PUC-SP
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

JUDIVANIA DANTAS DE ANDRADE DIAS

CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS:

Estudo com um grupo de alunos de 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

JUDIVANIA DANTAS DE ANDRADE DIAS

CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS:

Estudo com um grupo de alunos de 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Dra. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO
2012

ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
17	5	precedido	procedido
50	15	presença foi de 95%	presença foi de 96%
58	16 da Tabela de coesivos	9 - 19 - 20	6 – 19 - 20
59	8	resultados que cada participante	resultados quanto à utilização de coesivos que cada participante
59	9	antes e depois da intervenção.	antes e depois da intervenção. Para análise dos coesivos foram seguidas as orientações do Anexo 4 – Elementos de ligação – explicação.
60	Tabela 3 - Última linha	17	16
61	24	conforme se vê na tabela 4. Para análise dos coesivos foram seguidas as orientações do Anexo 4 – Elementos de ligação – explicação.	conforme se vê na tabela 4.
62	Tabela 4 - Primeira Linha	6 / 22% - 0 / 11% - 1 / 28%	6 / 22% - 0 / 0% - 0 / 0%
62	Tabela 4 - Segunda Linha	7 / 39% - 0 / 0% - 0 / %	7 / 39% - 0 / 0% - 0 / 0%
63	31	os dados foram submetidos	os resultados referentes ao uso de coesivos na produção textual foram submetidos
64	6	Tabela 5 – Comparação das médias alcançadas entre	Tabela 5 – Comparação das médias referentes ao uso de coesivos alcançadas entre
65	2	um aumento que foi	um aumento no uso de coesivos nos pós-testes que foi
65	4	resultados obtidos por meio do Gráfico	resultados obtidos quanto ao uso de coesivos nas produções textuais por meio do Gráfico
65	Título do Gráfico 1	Gráfico 1 – Intervalos de Confiança para as diferenças entre as médias	Gráfico 1 – Intervalos de Confiança para as diferenças entre as médias dos participantes no pré-teste e nos pós-testes 1 e 2 quanto ao uso de coesivos na produção textual
67	15	testes	textos

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação

Dias, Judivania Dantas de Andrade

Consciência Metatextual e Produção de Textos: estudo com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo / Judivania Dantas de Andrade Dias; orientadora Maria Regina Maluf – São Paulo, 2012

93 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Área de concentração: Psicologia de Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1. Produção textual; 2. Argumentação; 3. Habilidade metatextual; 4. Ensino Médio; I Título.

Banca Examinadora:

_____

_____

_____

Dissertação defendida e aprovada em _____/_____/_____

Ao Luis, Lais e Filipe.

Por serem minha maior motivação.

AGRADECIMENTOS

Profissionalmente já me encontro estabilizada como diretora de escola, por isso quando decidi fazer mestrado, há dois anos, os motivos foram puramente pessoais. Mas, a idade de estudante já passou, e as demandas de uma vida marcada por ideais ocupam muito tempo. Os desafios seriam enormes. O esforço iria representar abrir mão do descanso, do tempo precioso com a família e a frustração de não poder, durante o curso, me dedicar às atividades que desempenho, e que são tão prazerosas para mim. Será que conseguiria? Essa era a minha grande dúvida.

E não foi fácil, mas durante todo o percurso pude contar com algumas pessoas ao meu lado, e isso fez a diferença. Essas pessoas apoiaram-me quando eu precisava tomar uma decisão. Aquietaram-se durante as minhas vigílias. Consolaram-me nos momentos em que chorava. Acreditaram em mim, até quando eu mesma duvidava. Desafiaram-me quando começava a me acomodar, ou cansada, não dava o melhor de mim. Tinham sempre uma palavra de ânimo para quando as forças se iam... Sem mencionar a ajuda prática nas horas em que os trabalhos se avolumavam.

Agora, olhando para trás, a minha resposta para aquela pergunta ecoa em meu coração: “Não, eu não conseguiria sem vocês!”

A vocês minha gratidão:

A Deus, meu pai, meu amigo, meu dono. Aquele por quem eu vivo, e de quem me vem forças para fazer tudo o que faço, e ser tudo o que sou. Eu te amo, Deus!

Ao Luis, meu companheiro, meu amigo, metade de mim, meu grande e único amor. Aquele que torna doce a minha vida e me completa de forma que não consigo imaginar uma existência sem você ao lado. Eu te amo com todo o amor que uma mulher pode amar a um homem!

À Laís, meu maior orgulho, minha fonte de inspiração, minha amiga mais íntima. Aquela que me ensinou a ser mãe e trouxe uma alegria indefinível à minha vida. Filha, eu te amo mais do que palavras poderiam expressar!

Ao Filipe... difícil definir você, filho. Sua presença em minha vida deu a ela um novo significado. Em você eu sou mais mãe, mais mulher, mais forte. Você é aquele que quando olho nos olhos vejo um amor infinito, e nesse amor descanso. Eu te amo com todas as minhas forças!

À Ioana, que se revelou um modelo de colega sempre disposta a ajudar. Suas intervenções acertadas fizeram a diferença em momentos críticos, sua ajuda foi inestimável para a finalização deste trabalho. Obrigada por sua disposição para me ajudar.

À Sylvia Barrera, fonte de inspiração. Sua prontidão para atender ao convite para a banca, o seu estímulo e suas contribuições na Qualificação deram um novo significado ao meu trabalho. Obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos.

À Laurinda, por ser um porto seguro. Foi você, com sua sensibilidade e sabedoria que tornou esse curso mais humano para mim. Você foi mais do que uma professora, foi uma mestra em todos os sentidos. Obrigada por ter se tornado, em vários momentos, o exemplo do que é ser humano, mais do que simplesmente ser profissional.

À Maria Regina Maluf, mais que uma orientadora, uma referência. Durante todo o curso, você foi uma fonte por onde jorrava conhecimento. Cada orientação era um desafio que me levava sempre adiante, me ensinando o que significa ser mestra. Obrigada pela preciosa dedicação, por todo o empenho, e acima de tudo, pela persistência.

Aos queridos alunos que participaram desta pesquisa e foram essenciais para a realização deste trabalho. Obrigada pela prontidão, entusiasmo e participação que demonstraram ao receberem e realizarem a intervenção.

À CAPES, pelo financiamento que subsidiou esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos de treinamento voltado para a habilidade metatextual, com instrução quanto à estrutura, à organização e às convenções linguísticas na produção escrita do gênero textual argumentativo, direcionado a alunos do 1º ano do Ensino Médio. Participaram do estudo 18 alunos do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária dos 14 aos 17 anos, de uma escola particular da cidade de São Paulo. Foram utilizados procedimentos de intervenção, com controles de pré e pós-testes. O objetivo do pré-teste foi verificar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura do texto argumentativo. O primeiro pós-teste, analisou, usando critérios quantitativos, se ocorreu ou não a evolução da habilidade argumentativa na produção textual do aluno. No segundo pós-teste, o objetivo foi observar se os resultados do primeiro pós-teste se mantinham. Entre a realização do pré e dos pós-testes foram realizadas oito intervenções com o intuito de desenvolver habilidades de produção textual argumentativa. Os resultados deste estudo sugerem que uma intervenção voltada para a consciência metatextual desenvolve a capacidade de produção textual argumentativa. Os dados evidenciam que o ato explícito de ensinar o esquema dissertativo da argumentação desenvolve a capacidade de refletir e analisar textos, favorecendo a aprendizagem e a produção deste gênero textual.

Palavras-chave: produção textual; argumentação; habilidade metatextual; ensino médio.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effect of practicing turned to the Met textual ability, giving some instructions related to structure, organization and linguistics convention into the textual argumentative writing production, pointed to the students of the first grade in high school. The work was developed with eighteen students on the 1st grade in high school between fourteen to sixteen years old in a private school in São Paulo city. Intervention procedures were used as a control to tests before and after. The purpose of the pre-test was to analyze the students' knowledge about the argumentative text structure. The first after test intended to analyze whether it happened an improvement in the ability evolution in the argumentative textual production of the student. During the second after test, the purpose was to certify if the results of the first test were kept. Eight interventions were accomplished between the before and after tests with the goal to develop some abilities in the argumentative textual production. The results show us that an intervention directed to a met textual awareness develops an ability of an argumentative textual production. The data explains that the simple way of teaching the system of argumentation, creates the ability of reflex and analyze texts, giving benefits to the learning and production textual of this genre.

Key-words: textual production; argumentation; met textual ability; high school.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Caracterização do grupo: número de participantes distribuídos por idade e sexo 48

Gráfico 1 - Intervalos de Confiança para as médias das diferenças 65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número, porcentagem e média de presença e ausência dos participantes nas oito intervenções realizadas 49

Tabela 2 - Desempenho por frequência e média de cada aluno quanto: à utilização de coesivos, aos quatros aspectos para enquadre em cada categoria, e à classificação em categorias de tipos de estrutura de texto, no pré-teste, no pós-teste 1 e no pós-teste 2 58

Tabela 3 - Frequência de utilização de coesivos nos textos dos 18 participantes no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2 60

Tabela 4 - Descrição das categorias de estruturação do texto argumentativo, com quantidade e porcentagem de textos escritos pelos alunos classificados em cada uma delas, no pré-teste e 1º e 2º pós-testes .. 62

Tabela 5 - Comparação das médias alcançadas entre pré-teste e pós-teste 1 e entre pré-teste e pós-teste 2 64

Tabela 6 - Teste de Kolmogorov Smirnov para Normalidade 64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. REFERENCIAL TEÓRICO 17

2.1. Aprendizagem da linguagem escrita: enfoque metalinguístico 17

2.2. Consciência metatextual 21

2.3. Desenvolvendo a consciência metatextual 23

2.4. Desenvolvendo a consciência metatextual: considerações de natureza educacional 25

2.5. Alguns estudos sobre a consciência metatextual 27

2.6. Gêneros textuais 30

2.6.1. A questão dos gêneros textuais 31

2.6.2. Gênero argumentativo 34

2.6.3. Especificidades dos estudos sobre a escrita argumentativa 37

2.6.4. Alguns estudos sobre produção textual argumentativa 40

3. MÉTODO 45

3.1. O problema 45

3.2. Hipótese 46

3.3. Objetivo 46

3.4. Cuidados Éticos 47

3.5. Procedimento 47

3.6. Participantes e local de estudo 48

3.7. Pré-teste 49

3.8. Intervenção 50

3.9. Pós-testes 54

3.10. Critérios para análise dos dados 54

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 57

4.1. Análise geral dos resultados antes e depois da intervenção 57

4.2. Análise da utilização de coesivos em cada produção antes e depois da intervenção 59

4.3. Análise da classificação em categorias de tipos de estrutura de texto..... 61

5. CONCLUSÕES 66

REFERÊNCIAS 70

ANEXOS 74

ANEXO 1 - Parecer sobre o protocolo de pesquisa 75

ANEXO 2 - “Lei da palmada” – Reportagem 76

ANEXO 3 - Estrutura do texto argumentativo – Conceituação 78

ANEXO 4 - Elementos de ligação – Explicação 82

ANEXO 5 - Elementos de ligação – Exercícios 85

ANEXO 6 – Textos produzidos pelos alunos DAS e GB em cada um dos três momentos de testagem 88

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse em desenvolver um estudo sobre a habilidade metatextual foi sendo despertado durante as aulas da disciplina Alfabetização e Habilidades Metalinguísticas, ministradas pela Professora Drª Maria Regina Maluf.

Dentro de toda a gama de habilidades metalinguísticas que poderia ser estudada, escolhi a habilidade metatextual pela relação que essa estabelece com a aprendizagem da linguagem escrita.

Na perspectiva de Gombert, conforme nos aponta Ferreira e Spinillo (2003), a habilidade metatextual diz respeito ao ato de tratar o texto como objeto de análise, em que o indivíduo focaliza de maneira intencional o próprio texto, e não os seus usos. Entendendo que produzir um texto requer a reflexão de aspectos como sua estrutura e convenções linguísticas, supõe-se que a habilidade metalinguística é uma condição fundamental para se produzir um texto (FERREIRA & SPINILLO, 2003). Assim, é possível associar as dificuldades na produção de texto à falta de ensino sistematizado da habilidade metatextual, entre outros aspectos.

A discussão que se faz no meio educacional, em torno dos métodos de alfabetização é salutar, porém necessita ser fundamentada por conhecimentos científicos sobre os processos psicológicos que envolvem a aquisição das habilidades de ler e escrever, para que seja evitada a adoção de métodos de ensino que não conduzam a resultados eficientes.

Maluf (2005, p.56) relata que em nosso país *"[...] nos anos 90, foram preconizadas e adotadas práticas de alfabetização baseadas em pressupostos teóricos que enfatizaram a 'compreensão de textos', em detrimento da 'aquisição do código alfabético' que garante a leitura propriamente dita"*. Os resultados de pesquisas realizadas na área da psicologia cognitiva da leitura apontam que os conhecimentos e estratégias dentro do enfoque metalinguístico da alfabetização são alternativas eficientes para desenvolver a habilidade de ler e de escrever. Maluf (2005, p.57) afirma ainda que:

> No estágio de conhecimento científico em que nos encontramos, entende-se que os sistemas alfabéticos de escrita devem ser aprendidos na perspectiva da união entre a escrita e a fala. Tudo o que é falado pode ser escrito. No sistema alfabético de escrita utilizamos grafemas (letras) que representam fonemas (sons). Assim, ler exige a habilidade de transformar grafemas em fonemas, assim como escrever exige a habilidade de transformar fonemas em grafemas.

A compreensão do princípio alfabético é um passo fundamental na iniciação do aluno nas habilidades de leitura e de escrita. Como "[...] *ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. A decodificação não é suficiente, é preciso que o leitor contextualize e atribua significado à sua leitura*" (SOARES & EMMERICK, 2010, p.308), para adquirir proficiência.

Um aspecto importante para o aluno adquirir proficiência tanto em leitura quanto em escrita é o método utilizado pela escola em situações de produção e compreensão de textos de diferentes gêneros. "*Neste sentido, a aprendizagem escolar tem papel fundamental no desenvolvimento metalinguístico do indivíduo, de maneira mais ampla e na consciência metatextual de maneira mais específica"* (SPINILLO, 2009, p.99). Por isso, é necessário que as práticas escolares sejam voltadas para a realização de atividades metalinguísticas.

Numa pesquisa, verificando as relações entre o desenvolvimento da consciência metatextual e a produção de textos em crianças com idades de seis a nove anos, Ferreira e Spinillo (2003) buscaram investigar se a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para atividades metatextuais. Ainda se detendo sobre o mesmo trabalho, Spinillo (2009, p.101-102) fez a seguinte pergunta:

> [...] será que explicitar para as crianças que histórias possuem um começo, um meio e um final; que apresentam uma organização de suas partes e que possuem convenções linguísticas teria um efeito positivo sobre a produção oral de histórias?

Os resultados desse trabalho levaram os autores a afirmar que é possível concluir o seguinte: intervenções com base em aprendizagem explícita quanto à estrutura de textos conduzem tanto ao desenvolvimento da consciência metatextual quanto à capacidade de produzir textos.

A presente pesquisa consistiu em um estudo de intervenção conduzido em sala de aula, cujo objetivo foi o desenvolvimento da capacidade de produção de textos escritos com ênfase no gênero argumentativo, em alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a partir de intervenções específicas voltadas para o treinamento da habilidade metatextual, centrada na estrutura prototípica, organização e convenções linguísticas do texto argumentativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, foi realizada uma revisão de literatura abordando aspectos do desenvolvimento da leitura, compreensão e produção textual no enfoque da psicologia cognitiva da leitura. Em seu início, são apresentados conceitos sobre linguagem escrita no enfoque teórico das relações entre metalinguagem e alfabetização, sendo precedido pela ênfase em situações voltadas para a realização de atividades metalinguísticas em geral e metatextuais em particular, apontando a perspectiva teórica do presente estudo. Em seguida, são apresentados alguns estudos sobre a competência metatextual, trazendo esclarecimentos sobre o que já foi produzido nesta área e quais os resultados obtidos. Na sequência são realizadas algumas considerações sobre a questão dos gêneros textuais, e do gênero argumentativo mais particularmente, seguindo com a apresentação de alguns estudos sobre produção textual argumentativa. Ao final, são apresentados os objetivos e métodos da pesquisa, bem como o modo de realização do tratamento e análise dos dados.

