

Análise da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, dos alunos da 3ª série do ensino médio, da Escola Estadual Sebastião Norões, da região norte de Manaus, Amazonas no ano de 2021

Analysis of the structure of the argumentative-expository text of third-year high school students at Escola Estadual Sebastião Norões, in the northern region of Manaus, Amazonas, in 2021

James Balieiro Saraiva¹

RESUMO

O ensino da língua portuguesa não é uma tarefa fácil. É salutar que haja muitos estudos acerca de como desenvolver estratégias e novas metodologias para facilitar a aprendizagem dos alunos, todavia ainda é muito complexo o ensino dessa disciplina nas escolas de todo o Brasil. Quando se refere ao ensino de leitura e escrita, essa tarefa é mais complexa ainda, pois o dinamismo da língua faz com que os recursos e estratégias não atendam às modalidades vigentes, fazendo com que a produção de texto seja comprometida em termos linguísticos, gramaticais e até semânticos. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem potencializam o desempenho dos estudantes auxiliando na compreensão de deficiências vivenciadas por eles em diversas áreas de conhecimento, dentre elas as habilidades de leitura e escrita. Assim, considera-se um texto, não só o que se põe nele de forma aleatória, mas a estética visual e, principalmente, a sua estrutura frasística, sintática e semântica, como também a interposição dos parágrafos. Logo, Redação em seu sentido literal quer dizer ação ou efeito de redigir, escrever com ordem e método. Podemos considerar, então, que o ato de redigir é seguir um método estipulado para cada gênero ou tipologia textual.

¹Professor Graduado em Letras e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (1995); Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES) - PY.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Estratégias de Aprendizagem; Competência Leitora; Texto Dissertativo-argumentativo: Redação do ENEM

ABSTRACT

Teaching the Portuguese language is no easy task. While it is beneficial to have numerous studies on developing strategies and new methodologies to facilitate student learning, teaching this subject in schools across Brazil remains highly complex. This is particularly true regarding the teaching of reading and writing; the dynamic nature of the language often means that existing resources and strategies fail to align with current usage, thereby compromising text production in linguistic, grammatical, and even semantic terms. On the other hand, learning strategies enhance student performance by helping to address the challenges students face in various areas of knowledge, including reading and writing skills. Thus, a text is defined not merely by the random inclusion of content, but by its visual aesthetics and crucially its phrasal, syntactic, and semantic structure, as well as its paragraph organization. Consequently, in its literal sense, **redação** (composition/writing) refers to the act or process of drafting writing in an orderly and methodical manner. We can therefore consider the act of writing to be the process of following a method prescribed for a specific genre or text type.

Keywords: Reading and writing; Learning strategies; Reading competence; Expository argumentative text: ENEM essay

1 INTRODUÇÃO

A competência na produção de textos dissertativo-argumentativos transcende a mera habilidade de escrita; ela representa a capacidade de estruturar o pensamento lógico, dialético e crítico. No contexto escolar, entende-se que a escrita não é apenas um exercício escolar, mas uma prática discursiva que espelha a construção do conhecimento científico. A estrutura clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão) não é arbitrária; ela reflete a necessidade de organizar a complexidade do pensamento. A tese, enquanto núcleo proposicional, exige do aluno um exercício de síntese e posicionamento.

No desenvolvimento, a utilização de estratégias argumentativas como a citação de autoridade, a exemplificação e a análise de causas e consequências atua como um andaime que sustenta a validade lógica do discurso. Professores que ensinam a estrutura como um mecanismo de organização mental, e não apenas como uma regra gramatical, promovem uma

autonomia intelectual que prepara o estudante para desafios de pesquisa mais complexos. A prática docente voltada para o ensino da redação deve migrar de uma abordagem prescritiva para uma abordagem processual. O professor atua como um mediador que desafia o aluno a problematizar a realidade. Estratégias como a escrita colaborativa, a revisão por pares e a análise de corpora científicos permitem que o aluno compreenda que a argumentação é uma construção social. O docente, portanto, não apenas corrige a norma culta, mas orienta o desenvolvimento da 'voz' autoral do estudante, essencial para o rigor exigido na produção acadêmica de alto nível.

Para o aluno, a aprendizagem da estrutura dissertativa é um processo de apropriação de ferramentas de poder. Ao dominar a capacidade de sustentar um ponto de vista com fundamentos sólidos, o estudante desenvolve o que Paulo Freire denominou de 'leitura do mundo'. A estrutura dissertativa torna-se, assim, um laboratório de democracia e de pensamento crítico, onde a validade de um argumento não reside na autoridade de quem fala, mas na coerência e na consistência dos dados apresentados. Esta competência é o alicerce para a formação de cidadãos e pesquisadores capazes de intervir na realidade social com responsabilidade ética.

Neste sentido, a análise da estrutura do texto dissertativo-argumentativo revela que ela é muito mais do que um formato avaliativo; é uma estratégia pedagógica de longo alcance. Quando professores e alunos compreendem a natureza dialética deste gênero, a sala de aula transforma-se em um espaço de investigação. A integração entre a estrutura textual e o pensamento crítico é o caminho para superar o ensino mecânico, consolidando uma prática educativa que valoriza a reflexão, a pesquisa e a clareza expositiva, pilares fundamentais de qualquer produção intelectual.

2 TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Entre as inúmeras tarefas atribuídas à escola, uma das mais cruciais é tornar o aluno falante de sua língua materna em um escritor também em sua língua materna, todavia com uma gama de fatores, situações comunicacionais, conectivos, argumentos e estratégias. Ou seja, nas atribuições das práticas escolares do ensino da língua materna, o ensino de redação ou qualquer outro tipo de produção textual é essencialmente obrigatório. Sabe-se que para o educando tornar-se um bom escritor, é necessário, antes de tudo, que desenvolva a habilidade de leitura. A leitura precisa ser entendida como um objeto de ensino, conforme Kleiman (2002), visto que o Brasil a cada ano vem apresentando índices mais preocupantes em

relação à leitura, são alunos com déficit de leitura alarmantes, adultos que também não apreciam o ato de ler, famílias com pouca familiaridade com a leitura e a escrita, enfim, uma sociedade que está enfrentando sérios problemas em formar bons leitores e escritores no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se responsabilidade do professor de Língua Portuguesa o papel de encontrar soluções para essa crise dentro das escolas, necessita tornar a aula de leitura motivadora, entendida como um evento de letramento, considerando a formação de estudantes/leitores proficientes, que compreendam que a leitura é também uma prática social, tem sua finalidade, objetivo e situação comunicativa mediante o tipo de texto que está sendo lido, pois “um bom leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos.” (BRASIL, 1998b, p. 70).

Observa-se que a leitura é a comunicação entre as pessoas e através das suas habilidades e conhecimentos adquiridos e também suas experiências de mundo na interação e compreensão o sentido será criado, entretanto para que essa interação ocorra é necessário acionar o que já fora assimilado para a atribuição de sentido a essa interação entre a linguagem verbal e a não verbal. Feito o parêntese entre a leitura e a escrita é pertinente nos atentarmos para o texto, o que o aluno vai produzir/escrever, uma vez que ele é uma forma básica de comunicação por meio da escrita, imagem, símbolos, ícones ou da fala de forma compreensível, assim, entendemos que quem fala, escreve ou transmite uma imagem pretende ser entendido (Val, 1991). O texto misto (imagens e palavras), como é o caso das HQs (Histórias em Quadrinhos), só é considerado texto quando o leitor consegue fazer essa conexão entre ambos para que haja sentido.

