

**O PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO
TEXTO DE OPINIÃO E O APRIMORAMENTO DA ESCRITA:
REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO¹**

**THE PLANNING IN THE OPINION TEXT PRODUCTION
PROCESS AND THE IMPROVEMENT OF THE WRITING:
REFLECTIONS FROM AN INTERVENTION PROGRAM**

**LA PLANIFICACIÓN EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE
TEXTOS DE OPINIÓN Y LA MEJORA DE LA ESCRITURA:
REFLEXIONES SOBRE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Thalita Folmann da Silva²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4576-5608>

Sandra Regina Kirchner Guimarães³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3441-0983>

Resumo: Planejar é uma capacidade humana que se desenvolve durante a infância e, normalmente, vem a se consolidar na adolescência. No ambiente escolar, uma das atividades que podem potencializar a capacidade de planejar é a produção de textos. Diante desses pressupostos, realizou-se uma intervenção que teve como objetivo analisar a influência da etapa de planejamento na produção do gênero texto de opinião. A intervenção foi desenvolvida com 24 estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Curitiba/PR, durante 5 meses. Houve a implementação de uma sequência didática, organizada em três módulos, distribuída em 11 aulas de 45 minutos. O estudo possibilitou comparar o desempenho de estudantes que planejaram a escrita com o desempenho de estudantes que não adotaram o planejamento na produção de textos de opinião, bem como identificar as principais estratégias empregadas no planejamento da escrita, após a implementação da sequência didática. Permitiu verificar, entre outros aspectos, que o planejamento da escrita pode contribuir para o melhor desempenho na produção do gênero texto de opinião, no que se refere à estrutura, coesão e coerência textual. Além disso, o programa de intervenção forneceu subsídios empíricos para afirmar que a tarefa de planejar pode ser vivenciada no espaço escolar, de modo

¹ Este artigo é baseado em parte da tese de doutorado, que contou com o apoio da CAPES, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-UFPR, da primeira autora, sob a orientação da segunda autora. A pesquisa passou por validação no Comitê de Ética da UFPR – CAAE 56027916.8.0000.0102. Nossos agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, à escola e a seus educadores, pela atenção, e, principalmente e especialmente, às crianças, por sua participação.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) - Curitiba - PR, Brasil

³ Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba - PR, Brasil

O planejamento no processo de produção do texto...

a propiciar o desenvolvimento da capacidade de planejar dos estudantes da faixa etária em questão. A intervenção possibilitou também recomendar novos estudos, para que outros elementos, entre eles a revisão do planejamento, sejam objeto de discussão no processo de produção de textos no contexto escolar.

Palavras-chave: Planejamento da escrita. Aprimoramento da escrita. Processo de produção de textos.

Abstract: Planning is a human ability that is developed during childhood and usually consolidates in adolescence. In the school environment, one of the activities that can enhance the ability to plan is the production of texts. Given these assumptions, we carried out an intervention to analyze the influence of the planning stage in the production of the opinion text genre. The intervention was developed with 24 students in the 5th year of elementary school from a municipal school in the city of Curitiba/PR, for 5 months. There was the implementation of a didactic sequence, organized in three modules, distributed in 11 classes of 45 minutes. The study made it possible to compare the performance of students who planned their writing with the performance of students who did not adopt planning in the production of opinion texts. It also enabled us to identify the main strategies employed in the planning of writing, after the implementation of the didactic sequence. It allowed us to verify, among other aspects, that the planning of the writing can contribute to the best performance in the production of the opinion text genre, regarding the structure, cohesion and textual coherence. Furthermore, the intervention program provided empirical support to state that the task of planning can be experienced in the school environment so as to promote the development of the planning ability of the students in this age group. The intervention also made it possible to recommend new studies, so that other elements, including the revision of planning, be the subject of discussion in the text production process in the school context.

Keywords: Writing planning. Writing improvement. Text production process.

Resumen: Planificar es una capacidad humana innata, que se desarrolla durante la infancia y, normalmente, se consolida en la adolescencia. Así, las actividades vividas por el niño en el ambiente escolar pueden influir sobre el acrecentamiento de la capacidad de planificar. Entre las actividades que pueden potenciar esa capacidad, está la producción de textos. Frente a esos supuestos, se realizó una intervención cuyo objetivo fue analizar la influencia de la etapa de planificación en la producción del género texto de opinión. La intervención se desarrolló con 24 estudiantes de 5º grado de la educación básica de una escuela municipal de la ciudad de Curitiba/PR, durante 5 meses. Se trabajó con una secuencia didáctica, organizada en tres módulos, distribuida en 11 clases de 45 minutos. El estudio permitió comparar el desempeño de estudiantes que planificaron su redacción con el de estudiantes que no la adoptaron en la producción de textos de opinión, así como identificar las principales estrategias utilizadas en la planificación; eso después de haberse implementado la secuencia didáctica. La intervención permitió verificar, entre otros aspectos, que la planificación de la escritura puede contribuir para un mejor desempeño en la producción del género texto de opinión, en lo que se refiere a su estructura, cohesión y coherencia textual. Además, el programa de intervención generó subsidios empíricos para afirmar que la tarea de planificar puede ser puesta en práctica en el espacio escolar, de manera a propiciar el desarrollo de la capacidad de planificar de estudiantes del grupo etario en cuestión. La intervención permitió también recomendar nuevos estudios, para que otros elementos, entre ellos la revisión de la planificación, sean objeto de discusión en el proceso de producción de textos en el contexto escolar.

Palabras-clave: Planificación de la escritura. Mejoramiento de la escritura. Proceso de producción textual.

1 INTRODUÇÃO

Planejar é uma das capacidades cognitivas que podem ser desenvolvidas nos seres humanos, uma vez que as pessoas não nascem aptas a planejar. Elas podem aprender a desempenhar tal tarefa por intermédio de experiências diversas, ou seja, sob a influência do meio.

Numa perspectiva neurocientífica, a capacidade de planejar é definida como uma das funções executivas⁴, desempenhadas especificamente na região pré-frontal do cérebro humano. Essa região se desenvolve lentamente durante a infância e somente se consolida ao término da adolescência, salvo em indivíduos que apresentam lesões específicas. (COSENZA; GUERRA, 2011).

Embora o desenvolvimento das funções executivas não se consolide na infância, Cosenza e Guerra (2011) defendem que o ambiente escolar exerce papel fundamental para o seu desenvolvimento. Para as autoras, é importante que, ainda na infância, as crianças sejam expostas a diversas situações nas quais tenham que planejar, analisar erros e avaliar riscos.

Tal afirmação permite considerar relevante propor nas escolas tarefas em que os estudantes possam desenvolver a capacidade de planejar. Entre as tarefas escolares que podem beneficiar o desenvolvimento da capacidade de planejamento, pode-se mencionar a produção de textos.

Numa perspectiva linguística, a produção de textos é reconhecida como um processo e, por essa razão, envolve diferentes etapas. Nesse sentido, a escrita de um texto vai desde o seu planejamento até a construção da versão final. Isso quer dizer que o planejamento da escrita é a primeira etapa no processo de produção de um texto.