2.1. Aprendizagem da linguagem escrita: enfoque metalinguístico

Como a fala faz parte do código genético humano, a linguagem oral é uma aquisição espontânea, desde que haja exposição a um meio social falante. Já a linguagem escrita, foi desenvolvida ao longo do processo de construção histórica das sociedades. Por isso, a aquisição da linguagem escrita depende do processo de ensino, pelo qual a escola é a responsável (MALUF, 2010).

O indivíduo não inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita sem nenhum conhecimento prévio. A criança, ao nascer, é inserida em seu meio social, e nele passa a interagir com seus pares e adultos. É a partir das interações sociais que a criança desenvolve a linguagem oral e utilizando a prática dessa linguagem no seu dia a dia, ela organiza seus pensamentos e ações, e adquire conhecimentos

implícitos. Esses conhecimentos decorrem de suas experiências, e não são o resultado de nenhum autocontrole consciente.

Relacionada ao conhecimento implícito está a habilidade epilinguística. O conhecimento epilinguístico resulta de aprendizagens informais, que são mais associadas a um

> [...] conhecimento tácito da língua, do que a um domínio consciente das regras gramaticais. Esse tipo de reflexão sobre a linguagem, que é feito de maneira espontânea e a um nível implícito, servirá de base para reflexões futuras mais controladas e explícitas a respeito dos aspectos da linguagem (SPINILLO, 2009, p.95).

Maluf (2010, p.26) faz referência que,

> [...] a construção de conhecimentos e procedimentos mobilizados por processos de aprendizagem dá origem às capacidades metalinguísticas, que permitem ao aprendiz controlar conscientemente sua atividade linguística em situação de escrita e leitura.

Como o objetivo da leitura é a compreensão, para ler com proficiência é preciso ir além da capacidade de decifrar, desenvolvendo também a habilidade de interpretar. Alcançar a condição de leitor e de escritor proficientes implica também a aquisição da consciência da língua falada, e refletir sobre ela, desenvolvendo o que se denomina por habilidades metalinguísticas.

> O termo metalinguagem refere-se às atividades reflexivas, conscientes e manipuladoras da linguagem. Uma atividade é designada como metalinguística se é efetuada conscientemente pelo indivíduo, implicando capacidade de reflexão e autocontrole deliberado sobre a linguagem (MALUF, 2005, p.58).

Correa et al. (2001, p.10) apontam que,

> Crianças ainda não alfabetizadas buscam regularidades e padrões no sistema de escrita de forma que aquilo que se escreve possa ser aceito como sendo uma palavra e possa ser lido por outra pessoa [...] Na busca

> dessas regularidades, as crianças iniciam um processo de reflexão metalinguística sobre o que a escrita representa: marcas gráficas dos sons que emitimos.

As autoras afirmam que na relação som-grafia as crianças vão construindo seu conhecimento sobre como se lê e se escreve, a partir do que lhe é ensinado. No caso específico do sistema alfabético português, é imprescindível que a criança compreenda o princípio alfabético para desenvolver a capacidade de compreender as palavras escritas como fonemas representados pelas letras que as formam.

Outros pesquisadores têm se destacado pelas expressivas contribuições para o avanço na compreensão das relações estabelecidas entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, entre os quais Barrera e Maluf (2003); Capovila e Capovila (2007); Cardoso-Martins e Pennington (2001); Cardoso-Martins e Frith (1999); Gombert (2003); Marec-Breton e Gombert (2004); Kulnig, Feldberg, Vasconcelos, Oliveira, Siccherino, Paludeto e Maluf (2010).

Uma dessas relações diz respeito às distinções entre as habilidades epilinguísticas e as metalinguísticas. Concluiu-se, por exemplo, que diferente das habilidades epilinguísticas que,

> [...] se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. [...] De fato, sendo a leitura uma tarefa linguística formal, necessita para ser aprendida que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente (GOMBERT, 2003, p. 21).

É preciso ressaltar que o processo de aprendizagem da linguagem escrita não se encerra com a descoberta do sistema de escrita alfabética, no caso, do português. Faz-se necessário ainda o aperfeiçoamento dessa concepção pela criança, até que ela possa escrever apropriadamente em português. Spinillo, Correa e Leitão (2001, p.10-11) concluem,

> Assim, o conhecimento sobre o sistema de escrita se inicia antes da criança ser capaz de ler e escrever de forma convencional e percorre, ainda, um caminho posterior à aquisição de uma ortografia alfabética que implica o domínio de diferentes normas que regem e estão subjacentes às complexas relações entre sons e letras.

Neste extenso percurso percorrido pela criança é preciso que se desenvolvam várias competências metalinguísticas. Esse fato ocorre porque as tarefas de análise da estrutura formal *"em ação no tratamento da linguagem escrita requerem um nível mais alto de abstração, elaboração e controle do que no tratamento da linguagem oral"* (GOMBERT, 2003, p.22).

Kulnig, Eldberg, Vasconcelos, Oliveira, Siccherino e Paludeto (2010, p.79), definem consciência metalinguística, como:

> [...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

As autoras apontam que dentre as habilidades metalinguísticas, são a consciência fonológica, sintática e morfológica que parecem ser preditoras do sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

O primeiro aspecto a ser dominado, para a execução das atividades de leitura e de escrita presentes no início da alfabetização, é a consciência fonológica. Assim, *"muitos autores têm defendido a importância da sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver a consciência fonológica no período pré-escolar, de modo a facilitar a posterior aquisição da linguagem escrita"* (BARRERA, 2003, p.76).

Já a consciência sintática é a capacidade de organizar as várias possibilidades de combinações de palavras dentro das regras estabelecidas, de maneira que resultem em frases que tenham sentido. Dessa forma, a consciência sintática está associada tanto à decodificação, quanto à interpretação, de acordo com Barrera e Maluf (2003).

No caso da consciência morfológica, sua definição diz respeito à capacidade de refletir sobre as unidades de significado, desde as menores, que são os morfemas. Pesquisas realizadas,

> [...] apontaram que a morfologia interfere no reconhecimento das palavras escritas, desde o primeiro ano da aprendizagem da leitura, na época em que as crianças ainda não dominam o código alfabético totalmente (KULNIG et al., 2010, p.81).

Para que ocorra a aprendizagem explícita, a falta de familiaridade com o código alfabético e seus princípios, ou a relação grafema-fonema, precisa ser superada. Conforme a atividade cognitiva do aluno vai se impondo à linguagem oral em todos os seus aspectos, tais como o sintático, o semântico, o lexical, o morfológico e o textual, o aprendiz adquire condições de realizar a transposição dessa linguagem oral, representando-a em sinais gráficos do código alfabético que é a base da linguagem escrita (MALUF, 2010).

Em resumo, somente quando se instaura a automatização do processamento cognitivo de decodificação dos sinais gráficos, é que o leitor pode voltar-se plenamente para a compreensão e interpretação do texto, por meio da atividade metatextual. Portanto, para ser um leitor hábil, é necessário desenvolver a consciência metatextual. Um procedimento análogo ocorre com a questão da escrita.

2.2. A consciência metatextual

O termo consciência metatextual, foi utilizado por Gombert com o propósito de diferenciá-lo de outras habilidades metalinguísticas. Consciência metatextual, de acordo com esta definição, é tratar o texto como objeto de reflexão, e não apenas com vistas ao que se quer comunicar (GOMBERT, 2003).

Dessa forma, o texto passa a ser observado quanto à sua estrutura, às partes que o constituem, às convenções linguísticas e aos marcadores (coesivos, pontuação). Quando esses aspectos do texto são inconsistentes, a linguagem deixa

de ser transparente e torna-se opaca. Estudos sobre revisão de texto têm revelado que,

> [...] ações de avaliar, detectar e corrigir problemas em um texto requerem conhecimentos sobre a linguagem, e que as dificuldades em realizar tais ações podem estar relacionadas ao nível de conhecimento linguístico implícito do escritor [...]. A atividade metalinguística, de modo geral e a atividade metatextual, em particular, desempenham um papel importante na escrita de textos, sobretudo nas atividades de monitoramento da escrita, no uso de estratégias que participam do processo de composição e na revisão textual tão necessárias para a produção textual (SPINILLO, 2009, p.84).

O termo consciência metatextual é definido por entender o texto como sua unidade linguística. Isso posto é importante destacar a diferença entre usar o texto para se comunicar e usá-lo como objeto de reflexão.

Quando nos comunicamos, nosso objetivo é aquilo que queremos comunicar e o significado que desejamos dar, não a estrutura do texto em si. Por isso, produzimos e compreendemos textos, sem refletir de maneira deliberada, sobre sua estrutura ou características. Mas, existe a opção de analisar deliberada e conscientemente, aspectos como sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores (coesivos e pontuação), ou seja, aspectos que dizem respeito ao texto em si (SPINILLO, 2009).

Vamos supor que enquanto lemos um texto percebemos uma mistura de diferentes gêneros: o texto inicia como uma história, mas termina como uma carta. Neste caso, o texto deixa de ser transparente, por isso não o tratamos mais como um instrumento de comunicação, e passamos a vê-lo como um objeto de reflexão. Esse ato de detectar inconsistências num texto é o que se denomina atividade metatextual. Então, para que a estrutura linguística seja objeto de reflexão, é importante que se instaure a consciência metatextual.

A técnica de investigação usada por pesquisas que examinam a consciência metatextual é a denominada off-line (Karmiloff-Smith, 1995, apud Spinillo, 2009), que possibilita a utilização da linguagem não como objeto de comunicação, mas de reflexão e análise.

Nesta técnica, o texto apresentado não é o que o indivíduo produziu, nem um que ele deve compreender, mas é um texto cuja análise deve ocorrer numa situação diferente de um contexto de uso (SPINILLO & SIMÕES, 2003).

Com o objetivo de analisar um texto fora do contexto de uso, os pesquisadores utilizam atividades como discriminação de diferentes gêneros de texto (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1997); e manipulação e segmentação de partes de textos de um mesmo gênero em função de suas características estruturais (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1998; REGO, 1996). Os estudos que discriminam diferentes gêneros de textos são classificados como pesquisas envolvendo tarefas intertextuais. Estudos com manipulação e segmentação de partes de textos de um mesmo gênero são classificados como envolvendo tarefas intratextuais, que requerem que sejam considerados aspectos internos do texto como, por exemplo, a apresentação de textos anômalos, incompletos, sem nexo. (SPINILLO, 2009)

Outra característica desses estudos é a explicitação verbal. Ela é uma atividade muitas vezes requerida por desempenhar, segundo Gombert (2003), um papel de destaque na atividade metatextual. Por meio da análise das explicitações verbais é possível compreender os critérios adotados nas identificações e julgamentos, além de possibilitar o enquadramento da habilidade de esclarecer dentro de uma perspectiva de desenvolvimento.

2.3. Desenvolvimento da consciência metatextual

Para fomentar o questionamento de como propiciar o desenvolvimento da consciência metatextual é importante ter em mente que a atividade metatextual tem como pontos centrais a reflexão consciente, o controle deliberado e a explicitação verbal.

Embora esses três comportamentos se pareçam com uma atividade metalinguística, se não forem conscientemente controlados e explicitados pelo indivíduo, ter-se-á o que foi denominado comportamento epilinguístico, de acordo com o modelo de desenvolvimento proposto por Gombert (2003). Assim, para

compreender o desenvolvimento da consciência metalinguística a distinção que se estabelece entre comportamento epilinguístico e metalinguístico tem um papel central (SPINILLO, 2009).

No comportamento epilinguístico a “sensibilidade precoce à gramaticalidade das frases que gera autocorreções durante a conversação” (SPINILLO, 2009, p. 95), a princípio, se realiza de maneira espontânea num nível implícito. Esse comportamento evolui espontaneamente a partir do desenvolvimento da linguagem, agindo em todo o tratamento linguístico, e se associa mais ao que se aprendeu tacitamente sobre a língua do que ao conhecimento de regras de gramática. O comportamento epilinguístico será a base sobre a qual, posteriormente, serão construídas reflexões mais controladas e explícitas sobre aspectos da linguagem.

Spinillo (2009) relata que existe uma hierarquia em relação ao comportamento epilinguístico e metalinguístico apontada por Gombert. Embora essa hierarquia tenha sido baseada em pesquisas a respeito da consciência fonológica, morfológica e sintática, os resultados se confirmaram nas pesquisas conduzidas por Spinillo no período de 1997 a 2005. A partir dessas afirmações, a autora propõe o seguinte modelo desenvolvimento metatextual:

. Epilinguístico – a criança julga corretamente, porém não justifica os critérios que adotou em seus julgamentos, ou justifica de maneira vaga ou subjetiva.

. Metalinguístico – a criança julga corretamente e explicita verbalmente o critério que usou.

A partir dos critérios utilizados pela criança, evidenciam-se duas instâncias do comportamento metalinguístico em relação à consciência metatextual. Critérios que se relacionam com o texto, porém não são explicitamente linguísticos, como conteúdo e função, associam-se à primeira instância. Relacionados à segunda instância estão os critérios explicitamente linguísticos como estrutura do texto, organização de suas partes e convenções linguísticas.

Os aspectos não linguísticos, característicos da primeira instância, embora sejam atividades de natureza metalinguística, envolvendo consciência controle e explicitação, versam sobre o contexto em que o texto se insere, indo além dos componentes próprios do sistema linguístico. Esse tipo de conhecimento ocorre por meio de aprendizagem informal em ambientes como a casa e as ruas.

Já os aspectos linguísticos da segunda instância versam sobre as características internas do texto e “representam um nível de abstração que é alcançado por meio de situações de ensino” (SPINILLO, 2009, p.97), fruto de aprendizagem formal dentro do contexto escolar.

Enquanto o conteúdo do texto e suas funções são mais precoces e mais comuns por serem apreendidos informalmente em situações cotidianas, a estrutura do texto e suas convenções linguísticas associam-se a experiências formais na escola. O segundo caso ocorre especialmente no momento da aprendizagem da linguagem escrita, portanto, manifestando-se em crianças mais velhas e de séries mais adiantadas.

Levando-se em conta o modelo de desenvolvimento proposto por Gombert (2003), o estímulo aos comportamentos metalinguísticos, em situações de instrução quanto à linguagem escrita no ambiente escolar, além das situações de uso e contatos com textos em situações informais do cotidiano, fora do ambiente escolar, parece ser um passo importante para o desenvolvimento da consciência metatextual.

2.4. Desenvolvendo a consciência metatextual: considerações de natureza educacional

Levando-se em consideração essa progressão existente na proposta de desenvolvimento da consciência metatextual , bem como a importância do ensino, nesse processo, podemos inferir considerações importantes de natureza educacional.

Gombert (2003) afirma que níveis sofisticados de controle e explicitação verbal não são detectados em crianças mais novas, nem em indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade, restringindo-se àqueles que alcançaram o domínio da linguagem escrita. Spinillo (2009, p.99) aponta que Gombert “*admite a influência de fatores externos no desenvolvimento da Consciência metalinguística, minimizando a ideia de que o conhecimento se modifica exclusivamente em função de fatores internos.”*

A ênfase nessa influência dos fatores externos foi decisiva para que o autor atribuísse um papel fundamental à instrução no desenvolvimento metalinguístico do indivíduo de maneira mais ampla e na consciência metatextual mais especificamente.

Como base para essa afirmação, observa-se que alguns conhecimentos quanto a regularidades que dizem respeito à sintaxe, à morfologia e à fonologia advêm de contatos informais com o sistema de escrita, ou seja, implicitamente. Entretanto, é na situação de ensino que a linguagem transforma-se em objeto de reflexão e aprendizagem, ou seja, é pelo conhecimento explícito que se torna possível realizar as atividades metalinguísticas, além das epilinguísticas.

Entre as atividades metalinguísticas derivadas das situações de ensino, Spinillo (2009, p.100) cita a possibilidade de *"ler todo o item escrito, inclusive pseudopalavras, e dominar a escrita – escrever palavras conhecidas e pseudopalavras, obedecendo às regras ortográficas e gramaticais"*.

Pode-se, de forma análoga, aplicar o mesmo princípio quanto à linguagem, de que comportamento epilinguístico é a base sobre a qual, posteriormente, são construídas reflexões mais controladas e explícitas sobre aspectos da linguagem, em textos. Mais conhecimentos implícitos sobre textos são gerados à medida que o indivíduo tem contato com textos de maneira informal.