Sobre a produção de textos escritos, Val (1991) faz a seguinte inferência:

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que as pessoas têm para dizer umas as outras não são palavras ou frases isoladas são textos. Pode definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (VAL, 1991, p. 3).

As ponderações acima são enfáticas e acrescentam que, para que o texto seja realmente um texto ele precisa além de apresentar textualidade, ou seja, é preciso que não sejam apenas sequências de frases, mais que envolvam os sete fatores pragmáticos que o formam: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade e situacionalidade (Beaugrande e Dressler, 1983). Quando um texto não apresenta esses elementos é considerado apenas frases isoladas, sem nexos, sem uma estrutura lógica que possibilite entendimento, compreensão e interpretação, não havendo então, um processo sociocomunicativo.

Feitas algumas considerações a respeito do texto e textualidade, discorreremos sobre um tipo de texto específico: a “Redação” que vem gerando controvérsias em muitos estabelecimentos de ensino, pois enquanto algumas escolas visam considerá-la como a principal e única forma de ensino, envolvendo as etapas que vão ocorrendo no processo até chegar à maturidade do pensamento e a capacidade de “escrever corretamente” de acordo com as normas gramaticais, os elementos de coerência e coesão e os demais elementos necessários a um bom texto, outras instituições de ensino avaliam que priorizar a redação em detrimento a outros gêneros textuais está na verdade, ocultando textos bem diferentes que fazem parte da vida escolar do educando desde o início de sua formação, isto é, os primeiros anos de um estudante são rodeados por textos narrativos (contos, fábulas, lendas, crônicas, poemas, poesias) vinculados às suas vivências, seus sentimentos, suas emoções; quando este passa para a fase seguinte depara-se com esses e outros tipos de textos como os argumentativos, nos quais o educando passa a expressar sua opinião sobre problemas atuais e reais (ensaio, comentário, editorial, artigo de opinião, dissertação).

Nesse contexto, se observarmos alguns textos presentes nos livros didáticos, do Ensino Médio, os textos já ganham outro viés, o literário. São inúmeros textos literários, onde os estudantes muitas vezes sentem-se “perdidos”, pois são muitos em quantidade e muitos em extensão (várias páginas), devem ser trabalhados de forma exaustiva, tornando-se cansativos, sem contar que muitos estudantes não conseguem interpretá-los adequadamente, nem fazer a leitura adequada por não conhecer ou compreender alguns elementos linguísticos presentes nesse tipo de texto.

Esses textos objetivam “transportar” o estudante para aquele momento literário (Romantismo, Barroco, Modernismo, Realismo e, assim por diante) e histórico do período em questão. Cabe o esclarecimento que a escola não tem a pretensão de formar escritores profissionais, assim, textos do Modernismo, por exemplo, ressaltam as situações do país naquele momento no contexto literário, claro que sempre fazendo abordagem do período

histórico vivenciado pela nação naquele momento de sua História. A escola busca formar bons leitores, bons redatores/escritores, capazes de exprimir seus sentimentos, seu ponto de vista e opinião de forma precisa, coerente, com ideias conexas e argumentos consistentes.

Assim mesmo é a escrita, esta utilizada num bilhete é diferente do e-mail enviado ao seu chefe, da redação que o professor solicitou e, assim, por diante. A língua da televisão, dos anúncios, dos jornais, dos bilhetes, das conversas informais não é a mesma, isto é, a língua da escola difere da língua do cotidiano e das situações de comunicação, entretanto, todas exercem função social, objetivos e possuem destinatários. A leitura e a escrita são consideradas grandes vilãs no ensino de Língua Portuguesa, é algo que soa com estranheza por se tratar da língua materna de um país e, a maioria da população não se sente familiarizada com a sua própria língua. Os alunos consideram-na complexa, repleta de regras, encontram muitas dificuldades tanto no processo de leitura que requer interpretar adequadamente o que está lendo, como o ato de escrever, de expor suas ideias de forma escrita no papel.

Diante do exposto, ler torna-se uma conquista, assim como escrever, principalmente quando se compreende que escrever não é meramente repetir palavras, frases, períodos ou fazer mera transmissão do texto de um livro para o caderno. No início da escolarização, no processo de alfabetização, a criança praticamente faz reprodução mecânica, retira da lousa ou do quadro o que o professor escreve sem ao menos saber o que está escrevendo, o processo de leitura também acaba sendo mecanizado ao passo que o aluno passa a reproduzir o que foi ensinado pelo professor. Após essa fase da reprodução mecânica, nas etapas seguintes de escolaridade, o educando passa a sentir-se mais confiante, já está mais independente na construção de sua aprendizagem, embora ainda sinta dificuldades no ato da leitura e da escrita.

Leitura e escrita são aperfeiçoadas com a prática, o aluno que lê bastante, certamente encontra menos dificuldades na hora da escrita. Ler não é nenhum “bicho de sete cabeças” e a criança deve adquirir hábitos de leitura e aperfeiçoamento na escrita. Como já fora mencionado, os alunos apresentam várias dificuldades em escrever, o mundo letrado - aquele apresentado na escola - é uma grande incógnita para eles, é um caminho longo a ser percorrido. Nesse sentido, Pécora (1992) destaca ser relevante dizer que há um nó essencial a ser desatado a partir das condições históricas no que tange a produção escrita, o ato de escrever.

Mediante essas reflexões, observa-se que a escola não conseguiu trilhar um caminho que atendesse o processo de escrita dos educandos de maneira adequada, e que suprisse essas

deficiências de aprendizagem. Dessa maneira, fica evidenciado que a escola não vem atendendo às expectativas, vem criando um obstáculo entre a criança e a escrita, como afirma Pécora (1992):

E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-la em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças entre criança e a escrita existe a escola. (PÉCORA, 1992, p. 25).

Para o autor, a escola exerce um papel fundamental no que diz respeito à escrita, pois ela é responsável em buscar mecanismos para que aconteça uma relação entre a criança e a escrita, essencial para que esta possa comunicar-se com clareza por meio da escrita e de demais signos de comunicação. Sabe-se que quando se produz um texto independentemente da sua tipologia deve-se respeitar as condições de sua fabricação e sua função social, ou seja, um bilhete escrito para um amigo ou colega é diferente do texto que é escrito para solicitar um emprego ou para o gestor da escola. Todo texto tem objetivos, pretensões, ações comunicativas, interlocutores, signos linguísticos, destinatário e função social.

Ressalta-se que a escrita, seja ela de um simples bilhete, até um texto mais complexo como a redação deve ser estimulada, praticada, aprofundada, não pode ser mera reprodução de produções prontas que foram lidas ou contadas e, que são reescritas pelo aluno como mera imitação. O texto precisa de autenticidade, vivacidade, traços do escritor, traços de identidade, autonomia, argumentos e ideias consistentes. As dificuldades de escrita, em especial, do texto dissertativo-argumentativo precisam levar em consideração o lugar onde é produzido, mais especificamente, como ele é produzido/escrito, ou seja, as aulas de Língua Portuguesa realizadas em sala de aula, onde o professor, geralmente, elenca alguns temas da realidade e atualidade do aluno e da sociedade para que este possa desenvolvê-lo com a ordenação de suas ideias e argumentos que fundamentam sua opinião, considerando a composição estrutural do texto dissertativo.

