

**O ENSINO EXPLÍCITO DE OPERAÇÕES METATEXTUAIS COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE
TEXTOS DE OPINIÃO**

**THE EXPLICIT TEACHING OF METATEXTUAL OPERATIONS AS A
DIDACTIC STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE WRITING OF
OPINION TEXTS**

Thalita Folmann da Silva¹
Magaly Quintana Pouzo Minatel²
Sandra Regina Kirchner Guimarães³

Resumo: *Este estudo teve como objetivo analisar se uma intervenção pedagógica pautada no ensino explícito de operações metatextuais (monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura textual) seria capaz de ampliar e/ou aperfeiçoar o desempenho de estudantes na produção de textos de opinião. Participaram da pesquisa duas turmas de estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Curitiba-PR, sendo uma turma de intervenção e outra de controle. A intervenção pedagógica constituiu-se da aplicação de 20 sessões de ensino (sequência didática), em que todos os estudantes foram avaliados no pré-teste e no pós-teste das sessões. Os dados obtidos foram agrupados e analisados qualitativamente. Na comparação entre os grupos, evidenciou-se que os estudantes do grupo experimental obtiveram melhor desempenho na produção de textos de opinião do que os estudantes do grupo de controle. Concluiu-se que o ensino explícito de operações metatextuais (a partir de sequências didáticas com ênfase na argumentação e contra argumentação) é uma profícua estratégia didática para o desenvolvimento da escrita autônoma e competente de textos de opinião.*

Palavras-chave: *Habilidades metatextuais; Produção de textos; Sequências didáticas.*

Abstract: *This paper had as goal to analyze whether a pedagogical intervention based on the explicit teaching of metatextual operations (monitoring of coherence, cohesion and textual structure) would be able to expand and / or improve student performance in the production of opinion texts. Two groups of 5th year elementary public school students from Curitiba city in Paraná State – Brazil took part of this study, which one was an intervention group and the other, a control group. The pedagogical intervention was 20 teaching sessions (didactic sequences), in which all the students were evaluated in the pre-test and post-test of the sessions. The obtained data were grouped and analyzed qualitatively. Comparing the two groups, it was evidenced that the students of the experimental group obtained better performance in the production of opinion texts than the students of the control group. Our conclusion is that the explicit teaching of metatextual operations (from didactic sequences with emphasis on argumentation and counter-argumentation) is a useful didactic strategy for the development of autonomous and competent writing of opinion texts.*

Keywords: *Metatextual skills; Text production; Didactic sequences.*

¹ Docente da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Campus Curitiba, e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Paraná, Brasil, e-mail: thalifolmann@gmail.com

² Professora/coordenadora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atualmente é doutoranda. Paraná, Brasil, e-mail: magalyminatel@gmail.com

³ Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Paraná, Brasil, e-mail: srkguimaraes@uol.com.br

1 Introdução

Desde muito pequenas, as crianças evidenciam que são capazes de argumentar. Essa capacidade pode ser percebida nas situações de diálogo e interação com pessoas com as quais elas convivem, seja no ambiente familiar, na escola e/ou em outras instituições sociais. Entretanto, embora o cotidiano infantil esteja repleto de situações que favorecem a familiaridade com a argumentação, tal fenômeno não tem reverberado igualmente em relação à produção de textos em que predominam a tipologia argumentativa, como no caso do texto de opinião.

Por esta razão, o processo de ensino-aprendizagem desse gênero vem sendo alvo de inúmeras discussões, tanto no que compete às características estruturantes, como quais seriam as condições e faixa etárias mais propícias à aprendizagem.

Gomes e Correa (2005) ressaltam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda há uma carência em relação ao trabalho desenvolvido com textos argumentativos. Enfatizam ainda que os professores adotam essa postura devido à crença na complexidade do gênero. Assim, de acordo com as mesmas autoras, esta atitude impede que as crianças evoluam dos conhecimentos (explícitos) que já possuem sobre a argumentação para níveis posteriores de complexidade (GOMES; CORREA, 2005, p.265).

Como já mencionado por Gomes e Correa (2005) e reiterado por Ribeiro (2012), as crianças têm domínio da argumentação na modalidade oral, os desafios encontram-se no desenvolvimento de habilidades argumentativas escritas, visto que o processo de escrita exige delas esquemas cognitivos mais complexos, advindos principalmente da instrução formal.

Outro aspecto expresso por Ribeiro (2012) diz respeito à relação entre a ampliação da capacidade de produção textual argumentativa e o aumento da idade. Segundo a autora, essa relação entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e a construção da estrutura prototípica da sequência argumentativa evolui com a idade. Contudo, os estudos de Ribeiro (2012) também demonstram que o ensino explícito é um fator igualmente importante no estabelecimento de condições para a aprendizagem dos processos implicados na produção escrita de textos argumentativos.

Fica evidente, portanto, que os fatores do desenvolvimento agem como desencadeadores de aprendizagem. No entanto, o meio pode e deve favorecer momentos ativos para que os estudantes (re) construam conhecimentos.

Leitão (2001) corrobora as ideias apresentadas por Ribeiro (2012) ao evidenciar que o ensino explícito contribui para a evolução do processo de produção de textos argumentativos,

como o texto de opinião. A primeira autora enfatiza que, mesmo nas etapas iniciais da escolarização, a ação pedagógica intencional favorece a escrita de textos argumentativos (LEITÃO, 2001).

Pereira (2008) atesta que, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças elaboram oralmente argumentos favoráveis e desfavoráveis sobre determinados temas. Por esta razão

[...] desde o nível mais básico, é possível criar determinadas situações de argumentação, apreender determinados aspectos da organização de um texto que pretende, antes de mais nada, fornecer um ponto de vista e tentar convencer o outro da sua validade e, ainda, aprender a utilizar determinadas unidades linguísticas que, se não são específicas desse tipo textual, nele assumem um lugar de relevo. (PEREIRA, 2008, p. 73).