Ainda de maneira análoga podemos transpor a afirmação de Gombert (2003) de que uma leitura eficiente não é produzida por processos implícitos, inferindo que o mesmo ocorre com o sistema de escrita. Dessa forma, aprendizagens informais e implícitas não são suficientes para que um indivíduo seja capaz de executar tratamentos metalinguísticos sobre um texto.

Dessa forma, compete à escola a responsabilidade de

> [...] desenvolver a consciência metatextual, acrescentando ao conhecimento implícito um conhecimento explícito e consciente, promovendo situações didáticas que levem as crianças a realizar um tratamento linguístico do texto (SPINILLO, 2009, p. 105).

É na escola que o texto passa a ser analisado sob o prisma de uma atividade de natureza metalinguística, como objeto de análise e de reflexão. Porém, essa é uma atividade que precisaria de maior ênfase dentro dos muros escolares. A consciência metatextual como prática de sala de aula ainda está longe de ocorrer, quando tomadas como base as propostas curriculares recentes (MEC, 1997).

2.5. Alguns estudos sobre consciência metatextual

Quando realizada a análise da literatura sobre consciência metatextual, observa-se que as pesquisas podem ser classificadas em dois grupos principais: as que se voltam para a estrutura microlinguística, e as que se voltam para a estrutura macrolinguística dos textos (SPINILLO & SIMÕES, 2003).

O primeiro grupo tem como prioridade elementos dos aspectos microlinguísticos do texto, como coesivos e pontuação (SPINILLO & SIMÕES, 2003). Desse grupo, pode-se destacar o trabalho de Spinillo et al. (2002) com crianças de oito anos, que buscava entender a capacidade de compreensão e identificação dessas, resgatando quais os sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas em uma história. O resultado desse estudo revelou que as crianças possuíam a capacidade de voltar a atenção para os nexos do texto, compreendendo implicitamente, os nexos que constituíam as cadeias coesivas, apesar de nem sempre serem capazes de explicitar essa compreensão. Ainda quanto a esse grupo, o estudo realizado por Anderson (1996, apud Spinillo & Simões, 2003) sobre pontuação, com uma criança de sete anos, revelou o domínio da compreensão e a capacidade de explicitar o conhecimento do papel da pontuação no texto.

Já o segundo grupo, que se volta para a organização geral do texto, tem os trabalhos divididos em duas classes: os que priorizam a reflexão quanto ao conteúdo e às informações contidas no texto; e os centrados na reflexão da estrutura do texto, privilegiando as noções de gêneros textuais (SPINILLO & SIMÕES, 2003), que é a linha que interessa à presente pesquisa.

Um dos primeiros estudos, ainda sem menção ao termo consciência metatextual cunhado por Gombert em 1992, foi a pesquisa de Stein e Policastro (1984, apud Spinillo, 2009). As características que foram consideradas determinantes para a estrutura de histórias para os adultos foram: a) ter um ser animado como personagem, com mudança de estado psicológico; b) ter sequência temporal de ação; c) ter sequência reativa com elos causais entre os eventos. Já para as crianças: a) ter sequência reativa, sendo rejeitadas as apenas descritivas com seres animados ou não; b) listas de características físicas e, ou emocionais com elos temporais ou causais. A conclusão geral foi de que o *"o modelo de resolução do problema é o que mais se aproxima das expectativas de adultos e crianças quanto às características de uma história"* (p.87). O procedimento adotado por Stein e Policastro, abriu novas expectativas metodológicas no modo de manipulação experimental da estrutura do texto.

Spinillo (2009) cita que o estudo de Rego (1996), pioneiro no Brasil, identificou os critérios definidores de histórias adotados pelas crianças: a) indefinidos; b) objetivos, mas não associados à estrutura do texto (tamanho, presença de marcador linguístico de início de história); c) associados às partes constituintes de história (começo, meio e fim). A autora constatou também que, aos oito anos, os aspectos formais relacionados à estrutura de história que aos sete anos não eram observados pelas crianças, já começam a ser adotados como critérios.

Essa segmentação do texto em função de sua estrutura passou a ser utilizada para examinar a consciência metatextual, não apenas em relação à história, mas também à carta e à notícia de jornal, por serem outros tipos de texto aos quais às crianças são expostas em sociedades letradas, desde cedo.

Albuquerque e Spinillo (1997) realizaram uma investigação sobre consciência metatextual em crianças de classe média da faixa etária de cinco, sete e nove anos, usando textos estímulos em formato de história, carta ou notícia de jornal, para as crianças identificarem, justificando. A partir do desempenho das crianças nos critérios utilizados: linguístico; pragmático (função social do texto); e conteúdo do texto, chegou-se à classificação de crianças em níveis de desenvolvimento.

No nível I, a criança não identificava o texto corretamente, nem explicava os critérios adotados. No nível II, a criança identificava corretamente os textos, mas não era capaz de explicar o critério que adotou para chegar ao resultado. No nível III, a

criança identificava corretamente os textos, e explicava critérios vagamente. No nível IV, a criança identificava corretamente e explicava critérios precisos. Os critérios utilizados por crianças deste nível eram baseados nos seguintes aspectos:

a) linguísticos – como os marcadores convencionais de abertura;

b) conteúdo – história, conteúdo ficcional – carta, conteúdo afetivo e privado – notícia, conteúdo não fictício e de interesse público;

c) função – esse critério só não foi utilizado para julgar histórias, mas foi utilizado nas demais. A progressão desses níveis tem como variante a faixa etária, encontrando-se a maioria das crianças de cinco anos nos níveis I e II, e de sete a nove anos no nível IV.

O estudo que Albuquerque e Spinillo (1998) realizaram posteriormente foi para destacar dois aspectos interessantes no trabalho citado acima (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1997). O primeiro referia-se ao fato das crianças que, mesmo identificando corretamente, não eram capazes de explicar os critérios adotados. Spinillo (2009) explica que esse resultado parece sugerir um tipo de esboço (conhecimento epilinguístico) de consciência metatextual se configurando. O outro aspecto dizia respeito ao fato de as crianças mais velhas, utilizando critérios precisos como linguagem, conteúdo e função do texto não usarem a estrutura como identificação. Com vistas a desvendar esse segundo aspecto apresentado, os estudiosos realizaram a pesquisa seguinte utilizando as mesmas divisões de níveis, mas adotando como critério a estrutura do texto, implantando uma manipulação das partes do texto. Foi constatada então, uma progressão de níveis partindo de critérios indefinidos, para definidos sem envolvimento da estrutura do texto, até acerto sistemático, com estrutura como critério. Essa progressão de níveis não dependia exclusivamente da idade, mas também do gênero do texto, partindo do mais evidente, a história e a carta, para o menos evidente, a notícia.

No estudo realizado por Ferreira e Spinillo (2003), o objetivo era verificar a relação que envolve a habilidade metatextual e a produção de histórias. A pesquisa interventiva buscou saber se a habilidade de produzir histórias poderia ser beneficiada pela apresentação de histórias com estrutura narrativa tradicional (introdução da cena com contexto das personagens, situação problema e desfecho), e ênfase na organização de suas partes e suas convenções linguísticas específicas.

Participaram deste estudo 64 crianças de baixa renda, entre seis e nove anos de idade, da primeira e segunda séries de escola pública. A pesquisa se constituiu por uma produção de história como pré-teste; três sessões de intervenção com análise e reflexão sobre a estrutura, organização e convenções linguísticas do gênero história; e nova produção de história como pós-teste. Os resultados foram positivos, tendo os integrantes do grupo experimental passado a produzir histórias mais elaboradas no pós-teste, se comparadas ao pré-teste e também quando comparadas ao pós-teste dos participantes do grupo controle. Esses resultados revelaram que ensinar às crianças o esquema narrativo de história produz melhoria nas suas produções textuais.

Por contemplar, especificamente, a relação competência metatextual e produção de texto voltado para um gênero textual, foi que esse estudo (FERREIRA & SPINILLO, 2003) serviu como base para a presente pesquisa. A sua estrutura foi respeitada, porém foram introduzidas adaptações para o gênero textual argumentativo e a faixa etária envolvida (14 a 17 anos).

Continuando nesta linha de investigações Spinillo e Pratt (2005, apud Spinillo, 2009) realizaram um estudo com crianças de classes sociais distintas, envolvendo além dessa tarefa de identificação de textos, uma outra de produção oral (que não será citada, por não contemplar o presente assunto). *"As diferenças entre os grupos foram explicadas como derivadas de experiências distintas com textos no cotidiano de suas vidas"* (p.92).

A partir desses estudos, podemos elencar as várias formas de se proceder a verificação da habilidade metatextual: identificação do tipo de texto apresentado; classificação de um texto como pertencente a um determinado gênero; julgamento quanto a um texto estar completo ou não, com identificação de quais partes faltam e quais estão presentes (LEITE, 2010).

2.6. Gêneros textuais

Apresentamos nas próximas seções a questão dos gêneros textuais, para então abordarmos os aspectos particulares da argumentação.

2.6.1. A questão dos gêneros textuais

O gênero funciona como um instrumento na ação discursiva do sujeito locutor, seja na linguagem falada ou na escrita, envolvido numa situação que se define por determinados parâmetros. É, em última instância, escolhido a partir da definição dos parâmetros que se impõem na situação específica da ação. Assim, o gênero é "*um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos*" (SCHNEUWLY, 2011, p.24).

Os gêneros textuais, ou gêneros de linguagem segundo Schneuwly e Dolz (1997), são as bases comparativas que norteiam as práticas de linguagem. Isso porque a própria noção de texto para Bronckart (2009, p.137),

> [...] designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário...

Visto que nas palavras de Vigotski (2009, p.425) "*A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros*", entende-se por prática de linguagem os instrumentos utilizados como elementos de comunicação que ligam o sujeito ao meio, promovendo as interações sociais.

A atividade de linguagem diz respeito à produção, à compreensão, à interpretação e à memorização de um conjunto de enunciados orais ou escritos. "*Nesse sentido, os gêneros se configuram como unidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e os rituais das práticas"* (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p.40).

Um determinado texto só pode ser definido como um gênero de linguagem quando sua estrutura é composta por determinadas regularidades, dentro de um modelo específico no qual é possível reconhecer elementos formais e rituais das práticas de linguagem. É por meio dos gêneros textuais que as práticas da

linguagem podem ser transformadas em atividades concretas para os aprendizes. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (1997, p.7),

> Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

A produção textual, como qualquer outra forma de linguagem é uma atividade com fins sociais, devendo ser caracteristicamente: consciente, criativa e interacional. Dessa forma, tanto sua leitura quanto sua produção tem caráter fundamental para que a prática escolar desenvolva plenamente, no aprendiz, a capacidade de expressar-se corretamente quanto ao que ele quer, ou necessita comunicar. Sendo a classificação dos textos uma atividade para a qual concorrem variados parâmetros, é necessário que este ensino priorize as condições de produção e a arquitetura interna dos textos, de maneira específica. Lima (2006, p.3) aponta que,

> [...] no momento em que se trabalha, com o aluno, o contexto das produções textuais - a visão de mundo subjacente ao discurso, a significação de determinadas frases e palavras quando em conjunto e, principalmente, a coerência do seu texto frente a aspectos linguísticos e discursivos, os textos ganham ancoragem e acessibilidade, além de acrescentar em conhecimento e possibilitar a reflexão.

O autor ainda refere que Bronckart, citando Habermas, considera que a linguagem se relaciona tanto com a constituição social quanto psíquica do ser humano, e os signos cumprem a função de representar três mundos distintos e interdependentes: o mundo objetivo (aspectos do mundo físico); o mundo social (organização dos grupos e atividades) e o mundo subjetivo (características particulares de cada indivíduo), explicando que,

> São esses três mundos que constituem o contexto da atividade de linguagem. Portanto a linguagem humana é, primeiramente, produto da interação social e sua função principal é comunicativa. Os signos ganham, a

> partir da constituição da linguagem, significações compartilhadas, passando a apresentar certa estabilidade sincrônica e autonomia em relação ao meio. Essas transformações dão origem a uma atividade que é propriamente de linguagem e se estabelece em discursos ou textos (LIMA, 2006, p.11).

Para Bakhtin (2011), o uso da linguagem liga a variedade de campos da atividade humana. Sua utilização ocorre em forma de enunciados orais e escritos únicos "*proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana"* (p.261). São esses enunciados que refletem

> [...] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p.261).

São esses três elementos, o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, que determinam o gênero de um texto. Cada um desses elementos é passível de mudanças por estarem associados à determinada área da atividade humana.

> [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso.
>
> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262)

Bronckart (2009) teoriza uma estruturação dos textos com base nos fundamentos de sequência: unidades de estruturas com certa autonomia, que fazem parte e organizam macrocomposições. O texto pode ser o resultado da combinação e manipulação de diferentes tipos de sequências. A essa teoria, que distingue basicamente cinco tipos de sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal; Bronckart acrescentou uma sexta, a injuntiva. Lima (2006, p.18), citando esse autor, explica que,

> [...] pode-se afirmar sobre a classificação: 'que todo texto empírico é considerado como um exemplar de gênero, necessariamente composto de um ou de vários tipos de discursos', que podem estar organizados de formas ilimitadas, o que torna inviável a classificação direta de um gênero pelas suas características linguísticas. E que a classificação indireta é possível a partir de 'identificação das famílias de gêneros indexados a uma mesma situação de ação e/ou considerando-se as modalidades recorrentes de composição dos tipos de discurso e dos tipos de sequência observadas nos textos'. É esse último procedimento que parece ser usado para classificar um texto como argumentativo ou explicativo, devido à recorrência de sequências argumentativas ou explicativas.

É a partir da compreensão de que vários parâmetros são utilizados para a classificação de um texto, que esta pesquisa objetiva desenvolver um trabalho interventivo destacando a análise integrada da coesão com a estrutura (organização e elementos constituintes) do texto argumentativo.

2.6.2. Gênero argumentativo

A dialética, como a arte do diálogo, ou a capacidade de debater sobre um determinado assunto com perguntas e respostas, criação e defesa de teses, originou a argumentação. A argumentação não é uma área de estudo nova, podendo ser remetida à *dialética* de Aristóteles, dada sua importância (Koch, 2002, apud Lima, 2006).

Lima (2006) considera que o fato de atualmente, o gênero argumentativo normalmente constituir parte dos programas de ensino somente no final do ensino fundamental, se deve a alguns estudiosos defenderem que, por sua complexidade, são necessário pré-requisitos para o desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Para Lima (2006), pesquisadores como Bronckart veem o texto argumentativo como um tipo de junção dos gêneros expositivos e narrativos e, portanto, o ensino desse gênero deveria ocorrer paralelamente aos demais. Lima (2006, p.6) cita que,

> [...] mesmo o aluno que ainda não tiver bem organizado certos conceitos e conhecimentos importantes para a produção de um texto argumentativo tais como: conhecimento de mundo suficiente para dar suporte ao argumento defendido; antecipação de contra-argumentos; construção de cadeia de raciocínio lógico coerente; uso de organizadores de coesão no texto escrito, poderia fazê-lo a partir da intervenção do professor.

Em reforço a esse posicionamento, pesquisas realizadas por Spinillo (1999) apontam que a metacognição, ou o conhecimento que o sujeito tem sobre os eventos cognitivos (o pensamento sobre o próprio pensamento), é um mecanismo mobilizador para o desenvolvimento de capacidades específicas. A autora explica que através da metacognição a ação escolar pode gerar processos de desenvolvimento de novas habilidades linguísticas quando, por exemplo, um professor leva o aluno a pensar sobre o modo como raciocina. Aponta ainda que as pesquisas realizadas com base neste tipo de intervenção, quando comparadas a outras (baseadas em autodescoberta, por exemplo), revelaram resultados mais positivos para o desenvolvimento.

Leal, Brandão e Torres (2011) afirmam que os autores suíços Dolz e Schneuwly, especificamente, vêm trazendo contribuições importantes para a discussão sobre currículos nessa área. Nas palavras dos autores (LEAL et al., 2011, p.87), esses educadores

> [...] assumem uma defesa de que é preciso impulsionar o desenvolvimento das habilidades de modo sistemático. Essa tomada de posição se contrapõe à ideia de que para ensinar a ler e escrever seria suficiente promover boas situações de leitura e escrita [...] propõem, assim, que, além da inserção em práticas de produção e compreensão de gêneros orais e escritos, sejam promovidas atividades de reflexão sistemática acerca das práticas de linguagem, funcionamento, estilo e recursos linguísticos mais usuais nos gêneros estudados. Para a seleção dos conteúdos, defendem que é preciso considerar os objetivos do ensino, as práticas de linguagem próprias dos diferentes grupos sociais, os saberes e habilidades já desenvolvidos e os que precisam ser aprendidos. Consideram, também, que a organização curricular deve garantir o contato frequente com diferentes gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, aprofundamento de alguns deles.