Pécora (1992) em alguns de seus trabalhos já mencionava os problemas relacionados à ordenação textual, a coerência e coesão fundamentais para a estruturação de um bom texto. Nesses trabalhos, o autor afirma que essas dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação Básica, mais especificamente, os educandos do Ensino Médio são mais visíveis, visto que o currículo escolar exige a produção de texto dissertativo-argumentativo mais estruturado, mais organizado e com mais frequência que nos níveis escolares anteriores. Os alunos do Ensino

Médio geralmente desde a 1ª série já são “treinados” a redigir textos dissertativos, evoluindo para os textos dissertativo-argumentativos que são exigidos nas provas de vestibulares e ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) como critérios para aprovação nas universidades e faculdades.

Essas dificuldades não são facilmente sanadas, acabam infelizmente acompanhando esses alunos além dos bancos escolares da Educação Básica, chegando até as universidades. Para Pécora (2002) tais dificuldades vão desde a ordenação textual mais simples, como formar orações e períodos (uso adequado do sujeito e predicado, os termos conectivos, os pronomes, os elementos de coesão e coerência), passando por tentativas de criação de uma escrita argumentativa, essencial para redigir textos dissertativos. Muitos estudantes ao ingressar no Ensino Superior apresentam um desempenho em leitura e escrita muito baixo, enfrentam dificuldades na escrita e na leitura, não tem competência leitora necessária para o desenvolvimento de um bom texto.

Quanto à produção de texto, a escrita em si, VIGNER (1979, p. 12), afirma que:

“Produzir um texto é formular uma hipótese sobre as condições de recepção e de apreciação da mensagem que se deseja transmitir”. Ao produzir/escrever um texto, o aluno tem a oportunidade de expressar-se, de expor seus sentimentos, opiniões e argumentos consistentes que sustentarão seu posicionamento sobre o assunto em questão.

A coerência e a coesão são elementos indispensáveis à estruturação de frases e períodos que contribuirão para a formação de um texto. A coerência segundo CHAROLLES (1987a), referenciada por INGEDORE KOCH e TRAVAGLIA (1993, p. 31), “é a coerência que faz de um conjunto de frases um texto”, uma vez que “um texto é a sequência de frases com relação entre si”. Já a coesão está relacionada às relações de identidade, são as associações (pronomes, sintagmas nominais) e não é somente uma sequência de frases soltas, isoladas, são os elementos que se unem e se juntam para organizar essas sequências e conexões frasais, dando-lhes sentido e significado, estruturando o texto, dando-lhe corpo e forma. A coerência e a coesão são dois recursos determinantes para a estruturação de um texto. Para os autores HALLIDAY & HASAN (1996, p. 4), “*a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro*”.

O texto dissertativo-argumentativo tem características peculiares: argumentação – persuadir e convencer o leitor – que podem ser um ponto de vista, dados estatísticos,

pesquisa, depoimentos, citações, evidências, fatos, narrativas e muitos outros recursos que possam ser utilizados para convencer o leitor a concordar com seu posicionamento. O autor/escritor vincula as informações obtidas ao seu ponto de vista para fundamentação da tese a ser defendida ao longo do texto.

Para a fundamentação de um texto dissertativo-argumentativo os argumentos precisam ser bem consistentes, ter embasamento (fontes confiáveis: pesquisa, fatos, dados estatísticos etc.) que sejam capazes de convencer ou persuadir o leitor ou ouvinte. Aqui o que está em jogo é a capacidade do aluno/escritor em argumentar, expor uma situação-problema, apresentando uma opinião, um ponto de vista sobre o tema, articular os fatos, organizar as ideias de forma coerente, não “desviar” do que está sendo abordado, encontrar soluções viáveis para a problemática abordada, fazer uso dos conectivos e demais elementos gramaticais tão necessários para a produção/escrita de um texto nos moldes da gramática normativa, uma vez que o uso da norma culta é uma exigência das avaliações escolares, das universidades, faculdades, concursos públicos, entrevistas de emprego e, muitos outros.

Sobre a redação do ENEM, esta apresenta uma estrutura composicional da redação escolar dissertativa com aspectos argumentativos e uma peculiaridade que consiste na proposta de intervenção (Oliveira, 2016). A estrutura do texto que o participante deve produzir/escrever baseia-se em um tema que será desenvolvido por meio de argumentos que comprovarão a tese a ser defendida pelo escritor/produtor do texto, na etapa seguinte, é hora de elaborar uma proposta de intervenção social que seja viável para solucionar a situação-problema, respeitando os direitos humanos, sem ofensas ou vocabulários inadequados (essa inferência serve para o texto como um todo). Essa estruturação é definida por ROJO (2005, p. 196) como “*elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero*”. Assim, a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo compreende, então, à estrutura, à organização característica dos diferentes enunciados.

Logo, é imprescindível que o aluno ao produzir/escrever seu texto dissertativoargumentativo que parte de um tema relevante, geralmente uma problemática atual da sociedade brasileira ou mundial, tenha conhecimento de mundo sobre a temática abordada. Além do tema proposto, na sequência, o estudante precisa discorrer sobre a tese (argumentação), convencer ou persuadir o leitor/ouvinte com argumentos sólidos com base referencial comprobatória sobre o que está defendendo ou sendo contrário e, para finalizar, é necessário que o aluno redija a proposta de intervenção, isto é, propor possíveis soluções para a problemática que está sendo abordada respeitando os direitos humanos.

O texto não pode em momento algum se desvencilhar do seu propósito, da situação-problema. Os parágrafos devem ser concisos, haver conexões, serem complementares e, os elementos de coerência e coesão são fundamentais para garantir que essa estruturação e organização de ideias se interlacem dando forma, sentido e significado ao texto.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Estratégias de aprendizagem são técnicas utilizadas para ajudar o indivíduo a construir seu conhecimento. É possível que com técnicas adequadas os alunos possam aprender com rapidez e eficácia aquilo que lhes é ensinado. Esta é uma das preocupações que mais aflige educadores no meio escolar. Como fazer para que o aluno aprenda aquilo que é ensinado. Os professores, independentemente do componente curricular, utilizam técnicas de aprendizagem cujo objetivo está sempre pautado em auxiliar o educando na construção de seu conhecimento para que esse seja protagonista de sua aprendizagem. Essas técnicas são fundamentais para absorver o melhor desempenho e aproveitamento do aluno, proporcionando-o a adquirir e a compreender o conteúdo que fora exposto na sala de aula.