Diferentes estudiosos orientam os escritores para que, no processo de produção, não focalizem diretamente a escrita do texto, mas concentrem-se no seu planejamento (CALKINS, 2002; HAYES; FLOWER, 1980; JOLIBERT, 1994; LUCENA, 2013; SPINILLO, 2015). Recomendam, portanto, que a etapa de planejamento não seja negligenciada.

Bons resultados na produção de um texto parecem estar diretamente relacionados à capacidade de planejar o modo como os componentes linguísticos serão estruturados para alcançar a compreensão do leitor (LEAL; BRANDÃO, 2007). Por sua vez, resultados insatisfatórios denotam negligência do(s) escritor(es) na fase de planejamento (PEREIRA, 2008).

Planejar a escrita do texto possibilita refletir previamente a respeito das ideias a serem veiculadas. Nessa etapa da produção do texto, o escritor pensa a respeito do gênero textual, do possível leitor, dos objetivos para a escrita, do modo como o conteúdo será contemplado, entre outros aspectos. É uma etapa destinada a “[...] considerar o destinatário na elaboração do texto, o conteúdo a ser abordado, como ele será tratado etc. [...]” (SPINILLO, 2010, p. 242).

Corroborando essa posição, Travaglia (2016) esclarece: “planeja-se o texto em diferentes aspectos, pois é preciso decidir: o que dizer, [...] como dizer, [...] que elementos do

4 *Funções executivas* é uma expressão “guarda-chuva” usada tanto para designar as funções executivas básicas, tais como memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva, quanto para designar as funções executivas de alto funcionamento, tais como planejamento, monitoramento, organização, resolução de problemas, avaliação, consciência de si, autocontrole e criatividade (LEZAK, 1982; SEABRA *et al.*, 2014; DIAMOND, 2013, 2015). De acordo com Diamond (2013), as funções executivas de alto funcionamento correspondem à inteligência fluida, pois participam do processamento cognitivo envolvido na execução de atividades da vida diária, notadamente nas situações de aprendizagem e de trabalho em que o indivíduo precisa raciocinar para saber o que fazer.

conteúdo serão apresentados, [...] como organizar o conteúdo e as informações selecionadas numa estrutura composicional [...]” (TRAVAGLIA, 2016, p. 88-89). O autor destaca ainda que a delimitação desses aspectos não é específica para um gênero textual, pois, “independente do gênero a que pertença, todo texto, ao ser produzido, precisa ser planejado, seja com um planejamento por escrito, seja mentalmente, quando já se tem uma competência mais desenvolvida” (TRAVAGLIA, 2016, p. 88).

Embora essencial para a produção de texto, o planejamento não é uma tarefa, normalmente, desempenhada por escritores iniciantes. É uma prática comum aos escritores mais experientes, capazes de fazê-lo, inclusive, mentalmente (TRAVAGLIA, 2016). No entanto, o planejamento é considerado um dos elementos mais importantes para os escritores novatos (BECKER, 2006). Essa é uma atividade que auxilia na delimitação do que será contemplado na produção e, mais do que isso, serve como ponto de partida para a construção do texto.

Diante de tais constatações, surgiu o interesse em desenvolver uma intervenção com o objetivo de analisar a influência do planejamento na escrita, especificamente do gênero texto de opinião, com estudantes de 5º ano do ensino fundamental. Além disso, o estudo visava comparar o desempenho de estudantes que planejavam a escrita com o desempenho de estudantes que não realizavam o planejamento na produção de textos de opinião, bem como identificar as principais estratégias empregadas pelos estudantes no planejamento da escrita de textos dessa natureza, após participarem da intervenção implementada por meio de uma sequência didática para o ensino do gênero textual em questão.

Neste sentido, a intervenção buscou responder ao seguinte questionamento: os estudantes que participarem de uma intervenção focalizando o ensino explícito do planejamento da escrita, especificamente do gênero texto de opinião, apresentarão melhores resultados na produção escrita quando comparados com os dos estudantes que não participarem da intervenção?

O encaminhamento metodológico adotado, que inclui a definição dos participantes, do contexto, das etapas do programa de intervenção, entre outros aspectos, será exposto na sequência.

Posteriormente, serão apresentadas duas discussões a partir dos dados levantados na pesquisa. A primeira discussão será relativa ao desempenho dos estudantes que participaram do programa de intervenção e adotaram o planejamento da escrita na produção de texto. A segunda discussão será referente às estratégias empregadas pelos participantes na etapa de planejamento da escrita do texto de opinião.

Para finalizar, serão expostas as principais considerações acerca da influência do planejamento da escrita no desempenho de estudantes na produção do texto de opinião, o que permitiu inferir as conclusões que serão mencionadas ao término deste artigo.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com a participação de 24 estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Esse grupo de participan-

tes foi selecionado devido ao interesse demonstrado pela professora da turma quanto ao desenvolvimento da intervenção em sua sala de aula.

Os estudantes participaram de um programa de intervenção com duração de cinco meses, que envolveu a implementação de uma sequência didática. A intervenção focou no ensino da escrita do texto de opinião e foi organizada em três módulos, cada um deles relativo a uma das etapas do processo de produção de um texto: planejamento da escrita, escrita propriamente dita e elaboração da versão final. Essa organização constituiu-se numa adaptação do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração de sequência didática para o ensino da produção de gêneros textuais.

No módulo destinado à etapa de planejamento da escrita, que ocorreu em 11 aulas, com duração aproximada de 45 minutos cada, os estudantes realizaram 9 tarefas, que objetivaram, principalmente, instrumentalizá-los em relação ao planejamento da escrita. Além das tarefas, houve discussão acerca do destinatário do texto, dos objetivos para a escrita, da estrutura do gênero em questão, bem como da organização tópica do texto. Todas as tarefas desempenhadas pelos participantes foram respaldadas pelas recomendações de Travaglia (2016) e Pereira (2008).

Os textos elaborados antes da implementação da sequência didática (Produção 1), bem como os textos elaborados após a participação em todas as etapas do programa de intervenção (Produção 3), constituíram os instrumentos de coleta dos dados que foram analisados e serão discutidos posteriormente.

No primeiro momento (Produção 1), os estudantes deveriam escrever um texto de opinião com o intuito de convencer o diretor de um hospital, onde supostamente estariam internados, a autorizar a entrada de animais para visitar os pacientes. Na última produção de texto (Produção 3), deveriam escrever um texto de opinião a respeito da proibição do jogo de futebol feminino durante o recreio de uma escola fictícia.

A avaliação das produções foi efetuada pela pesquisadora e por mais dois juízes, ambos atuantes na formação de professores da rede pública e com graduação em Letras. Essa avaliação possibilitou classificar os textos dos estudantes em três níveis de escrita, considerando Nível 1 para a produção mais elementar e Nível 3 para os textos melhor elaborados.