Essas são considerações significativas para fomentar a discussão sobre o ensino dos gêneros textuais.

A importância do discurso argumentativo está no fato do argumentar ser um ato linguístico fundamental. Como todo discurso é permeado por ideologias e pressupõe uma intenção, pode-se inferir que todo discurso é argumentativo. Esse conceito de argumentação se insere no *"agir comunicativo de Habermas em que a linguagem é o meio de integração social que possibilita a emancipação"* (LIMA, 2006, p.19). Quando não há a apropriação do discurso argumentativo e suas estratégias, o indivíduo não será capaz de discutir, quiçá refletir, o contexto e suas demandas, ficando à margem da sociedade.

Vista sob um prisma mais objetivo na prática escolar, a ênfase no gênero argumentativo encontra alicerce nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Os PCNs de Língua Portuguesa, priorizando o trabalho com a língua escrita, apontam para a necessidade do desenvolvimento da competência de confrontar opiniões e pontos de vistas diferentes, em diferentes linguagens. É a aquisição plena desta competência que traz o domínio da capacidade de argumentar em produções textuais escritas, visando à formação de produtores textuais eficientes (SILVA, 2010).

Silva apresenta um ponto de vista interessante ao abordar a escrita na escola sob duas óticas distintas: redação escolar e produção textual. O termo redação aparece já na primeira escola do Brasil, Colégio Pedro II, juntamente com a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa. Silva (2010, p.2) descreve que esse termo permanece até meados dos anos de 1980 do século passado, quando foi substituído por produção de texto *"especialmente a partir da apresentação de propostas para o encaminhamento do ensino de Língua Portuguesa por João Wanderley Geraldi"* e *que,*

> Essa redação se resumia ao desenvolvimento de atividades de escrita as quais incluíam os três tipos textuais canônicos e hegemônicos: narração, descrição e dissertação; autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.

A principal diferença entre redação e produção de texto, é que a primeira pode ser entendida como algo que é realizado *para a escola*, e a segunda como algo

que se realiza *na escola*. Segundo Silva (2010, p. 2), nas "*palavras de Dolz & Schneuwly ([1996], 2004) a redação é puramente um produto escolar para o qual não há verdadeiras referências textuais exteriores*". Nesse contexto, a redação não tinha vínculo com uma necessidade real de interação, e seu objetivo específico era a correção da gramática, sem preocupação com os demais aspectos que constituem um texto. Após a implantação dos PCNs de Língua Portuguesa, a produção de texto passou a ter como premissa básica

> [...] propostas que visem ao desenvolvimento da proficiência em escrita, não deixando de considerar seu uso social, levando em conta o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita (SILVA, 2010, p.4).

Assim, temos na implantação dos PCNs de Língua Portuguesa um retorno ao objetivo da atividade escrita como um exercício prático da dialética, entendido como a comunicação entre indivíduos, e consequentemente voltada para o gênero argumentativo, como expressão linguística fundamental.

Podemos inferir após essa breve reflexão, que o gênero argumentativo deve ser entendido, na prática escolar, como mais do que o ensino de outro simples gênero linguístico, recebendo a investidura de uma forma de linguagem imprescindível não apenas para a continuidade da vida acadêmica, mas para a plena inserção na sociedade letrada. Se um indivíduo não desenvolver a capacidade de argumentar não será capaz de competir socialmente ficando, dessa forma, impedido de exercer a plena cidadania.

2.6.3. Especificidades dos estudos sobre a escrita argumentativa

São ainda recentes os estudos voltados para a produção de textos escritos quando se compara com o desenvolvimento de pesquisas na área de compreensão textual (Garnham, 1990; Kato, 1993, Van Dijk,1992a, apud Leitão, 2001).

Entretanto, estudos com ênfase na produção textual, nas últimas décadas, têm sido foco da atenção de pesquisadores de variadas disciplinas, sobretudo da linguística, da psicologia e da educação. Em psicologia esse foco deu origem ao surgimento do que foi denominado como abordagens processuais da escrita.

Leitão (2001, p.118) aponta que, nas pesquisas psicológicas na área de produção textual, algumas perguntas-chave têm permanecido como aspectos quase constantes:

> [...] que tipos de operações cognitivas e linguísticas a composição textual implica? Que conexões existem entre a atividade de compor textos e processo cognitivos mais básicos como a tomada de decisão, a aprendizagem e a memória? Que princípios gerais (caso existam) estão subjacentes à composição textual? Por outro lado, que demandas específicas se associam á produção de diferentes tipos de texto e o que os escritores realmente fazem quando produzem textos que atendem a variadas finalidades sociais?

Para além desses questionamentos, num plano mais aplicado, os estudos na linha de produção textual tem-se voltado para o desenvolvimento de programas e estratégias educacionais que auxiliem os alunos no aperfeiçoamento de suas competências como produtores de textos. Para atingir esse objetivo, ou seja, para desenvolver intervenções educacionais bem sucedidas, é fundamental compreender os processos que envolvem a escrita de um texto, bem como os obstáculos que os alunos enfrentam quando desenvolvem este tipo de atividade (LEITÃO, 2001).

Nesse enfoque, Leitão (2001) apresenta quatro pressupostos que justificam o esforço empreendido na realização de pesquisas favorecendo, especificamente, a escrita argumentativa:

1º) Seu estudo possibilita a compreensão quanto a própria psicologia do pensamento. Esse pressuposto conduz as pesquisas nesta linha do status de interesse apenas pragmático na formação de bons escritores para o rol de pesquisas que questionam o funcionamento cognitivo e linguístico dos indivíduos.

2º) Existe o reconhecimento de que a argumentação é uma atividade essencial à vida social tanto dentro quanto fora dos muros escolares, fazendo parte de várias transações cotidianas dos indivíduos. Todavia, *"mais do que ser uma atividade discursiva dominante nas relações interpessoais no dia a dia"* (LEITÃO,

2001, p. 119), a argumentação é uma das formas que o pensamento assume, em uma série de circunstâncias em que as reflexões e deliberações se dão somente no aspecto intrapsíquico.

3º) A habilidade para produzir textos argumentativos eficientes não é adquirida como o simples resultado do desenvolvimento da competência geral para argumentar ou para escrever. A competência textual argumentativa resulta de aprendizagem específica. Porém, no planejamento das atividades escolares, os conhecimentos e habilidades necessários para que essa competência se instale só são enfatizados tardiamente, no ensino da redação do ensino médio, ou dos cursos pré-vestibulares.

4º) Contrastando-se com esse fato, acredita-se que uma intervenção pedagógica voltada para a formação de produtores textuais no gênero argumentativo eficientes pode ser favorecido já no início da vida escolar.

Ainda segundo Leitão (2001), a importância de estudos que se voltem para a escrita argumentativa se apoia no fato de que

> [...] a argumentação é vista como uma atividade discursiva e social, orientada para a resolução de uma diferença de opinião pelo exame crítico de argumentos e contra-argumentos em relação a pontos de vista conflitantes (p.120).

A natureza social deste tipo de produção a eleva à posição de atividade complexa que não pode ser subestimada, justificando assim o incentivo ao desenvolvimento de mais pesquisas na área.

Corroborando isto, os resultados de estudos realizados (De Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1994; 1996, apud Leitão, 2001) têm revelado que desde cedo as crianças já dominam a argumentação oral, entretanto, o manuseio da justificação de pontos de vista e consideração de posição contrária na produção escrita demanda um processo de desenvolvimento demorado. A lentidão desse processo se deve ao fato de que para se executar bem uma produção textual argumentativa é necessário levar em conta as dúvidas e contra-argumentos do oponente, e com base nisto reavaliar seu próprio ponto de vista.

O grau de complexidade abarcado neste ato de natureza metacognitiva é elevado e necessita de mais pesquisas psicológicas focalizando a análise de processos envolvidos na produção textual para facilitar o seu desenvolvimento (LEITÃO, 2001).

2.6.4. Alguns estudos sobre produção textual argumentativa

Depois do estudo de Rego (1996), quanto à consciência da estrutura do texto narrativo em crianças brasileiras, vários trabalhos surgiram explorando a consciência de outros gêneros textuais, dentre eles o argumentativo.

Spinillo e Simões (2003) nos apresentam o estudo realizado por Oliveira e Silva em 2000, no qual foi analisada, além de outros aspectos, a consciência da estrutura de textos argumentativos em alunos de 2ª e 5ª série do ensino fundamental. Os alunos eram solicitados a avaliar se o texto apresentado convencia ou não a respeito do assunto. As justificativas apresentadas pelas crianças serviram como parâmetro para análise dos critérios que foram adotados por elas em seus julgamentos. Foram apresentados (de forma variada) como constitutivos da estrutura do gênero textual argumentativo, cinco elementos progressivos: 1) ponto de vista; 2) ponto de vista e justificativa; 3) ponto de vista, justificativa e contra argumentos; 4) estrutura argumentativa completa, com ponto de vista, justificativa, contra argumento e resposta; 5) texto não argumentativo, sem a presença de todos esses elementos. Os resultados desse estudo revelaram que os textos considerados pelas crianças como convincentes eram os que continham ponto de vista e justificativas. Mas, não apenas isso: revelaram também que, para a criança, o principal elemento que conduz ao convencimento num texto é a justificação, e que ao contrário disso, o contra argumento, exceto quando pode ser rebatido (quando a resposta está presente), funciona como um elemento de obstáculo ao convencimento.

Com o trabalho realizado em Genebra, Dolz (2011) avaliou a capacidade de produção textual argumentativa em alunos de 11 e 12 anos, antes e depois de terem sido submetidos a um ensino sistemático do gênero. O estudioso aponta como fatores que o levaram à escolha desse gênero: a escassez de trabalho com o

gênero até o final do ensino fundamental, que se restringe a textos narrativos; os resultados de pesquisas recentes anulando a concepção de progressão; e a comprovação da hipótese de que a dificuldade com o gênero tem relação com a produção escrita e não com a capacidade de argumentação. Essa dificuldade está relacionada às questões como: identificar o objetivo do discurso; antecipar a opinião do leitor; saber e expor seu ponto de vista; refutar possíveis contra-argumentos; planejar argumentos e sua articulação; negociar uma posição aceitável a todos.

Na visão do estudioso, o desenvolvimento da habilidade nesses requisitos pode ser ensinado na escola, em vez da espera pelo surgimento "natural" dessas capacidades. A proposta de trabalho de Dolz considera tanto a situação comunicativa quanto à estrutura do texto argumentativo, utilizando diferentes processos:

> Contato com situações argumentativas e textos argumentativos diferentes: tentativa de localizar argumentos e opiniões; identificação do destinatário; finalidade dos argumentos (...) A partir dessas considerações, Dolz organiza uma sequência didática[1] que é iniciada com a discussão de um projeto de escrita com os alunos, em seguida, apresenta-se a situação de comunicação e o texto é produzido. Com a verificação dos textos, o professor aponta os aspectos a serem melhorados e propõe oficinas para trabalhar esses elementos. Após as oficinas, o aluno terá a oportunidade de refazer o primeiro texto com a intenção de torná-lo mais eficiente. Para testar a eficiência do método, ele, propõe a constituição de grupos de controle (LIMA, 2006, p.25-27).

Foi esse trabalho que inspirou Lima (2006) a desenvolver um estudo de intervenção pedagógica para alunos da quinta série do ensino fundamental, utilizando procedimentos baseados na pesquisa original. As mesmas etapas foram seguidas com algumas adaptações: o material pedagógico (textos e exercícios utilizados) foi escolhido e desenvolvido levando em consideração o assunto do texto, o nível de compreensão de enunciados, a série, e de acordo com o modo que cada atividade era recebida ou realizada pelos sujeitos da pesquisa. Catorze encontros de

---

[1] As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Disponível em: http://proflauralopespaiva.pbworks.com/w/page/9943882/G%C3%AAneros%20textuais%20na%20Sequ%C3%AAncia%20did%C3%A1tica. Acesso em 03/11/11.

50 minutos foram realizados nos horários das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com a apresentação aos alunos, pré-teste, oficinas e pós-teste para o grupo de intervenção, enquanto o grupo controle permanecia em sala com a professora, que seguia com o conteúdo previsto. Os resultados foram os mesmos do estudo de origem, confirmando que, nessa faixa etária, as crianças são capazes de produzir raciocínio lógico argumentativo, mesmo que básico. Revelaram ainda, que a capacidade de argumentar pode ser desenvolvida desde que utilizada a metodologia acertada, pois, ainda que as crianças tenham a capacidade de produzir raciocínio argumentativo nessa fase, sem a mediação do professor não há a possibilidade do desenvolvimento dessa capacidade.

Leal, Brandão e Torres (2011, p.87-88), afirmam que,

> [...] o contato com os diferentes gêneros discursivos possibilita ao aluno desenvolver capacidades textuais que o auxiliam a melhor conduzir os processos de interlocução. Desse modo, consideramos fundamental que diferentes habilidades e estratégias sejam estimuladas na escola por meio do contato com diferentes gêneros, incluindo os textos da ordem do argumentar desde o início da escolarização. No entanto, alertamos que esse ‘contato’ deve envolver não apenas a leitura de exemplares de textos da ordem do argumentar. É fundamental desafiar as crianças a refletir sobre eles. Tais reflexões, obviamente, podem ser feitas por meio de questões diversificadas em atividades de interpretação de textos.

As autoras também ressaltam que é preciso auxiliar os alunos a desenvolver a habilidade de distinguir entre os pontos de vista próprios e os do autor, pois isso,

> [...] segundo Lima (2006), constitui fonte de dificuldade para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] uma das dificuldades das crianças era reconhecer quando o autor estava dando uma opinião, sobretudo, quando essa era diferente do seu próprio ponto de vista (LEAL et al., 2011, p.93).

Antecipar e reagir a contra-argumentos tem sido apontados como as principais dificuldades na escrita de textos argumentativos. Esse fato se deve à complexidade de uma produção de natureza eminentemente dialógica, com múltiplas perspectivas, e dialética, pressupondo oposição, numa atividade que deve

ser produzida em situação de monólogo, como na escrita (LEITÃO & ALMEIDA, 2000).

> Em tais situações, o diálogo se realiza pela presença de um locutor imaginário a quem a argumentação se dirige [...] É, portanto, o confronto entre pontos de vistas, e não entre indivíduos, o elemento que confere à argumentação sua dimensão dialógico-dialética. Entendida desta maneira, a argumentação se define como um espaço de negociação (Roussey & Gombert, 1996) no qual argumentos apresentados estão sujeitos a contestação e podem, em consequência disto, ser expandidos, retirados pelos proponentes ou ainda transformados em aspectos cruciais (LEITÃO & ALMEIDA, 2000, p.2).

Dentro desta linha, o trabalho realizado por Leitão e Almeida (2000) teve como objetivo investigar a presença de contra-argumentos em textos escritos por crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de escolaridade (segunda, quarta e sétima séries), observando como ocorre a produção e a evolução deste aspecto específico da escrita argumentativa. Os resultados revelaram que contra-argumentos ocasionalmente aparecem já na segunda série, mas só se tornam sistemáticos na quarta série. O número de contra-argumentos encontrados num mesmo texto também foi relacionado progressivamente à idade e à escolaridade.

