



UMA PROPOSTA DE ENSINO METACOGNITIVO PARA O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

A METACOGNITIVE TEACHING PROPOSAL FOR PLANNING ARGUMENTATIVE TEXTS

*Caio Mieiro Mendonça*¹

RESUMO:

Este artigo apresenta um estudo de caso da aplicação de uma metodologia didática de planejamento de textos argumentativos com base em esquemas. O texto é um recorte de uma pesquisa em andamento que investiga os efeitos do uso do *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias para a produção textual. A discussão aqui apresentada enfoca a necessidade de adoção de um ensino metacognitivo, ou seja, o uso de estratégias de ensino que se concentrem na apresentação de situações-problema para o aluno, bem como em fornecer conhecimentos procedimentais para a realização das tarefas propostas, visando à autonomia desse aprendiz (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). Para tanto, a atividade de planejamento textual será analisada à luz dos Estudos em Metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011). Os resultados indicam que uma metodologia de ensino de produção textual que privilegie o planejamento e se aporte na apresentação de etapas a serem seguidas e de suas funções é capaz de orientar os escreventes a pensar o processo de escrita de maneira organizada.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Metacognitiva; Produção textual; *Brainstorming*.

ABSTRACT:

This paper presents a case study of the application of a planning methodology of argumentative texts based on schemas. The article exposes a clip of an ongoing research that investigates the effects of the application of brainstorming as a procedure to organize thoughts for text writing. The central discussion of the article focuses the need for adoption of a metacognitive teaching, what means the use of teaching strategies that make the student face problem-solving situations as well as provide him procedural knowledge to execute the proposed chores, aiming his autonomy (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). For this purpose, the text planning activity will be analyzed by the postulates of the Studies in Metacognition (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011). The results indicate that a text writing teaching methodology that focuses on text planning and shows steps to be followed as well as their proposals is capable of guiding writers on reflecting about the writing process in an organized way.

KEYWORDS: Metacognition; Text Writing; Brainstorming.

¹ Doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. E-mail: caio.mieiro@gmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo de caso da aplicação de uma metodologia didática de ensino de planejamento textual por meio de esquemas. A discussão enfoca a necessidade de adoção de um ensino metacognitivo, ou seja, o uso de estratégias de ensino que se concentrem na apresentação de situações-problema para o aluno, bem como em fornecer conhecimentos procedimentais para a realização das tarefas propostas, visando à autonomia desse aprendiz (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). Para tanto, a atividade de planejamento textual será analisada à luz dos Estudos em Metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011).

Busca-se, neste trabalho, defender a importância do reconhecimento do planejamento de textos em sua processualidade, ou seja, enquanto atividade complexa, ordenada e gradual, a fim de se reconhecer a necessidade de elaboração de propostas didáticas dessa atividade para o aprendizado da escrita, em especial, a argumentativa. Dessa maneira, toma-se como base o ensino de ações metalinguísticas relacionadas ao processo de planejamento, visando a fomentar a prática consciente e ordenada do planejamento textual. O objetivo desta pesquisa é observar como a aplicação de um ensino metacognitivo de planejamento textual impacta a produção escrita do aluno, tendo em vista a evocação de conhecimento procedural sobre a atividade de planejamento, a organização microestrutural dos parágrafos e a articulação das informações nos textos. Defende-se aqui que, a partir de teoria e metodologia adequadas, é possível ensinar o aluno a refletir sobre o processo de organização das ideias no texto escrito. Parte-se da hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem e sua elaboração estimula o desenvolvimento de conhecimentos metatextuais, aumentando a consciência sobre as partes integrantes do texto e as relações hierárquicas que se estabelecem entre elas.

O trabalho aqui desenvolvido é um recorte de um estudo longitudinal no qual se toma o *brainstorming* como procedimento-base para o levantamento de ideias para a produção textual. O estudo se concentra na investigação dos processos semântico-cognitivos envolvidos na atividade de *brainstorming* e no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do processo de elaboração do texto argumentativo. A hipótese que justificou a realização do *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias prevê que é possível o aprendiz produzir o texto argumentativo, acionando sozinho os conhecimentos prévios armazenados em sua memória. Em outras palavras, esse aprendiz, mesmo sem estímulos textuais externos – como textos motivadores, por exemplo –, é capaz de, conscientemente, gerenciar as informações disponíveis em seu *background* para compor a argumentação (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019; GERHARDT & MENDONÇA, 2019; MENDONÇA & FERREIRA, 2020; MENDONÇA, 2020).

Além desta introdução e da conclusão, quatro seções compõem o desenvolvimento deste artigo. Em **Conhecimentos metacognitivos e planejamento textual**, discutem-se os conceitos de metacognição e o tratamento dado por alguns estudos cognitivos e metacognitivos ao processo do planejamento. A seção **Brainstorming como recurso para a seleção de ideias** revisita a definição de *brainstorming* a partir de trabalhos anteriormente desenvolvidos sobre a sua aplicação para a produção de textos argumentativos. Na sequência, em **Procedimentos metodológicos**, apresentam-se o *locus* de pesquisa, as escolhas metodológicas efetuadas e a metodologia de ensino desenvolvida, bem como as justificativas subjacentes à sua elaboração. Por fim, em **Estudo de caso**, é realizada a análise das produções escritas de um aluno que teve acesso à metodologia desenvolvida.

Conhecimentos metacognitivos e planejamento textual

Os estudos em cognição humana e metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; HAYES & FLOWER, 1980; LOCATELLI, 2014; PORTILHO, 2001; RIBEIRO, 2003) argumentam a favor da tese de que o ser humano é capaz de refletir sobre seus processos cognitivos e controlá-los. A cognição humana é entendida por esses estudos como um conjunto de processos constantemente recuperado e usado que se encontra armazenado no cérebro, cujas funções envolvem a percepção, a atenção e a memória, trabalhando na retenção e na recuperação de informações para a tomada de decisões, a resolução de problemas, o planejamento e as ações executivas (BRANDIMONTE, BRUNO, COLLINA, 2006).

As definições para metacognição encontradas na literatura, segundo Ribeiro (2003), abarcam dois grandes aspectos cognitivos: “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e [...] controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas” (p. 110). O que se entende aqui como metacognição articula ambos os aspectos (MENDONÇA, 2019). Toma-se como metacognição a definição de Flavell (1976), qual seja:

Metacognição refere-se ao conhecimento de uma pessoa acerca dos seus próprios processos cognitivos ou qualquer coisa relacionada a eles, por exemplo, as propriedades relevantes ao aprendizado de uma informação. Por exemplo, eu me engajo na metacognição (metamemória, meta-aprendizado, meta-atenção, metalinguagem, etc) se [1] eu percebo que eu estou tendo mais dificuldade para compreender A do que B; [2] se me ocorre que eu deveria checar duplamente C antes de aceitá-lo como um fato; [3] se me ocorre que eu devo escrutinar melhor as opções de um exercício de múltipla-escolha antes de decidir qual a melhor escolha (...). Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e a conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou às informações com as quais estão relacionadas, geralmente a serviço de algum objetivo concreto ou meta. (FLAVELL, 1976, p.232)

Flavell (1979) postula que o processo metacognitivo envolve a ação e a interação de i) conhecimento metacognitivo, ou seja, os saberes sobre variáveis e fatores que possam interferir

no resultado de atividades cognitivas; ii) experiências metacognitivas, que se referem às experiências afetivas ou cognitivas relacionadas à realização de um processo, como a sensação de esclarecimento após a leitura; iii) objetivos (ou tarefas), sendo as finalidades das ações cognitivas, como ler um manual para a montagem de um móvel; e iv) ações (ou estratégias), que são atividades realizadas para o alcance dos objetivos, como destacar passagens de um texto durante a leitura, visando à compreensão.