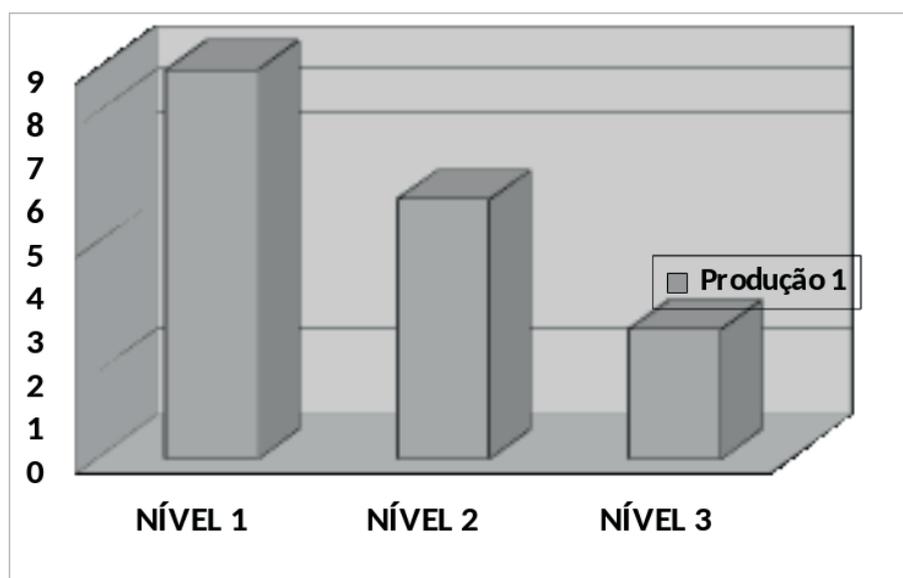
Os resultados obtidos foram organizados em duas seções e serão expostos na sequência. Na primeira seção será apresentada a comparação do desempenho dos estudantes na Produção 1 e na Produção 3, ou seja, nos textos de opinião elaborados antes e depois da intervenção. Também será apresentada a análise relativa à influência do planejamento na produção do texto de opinião e, conseqüentemente, no desempenho dos participantes. Em seguida, serão mostradas as principais estratégias empregadas pelos estudantes que planejaram a escrita do texto, após a participação em todas as etapas da sequência didática.

3 COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA PRODUÇÃO TEXTUAL – ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Nesta seção será apresentada a discussão acerca do desempenho dos estudantes na produção do texto de opinião. Os textos elaborados antes da intervenção (Produção 1) e os textos escritos após a participação em todas as etapas da sequência didática (Produção 3) possibilitaram analisar o desempenho dos estudantes que participaram da intervenção e comparar o desempenho de estudantes que planejaram a escrita com o desempenho de estudantes que não adotaram o planejamento na produção de textos de opinião.

Na primeira produção os estudantes deveriam escrever um texto de opinião ao diretor de um hospital a respeito da entrada de animais para visitar aos pacientes. O GRÁFICO 1 apresenta a quantidade de estudantes em cada um dos níveis em que a escrita na Produção 1 foi classificada.

Gráfico 1 – Níveis de escrita – Produção 1



Fonte: Silva (2018).

Participaram da elaboração do primeiro texto 21 estudantes, pois 3 deles (E.S.; G.V.; M.S.) estavam ausentes no dia em que a produção foi efetivada em sala de aula. Não consta no gráfico a produção de 2 estudantes (E.R.; R.S.), que naquele momento se encontravam em processo de consolidação da alfabetização. O texto de outro estudante (N.Y.) também não foi considerado, uma vez que ele elaborou um texto narrativo. Outro estudante (L.L.), embora tenha apresentado seu ponto de vista no texto, também adotou a narrativa em parte da sua produção.

Vale ressaltar que a opção pela narrativa também ocorreu no estudo desenvolvido por Ribeiro (2012). Uma hipótese levantada pela pesquisadora é que os estudantes recor-

reram a esse tipo de texto pela falta de familiaridade com o texto argumentativo, uma vez que há exploração mais intensa de textos narrativos no contexto escolar.

Evidenciou-se nessa primeira avaliação que a quantidade de estudantes no Nível 1 era maior do que nos demais níveis de escrita. Nesse primeiro nível foram classificados dez textos. No Nível 2 foram classificados seis textos, e apenas três estudantes conseguiram um bom desempenho na escrita do texto de opinião, sendo classificados no Nível 3.

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

Segundo Santa-Clara e Spinillo (2006), o objetivo de um texto que se encontra na esfera argumentativa, como o texto de opinião, é “[...] convencer o leitor de um determinado ponto de vista” por meio da exposição de “[...] um conjunto de premissas (razões, provas, ideias) que justifiquem ou sustentem uma dada conclusão (ponto de vista ou tese)” (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006, p. 88).

Nessa perspectiva é que se encontra o papel dos argumentos contrários, pois o reconhecimento de opiniões contrárias está entre as ações a serem efetuadas para que um bom texto dessa natureza seja elaborado, de acordo com Camps (2006). Portanto, na Produção 1, os estudantes não fizeram uso de um recurso linguístico apropriado para convencer o leitor, que é utilizar-se de contra-argumentos para reforçar um ponto de vista.

No entanto, a dificuldade em apresentar contra-argumentos não se evidenciou apenas neste estudo. Outros pesquisadores também reconheceram a dificuldade dos escritores em pensar sobre opiniões diferentes/opostas e explicitar nos textos argumentos que possam estar ligados a uma e outra opinião. (DOLZ, 1996; LEITÃO, 2001; PINHEIRO; LEITÃO, 2007).

Apesar dessa limitação nos textos de opinião escritos por crianças, Leitão (2011) se mostra favorável às práticas pedagógicas que permitem aos estudantes argumentar, o que inclui não somente defender um ponto de vista, mas apresentar premissas com base em um contra-argumento. Ou seja, é preciso propor que os estudantes manifestem opiniões e as defendam e também que eles sejam expostos a situações em que possam contra-argumentar, uma vez que, “embora fundamental para fazer refletir sobre as bases daquilo que se afirma, a justificação, por si só, não desencadeia o conjunto total de processos que possibilita a construção do conhecimento na argumentação” (LEITÃO, 2011, p. 34).

Além da limitação dos estudantes em relação à estrutura do gênero, na produção do primeiro texto (Produção 1) foi possível averiguar a capacidade limitada desses estudantes em relação ao planejamento.

Após a apresentação da situação comunicativa (emitir a opinião por escrito ao diretor de um hospital acerca da entrada de animais para visitar os pacientes), na primeira produção, alguns estudantes demonstraram refletir sobre o destinatário. Os estudantes se mostraram preocupados com o leitor do texto, a quem se destinaria a produção. Tal preocupação pode ser acompanhada no trecho a seguir, retirado dos registros diários da pesquisadora.