Em outras palavras, para que as crianças adquiram competência na elaboração de textos argumentativos, duas condições são ameadas por Pereira (2008): ter experiências extraescolares com os usos sociais do gênero e usufruir de experiências de ensino explícito.

A importância do ensino explícito também foi evidenciada por Gombert (1992) ao afirmar que o monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura textual, ou seja, as operações metatextuais seriam habilidades necessárias para a escrita competente de textos. Por essa razão, o ensino explícito de operações metatextuais seria pertinente de modo a possibilitar o controle proposital de capacidades linguísticas e promover o aprimoramento da produção de texto.

Nessa perspectiva, realizou-se um estudo empírico que teve como objetivo analisar se uma intervenção pedagógica pautada no ensino explícito de operações metatextuais (monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura textual) seria capaz de ampliar e/ou aperfeiçoar o desempenho de estudantes na produção de textos de opinião.

2 Procedimentos metodológicos

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, da tese de doutorado da primeira autora (SILVA, 2018), na qual a segunda autora contribuiu como juíza na análise das produções dos textos de opinião.

O estudo foi realizado entre os meses de abril a setembro de 2017, e envolveu duas turmas de estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município

de Curitiba/PR, sendo uma turma de intervenção e outra de controle. Realizou-se com os estudantes um programa de intervenção, pautado no ensino explícito de operações metatextuais a partir do desenvolvimento de uma sequência didática (com ênfase na argumentação e contra argumentação). A sequência didática é uma metodologia baseada em um conjunto de atividades escolares sistemáticas, organizadas em módulos, a fim de ensinar um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004).

Para o estudo, adaptou-se a sequência didática de Dolz; Noverraz e Schnewly (2004), contemplando as seguintes etapas: Produção inicial (Produção 1 – pré-intervenção); Módulo 1 - Planejamento do texto, Produção intermediária (Produção 2); Módulo 2 - Escrita do texto; Módulo 3 - Elaboração da versão final, Produção final (Produção 3) pós-intervenção.

A intervenção constituiu-se da aplicação de 20 sessões de ensino em que todos os estudantes foram avaliados no pré-teste e no pós-teste das sessões. Os estudantes que participaram da intervenção realizaram também uma avaliação processual, ao término de 13 sessões de ensino.

A sequência didática aplicada aos grupos de estudantes teve o intuito de levá-los à reflexão intencional sobre a estrutura do gênero texto de opinião, em especial, os elementos que convergem para a construção da coerência e coesão do texto.

Ao término do programa de intervenção, os dados obtidos foram agrupados e analisados qualitativamente com o intuito de averiguar os efeitos do programa de intervenção, visando ao ensino explícito de operações metatextuais (monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura textual) na ampliação e/ou aperfeiçoamento do desempenho dos estudantes na produção de textos de opinião.

3 Apresentação e discussão dos resultados

A análise das produções iniciais -Produção 1- permitiu averiguar o desempenho dos participantes, tanto do Grupo Controle quanto do Grupo Experimental, na escrita do texto de opinião independente do desenvolvimento do programa de intervenção.

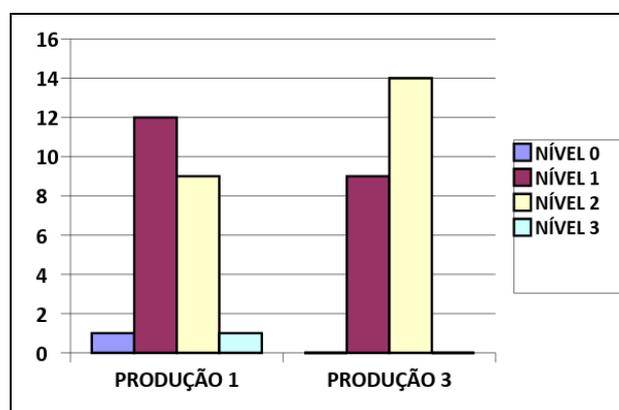
Por sua vez, a comparação entre as Produções 1 e 3 possibilitou avaliar o desempenho dos estudantes, tanto dos que participaram da intervenção, bem como dos que não participaram.

A seguir, a análise dessas produções de textos efetuadas pelos Grupos Controle e Experimental serão apresentadas de modo a subsidiar uma discussão acerca das implicações do ensino explícito de operações metatextuais na produção do texto de opinião.

3.1 O desempenho do Grupo Controle

Na primeira produção, o Grupo Controle apresentou maior quantidade de textos classificados no Nível 1, considerando esse nível o com as produções mais elementares e o Nível 3, o das produções em que os estudantes demonstraram melhor desempenho. Já na última produção, houve maior quantidade de textos classificados no Nível 2, ou seja, um nível intermediário de produção. Um estudante teve seu texto classificado no Nível 0, uma vez que não havia consolidado o processo de alfabetização, produzindo apenas palavras. Tais dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico1 - Níveis de escrita Produção 1 e Produção 3 – Grupo Controle



Fonte: Silva (2018).

Na comparação efetuada entre a produção inicial (Produção 1) e produção final (Produção 3), verificou-se, ao final do estudo, que não houve textos classificados nos Níveis 0 e 3, mas ocorreu a redução da quantidade de textos classificados no Nível 1.

