

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MAUÉS/AM

Marlison Paes Ferreira¹ (UEA/NESMAU)
Maria Celeste de Souza Cardoso² (UEA/NESMAU)

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi analisar de que forma os textos dissertativo-argumentativos são construídos nas aulas de Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Foi através dos estudos de estruturação e organização de ideias que desenvolvemos nosso caminho teórico-metodológico. A natureza da pesquisa é qualitativa e como método de abordagem fez-se o uso do método dialético, os métodos de procedimento empregados foram: pesquisa-ação e o método comparativo para a compreensão da produção textual dos estudantes. Essa pesquisa foi orientada pelo que trata os PCNs (1997) sobre o tema, bem como os teóricos: Garcia (2010); Koch (1989); Marcuschi (2008); Sena (2011) que nos possibilitaram melhor entendimento acerca do tema pesquisado. Através desta pesquisa podemos compreender como o processo de produção textual pode subsidiar na organização de ideias advindas de temas geradores do contexto sócio-cultural do estudante, visando auxiliar na vida acadêmica e para os desafios da vida em sociedade, uma vez que o processo textual permeia o ato comunicacional por meio da escrita, onde pode se exprimir nossos pensamentos sobre determinados assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual; Dissertativo-Argumentativo; Ensino Fundamental; Estudantes.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de textos dissertativo-argumentativos à priori pode se apresentar como uma tarefa gratificante para alguns e para outros uma tarefa inglória e árdua, pois necessita que o texto seja desenvolvido em sua plenitude por defesa, argumentação e encaminhamentos sobre determinados assuntos, geralmente cobrados durante o desenvolvimento de provas, concursos e vestibulares.

Ocorre que o estudante durante todo o seu processo acadêmico pode não conseguir desenvolver essa competência o que pode acarretar em perdas tanto na sua vida acadêmica quanto na vida em sociedade, aspecto que será tratado neste trabalho. Muitas vezes esse problema de não conseguir organizar e defender uma ideia em um texto dissertativo-argumentativo está ligado a vários aspectos que vão desde a falta de contato com materiais de leitura, o livro propriamente dito, mas não qualquer livro e sim livros bons, para que se possam compreender determinados assuntos, até a instituição canonizada e prestigiada socialmente como responsável por desenvolver essa competência de se escrever bons textos tanto esteticamente por meio da coerência textual quanto pela coesão de ideias que é a escola.

¹ Graduando no curso de Licenciatura em Letras do Núcleo de Ensino Superior de Maués (NESMAU) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

² Professora de Língua Portuguesa e Produção Textual no Centro de Estudos Superiores de Parintins. Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Pois quem não se lembra do famoso “faça uma redação sobre suas férias, com introdução, desenvolvimento e conclusão”.

Porém, como bem colocado anteriormente não pode ser ignorado essa possível dificuldade de se construir e desenvolver ideias em textos dissertativo-argumentativos, pois muitas situações futuras dependem de um êxito ou insucesso do estudante, no entanto, cabe aqui destacar que muitos deveres foram repassados para a escola e esta a duras penas tenta da melhor forma possível cumpri-las, mas não devemos ignorar que políticas públicas de incentivo, sobretudo à leitura, é fundamental para que possamos desenvolver um texto, vem há muito tempo sendo ignorada pelos entes públicos, pois com a leitura podemos assimilar conhecimentos de vários assuntos e assim abordá-los quando necessário.

Portanto se faz necessário analisar de que forma os textos dissertativo-argumentativos são construídos nas aulas de Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por meio dos elementos de coesão textual utilizados no processo de construção de seus textos, uma vez que o processo de organização de ideias perpassa por uma construção harmoniosa entre os parágrafos do texto.

1.1 TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: CONCEITOS E ESTRUTURA

O texto dissertativo-argumentativo tem em sua essência o resultado da conversão do texto dissertativo e do texto argumentativo, o texto dissertativo por sua vez exige do produtor do texto uma construção de um texto onde exponha suas opiniões em relação a determinados temas de modo coerente e lógico, pois “dissertar é valer-se de conceitos abstratos tendo em vista a análise e interpretação de objetos de uma dada realidade”. (SENA, 2011, p. 184). E o texto argumentativo exige que o produtor do texto se utilize dos argumentos de modo a convencer o leitor sobre determinado tema abordado, como muito bem destaca Bourdieu (1983, p.161 apud Sena, 2011, p.174) “[...] ao registrar que não procuramos somente ser compreendido, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”.

Compreende-se, então, que o texto dissertativo-argumentativo é dotado dos aspectos característicos dos dois textos, o texto dissertativo e o texto argumentativo, realizando desta forma uma junção de ambos, já que ele é a soma de suas características. Sendo assim, pode-se concluir que um texto dissertativo-argumentativo emana as opiniões do produtor do texto de modo a expor seus pensamentos ancorados em argumentos que tendem a persuadir o leitor levando ao seu convencimento sobre determinada temática abordada no texto, ou seja, o texto dissertativo-argumentativo necessariamente deverá defender uma tese, uma opinião de quem se propõe redigir o texto, apoiado em argumentos de modo a formar um texto coerente e

coesos e que leve o seu leitor a ter um pleno entendimento e que o convença do que a temática se propunha, “[...] Assim, embora haja nuances que as aproximem, a dissertação restringe-se, especialmente, ao campo da interpretação de dados, enquanto a argumentação, ao campo do convencimento direto”. (SENA, 2011, p.184).