Os quatro fenômenos são constantemente inter-relacionados nas atividades cotidianas e articulam-se para o desenvolvimento de qualquer nova atividade cognitiva. Os conhecimentos metacognitivos são capazes de orientar os agentes a selecionar, avaliar, revisar ou abandonar determinada tarefa cognitiva, fazendo com que se desenvolvam novas experiências metacognitivas, para as quais deverão ser estabelecidos novos objetivos e ações. Para Pereira (2017, p. 20),

a metacognição é a habilidade de a pessoa olhar para seu próprio pensar [...], seu próprio processo cognitivo, como se ela pudesse observar de fora do seu corpo esse processo acontecer e, observando e detectando problemas, pudesse alterar o curso de tal processo.

Pensar metacognitivamente, portanto, é distanciar-se. Imagine-se que, quando alguém se propõe a fazer um cachecol, o caminho direto seria seguir uma receita, mas é possível que se tomem ações metacognitivas para realizar a tarefa. Relacionar a espessura do fio da receita original com a das agulhas, tendo em vista a largura pretendida da peça, a fim de adaptar a quantidade de pontos para tricotar com agulhas e fios de outras espessuras, por exemplo, é uma ação metacognitiva. Tal ação não acontece sem que o agente se distancie do seu processo de execução, observe-o como um todo e racionalize as suas etapas.

Portilho (2011) afirma que é necessário ensinar aos aprendizes estratégias de execução para que desenvolvam conhecimento e controle metacognitivos suficientes. A figura do professor, segundo a autora, é encarregada de estimular os aprendizes a tomar conhecimento de suas possibilidades e limitações. Isso deve ser feito com a finalidade de lhes dar fomento para identificar quais são os aspectos de sua aprendizagem que representam dificuldades para eles e de que maneiras tais aspectos interferem na execução das tarefas. Feito isso, o aprendiz torna-se, gradativamente, capaz de trabalhar em cima de seus erros e, assim, construir conhecimento.

As dificuldades na tarefa de aplicar novas metodologias de produção textual que trabalham com ações metacognitivas está relacionada ao fato de que a escrita, na escola, muitas vezes é ensinada como uma prática sem um fim determinado. Quando se diz ao aluno que ele precisa escrever um bom texto dissertativo-argumentativo para ser aprovado no vestibular, por exemplo, o que se toma como objetivo por esse aluno é simplesmente o ingresso em um curso de graduação, e isso o faz, inconscientemente, desconsiderar os propósitos comunicativos daquele texto, suas particularidades formais e ainda as suas funções sociais.

Ao se desconsiderarem aspectos tão cruciais da produção textual, o distanciamento do objeto-texto é comprometido, uma vez que, mesmo que o redator se distancie, o panorama de execução observado não perpassa os aspectos básicos da produção de textos, tal como o planejamento. Isso ocorre porque tais aspectos ou não lhe foram apresentados no seu processo de escolarização ou foram colocados em segundo plano.

Como esse redator não tem clarificados todos os pontos-chave do processo de produção textual, como resultados, observam-se as dificuldades de muitos alunos para dar início ao texto (CABRAL, 2013) e ainda operações de corte e colagem na produção de textos (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019). Tais fatos ocorrem por causa de uma série de práticas prejudiciais de aprendizagem que são adquiridas ao longo do processo de escolarização e, algumas vezes, reforçadas por cursos preparatórios para o vestibular (nos casos de alunos cujos objetivos englobam ingressar em universidades públicas, que tiveram acesso a tais cursos).

Isso não implica dizer que os executores de tais práticas não recorrem a atividades metacognitivas. Quando, por exemplo, selecionam-se partes específicas de textos argumentativos armazenadas na memória para serem coladas em um esquema estrutural pré-definido de texto, uma série de ações metacognitivas é ativada para a resolução da situação-problema (escrita do texto), levando à produção do texto com menor esforço. O que ocorre nesses casos é que a estratégia eleita para a resolução compromete conhecimentos que a escola deveria construir e aprimorar – conhecimentos teóricos e procedimentais relacionados à produção de textos –, os quais serão exigidos desse redator futuramente, em suas vivências acadêmicas, profissionais e cotidianas.

Sobre problemas de execução de tarefas, Portilho (2011) aborda a adoção de condutas inapropriadas de aprendizagem por parte dos alunos, nas quais há constantemente repetição mecânica de informação, sem que haja qualquer correlação de tal informação com saberes previamente construídos. A autora postula que é preciso que o estudante conceba sua aprendizagem como atividade estratégica, planejada e controlada, tomando consciência do que faz e organizando suas ações, visando a resultados melhores. Para que isso ocorra, é necessária a adoção de um ensino metacognitivo por parte do professor, que forneça aos alunos conhecimento procedimental por meio da apresentação de ações ordenadas. Em se tratando do planejamento de textos, por exemplo, – como será descrito posteriormente neste artigo – tal conhecimento pode ser fornecido via apresentação de uma metodologia detalhada de planejamento, que sistematize o processo para o aluno. Isso visa a diminuir o esforço cognitivo que as tarefas exigem, evitando, assim, que a memória de trabalho seja sobrecarregada com a execução de diversas atividades extensas, não estratégicas e assistemáticas (ALMEIDA, 2017). Dessa forma, o aprendiz tem estímulos para desenvolver o seu controle metacognitivo.

Ribeiro (2003) apresenta a figura do professor como um mediador da aprendizagem. A autora destaca que professores são capazes de estimular a metacognição, multiplicando situações de investigação e estimulando a resolução de problemas complexos com atividades que promovam a escolha entre múltiplas alternativas e a antecipação dos resultados de cada escolha.

Pereira (2017), em seu trabalho de dissertação sobre revisão de textos e conhecimentos metacognitivos, ao abordar o tratamento dado pela escrita aos estudos em metacognição, destaca que a escrita é um processo cognitivo “que o indivíduo pode e deve gerenciar para atingir seus propósitos comunicativos, sobretudo aqueles que exigem grande elaboração” (p. 39). A autora expõe o modelo cognitivo de escrita proposto por Hayes e Flower (1980), em que a atividade de produção textual apresenta três partes principais: i. planejar, na qual ocorre a geração de ideias, a organização das ideias e o estabelecimento de objetivos; ii. traduzir, referente ao processo de colocar as ideias em palavras; iii. rever, que envolve ler e editar .

O que controla esses processos, de acordo com os autores, é o monitoramento, que regula, dentre outros aspectos, a sua recursividade. O monitor atua como um estrategista, sendo o monitoramento o processo que indica o momento em que o redator deve se deslocar para etapas específicas, tendo em vista as metas estabelecidas, os hábitos do redator e seus processos estilísticos (HAYES e FLOWER, 1980). O monitoramento descrito pelos autores é mais forte nos redatores experientes. Ele é intrínseco ao planejamento, já que planejar envolve atividades de projeção e previsão (URBANO, 2006). Essas atividades consistem em pensar, dentre outros aspectos, a. o tipo textual que predominará no texto e o gênero ao qual esse texto pertencerá; b. a estrutura do texto a ser produzido; c. as intenções discursivas do autor, e d. o público leitor.

O fato é que a geração de ideias constitui uma ação geral para a produção de um texto; já a planificação de um texto concreto a partir da geração de ideias é própria de produtores maduros e espertos que procuram controlar sua produção. Os produtores imaturos, acreditando que o planejamento de um texto consiste na busca por ideias, costumam passar da geração de ideias para a escrita, o que os leva, muito frequentemente, a se perderem durante o processo da textualização. (CABRAL, 2013, p. 256)

À definição de planejamento, bem se articula o conceito de plano de texto de Adam (2008) utilizado por Cabral (2013): “um princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção e distribuir a informação no desenvolvimento da textualidade e é responsável pela estrutura composicional do texto” (p. 243). De acordo com Cabral (2013), a planificação da escrita auxilia a tomada de consciência do processo de produção textual, atuando, na utilização do plano do texto, como uma ferramenta de incorporação de saberes sobre a produção escrita. O planejamento, portanto, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de atividades metacognitivas.