Sabe-se que a qualidade do ensino é direcionada ao aprendizado do estudante e as técnicas de aprendizagem são essenciais para que essa tão desejada qualidade seja alcançada. Nesse sentido, essas estratégias precisam ser pensadas e repensadas pelo docente que deve ser muito cauteloso, planejar tudo com muita atenção e, acima de tudo, executar o planejamento com empenho para que o objetivo proposto se concretize. Ao escolher uma estratégia de aprendizagem é necessário analisar se ela está em consenso com o conteúdo a ser ministrado e se surtirá o efeito esperado quando for aplicada, ou seja, se a maioria dos alunos conseguirá compreender. Outro aspecto a ser considerado é a idade cronológica do aluno e a série que esse se encontra, isto é, uma estratégia utilizada para o Ensino Fundamental nem sempre funcionará com os alunos do Ensino Médio.

Na concepção de Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos utilizam para a obtenção e aprendizagem de uma determinada informação. Seguindo o raciocínio de Dembo (1994), Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1978) referenciados por Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem são atividades ou procedimentos utilizados com o intuito de mediar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Para Da Silva & De Sá (1997), as estratégias de aprendizagem

podem ser conceituadas como processos conscientes controlados pelos educandos para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, assim como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

De modo em geral, a importância das estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao fato delas envolverem recursos cognitivos e metacognitivos que o aluno possa utilizar quando se depara com a aprendizagem em si, ou seja, para sua eficácia é necessário considerar não só os aspectos cognitivos como incorporar elementos diretamente ligados tanto à disposição e à motivação do educando quanto às atividades de planejamento, direção e controle que o indivíduo coloca em marcha quando enfrenta a aprendizagem (Valle Arias, González Cabanach, Cuevas Gonzalez, Rodriguez Martinez & Baspino Fernandes, 1998).

Mediante tais afirmativas, as estratégias de aprendizagem ou técnica de ensino não podem ser escolhidas aleatoriamente, é preciso que o docente conheça bem seus alunos e suas particularidades. Podemos destacar como exemplo a avaliação diagnóstica, que visa uma análise dos conhecimentos prévios dos estudantes antes que se inicie qualquer atividade, ou seja, é feita uma avaliação que avalie os conhecimentos que o educando já possui por área de conhecimento. O educando que não possui o mínimo de conhecimento sobre um determinado conteúdo, não pode ser exigido que ele resolva questões relacionadas a esse assunto.

São várias as estratégias de aprendizagem que devem ser adotadas de acordo com a realidade de cada sala de aula. Cabe a ressalva que algumas estratégias de ensino podem ser efetivas para alguns componentes curriculares, entretanto, para outras disciplinas podem ter efeitos negativos. Assim, compete ao docente, ao escolher uma estratégia, ser muito cuidadoso, evitando resultados insatisfatórios.

Eis algumas estratégias de aprendizagem e suas definições:

- **Aula expositiva e dialogada:** o docente faz a explanação do conteúdo, a fim de garantir a participação ativa dos educandos. Nesse tipo de estratégia, o professor faz questionamentos aos alunos para que possam participar e discutir sobre o assunto em questão. O professor os motiva a relatar experiências do cotidiano como interação entre o assunto abordado e as vivências dos alunos.

- **Estudo de caso:** o docente e os educandos analisam criteriosamente uma situação real ou não e buscam encontrar a solução para solucionar o problema exposto.

- **Aulas práticas:** possibilitam aos educandos visualizarem estruturas e fenômenos conhecidos, muitas vezes, apenas na teoria. Essas aulas funcionam, portanto, como uma forma de vivenciar um conhecimento teórico.

▪ **Aulas lúdicas:** são utilizadas através de brincadeiras e jogos para compreensão do assunto abordado. Nessas aulas, observam-se momentos de descontração, de interação professor-aluno, de respeito, de envolvimento e felicidade, os quais amenizam a tensão e a desmotivação do educando e proporcionam uma aprendizagem significativa.

▪ **Seminários:** o docente divide a sala em dois grupos, atribui a cada grupo um determinado tema a ser desenvolvido. O professor, nesse contexto, atua na mediação e orientação de como a pesquisa poderá ser realizada e na organização do ambiente escolar para a apresentação dos seminários.

▪ **Júri simulado:** a simulação é uma espécie de julgamento, no qual os estudantes irão atuar em duas frentes: um grupo atua na defesa e o outro na acusação de um determinado caso. O professor enquanto mediador seleciona um aluno para ser juiz, outro para atuar como escrivão e outros que serão os jurados.

▪ **Grupo de verbalização e de observação:** o docente divide a sala em dois grupos: o de verbalização e o de observação. O grupo de verbalização é responsável por expor suas ideias e discutir o tema, enquanto o de observação analisa e registra o que está sendo dito. No final, o grupo de observação pode fazer suas contribuições a respeito do tema.

▪ **Técnica de Phillips 66:** consiste na divisão da sala em grupos de seis alunos, os quais irão discutir, durante 6 minutos, sobre um determinado tema. No final desse período, os alunos devem ter produzido uma síntese do assunto ou ter chegado a uma solução para o problema.

▪ **Tempestade cerebral:** o docente distribui ou fala uma palavra ou um problema relacionado ao conteúdo e pede para que os alunos expressem uma palavra ou ideia sobre aquilo que foi proposto. O professor pode, então, anotar na lousa essas palavras e, na sequência, relacioná-las com o conteúdo. (BRASIL ESCOLA, 2020).

Pesquisas e estudos realizados por pesquisadores como (Brown, 1997; Corno & Mandinach, 1993. Purdie & Hattie, 1996; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) vêm investigando as estratégias de aprendizagem usadas de forma espontânea ou adquiridas por meio de intervenções sistemáticas, assim como os aspectos emocionais e afetivos que favoreçam ou não o comportamento estratégico.

Esses estudos comprovam a eficiência da instrução em estratégias de aprendizagem, comprovam a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar.

Ainda sobre as estratégias de aprendizagem, são métodos e técnicas que os docentes fazem uso como mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Dembo, 1994; Lopes da Silva & Sá, 1993; Altunay, 2014; Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007;

Torrance et al., 2007). Mais especificamente, as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Da Silva & Sá, 1997).

Teóricos como Garner & Alexander (1989) fazem distinção entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas. De acordo com Dembo (1994), as estratégias cognitivas fazem referência a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de modo que a informação seja armazenada mais eficientemente; já as estratégias metacognitivas são procedimentos que a pessoa usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento, construindo assim, seu conhecimento. Na mesma direção, Dansereau (1979) e outros importantes pesquisadores consideram necessário distinguir as estratégias primárias das estratégias de apoio. Conforme esses estudiosos, as estratégias primárias são as destinadas a auxiliar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação (Dansereau, Collins, MacDonald, Holley, Diekhoff, & Evans, 1979). Por outro lado, as estratégias de apoio são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem.

Embora já mencionadas às diferenciações entre as estratégias, em um sentido amplo, essas podem ser utilizadas incluindo todos os tipos de estratégias: cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio. Além das estratégias de aprendizagem mencionadas anteriormente, Weinstein e Mayer (1985) referenciados por Good e Brophy (1986) elencaram e organizaram cinco importantes grupos, conforme apresentação a seguir:

Quadro 1: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: GOOD E BROPHY (1986)

Estratégias de Ensaio	Envolvem repetir ativamente tanto pela fala como pela escrita o material a ser aprendido.
Estratégias de Elaboração	Implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (por exemplo, reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido).
Estratégias de Organização	Referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordinadas (por exemplo, topificar um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos).
Estratégias de Monitoramento da Compreensão	Implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (por exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário).
Estratégias Afetivas	Referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (por exemplo, estabelecimento e manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho).