Enquanto à estrutura, o texto dissertativo-argumentativo, Othon Garcia em sua obra *Comunicação em Prosa Moderna*, segue uma estrutura que é disposta basicamente de forma única para ambas às tipologias textuais, de forma simples, mas dotada de uma harmonia entre ambas, o que não foge muito a estrutura difundida para a construção dos textos dissertativo-argumentativos. Garcia (2010) propõe a seguinte estrutura:

- i. Introdução- parte inicial da estrutura que deve estar contida a tese, a ideia-núcleo, uma tomada de posição a ser abordada pelo produtor do texto no decorrer do desenvolvimento do texto;
- ii. Desenvolvimento- parte da estrutura onde o produtor do texto desenvolve suas opiniões valendo-se de argumentos que apóiem suas opiniões de modo a defender a tese e justificar a tese levantada na introdução, incluindo aí ideias secundárias.
- iii. Conclusão- parte final onde o produtor do texto deve retomar a tese, a ideia-núcleo abordada de modo a dar um desfecho aos argumentos por ele utilizado durante o desenvolvimento do texto.

Faulstich (2003) considera que o planejamento de textos dissertativo-argumentativos como ponto essencial para o desenvolvimento do texto, segundo ela principalmente a parte dissertativa que compõe o texto é composta de introdução, desenvolvimento e conclusão, onde:

O importante é que a introdução apresente, implícita ou explicitamente, a ideia central do texto, a transição para a segunda parte, o *desenvolvimento*.

Também no desenvolvimento de seu tema você deverá estar atento ao leitor. [...] Assim você deverá ter sempre em mente a formulação de sua tese, de seu ponto de vista, procurando os meios adequados para desenvolver suas ideias básicas.[...] O desenvolvimento deverá decorrer da introdução e deverá preparar para a *conclusão*.[...] A conclusão deverá decorrer logicamente do desenvolvimento, ser significativa dentro do texto (isto é, não deve ser dispensável) (p.67-68).

Assim como Garcia (2010) e Faulstich (2003) considera a mesma estrutura, estrutura essa investida das características de expor o ponto de vista do produtor textual sobre determinado tema e de convencimento do leitor. Estruturado de uma forma harmônica entre os parágrafos de modo a formar uma propositura sobre o tema abordado, seguindo uma lógica construtiva básica de apresentar o tema, abordá-lo e por fim dar-lhe um

encaminhamento/desfecho.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIA TEXTUAL: CONCEITOS E DIFERENÇAS

O contexto comunicacional por meio da escrita atualmente é composto por uma profusão de textos e representações gráficas, como por exemplo: textos dissertativos, textos argumentativos, outdoors, livros, revistas e entre outros. O que faz necessário que haja uma concepção e distinção entre esses diferentes textos e representações gráficas e sobre tais indagações estudiosos especificam uma fronteira nessa profusão de textos e representações gráficas, dividindo-os em Gênero Textual e Tipologia Textual.

Marcuschi (2008) ao falar sobre gênero textual, diz que estamos tratando de textos que estão ligados a fatos sociais e que amplamente encontramos em nossa vida cotidiana, Marcuschi os define com mais clareza dando exemplos:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Quanto à Tipologia Textual, Marcuschi (2008) faz sua definição por meio do texto verbalmente realizado, por intermédio da gramática, fonologia e léxico, desta forma, ele define e exemplifica esses textos dizendo que:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. [...]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (p.154-155).

Corroborando desse mesmo pensamento em relação ao texto, Antunes (2009, p. 54) propõe que “os ‘gêneros de texto’ abarcam outros elementos além do linguístico, pois abrangem normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem”. E quando legitima os aspectos linguísticos, porém critica a perspectiva reducionistas de teorias que “[...] veem o texto como objeto meramente linguístico, dominado, apenas por regras gramaticais e lexicais, que embora legítimas, não preenchem as exigências da atuação verbal apropriada e relevante”. (ANTUNES, 2009, p.77).

Desta forma, considerando que o processo comunicacional por meio da escrita esteja

contextualizado em nosso dia-a-dia, se faz necessário à existência de um entendimento a respeito da distinção da representação linguística e das características sócio-comunicacional que os textos apresentam, pois o processo de ensino da Língua Portuguesa visa capacitar o estudante a desenvolver competências gramaticais que regem o processo de escrita de nossa língua e desta forma distinguir Gênero Textual de Tipologia Textual auxilia no entendimento e no desenvolvimento desses textos pelo estudante.

1.3 TEXTUALIZAÇÃO: ELEMENTOS DE COESÃO

O princípio da textualidade está atrelado à condição em que as línguas possuem ao serem representadas sob a forma de texto, formando assim um conjunto de palavra com a finalidade comunicacional da língua representada. Sobre isso, Antunes (2009, p.50), diz que “por textualidade, então se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”.

Quando falamos em desenvolver e refletir sobre a produção textual, devemos pensar no texto como “a unidade básica de manifestação da linguagem. [...] é muito mais que uma soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”. (KOCK, 2010, p. 10), ou seja, o texto deve ter mecanismos de coesão de modo a garantir a qualidade do texto que se pretende construir.

Garcia (2010), em sua obra *Comunicação em Prosa Moderna*, trata dos elementos de coesão mais usuais de uma língua que se mostre bastante ampla e susceptível a mudança na sua estrutura como é a Língua Portuguesa maior é atribuição de raciocínio que esta pode ter, e maior também a gama de ferramentas para representação gráfica da língua. Segundo ele:

Quanto mais civilizada é uma língua, quanto mais apta a veicular o raciocínio abstrato, tanto maior o acervo desses utensílios gramaticais. Alguns são legítimos *conectivos*: os *intervocabulares*, como, ocasionalmente, as conjunções aditivas e, sempre, todas as preposições; e os *interoracionais*, como todas as conjunções, os pronomes relativos e os interrogativos indiretos. Outros seriam mais apropriadamente chamados *palavras de referência*: os pronomes em geral, certas partículas e, em determinadas situações, advérbios e locuções adverbiais. (Em sentido mais amplo, até mesmo orações, períodos e parágrafos servem de transição no fluxo do pensamento.) A uns e outros englobamos aqui na dupla designação de *partículas de transição e palavras de referência*, que, na sua maioria, têm valor *anafórico* (quando no texto relacionam o que se *diz* ao que se *disse*) ou *catafórico* (quando relacionam o que se *diz* ao que se *vai* dizer). (GARCIA, Othon M., op. cit., terceira parte, cap. IV).