Se a produção escrita passa por etapas e a elaboração de um plano estratégico como instrumento para a organização das ideias é uma delas, vislumbrando a possibilidade de oferecer aos estudantes que não são produtores maduros, é possível também pensar em etapas para a própria elaboração do plano, incluindo processos de tomada de decisões a partir da geração de ideias aleatórias e/ou coleta de informações e passando pelas escolhas linguísticas de orientação ao leitor (CABRAL, 2013, p. 254)

Tendo em vista a possibilidade de se pensarem etapas da atividade de planejamento levantada por Cabral (2013) e ainda a necessidade de fornecer aos alunos conhecimentos procedimentais, adotando, assim, um ensino metacognitivo, apontada por Locatelli (2014) e Almeida (2017), as próximas seções apresentam uma reunião dos estudos sobre a realização do planejamento textual a partir *brainstorming* que vêm sendo desenvolvidos em trabalhos anteriores (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019; GERHARDT & MENDONÇA, 2019; MENDONÇA & FERREIRA, 2020; MENDONÇA, 2020), bem como os procedimentos metodológicos adotados para o estudo de caso apresentado neste trabalho, respectivamente.

***Brainstorming* como recurso para a seleção de ideias**

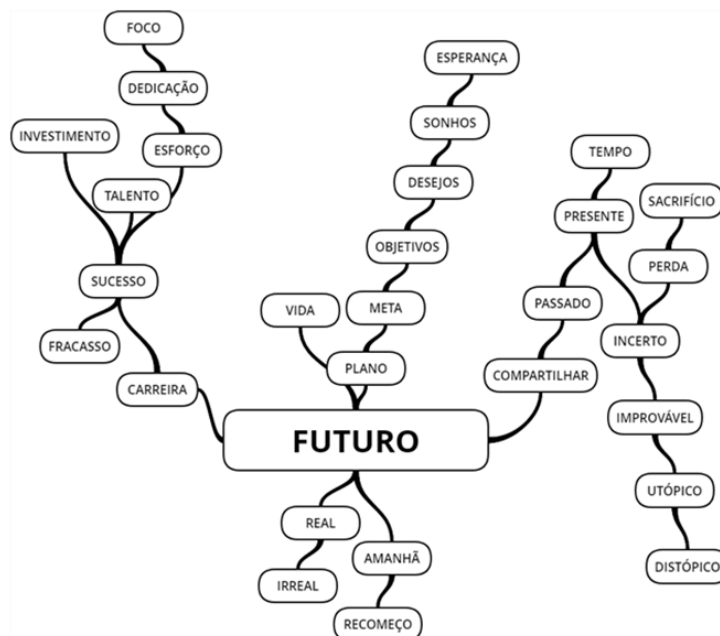
O *brainstorming* surge originalmente, em 1939, como um procedimento para se desenvolverem soluções criativas para problemas executivos, proposto pelo publicitário estadunidense Alex Faickney Osborn e publicado no livro *Applied imagination: the principles and procedures of creative thinking* (OSBORN, 1957, p. 80). Por se tratar de uma atividade que visava ao desenvolvimento da criatividade, o *brainstorming* ganhou espaço nas atividades didáticas, em especial nas de redação, sendo empregado no Brasil tanto como subsidiário para o ensino de produção textual para falantes nativos, tal como feito por Campos (1977), em seu livro *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*, quanto para o ensino de produção textual em português como língua estrangeira, como destacado por Dias (2004), que menciona o *brainstorming* como parte integrante da atividade de produção textual. Destaque-se que os trabalhos de Campos (1977) e Dias (2004) abordam o *brainstorming* tal como analisa Taula'bi (2016, p. 154): “é o termo comumente usado para se referir a qualquer tipo de estratégia de pré-escrita que os autores usam para se ajudarem a gerar ideias e desenvolver as conexões entre ideias gerais e específicas.” (tradução própria). O que se considera aqui como *brainstorming*, entretanto, é um procedimento ordenado de seleção de ideias.

A atividade do *brainstorming* consiste em uma dinâmica de grupo realizada em aula, em que, a partir de um assunto motivador, são ditas e registradas no quadro de aula todas as informações que vierem às mentes dos participantes. Essa dinâmica é realizada para a reunião de informações sobre variados assuntos. À medida que forem tendo ideias, os alunos dizem as informações que o assunto faz lembrar, enquanto um mediador – que é o professor – anota essas informações em um quadro visível a todos. O mediador tem o papel de encorajar os participantes a expor suas ideias, assim, sendo responsável por estimular a criatividade nas

sessões, bem como por guiar as associações, estimulando os alunos a refletirem sobre o que dizem. No *brainstorming*, todas as informações são válidas, não havendo julgamentos de valor sobre o que é dito pelos participantes (informação que lhes é apresentada antes do início da sessão, de modo a incentivar a espontaneidade dos alunos e a dinamicidade da atividade, levando à seleção de ideias diversas).

A produção de informações no *brainstorming* é uma situação de diálogo em que, a partir de um gatilho (que pode ser uma palavra-chave, um texto, uma imagem, um vídeo, entre outros), são produzidos palavras ou enunciados que podem tomar como base os outros já produzidos na sessão, estabelecendo *links* entre as informações, tal como uma rede associativa. As informações ditas durante a sessão tentam explicitar determinados aspectos que as outras ativam, de modo que agem como uma tessitura, em que são reanalisados os conceitos anteriormente expressos. Observe-se um mapa mental com as informações de uma sessão de *brainstorming* cujo assunto motivador era “futuro”:

Figura 1 - representação gráfica de uma sessão de *brainstorming*



Fonte: elaboração própria

Os tópicos contidos no mapa mental correspondem a um terço das informações levantadas durante a sessão. O mapa mental foi elaborado a partir da experiência do pesquisador *in loco*, em que se pôde observar, a partir das respostas dos alunos, quais eram as motivações para a produção em sequência das informações. Destaque-se, portanto, que o mapa apresentado é uma forma de representação do contexto de seleção das ideias durante a sessão e não dos conceitos em si.

Gerhardt, Mendonça & Batista da Silveira (2019), a partir da análise de duas sessões de *brainstorming*, tipificaram as ideias acessadas, identificando grupos associativos manifestados

durante a atividade. As sessões tiveram assuntos motivadores distintos: a primeira girou em torno do assunto “amor”, enquanto a segunda teve o motivador “padronização”.

Quadro 1 - relações associativas manifestadas nas sessões de *brainstorming*

TIPO ASSOCIATIVO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Senso comum	As primeiras a virem à mente; as mais fáceis de serem acessadas	<i>Amor</i> : vínculo, família, relacionamento; <i>Padronização</i> : beleza, corpo, mulher.
Críticas	Realizam problematização do assunto; marcam opiniões negativas explícitas.	<i>Amor</i> : costume social, incapacidade de viver só; <i>Padronização</i> : imposição, estigma, desigualdade.
Positivas	Possuem caráter de avaliação positiva marcam opiniões positivas explícitas.	<i>Amor</i> : aceitação; empoderamento, integração; <i>Padronização</i> : nivelamento, representatividade, acessibilidade.
Suspensões	Podem ser articuladas em texto demarcando avaliações positivas ou negativas sobre o assunto.	<i>Amor</i> : homoafetividade, intensidade; <i>Padronização</i> : generalização, comparação, mudança.
Digressões	As ideias componentes desse grupo não podem ser subdivididas em outros e nem encaixadas nos demais; afastam-se dos conhecimentos coletivos e aproximam-se de experiências mais individuais e restritas.	<i>Amor</i> : choppada, <i>spotted</i> , funk. <i>Padronização</i> : contos de fadas, comunidade de fala, militar.
Oposições	Apenas nas sessões sobre o assunto “Amor”; demarcam fortes opiniões; opõem-se, direta ou indiretamente, às informações de caráter positivo, presentes nos grupos de associações do tipo <i>senso comum e positivas</i> .	<i>Amor</i> : ódio, violência, descontrole.
Sinônimas prototípicas	Apenas nas sessões sobre o assunto “Padronização”; repetições, manifestações circulares de informações; podem abrir novos semas, recategorizar referentes, enriquecendo o texto ou ainda prejudicá-lo, levando a problemas de progressão temática.	<i>Padronização</i> : modelo, lei, regra.