No entanto, tal comparação não é suficiente para analisar o desempenho dos estudantes do Grupo Controle e comparar com os resultados obtidos pelos estudantes que constituíram o Grupo Experimental. Assim, faz-se necessário averiguar o desempenho individual dos estudantes que não participaram da intervenção. Para tal averiguação, os estudantes serão identificados com as letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Quadro 1 - Análise do desempenho individual entre a Produção 1 e a Produção 3 – Grupo Controle

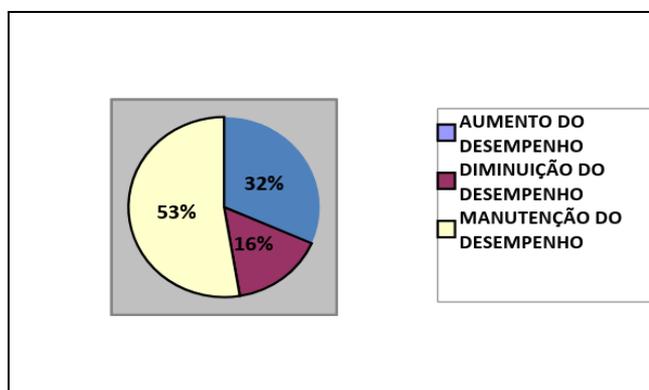
Aumento do desempenho						Manutenção do desempenho			Diminuição do desempenho		Avanços no processo de alfabetização
Nível 0 para Nível 1	Nível 0 para Nível 2	Nível 0 para Nível 3	Nível 1 para Nível 2	Nível 1 para Nível 3	Nível 2 para Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3 para Nível 2	Nível 2 para Nível 1	
	E.T.		A.J.			A.S.	D.F.			N.F.	
			D.R.			C.G.	J.C.			V.A.	
			L.F.			E.C.	J.V.			Y.G.	
			M.C.			N.I.	S.L.				
			S.S.				L.M.				

Fonte: Silva (2018).

Ao analisar o desempenho individual dos estudantes do Grupo Controle, verificou-se que nenhum participante atingiu o Nível 3 na escrita do texto de opinião. Do total de 18 estudantes, excluindo os participantes que estiveram ausentes em um dos dias destinados à produção de texto, quatro estudantes (A.S.; C.G.; E.C.; N.I.) se mantiveram no Nível 1 e cinco (D.F.; I.C.; V.V.; S.L.; L.M.) permaneceram no Nível 2, totalizando nove estudantes que não demonstraram avanços na escrita do gênero. Somente para cinco estudantes (A.J.; D.R.; L.F.; M.C.; S.S.), houve aumento do desempenho, pois do Nível 1 passaram para o Nível 2.

No gráfico a seguir, é possível verificar em percentuais o aumento, a manutenção e a diminuição do desempenho dos estudantes do Grupo Controle.

Gráfico 2 - Resultado da comparação do desempenho individual entre a Produção 1 e a Produção 3 – Grupo Controle



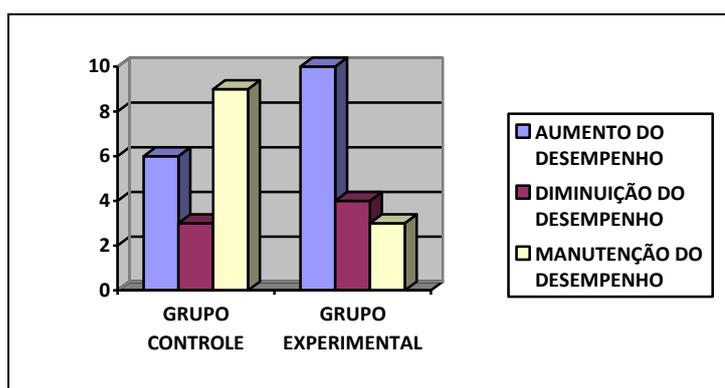
Fonte: Silva (2018).

Verifica-se, portanto, que houve maior incidência de manutenção do que de aumento de desempenho dos estudantes. Dez estudantes (52%) não demonstraram progressos em relação à escrita do texto de opinião. Três estudantes (16%) apresentaram diminuição de desempenho e seis estudantes (32%) progrediram para o Nível 2 na escrita do texto de opinião.

De modo geral, verificou-se que, no Grupo Controle, a maioria dos estudantes apresentou nas produções o ponto de vista sobre o assunto tratado. Vários estudantes iniciaram a produção apresentando o ponto de vista sobre o assunto; entretanto, não deram continuidade à inserção de argumentos ou contra-argumentos.

Ao comparar o resultado final do desempenho dos estudantes do Grupo Controle com o resultado final do desempenho do Grupo Experimental (Gráfico 3), verificou-se que o ensino explícito demonstrou interferir no aumento de desempenho em relação à escrita do texto de opinião.

Gráfico 3- Resultado final da comparação entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental



Fonte: Silva (2018).

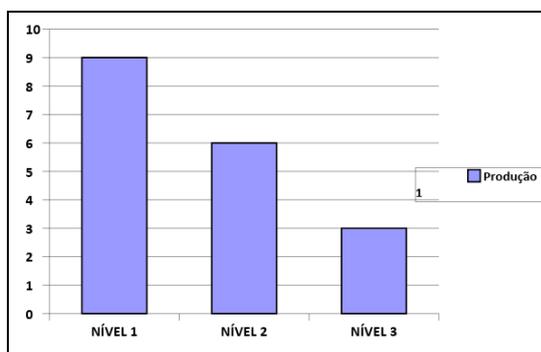
No Gráfico 3, foram considerados 17 estudantes do Grupo Experimental e 18 estudantes do Grupo Controle. É possível verificar que os estudantes do Grupo Controle, em sua maioria, não apresentaram avanços em relação à escrita do texto de opinião. Haja vista que os estudantes se mantiveram entre os Níveis 1 e 2 na produção do gênero. Por sua vez, os estudantes do Grupo Experimental demonstraram avanços na produção.

3.2 O desempenho do Grupo Experimental

O Grupo Experimental foi constituído pelos estudantes que participaram do programa de intervenção, ou seja, o ensino explícito de operações metatextuais na escrita do texto de opinião.

Na análise das Produções 1, foi evidente a maior quantidade de estudantes classificados no Nível 1, em comparação com os demais níveis de escrita, como é possível verificar no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Níveis de escrita - Produção 1



Fonte: Silva (2018).