Desta forma, utilizar os elementos da coesão referencial como forma de suprimir do texto possíveis redundâncias pode se mostrar bastante eficaz, uma vez que “a noção de

elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado”. (KOCH, 2010, p.20). Em relação aos mecanismos de coesão textual quando relacionados à referência das palavras podemos juntar a ideia dando o valor anafórico e catafórico que Koch (2010, p.11) define como “elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais”. Assim, os elementos anafóricos fazem referência ao que já foi dito anteriormente, como forma de conter os vícios de linguagem de se repetir um mesmo elemento repetidamente em um texto, e os elementos Catafóricos fazem referência a algo que ainda vai ser desenvolvido posteriormente no texto, como uma antecipação à sequência do texto.

O estudante dominando o uso adequado das classes gramaticais pode utilizá-las em suas produções textuais de forma a assumir o papel de conectivo ou elemento de coesão, pois seu mal uso nos textos dissertativos-argumentativos podem acarretar pontos obscuros no desenvolvimento das ideias no texto. Sobre isso, Fiorin & Savioli (2002, p.272), discorrem que “o uso adequado desses elementos de coesão confere unidades ao texto e contribui consideravelmente para a expressão clara das ideias. O uso inadequado sempre tem efeitos perturbadores, tornando certas passagens incompreensíveis”.

A partir deste ponto, pode se colocar em prática a estrutura dos textos dissertativo-argumentativos para auxiliar na organização das ideias durante o desenvolvimento do texto. O uso da coesão textual em textos auxilia na de se entender as conexões internas dos enunciados presentes no texto de modo a atribuir-lhes sentido, seguindo a definição que lhe é atribuída por Fiorin & Savioli (2002, p.271), “a essa conexão interna entre vários enunciados presentes no texto dá-se o nome de coesão. Diz-se, pois, que um texto tem coesão quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há uma concatenação entre eles”.

Assim, compreende-se que o processo de textualização é regido por elementos necessários para que se possa ter um pleno desenvolvimento da ideia de determinados temas. Pois tais elementos atribuem sentido ao texto, suprimem redundâncias e possíveis obscuridades que possa surgir ao leitor desses determinados tipos de texto.

1.4 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

É notório que os estudantes possuem dificuldades no processo de textualização de suas ideias para a escrita, pois parte delas se perde quando é desenvolvida no papel. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ditam que o aluno deve estar consciente sobre o que está escrevendo e ter uma ideia sobre a estética do texto, visto que “um escritor competente é, também, capaz de

olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”. (PCN, 1997, p. 48).

Acreditamos que os estudantes em sua maioria são carentes de contato em referência de leituras e de apoio familiar, no que diz respeito a proporcionar materiais bons para estimular a prática da leitura, para que se tenha essa capacidade de não apenas decodificar as palavras, mas compreender o que o texto quer repassar, o que dificulta ainda mais o processo de textualização do estudante. Pois para que se tenha um domínio de textos dissertativo-argumentativos é necessário ter boa leitura de diferentes assuntos contemporâneos e na escola muitas vezes os professores apenas colocam sugestões aleatórias de desenvolvimento de textos estruturados em três aspectos básicos: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

A concepção da construção do texto está sempre voltada para a correção gramatical e não no desenvolvimento da ideia, muito embora essa concepção de consciência sobre o ato de escrever seja executada pelo estudante o fato do rigor gramatical se sobressai gerando angústia e insegurança quando o desenvolvimento e defesa de seu ponto de vista sobre determinado assunto colocado pelo professor.

Antunes (2009), diz que o sentido do texto está ligado a três tipos de conhecimento, sendo eles:

- Conhecimento linguístico (conhecimento da gramática, do léxico e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores);
- Conhecimento textual (tipos e gêneros; estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos da coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação etc.);
- Conhecimento de mundo [conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados]. (ANTUNES, 2009, p.203).

Desta forma, compreendemos que os textos dissertativo-argumentativos não devem ficar reféns apenas no conhecimento linguístico, muito embora esses conhecimentos linguísticos principalmente os aspectos gramaticais podem ser usados como elementos de coesão como anteriormente Fiorin & Savioli defenderam principalmente quando tratam de coesão referencial.

O conhecimento textual permeia a separação e definição quando se trata de uma tipologia textual, e para desenvolvê-la é preciso articular estratégias e recursos para esquematizar os diferentes blocos de texto, sobre isso acreditamos no desenvolvimento de um plano de conteúdo para que se possa ter uma ideia para o desenvolvimento posterior do texto. Sobre a possibilidade de uma construção de um plano de conteúdo que equivale a um

planejamento prévio da ideia que se pretende desenvolver no desenvolvimento do texto, nos valem das estratégias abordadas por Sena (2011), discorre que após a determinação de um dado tema para desenvolvimento de um texto necessitamos delimitar uma vez que “delimitar, portanto, é partir sempre do geral para o particular, adotando-se o método dedutivo; é escolher, é dar ao tema um tratamento específico que só trará vantagens a quem escreve” (p. 40). Seguidamente deve-se estabelecer ao texto um objetivo para que se queira alcançar, pois:

Todo texto é produzido com um propósito, seja ele qual for. Do ponto de vista mais geral, podemos dizer que todo texto tem como propósito convencer alguém de alguma coisa, seguindo-se aquela linha teórica de que o dizer nunca é diletante, uma vez que a língua está sempre impregnada de convívio social”. (SENA, 2011, p.43).

Superadas essas questões devemos levar o estudante a entender as estruturas internas do parágrafo, apresentado e auxiliando no entendimento do parágrafo-padrão que GARCIA, Othon M., op. cit., terceira parte, cap. I (2010) conceitua como:

Parágrafo considerado como padrão, e padrão não apenas no sentido de modelo, de protótipo, que se deva ou que convenha imitar, dada a sua eficácia, mas também no sentido de ser frequente, ou predominante, na obra de escritores — sobretudo modernos — de reconhecido mérito.