Quadro 1 – Trecho do Registro Diário da Intervenção

Um dos alunos perguntou se eu era “o dono” do hospital. Outro corrigiu dizendo que eu era uma professora que pesquisava. Mas outro estudante propôs que eu fingisse ser o diretor do hospital. Lembrei algumas tarefas do diretor de um hospital e comparei a função desse profissional com a função da diretora da escola. Um dos alunos perguntou se eu levaria mesmo a “carta” (termo que ele usou) para o diretor. Disse que o texto poderia ser enviado ao diretor de um hospital da cidade. (REGISTRO DIÁRIO DA INTERVENÇÃO, 11/4/2017).

Fonte: Silva (2018).

Foi possível perceber que os estudantes demonstraram ser oportuna a existência de um destinatário “concreto” para o texto, o que poderia facilitar o princípio de alteridade, em que o escritor se coloca no papel do interlocutor. Os estudantes manifestaram a necessidade de “materializar” o interlocutor quando pediram que a pesquisadora representasse o “diretor do hospital”. Isso se justifica porque “identificar os destinatários e reconhecer ou ter hipóteses sobre suas opiniões” (CAMPS, 2006, p. 45) parece ser uma das operações adequadas para convencer o leitor do texto. Essa preocupação é importante, uma vez que “[...] o emissor precisa construir uma representação apropriada dessa audiência, de forma que possa realizar uma certa previsão sobre a possível adesão aos argumentos que irão ser expostos” (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006, p. 88).

Ainda nessa etapa, foi possível conhecer outras reflexões que os estudantes fizeram antes de iniciar a escrita.

Quadro 2 – Trecho do Registro Diário da Intervenção

O aluno (F.M.) perguntou se poderia escrever em uma linha. A aluna S.D. disse que deveria escrever 15. O mesmo aluno (F.M.) perguntou: “Precisa colocar cada parte num parágrafo?”. A aluna Ihe disse: “Acho que você quis dizer que tem que ter começo, meio e fim.” (S.D.). (REGISTRO DIÁRIO DA INTERVENÇÃO, 11/4/2017).

Fonte: Silva (2018).

Nessa conversa entre os estudantes, um deles questionou sobre a escrita do texto em parágrafos. A pergunta do estudante (“Precisa colocar cada parte num parágrafo?”) e a observação feita por sua colega (“Acho que você quis dizer que tem que ter começo, meio e fim”) evidenciaram uma reflexão acerca da estrutura textual. Embora fosse possível inferir

que houve uma reflexão, ainda que elementar, por parte dos estudantes, verificou-se a falta de clareza deles em relação à estrutura do texto de opinião.

Essa reflexão sobre o texto que seria elaborado poderia indicar um plano inicial, ainda que elementar. Embora essa reflexão tenha sido observada no grupo de participantes, não foi um comportamento adotado pela maioria.

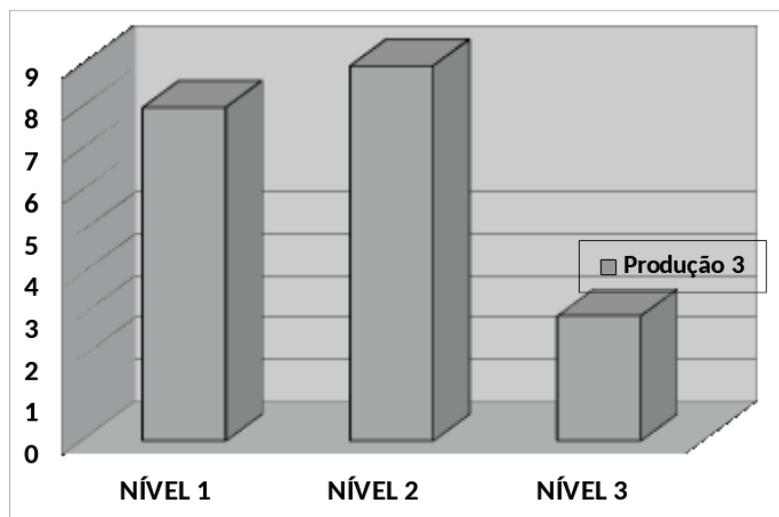
Grande parte dos estudantes não demonstrou pensar nas ideias antes de escrever, buscar diferentes estratégias para iniciar o texto, elaborar um rascunho ou um registro prévio do que seria tratado. Tão logo a tarefa foi proposta, todos iniciaram a escrita (Produção 1). Apenas uma estudante (G.F.) fez várias tentativas de registro da sua opinião, apagou alguns trechos, reescreveu e editou o que julgou necessário para a composição do texto.

A observação dos estudantes na primeira tarefa (Produção 1) do programa de intervenção revelou a falta de familiaridade em planejar a escrita de um texto, além da pouca familiaridade com a escrita do gênero texto de opinião.

Diante dessa necessidade, houve a implantação da sequência didática. Os estudantes participaram de diferentes tarefas que objetivaram instrumentalizá-los para a produção do gênero texto de opinião.

Após a participação em todas as etapas da sequência didática, os estudantes escreveram o último texto (Produção 3). No Gráfico 2, é possível verificar os níveis de escrita dos participantes na Produção 3.

Gráfico 2 – Níveis de escrita – Produção 3



Fonte: Silva (2018).

Na Produção 3 foram avaliados 21 textos. Alguns estudantes estiveram ausentes no dia estabelecido para a elaboração do último texto de opinião (A.L.; L.L.; W.G.). O texto de um dos estudantes (E.R.) não foi classificado, devido ao fato de a consolidação da alfabetização não estar efetivada nesse momento. Dessa vez, observou-se maior quantidade de textos classificados no Nível 2, ou seja, 9 produções atingiram esse patamar. Ao analisar a quantidade de

estudantes classificados no Nível 1, foi possível perceber um declínio na primeira e na última produção, ou seja, quando se verificaram os textos classificados nesse nível, foram encontrados 10 na primeira produção e 8 na terceira produção. No entanto, o Nível 3 continuou sendo o que apresentava menor número de textos, pois apenas 3 foram classificados nessa categoria.

Além de analisar o desempenho dos participantes nessa produção pontual (Produção 3), considerou-se importante comparar o desempenho inicial dos participantes com o desempenho apresentado na terceira produção. A seguir, tal comparação é exposta no Quadro 3.

Quadro 3 – Análise do desempenho individual entre Produção 1 e Produção 3

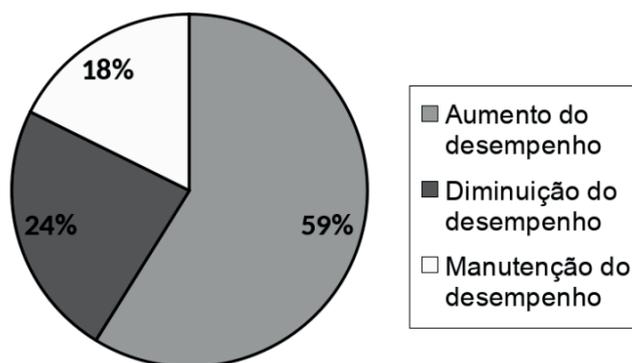
AUMENTO DO DESEMPENHO				MANUTENÇÃO DO DESEMPENHO			DIMINUIÇÃO DO DESEMPENHO		AVANÇOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Nível 0 para Nível 1	Nível 1 para Nível 2	Nível 1 para Nível 3	Nível 2 para Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3 para Nível 2	Nível 2 para Nível 1	
N.Y.	E.Y.		B.C.	F.M.			G.F.	F.A.	E.R.
	L.E.		M.C.	P.A.			M.E.	I.C.	
	L.A.		N.C.	R.S.					
	M.H.								
	S.R.								
	S.D.								