Participaram da elaboração do primeiro texto dezoito estudantes, pois três deles (E.S.; G.V.; M.S.) estavam ausentes no dia em que a produção foi efetivada em sala de aula. Também não constam no gráfico a produção de dois estudantes (E.R.; R.S.) que se encontravam em processo de consolidação da alfabetização, nesse momento. O texto de outro estudante (N.Y.) também não foi considerado, uma vez que elaborou um texto narrativo. Outro estudante (L.L.), embora tenha apresentado seu ponto de vista no texto, também adotou a narrativa em parte da produção que elaborou e por isso foi descartado.

Portanto, nessa primeira produção, verificou-se uma pequena quantidade de estudantes que realizaram uma produção escrita considerando todos os elementos relativos à estrutura dos textos de opinião. Ou seja, foi possível averiguar a defesa de um ponto de vista e a apresentação de argumento, mas foram classificados no nível de argumentação mínima de acordo com os critérios adotados (RIBEIRO, 2012). Ressalta-se a ausência de contra-argumentos. A presença desse componente no texto de opinião é que permite a ampliação da capacidade argumentativa, ou seja, ultrapassar a fase de argumentação mínima para a fase em que a argumentação é mais elaborada.

No texto apresentado na Figura 1, é possível verificar a presença de ponto de vista e dos argumentos - estão ausentes, porém, outros elementos que compõem a estrutura do gênero.

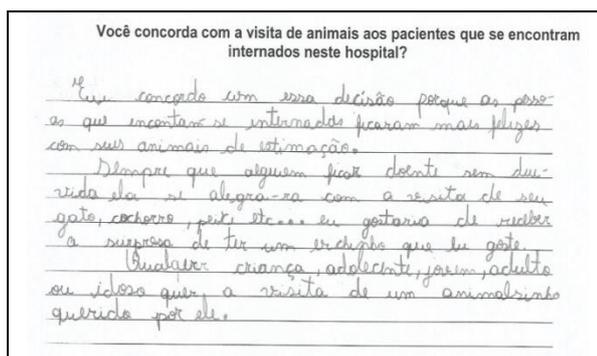


Figura 1 – Produção 1 (Estudante M.C.)

Fonte: Silva (2018).

Ao analisar os elementos da estrutura do texto de opinião contemplados nesse primeiro texto, verificou-se que houve a apresentação do ponto de vista em relação ao assunto polêmico tratado no texto: “eu concordo com essa decisão”. Além disso, a estudante apresenta argumentos para justificar sua opinião: “as pessoas que se encontram internadas ficarão mais felizes com seus animais de estimação”, “elas se alegram com a visita de seu gato, cachorro, peixe, etc.”, “qualquer criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso quer a visita de um animalzinho querido por ele”. A emissão de um ponto de vista e de uma ou mais justificativas foi recorrente nos textos de outros participantes.

No entanto, apesar de apresentar argumentos para sustentar seu ponto de vista, a estudante apenas recorreu ao que parece ser argumento de senso comum. Não houve a explicitação de argumentos com base em estudos de especialistas, com base em informações atestadas com critérios de confiabilidade, com base em provas concretas ou com a utilização de uma linguagem específica da área. Esses tipos de argumentos, definidos por Koch, Boff e Marinello (2014), promovem a sustentação do ponto de vista no discurso argumentativo.

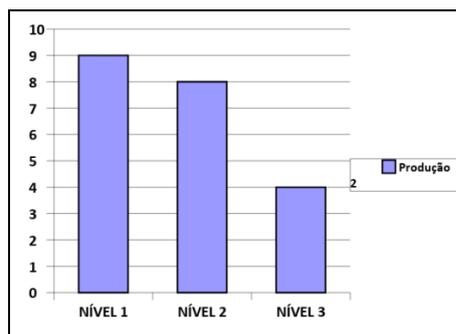
Verificou-se também que a estudante não fez uso da contra argumentação, ou seja, não empregou argumentos contrários que pudessem sustentar sua opinião favorável. No texto, é possível verificar as tentativas de sustentação do ponto de vista somente pelo uso do recurso da repetição de argumentos.

Ribeiro (2012) concorda que o ensino explícito também pode potencializar a capacidade argumentativa, e não somente o desenvolvimento cognitivo. Se o aumento da capacidade argumentativa fosse possível somente com o desenvolvimento cognitivo, os estudantes seriam capazes de apresentar argumentos e contra-argumentos sem a interferência da instrução formal.

Após o desenvolvimento dos dois módulos da sequência didática com tarefas em que os estudantes puderam refletir sobre a estrutura textual, coesão e coerência, houve a produção de um segundo texto (Produção 2).

Nessa segunda produção avaliativa, foi possível verificar outro panorama em relação ao desempenho do Grupo Experimental na escrita do texto de opinião.

Gráfico 5 - Níveis de escrita - Produção 2



Fonte: Silva (2018).

Para esta avaliação, vinte e um participantes produziram textos, pois dois estudantes (L.L.; S.R.) estavam ausentes. Um dos estudantes (E.R.) não conseguiu consolidar a alfabetização. Por esta razão, o texto do estudante não foi classificado e exposto no gráfico.

O Gráfico 5 mostra que na Produção 2 houve nove textos classificados no Nível 1 e oito textos classificados no Nível 2. No nível 3, foram classificados quatro textos. Embora o número de estudantes que conseguiu escrever o texto de opinião com maior qualidade (Nível 3) ainda tenha sido menor do que os demais níveis, houve avanços de alguns participantes.

No entanto, não basta analisar o desempenho dos participantes apenas por essa classificação. Faz-se necessário comparar os níveis de escrita nas duas produções. A seguir, apresenta-se a análise do desempenho entre Produção 1 e Produção 2.