Embora não considere o parágrafo como um molde ou modelo a ser seguido aos demais parágrafos que compõem um texto, a priori deve-se ficar subentendido que ao se trabalhar o parágrafo padrão com estudantes, esse entendimento culminar com o entendimento de que os parágrafos de um texto devem espelhar-se no sentido de desenvolvimento das ideias e no desenvolvimento de sua estrutura de um parágrafo que o próprio GARCIA, Othon M., op. cit., terceira parte, cap. I (2010) conceitua como “uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central*, ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”.

Em relação às temáticas a serem abordadas nos textos pelos alunos, acreditamos que devem estar ligados ao seu conhecimento de mundo conforme a ótica de Bakhtin (1997, p. 329) que reconhece o texto advindo de uma língua, e que pode - “representa[r] uma realidade imediata” - formada de sistema convencional e uma realidade social e que ela corresponde a tudo que se repete e se reproduz, “tudo quanto pode existir fora do texto”. Sendo assim, acreditamos que utilizar de temas geradores dessa realidade imediata, trazendo suas realidades para dentro do texto já que os estudantes são indivíduos partícipes da sociedade e como tal trazem consigo um contexto histórico-social, que não deve ser ignorado pela escola. Trazendo esses temas como novas estratégias de produção textuais em sala de aula possivelmente

auxiliarão na organização de ideias em textos dissertativo-argumentativos, já que faz parte de sua realidade social.

METODOLOGIA UTILIZADA

Para que a pesquisa decorresse de forma a produzir relevantes resultados, elaborou-se um roteiro metodológico buscando alcançar os objetivos do trabalho. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, para que o pesquisador obtivesse uma visão ampla sobre o ambiente escolar, assim como teve um contato direto que permitiu produzir conhecimentos através dos resultados encontrados na realidade do local, como muito bem destaca Oliveira (2013, p.37), sobre a pesquisa qualitativa “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo”.

O método de abordagem usado foi o dialético “que nos fornece os fundamentos para fazermos um estudo em profundidade, visto que o método dialético requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. (OLIVEIRA, 2015, p. 53).

Os métodos de procedimentos utilizados nesta pesquisa foram a pesquisa-ação e o comparativo. A pesquisa-ação nos permitiu entender e realizar intervenção pontuais, visando a minimizar a realidade pesquisada, através da aplicação de oficinas, que Severino (2007, p.120) destaca como “aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. O método comparativo para comparar os resultados obtidos através da coleta de dados entre as duas turmas escolhidas para essa investigação, visto que este método “realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências”. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p.107).

Os tipos de pesquisa utilizados na pesquisa foram a bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica como forma de obter os pressupostos teóricos necessários para esta investigação por meio de obras e autores relacionados a essa temática, pois a pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.”. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p.158). E a pesquisa de campo quando identificamos nossos sujeitos da pesquisa e coletamos os dados necessários para o bom desenvolvimento desta pesquisa, visto que este tipo de pesquisa “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual

se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p.186).

As técnicas utilizadas nessa pesquisa foram: a observação, teste diagnóstico, aplicação de questionários e proposta de oficina. Para isso acompanhamos duas turmas de 9º ano, em duas escolas da rede pública de ensino, neste período realizamos primeiramente a observação do ambiente de sala de aula, visando entender de que forma os textos dissertativo-argumentativos são construídos nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que segundo Severino (2007, p.125) a técnica de observação “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados”. Utilizamos o teste diagnóstico por meio de uma produção textual inicial usada como parâmetro para a situação inicial dos alunos em relação aos textos dissertativo-argumentativos, bem como a aplicação de questionários de perguntas direcionadas para os professores de Língua Portuguesa e para os alunos de 9ª ano do Ensino Fundamental visando entender seus entendimentos a respeito da temática de produção de textos dissertativo-argumentativos direcionando para questões inerentes as formas de construção dos textos dissertativos nas aulas de Língua Portuguesa abrangendo a coesão textual, a estruturação do parágrafo-padrão, a utilização de temas geradores e a utilização de plano de conteúdo para organização das ideias antes da produção dos textos dissertativo-argumentativos, tendo em vista que o questionário é “um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo”. SEVERINO (2007, p.125).

E por fim utilizamos uma proposta de oficina uma vez que o procedimento de pesquisa- ação dá abertura para que possamos interferir no processo, desta forma, temos a proposta de aplicar oficinas voltadas para a estruturação de parágrafos-padrão, a organização de plano de conteúdo e o uso dos elementos anafóricos e catafóricos fazendo referência à coesão de referencia. Isto posto, os procedimentos metodológicos foram organizados da seguinte forma:

- i) Observação direta nas duas turmas do 9ª ano do Ensino Fundamental;
- ii) Teste Diagnóstico através de uma produção de texto dissertativo-argumentativo;
- iii) Aplicação dos questionários para alunos e professores;
- iv) Proposta de oficina com atividades sobre a estruturação dos textos dissertativo-argumentativos, parágrafo-padrão, elementos coesivos e plano de conteúdo.

- v) Teste diagnóstico para analisar o progresso alcançado pelos alunos através da proposta de oficina.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Durante o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos adquiriu-se um arcabouço de dados coletados, para que pudesse observar duas classes distintas de estudantes regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Maués-AM. Deste modo, vivenciamos dois padrões de ensino-aprendizagem, no entanto, muito parecidos de se construir os textos dissertativo-argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa para auxiliar os alunos a compreenderem: a estrutura dos textos dissertativo-argumentativos e alguns elementos de coesão como: oposição, contraste, conjunções, bem como temas que perpassam por um debate em sala antes de serem desenvolvidos nos textos e que estão diretamente ligados ao cotidiano dos estudantes.