Outro estudo, realizado por Spinillo e Silva (2010), pretendeu avançar na compreensão das relações entre coesivos e tipos de textos. Nesse estudo, os autores examinaram os seguintes aspectos: a utilização de variados tipos de elos coesivos nos gêneros narrativos e argumentativos escritos pelos mesmos participantes; e o conhecimento que os participantes têm sobre a estrutura do texto que está sendo produzido. A intenção era verificar se confirmava os resultados observados em trabalho anterior (SPINILLO, 2006), que não nos deteremos por não ser significativo para o presente trabalho, de que textos mais elaborados apresentam mais quantidade e variedade de coesivos do que textos com uma estrutura mais elementar. Para esse fim, foi solicitado a quarenta e oito crianças, do 5º ano do ensino fundamental de escolas particulares da cidade de Recife que cada uma escrevesse um texto narrativo e um argumentativo sobre o mesmo tema. A coleta dos dados ocorreu em duas sessões, num intervalo de sete dias. As análises foram realizadas de duas maneiras: levantamento dos tipos de conjunções (aditivas,

temporais, continuativas, causais/explicativas, adversativas, condicionais, conclusivas e de finalidade), e das características estruturais (Categoria 1 – textos incompletos, com estrutura elementar; Categoria 2 – textos completos, estrutura elaborada) presentes em cada um dos textos escritos. Os resultados obtidos corroboraram alguns aspectos do estudo anterior (SPINILLO, 2006), que não nos deteremos por não considerarmos relevante para o presente estudo, e ampliam outros. Confirma-se que *"o uso de coesivos está relacionado à competência textual do produtor. Amplia-se o fato de que esses dados se aplicam a uma grande variedade de textos [...] e produções tanto orais como escritas"* (SPINILLO & SILVA, 2010, p.130).

Como a pesquisa objeto deste trabalho também tem seu foco na competência em produção de textos, utilizamos os mesmos critérios para análise de dados usados por Spinillo e Silva (2010): média de coesivos por texto e as características estruturais do texto argumentativo (Categoria 1 e Categoria 2), com algumas variações.

A variação ocorrida quanto à média de coesivos dizem respeito ao levantamento das conjunções, que neste caso, se observará de maneira genérica (sem especificação de tipo). Essa modificação se fez necessária por considerarmos que a especificação de tipo de conjunção não afetaria o resultado do trabalho que aqui apresentamos.

Já quanto à estrutura do texto argumentativo consideramos importante acrescentar mais duas categorias. Assim, desdobrando as duas categorias quanto aos elementos específicos constitutivos da estrutura do gênero argumentativo, em mais duas acrescidas das três partes da estrutura clássica que compõem um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

3. MÉTODO

3.1. O problema

Um dos grandes objetivos e também desafios da escola é desenvolver a competência linguística dos alunos, no que concerne à produção de textos escritos. Produzir um texto é realizar uma comunicação dirigida à compreensão de um interlocutor, por meio de ações com, e sobre a linguagem. Explicitando,

> As ações com a linguagem são ações em que a linguagem é um instrumento pelo qual o produtor do texto veicula os sentidos que deseja comunicar; enquanto as ações sobre a linguagem são ações em que a linguagem é um objeto de reflexão e análise por parte do produtor do texto (SPINILLO, 2010, p.240).

Nos estudos sobre a produção de história, a escrita acabou sendo mais negligenciada do que a oral. Mas, apesar de escassos, a partir dos estudos realizados destacando a escrita, foi possível concluir que o domínio da escrita não garante o domínio da habilidade narrativa escrita. Spinillo, Correa e Leitão (2001, p.10) descrevem esse fato da seguinte forma:

> A complexidade da escrita da linguagem pode ser caracterizada pelo seu desenvolvimento que se inicia antes mesmo da criança aprender a ler e a escrever de forma convencional, e pela continuidade deste processo que se aperfeiçoa mesmo após desenvolvida uma compreensão sofisticada do caráter representacional da escrita.

Parece ocorrer uma progressão semelhante à que ocorre na produção oral, no que se refere à idade, escolaridade e contato com textos no ambiente familiar. Os estudos demonstram que existe uma progressão que continua após a alfabetização para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado na escrita de textos.

Entendendo que escrever um texto é uma atividade complexa, este estudo teve como objeto de interesse a competência metatextual, que se volta para a reflexão do texto em si e,

> [...] se insere nas linhas de investigação que exploram a relação entre consciência/conhecimento que indivíduos demonstram possuir sobre a chamada 'estrutura prototípica' de textos argumentativos e a presença dessa mesma estrutura em textos que produzem (LEITÃO, 2007, p.423).

Foi feita uma pesquisa que teve por objetivo verificar os efeitos de uma intervenção voltada para o ensino da habilidade metatextual (instrução quanto à estrutura, à organização e a convenções linguísticas) sobre a produção escrita no gênero textual argumentativo.

A pesquisa foi realizada com adolescentes da faixa etária de 14 a 17 anos, do 1º do Ensino Médio.

3.2. Hipótese

O treinamento da habilidade metatextual, voltado para a instrução sobre a estrutura prototípica, organização e convenções linguísticas favorece o desenvolvimento da produção textual.

3.3. Objetivo

O objetivo geral deste trabalho foi investigar o efeito de treinamento voltado para a instrução quanto à estrutura, à organização e a convenções linguísticas na produção escrita do gênero textual argumentativo, direcionados a alunos do 1º ano do Ensino Médio.

3.4. Cuidados Éticos

Foram tomados todos os cuidados éticos necessários, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora responsável pela sala dos alunos participantes, autorizando a participação voluntária no presente estudo. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP avaliou o projeto de pesquisa e o aprovou o protocolo de pesquisa nº 468/2011 (Anexo 1).

3.5. Procedimento

Esta é uma pesquisa que utilizou procedimentos de intervenção, com controles de pré e pós-teste. Foi realizado com alunos do 1º ano do Ensino Médio, visando melhorias na qualidade da produção da escrita textual argumentativa.

O estudo foi inspirado na pesquisa interventiva realizada por Ferreira e Spinillo (2003), com 64 crianças entre seis e nove anos de idade, da primeira e segunda séries do ensino fundamental de escola pública. A pesquisa de origem teve como objetivo verificar a relação entre a habilidade metatextual e a produção de histórias. Buscou saber se a habilidade de produzir histórias poderia ser beneficiada pela apresentação de histórias com estrutura narrativa tradicional (introdução da cena com contexto das personagens, situação problema e desfecho), e ênfase na organização de suas partes e suas convenções linguísticas específicas.

O mesmo delineamento seguido na pesquisa de origem (produção de história como pré-teste; três sessões de intervenção com análise e reflexão sobre a estrutura, organização e convenções linguísticas do gênero história; e nova produção de história como pós-teste) foi seguido na pesquisa atual. Foram realizados: um pré-teste; oito sessões de intervenção e dois pós-testes. As adaptações introduzidas foram quanto ao gênero textual (no presente trabalho foi utilizado o argumentativo), e à faixa etária envolvida (14 a 17 anos) e ao tipo de escola (particular).

3.6. Participantes e local do estudo

Este estudo teve como participantes 18 alunos do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária dos 14 aos 17 anos, do período matutino, de uma escola particular da cidade de São Paulo. No Quadro 1, pode-se visualizar a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização do grupo: número de participantes distribuídos por idade e sexo.

14 anos		15 anos		16 anos		17 anos	
7		6		1		4	
Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
5	2	4	2	1	-	-	4

As intervenções foram realizadas no horário escolar, com o grupo de participantes em sua respectiva sala de aula. Houve a realização de pré-teste, oito sessões de intervenção, e dois pós-testes. Todos os alunos da sala de aula puderam participar de todas as atividades, entretanto, para efeito da pesquisa, foram considerados apenas os alunos que participaram tanto do pré-teste quanto dos dois pós-testes. Dois alunos faltaram na realização do pré-teste, um no primeiro pós-teste e dois no segundo pós-teste. Dessa forma, o número inicial que era de 23 alunos, foi reduzido para 18 participantes efetivos. Constam na Tabela 1 número e porcentagem de presença e ausência dos participantes da pesquisa nas oito intervenções realizadas.

Tabela 1 – Número, porcentagem e média de presença e ausência dos participantes nas oito intervenções realizadas.

	11/5	14/5	15/5	16/5	17/5	18/5	21/5	22/5	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Total de alunos participantes:	18	18	18	18	18	18	18	18	Média
Presença	18	17	17	18	16	17	17	18	17,25
Falta	0	1	1	0	2	1	1	0	0,75
% Presença	100%	94%	94%	100%	89%	94%	94%	100%	96%

3.7. Pré-teste

O objetivo da aplicação do pré-teste foi verificar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura do texto argumentativo, podendo desta forma, averiguar a habilidade metatextual nessas produções.

A aplicação foi coletiva no horário de aula convencional, consistindo na produção de um texto a partir de um tema sugerido pelo examinador, avaliando as habilidades dos alunos para a produção textual argumentativa, de acordo com os critérios apontados por Spinillo e Silva (2010) para análise dos dados.

A atividade teve início com a explicação, por parte do aplicador, de que todos estavam convidados a produzir um texto argumentativo sobre a “lei da palmada”. Para facilitar a familiarização de todos os participantes com o tema, antes do início da produção, o aplicador realizou a leitura em voz alta de uma reportagem com opiniões sobre o assunto (Anexo 2).

Logo após a leitura da reportagem, cada participante recebeu uma folha pautada com a seguinte orientação:

O texto argumentativo é aquele que tem como objetivo persuadir alguém quanto às nossas ideias. A partir da leitura da reportagem sobre as opiniões a respeito da 'lei da palmada', escreva um texto argumentativo defendendo o seu posicionamento quanto a esse assunto.

O tempo médio que os alunos utilizaram para a escrita do texto foi de trinta minutos.

3.8. Intervenção

A realização das intervenções teve início no dia seguinte à aplicação do pré-teste, no horário das aulas, dentro do período em que os alunos frequentavam.

Visando favorecer a identificação, análise e reflexão dos componentes estruturais e coesivos do gênero textual argumentativo, foram realizadas oito sessões de intervenção, uma por dia, com 50 minutos de duração cada. As oito sessões foram feitas em sala de aula, no período de 11/05 a 22/05/2012, sendo realizada em cada sessão a chamada dos alunos para controle de presença/ausência. A média de presença foi de 95%. As faltas ocorridas nas sessões de intervenção foram distribuídas da seguinte forma: nenhuma na primeira; uma na segunda; uma na terceira; nenhuma na quarta; duas na quinta; uma na sexta; uma na sétima; nenhuma na oitava.

Os procedimentos foram variados: a) exposição oral sobre a estrutura do texto argumentativo; b) leitura de textos - silenciosa pelos alunos e em voz alta pelo aplicador - com posterior comentário aberto procurando minimizar possíveis dificuldades de compreensão; c) aplicação de exercícios escritos; d) atividades em dupla ou grupo; e) repetição das atividades sempre que necessário; f) todas as

respostas dos alunos foram sempre acompanhadas por justificativas; g) correções, intervenções e explicações do examinador seguiram todas as respostas dos alunos.

Os procedimentos para as sessões tiveram como base os passos apontados por Ferreira e Spinillo (2003), porém adaptadas para o contexto em questão. As alterações foram realizadas como resultado da busca por estratégias que propiciassem atividades mais adequadas aos sujeitos da pesquisa.

As sessões foram aplicadas pela pesquisadora.

Os objetivos por sessão foram:

1ª Sessão

Objetivo: trabalhar a conceituação da estrutura do texto argumentativo: introdução adequada ao tema/posicionamento; desenvolvimento com a apresentação de argumentos que se conectam de forma lógica e ordenada; contra-argumento e fechamento coerentes com o que foi escrito anteriormente.

Estratégia: realizou-se a entrega de um texto sobre a conceituação da estrutura do texto argumentativo para uma exposição oral realizada pelo pesquisador. A exposição oral foi feita com interrupção para apontamento de dúvidas pelos alunos e esclarecimento por parte do pesquisador. (Anexo 3)

2ª Sessão

Objetivo: trabalhar a fixação da conceituação da estrutura do texto argumentativo.

Estratégia: a sessão teve início com a explicação oral por parte do aplicador sobre como utilizar o esquema básico de dissertação exposto na sessão anterior. Na sequência, foi solicitado aos alunos que formulassem uma introdução para um texto argumentativo sobre um tema que escolhessem (seguindo a sugestão do esquema básico de dissertação: tema + dois ou três argumentos) para exporem oralmente em seguida. Foi dado um período de dez minutos para os alunos realizarem a primeira

parte da tarefa. Após esse período, cada aluno compartilhou a introdução que formulou e, mediado pelo aplicador, foram feitos apontamentos pelos demais alunos.

3ªSessão

Objetivo: trabalhar a fixação da conceituação da estrutura do texto argumentativo.

Estratégia: seguindo os moldes da sessão anterior, os alunos foram solicitados a produzirem oralmente o desenvolvimento do texto argumentativo para dar sequência à introdução que haviam realizado na sessão anterior (seguindo a sugestão do esquema básico de dissertação para o desenvolvimento do texto: um parágrafo para a apresentação de cada argumento, com análise detida das ideias). Os alunos tiveram um período de vinte minutos para elaborarem o desenvolvimento. Após esse período, cada aluno compartilhou o desenvolvimento do texto que formulou e, mediado pelo aplicador, foram feitos apontamentos pelos demais alunos.

4ª Sessão

Objetivo: trabalhar a articulação entre opiniões, argumentos e contra-argumentos.

Estratégia: Foi realizada a seguinte explicação oral definindo o que é contra-argumento:

"[...] qualquer ideia mencionada no curso da argumentação, que direta ou indiretamente enfraqueça o ponto de vista defendido pelo proponente de um argumento." (LEITÃO & ALMEIDA, 2000, p.5). De modo geral, acrescentamos os contra-argumentos no texto por meio de concessivas e conectivos de oposição tais como: embora, ainda que, mas.

Após essa explicação os alunos, em duplas, foram orientados a conversarem sobre os argumentos que o colega formulou para o texto, tendo já produzido a introdução e o desenvolvimento oralmente. Após o diálogo, foi solicitado aos alunos

que elaborassem um contra-argumento para o texto do colega. Os contra-argumentos criados pelos alunos foram compartilhados e analisados pelo grupo.

5ª Sessão

Objetivo: trabalhar a conceituação de palavras e expressões que podem ser usadas como articuladores (elementos de ligação) para dar coesão ao texto.

Estratégia: os alunos receberam um texto para acompanharem a exposição oral realizada pelo pesquisador, sobre a conceituação de palavras e expressões que podem ser usadas como elementos de ligação para dar coesão ao texto. (Anexo 4)

Durante a exposição, foi possibilitada a interrupção para apontamento de dúvidas por parte dos alunos, com esclarecimento por parte do aplicador. Para encerrar, os alunos fizeram em outra folha recebida, exercícios escritos sobre o significado de expressões articuladoras. (Anexo 5)

6ª Sessão

Objetivo: trabalhar a discriminação das partes que compõem um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), a fixação da função dos elos coesivos, a argumentação, e a previsão de contra-argumentos.

Estratégia: Foi solicitado aos alunos que escrevessem a introdução e o desenvolvimento do texto que eles formularam oralmente nas 2ª e 3ª sessões mais o contra-argumento que o colega elaborou na 4ª sessão, e completassem com a conclusão, para produzir um texto argumentativo completo. Foram orientados a seguirem o Esquema Básico de Dissertação Argumentativa, a utilizarem a tabela de elementos de ligação e procurarem usar a linguagem culta formal.

7ª e 8ª Sessões

Objetivo: trabalhar a fixação das bases conceituais do texto argumentativo: a estrutura do texto, a clareza do posicionamento, a objetividade da argumentação, a previsão de possíveis contra-argumentos, e o uso de articuladores (elementos de ligação).

Estratégia: Cada aluno lia o seu texto para o grupo e o colega sentado ao lado deveria fazer considerações observando se foram seguidas as bases conceituais do texto argumentativo: a estrutura do texto, a argumentação, a previsão de possíveis contra-argumentos relevantes, o uso de articuladores (elementos de ligação), e o fechamento coerente do texto. Os demais componentes do grupo também podiam fazer comentários não só sobre o texto lido, mas também sobre a análise realizada.

3.9. Pós-testes

No primeiro pós-teste, realizado no dia seguinte à aplicação da última sessão, todos os alunos que participaram da pesquisa foram solicitados a fazerem a reescrita do texto que produziram no pré-teste, visando apresentar uma estrutura textual mais adequada a esse gênero, e argumentos mais eficientes.

Para o segundo pós-teste, que se realizou um dia depois da aplicação do primeiro pós-teste, a solicitação feita aos alunos foi que eles produzissem um texto argumentativo, com a seguinte orientação:

Escreva um texto argumentativo defendendo seu posicionamento a favor ou contra as crianças poderem decidir a quais programas de televisão assistem.

Os pós-testes foram aplicados logo após as sessões, e foram seguidos os moldes do pré-teste para levantamento dos resultados obtidos após a intervenção.