Fonte: Gerhardt, Mendonça & Batista da Silveira (2019)

Os grupos foram formados a partir das características semânticas comuns aos componentes, mostrando que houve associações dependentes do tema e outras mais gerais. Saber distinguir grupos associativos tem importância crucial para o aluno, tendo em vista que a utilização de informações de grupos variados afeta positivamente a qualidade dos textos produzidos

(MENDONÇA & FERREIRA, 2020). Além disso, a identificação dos grupos associativos auxilia o aluno a não escolher apenas informações sinônimas para o texto, o que afeta negativamente a qualidade da produção, de acordo com as análises de Mendonça & Ferreira (2020).

É importante pontuar que pode ser difícil para o expectador externo à sessão depreender os significados pretendidos por cada associação, uma vez que lhe faltou a experiência do diálogo que leva à seleção das informações. Ao próprio participante, pode faltar a intuição de observar as informações não como isoladas, mas sim como uma rede associativa. Isso se dá pelo fato de que se desconsidera o contexto de produção daquelas informações. É necessário, portanto, que metodologias didáticas que tomem o *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias lancem mão de estratégias para a reflexão sobre as informações.

Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentam-se a metodologia didática desenvolvida para o estudo de caso, bem como as justificativas subjacentes à sua elaboração. As investigações desenvolvidas neste trabalho fazem parte de uma pesquisa de caráter intervencionista, realizada nas turmas de nível I dos cursos de Redação em Língua Portuguesa do projeto de extensão universitária Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC/UFRJ). O projeto de pesquisa está registrado no Comitê de Ética em Pesquisas, sob o processo CAAE: nº 31276920.0.0000.5286. O primeiro nível do curso de Redação do CLAC UFRJ foi escolhido como *locus* de pesquisa por trabalhar a produção de parágrafos argumentativos. Busca-se, no estudo, fomentar o desenvolvimento de conhecimentos metatextuais dos aprendizes, portanto, considera-se que uma metodologia centrada no parágrafo é crucial para a percepção das relações lógicas e estruturais estabelecidas dentro dos textos.

O estudo de caso realizado apresenta três produções textuais de um mesmo aluno que frequentava uma turma de Redação I do CLAC UFRJ, do segundo semestre do ano de 2019. A turma tinha o seu conteúdo programático trabalhado pelo monitor responsável e recebeu o pesquisador por três aulas seguidas descritas na subseção seguinte. O aluno em questão foi selecionado por ter participado dos três encontros, o que permitiu a observação progressiva de seus rendimentos nas atividades. A duração dos cursos de Redação é de quatro horas por encontro e as atividades foram ministradas sempre na segunda metade de cada encontro, por um período de duas horas.

O *brainstorming* foi o procedimento eleito como central para o ensino de planejamento textual, ao longo do estudo longitudinal desenvolvido. Foi escolhido, primeiramente, por poder ser aplicado em grupo, dentro da sala de aula e, secundariamente, por estimular a criatividade. A atividade foi desenvolvida em aulas que se dividiam em momentos específicos. A metodologia de ensino de planejamento textual elaborada com base no *brainstorming* consiste em três grandes etapas: i. discussão teórico-analítica, em que se apresenta aos alunos determinado conteúdo

relativo à produção textual; ii. geração de ideias, na qual ocorre uma sessão de *brainstorming*, e iii. elaboração do esquema de planejamento. O quadro seguinte reúne todas as tarefas da metodologia didática:

Quadro 2 - metodologia de ensino de planejamento textual

DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Apresentação de materiais que abordem: i. as etapas envolvidas na produção textual; ii. a sequência de atividades ordenadas que compõem o planejamento; iii. textos de base argumentativa e estratégias para a sua elaboração.	Exposição de dúvidas. Debate de conceitos-chave.	Fixação e desenvolvimento de conhecimentos relativos à produção textual.
GERAÇÃO DE IDEIAS			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Indicação do assunto e dos comandos	Fornecimento de exemplos	Reunião de informações
2º	Proposta de articulação das informações	Associação das ideias selecionadas	Reflexão sobre as motivações para a seleção de informações
REDAÇÃO DO ESQUEMA DE PLANEJAMENTO			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Solicitação de tópicos para a produção de uma tese	Seleção de tópicos articulados e elaboração de teses	Desenvolvimento da atividade de seleção de ideias e das habilidades de produção e reconhecimento de teses
2º	Requerimento de até três argumentos	Eleição de argumentos	Exercício de defesa de um ponto de vista
3º	Exigência de uma conclusão	Produção de conclusões	Trabalho com a articulação entre informações, tendo em vista sua progressão e as relações hierárquicas

Fonte: elaboração própria

Em se tratando de turmas de níveis iniciais, é necessário que haja uma exposição prévia sobre os principais componentes dos textos argumentativos, os gêneros de base argumentativa que se estabilizam e os propósitos comunicativos de cada um. O gênero textual tomado como base para a elaboração da proposta aqui apresentada é o artigo de opinião, mas cabe destacar que, por esta metodologia se tratar de uma proposta de ensino do planejamento textual, feitas as devidas adaptações, é possível que o modelo apresentado seja versado para o ensino de outros gêneros. O tempo para o desenvolvimento de cada etapa varia de acordo com o perfil da

turma (se mais ou menos numerosa, se comunicativa ou não etc.). Os detalhamentos das etapas constam nas subseções a seguir.

Primeira etapa: discussão teórico-analítica

No primeiro encontro, a parte teórica da aula discutiu um texto motivador sobre a criatividade e abordou a atividade de produção textual, descrevendo suas etapas (planejamento, escrita, revisão e reescrita). Na sequência, foi explorada a etapa de planejamento, destacando-se que planejar consiste em: a. reunir informações para a escrita do texto; b. organizar as informações reunidas, e c. selecionar as informações relevantes para o texto. O material utilizado na aula consta no quadro a seguir:

Quadro 3 - material da primeira aula

ENCONTRANDO IDEIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL
<p>Leia, a seguir, uma carta publicada em 1815, pelo <i>Allgemeine Musikalische Zeitung</i> (Jornal Geral de Música), na Alemanha:</p> <p style="text-align: center;">Quando sou completamente eu mesmo, quando me encontro sozinho e de bom humor – por exemplo, se estou viajando de carruagem, caminhando depois de uma boa refeição ou sem sono à noite –, minhas ideias fluem melhor e com mais abundância. Tudo isso incendia minha alma e, se eu não for incomodado, o tema em que estou pensando se expande, torna-se metodizado e definido, e o todo, ainda que longo, surge quase acabado e completo na minha mente, de modo que posso analisá-lo com um único olhar, como uma bela pintura ou uma linda estátua. Não ouço em minha imaginação as partes sucessivamente, ouço-as todas ao mesmo tempo. Quando passo a escrever tais ideias, faço-o com bastante rapidez, uma vez que tudo, como eu disse antes, já está acabado e no papel elas raramente diferem do que eram na imaginação.</p> <p style="text-align: right;">Wolfgang Amadeus Mozart</p> <p>Essa carta é uma falsificação. Ela foi escrita e publicada com a intenção de chocar os leitores do jornal. O que se pretendia com a carta não era reforçar a ideia de genialidade do artista, mas justamente levar os leitores a refletir sobre o que é o processo criativo e sobre o quão trabalhoso e desgastante ele é. Nas palavras de Ashton (2016):</p> <p style="text-align: center;">É sedutor imaginar que a grande inovação chega até nós por milagre através do gênio... Não existem truques, atalhos ou esquemas para se tornar criativo de uma hora para outra... Criar não é magia; é trabalho. (pp. 14-18)</p> <p>Como, então, realizar com efetividade a tarefa da escrita? Podemos escrever as ideias à medida que elas vão surgindo na nossa mente? Se assim fizermos, não estamos nos aproximando do gênio utópico da carta? Como, então, explorar a criatividade de maneira organizada, para a produção textual? É preciso estabelecer objetivos, organizar os passos de cada tarefa, pensar em como trabalhar. Para isso, é necessário que haja planejamento.</p> <p>Mas como planejar?</p>