No que tange aos aspectos de aprendizagem, ou seja, a assimilação dos preceitos da temática juntamente com os aspectos estruturais dos textos e elementos de coesão discutidos em sala, observa-se uma dificuldade de ambos os alunos em desenvolverem a ideia central juntamente com as ideias secundárias e principalmente na construção de uma conclusão para os textos que prejudica a estética e a coesão textual, deixando os textos caóticos e sem seguir uma ideia lógica em seu desenvolvimento.

Com base na aplicação dos questionários direcionados aos professores de Língua Portuguesa, objetivando compreender a organização, construção dos elementos coesivos em textos dissertativo-argumentativos observamos as seguintes conclusões:

Tabela 1: Forma que os textos dissertativos são construídos em sala de aula observando os elementos coesivos.

PROFESSOR	De que forma os textos dissertativo-argumentativos são construídos nas aulas de Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?	Como os elementos de coesão textual são utilizados no processo de construção dos textos dissertativo- argumentativos de modo a auxiliar no processo de textualização dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?
-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>RESPOSTA PROFESSOR A</p>	<p><i>“Após a seleção do tema, explora-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser trabalhado. Apresenta-se também materiais como: textos relacionados, pesquisas, etc.São utilizados textos com a estrutura padrão de um texto dissertativo-argumentativo para que os alunos possam observar as características essenciais do gênero em relação, principalmente, à estrutura e a linguagem”.</i></p>	<p><i>“Alguns elementos de coesão textual, como pronomes, conjunções são revisados dentro de um contexto, geralmente através de textos e exercícios de interpretação do próprio livro didático do aluno”.</i></p>
<p>RESPOSTA PROFESSOR B</p>	<p><i>“Através de oficina de produção textual, utilizando diferentes estruturas de construção de textos, geralmente à cerca de determinado tema proposto”.</i></p>	<p><i>“Geralmente se diagnostica a necessidade do aluno na tentativa de trabalhar à gramática associada ao texto, para que este possa esclarecer a dúvidas pertinentes só depois deve-se partir para o processo de escrita”.</i></p>

Fonte: FERREIRA/2019.

Desta forma, em relação aos questionamentos de como se desenvolve os textos dissertativo-argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se que o olhar metodológico em relação ao ensino-aprendizagem diferencia-se, pois o Professor A utiliza os conhecimentos prévios dos estudantes em relação à temática a ser desenvolvida nos textos como também exemplos que podem auxiliar na compreensão da estrutura e a linguagem dos textos. O Professor B parte do princípio de auxiliar com oficinas para que o estudante possa compreender a estrutura e como se constrói os textos dissertativo-argumentativos acerca do tema proposto, de certa forma essas metodologias convergem para com os pensamentos de Senna (2011) e Garcia (2010) que entender a estrutura própria desses determinados textos é desenvolver o conhecimento textual propriamente dito que Antunes (2009) descreve como domínio textual juntamente com seus recursos e finalidades.

Em relação aos elementos coesivos na construção dos textos dissertativo-argumentativos observa-se que o Professor A utiliza alguns elementos gramaticais como pronomes e conjunções e atividades do livro didático que o permite trabalhar com pequenas orações sobre determinados assuntos, para que desta forma os estudantes possam desenvolver um texto com domínio gramatical melhorando sua coesão textual. O Professor B primeiramente diagnostica as dificuldades gramaticais dos alunos para enfrentá-las antes do processo de textualização. Compreende-se que o domínio gramatical se mostra facilitador no processo de coesão textual durante a prática textual, pois as nuances gramaticais evidenciam no texto harmonia, estética e compreensão tal como Garcia (2010) compreende que o bom uso

da gramática dentro de um texto, o traduz unidade e compreensão, uma vez que um texto não é apenas um emaranhado de palavras soltas e sem sentido como complementa Koch (2010).

É inegável que as aulas de Língua Portuguesa são o momento adequado para que se possa desenvolver a escrita dos alunos, pois pode-se desenvolver as estruturas internas do texto bem como usar de temáticas que aproximam-se da realidade dos estudantes, e para isso durante a aplicação do questionário buscamos compreender essas temáticas.

Tabela 2: Os temas geradores e o uso do parágrafo-padrão como auxílio nas produções textuais.

PROFESSOR	Nas aulas de Língua Portuguesa como é desenvolvida a estrutura de parágrafo padrão na construção dos textos dissertativo-argumentativos?	Nas aulas de Língua Portuguesa durante a organização das propostas de produções textuais, como se dá a escolha dos temas geradores?
RESPOSTA PROFESSOR A	<i>“Quando selecionados os temas para a produção textual, o tema é explorado de diversas maneiras: leituras, rodas de conversas, debates, etc. Após esses procedimentos, é solicitado que os alunos elaborem um parágrafo sobre o tema em estudo. A partir daí, utiliza-se os parágrafos elaborados pelos alunos como exemplo. É explorado a ideia, alguns fragmentos são reproduzidos no quadro branco e reescritos coletivamente, observando a estrutura, os elementos de coesão e a coerência”.</i>	<i>“Os temas geradores, geralmente, são selecionados a partir de situações vivenciadas pelos alunos no dia-a-dia, como por exemplo: violência nas escolas, situações de bullying, entre outros”.</i>
RESPOSTA PROFESSOR B	<i>“Geralmente a estrutura do parágrafo-padrão é ensinado na série anterior (8º ano) nos 9º anos será desenvolvido o esquema básico de dissertação; ele só deve ser revisado caso seja necessário”.</i>	<i>“Geralmente são temas que estão em pauta na mídia ou temas ligados às ocorrências na sociedade”.</i>

Fonte: FERREIRA/2019.