O objetivo dos pós-testes foi verificar se houve evolução da produção escrita argumentativa após a intervenção.

3.10. Critérios para análise dos dados

Neste trabalho, foram utilizados os critérios para análise de dados usados no estudo de Spinillo e Silva (2010): média de organizadores textuais por texto e a estrutura do texto argumentativo (dividido em Categoria 1 e Categoria 2), com algumas variações descritas abaixo.

A média de coesivos foi utilizada por que esta *"está relacionada à competência textual do produtor"* (p.130). A variação ocorrida nesse critério foi quanto ao levantamento das conjunções, que neste caso, foi observada de maneira genérica (sem especificação de tipo). Essa modificação ocorreu por consideramos que a especificação de tipo de conjunção não afetaria o resultado do trabalho que aqui apresentamos. O objetivo para o uso desse critério foi verificar se houve aumento na quantidade de elementos de ligação utilizados pelos participantes, agregando mais coesão ao texto. Foram seguidas, para análise dos coesivos, as orientações constadas no Anexo 4 – Elementos de ligação – texto explicativo.

Quanto à estrutura do texto argumentativo, segundo Spinillo e Silva (2010), a mesma demanda as seguintes instâncias: a) ponto de vista – que "expressa a opinião do escritor a respeito de um tema polêmico que suscita diferentes pontos de vista" (p.117); b) argumentos ou justificativas – que "são as razões que justificam o ponto de vista do escritor, tornando-o aceitável para aqueles a quem se endereça a argumentação" (p.117); c) contra-argumentos – que são as considerações do escritor quanto "as possíveis objeções e restrições que possam surgir à sua posição" (p.118).

Com base nessas instâncias, os textos foram classificados em categorias: Categoria 1 – textos que eram compostos apenas por ponto de vista e justificativa ou argumento, portanto mais elementares e incompletos; Categoria 2 – textos compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento e menção ou resposta a possíveis contra-argumentos, e assim mais elaborados. A variação que ocorreu neste item foi o acréscimo de duas categorias. Consideramos importante acrescentar mais duas categorias, somando aos elementos específicos constitutivos da estrutura do gênero argumentativo, as três partes da estrutura clássica que compõem um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, na Categoria 3, foram enquadrados os textos compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento, dentro da estrutura textual clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão), sendo, desta forma, mais completos; e na Categoria 4 os textos

compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento, e menção ou resposta a possíveis contra-argumentos dentro da estrutura textual clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão), sendo, assim, mais elaborados e completos.

A análise em categorias visou verificar se houve melhora nos resultados quanto à estrutura dos textos produzidos nos pós-testes quando comparados ao pré-teste.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir dos critérios propostos por Spinillo e Silva (2010), foram estabelecidas as medidas quantitativas que serviram à análise dos textos produzidos pelos sujeitos da presente intervenção. No trabalho realizado aqui, houve a adaptação para um contexto diferente daquele apresentado na pesquisa de origem, com todas as especificidades relativas a ele. Assim, na discussão dos resultados, evidenciou-se as análises qualitativas relativas, especificamente, a esse trabalho.

Inicialmente apresentamos uma Tabela remetendo à análise geral da produção argumentativa antes e depois da intervenção, na qual foram observados todos os aspectos dos resultados dos dois critérios utilizados para análise dos dados por aluno: a utilização de coesivos; e a categoria de tipos de estrutura de texto.

No segundo item apresentamos a análise específica dos resultados obtidos pelos participantes quanto ao número de coesivos utilizados em cada produção antes e depois da intervenção.

Em seguida, apresentamos a análise dos resultados referentes à classificação em categorias de tipos de estrutura de texto dos textos produzidos por cada aluno em cada um dos três momentos de testagem.

4.1. Análise geral dos resultados antes e depois da intervenção

Ao dar início à discussão dos resultados, remetemos para a Tabela 2 na qual constam os dados dos resultados dos dois critérios utilizados para análise dos dados por aluno: a utilização de coesivos; e a categoria de tipos de estrutura de texto, de maneira geral.

Nessa Tabela, vê-se a utilização de coesivos, apontando para a quantidade total utilizada pelo aluno em cada texto; e a categoria de tipos de estrutura de texto. Além desses aspectos, é especificado também se cada um dos quatro itens (ponto de vista; argumento ou justificativa; contra-argumento; e estrutura) observados para

classificação dos textos em uma das categorias, foi apresentado pelo aluno em cada produção.

Cada aspecto dos critérios para análise dos dados está organizado na tabela 2 pela apresentação do desempenho em cada um dos três momentos de testagem.

Tabela 2 - Desempenho por frequência e média de cada aluno quanto: à utilização de coesivos, aos quatro aspectos para enquadre em cada categoria, e à classificação em categorias de tipos de estrutura de texto, no pré-teste, no pós-teste 1 e no pós-teste 2.

	COESIVOS			PONTO DE VISTA			JUSTIFICATIVA			CONTRA-ARGUMENTO			ESTRUTURA			CATEGORIA		
	Pré	Pós1	Pós2	Pré	Pós1	Pós2	Pré	Pós1	Pós2	Pré	Pós1	Pós2	Pré	Pós1	Pós2	Pré	Pós1	Pós2
1	2	17	23	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	1	4	4
2	9	13	11	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4	4	4
3	9	18	15	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	3	4	4
4	7	13	12	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	1	4	3
5	5	16	23	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
6	6	15	12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
7	4	12	20	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
8	9	14	15	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	1	4	4
9	7	13	16	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	3	4	4
10	3	9	18	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
11	5	12	23	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	1	4	4
12	8	15	23	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4	4	4
13	9	13	11	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
14	7	15	15	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
15	10	22	19	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4	4	4
16	6	19	20	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4	4	4
17	6	11	15	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	2	4	4
18	13	18	11	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4	4	4
Média:	7	15	16	S=	18	18	18	S=	18	18	18	S=	12	18	17	S=	7	18	18	1=	4	0	0
					100%	100%	100%		100%	100%	100%		67%	100%	94%		39%	100%	100%	2=	7	0	0
																				3=	2	0	1
				N=	0	0	0	N=	0	0	0	N=	6	0	1	N=	11	0	0	4=	5	18	17
					0%	0%	0%		0%	0%	0%		34%	0%	6%		61%	0%	0%				

Categorias:
1 Ponto de Vista + Justificativa
2 Ponto de Vista + Justificativa+Contra-argumentos
3 Ponto de Vista+Justificativa+Estrutura
4 Ponto de Vista+Justificativa+Contra-argumentos+Estrutura

1=	22%	0%	0%
2=	39%	0%	0%
3=	11%	0%	6%
4=	28%	100%	94%

De maneira geral, observa-se nesta Tabela que a utilização de coesivos teve um aumento médio de 114% quando se compara o pré-teste com o 1º pós-teste, e de 128% comparando-se o pré-teste com o 2º pós-teste.

Quanto à classificação em categorias de tipos de estrutura de texto, no pré-teste observamos que na Categoria 1 encaixaram-se 22% das produções, na Categoria 2 foram 39%, a Categoria 3 teve 11%, e na Categoria 4 o total foi de 28%. Já no 1º pós-teste 100% das produções foram classificadas na Categoria 4, e no 2º pós-teste 94% mantiveram-se na Categoria 4, e 6% na Categoria 3.

4.2. Análise da utilização de coesivos em cada produção antes e depois da intervenção

Apresentaremos agora os resultados que os alunos obtiveram no pré-teste e nos pós-testes 1 e 2.

A Tabela 3 especifica os resultados que cada participante obteve quanto ao número de coesivos utilizados em cada produção antes e depois da intervenção.

Tabela 3 - Frequência de utilização de coesivos nos textos dos 18 participantes no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2.

Participante	Pré-Teste	1º Pós-teste	2º Pós-teste
Aluno 1	2	17	23
Aluno 2	9	13	11
Aluno 3	9	18	15
Aluno 4	7	13	12
Aluno 5	5	16	23
Aluno 6	6	15	12
Aluno 7	4	12	20
Aluno 8	9	14	15
Aluno 9	7	13	16
Aluno 10	3	9	18
Aluno 11	5	12	23
Aluno 12	8	15	23
Aluno 13	9	13	11
Aluno 14	7	15	15
Aluno 15	10	22	19
Aluno 16	9	19	20
Aluno 17	6	11	15
Aluno 18	13	18	11
Média	7	15	17

Como se evidencia na Tabela acima, houve um aumento significativo no número de coesivos utilizados pelos sujeitos para a produção dos textos após as intervenções. Esse dado revela uma mudança significativa na produção textual argumentativa a partir da intervenção realizada.

As mudanças ocorridas não se restringiram ao aspecto quantitativo, mas se estenderam ao qualitativo também. Houve a inclusão de uma variedade de termos nos pós-testes que no pré-teste não foram utilizados pelos sujeitos.

De maneira geral, a evolução que se apresenta nas médias alcançadas em cada etapa corrobora a percepção de mudança qualitativa. A progressão do grupo se evidencia nesta análise quando observado que a média de sete coesivos por texto no pré-teste saltou para quinze no primeiro pós-teste e continuou aumentando para dezesseis no segundo pós-teste.

Por esses resultados, pode-se concluir que a realização do trabalho com elementos de ligação na intervenção favoreceu a aprendizagem do papel dos coesivos em um texto, o que levou a uma maior utilização desses elementos nas produções. Além disso, houve a compreensão de novos termos conectivos que passaram a ser utilizados pelos participantes em seus textos, como por exemplo, o termo conclui-se que (concluindo, concluo etc.).

4.3. Análise da classificação em categorias de tipos de estrutura de texto

Passamos a analisar os resultados específicos referentes à classificação em categorias de tipos de estrutura de texto dos textos produzidos por cada aluno em cada um dos três momentos de testagem.

Cada texto produzido, foi classificado em uma das quatro categorias, crescentes, quanto à sua estrutura, conforme se vê na Tabela 4. Para análise dos coesivos foram seguidas as orientações do Anexo 4 – Elementos de ligação – explicação.

Tabela 4 - Descrição das categorias de estruturação do texto argumentativo, com quantidade e porcentagem de textos escritos pelos alunos classificados em cada uma delas, no pré-teste e 1º e 2º pós-testes.

Definição das Categorias	Pré-teste		1º Pós-teste		2º Pós-teste	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Categoria 1 - textos compostos apenas por ponto de vista e justificativa ou argumento, portanto mais elementares e incompletos.	6	22%	0	11%	1	28%
Categoria 2 - textos compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento e menção ou resposta a possíveis contra-argumentos, e assim mais elaborados.	7	39%	0	0%	0	%
Categoria 3 - textos compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento, dentro da estrutura textual clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão), sendo, desta forma, mais completos.	2	11%	0	0%	1	6%
Categoria 4 - textos compostos por ponto de vista, justificativa ou argumento, e menção ou resposta a possíveis contra-argumentos dentro da estrutura textual clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão), desta forma, mais completos e elaborados.	5	28%	18	100%	17	94%

Observamos na Tabela acima, que no pré-teste 22% dos textos se enquadram na Categoria 1; 39% na Categoria 2; 11%; na Categoria 3; e 28% na Categoria 4. No primeiro pós-teste, todos os textos foram classificados na Categoria 4. Já no segundo pós-teste houve regressão de um dos textos, se enquadrando na Categoria 3.

Do total de 18 participantes efetivos, nenhum aluno permaneceu na Categoria 1 ou 2, revelando que a porcentagem de progressão do grupo após a intervenção foi de 100%. Quatro alunos evoluíram da Categoria 1 para a Categoria 4, sete da Categoria 2 para a Categoria 4 e dois da Categoria 3 para a Categoria 4, o que indica que a maioria do grupo (72%) teve um avanço no nível de produção. Já os cinco alunos (28%) que no pré-teste estavam na Categoria 4 se mantiveram, o que revela que não houve regressão.

Entre as duas ocasiões de pós-testagem observa-se que 94% dos alunos mantiveram o índice de evolução no nível de produção, em relação ao primeiro pós-teste. Houve apenas um caso de regressão, pois o texto foi classificado na Categoria 1 no pré-teste e evoluiu para a Categoria 4 no primeiro pós-teste, entretanto, no segundo pós-teste o texto deixou de apresentar contra-argumento, sendo classificado na Categoria 3. Como se tratou de um caso isolado, não foi possível detectar os motivos que justificassem tal regressão. Porém, essa regressão se apresentou apenas na comparação entre as duas pós-testagens. Quando comparado ao pré-teste, nos dois pós-testes houve evolução. No primeiro pós-teste a evolução foi da Categoria 1 para a Categoria 4, e no segundo pós-teste foi da Categoria 1 para a Categoria 3.

Constata-se por meio dos dados apresentados que o avanço para produções mais elaboradas se manteve, evidenciando que após a intervenção, os participantes apresentaram um progresso expressivo na habilidade de produção do texto argumentativo.

A evolução que se evidenciou nos resultados pode ser verificada, a título de exemplo, nos textos produzidos nas três ocasiões de testagem pelos alunos DSA – 14 anos e GB – 14 anos. (Anexo 6)

Visando agregar maior confiabilidade à análise, os dados foram submetidos a um tratamento estatístico usando-se um nível de significância de 5%. Foi aplicado o

Teste de Comparação de Médias para Amostras Dependentes, já que a amostra de 18 sujeitos foi observada em três momentos diferentes (pré-teste, 1º e 2º pós-testes). Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 5. Por se tratar de uma amostra pequena, o teste não paramétrico de Kolmogorov Smirnov foi utilizado para mostrar a normalidade das variáveis envolvidas – Tabela 6.

Tabela 5 – Comparação das médias alcançadas entre pré-teste e pós-teste 1 e entre pré-teste e pós-teste 2.

	Média	N	Desvio padrão	Erro padrão	Média das diferenças	Desvio padrão das diferenças	Erro Padrão das diferenças	gl	t	p
Pré - teste	7,1	18	2,72	0,64	**-7,61**	2,97	0,7	17	-10,86	**0,00**
1º. pós-teste	14,7	18	3,20	0,75						
Pré - teste	7,1	18	2,72	0,64	**-9,67**	6,35	1,50	17	-6,46	**0,00**
2º. pós-teste	16,8	18	4,48	1,06						

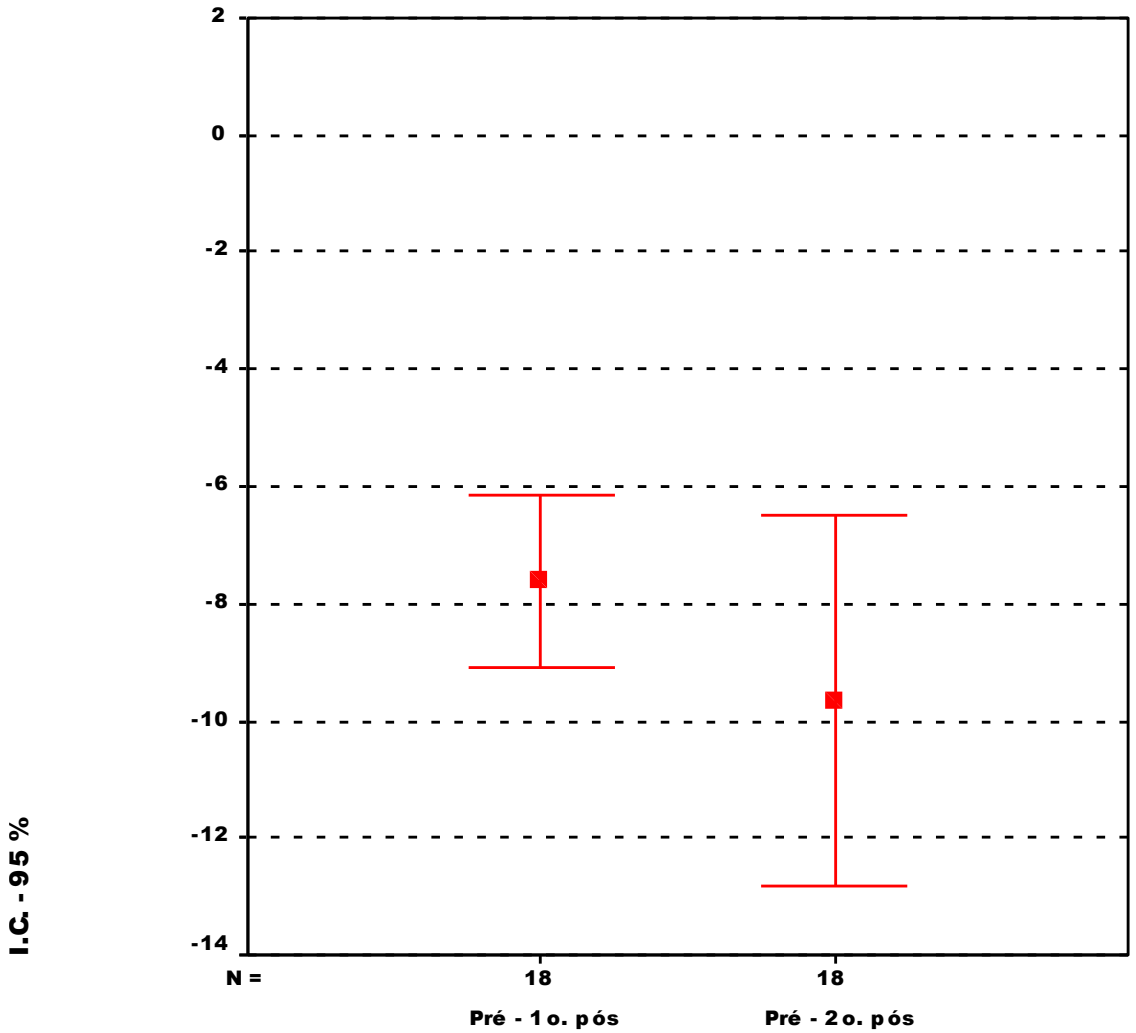
Tabela 6 - Teste de Kolmogorov Smirnov para Normalidade

	Teste de Kolmogorov Smirnov para Normalidade	
	Pré – 1º. pós	Pré – 2º. pós
N	18	18
Kolmogorov-Smirnov - Z	0,638	0,649
p (bicaudal)	0,810	0,794

Ao se comparar os resultados obtidos antes e depois da intervenção, notamos um aumento que foi estatisticamente significativo (p = 0,000). O resultado se manteve em relação ao pré-teste e o 2º pós-teste (p = 0,000).