O segundo encontro aborda algumas estratégias para a construção de parágrafos argumentativos. A escolha pelo aspecto teórico foi realizada tendo em vista a diagnose de problemas comuns a muitos alunos. A apresentação dos exemplos visava a orientar os alunos quanto à produção de sequências argumentativas, na tentativa de reduzir a escrita de textos majoritariamente expositivos. As estratégias de construção de teses e conclusões foram elaboradas com base em Garcia (1967) e Koch e Elias (2016). Optou-se por não apresentar modelos para a elaboração de argumentos, apresentando-se apenas questões circunstanciadoras, com o objetivo de que os aprendizes não se ativessem à reprodução integral de moldes predeterminados. O material pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 4 - material da segunda aula

ALGUNS MODOS DE SE CONSTRUIR UM PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO
<p>I. Tese</p> <p>a) Declaração: o casamento é compulsório na sociedade brasileira.</p> <p>b) Interrogação: como ser autoral em meio à era da cópia?</p> <p>c) Divisão: antes de escolhermos um curso superior, devemos pensar em duas coisas: nossa disposição e nossa vocação.</p> <p>d) Oposição: mesmo que se defenda a igualdade salarial, mulheres continuam a ser prejudicadas pelo sexismo em muitas empresas.</p>
<p>II. Argumentos</p> <p>a) Como?</p> <p>b) Quando?</p> <p>c) Onde?</p> <p>d) Por quê?</p>
<p>III. Conclusão</p> <p>a) Conclusão lógica: então, vê-se que essas pessoas se casam por imposição e não por escolha.</p> <p>b) Explicação: isso acontece por não sermos estimulados a escrever na infância.</p> <p>c) Intervenção: é preciso que se ensine aos jovens desde cedo que todo conhecimento é importante, sem que se definam hierarquias de saberes.</p> <p>d) Condição: feito o reajuste salarial, aí sim poderemos falar em igualdade.</p>

A terceira aula abordou a transposição das informações do esquema de planejamento para o texto. A segunda diagnose das produções mostrou que alguns alunos ainda não traçavam uma relação consciente entre a redação do esquema de planejamento e a transcrição das informações registradas para o parágrafo. Por isso, foram apresentados textos mais e menos organizados, contendo problemas distintos relacionados ou ao planejamento ou à passagem das informações para o texto. Os exemplos eram seguidos de questões para a reflexão, cujo objetivo foi orientar a análise crítica das relações estabelecidas entre os esquemas de planejamento e os textos produzidos a partir deles. Os três exemplos apresentados no material foram produzidos a partir de uma sessão de *brainstorming* de assunto motivador “amor” realizada anteriormente, com outro grupo de participantes. Nessa terceira aula, as finalidades foram estimular a consciência sobre a distinção das etapas de planejamento e escrita, bem como demonstrar aos alunos as funções do planejamento textual, tendo em vista seu papel na organização das informações. O material elaborado consta no quadro que segue:

Quadro 5 - material da terceira aula

RELAÇÕES ENTRE O ESQUEMA DE PLANEJAMENTO E OS PARÁGRAFOS
<p>PLANEJAMENTO 1</p> <p>Tópicos: funk, chopada, spotted, fotos, lealdade, eterno, família, romance, filme, sentimentos, relação.</p> <p>Tese: o lugar de encontro do amor não determina o sentimento que você vai desenvolver.</p> <p>Argumento: o amor pode nascer em lugares inesperados e mesmo assim prosperar.</p> <p>Conclusão: a maneira pela qual cultivamos a relação é o que define o resultado.</p> <p>Parágrafo produzido: O amor pode nascer em uma chopada, ao som de um funk, se descobrir em um spotted, se registrar em fotos e, a longo prazo, se eternizar com a lealdade construída. Muitas pessoas criam expectativas, idealizando o momento em que conhecerão a pessoa com quem irão construir uma família. Acreditam que tudo ocorrerá de uma forma romântica e que poderão compartilhar aquela história admirável digna de um filme. Mas um lugar não determina o sentimento que você vai ter, então, os frutos que colhemos de uma relação, independentemente do local onde floresce, dependem apenas das maneiras como nos tratamos e como cultivamos a relação.</p>
<p>PLANEJAMENTO 2</p> <p>Tópicos: cuidado, partilha, respeito, carinho, cumplicidade, casal</p> <p>Tese: para que uma relação prospere, são necessárias duas coisas: a partilha e a cumplicidade;</p> <p>Primeiro argumento: amor como comprometimento.</p> <p>Segundo argumento: a partilha faz o amor prosperar.</p> <p>Terceiro argumento: a cumplicidade age da mesma forma que a partilha.</p> <p>Conclusão: a partilha e a cumplicidade mantêm a relação.</p> <p>Parágrafo produzido: Amar é partilhar anseios, respeitar um ao outro mutuamente, ser cúmplice nos projetos do seu par, cuidar com carinho, amar sem podar. Para que um amor verdadeiro prospere, dê frutos e se multiplique, são necessários dois ingredientes básicos, porém indispensáveis: a partilha e a cumplicidade. Partilhar bons e maus momentos fortalece a relação do casal, pois ambos procuram a solução de problemas juntos. Da mesma forma, a cumplicidade em detrimento da crítica tira o pesar de uma decisão somente a uma das partes desse par. Assim sendo, é correto afirmar que a partilha de anseios, desejos, sonhos, angústias, mágoas, etc. aliada à cumplicidade do casal funcionam como motores para a manutenção da relação a dois.</p>
<p>PLANEJAMENTO 3</p> <p>Tópicos: intensidade, incapacidade de viver só.</p> <p>Tese: se o amor é tudo para alguns, como sobrevivem aqueles que não o têm?</p> <p>Primeiro argumento: certas pessoas não ligam para o amor.</p> <p>Segundo argumento: algumas pessoas tornam-se endurecidas pela falta de amor; algumas pessoas tentam amar, mas não alcançam este sentimento.</p> <p>Terceiro argumento: sem o amor é difícil viver; as pessoas acabam tendo uma grande dificuldade de conviver em sociedade; as pessoas acabam, com isso, construindo sentimentos de não ter contato com as pessoas.</p> <p>Conclusão: as pessoas que não sentem amor são como um corpo sem alma.</p>

Texto produzido:

Se o amor é tudo para alguns, como sobrevivem aqueles que não o têm?

Certas pessoas não ligam para o amor.

Situações que refletem isso: algumas pessoas tornam-se endurecidas pela falta de amor; algumas pessoas tentam amar, mas não alcançam este sentimento.

Consequências disso: sem o amor é difícil viver. As pessoas acabam tendo uma grande dificuldade de conviver em sociedade. Acabam, com isso, construindo sentimentos de não ter contato com as pessoas.

O amor é algo que está inerente a determinados indivíduos. Por outro lado, as pessoas que não o sentem são como um corpo sem alma.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

- i. As ideias selecionadas para os planejamentos correspondem a teses, argumentos e conclusões?
- ii. As informações estão dispostas nas mesmas ordens nos planejamentos e nos textos escritos?
- iii. Na passagem das ideias dos planejamentos para os textos, as estruturas das frases se mantiveram?
- iv. Foram inseridas nos textos outras informações que não estavam nos esquemas de planejamento?
- v. Nos textos completos, as sentenças planejadas estabelecem conexões umas com as outras?

Segunda etapa: geração de ideias

Durante a segunda etapa, inicialmente se desenrola a seleção de ideias. O propósito da atividade inicial é fazer um apanhado de informações para produção dos textos. Cabe ao professor apresentar um assunto motivador e solicitar aos alunos que digam as informações que vierem às suas mentes, para que possa anotá-las no quadro, até que se considere o suficiente. O assunto motivador pode ser uma palavra-chave ou uma frase, sendo preferencialmente do primeiro tipo nas sessões iniciais, para que os alunos tenham ampliadas as suas possibilidades de reflexão sobre o assunto. É esperado que os alunos participem ativamente da conversa, fornecendo exemplos variados de ideias para compor o quadro de aula.