Fonte: Weinstein e Mayer (1985) referenciados por Good e Brophy (1986).

As estratégias de aprendizagem funcionam como mecanismos e técnicas que possibilitam diferentes formas de aprendizagem, visto que cada pessoa tem uma maneira peculiar de aprender. Nessa direção, Zimmerman e Martinez Pons (1986) elencaram 14 (catorze) tipos de estratégias de aprendizagem que puderam ser observadas em um trabalho que investigaram o que os alunos fazem enquanto estão aprendendo. Essas estratégias por eles observadas nesse estudo foram autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão.

Os autores McKeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990, referenciados por Dembo, 1994), redimensionam as estratégias mencionadas por Zimmerman e Martinez Pons em 3 (três) grandes grupos, assim organizados:

- 1) Estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização);
- 2) Estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação);

- 3) Estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros).

Na mesma linha, Da Silva e De Sá (1997) corroboram que as estratégias de aprendizagem abrem novas possibilidades para um melhor desenvolvimento da aprendizagem o que possibilita ao educando ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a obtenção de um maior sucesso escolar.

É notório que para o sucesso da aprendizagem é de fundamental importância um esforço não só dos docentes, mas também dos discentes, estes por sua vez, o principal objeto da aprendizagem. Para que haja qualidade na aprendizagem os esforços devem ser mútuos, todavia há uma inversão de posição, pois não há interesse em parte da clientela o que dificulta o ensino/aprendizagem.

4 A LEITURA E ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS E ESTRUTURAÇÃO DOS ARGUMENTOS

Sabe-se que o incentivo à leitura não é fácil, em especial, num país como o Brasil, onde o índice de leitores é muito baixo em relação a outros países, o que nos faz refletir que essa desmotivação pela leitura têm aspectos socioculturais, mas isso não deve ser visto como um desestímulo para que não se adquira esse hábito tão prazeroso e tão enriquecedor intelectualmente, pois quem lê não se contenta com fórmulas prontas e acabadas, está apto a questionar e argumentar, pois possui conhecimentos e experiências intelectuais que o leva a elevados patamares do conhecimento.

Mas como se adquire esse hábito em ler em escolas que mal possuem livros didáticos, em que a maioria das famílias não possui o hábito da leitura e muitos nem sabem ler ou escrever? Essas são apenas algumas das indagações constantes. Outro fator é o papel da escola na vida das crianças e adolescentes, uma vez que para muitas delas é na escola que têm acesso à leitura, ao contato com o primeiro livro, a primeira revista em quadrinho, é o local onde inicia seu processo de alfabetização e escolarização entre outros. Analisando por essa perspectiva, cabe ao professor, mais especificamente, aos professores de Língua portuguesa, a maior parcela nesse processo de leitura e escrita, são eles que têm que buscar novas metodologias e mecanismos para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula e fora do ambiente escolar.

Partindo desse pressuposto, a tarefa de “ensinar” português (falar, ler, escrever) a falantes nativos é algo bem complexo, pois não podemos esquecer que os alunos são usuários

nativos da língua, já fazem uso dela desde que começam a pronunciar as primeiras palavras nos seus primeiros anos de vida, todos possuem uma bagagem linguística diversificada e particular. Desse modo, cabe a escola essa tarefa de imposição para que seja ensinado aos alunos ler e escrever corretamente, pois eles precisam comunicar-se nas mais diversas circunstâncias, para as mais diversas intenções comunicativas, mas vale ressaltar que a língua usual do cotidiano do aluno não pode ser esquecida e muito menos, desvalorizada, menosprezada.

A escola precisa conscientizar-se que não irá ensinar o português aos alunos que já são falantes desse idioma, ela irá aprimorar e direcionar conhecimentos linguísticos para serem utilizados em situações comunicativas específicas, visto que o aluno precisa compreender que a forma de comunicação existente entre ele, os seus amigos e familiares é bem diferente da forma de comunicar-se com o diretor da escola, por exemplo, então, não é ensinar a falar e escrever e, sim, adequar às situações comunicativas que serão utilizadas dentro e fora da escola e servirão para sua vida pessoal, social e profissional.

O aluno só vai compreender a real intenção comunicativa da leitura e da escrita quando ele for conscientizado que só se aprende ler, lendo e só se aprende escrever escrevendo, é preciso vivenciar as experiências diárias que devem ser consideradas nesse processo de ensinoaprendizagem. As temáticas de leitura precisam fazer parte do universo do aluno, ele precisa compreender o que lê e o que escreve. Essa leitura nem sempre precisa ser direcionada para fins de atividades didáticas. A escola precisa dar suporte para que haja essa interação entre o aluno, a leitura e escrita, como afirma Soares (2002): *“É obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também, a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permite escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p.6)”*.

Nesse sentido, a escola não pode fugir das suas responsabilidades, do seu compromisso em auxiliar os alunos nessa etapa da sua vida escolar. São necessárias estratégias, novas metodologias, trabalho coletivo e interdisciplinar, pois através do empenho e dedicação de todos os professores, independentes da disciplina por ele ministrada, essa etapa será alcançada com êxito. A escola não pode mais acarretar a responsabilidade total das práticas de leitura, escrita e interpretação apenas para o professor de língua portuguesa, mesmo sabendo que recai sobre ele o maior comprometimento sobre o assunto.

Para Lopes (1996), a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais que o aprendiz pode usar em seu próprio meio (propósito utilitário e educacional); é a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao

término do curso. É o suporte de comunicação que o aluno tem para seu uso pessoal, social e profissional.

Nesse sentido, o trabalho do professor de Língua Portuguesa torna-se ainda mais desafiador, pois além da valorização do conhecimento empírico, da língua materna que o aluno faz uso desde que começou a fazer uso da linguagem verbal oral, cabe a ele, cumprir o papel de auxiliar o ensino de uma “língua mais elaborada”, sem desprestigiar a língua do indivíduo, visto que será cobrado dele outros níveis de linguagem em contextos específicos, em situações diversas.

Segundo Geraldi (2012):

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhe motores de ensino de conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas (GERALDI, 2012, p. 16).

A escola necessita de adequações, de visão diferenciada, de inclusão social, conhecer um pouco sobre a história e a realidade de sua clientela, aproximar-se da família e da comunidade escolar. Quando se aborda a questão da leitura é necessário lembrar que não existe apenas a leitura escrita, pois o ser humano faz uso constante da linguagem verbal e da linguagem não verbal, ou seja, todos acabam fazendo uso da linguagem verbal (oral e escrita), e da não verbal (imagens ou imagéticas), independente da maneira de expressar-se.

Então, o estudo na área de linguagem continua sendo abordado e investigado cada vez mais, pois sempre surgem novas dúvidas e questionamentos sobre a evolução da linguagem humana que é constituída não apenas da linguagem verbal, como, também da linguagem não verbal, já que um símbolo, um ícone, uma imagem, uma placa, um outdoor, entre outros também são formas de comunicação e expressão e são cada vez mais aceitos e presentes na nossa complexa sociedade contemporânea. Assim, conforme os PCN *“pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”*. (PCN, 1998, p. 19).