Fonte: Silva (2018).

No Quadro 3, é possível verificar a quantidade maior de estudantes que melhoraram o desempenho na escrita de textos de opinião em relação aos estudantes que não conseguiram aprimorar a escrita do gênero. Houve, também, um estudante (E.R.) que avançou no processo de alfabetização.

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

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



Fonte: Silva (2018).

Verifica-se, no Gráfico 3, que houve maior número de estudantes que avançaram (59%). Desses estudantes que progrediram na escrita do gênero, um avançou do Nível 0 para o Nível 1, seis avançaram do Nível 1 para o Nível 2, três avançaram do Nível 2 para o Nível 3. Um estudante (E.R.) avançou no processo de alfabetização. Três estudantes (18%) mantiveram a classificação no Nível 1 e quatro estudantes (24%) apresentaram diminuição do desempenho. Sendo assim, dez estudantes aumentaram o desempenho, quatro diminuíram e três se mantiveram com o mesmo desempenho na produção do texto de opinião.

Tais dados demonstram que a intervenção realizada possibilitou o aumento do desempenho em dez participantes (59%). Especificamente para esses dez estudantes, a participação no programa de intervenção teve influência no desempenho na produção de textos de opinião.

Outra questão percebida com esses dados é em relação ao planejamento da escrita do texto. Constatou-se que, desse número de estudantes que apresentaram melhora no desempenho, oito optaram pela elaboração de um planejamento antes de iniciar a escrita propriamente dita, na última produção.

A seguir serão analisadas as estratégias adotadas por esses estudantes que melhoraram o desempenho, especificamente as estratégias que eles empregaram no planejamento da escrita do texto de opinião, bem como a influência no aprimoramento da produção de texto, após a participação no programa de intervenção.

4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EMPREGADAS PELOS ESTUDANTES NO PLANEJAMENTO DA ESCRITA E A INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO

Como vimos na seção anterior, dos dez estudantes que melhoraram o desempenho na produção do texto de opinião após a participação no programa de intervenção, oito planejaram a escrita do gênero em questão. Antes de partir para a escrita propriamente dita da última produção de texto (Produção 3), os estudantes planejaram o que iriam escrever e empregaram estratégias que garantiram o planejamento da escrita.

Nessa última produção de texto (Produção 3) os participantes deveriam emitir opinião sobre a proibição do jogo de futebol para as meninas no horário de recreio de uma escola fictícia. A única orientação que receberam foi em relação ao uso de um papel específico, caso preferissem planejar a escrita do texto antes de iniciar na folha definitiva. Não houve interferência da pesquisadora, como também não houve interferência das professoras desse grupo de estudantes.

Ao analisar o planejamento elaborado por aqueles que apresentaram melhora no desempenho, foi possível verificar três procedimentos específicos que esses estudantes adotaram: elaboração de questões que seriam respondidas ao longo do texto; organização tópica do texto; elaboração de rascunho.

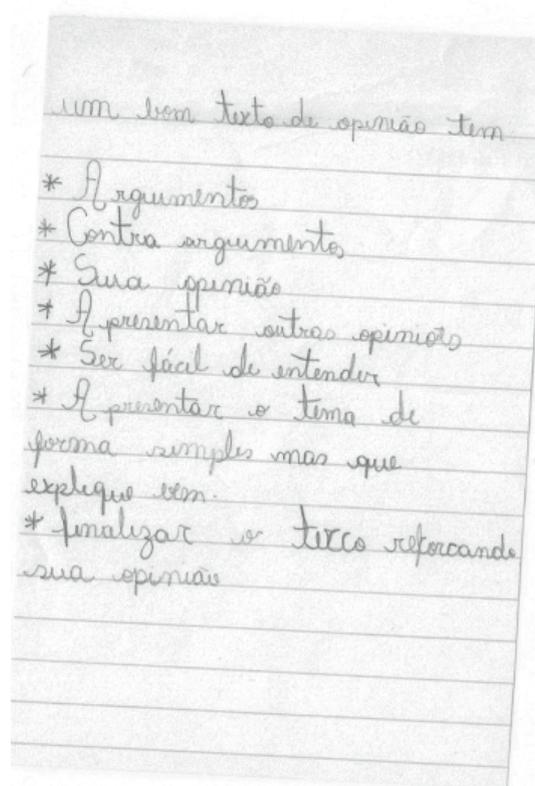
O primeiro procedimento, adotado apenas por um participante (E.Y.), foi registrar questões que seriam respondidas. Esse estudante fez duas perguntas: “podem jogar futebol? Tem que participarem do jogo?” (*sic*). As questões pareciam indicar perguntas relati-

vas à própria opinião do autor, ou seja, para esse participante era evidente que ele deveria emitir seu posicionamento sobre o assunto, que, inicialmente, não parecia definido. No entanto, logo após iniciar a escrita do texto, o estudante apagou o registro que havia feito no papel destinado ao planejamento.

Outros estudantes, mais precisamente quatro (M.C., M.H., S.D., M.S.), optaram pela organização tópica do texto. Elencaram os principais conteúdos que seriam contemplados em cada parágrafo, conforme a recomendação de Travaglia (2016).

Na Figura 1 é possível constatar que um dos estudantes apresentou uma tentativa de organizar os tópicos a serem tratados no texto.

Figura 1 – Planejamento – Produção 3 (M.C.)



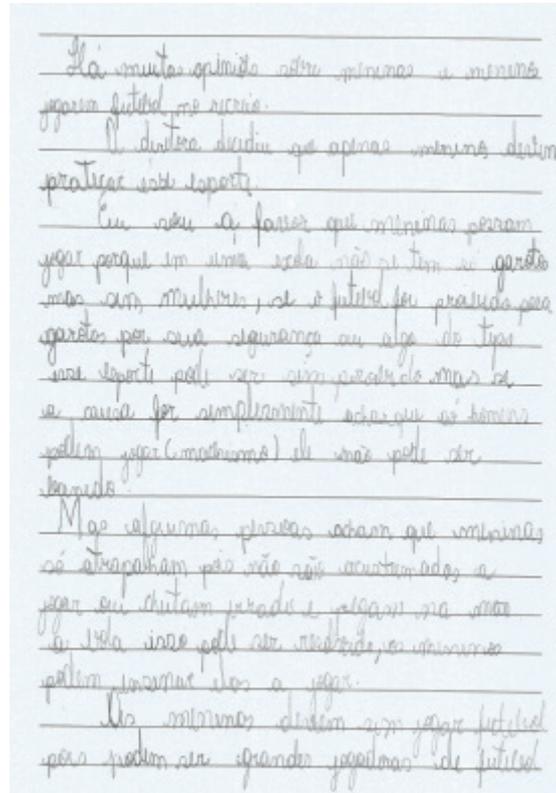
Fonte: Silva (2018).