Em seguida, é desenvolvida uma discussão sobre as ideias reunidas. Como propósito do segundo passo, destaca-se a reflexão sobre o processo de seleção de ideias. O professor deve propor aos alunos um debate sobre quais foram as motivações para a seleção de cada informação. Espera-se que os aprendizes tanto reflitam sobre as possíveis relações que se estabelecem dentro do grupo de informações selecionado, quanto entre cada item e o assunto motivador, manifestando-se sobre as suas escolhas e sobre as escolhas dos colegas. Após a discussão inicial, cabe ao professor iniciar a divisão das ideias por grupos associativos.

O segundo passo da etapa, portanto, visa a incentivar um trabalho produtivo com todos os itens registrados no quadro de aula, e a elucidar a interconexão das informações reunidas pelo *brainstorming*, garantindo uma prática de ensino metacognitivo durante toda a etapa de seleção de informações do planejamento. Assim, a abertura para o trabalho ativo com as informações pode proporcionar aos aprendizes maior consciência sobre a forma pela qual as suas ideias são selecionadas.

Terceira etapa: elaboração do esquema de planejamento

A terceira etapa da proposta consiste na elaboração de um esquema de planejamento textual para a escrita de um parágrafo argumentativo. É imprescindível deixar claro para os aprendizes que não se trata de um texto escrito em partes destacadas, mas de um esquema basilar que orientará a produção de um texto final. O professor deve frisar que, no momento de produção, não é necessário que se siga à risca a ordem das informações que consta no esquema, e ainda que não basta simplesmente copiar e colar as informações produzidas, sendo necessário (re)textualizá-las. Não se pode deixar de mencionar que o planejamento é uma etapa do processo de produção textual e que esse processo não se inicia nem se encerra na primeira versão de um texto.

Inicialmente, ocorre a seleção de tópicos para a elaboração de teses. O propósito do primeiro passo é incentivar a articulação de ideias e desenvolver as habilidades de identificação e construção de teses. O professor deve pedir aos alunos que selecionem de cinco a dez tópicos do quadro de aula para a construção de uma tese. A discussão feita na etapa anterior funciona como subsídio para a orientação dos alunos acerca da eleição dos tópicos, de modo que se tornem mais evidentes as similaridades e as discrepâncias entre as ideias selecionadas, permitindo a articulação variada de informações. Espera-se, nesse momento, que os alunos produzam apenas as teses e não parágrafos inteiros, e, além disso, que sejam verificáveis as opiniões em suas produções, ao invés de frases de caráter expositivo. O professor deve tanto orientar a produção de teses quanto diagnosticar eventuais problemas na execução da tarefa.

Em seguida, procedem à solicitação da eleição de argumentos e à análise das produções dos alunos. Os propósitos dessa etapa são dar sequência a um exercício reflexivo de defesa de um ponto de vista, verificar a estruturação de argumentos, e analisar a compreensão e o desenvolvimento do exercício. O professor, nessa tarefa, pede aos aprendizes que, tendo em vista as informações selecionadas, elaborem até três argumentos para as teses por eles construídas. O que se espera dos alunos é o desenvolvimento de ideias que de fato funcionem como argumentos, defendendo, portanto, as teses, e a não repetição ou contradição das ideias. Construídos os argumentos, o professor precisa avaliar o teor das informações, para que se identifiquem o número de argumentos elaborados (apenas um argumento não será suficiente para a produção futura do texto, ao passo que muitos argumentos podem afetar a informatividade do texto final), e a pertinência dos argumentos (se são de fato argumentos e se estabelecem relação com a tese).

Por fim, sucede a conclusão. Os objetivos desse passo são desenvolver a articulação das ideias e suas relações hierárquicas, tendo em vista os macrocomponentes do texto (tese, argumentos e conclusão). É função do professor propor aos alunos que elaborem conclusões para os seus futuros parágrafos. Espera-se que sejam produzidas conclusões que tanto se articulem com a tese quanto com os argumentos eleitos. O professor precisa estar atento nesse momento para avaliar se as relações estabelecidas pelas conclusões são pertinentes ao assunto

e às teses produzidas, se concluem de fato as ideias anteriores e não as tangenciam, bem como se mantêm coerência com os argumentos e não apenas com as teses, uma vez que o texto a ser produzido deverá garantir a progressão das ideias.

Estudo de caso

No estudo de caso aqui apresentado, as três sessões de *brainstorming* realizadas foram progressivas. Durante o primeiro encontro, desenvolveu-se uma sessão sobre o assunto “ingenuidade”; a segunda aula apresentou o motivador “senso comum”; na terceira reunião, foram articulados ambos os assuntos, sendo a sessão realizada a partir do assunto motivador “a ingenuidade do senso comum”. A escolha por iniciar as atividades com apenas palavras-chave ao invés de temas elaborados, como os que se apresentam em exames de vestibular justifica-se pela hipótese de que o aprendiz é capaz de explorar temas complexos realizando *brainstormings* individuais para cada conceito-base identificado no tema. Neste trabalho, entretanto, por uma escolha metodológica, não serão analisadas as informações reunidas nas sessões de *brainstorming*.

No momento da produção textual, verificam-se variados problemas, dentre os quais se destacam tanto as dificuldades na formulação do texto (quando nenhuma ideia clara vem à mente) quanto na escolha das informações (quando há muitas ideias e não se sabe quais escolher). Tendo em vista a possibilidade de os aprendizes apresentarem demandas distintas, a metodologia didática elucidada na seção anterior não se propõe limitadora, sendo permitida aos alunos a cooperação com os procedimentos metodológicos a partir do uso de estratégias de ação que os auxiliem na construção dos planejamentos e na produção de seus textos. Nesta seção, apresentam-se as produções de um aluno que teve acesso à metodologia e fez adaptações específicas nos procedimentos, para a resolução das tarefas. A estratégia eleita consistia em produzir as ideias em sequência, registrando rapidamente, no esquema de planejamento, um parágrafo descontínuo. Suas ideias eram anotadas tais quais surgiam em sua mente, ficando, assim, disponíveis para serem adaptadas durante a redação.

Os exemplares produzidos pelo aluno serão analisados de acordo com duas grandes competências: a. organização do texto e b. relação entre esquema de planejamento e parágrafo. A primeira competência considera a estrutura do parágrafo, tendo em vista suas partes integrantes, as características dos textos de base argumentativa e a articulação das ideias. Na segunda, são avaliados o desenvolvimento dos tópicos selecionados a partir do *brainstorming*, no texto, o aproveitamento das informações registradas, a disposição das informações no parágrafo e a textualização das ideias.

Observe-se a produção inicial que segue:

Quadro 6 - primeira produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	Ingenuidade
TÓPICOS	Imaturidade; Convívio; Experiência; Aprendizagem
TESE	A ingenuidade é uma qualidade.
ARG. I	sujeito adulto, não corrompido
ARG. II	não passou por certas experiências
ARG. III	não tem parâmetros negativos de conduta social.
CONCLUSÃO	então, torna o sujeito mais justo em sociedade
PRODUÇÃO	
A ingenuidade, muitas vezes vista como imaturidade ou condição inerente à infância, é uma qualidade que pode estar presente em qualquer fase da vida do sujeito. Ela vai contra a perversidade presente na sociedade atual, refletindo a formação básica familiar baseada na honestidade.	

Observa-se que, na produção inicial, no que tange à estrutura do parágrafo, há introdução (correspondente ao primeiro período do texto) e um breve desenvolvimento, mas não há conclusão. Em se tratando das características do texto argumentativo, pode-se identificar mais de uma tese no parágrafo produzido, quais sejam: i. *a ingenuidade é uma qualidade*; ii. *a ingenuidade contraria a perversidade da sociedade atual por refletir a honestidade da família*. Em relação à articulação das ideias, verifica-se que não foram estabelecidas relações hierárquicas entre as informações, de modo que as ideias inseridas nos textos se apresentam desarticuladas.