Deste modo, o homem como principal usuário da linguagem humana, acompanha as evoluções que ela vem passando desde os primeiros estudos e pesquisas sobre linguagem. Essa evolução compreendeu mudanças significativas para a humanidade e, em tempos de

tecnologia, a linguagem ganhou uma nova “roupagem”, a linguagem da internet, que utiliza vários recursos para sua divulgação, além do que a conhecemos por “economia linguística”, pelas formas de abreviações recorrentes nas palavras usadas em textos divulgados nas redes sociais e outros meios tecnológicos. Dessa forma, o ser humano passa a aprofundar suas “leituras”, passa a enriquecer mais o seu vocabulário, passa a se expressar melhor, seja de forma verbalizada (oral ou escrita) melhorando gradativamente sua forma de comunicação independentemente da situação comunicacional que se encontre.

Entende-se que, leitura e escrita são inseparáveis, indissociáveis, ambas necessitam uma da outra, são almas gêmeas, ambas enriquecem o vocabulário do leitor/ouvinte/escritor. A leitura sempre foi e será uma forma de lazer e de prazer para alguns, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação para outros. Por meio dela é possível viajar por mundos diversos sem sair do ponto de partida. Já a escrita, em alguns momentos chega a ser um tormento, visto que expressar-se verbalmente é bem mais fácil que transpor para o papel ou tela do computador o que se pensa, tem-se a sensação que faltam palavras adequadas para o que se quer escrever. A leitura sempre foi extremamente apreciada pela “sociedade letrada”, pois abre um leque de possibilidades de cultura e conhecimento científico para o indivíduo.

Por outro lado, ler não pode ser algo imposto, feito de forma metódica. A leitura deve fazer parte da vida diária das pessoas, porém não precisa vir carregada de cobranças, finalidades, intenções tão explícitas, ela pode ser descontraída, suave, prazerosa, simplesmente como entretenimento, mesmo porque ela faz parte do nosso cotidiano. Estamos sempre lendo algo, seja um outdoor que você observa na rua quando está passando por ela, uma mensagem trocada nas redes sociais ou em um aplicativo do celular, uma receita que queira fazer para uma reunião familiar ou situação mais formal, a bula do remédio que contém as informações para o paciente sobre a medicação, um e-mail que faz parte do seu trabalho ou pessoal, ou até para fins didáticos, enfim, a leitura é a uma grande companheira das pessoas e não importa qual língua, o idioma se fala o que importa é o uso que fazemos da leitura (formal e informal) em qualquer contexto e para qual finalidade for destinada. Afinal, nenhum escritor escreve sem finalidade, toda leitura tem um fim, não há texto por mais simples que seja sem uma função e uma finalidade.

Nesse contexto, leitura e escrita são processos individuais, a criança precisa aprender a gostar de ler para então começar a escrever. É necessário empenho e dedicação para que se desenvolva o hábito de leitura nelas. Sobre esse processo do desenvolvimento da escrita, Matêncio (1994), destaca:

O desenvolvimento da escrita pela criança submete-se a duas condições: ela precisa ser capaz de diferenciar o ambiente que a cerca em “coisas de seu interesse” e “coisas utilitárias”. Além disso, a criança deve ser capaz de controlar seus atos, o que significará para ela o aparecimento das suas formas complexas de comportamento. (MATÊNCIO, 1994, p. 36).

Para a criança desenvolver o processo de escrita, precisa ser estimulada, instigada a escrever sobre o que faz sentido para ela, que ela goste realmente, o que faz parte da sua realidade, do seu meio social. Ela precisa aprender a gostar de escrever, mas esse “gostar” só será adquirido se for estimulado e, não por obrigação, para finalidades didáticas, como dever da escola, precisa ser também por lazer, por diversão e entretenimento. Ler implica numa estreita relação com as atividades do pensamento e do aprendizado. Ler é uma das mais importantes portas de entrada para o conhecimento, para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e científico. Ler implica conhecimento em sentido amplo. Não existe apenas a linguagem verbal: oral e escrita, para o processo comunicativo, o ser humano faz uso de diferentes linguagens como afirma os PCN (1998):

Utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p.7-8).

Para ler tem que se fazer uso das mais diferentes linguagens, não lemos apenas o que está escrito, mas também podemos fazer a leitura imagética (símbolos, placas, pinturas, desenhos, símbolos, entre outros). Os parâmetros Curriculares Nacionais (1998) recomendam o trabalho com textos para a formação de bons leitores, contudo, esses textos devem ser produzidos em condições reais, isto é, textos da realidade social e dos mais diferentes gêneros.

Ainda sobre o estudo dos textos, os PCNs (1998) afirmam que é preciso oferecer:

Os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas porque o professor pede [...]. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se ensinar a ler, mas certamente não se formará leitores competentes. (BRASIL, 1998, p. 22).

Contudo, só haverá bons leitores se os professores se preocuparem se em trabalhar com textos que façam sentido para a vida do aluno, chega de textos fragmentados e de questões prontas e acabadas. É fundamental, que o aluno possa vivenciar os mais diversos gêneros textuais, a intencionalidade que está contida nele, a finalidade a que se destina, assim por diante.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao observar as produções textuais dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Sebastião Norões, na Região Norte de Manaus, Amazonas, verificou-se que um número significativo deles apresenta grande dificuldade para estruturar o texto dissertativoargumentativo. Por isso, a relevância de se analisar as estratégias de aprendizagem de professores e alunos na estruturação desse tipo de texto, por meio das redações por eles escritas, para que se possam verificar quais os reais vetores para tal dificuldade. Neste sentido esta investigação teve como objetivo principal, compreender as estratégias de aprendizagem dos professores e alunos para a estruturação do texto dissertativo-argumentativo dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio, da Escola Estadual Sebastião Norões.

Segundo Lakatos & Marconi (2003, p. 137) variável é um conceito operacional que precisa conter valores, e pode ser um objeto, processo, sujeito, fenômeno, problema etc. Os valores que são adicionados ao conceito operacional podem ser quantidade, qualidades, características, magnitudes, traços etc., que se alteram em cada caso particular e são abrangentes e mutuamente exclusivos. Considerando isso, se definiu para esse projeto de pesquisa as seguintes variáveis:

- (a) Estratégias de aprendizagem
- (b) Leitura;
- (c) Escrita;
- (d) Estrutura do texto
- (e) Redações;
- (f) Fatores biopsicossociais;

A pesquisa será realiza sobre estratégias de aprendizagem, leitura, escrita, estrutura do texto, redações e fatores biopsicossociais de cunho qualitativo-quantitativo. As estratégias de aprendizagem potencializam o desempenho dos estudantes auxiliando na compreensão de

deficiências vivenciadas por eles em diversas áreas de conhecimento, dentre elas as habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa obedeceu a perspectiva da análise qualitativo-quantitativa. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar às conclusões e providenciar medidas que visam à melhoria da qualidade do ensino e das estratégias de aprendizagem frente às dificuldades em estruturar um texto dissertativo-argumentativo. Sobre a análise de conteúdos objetiva a apresentação detalhada dos dados representados nos textos dissertativos-argumentativos, conforme análise abaixo. Essa análise levou em conta a produção escrita de 05 (textos manuscritos) alunos participantes como agentes sociais da pesquisa.