Nessa tentativa de organizar os tópicos a serem contemplados, foi possível verificar que houve a inserção de elementos que caracterizam o texto de opinião, como argumentos e contra-argumentos. Além disso, explicitou-se a necessidade de “apresentar outras opiniões” e de “finalizar o texto reforçando sua opinião” (*sic*). Ao planejar, essa estudante definiu quais seriam suas metas para a escrita de um bom texto de opinião e organizou seus pensamentos acerca do gênero explorado ao longo da intervenção.

Nesse caso, o ato de planejar como uma função executiva possibilitou a organização dos “[...] pensamentos, levando em conta as experiências e conhecimentos armazenados [...]” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 87).

No texto elaborado por essa mesma estudante, exposto na Figura 2, verificou-se a relevância do planejamento na veiculação das ideias.

Figura 2 – Produção 3 (M.C.)



Fonte: Silva (2018).

A estudante fez uma breve introdução, explicando acerca da diversidade de opiniões sobre o assunto: “há muitas opiniões sobre meninas e meninos jogarem futebol [...]”. Esse comentário inicial preparou o leitor para a discussão que seguiu. Também foi possível verificar que a estudante deu continuidade à apresentação do assunto, declarando que “a diretora decidiu que apenas meninos devem praticar esse esporte”. Ao escolher o advérbio “apenas”, M.C. explicitamente demonstrou a ação excludente da diretora em relação às meninas, pois única ou exclusivamente aos meninos essa possibilidade é dada.

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

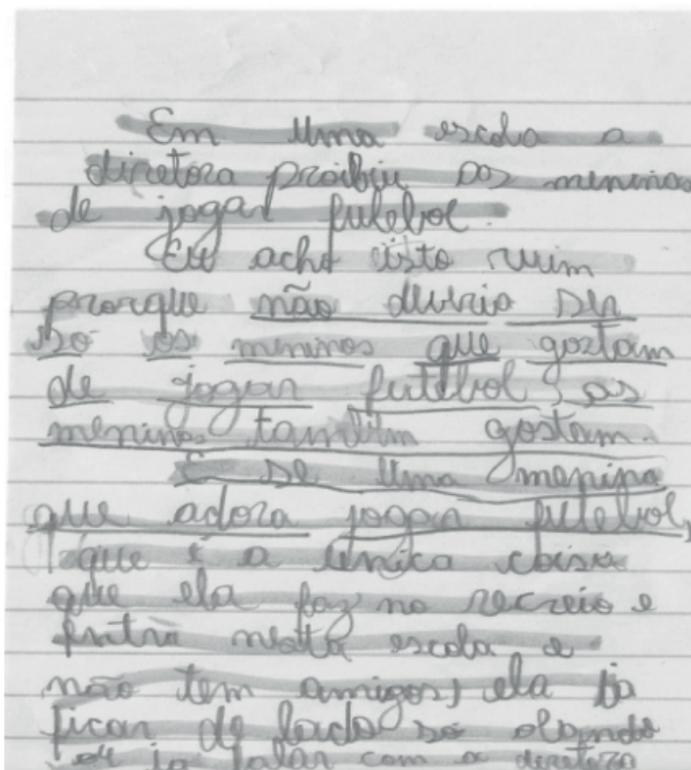
Ao explicitar o conceito de machismo, a estudante (M.C.) trouxe para o texto um argumento que foge ao senso comum. Esse fato reforça a construção da argumentação

da autora, para além do simples achismo ou escolha pessoal. Ela também se utilizou da ampliação dos argumentos e contra-argumentos, generalizando: “algumas pessoas acham que meninas só atrapalham, pois não são acostumadas a jogar ou chutar [...]”. Segundo ela, até essa inabilidade poderia ser resolvida, já que “os meninos podem ensinar elas (as meninas) a jogar”.

O texto de opinião elaborado pela estudante permitiu considerar que as tarefas vivenciadas por ela no primeiro módulo da sequência didática, implementada no programa de intervenção, envolvendo a exploração dos elementos da estrutura do gênero e a organização prévia dos conteúdos, podem ter influenciado o seu bom desempenho e podem tê-la instrumentalizado para planejar a escrita de um texto antes de escrevê-lo.

Outros quatro participantes, ao invés da organização tópica, fizeram um rascunho do texto no papel destinado ao planejamento. Na Figura 3 é possível observar um dos rascunhos elaborados.

Figura 3 – Planejamento – Produção 3 (N.C.)



Fonte: Silva (2018).

No planejamento exposto na Figura 3, não houve a organização tópica do texto, ou seja, não ocorreu a delimitação dos conteúdos que seriam contemplados em cada trecho. A estudante, porém, optou pela elaboração de um rascunho antes da escrita definitiva.

Ao escrever a versão definitiva, essa estudante (N.C.) fez ajustes a partir do que havia planejado. Iniciou com uma introdução: “Em uma escola a diretora proibiu as meninas de jogar futebol”. No entanto, ao prosseguir com a escrita, parece ter percebido a necessidade de inserir palavras que organizam o texto argumentativo e registrou: “Em minha opinião, acho isso ruim porque não é só os meninos que gostam de futebol, as meninas também gostam”. Nesse trecho da versão definitiva, foi possível observar marcas que indicaram alterações efetivadas. Isso mostra que a estudante fez uso de outra função executiva, além da capacidade de planejar: a capacidade de detectar erros.

Tanto a capacidade de planejar quanto a capacidade de detectar erros e corrigi-los são reconhecidas como funções executivas. Nota-se, portanto, que a tarefa de planejar a escrita demonstrou contribuir para o desenvolvimento de funções executivas, que são capacidades não somente relativas ao ato de planejar, como também ao ato de detectar correções necessárias, conforme definiram Cosenza e Guerra (2011).

Os exemplos de planejamento selecionados da mostra de estudantes que apresentaram melhor desempenho permitiram confirmar a importância da tarefa de planejar a escrita de um texto antes mesmo de iniciar a sua textualização. Permitiram também considerar oportuno o processo de produção de texto de opinião para o desenvolvimento da capacidade de planejar.

5 DISCUSSÃO

Planejar a escrita de um texto é importante para a obtenção de resultados satisfatórios na composição de um gênero textual. Estudos realizados por diferentes autores (CALKINS, 2002; HAYES; FLOWER, 1980; JOLIBERT *et al.*, 1994; LUCENA, 2013; SPINILLO, 2015) forneceram subsídios para a defesa do planejamento como uma etapa importante no processo de produção de textos.

Além desses estudos, a pesquisa de intervenção realizada com os estudantes de 5º ano do ensino fundamental possibilitou verificar que planejar a escrita de um texto demonstra causar influência no aprimoramento da produção do gênero texto de opinião. Os estudantes que planejaram a escrita apresentaram melhores resultados que os estudantes que não procederam assim. Eles conseguiram obter melhores resultados em relação à estrutura do texto, coesão e coerência textual.