Quando se observam as relações entre o esquema de planejamento e o parágrafo, percebe-se que somente uma palavra-chave eleita para o planejamento foi aproveitada no texto “imaturidade”; podendo-se analisar o uso de “sociedade” como relativo ao tópico “convívio”, embora tal relação não se explicita no texto. Quanto ao aproveitamento das informações registradas no esquema, percebe-se que os três argumentos inseridos no esquema de planejamento não foram aproveitados no texto, constando apenas a tese na produção final. A ausência de aporte em partes do planejamento faz com que as informações presentes no parágrafo não se interliguem. Cabral (2013) destaca que a passagem direta da geração de ideias para a escrita, com frequência, leva os escreventes a problemas de textualização (ver seção 2). Isso se evidencia na produção inicial, dada a desarticulação das ideias tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto aos semânticos.

O registro do parágrafo-base no esquema de planejamento, ao que indica a análise realizada, não foi tomado como uma atividade componente da tarefa de produção do texto. O afastamento entre o que se registra, previamente, no esquema e, posteriormente, no parágrafo é uma evidência de que, nesse momento, o aluno não identifica ainda o planejamento como parte integrante da produção textual. Inicialmente, portanto, a estratégia eleita pelo aluno não auxilia o cumprimento da tarefa de produzir o parágrafo, apenas cumprindo o requisito de preencher o esquema de planejamento fornecido pelo professor.

Quadro 7 - segunda produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	Senso comum
TÓPICOS	Valores; Conservadorismo; Conhecimento; Manipulação; Redes sociais
TESE	A alienação favorece o senso comum.
ARG. I	a pessoa acredita na 1ª informação recebida
ARG. II	não leva em consideração outras fontes de conhecimento
ARG. III	é inflexível a opiniões contrárias.
CONCLUSÃO	Pessoas sem senso crítico são manipuláveis.
PRODUÇÃO	
Atualmente, o principal meio de informação da população é a internet, onde se pode buscar conteúdo sobre os mais diversos assuntos. Diante da infinidade de opiniões, algumas pessoas acreditam na primeira informação que encontram na rede sem fazerem o esforço de buscar outras fontes de conhecimento. Isto favorece a manipulação da opinião pública por grupos dominantes visto que as pessoas vão perdendo o senso crítico ao não confrontarem opiniões contrárias à sua.	

Na segunda produção, as três partes solicitadas pelo professor integram o parágrafo. Há, no texto, introdução, desenvolvimento e conclusão. Observa-se, quanto às características do texto argumentativo, que houve construção de uma tese (*a ausência de confronto de informações leva à manipulação da opinião pública por grupos dominantes*), e que são apresentadas informações que funcionam como argumentos (i. *a internet é o principal meio de informação da população*; ii. *há, na internet, uma infinidade de opiniões*; iii. *algumas pessoas acreditam na primeira informação que encontram na rede, sem fazerem o esforço de buscar outras fontes de conhecimento*). As ideias do texto estão articuladas, exibindo progressão gradual desde a contextualização do tema até a chegada da tese. Uma única informação não é trabalhada no texto “grupos dominantes”, porém, por se tratar de um parágrafo apenas, haveria possibilidade de se desenvolver tal informação no decorrer de um texto maior.

No que se refere à relação entre esquema de planejamento e parágrafo, observa-se a utilização direta de dois dos tópicos para o desenvolvimento da introdução do parágrafo (conhecimento e manipulação). O tópico conhecimento está relacionado também à “informação”. Os demais tópicos são aproveitados todos indiretamente. Pode-se associar “redes sociais” a “internet”, e “valores” e “conservadorismo” a “grupos dominantes”. Os dois primeiros argumentos registrados no esquema são retextualizados e aproveitados integralmente no texto; o terceiro argumento é reelaborado conceitualmente e inserido no texto; a conclusão apresenta a retextualização das informações do planejamento; e a tese inicialmente elaborada não é aproveitada diretamente no texto, o que leva as informações apresentadas na conclusão a se tornarem proeminentes, funcionando, no parágrafo, como uma tese.

Uma característica de destaque dessa produção é que o texto desenvolve informações além das registradas no esquema de planejamento. Outros fatores de análise evidenciam um uso produtivo do esquema de planejamento: o não aproveitamento de todas as informações inicialmente levantadas e a disposição das ideias no texto em ordem distinta daquela utilizada

no esquema. Portilho (2011) defende que o estudante precisa conceber seu processo de aprendizagem como estratégico, planejado e controlado, e, para isso, é necessário tomar consciência do que faz e organizar suas ações, objetivando melhores resultados. É possível notar, na segunda produção, uma maior articulação entre o esquema de planejamento e a produção textual, indicando que o aluno aumentou seu grau de consciência sobre a função do esquema para a atividade.

Quadro 8 - terceira produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	A ingenuidade do senso comum.
TÓPICOS	Costumes; Conservadorismo; Sociedade; Verdades absolutas; Imposição.
TESE	A promoção do senso comum é uma forma de controle social.
ARG. I	não é interessante para o governo que as pessoas pensem por si só
ARG. II	opinião divergente ao senso comum gera conflito
ARG. III	porque, no momento em que as pessoas adquirem senso crítico, deixam de ser ingênuas.
CONCLUSÃO	É favorável a manutenção do poder para que a população permaneça ingênuas.
PRODUÇÃO	
No Brasil, embora o regime de governo seja democrático, não é interessante para a manutenção do poder que as pessoas pensem por si só. O pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera conflitos sociais e oposição a governos conservadores que defendem suas ideias como verdade absoluta. Logo, é interessante para os governantes que a população permaneça ingênuas, gerando, assim, um ambiente social favorável ao controle através do senso comum.	

A estruturação do texto respeita os parâmetros da atividade: identificam-se introdução, desenvolvimento e conclusão no parágrafo. As características básicas do texto são observadas: há uma tese (*é interessante para os governantes que a população permaneça ingênuas, gerando assim um ambiente social favorável ao controle através do senso comum*), as demais informações atuam em defesa da tese, como argumentos (i. *no Brasil, embora o regime de governo seja democrático, não é interessante para a manutenção do poder que as pessoas pensem por si só*; ii. *o pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera conflitos sociais*; iii. *o pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera oposição a governos conservadores que defendem suas ideias como verdade absoluta*). Os três períodos do texto estão bem articulados, há progressão das informações e condução a uma reflexão lógica. Considerando-se a organização microestrutural do parágrafo, não há informações que careçam de aprofundamento.

Observa-se, na terceira produção, uma articulação maior entre o planejamento e o texto produzido. Apenas o tópico “costumes” não é versado direta ou indiretamente no parágrafo. O aproveitamento das informações do esquema é bastante satisfatório: i. o argumento I é versado no texto como uma introdução, contextualizando a defesa do ponto de vista; ii. o segundo argumento é retextualizado e suas ideias são expandidas no texto, englobando novas

informações a partir de outros tópicos selecionados; iii. há articulação entre as informações do planejamento que correspondem à tese e à conclusão, ao mesmo tempo posicionando a tese ao fim do parágrafo e estabelecendo uma conclusão lógica das ideias apresentadas. O terceiro argumento levantado no planejamento não foi aproveitado no texto. É interessante observar que as informações contidas no argumento III parafraseiam em certa medida as informações dos argumentos I e II. No momento da produção textual, o aprendiz foi capaz de avaliar que tais ideias eram redundantes em relação às demais, optando pelo descarte desse argumento.

Uma das máximas dos Estudos em Metacognição é a de que o ser humano tem a capacidade de avaliar seus processos cognitivos e assumir o seu controle a partir da tomada de conhecimento das atividades envolvidas em cada processo (FLAVELL, 1979). Concebendo a escrita como uma atividade cognitiva (HAYES & FLOWER, 1980), o desenvolvimento de conhecimentos procedimentais quanto à etapa do planejamento articula: a. *conhecimentos metacognitivos*, que se referem a saberes relacionados à organização estrutural do planejamento, tendo em mente as variáveis que possam interferir na sua realização, como a não repetição ou contradição das informações selecionadas, o levantamento dos componentes básicos do texto argumentativo (tese, argumentos e conclusão) e a necessidade de se estabelecerem relações estruturais e semânticas entre cada parte do planejamento; b. *experiências metacognitivas*, que envolvem experiências de caráter cognitivo ou afetivo relacionadas à elaboração do planejamento, por exemplo a facilidade/dificuldade na seleção dos componentes do esquema de planejamento, a percepção ou não da aplicabilidade do esquema, as sensações evocadas durante a transcrição das informações do esquema para o parágrafo, dentre outras; c. *objetivos*, que consistem nas finalidades do planejamento, ou seja, reunir, organizar e selecionar ideias para a produção textual, e d. *ações ou estratégias*, tais como o aporte em modelos de organização de parágrafos, a escolha da melhor disposição de informações no parágrafo, o descarte de informações registradas inicialmente no planejamento e ainda, como demonstrado no estudo de caso, o preenchimento prévio do esquema com um parágrafo-piloto.