Além das Tabelas, ilustramos os resultados obtidos por meio do Gráfico dos Intervalos de Confiança para as diferenças entre as médias. Pode-se observar que os intervalos de confiança para as diferenças entre pré-teste e 1º pós-teste e pré-teste e 2º pós-teste foram inferiores a zero, confirmando que existe diferença na comparação nos dois casos.

Gráfico 1 – Intervalos de Confiança para as diferenças entre as médias



5. CONCLUSÕES

Ao projetar este trabalho, a pergunta que nos impulsionou foi: que características os alunos possuidores de habilidade argumentativa tem que os diferenciam dos alunos que não têm essa habilidade? Observamos que a aprendizagem explícita do esquema textual argumentativo presente nos alunos bem sucedidos acabava por favorecer a utilização desses esquemas em suas produções.

Na busca por dados que evidenciassem esses resultados, encontramos o estudo de Ferreira e Spinillo (2003) verificando as relações entre o desenvolvimento da consciência metatextual e a produção de textos em crianças com idades de seis a nove anos. As autoras buscaram investigar se a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para atividades metatextuais. Os dados mostraram que sim.

A partir destes dados, e entendendo que a escrita de um texto é uma atividade complexa, esta pesquisa voltou-se para a habilidade metatextual, cujo destaque é a reflexão sobre o texto em si. A habilidade metatextual explora a relação que se estabelece entre consciência e conhecimento da estrutura prototípica de textos presentes nos indivíduos, e utilizadas por eles em suas produções (LEITÃO, 2007).

Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar os efeitos de uma intervenção voltada para o ensino da habilidade metatextual (instrução quanto à estrutura, à organização e a convenções linguísticas) sobre a produção escrita no gênero textual argumentativo, com adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio.

O procedimento utilizado para essa intervenção foi composto por atividades que visavam desenvolver a habilidade metatextual. Assim, os alunos eram levados a refletir sobre o texto por meio de estratégias metacognitivas. Em cada uma das intervenções, os alunos foram conduzidos pelo processo de reflexão a respeito da estrutura do texto, do uso de argumentos e contra-argumentos e da utilização de coesivos. O objetivo era tornar perceptível para o próprio aluno os requisitos

necessários para que ele desenvolvesse a habilidade de refletir e analisar textos, visando a sua produção.

Os resultados revelam que os participantes se beneficiaram da intervenção. Nos pós-testes, observa-se que houve aumento do número de coesivos utilizados e que as produções tornaram-se mais elaboradas. Os alunos cujas produções eram incompletas e elementares antes da intervenção, tornaram-se produtores de textos completos, estruturados e ricos na utilização de coesivos.

Os dados da pesquisa aqui realizada estão de acordo com os resultados do estudo de Ferreira e Spinillo (2003), corroborando a ideia de que uma intervenção voltada para a consciência metatextual desenvolve a capacidade de produção textual, não apenas oral, mas também escrita. Esses resultados parecem evidenciar que o ato explícito de ensinar o esquema dissertativo da argumentação desenvolve a habilidade de refletir e analisar textos, favorecendo a aprendizagem e a produção deste gênero textual.

Análises adicionais dos testes dessa intervenção apontam para o fato de que uma das dificuldades para a produção textual argumentativa estaria mais ligada a determinados aspectos da produção escrita (conhecimentos sintáticos e morfológicos) do que a aspectos que dizem respeito ao raciocínio argumentativo em si, como por exemplo, a relação causa e efeito. Porém, essa intervenção não se propôs a verificar o desenvolvimento desses aspectos específicos na escrita dos textos, visto que isso não fazia parte de seus objetivos. Deixamos essa questão como sugestão para que outros pesquisadores possam analisar. Além disso, apontamos outra sugestão de pesquisas futuras, nos unindo a Silva e Spinillo (2000), que ressaltam a importância de mais estudos sobre produção escrita destacando que,

> [...] além da produção livre, a reprodução escrita de textos é aspecto importante que merece ser investigado, tanto entre diferentes gêneros de textos como entre crianças com idade/escolaridade diferentes (p.340).

As contribuições deste trabalho têm duas implicações importantes: no aspecto psicológico, a relação positiva que se estabeleceu entre consciência metatextual e produção de textos; e, no aspecto pedagógico, o efeito facilitador de práticas de

ensino voltadas para a consciência metatextual no desenvolvimento da habilidade de produção de textos.

Como prática para o desenvolvimento da consciência metatextual, um passo importante parece ser o estímulo aos comportamentos metalinguísticos em situações de instrução quanto à linguagem escrita no ambiente escolar, além das situações de uso e contatos com textos em situações informais do cotidiano fora do ambiente escolar.

Pelo exposto, à escola competiria a responsabilidade de:

> [...] desenvolver a consciência metatextual, acrescentando ao conhecimento implícito um conhecimento explícito e consciente, promovendo situações didáticas que levem as crianças a realizar um tratamento linguístico do texto (SPINILLO, 2009, p. 105).

É na escola que o texto passa a ser analisado sob o prisma de uma atividade de natureza metalinguística, como objeto de análise e reflexão. Porém, essa é uma atividade que precisaria de maior ênfase dentro dos muros escolares. A consciência metatextual como prática de sala de aula ainda está longe de ocorrer, quando tomadas como base as propostas curriculares recentes (MEC, 1997).

Como observa Spinillo (2009), o que se vê como prática de sala de aula é a prioridade das situações de comunicação em detrimento das situações envolvendo as atividades metalinguísticas. É salutar que se promova, no ambiente escolar, situações que enfatizem a atividade metalinguística em geral e a metatextual em particular, rompendo com o ensino tradicional que não prioriza os aspectos discursivos e comunicativos da linguagem.

Como se evidenciou neste trabalho, a produção de textos argumentativos pode ser beneficiada por estratégias de ensino que privilegiem o desenvolvimento da consciência metatextual referente à estrutura de texto e ao uso de coesivos.

Ressaltamos que essa intervenção foi realizada em apenas oito sessões e utilizando procedimentos simples, mas produziu resultados que evidenciaram evolução dos alunos na escrita dos textos argumentativos. Deduz-se dessa forma, que as atividades utilizadas e apresentadas aqui podem ser inseridas na rotina das

tarefas desenvolvidas pelos professores em sala de aula sem demandar maiores estruturas ou investimentos.

Podemos supor, adicionalmente, que se a habilidade metatextual fosse trabalhada ao longo da vida escolar, haveria melhoria no desempenho dos alunos quanto à produção textual, minimizando os problemas com a produção escrita enfrentados por todos os níveis de escolaridade da sociedade brasileira.

Levando-se em conta os baixos níveis apresentados em produção escrita dos alunos brasileiros, as implicações educacionais desse estudo tornam-se relevantes. Se o treino da habilidade metatextual voltado para o gênero textual argumentativo produziu resultados tão significativos para o desempenho dos participantes, esses resultados poderão ser ainda mais expressivos se a mesma proposta for trabalhada voltando-se para todos os gêneros textuais.

Apesar da relevância das contribuições aqui apresentadas, é necessário ressaltar que o trabalho apresentou limites, especialmente por ter sido realizado com um número reduzido de alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B., & SPINILLO, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Teoria e Pesquisa, 13*(3), pp. 329-338.

ALBUQUERQUE, E. B., & SPINILLO, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de texto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 13*(3), pp. 145-158.

BAKHTIN, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

BARRERA, S. D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (1ª ed., pp. 65-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental.* MEC, SEF, Brasília.

BRONCKART, J. P. (2009). *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: Educ.

CAPOVILLA, A. G., & CAPOVILLA, F. C. (2007). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.* São Paulo: Memnon.

CARDOSO-MARTINS, C., & FRITH, U. (1999). Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de down. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*(1), pp. 209-224.

CARDOSO-MARTINS, C., & PENNINGTON, B. F. (2001). Qual é a contribuição da nomeação rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(2), pp. 387-397.

DOLZ, J. (1996). Learning Argumentatives Capacities – A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*(10), pp. 227-251.

DOLZ, J.; GAGNON, R., & DECÂNDIO, F. (2010). Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: DOLZ, J.; GAGNON, R., & DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem* (pp. 39-60). São Paulo: Mercado das Letras.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2011). Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita - Elementos para Reflexões Sobre uma Experiência Suíça

(Francófona). In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (3ª ed., pp. 35-60). Campinas: Mercado de Letras.

FERREIRA, A. L., & SPINILLO, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M. R. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GOMBERT, E. G. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (1ª ed., pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.

KULNIG, R. C.; ELDBERG, S. C.; VASCONCELOS, E. C.; OLIVEIRA, L. R.; SICCHERINO, L. A.; PALUDETO, S., et al. (ago/dez de 2010). Habilidades metalinguísticas e práticas docentes: um estudo com professoras alfabetizadoras. *Poíesis Pedagógica, 8*(2), pp. 74-91.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C., & TORRES, M. R. (2011). Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão. *Educação, 34*(1), pp. 86-98.

LEITÃO, S., & ALMEIDA, E. G. (2000). A Produção de Contra-Argumentos na Escrita Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), pp. 351-361.

LEITÃO, S. (2001). Composição Textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G. & LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

LEITE, A. C. (2010). Habilidade metatextual em produção de histórias escritas por alunos da educação de jovens e adultos - EJA. *Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica*. São Paulo.

LIMA, M. C. (2006). Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. *Dissertação - Mestrado em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba*.

MALUF, M. R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, XXV*(2), pp. 55-62.

MALUF, M. R. (2010). Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R. *Aprendizagem da linguagem escrita. Contribuições da pesquisa* (1ª ed., pp. 17-32). São Paulo: Vetor.

MAREC-BRENTON, N., & GOMBERT, J. A. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem e leitura. In: MALUF, M. R. *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PINHEIRO, R., & LEITÃO, S. (2007). Consciência da "Estrutura Argumentativa" e Produção Textual. *Psicologia: teoria e Pesquisa, 23*(4), pp. 423-432.

REGO, L. L. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, N.G. & A. G. (Orgs.), *Tópicos em Psicologia Cognitiva* (pp. 120-138). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*(11), pp. 5-16.

SCHNEUWLY, B. (2011). Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (3ª ed., pp. 19-34). Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, M. E., & SPINILLO, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 13*(3), pp. 337-350.

SILVA, R. S. (2010). O papel do livro didático de português no ensino da produção escrita de gêneros da ordem do argumentar. *Inventário - Revistas dos Estudantes do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia*(7), pp. 1-15.

SOARES, A. B., & EMMERICK, T. A. (2010). Compreensão de textos em estudantes: características e promoções de competências. In: GUIMARÃES, S. R., & MALUF, M. R. *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa* (1ª ed., pp. 307-342). São Paulo: Vetor.

SPINILLO, A. G. (1999). As relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento Discutidas A Partir de Pesquisas de Intervenção. *Revista Brasileira de Psicologia, 51*(1), pp.55-74.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J., & LEITÃO, S. (2001). Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora.

SPINILLO, A. G. (2009). A consciência metatextual. In: M. M. (Org.), GUNTERT, I. B. & COLAS, C. G. (Eds.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (1ª ed., pp. 77-111). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SPINILLO, A. G. (2010). A escrita na escola: o caso da revisão de textos. In: GUIMARÃES, S. R. & MALUF, M. R. *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa* (1ª ed., Vol. 3, pp. 239-276). São Paulo: Vetor.

SPINILLO, A. G., & SILVA, A. P. (2010). Coesão e estrutura textual: uma relação investigada a partir da escrita de textos narrativos e argumentativos. In: LUNA, M. J.; SPINILLO, A. G. & RODRIGUES, S. G. *Leitura e produção de texto* (pp. 101-136). Recife: Universitária da UFPE.

SPINILLO, A. G., & SIMÕES, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), pp. 537-546.

SPINILLO, A. G.; REGO, F. B., & SOUZA, N. (2002). A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A. G.; CARVALHO, G. & T. A. (Orgs.), *Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa* (pp. 71-100). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

VYGOTSKY, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer sobre o protocolo de pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 468/2011

Faculdade de Educação
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Regina Maluf
Autor(a): Judivania Dantas de Andrade Dias

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado ***Consciência metatextual e produção de textos argumentativos: um estudo de intervenção com alunos do ensino médio***

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **15/12/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **468/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 15 de dezembro de 2011.

Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
Tel/Fax: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br – site: http://www.pucsp.br/cometica

ANEXO 2 - “Lei da palmada” - Reportagem

Lei da Palmada prevê punições aos pais

A aprovação ocorreu na comissão criada especialmente para discutir o assunto. (Fonte: http://www.correiodoestado.com.br/noticias/lei-da-palmada-preve-punicoes-aos-pais_135417/ Acessado em 20/04/2012)

Opiniões

Ao longo do ano, o Delas ouviu especialistas e mães para esclarecer o assunto. Embora o tapa na bunda seja prática comum, não é a única maneira de impor limites a uma criança. Por isso, a maioria dos psicólogos e pedagogos defende a punição dos pais que batem nos filhos.

Mas nem todos concordam. Para a terapeuta infantil Denise Dias, as crianças estão "precisando de tapa na bunda".

Já o psicólogo e terapeuta familiar Carlos Zuma acredita na validade do debate em torno da lei - mas nunca na validade da palmada. "Mesmo em último caso, a violência não é válida", defende.

Ouvimos também mães que usaram - ou não - as palmadas ao criar os filhos. Audrey de Almeida, 44, apanhou quando pequena e bateu no primogênito. Até que um dia se deu conta de que a técnica não surtia mais efeito. As três filhas seguintes receberam limites sem apanhar.

Márcia Muccini, 52, criou duas filhas sem erguer a mão. A firmeza e as punições eram diferentes: quando faziam algo errado, "dávamos um gelo nelas".

Sandra Panazzolo e Débora Rodrigues não acreditam que a única solução seja a palmada, mas empregaram o método com os filhos e não se arrependem. "Eu acabei usando as palmadas muitas vezes por ficar muito nervosa mesmo, por incompetência minha", conta Débora.

"Não sou a favor do espancamento de uma criança, mas uma palmadinha em um momento certo, no lugar certo – que é o bumbum – só ajuda para a educação delas", acredita Sandra.