6 ANÁLISE DOS RESULTADO E DISCURSÕES

A pesquisa obedeceu a perspectiva da análise qualitativo-quantitativa. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar às conclusões e providenciar medidas que visam à melhoria da qualidade do ensino e das estratégias de aprendizagem frente às dificuldades em estruturar um texto dissertativo-argumentativo. Sobre a análise de conteúdos objetiva a apresentação detalhada dos dados representados nos textos dissertativos-argumentativos, conforme análise abaixo. Essa análise levou em conta a produção escrita de 20 (textos manuscritos) alunos participantes como agentes sociais da pesquisa.

No que diz respeito a análise de conteúdo e sua utilização nas pesquisas quantitativas ou qualitativas, GIL (2021) corrobora que:

[...] foi utilizada inicialmente para estudar o conteúdo dos meios de comunicação de massa, mediante a identificação da presença de certas palavras, conceitos, temas, fases, caracteres ou sentenças presentes nos textos. De acordo com essa concepção, as pesquisas que utilizavam esse procedimento poderiam ser consideradas pesquisas quantitativas. Seu significado, no entanto, foi se ampliando e passou a adotar também procedimentos de natureza qualitativa e considerar o contexto social econômico em que são utilizadas não apenas as palavras, mas também as imagens e os sons. Em virtude dessas alterações, ampliou-se o alcance da análise de conteúdo, já que veio possibilitar fazer inferências acerca da sociedade e da cultura em que se manifestam as comunicações [...] (GIL, 2021, p. 70-71).

7 ANÁLISE DOS TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS

Segue a análise e interpretação das matrizes de competências e níveis de desempenho que representam os dados coletados por intermédio dos textos dissertativos-argumentativos, levando em conta os critérios da análise de conteúdo. Apresenta-se a seguir as análises e interpretações dos 10 textos dissertativos-argumentativos selecionados, obedecendo o que preconiza cada uma das variáveis, na qual participaram 45 alunos das 3ª séries 02 e 03, do turno vespertino. A seguir a análise dos textos dissertativo-argumentativos, de acordo com as matrizes de competências do ENEM e os níveis de desempenho como mostra o gráfico em anexo página 136.

Texto 01 (cópia da internet)

- O texto é uma cópia fidedigna de uma publicação na internet no endereço www.femama.org.br/site/br/noticia/entenda-a-importancia-e-funcionamento-do-sistemaunico-de-saude-sus
- Percebeu-se neste texto o total desconhecimento de construção das estruturas de texto em prosa. Pela estrutura, nota-se que o aluno fez somente um recorte do que pesquisou e montou um texto com ideias pré-estabelecidas pela página de onde foi retirado.
- Interessante perceber que o aluno, mesmo retirando o que lhe convinha, não demonstra habilidade de reorganizar o texto dentro da estética textual da prosa moderna.
- Percebeu-se ainda que o aluno desconhece a organização e estruturação do parágrafo e dos períodos.
- É notório a intenção de ludibriar para dizer que o texto é de sua autoria.

Análise das Competências

- **Competência I** – não apresenta domínio da gramática nem da estética textual;
- **Competência II** – não compreende a proposta, pois se prende aos textos motivadores; não conhece a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo;
- **Competência III** – não consegue relacionar, interpretar informações em defesa do ponto de vista.
- **Competência IV** – não demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação;
- **Competência V** – não apresenta proposta de intervenção para solucionar o problema;

Observou-se nesse texto 1 que o aluno não possui conhecimentos mínimos para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, não sabe fazer uso dos domínios

gramaticais, argumentativos, interpretativos, bem como propor soluções para a solução da problemática, conforme demonstrado na análise das competências.

A opção do aluno foi reproduzir um texto da web sem fazer nenhuma inferência, sem nenhuma complementariedade, ou seja, apenas reproduziu o texto retirado da internet, conforme fonte apresentada acima.

Texto 02 (sem divisão de parágrafos)

- O texto escrito em apenas um parágrafo de trinta linhas;
- Aluno desconhece totalmente a estética de construção de um texto em prosa;
- Há uma mistura de formas de letras, o que demonstra que não foi feito por uma única pessoa;
- A caligrafia não é de boa clareza o que dificulta a leitura do texto;
- O aluno até compreende o tema, mas não tem clareza e coerência na construção da argumentação;
- Desconhece ou ainda não domina a construção de parágrafos e períodos;
- Há ideias soltas e desconexas do tema o que dificulta o entendimento do que foi escrito;

Análise das Competências

- **Competência I** – não apresenta domínio da gramática nem da estética textual; não diferencia modalidade escrita da oral; há uma incidência muito grande em erros ortográficos e sintáticos;
- **Competência II** – compreende a proposta, mas não consegue organizar as ideias de modo claro e coerente; demonstra pouco conhecimento de outras áreas para sustentar os argumentos;
- **Competência III** – não consegue relacionar, interpretar informações em defesa do ponto de vista.
- **Competência IV** – não demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; total desconhecimento da estrutura organizacional dos períodos e parágrafos;
- **Competência V** – desconhece por completo a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema levando pelo tema.

O que se constatou nesse texto 2 é um total desconhecimento da estrutura básica para a construção de um texto. Isso se evidenciou o fato do aluno produzir um texto de 30 linhas em um único parágrafo, onde a própria leitura do texto fica sem sentido, pois um texto sem pontuação, parágrafos, argumentação consistente, caligrafia e ortografia adequadas, sem uso adequado de conectivos, sem uma organização estrutural pertinente para a construção do texto é difícil a compreensão das ideias e da mensagem que o texto deseja transmitir ao leitor. Outra observação diz respeito a escrita do texto em si, não foi escrito por uma única pessoa como pode ser comprovado no texto, e também pelo fato da grafia ser muito difícil de ser decodificada, a caligrafia muito ruim, dificultando a leitura e compreensão do texto e das informações apresentadas neles. (Texto original em anexo)

Texto 03 (sem divisão de parágrafos, mínimo de linhas)

- O texto escrito em apenas um parágrafo de 17 linhas;

Aluno desconhece totalmente a estética de construção de um texto em prosa

- Demonstra pouco ou quase nenhum conhecimento das estruturas de um texto dissertativo-argumentativo
- Mesmo nessas poucas linhas percebe-se a falta de conhecimento do uso e emprego de recursos de construção de períodos e do parágrafo;
- O aluno até compreende o tema, mas não tem clareza e coerência na construção da argumentação;
- Há uma leve compreensão do tema; • Não apresenta conclusão.

Análise das Competências

- **Competência I** – não apresenta domínio da gramática nem da estética textual; não há precisão vocabular;
- **Competência II** – compreende a proposta, mas não detém de habilidades para construir um texto claro e coerente; demonstra pouco conhecimento de outras áreas para sustentar os argumentos;
- **Competência III** – não consegue relacionar, interpretar informações em defesa do ponto de vista.
- **Competência IV** – não demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; total desconhecimento da estrutura organizacional dos períodos e parágrafos;

- **Competência V** – não demonstra habilidade para apresentar uma possível solução para o problema.