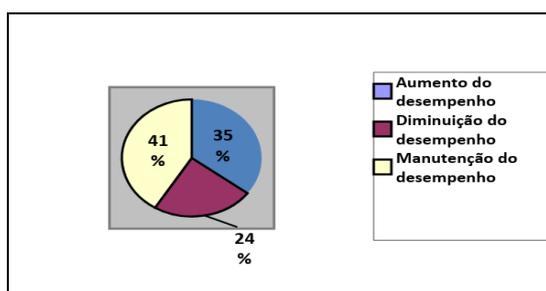
Quadro 2 - Comparação entre o desempenho dos participantes na Produção 1 e na Produção 2

Aumento do desempenho				Manutenção do desempenho			Diminuição do desempenho		Alfabetização incompleta
Nível 0 para Nível 1	Nível 1 para Nível 2	Nível 1 para Nível 3	Nível 2 para Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3 para Nível 2	Nível 2 para Nível 1	
	E.Y.		B.C.	F.M.	F.A.	G.F.	A.L.	I.C.	E.R.
	P.A.		M.C.	L.A.	N.C.		M.E.	W.G.	
	S.D.			M.H.					
N.Y.									

Fonte: Silva (2018).

O Quadro 2 possibilita verificar o desempenho dos estudantes após a participação em dois módulos da sequência didática. Seis estudantes apresentaram progressos em relação à escrita do texto de opinião. Seis participantes se mantiveram no Nível 1, outros dois permaneceram no Nível 2 e um se manteve no Nível 3. Quatro estudantes apresentaram desempenho inferior em relação à Produção 1. Além disso, destaca-se que não foi feita a comparação do desempenho de seis estudantes (E.S.; G.V.; L.L., M.S.; N.Y.; R.S.; S.R.), tendo em vista que estiveram ausentes em um dos encontros destinados à produção dos textos.

Gráfico 6 - Resultado da comparação do desempenho individual entre Produção 1 e Produção 2



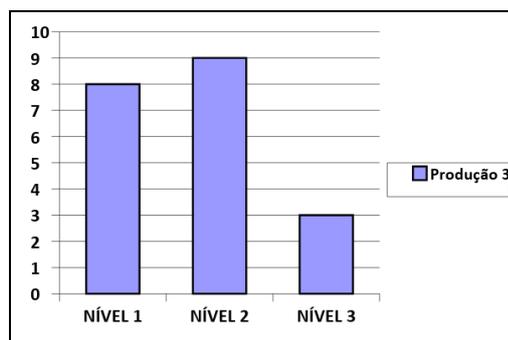
Fonte: Silva (2018).

No Gráfico 6, é possível verificar que houve maior quantidade de estudantes (41%) que se mantiveram com o mesmo desempenho, sendo dois (F.A.; N.C.) no Nível 2 e três deles (F.M.; L.A.;M.H.) no Nível 1. Um desses estudantes (G.F.) manteve a classificação no Nível 3. A quantidade de estudantes (35%) que aumentaram o desempenho foi maior que o número de estudantes que diminuiriam o desempenho (24%). Dos estudantes que aumentaram o desempenho, dois deles (N.Y.; R.S.) passaram do Nível 0 para Nível 1, três (E.Y.; P.A.; S.D.)

do Nível 1 passaram para Nível 2 e dois deles (B.C.; M.C.) do Nível 2 passaram para o Nível 3. Quanto à diminuição de desempenho, dois estudantes (A.L.; M.E.) do Nível 3 passaram para o Nível 2, outros dois (I.C.; W.G.) passaram do Nível 2 para o Nível 1.

Por último, foram avaliados os textos produzidos pelos estudantes após o término do programa de intervenção. A seguir, no Gráfico 7, é possível verificar os níveis de escrita dos participantes na Produção 3:

Gráfico 7 - Níveis de escrita - Produção 3



Fonte: Silva (2018).

Na Produção 3, foram avaliados 20 textos, pois alguns estudantes estiveram ausentes na produção do último texto de opinião (A.L.; L.L.; W.G.). O texto de um dos estudantes (E.R.) não foi classificado devido a não consolidação da alfabetização. Dessa vez, observou-se uma maior quantidade de textos classificados no Nível 2, ou seja, nove produções atingiram esse patamar. Ao analisar os textos classificados no Nível 1, é possível verificar um declínio na primeira e na última produção, ou seja, quando se verifica os textos classificados neste nível, encontra-se: 10 na primeira produção e 8 na terceira produção. No entanto, o Nível 3 continua com o menor número de textos, pois apenas três textos foram classificados nessa categoria.

Portanto, a análise do resultado do desempenho dos estudantes na Produção 3, em relação à estrutura textual, permite assegurar que houve ampliação da capacidade argumentativa dos participantes do estudo. Essa constatação pode ser comprovada no último texto elaborado pela estudante M.C., apresentado na Figura 2:

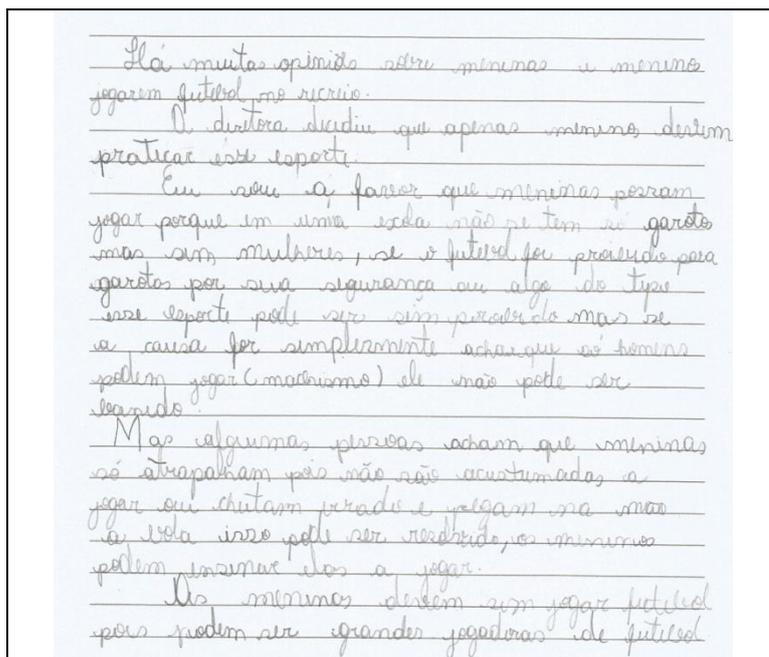


Figura 2 - Produção 3 (Estudante M.C.)
Fonte: Silva (2018).