Em meio à discussão no Brasil, um caso nos Estados Unidos ganhou projeção. A filha de um juiz postou um vídeo no Youtube em que aparece sendo espancada pelo pai. A notícia levou à reflexão: quando a "palmadinha" passa dos limites? Um pai de cabeça quente é capaz de enxergar esta linha?

Outros métodos para impor limites são conhecidos, como o castigo não-violento e a técnica defendida por Diane Levy, psicóloga e autora neozelandesa com 30 anos de prática em consultório.

ANEXO 3 - Estrutura do texto argumentativo – Conceituação

O TEXTO ARGUMENTATIVO

(Adaptado da fonte:http://www.pucrs.br/gpt/argumentativo.php Acesso em 14/04/12).

TEXTO ARGUMENTATIVO é o texto em que defendemos uma ideia, opinião ou ponto de vista, procurando fazer com que nosso leitor aceite-a.

Num texto argumentativo, distinguem-se três componentes: a tese, os argumentos e as estratégias argumentativas.

TESE é a ideia que defendemos, necessariamente polêmica, pois a argumentação implica divergência de opinião.

ARGUMENTOS de um texto são facilmente localizados: identificada a tese, faz-se a pergunta por quê? (Ex.: o autor é contra a pena de morte (tese). Porque ... (argumentos).

ESTRATÉGIAS não se confundem com os ARGUMENTOS. ESTRATÉGIAS argumentativas são todos os recursos utilizados para envolver o leitor, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gerar credibilidade, etc., como por exemplo:

A CLAREZA do texto - sendo claro, o leitor poderá entender, e entendo, poderá concordar com o que está sendo exposto.

O emprego da LINGUAGEM CULTA FORMAL - com tal emprego, afirmamos nossa autoridade ("Eu sei escrever. Eu domino a língua! Eu sou culto!") e com isso damos maior credibilidade ao nosso texto.

O TÍTULO e o INÍCIO do texto – quando bem elaborados captam a atenção do leitor imediatamente.

A utilização de vários argumentos, sua disposição ao longo do texto, os contra argumentos (quando o escritor prevê a argumentação do adversário e responde-a), etc., são alguns outros exemplos de estratégias.

Estrutura-padrão

Essa estrutura consiste em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

1) Introdução - apresenta a ideia que vai ser discutida, situando o leitor a respeito da postura ideológica do autor. Deve conter, de maneira genérica, o que será aprofundado ao longo do desenvolvimento do texto.

2) Desenvolvimento - apresenta cada um dos argumentos ordenadamente, analisando detidamente as ideias e exemplificando de maneira rica e suficiente o pensamento.

3) Conclusão - retoma ou reafirma todas as ideias apresentadas e discutidas no desenvolvimento, tomando uma posição acerca do problema, da tese. É também um momento de expansão, desde que se mantenha uma conexão lógica entre as ideias.

No desenvolvimento do tema é importante observar:

1) Estabelecimento de conexões lógicas entre os argumentos - apresentação dos argumentos de forma ordenada, com análise das ideias e exemplificação de maneira rica e suficiente do pensamento. Para garantir as devidas conexões entre períodos, parágrafos e argumentos, empregar os elementos responsáveis pela coerência e unicidade, tais como operadores de sequenciação, conectores, pronomes. Procurar garantir a unidade temática.

2) Objetividade de argumentação frente ao tema - o texto precisa ser articulado com base nas informações essenciais que desenvolverão o tema proposto. Planejar previamente a redação definindo antecipadamente o que deve ser feito. Listar as ideias que lhe vier à cabeça sobre o tema. Estabelecer a posição que será defendida. Selecionar entre as ideias listadas, aquelas que delimitarão o tema e defenderão o seu posicionamento.

3) Coerência sequencial satisfatória - quando se proceder à seleção dos argumentos, deve-se classificá-los segundo a força para convencer o leitor, partindo dos menos fortes parta os mais fortes.

Para simplificar a professora Branca Granatic sugere o seguinte esquema:

1º parágrafo: TEMA + argumento 1 + argumento 2 (+ quantos tiverem); 2° parágrafo: desenvolvimento do argumento 1; 3° parágrafo: desenvolvimento do argumento 2, e

assim sucessivamente, de acordo com o número de argumentos; último parágrafo: expressão inicial + reafirmação do tema + observação final.

EXEMPLO:

TEMA: Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos. POR QUÊ? Argumento 1: Existem populações imersas em completa miséria; argumento 2: A paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais; argumento 3: O meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Texto definitivo

Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver os graves problemas que preocupam a todos, pois existem populações imersas em completa miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis - estas, mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos - encontramos legiões de famintos em pontos específicos da Terra. Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo em certas regiões da África, vemos com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.

Além disso, nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coréia, as quais provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos na antiga Iugoslávia, em alguns membros da Comunidade dos Estados Independentes, sem falar da Guerra do Golfo, que tanta apreensão nos causou.

Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em local inabitável.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os graves problemas que afligem diretamente uma grande

parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para podermos suportar as adversidades e construir um mundo que, por ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.

ANEXO 4 - Elementos de ligação – Explicação

Elementos de ligação - *Odete Antunes (Prof.ª Odete)*

(Fonte:http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/portugues/redacao/dissertacao_e_narracao/elementos_ligacao Acesso em 15/04/2012)

Uma dissertação bem redigida apresenta, necessariamente, perfeita articulação de ideias. Para obtê-las, é necessário promover o encadeamento semântico (significado, ideias) e o encadeamento sintático (mecanismos que ligam uma oração à outra). A coesão (elemento da frase A retornado da frase B) é obtida, principalmente, através dos elementos de ligação que proporcionam as relações necessárias à integração harmoniosa de orações e parágrafos em torno de um mesmo assunto (eixo temático).

Tendo por base um levantamento elaborado por Otton Moacyr Garcia (*Comunicação em Prosa Moderna*), listamos os elementos de ligação mais usuais - advérbios, locuções, conjunções e preposições. Os itens seguintes encerram o significado de cada grupo de elementos de ligação.

SIGNIFICADO	GRUPO
Prioridade, relevância	em primeiro lugar, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, precisamente, principalmente, primordialmente, sobretudo
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade)	então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora, atualmente, hoje, frequentemente, constantemente, às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse ínterim, nesse meio tempo, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, apenas, já, mal.
Semelhança, comparação, conformidade	igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, bem como, como se.

Condição, hipótese	se, caso, eventualmente
Adição, continuação	além disso, (a)demais, outrossim, ainda mais, ainda por cima, por outro lado. Também as conjunções aditivas: e, nem, não só, mas também etc.
Dúvida	talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.
Certeza, ênfase	de certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza.
Surpresa, imprevisto	inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente.
Ilustração, esclarecimento	por exemplo, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja.
Propósito, intenção, finalidade	com o fim, a fim de, com o propósito de, para que, a fim de que.
Lugar, proximidade, distância	perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali. E ainda algumas preposições e os pronomes demonstrativos.
Resumo, recapitulação, conclusão	em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, logo, pois.
Causa e consequência, explicação	por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, porque, porquanto, pois, que, já que, uma vez, visto que, como (= porque), portanto, logo, pois (posposto ao verbo), que (= porque).
Contraste, oposição, restrição, ressalva	pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, no entanto.

Certas palavras têm classificação à parte, por isso convém dizer apenas palavra ou locução denotativa de:

1. Inclusão: até, inclusive, mesmo, também etc.
2. Exclusão: apenas, exceto, salvo, senão, só, somente etc.

3. Designação: eis
4. Realce: cá, lá, é que, só etc.
5. Retificação: aliás, ou antes, isto é, ou melhor, etc.
6. Situação: afinal, agora, então, mas etc.

ANEXO 5 - Elementos de ligação - Exercícios

Nome: _____Ano: _____Idade: _____

Existem expressões e palavras que funcionam como organizadores textuais, e além de darem coesão, reforçam a força argumentativa de textos de opinião. Veja alguns exemplos de expressões de conclusão: Sendo assim / Em referência a / Pensando desse modo / Dessa forma / A verdade é que / Com relação à / Então / Levando em consideração / Assim / Sobre / ...

1) Escolha, entre as expressões/palavras acima, as que possam substituir as palavras em negrito sem alterar o sentido da frase.

Quanto à limitação, pelo Estado, do direito do cidadão, ela é justificada em vários casos, dos sinais de trânsito que o impede de se matar em cruzamentos à proibição de fumar em lugar público que o impede de matar seu vizinho.

_____

Portanto, os governos e as prefeituras devem se preocupar mais com os pobres. Nós não somos bichos nem bandidos. Somos trabalhadores e cidadãos que precisam de emprego, um bom lugar para se viver com dignidade, mais escolas, hospitais.

_____

2) Escolha um de cada exemplo de expressões que formam organizadores textuais e forme uma frase:

Causa (porque, por isso, para, pois, por causa...): _____

Probabilidade (pode ser, é possível, acho, talvez, será, nem sempre...): _____

Certeza (certamente, com certeza, não quer dizer, não prova nada...): _____

Conclusão (assim, então, portanto, sendo assim, por esse motivo, para concluir...):

_____

Condição (se, mesmo se, caso seja...):

_____

Oposição (mas, porém, apesar, contudo, entretanto...):

_____

Adição (e, também, além disso, inclusive...):

_____

3) Com as conjunções ou locuções conjuntivas abaixo (em negrito), complete o texto, tornando-o coeso (podem ser usadas mais de uma vez).

além de - quando - embora - mas - se - que - que - como - mesmo que - se - como

A ansiedade costuma surgir _____ se enfrenta uma situação desconhecida. Ela é benéfica _____ prepara a mente para desafios, _____ falar em público. _____ , _____ provoca preocupação exagerada, tensão muscular, tremores, in-sônia, suor demasiado, taquicardia, medo de falar com estranhos ou de ser criticado em situações sociais, pode indicar uma ansiedade generalizada, _____ requer acompanhamento médico, porque pode até gerar transtornos mais graves, _____ fobia, pânico ou obsessão compulsiva. _____ apenas 20% das vítimas de ansiedade busquem ajuda médica, o problema pode e deve ser tratado. _____ se procure um clínico-geral num primeiro momento, é importante a orientação de um psiquiatra, _____prescreverá a medicação adequada. A terapia, em geral, é à base de antidepressivos. "Hoje existe uma geração mais moderna desses remédios", explica o psiquiatra Márcio Bernik, de São Paulo, coordenador do Ambulatório de Ansiedade, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. " _____ mais eficazes, não provocam ganho de peso nem oscilação no desejo sexual ." Outra vantagem: não apresentam riscos ao paciente caso ele venha a ingerir uma dosagem muito alta.

4) Usando os conectores adequados, construam um único período a partir das orações. Usem os conectores adequados a cada situação.

Ex.: A gravata do uniforme de Pedro está velha e surrada. A minha gravata está novinha em folha. / A gravata do uniforme de Pedro está velha e surrada, mas/porém a minha está novinha em folha. / A gravata do uniforme de Pedro está velha e surrada, já a minha está novinha em folha.

1. Ontem fui conhecer o novo apartamento do Tiago. Tiago comprou o apartamento com o dinheiro recebido do jornal.

2- Perto da estação havia um pequeno restaurante. No restaurante costumavam reunir-se os trabalhadores da ferrovia.

4. No quintal, as crianças brincavam. O prédio vizinho estava em construção. Os carros passavam buzinando. As brincadeiras, o barulho da construção e das buzinas tiravam-me a concentração no trabalho que eu estava fazendo.

ANEXO 6 – Textos produzidos pelos alunos DAS e GB em cada um dos três momentos de testagem

Texto 1

Pré-teste - DAS - 14 anos

Lei da palmada

Essa lei foi criada para punir os pais que batem em seus filhos.

Não é uma lei realmente necessária, pois muitos pais dão palmadas em seus filhos para educá-los. Ela deveria ser aplicada apenas para os pais que abusam da agressão infantil, como existem pais que ficam muito estressados por conta dos problemas e do trabalho, acabam descontando tudo em seus filhos, esses sim deveriam receber punições. Diferente daqueles que usam a palmada para educar e punir seus filhos de algo que fizeram de errado.

Texto 2

1º Pós-teste – DAS – 14 anos

A lei da palmada que entrou em vigor, em abril deste ano, prevê punir os pais que batem nos seus filhos. Esta lei gerou muita polêmica, pois muitas pessoas não concordam com a mesma. A punição dos pais foi bem aplicada pois existem pais que acabam perdendo o controle na hora de corrigir seus filhos.

Hoje em dia as pessoas são mais estressadas por causa da correria do dia-a-dia. Os pais estão muito sobrecarregados e acabam descontando seus problemas na hora da correção, passando dos limites. Estes devem ser punidos, pois a correção é certa, já o exagero não.

Contudo apenas a punição com um tapa na bunda pode não ser o suficiente. Mas basta usar isso-lo para que não passe dos limites na hora da correção.

Conclue que a lei da palmada deve punir os pais que exageram na hora de corrigir seus filhos, porém apenas um tapa na bunda não é valido para essa punição.

Texto 3

2º Pós-teste – DAS – 14 anos

Muitas crianças hoje um dia querem decidir o que assistem. Mas isso não é correto pois existem programas de televisão que contém violência e outros que existe a recomendação.

A maioria dos programas contém cenas de violência que influênciam direta ou indiretamente a criança. Pelo fato delas estar assistindo, irá achar normal tomar atitudes violentas e acabará se acostumando com essa atitude.

Visando esse problema, vários pais optam por colocar senhas em canais que tem programas não recomendado para menores, pois sabem do poder de influência que esses programas tem. A criança deve assistir programas adequados a sua idade e não querer atropelar as coisas.

Concluindo, os pais devem sempre estar monitorando o que seus filhos assistem para que eles não sejam influênciados, causando problemas futuros.

Texto 4

Pré-teste - GB - 14 anos

Eu sou contra a lei das palmadas pois o pai deve mostrar para seu filho que tem alguem ali que esta acima dele. Acho que tudo que é demais se torna ruim então umas palmadas não vão prejudicar o filho até porque meu próprio pai me educou com essas palmadinhas e tenho muito respeito e amor por ele

Texto 5

1º Pós-teste - GB - 14 anos

A lei da palmada é um assunto muito polemico pois mexe com a forma de educar que cada pai tem com seu filho. Alguns pais são a favor de bater e outros não, eu sou a favor sim. Acredito muito em Deus e na Bíblia diz que o filho deve sim receber uma correção (Palmada).

"Existem varias formas de educar os filhos mas nem por isso precisamos deixar de dar umas palmadas" conclui a mãe de 2 filhos Angelica Barreto. Eu acho que a palmada são ótimas para limitar a relação de respeito pai e filho mas tudo tem limites e quais são os limites?

Embora as palmadas sejam boas alguns pais não sabem os limites que podem corrigir os filhos através de palmadas. Por isso nós somos contra ~~pai~~ palmadas pois podem se tornar um espancamento. Cada pai é um pai e alguns não sabem a hora de parar mas não podemos tornar isso uma lei pois vai afetar modo de educar de alguns pais que sabem seus limites, devemos punir os que fazem mas não uma proibição geral.

Então podemos concluir que não é por causa de uma minoria que não sabe seus limites, que temos que tornar isso uma lei e acabar com uma forma de educar bíblica que alguns pais sabem a forma certa e os limites dessa forma de criar os filhos

Texto 6

2º Pós-teste - GB - 14 anos

Existem dois tipos de programas para crianças uns violentos e outros educativos os dois são para criança, mas são bons para ela? Os pais sabem que a criança assiste os tais programas violentos? São muitos os programas infantis.

Existem desenhos violentos e educativos. Esses programas podem influenciar muito a criança, mas ela não sabe disso. A criança não tem maturidade para escolher seus proprios desenhos isso é um dever dos pais.

Muitas vezes crianças assistem estes desenhos escondido dos pais na televisão do quarto, casa de amigos e até no computador, mas os pais tem que monitorar: isso só acontece porque os pais não estão em cima para dizer oque a criança deve ou não assistir

Embora existam esses programas violentos existem crianças que assistem e isso não influencia em nada. Como vou saber se isso muda meu filho? Eu permito que ele assista e nunca vi meu filho violento, depende muito da criança.

Porem você não sabe as atitudes que o seu filho pode ter na escola, com seus amigos ou nas brincadeiras. As crianças não sabem decidir oque é melhor para elas. Se as crianças pudessem decidir por si mesmas para que existem os pais? Então sou contra as crianças decidirem suas programações