O texto 3 apresentou diversas situações inapropriadas para a construção de um texto dissertativo-argumentativo coerente e claro. Trata-se de um texto feito em 17 linhas, mas em parágrafo único, sem apresentar argumentos coerentes e com total falta de domínio gramatical, interpretativo, sem defesa de ponto de vista e construção argumentativa, demonstra ainda desconhecimento da estrutura organizacional de parágrafos, períodos, elementos de coesão, elementos conjuntivos, entre outros. Enfim, o aluno demonstrou não possuir o domínio básico dos elementos textuais e vocabulares para a elaboração de um texto coeso, coerente e com bons argumentos e defesa de ponto de vista.

Texto 04 (sem organização dos parágrafos, sem margem)

O texto estruturado fora estética textual, pois não respeita o princípio básico da margem direita e esquerda, nem a divisão dos parágrafos;

- Aluno desconhece totalmente a estética de construção de um texto em prosa, além disso, transcreve parte de outros textos para estruturar o que seria de sua propriedade.

Análise das Competências

- **Competência I** – não apresenta domínio da gramática nem da estética textual; não há precisão vocabular;
- **Competência II** – Não compreende a proposta apresentada para discussão;
- **Competência III** – não consegue relacionar, interpretar informações em defesa do ponto de vista.
- **Competência IV** – não demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; total desconhecimento da estrutura organizacional dos períodos e parágrafos;
- **Competência V** – não demonstra habilidade para apresentar uma possível solução para o problema.

O texto 4 possui uma desorganização de estrutura composicional de um texto em prosa. Não apresenta margem de parágrafos, os parágrafos são desorganizados, com ideias que não se relacionam, discorre de informações que não condizem com a proposta apresentada, faz uma mescla de textos que não são de sua autoria e os insere no seu texto apropriando-se de ideias alheias. Outro aspecto observado é que não tem domínio vocabular e gramatical, não consegue relacionar, interpretar informações em defesa do seu ponto de vista, pois não

apresenta argumentos coerentes e, como já frisado, o texto escrito não está de acordo com a proposta apresentada. O texto não apresentou proposta de intervenção, isto é, o aluno não conseguiu apresentar soluções para a problemática.

Texto 05 (texto colcha de retalho - compilado de ideias retirado de textos motivadores)

- O texto estruturado em um único parágrafo de 23 linhas, sem divisão dos parágrafos;
- Aluno desconhece totalmente a estética de construção de um texto em prosa, além disso, transcreve parte de outros textos para estruturar o que seria de sua propriedade.
- Esse é um texto colcha de retalho, o aluno fez um apanhado de parte de outros textos e fez uma montagem;
- Transcrição fidedigna de outros textos;
Deficiência na elaboração dos parágrafos
- Argumentos pobres por falta de informações de fatos e dados.

Análise das Competências

- **Competência I** – não apresenta domínio da gramática nem da estética textual; não há precisão vocabular;
- **Competência II** – compreende a proposta, mas não detém de habilidades para construir um texto claro e coerente; demonstra pouco conhecimento de outras áreas para sustentar os argumentos;
- **Competência III** – não há progressão qualitativa, encadeamento de ideias; não consegue relacionar fatos em defesa do ponto de vista;
- **Competência IV** – não demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; total desconhecimento da estrutura organizacional dos períodos e parágrafos;
- **Competência V** – não demonstra habilidade para apresentar uma possível solução para o problema.

O texto 5, bem como outros já analisados e interpretados, foi construído em parágrafo único, com 23 linhas, sem divisão de parágrafos. Também demonstrou que o autor do texto não possui conhecimentos gramaticais, linguísticos e nem tem conhecimentos para interpretar informações, para construção de argumentos, de defesa e nem para apresentar soluções para o problema.

Observou-se ainda que esse é o conhecido texto “colcha de retalho”, onde sua construção é feita através de partes de vários textos, ou seja, o autor fez recortes de partes dos textos motivadores e fez uma montagem sem nenhuma contribuição de propriedade sua, usou os recortes como se estivesse construindo um texto de sua autoria.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, embora seja de natureza qualitativo-quantitativa, não tem por finalidade considerar todas as informações do universo correspondente às deficiências na produção de textos dissertativo-argumentativos. Com o estudo foram apontadas estratégias educativas para o desenvolvimento das habilidades de escrita e competências de leitura.

O objetivo desta investigação discorreu em compreender as estratégias de aprendizagem dos professores e alunos para a estruturação do texto dissertativo-argumentativo, bem como, os fatores biopsicossociais que impactaram de forma negativa no desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Sebastião Norões.

É notório que os alunos de escola pública enfrentam muitas dificuldades para cumprir as etapas de ensino da educação básica. Isso acaba trazendo empecilhos para o desenvolvimento de suas habilidades e competências cognitivas, fazendo com que muitos simplesmente querem concluir o Ensino Médio para sair o mais rápido do seio escolar. Com essa investigação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores e alunos, espera-se que possamos, pelo menos, amenizar essas dificuldades, a fim de que esses alunos galguem uma vaga nas universidades públicas e tenham uma boa desenvoltura das habilidades da escrita.

Para a comprovação ao analisar como a falta de competência leitora adequada interfere negativamente na estruturação do texto dissertativo-argumentativo dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio, destacando-se que as dificuldades de leitura e escrita são desencadeadas por fatores neuropsicológicos e psicossociais. O ambiente familiar no que condiz ao aprendizado escolar é vasto, pois envolve desde os materiais pedagógicos disponibilizados ao aluno, a estruturação do ambiente físico (onde o aluno reside com sua família), o acompanhamento familiar no processo educacional, o envolvimento afetivo entre pais e filhos, a linguagem familiar, o clima emocional e as práticas educativas que a família utiliza são fatores influenciadores no processo de aprendizagem escolar das crianças.

Espera-se que a pesquisa possibilite estudos futuros, pois é visível que todo estudo tem suas limitações, possibilitando assim novas pesquisas com maior aprofundamento ou complementação. Nesse sentido, esta pesquisa é recomendada a docentes e acadêmicos de Língua portuguesa, pedagogos, professores de áreas a fins, estudiosos e pesquisadores da Educação Básica, haja vista, acreditamos que os textos dissertativo-argumentativos, se bem trabalhados didático-metodologicamente, auxiliarão os docentes na elaboração de uma aula mais motivadora, incentivadora e criativa que desperte o interesse dos estudantes, levando-os à produção de textos coerentes, com argumentos sólidos e proposta de intervenção satisfatória. Além disso, interessa aos órgãos educacionais como a Seduc-Am, Semed e todos os membros de escolas e cursinhos particulares para que haja uma melhora na produção textual desse gênero tão em evidência em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, F. F. L.; SOUZA, J. M. R. Os caminhos para o ensino produtivo de língua portuguesa. In: SEMANA DE LETRAS – LINGUAGEM E ENTRECHOQUES CULTURAIS: LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA BRASILEIRA, 5., 2010, Catolé do Rocha. **Anais [...]**. Catolé do Rocha: [s.n.], 2010.
- KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Bennetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza do processo. In: MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

OLIVEIRA, Jean Marcio de. **A produção de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio: uma abordagem a partir do Programa Avalie**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

PÉCORA, A. Problemas de argumentação. In: PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach: introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, n. 311, p. 42-45, 1995.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. v. 2, p. 176-197.