Nesse texto, é possível verificar uma estruturação argumentativa mais elaborada que na Produção 2. Há a presença de uma introdução, do ponto de vista, de argumentos, contra-argumentos e de uma conclusão. O texto apresenta todos os elementos da estrutura do texto de opinião explorados na sequência didática durante a intervenção.

A estudante faz uma breve introdução do assunto, explicando acerca da diversidade de opiniões sobre a possibilidade de meninos e meninas jogarem futebol: “há muitas opiniões sobre meninas e meninos jogarem futebol [...]”. Esse comentário inicial prepara o leitor para a discussão que seguirá. Também é possível verificar que a estudante dá continuidade à apresentação do assunto, declarando que a “diretora decidiu que apenas meninos devem praticar esse esporte”. Ao escolher o advérbio “apenas”, explicitamente demonstra que a diretora tem uma ação excludente em relação às meninas, pois unicamente ou exclusivamente aos meninos a possibilidade de jogar futebol é dada.

Na sequência, apresenta seu posicionamento sobre o tema polêmico, justificando sua posição a favor do acesso a ambos os sexos, argumentando que “em uma escola não tem só garotos”. Complementando a justificativa, ela contra-argumenta que, se o motivo for “segurança”, o esporte poderia ser proibido às meninas; entretanto, reforça seu ponto de vista, demonstrando que se “a causa for simplesmente achar que só homens podem jogar” ressalta que é “machismo” e o “esporte não pode ser banido”.

Ao explicitar o conceito de machismo, a aluna traz para o texto um argumento que foge ao senso comum. Esse fato reforça a construção da argumentação da autora, para além do

simples achismo ou escolha pessoal. Também se utiliza da ampliação dos argumentos e contra-argumentos, generalizando que “algumas pessoas acham que meninas só atrapalham, pois não são acostumadas a jogar ou chutar [...]” até essa inabilidade pode ser resolvida se “os meninos podem ensinar elas (as meninas) a jogar”. Embora o argumento que a estudante tenha empregado no texto pareça não ser decorrente de conhecimento de senso comum, o mesmo ainda poderia ser aprimorado para que fosse reconhecido como argumento de autoridade, de consenso, de provas concretas ou de competência linguística, conforme os diferentes tipos explicitados por Koch, Boff e Marinello (2014).

No trecho apresentado na Figura 3, é possível verificar o argumento utilizado pela estudante para “derrubar” pontos de vista contrários ao seu. Embora seja um argumento simples, empregado, trata-se de uma tentativa de persuadir a diretora da escola a aceitar que as meninas também joguem futebol.

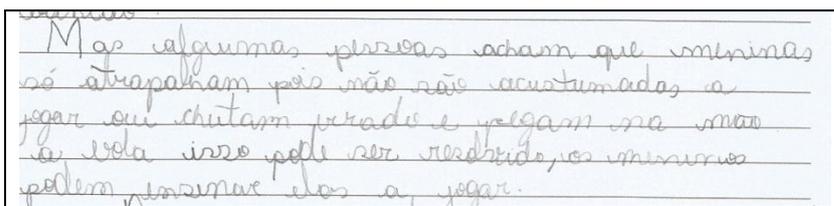


Figura 3 - Contra-argumentos presentes na Produção 3 (Estudante M.C.)
Fonte: Silva (2018).

A solução encontrada pela estudante, “os meninos podem ensinar elas a jogar”, configura uma tentativa de persuadir a diretora, a quem o texto é destinado, a aceitar que o jogo também seja liberado para as meninas. Dessa maneira, a estudante busca responder ao oponente.

A resposta ao oponente é considerada uma ação que provoca a argumentação, uma vez que “é na formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que novas possibilidades de entendimento do tópico discutido podem então, ser geradas” (LEITÃO, 2011, p. 20). A resposta a um ponto de vista contrário é que garante a argumentação, conforme explicita Leitão (2011).

Além de analisar o desempenho dos participantes na Produção 3, considera-se importante comparar o desempenho inicial dos participantes com o desempenho apresentado nesta terceira produção. Conforme já foi feito em relação às produções 1 e 2, a comparação considera cada participante individualmente, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3 - Análise do desempenho individual entre a Produção 1 e Produção 3

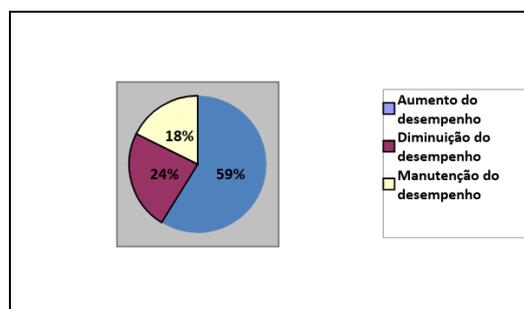
Aumento do desempenho				Manutenção do desempenho			Diminuição do desempenho		Avanços no processo de alfabetização
Nível 0 para Nível 1	Nível 1 para Nível 2	Nível 1 para Nível 3	Nível 2 para Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3 para Nível 2	Nível 2 para Nível 1	
N.Y.	E.Y.		B.C.	F.M.			G.F.	F.A.	E.R.
	L.E.		M.C.	P.A.			M.E.	I.C.	
	L.A.		N.C.	R.S.					
	M.H.								
	S.R.								
	S.D.								