Tal constatação vai ao encontro da afirmação de Leal e Brandão (2007) quando atribuem ao planejamento um papel fundamental para a produção de texto. As autoras preconizam o planejamento como condição essencial para a elaboração de boas composições textuais.

Ao iniciarem a intervenção, os participantes da pesquisa não demonstraram familiaridade com o ato de planejar a escrita de um texto. Tal fato justifica a afirmação de Travaglia (2016) de que planejar não é uma atividade, normalmente, desempenhada por escritores

iniciantes. No entanto, o autor defende que planejar como e quais conteúdos irão compor o texto constitui um exercício necessário ao escritor iniciante.

Assim como ele, Becker (2006) argumenta que o planejamento é um dos aspectos fundamentais na produção de textos por escritores novatos, uma vez que, ao registrar seu plano, esse escritor estará delimitando o que poderá ser contemplado na produção. O planejamento, assim, servirá como ponto de partida para que o escritor iniciante possa elaborar uma composição textual de maior qualidade.

Ao planejar a escrita, os participantes do estudo que assim procederam puderam organizar previamente as ideias a serem registradas. Embora não tenham utilizado a mesma estratégia, eles conseguiram, de certo modo, antecipar o que contemplariam na produção textual.

Esses estudantes adotaram três procedimentos específicos: a elaboração de questões que seriam respondidas ao longo da produção de texto, a organização prévia do que seria contemplado em cada parte do texto e a elaboração de rascunho.

Entre os procedimentos adotados pelos estudantes está a organização tópica do texto. Segundo Travaglia (2016), todo texto tem um *tópico discursivo* – um tema que precisa ser organizado de acordo com os *segmentos tópicos*, conforme as partes que o compõem. O agrupamento das informações pode ocorrer em um único parágrafo ou em mais de um, como no texto dos estudantes que aprimoraram a escrita.

Desse modo, o planejamento constituiu-se como um período para a reflexão acerca da estrutura do gênero textual, do possível leitor do texto, dos objetivos para a escrita, do modo como o conteúdo será contemplado, conforme preconiza Spinillo (2010).

Por isso, planejou-se a escrita do texto seguindo os preceitos de Travaglia (2016): decidir o que será dito, qual a melhor maneira para comunicar as ideias que parecem pertinentes, quais os conteúdos adequados diante das características do gênero textual, entre outros aspectos.

De acordo com Pereira (2008), os escritores que apresentam limitações na expressão de ideias por escrito costumam negligenciar a fase de planejamento, enquanto os escritores que obtêm sucesso na produção escrita se mostram habituados à reflexão prévia acerca, especificamente, do conteúdo do texto. Por essa razão, há três elementos que precisam ser considerados na fase de planejamento.

Primeiramente, é importante que o escritor conheça o tema que será abordado na produção escrita. Além do conhecimento do tema, é igualmente importante ter consciência das expectativas do leitor. Diante desse aspecto, Pereira (2008) critica as práticas escolares que consideram o professor como o destinatário do texto, uma vez que impedem o escritor de refletir sobre as expectativas do leitor. O terceiro elemento a ser considerado na etapa de planejamento se refere ao conhecimento da estrutura do texto a ser produzido, o que possibilita “[...] atenuar a ‘sobrecarga cognitiva’ a que está sujeito todo aquele que es-

creve, pois tem, à partida, controlado um determinado (e determinante) nível de regulação” (PEREIRA, 2008, p. 65).

No estudo, verificou-se que nem todos os estudantes conseguiram efetuar o planejamento da escrita do texto e, conseqüentemente, melhorar o desempenho na produção do gênero explorado. Uma das hipóteses para a ausência de planejamento por parte desses estudantes é a possibilidade de a capacidade de planejar estar em desenvolvimento. Para Cosenza e Guerra (2011), essa capacidade somente se consolida na adolescência, pois envolve parte do cérebro humano, córtex pré-frontal, que se encontra em desenvolvimento na infância.

Para que a capacidade de planejar se desenvolva, há necessidade de influências do meio. Para que possa se consolidar, essa capacidade precisa ser ativada por meio do ensino explícito.

Em atividades na sala de aula é possível que um grupo de escritores ou até mesmo o professor registre previamente as ideias a serem contempladas na produção. Conforme recomenda Travaglia (2016), o ideal é que ocorra uma variação nessas condições, ou seja, que o planejamento seja elaborado ora pelos alunos, ora pelo professor.

Entretanto, essa organização tópica requer que o escritor tenha tido contato com textos do gênero a ser elaborado (PEREIRA, 2008). A leitura e exploração de textos com a mesma estrutura composicional permitem a recuperação e aquisição de conhecimentos sobre o gênero. Esses saberes poderão ser incorporados quando o texto tomar seu formato. Como afirmam Leal e Melo (2007, p. 21), “para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!)”. Ler textos com a mesma estrutura composicional possibilita verificar as características do gênero e identificar os elementos linguísticos empregados para dar coerência e coesão à obra. Possibilita, também, que o planejamento seja elaborado com maior qualidade, considerando as especificidades dos textos, que funcionam como “fonte” para o que se pretende escrever (PEREIRA, 2008).

No processo de ensino-aprendizagem de produção textual, além da leitura de *texto-fonte*, considera-se apropriada a leitura de textos de variados gêneros, o que leva à comparação entre eles, ou seja, à identificação de semelhanças e diferenças nas composições escritas. Em outras palavras, é fundamental a leitura de variados gêneros textuais, pois a comparação entre a estrutura prototípica de diferentes composições contribui para o desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Além de encaminhar a leitura de diferentes gêneros, a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da capacidade de produção textual deve focalizar a análise crítica do planejamento, de modo que seja possível ao escritor prever inadequações, tendo em vista a necessidade de acréscimos e/ou substituição de conteúdos no texto a ser construído. Discussões entre estudantes e professores, bem como a leitura do plano por um colega ou pelo grupo, podem ser estratégias de revisão a serem adotadas ainda nessa etapa, conforme a indicação de Calkins (2002).

Nessa perspectiva, o planejamento é suscetível de reorganização a partir das necessidades percebidas pelo próprio escritor ou, em atividades de sala de aula, a partir das necessidades sentidas pelos colegas e/ou professor. As sucessivas revisões poderão provocar mudanças no que o escritor havia planejado na etapa anterior ao desenvolvimento escrito do texto.