Do desenvolvimento da estrutura do parágrafo-padrão nas aulas de Língua Portuguesa o Professor A vale-se das rodas de conversas e debates para tratar da temática a ser desenvolvida no texto, fazendo um parágrafo para servir como padrão no desenvolvimento do texto que é corrigido grupalmente no quadro. Enquanto que o Professor B compreende que a utilização do parágrafo-padrão deve ser centrada efetivamente na série anterior (8º ano do Ensino Fundamental) que no 9º ano deve ser apenas revisado caso necessário, que se deve trabalhar o esquema básico de dissertação com os estudantes. Temos uma divergência de concepção de ensino uma vez que trabalhar parágrafo-padrão é compreender as conexões internas dos textos é entender que se tem um processo para se construir um parágrafo que serve como modelo para os demais como afirma Garcia (2010).

Em relação à escolha dos temas geradores para a produção textual dos estudantes

ambos os professores compreendem a necessidade de abordar temas do cotidiano dos estudantes, bem como temas corriqueiros na mídia, esta concepção é entendida tanto por Bakhtin (1997) que o texto representa uma realidade imediata, formada por convenções e uma realidade social de quem o escreve, bem como também Antunes (2009) quando descreve que todos os textos partem do conhecimento de mundo de quem o escreve.

Ressalta-se a necessidade de adoção de estratégias para auxiliar no desenvolvimento previamente em consonância com a frequência que se desenvolve atividades voltadas para a produção textual, e sobre essas questões chegamos a seguintes conclusões com a aplicação do questionário:

Tabela 3: Estratégia de produção textual e frequência de utilização de atividades voltadas para os textos dissertativo-argumentativos.

PROFESSOR	Em suas aulas de Língua Portuguesa é desenvolvida alguma estratégia como, por exemplo, a utilização de um plano de conteúdo que possa auxiliar na construção de textos dissertativo-argumentativos?	Com que frequência é realizada atividades de produção textual pelos estudantes voltadas a produção de textos dissertativo-argumentativos?
RESPOSTA PROFESSOR A	<i>“Sim, uma das atividades que é utilizada é a atividade “trocando ideias”. Após o estudo de algum eixo, seja morfológico, seja sintático ou fonológico, etc, feito de forma contextualizado, os alunos precisam cumprir essa tarefa, dissertar e expor sua opinião relacionada com a temática e o contexto em questão”.</i>	<i>“1 (uma) vez por semana”</i>
RESPOSTA PROFESSOR B	<i>“Sim, na maioria das vezes os alunos assistem à vídeos;tem acesso a textos que tratam do mesmo assunto e algumas vezes aproveita-se palestras trazidas por outras secretarias e só depois de ter acesso ao conteúdo mais científico é que o aluno realiza as oficinas de construção de textos”.</i>	<i>“1 (uma) vez por semana”</i>

Fonte: FERREIRA/2019.

As estratégias usadas pelo Professor A estão relacionadas às propostas de atividades reflexivas presentes no livro didático que envolve algum eixo linguístico e reflexão sobre determinados assuntos presentes como tarefa no livro didático. O Professor B utiliza-se de vídeos sobre as temáticas a serem desenvolvidas nas produções textuais dos estudantes bem como palestras temáticas que são realizadas na escola. E em relação ao tempo em que se propõe a realizar atividades de produção textual voltadas a textos dissertativo-argumentativos ambos os professores realizam apenas uma vez por semana, pois o processo de planejamento dessa atividade e correção de textos aloca muito o tempo dos professores, porém, essa prática é essencial para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades de escrita e estética

textual, como afirmam os PCNs (1997).

Da aplicação dos questionamentos aos estudantes para entender suas concepções sobre a construção e dificuldades com os textos dissertativo-argumentativos, e para isso buscamos elencar os principais motivos que dificultam ou auxiliam no desenvolvimento de seus textos. Desta forma, observando as respostas dos estudantes quando perguntados sobre a produção textual, sobretudo em relação aos textos dissertativo-argumentativos que é essencial para que se possa desenvolver textos que expressem um ponto de vista do produtor textual e que convença o leitor sobre esse ponto de vista. Desta forma, sobre se os alunos possuem dificuldades na produção de textos dissertativo-argumentativos, aferiu-se que da Turma A 55,22% afirmam que sim e 44,74% afirmam que não, sendo os principais motivos: Quando a resposta foi SIM: Leem muito e conseguem argumentar, possuem muita prática de leitura e por consequência uma boa escrita, prestam atenção as aulas dos professores, exercitam a leitura e escrita e tiveram bons professores. E quando a resposta foi NÃO: Não conseguem argumentar, dificuldade na pontuação, leitura pouca, dificuldade em desenvolver os textos, pouco vocabulário, não domina a estrutura do texto e não consegue desenvolver a ideia do texto.

Da turma B 90,90% afirmam que sim e 9,10% afirmam que não, sendo os principais motivos: Quando a resposta foi SIM: Prestam a atenção no texto e verificam o que está errado e o que falta adicionar e fazem leituras variadas. E quando a resposta foi NÃO: Não conseguem organizar as ideias, dificuldade em argumentar e dissertar, não consegue diferenciar os textos já que a Língua Portuguesa estuda muitos textos e dificuldade de leitura e interpretação de textos.

Compreende-se que um dos principais motivos que dificulta a produção de textos dissertativo-argumentativos dos estudantes em ambas as turmas é a leitura, uma vez que ter acesso a boas leituras facilita no processo de textualização, pois compreende-se sobre determinados temas além de melhorar o vocabulário do leitor e na interpretação do texto e do que está fora do texto. Além de que os estudantes apontam para a grande variedade de textos da Língua Portuguesa também que dificulta o aprendizado, daí a necessidade de trabalhar separadamente gênero textual e tipologia textual cada uma com sua especificidade tal qual descreve Marcuschi (2008) & Antunes (2009).

Quando perguntados se durante o processo de construção dos textos dissertativo-argumentativos tomam cuidado com a coesão textual os estudantes da turma A afirmaram que Sim 81,58% e 18,42% afirmam que Não e em relação a turma B 77,28 % afirmam que Sim e 22,72% afirmam que Não.