Fonte: Silva (2018).

No Quadro 3, é possível verificar uma quantidade maior de estudantes que aumentaram o desempenho na escrita de textos de opinião do que estudantes que não aprimoraram a escrita do gênero. Houve, também, um estudante (E.R.) que avançou no processo de alfabetização.

A seguir, o Gráfico 8 apresenta a análise de desempenho individual entre as Produções 1 e 3, em dados percentuais.

Gráfico 8 - Resultado da comparação do desempenho individual entre Produção 1 e Produção 3



Fonte: Silva (2018).

Verifica-se, no Gráfico 8, que houve maior número de estudantes que avançaram (52%). Desses estudantes que progrediram na escrita do gênero, um avançou do Nível 0 para o Nível 1, seis avançaram na classificação dos textos de Nível 1 para o Nível 2, três estudantes avançaram do Nível 2 para o Nível 3. Um estudante (E.R.) avançou no processo de alfabetização. Três estudantes (18%) mantiveram a classificação no Nível 1 e quatro estudantes (24%) apresentaram diminuição do desempenho.

Tais dados demonstram que o ensino explícito de operações metatextuais possibilitou o aumento do desempenho em dez participantes (58%). Especificamente para esses dez

estudantes, o ensino explícito demonstrou influenciar o aumento do desempenho na escrita do texto de opinião, embora não tenha produzido efeito em termos de aumento de desempenho em sete participantes, tendo em vista que três tiveram seus textos classificados no mesmo nível da produção inicial e quatro textos foram classificados em nível inferior.

Portanto, os dados permitem inferir que o ensino explícito de operações metatextuais possibilitou o aprimoramento da escrita de um pouco mais da metade do grupo de participantes da intervenção.

Contudo, fica a indagação: por que sete participantes não demonstraram beneficiar-se da intervenção? Uma hipótese que pode explicar o ocorrido diz respeito ao que Ribeiro (2003) explica quanto ao controle (autorregulação) que as pessoas têm dos seus recursos e estratégias cognitivas para execução das tarefas. A autora apoia-se em Brown (1987) para explicar que, embora o conhecimento possa ser estável e passível de verbalização, o controle é mais instável – dependente da situação e da tarefa. Assim, mesmo que esses participantes demonstrem (verbalizem), durante as sessões de intervenção, vários conhecimentos sobre como produzir um texto de opinião, esses conhecimentos não apareceram nas produções realizadas.

Além disso, os resultados dos participantes que não apresentaram avanços na escrita do texto de opinião permitem concordar com a afirmação de Pinheiro e Leitão (2007) de que a reflexão sobre a estrutura argumentativa não se mostra suficiente para o aprimoramento da produção do texto de opinião. Tal constatação corresponde à afirmação de Pinheiro (2012), bem como de Pinheiro e Guimarães (2016), de que a escolha do assunto a ser discutido no texto e a maneira como é explicitado junto aos estudantes podem causar interferência na produção de texto do gênero.

Ao analisar os assuntos propostos para serem discutidos nos textos de opinião, verificou-se uma maior familiaridade dos estudantes com a temática da Produção 2. Tão logo a situação comunicativa foi apresentada, os estudantes se mostraram hábeis na argumentação oral, com conhecimentos provenientes de experiências com o brinquedo e, portanto, imediatamente, começaram a apresentar argumentos na defesa da sua manipulação por crianças.

Assim, além da aprendizagem possibilitada pela participação nas sessões de intervenção, o desempenho dos alunos na Produção 2 pode ser resultado desta proximidade dos alunos com a temática proposta. O tema atingiu diretamente os alunos - inclusive no dia em que a produção foi efetuada, vários alunos estavam de posse do objeto “Spinner”.

Por outro lado, o tema da Produção 3, “proibição do jogo de futebol para as meninas”, não atingiu diretamente os alunos, tendo em vista que essa situação de preconceito não parece

ter sido vivenciada pelo grupo. Na escola em que a pesquisa foi realizada, tanto as meninas quanto os meninos podem jogar futebol; assim, a proibição discutida em outra escola parece não provocar nos estudantes a necessidade de defender qualquer opinião.

Conclui-se que, no trabalho pedagógico que visa ao ensino explícito de textos argumentativos – mais especificamente textos de opinião – deve-se, antes de solicitar a produção, realizar a leitura de textos que contemplem os assuntos polêmicos tratados, tendo em vista a ampliação do repertório dos alunos, possibilitando que tenham o que dizer (para além dos conhecimentos prévios sobre o assunto).

Em contrapartida, é necessário explicitar que, mesmo os participantes que demonstraram maior desempenho após a intervenção, pois conseguiram produzir textos cuja estrutura é característica do gênero “texto de opinião”, não avançaram muito em relação à exposição de ideias, pois os argumentos e contra-argumentos que apareceram nos textos, em sua maioria, são bastante frágeis.

Sendo assim, poucos argumentos se enquadraram naqueles propostos por Koch, Boff e Marinello (2014): argumento de autoridade, argumento de consenso, argumento de provas concretas e argumento de competência linguística.

Embora os estudantes tenham sido expostos a tarefas que objetivaram o aprimoramento de argumentos nos textos de opinião, verificou-se que seria necessário intensificar o ensino explícito relativo a esse aspecto. Esse aprimoramento poderia se efetivar por meio de tarefas que privilegiassem o uso dos diferentes tipos de argumentos expostos por Koch, Boff e Marinello (2014).

De modo geral, foi possível observar, na análise do conjunto dos textos, a progressão na escrita dos estudantes participantes do estudo. No que concerne ao gênero proposto, verificou-se que os participantes aprenderam o que o gênero exigia deles, ou seja, responder a uma questão polêmica, a partir da escrita de argumentos e contra-argumentos.