A análise comparativa das três produções demonstra a evolução progressiva do aluno, o que indica o desenvolvimento dos seus conhecimentos metacognitivos. A atividade continuada foi capaz de proporcionar o aumento do *monitoramento*, processo que regula a execução das tarefas pela tomada de conhecimento sobre seus procedimentos internos, e sobre as metas que se estabelecem para o processo de execução (HAYES & FLOWER, 1980). Isso é evidenciado pela utilização produtiva do esquema de planejamento como um guia da produção textual. Observa-se que houve aprimoramento de uma *ação*, surtindo resultados satisfatórios para a atividade. A *estratégia* eleita pelo aluno de redigir um parágrafo inicial descontínuo no esquema de planejamento, que na produção inicial não apresentou resultados favoráveis para a atividade, tornou-se, paulatinamente, produtiva, levando à construção de textos bem estruturados. Os problemas que se verificam na primeira produção do aprendiz são atenuados na segunda etapa e não se manifestam na terceira atividade, apontando o aumento gradual da *consciência* sobre a *tarefa*.

A defesa de que a articulação de teoria e metodologia adequadas possibilita ao aprendiz a reflexão sobre o processo de organização das ideias no texto escrito é respaldada pelos resultados. O estudo de caso desenvolvido corrobora a hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem, reforçando as postulações de Cabral (2013), de que a planificação da escrita é capaz de auxiliar o escrevente quanto à percepção sobre o processo de produção textual, e de que o plano de texto pode ser um instrumento de incorporação de conhecimentos sobre a produção escrita. O desenvolvimento da consciência metacognitiva é intrínseco à atividade de planejamento textual, e metodologias de ensino de escrita que privilegiem o planejamento garantem a realização de um ensino de fato metacognitivo, dando fomento aos aprendizes para que consigam identificar dificuldades na execução de tarefas e mesmo nos seus processos de aprendizagem, a fim de que possam construir saberes a partir delas (PORTILHO, 2011).

Conclusão

Discutiu-se neste trabalho a importância de adoção de estratégias metacognitivas de ensino para dar fomento à autonomia do aprendiz. O professor, em especial o de produção textual, é peça-chave no desenvolvimento dessa autonomia, visto que atua como mediador da aprendizagem, fornecendo caminhos para os seus alunos. Isso, entretanto, não é tarefa fácil, dadas as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta em sua prática docente. Portanto, a missão máxima dos pesquisadores em ensino deve ser a de produzir conhecimento para além da Academia, visando àqueles que estão na linha de frente assumindo a árdua tarefa de apresentar caminhos.

Para se desenvolver um ensino de fato metacognitivo, é preciso orientar os aprendizes a refletir sobre a execução de tarefas, a partir do fornecimento de conhecimentos procedimentais e analíticos. Destaque-se, portanto, que, durante o ensino do planejamento textual, não basta apenas apresentar aos alunos um esquema para ser preenchido. Para que o esquema do planejamento seja uma ferramenta de incorporação de saberes sobre a produção escrita (CABRAL, 2013), é necessário, além disso, levar os aprendizes a refletir sobre a atividade do planejamento em si, com vistas a conscientizá-los sobre o processo de escrita.

Os resultados do estudo aqui apresentado fornecem indícios de que uma metodologia de ensino de produção textual que privilegie o planejamento e se aporte na indicação de etapas a serem seguidas, bem como no esclarecimento das funções de cada uma é capaz de orientar os escreventes a pensar o seu processo de escrita de maneira organizada. A hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem é corroborada, uma vez que os resultados indicam um aumento gradativo do conhecimento do aluno sobre: i. a organização interna do parágrafo; ii. a articulação das ideias no texto, e iii. as funções da atividade do planejamento.

O desenvolvimento e o estudo aprofundado de metodologias diversas de ensino são um tópico-chave nos Estudos em Metacognição. A metodologia apresentada aqui é, para o professor,

um caminho tal qual suas estratégias de ensino são caminhos para os seus aprendizes. O que se objetiva com este trabalho não é ditar regras de ensino ou ainda expor uma metodologia restrita e acabada, mas, ao invés disso, demonstrar, a partir do estudo que se vem desenvolvendo, a articulação prática de teoria(s) a estratégias didáticas que se propõem a estimular o trabalho ativo dos alunos com seus objetos de estudo, durante os seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. V. B. *O redator estrategista*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017.

ASHTON, K. *A história secreta da criatividade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BRANDIMONTE, M. A.; BRUNO, N.; COLLINA, S. Cognition. In: PAWLIK, P.; D'YDEWALLE, G. (Eds.). *Psychological concepts: an international historical perspective*. Hove, UK: Psychology Press, 2006.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha d'Água*, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

CAMPOS, M. P. de. *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*. Porto Alegre: Editora Síntese, 1977.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga - Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 16, 2004.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. In: *American Psychologist*. Washington, DC: 1979, v. 34, n. 10, p.906-11.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: *The nature of intelligence*. Hillsdale: 1976, v.12, p. 231-235.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 1967.

GERHARDT, A. F., MENDONÇA, C. M. O que fazer quando chovem ideias? O brainstorming e o planejamento de textos argumentativos. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XXIII, n. 03, Textos Completos, Tomo I. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 517-531, 2019.

GERHARDT, A. F.; MENDONÇA, C. M.; BATISTA DA SILVEIRA, E. Como organizar a 'chuva' de ideias para a produção do texto argumentativo? A metodologia da tempestade mental. In: *Línguas e Ensino*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019, v. 2, pp. 23-36.

HACKER, D. J; KEENER, M. C; KIRCHER, J. C. Writing is applied metacognition. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds). *Handbook of metacognition in education*. Nova Iorque: Routledge, 2009, p. 154-172

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W; STEINBERG, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p.3-30.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LOCATELLI, S. W. *Tópicos em metacognição: para aprender e ensinar melhor*. Curitiba: Appris, 2014.

MENDONÇA, C. M. O que fazer depois do *brainstorming*? O uso de mapas mentais como estratégia metavisual. In: *X Seminário dos Alunos da Pós-graduação em Letras da UERJ*, 2021, Rio de Janeiro. X SAPUERJ Letras: resumos expandidos do X Seminário dos Alunos da Pós-graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro: Acaso Cultural, 2019. v. 1. p. 20-25.

MENDONÇA, C. M. Mapas mentais e brainstorming: organização de ideias para a produção textual. In: *Anais do IV Seminário de Línguas da UFRRJ*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020, pp. 111-124.

MENDONÇA, C. M; BATISTA DA SILVEIRA, E. F. Organizando as ideias para a produção textual: a técnica da tempestade mental aplicada à argumentação. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 646-662, 2018.

MENDONÇA, C. M; FERREIRA, P. L. Mais sinônimos, menos argumentos: os problemas da sinonímia nos textos produzidos pelo procedimento do *brainstorming*. In: ORSINI, M. (Org.). *Práticas de pesquisa em língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2020.

OSBORN, A. F. *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York City: Charles Scribner's Sons, 1957.

PEREIRA, L. F. *Produção de texto como desenvolvimento metalinguístico: por uma reescrita como escrita*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017.

PORTILHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, 2003, n. 16, v. 1, p. 109-116.

TAULA'BI, N. The impact of brainstorming strategies towards students' writing skill. In: *TEFL Overseas Journal*, n. 2, Jakarta, 2016, pp. 150-157.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e escrito. In: PRETI, Dino (Org.) *et al. Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 131-51.