Assim entende-se que o cuidado em desenvolver um texto com coesão é preponderante em ambas as turmas, pois na condição de finalistas do Ensino Fundamental, os alunos já devem ter desenvolvido a capacidade de olhar para seu texto e verificar se está adequado e que adequações são necessárias quando analisado que não, assim como afirma os PCNs (1997).

Quando perguntados sobre metodologias que seu/sua professor (a) utiliza para ajudar no seu processo de produção de textos dissertativo-argumentativos os estudantes deram as seguintes respostas:

Tabela 4: As metodologias utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa utiliza para ajudar no processo de construção de textos dissertativo-argumentativos.

TURMA	POR MEIO DA COESÃO E COERÊNCIA	POR MEIO DE FIGURAS DE SINTAXE	PRODUÇÃO DE TEXTOS	PARÁGRAFO-PADRÃO	OUTROS. QUAIS?
Turma A	21,06%	2,63%	73,68%	2,63%	0%
Turma B	8,70%	4,35%	56,52%	0%	30,43% (Esquema Básico de Dissertação)

Fonte: FERREIRA/2019.

A prática da produção textual é preponderante na visão dos estudantes de ambas as turmas para desenvolver seus textos e um dos focos da pesquisa o parágrafo-padrão não é desenvolvido pela Turma B corroborando com a resposta do professor B de que parágrafo-padrão é desenvolvido na série/ano anterior, e em seu lugar desenvolve o esquema básico de dissertação.

Quando perguntados se essas metodologias os ajudavam a desenvolver os textos dissertativos os estudantes responderam que:

Tabela 5: O auxílio das metodologias utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa no aprimoramento da produção de textos dos estudantes.

TURMA	SIM, DE QUE FORMA?	NÃO
Turma A	81,58% (Principais respostas: explicando como se estrutura uma redação, ajudando a corrigir os erros de ortografia, a desenvolver uma opinião de forma coerente e a desenvolver um texto com a dissertação e argumentação).	18,42%
Turma B	86,95% (Principais respostas: ajuda no desenvolvimento das ideias durante a produção da redação, na organização dos parágrafos, na pontuação e como estruturar uma redação)	13,05%

Fonte: FERREIRA/2019.

Observa-se que na visão dos estudantes de ambas as turmas que as metodologias utilizadas em sala pelo professor os auxiliam durante a produção dos textos dissertativo-argumentativos, sendo em aprimoramento da sua ortografia, no desenvolvimento das ideias ou na coesão e coerência textual.

Quando indagados sobre a estrutura dos textos dissertativo-argumentativos, como aprenderam durante seu processo educativo até o presente momento, ou seja, até o 9º ano do Ensino Fundamental, a resposta de ambas as turmas foi que o texto dissertativo-argumentativo é composto de uma introdução, desenvolvimento e conclusão, de certa forma já se cristalizou essa compreensão acerca da estrutura dos textos dissertativo-argumentativos nos ambientes escolares, tal como Garcia (2010) e Faulstich (2003) estruturam essa determinada tipologia textual.

Da aplicação do teste diagnóstico buscando averiguar as condições na Turma A com o tema “Brasil: um país sem preconceitos?”, diante disso, comparou-se 36 textos para se montar um cenário inicial da turma. Já na Turma B como teste diagnóstico aplicou-se uma produção textual com o tema “Bullying”, comparando-se 17 textos para montar um cenário inicial da turma, aferindo-se que:

Tabela 6: Resultado do teste diagnóstico aplicado nas Turmas A e B.

Turma	Estrutura	Coesão Textual	Conhecimento da Temática	Organização das Ideias
Turma A	Adequada: 24 textos Não Adequada: 12 textos	Adequada: 20 textos Não Adequada: 16 textos	Adequada: 23 textos Não Adequada: 13 textos	Adequada: 13 textos Não Adequada: 23 textos
Turma B	Adequada: 6 textos Não Adequada: 11 textos	Adequada: 10 textos Não Adequada: 7 textos	Adequada: 12 textos Não Adequada: 5 textos	Adequada: 6 textos Não Adequada: 11 textos

Fonte: FERREIRA/2019.

Ressalta-se que as produções textuais iniciais tanto da Turma A quanto da Turma B apresentavam características muito semelhantes em relação a sua estrutura e coesão textual, uma vez que as produções apresentavam principalmente a ausência de uma das partes integrantes da estrutura apresentada por Garcia (2010) e Faulstich (2003) com: Introdução, desenvolvimento e conclusão, no caso em questão, a ausência da última parte, a conclusão, como a apresentada na Turma A, que tinha o tema da produção “Brasil: um país sem preconceitos?”, como parte dos estudantes não desenvolveram a conclusão em seus textos a pergunta não foi respondida e seus textos foram cessados abruptamente perdendo assim a harmonia entre as estruturas do texto. Da mesma forma na Turma B, a ausência da conclusão com a finalização abrupta de seus textos evidenciando a ausência retoma da temática “Bullying”, para suas considerações finais e algum direcionamento para o tema. No entanto, existe nos textos a presença das características da dissertação e argumentação que unidas formam os textos dissertativo-argumentativos como Sena (2010) que as nuances aproximam esses textos enquanto uma interpreta os dados e o outro, parte para o convencimento do leitor.

Essa perda de harmonia nos textos da Turma A e Turma B prejudicou a coesão textual entre os parágrafos nos textos, uma vez que os parágrafos ficaram carentes de uma sequência linear que permitisse dar ao texto um sentido em relação ao que o escritor estava dissertando.