4 Considerações finais

No que diz respeito aos textos produzidos pelos estudantes (Grupos Controle e Experimental), as análises comparativas dos desempenhos na primeira produção (pré-teste) com os da terceira produção (pós-teste) mostraram que ambos os grupos não apresentaram uma melhora de desempenho equivalente. Assim, 58% dos participantes da intervenção escreveram textos classificados em um nível melhor do que o nível da produção inicial; já entre os

estudantes que compuseram o Grupo Controle, apenas 32% dos estudantes tiveram os textos produzidos no pós-teste classificados em um nível melhor do que o dos textos do pré-teste.

Destaca-se que os estudantes que não participaram da intervenção apresentaram dificuldade em seguir a estrutura prototípica do texto de opinião, especialmente na apresentação de argumentos e contra-argumentos. Além disso, demonstraram fragilidade no emprego de conectores e organizadores argumentativos, bem como na progressão temática. Tais fatores comprometeram o estabelecimento de coerência e coesão e elucidaram as dificuldades inerentes à falta de familiaridade com o gênero. Assim, é possível interpretar que as fragilidades verificadas nos textos dos estudantes do Grupo Controle evidenciaram a importância do ensino explícito de habilidades metatextuais para o aprimoramento da escrita de textos.

O ensino explícito de habilidades metatextuais foi realizado no programa de intervenção; os estudantes que compuseram esse grupo apresentaram expressivos avanços na escrita de texto de opinião. Ao utilizar como critério de análise dos textos os elementos linguísticos relativos à coesão, coerência e estrutura textual, verificou-se que na Produção 3, realizada ao final da intervenção, 58% dos alunos apresentaram aumento do desempenho. Esses estudantes conseguiram ampliar a capacidade argumentativa incluindo contra-argumentos em seus textos, elemento estrutural que não estava presente nas produções iniciais. Apresentaram uma evolução no que concerne à internalização de que o gênero exigia resposta a uma questão polêmica, a qual deveria ser justificada a partir da escrita de argumentos e contra-argumentos. Tal resultado permite considerar que estudantes da faixa etária do estudo, crianças de nove e dez anos, são capazes de apresentar pontos de vista, argumentos e contra-argumentos em suas produções de textos de opinião.

Embora o ensino explícito tenha contribuído para o aumento do desempenho dos participantes em relação à estrutura do texto de opinião, é possível aventar que um trabalho mais abrangente, em que fossem explicitados os diferentes tipos de argumentos (de consenso, de autoridade, de prova concreta e de competência linguística), poderia ter contribuído para que os participantes tivessem empregado argumentos mais sofisticados nas suas justificativas, o que levaria ao aprimoramento da defesa de seus pontos de vista. Dito de outro modo, acredita-se que, se houvesse continuidade da intervenção, após a produção 3 (pós-teste), os alunos teriam a chance de aperfeiçoar ainda mais a sua capacidade de escrita. Defende-se esta posição com base no que ocorreu após a avaliação processual, quando, ao identificar algumas carências nos textos dos estudantes, intensificou-se o ensino explícito do uso de conectores e

organizadores argumentativos, bem como de aspectos relativos à coerência textual, o que produziu melhoria de desempenho nestes itens na avaliação 3.

Por outro lado, sugere-se que os resultados observados no desempenho dos participantes da intervenção que não apresentaram aumento no desempenho na escrita, quando se comparou a Produção 1 (Pré-teste) com a Produção 3 (Pós-teste), possam ser explicados por fatores intervenientes como os descritos por Pinheiro (2012). De acordo com a autora, tanto o tema como o contexto de produção podem ter influenciado o desempenho desse grupo específico. Além desses, destacam-se outros fatores que precisam ser levados em consideração para a produção de um texto de opinião: a criação no texto de um espaço dialógico, a percepção e inserção do proponente nesse espaço dialógico e a interação com o interlocutor e (ou) a conveniência afetivo-persuasiva do proponente (PINHEIRO, 2012).

Os estudantes precisam perceber a necessidade e explicitar pontos de vista convergentes e divergentes. Precisam reconhecer o texto como um espaço para a negociação de pontos de vista, desse modo, a compreensão destes aspectos os levaria a inserção de contra-argumentos no texto de opinião. Além disso, os estudantes precisam constatar a necessidade de persuadir o oponente. Também, deve-se considerar o último fator interveniente na escrita de um bom texto de opinião, a conveniência afetivo-persuasiva do proponente.

Conclui-se que o ensino explícito de operações metatextuais é uma profícua estratégia didática para o desenvolvimento da escrita autônoma e competente de textos de opinião. No entanto, destaca-se a necessidade de novos estudos que possam abranger de modo totalitário os aspectos que podem ser considerados intervenientes na melhora do desempenho dos estudantes na produção do texto de opinião quando do ensino explícito de operações metatextuais.

Referências

BROWN, A. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p. 65-116.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMES, A. L. S. F.; CORREA, J. Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre o julgamento de texto argumentativo. **Psico**, Porto Alegre, v. 3, n. 36, p. 259-265, 2005.

KOCH, V. S.; BOFF, O. M.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITÃO, S. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p. 117-141.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas: Pontes, 2011, p. 13-46.

PEREIRA, L. A. **Escrever com as crianças - como fazer bons leitores e escritores.** Porto: Porto Editora, 2008.

PINHEIRO, L. R. **A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual: uma intervenção no contexto escolar.** 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____; GUIMARÃES, S. R. K. Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 87-106, 2016.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 423-432, 2007.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, J. **A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio.** 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA, T. F. da. **O ensino explícito de operações metatextuais e da revisão textual como estratégias didáticas para o desenvolvimento da habilidade de escrita de textos.** 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2018.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 3 de outubro de 2018.