Nessa fase, também conhecida como ensaio (CALKINS, 2002), torna-se possível prever inadequações na escrita do texto a ser construído, planejando as ideias a serem contempladas, tanto com a ajuda de um colega quanto com o auxílio do professor. Para Murray (1984), “[...] o ensaio é responsável pela maior parte do tempo de escrita” (*apud* CALKINS, 2002, p. 101). *Essa constatação fez com que se atribuísse maior importância ao momento de planejar a escrita do que à própria revisão da escrita.*

Ainda nesse período, as crianças poderão conversar com outros escritores de seu grupo para a análise do material produzido. É um período para “[...] fazer com que os escritores descubram que têm algo a dizer, algo que os outros desejam ouvir” (MURRAY, 1984, *apud* CALKINS, 2002, p. 101). O *feedback* fornecido pelos colegas ou por professores poderá motivar “[...] os escritores a reavaliar tanto a forma como o conteúdo do texto escrito”, pois “os comentários os incentivam a implementar atividades de planejamento adicionais, seguindo-se a tradução dessas novas ideias em texto revisado, configurando assim a interação cíclica crítica [...]” (BECKER, 2006, p. 48, tradução nossa). Além disso, o *feedback* dos pares estimula o escritor, promovendo uma audiência para seu escrito.

Embora o planejamento seja considerado uma das fases do processo de escrita, Pereira (2008) também reforça que este pode ser retomado sempre que necessário durante a elaboração de um texto. Além disso, afirma que “[...] é fundamental actuar a jusante, submetendo os alunos a constante ‘*bricolage textual*’, através de exercícios em torno dos quatro pontos cardeais da operação de reescrita: *suprimir, permutar, substituir e acrescentar*” (PEREIRA, 2008, p. 65).

A pesquisa desenvolvida por Lucena (2013) com estudantes de 3º ano comprovou que a revisão efetuada no momento do planejamento se mostrou mais favorável ao aprimoramento da produção de texto. Por sua vez, as revisões realizadas durante a escrita do texto, na etapa de textualização ou na fase de edição, não resultaram em diferenças significativas.

Verificou-se, portanto, a necessidade de futuras investigações para analisar a elaboração do planejamento por escritores iniciantes e experientes, bem como para confirmar ou refutar a influência, no desempenho dos estudantes, das revisões efetuadas nessa etapa.

6 CONCLUSÃO

O estudo realizado teve como objetivo analisar a influência do planejamento na escrita de textos de opinião em estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A investigação

possibilitou comparar o desempenho de estudantes que planejaram a escrita com o desempenho de estudantes que não adotaram o planejamento na produção de textos de opinião, bem como identificar as principais estratégias empregadas no planejamento da escrita de textos dessa natureza, após a implementação de uma sequência didática para o ensino do gênero textual em questão.

Quanto ao desempenho dos participantes no programa de intervenção, verificou-se que os estudantes que apresentaram avanços na produção de texto foram os mesmos que se mostraram capazes de planejar a escrita, embora de modo elementar. Portanto, resultados satisfatórios quanto à melhora de desempenho demonstraram ter relação com o ato de planejar a escrita no processo de produção de texto de opinião.

Quanto às principais estratégias didáticas empregadas pelos estudantes no planejamento da escrita do texto de opinião, para os que melhoraram o desempenho foram identificados três procedimentos específicos: registro de questões a serem respondidas com a escrita do texto, organização tópica e elaboração de rascunho.

Os procedimentos adotados denotaram a importância da instrumentalização dos estudantes para o ato de planejar. As tarefas desenvolvidas pelos participantes, especialmente na primeira etapa da intervenção, incluíram a delimitação de aspectos estruturais e a organização tópica do texto.

Ao averiguar as ações dos estudantes na escrita propriamente dita, foi possível perceber a influência da exploração da estrutura do gênero texto de opinião na etapa de planejamento. A exploração dessa estrutura, antes da textualização, demonstrou interferir no desempenho dos estudantes para atender às exigências do gênero em questão.

Sendo assim, este estudo permitiu considerar que a capacidade de planejar pode ser desempenhada com maior destreza por estudantes que se encontram na fase da infância, a partir das experiências a que forem expostos. Esses estudantes podem se tornar capazes de adotar estratégias para planejar a escrita do texto de opinião quando instrumentalizados para isso.

Evidentemente, tais constatações precisam ainda ser investigadas em novos estudos. Estes podem envolver as mesmas estratégias didáticas que outrora foram empregadas ou abrir para novas possibilidades, que permitam, inclusive, instrumentalizar pesquisadores e professores.

Considera-se pertinente que outros estudos possam verificar o desenvolvimento das funções executivas, tanto em participantes da faixa etária dos estudantes envolvidos nesta investigação quanto em estudantes de outra idade e em outros períodos de escolaridade. Investigações dessa natureza poderão fornecer a professores e pesquisadores subsídios para a compreensão do amadurecimento da capacidade de planejamento das crianças.

Este estudo forneceu subsídios para a defesa de que é necessário expor os estudantes às tarefas em que tenham que planejar. Ao mesmo tempo, reafirmou a necessidade de que em sala de aula sejam contempladas estratégias didáticas eficientes ao longo do

processo de produção do texto de opinião, de modo a beneficiar o amadurecimento da capacidade de planejamento e o aprimoramento da escrita.

Há, portanto, hipóteses confirmadas por meio do estudo realizado. Entretanto, há novas hipóteses a serem levantadas e um caminho científico profícuo que poderá subsidiar ainda mais a atuação dos professores em sala de aula, como também o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira na área.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, F. A.; RAMONES, R. (Org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-22.
- BECKER, A. A review of writing model research based on cognitive processes. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. **Revision: history, theory and practice**. West Lafayette: Parlor Press, 2006. p. 25-49.
- CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAMPS, A. Projetos de língua entre a teoria e a prática. *In*: CAMPS, A. *et al.* **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**. Princeton, NJ, v. 64, p. 135-168, 2013.
- DIAMOND, A. Why improving and assessing executive functions early in life is critical. *In*: GRIFFIN, J. A.; McCARDLE, P.; FREUND, L. S. (Ed.). **Executive function in preschool-age children: integrating measurement, neurodevelopment, and translational research**. Washington, DC: APA, 2015. p. 11-43.
- DOLZ, J. Learning argumentative capacities: a study of effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. **Argumentation**, Netherlands. v. 10, p. 227-251, 1996.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.
- JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.
- LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

O planejamento no processo de produção do texto...

LEZAK, M. D. The problem of assessing executive functions. **International Journal of Psychology**, United Kingdom, v. 17, n. 1-4, p. 281-297, 1982.

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

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

LUCENA, R. N. **A revisão no planejamento, na textualização e na edição: estudo sobre as habilidades das crianças de planejar, revisar e refletir sobre as alterações no texto**. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Setor de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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

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

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

SANTA-CLARA, A.; SPINILLO, A. G. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 22, p. 87-94, 2006.

SEABRA, A. G. *et al.* **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica**. São Paulo: Memnon, 2014.

SILVA, T. F. **O ensino explícito das operações metatextuais e da revisão textual como estratégias didáticas para o desenvolvimento da habilidade de escrita de textos**. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SPINILLO, A. G. A escrita na escola: o caso da revisão de textos. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Org.). **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 239-276.

SPINILLO, A. G. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças?! **Prolíngua**, Recife, v. 10, n. 1, p. 230-240, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. Planejamento de textos para sua produção. *In*: COELHO, F. A.; RAMONES, R. (Org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-22.