Em relação ao conhecimento da temática, compreende-se que por se tratar de temas que permeiam o cotidiano dos estudantes de ambas as turmas detinham conhecimento amplo sobre o tema, tal como afirma Bakhtin (1997) da representação de uma realidade imediata e Antunes (2009) que o texto representa o conhecimento de mundo do produtor textual. No entanto, possuir um conhecimento sobre determinado tema não é sinônimo de um texto coeso e claro, pois a maioria dos estudantes de ambas as turmas não conseguiram organizar a ideia central juntamente com as ideias secundárias o que dificultou a sua argumentação, não havendo assim uma delimitação do tema, bem como um objetivo claro do desenvolvimento do texto como justificada a sua presença nos textos por Sena (2010).

Ressaltamos que embora não fosse foco dessa pesquisa foi detectada nas produções dos estudantes de ambas as turmas erros simples de ortografia e de acentuação, evidenciando a necessidade de reler o que escreveu para corrigir possíveis equívocos e assim melhorar a estética de seus textos.

Detectadas as problemáticas aplicou-se duas propostas de oficinas de intervenção, sendo que a primeira oficina de “Planejamento Textual”, utilizando as estratégias que Sena (2010), utiliza em sua obra *A Engenharia do Texto: Um caminho rumo à prática de uma boa redação*, desenvolvendo com os estudantes de ambas as turmas um plano de conteúdo que abordasse: a delimitação do tema, para que pudessem organizar as ideias a serem desenvolvidas em suas produções, a frase núcleo que representa a essência do texto, objetivo que o produtor textual necessita traçar antes de produzir um texto, e por fim a proposta de desenvolvimento de um parágrafo-padrão para que se entendesse a importância de se ter exemplo de parágrafo e de certa forma também explicar a estrutura do parágrafo que é a mesma dos textos composta de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A segunda proposta de oficina de intervenção intitulada de “Princípios Básicos de Coesão Textual”, para auxiliar na compreensão da importância de se ter um texto coeso para que o texto seja de fácil entendimento pelo leitor como Fiorin & Savioli (2002) defendem, juntamente com a coesão referencial por meio da Anáfora e Catáfora defendida por Koch (2010) e Garcia (2010), com suas conceituações e diferenças, e reflexão sobre anáfora e catáfora por meio do texto” Os Urubus e os Sabiás” presente na obra *Coesão Textual* de Koch (2010).

Isto posto, aplicou-se o teste final em ambas as turmas, avaliamos os avanços obtidos nas 2 (duas) oficinas nas produções textuais dos estudantes, com os mesmos temas da produção do teste diagnóstico, onde pudesse observar que:

Tabela 7: Resultado do teste final aplicado nas Turmas A e B.

Turma	Estrutura	Coesão Textual	Conhecimento da Temática	Organização das Ideias
Turma A	Adequada: 26 textos Não Adequada: 10 textos	Adequada: 29 textos Não Adequada: 7 textos	Adequada: 31 textos Não Adequada: 5 textos	Adequada: 27 textos Não Adequada: 9 textos
Turma B	Adequada: 14 textos Não Adequada: 3 textos	Adequada: 14 textos Não Adequada: 3 textos	Adequada: 15 textos Não Adequada: 2 textos	Adequada: 13 textos Não Adequada: 4 textos

Fonte: FERREIRA, Marlison Paes. 2019.

A mitigação das dificuldades na produção textual seja na estrutura, coesão textual, conhecimento da temática ou organização das ideias se mostrou positiva uma vez que percebeu-se um avanço em relação ao teste diagnóstico aplicado inicialmente em ambas as turmas. Ocorrendo melhoras na estrutura textual com a nítida divisão da introdução, desenvolvimento e conclusão, na coesão textual percebeu-se que as produções textuais passaram a ter uma sequência lógica linear e algumas redundâncias foram sanadas como era a proposta desta pesquisa inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa, conclui-se que o desenvolvimento da produção textual pelos estudantes deve ser um processo construído gradualmente, partindo da mínima parte de um texto que é o parágrafo para o todo que é o texto propriamente dito. E da necessidade que se faz do uso de técnicas pode-se subsidiar na organização de ideias em textos dissertativos-argumentos, enfatizado o uso de temas geradores, os elementos coesivos por meio da coesão referencial e do parágrafo padrão.

Esta pesquisa pode contribuir para a busca do aperfeiçoamento de técnicas existentes e desenvolvidas em sala de aula com forma de auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua competência como escritor, essencial para seu processo educacional e social, uma vez que os textos dissertativo-argumentativos servem como parâmetro na sua sequência na vida não só acadêmica, mas também social, pois esse tipo de texto é bastante difundido e cobrado em vestibulares e concursos.

Concluimos que ir a campo para coletar os dados desta pesquisa embora árdua foi uma experiência valiosa, pois estivemos em contato com a realidade do ambiente escolar, que futuramente enfrentaremos ao adentrarmos no mercado de trabalho, além de que foi uma oportuna chance de colocar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a caminhada acadêmica.

Assim, o trabalho de articular a compreensão dos textos dissertativo-argumentativos

mostra-se desafiador, mas necessário para que tenhamos cidadãos capazes de produzir textos que demonstrem seu ponto de vista sobre determinados assuntos, de modo a levar o leitor a refletir e convencer-se do que leu.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl.] — 2ª ed. - Editora Martins Fontes, São Paulo, 1997. Disponível em <[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal_So_Paulo_Martins_Fontes_2003..pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal_So_Paulo_Martins_Fontes_2003..pdf)>.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender o Texto: Leitura e Redação**. 16ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2001.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar** – 27. ed. – Editora FGV. Rio de Janeiro 2010. 548 p. Disponível em <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-comunicacao-em-prosa-moderna-othon-moacyr-garcia-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão Textual**. Editora Contexto. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-a-coesao-textual-ingedore-villaca-koch-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>>.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5ª ed. Editora Atlas, São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008. 296p.:- (Educação linguística; 2)

MEC/SEF- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1997, volumes 1 e 2.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SENA, Odenildo. **A Engenharia do Texto: Um caminho rumo à prática de boa redação**. 4ª ed. Editora Valer, Manaus, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. rev. e atual. Editora Cortez, São Paulo, 2007.