

O QUE FAZER QUANDO CHOVEM IDEIAS? O *BRAINSTORMING* E O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Ana Flávia L. M. Gerhardt (UFRJ)

portufrj@gmail.com

Caio Mieiro Mendonça (UFRJ)

caio.mieiro@hotmail.com

Eliete F. Batista da Silveira (UFRJ)

elietesilveira@hotmail.com

RESUMO

O planejamento de textos, em especial do texto argumentativo escrito, é hoje uma atividade que não costuma ter destaque nos materiais de produção textual. Quando se comenta o planejamento, as instruções para realização do planejamento não são procedimentais, ou seja, pouco ou nada se fala sobre como selecionar, organizar e articular as ideias, ao invés disso já se requer do redator um domínio do tema e a habilidade tecer comentários críticos sobre o assunto proposto. Tendo como motivação as dificuldades encontradas na tarefa de ensino de planejamento textual, nos cursos de Língua Portuguesa do Projeto de Extensão Cursos de Línguas abertas à Comunidade (CLAC UFRJ), propõe-se aqui apresentar uma metodologia didática focalizada no ensino dessa atividade que tem o *brainstorming* como procedimento-base. Além disso, serão feitas breves reflexões, subsidiadas pelos pressupostos da Linguística do Texto e dos estudos em Metacognição, sobre o processo de planejamento e sobre a realização do *brainstorming*.

Palavras-chave

Planejamento textual. Ensino. *Brainstorming*. Metacognição.

1. *Considerações iniciais*

Não realizar o planejamento de um texto é um dos fatores que leva a problemas de construção textual. A não realização do planejamento afeta o texto como uma reação em cadeia, pois interfere na articulação das ideias, que, quando buscadas para a produção de textos, surgem, na mente e/ou no papel, sobrepostas e, em um primeiro olhar, desarticuladas, o que faz com que não se planifiquem, conseqüentemente, as ideias pensadas, sem mencionar que elas podem ainda ser repetidas ou se contradizer no texto. É necessário, portanto, que se tenham sempre disponíveis estratégias bem definidas de planejamento, para que se consiga selecionar informações e organizá-las de maneira lógica e coerente no texto.

Elegeu-se, como objeto de estudo da pesquisa que subsidia a produção deste artigo, o planejamento de textos argumentativos por brains-

torming. O *locus* da pesquisa é o curso de Redação Projeto de Extensão Cursos de Línguas Abertos à Comunidade. Neste trabalho, pretende-se sintetizar a metodologia de ensino de planejamento apresentada por Mendonça e Batista da Silveira (2018) e ainda tecer breves comentários sobre o planejamento e sobre o procedimento de realização do *brains-torming*.

Recorrer-se-á aos postulados da Linguística do Texto, a qual pertencem as definições de planejamento e suas etapas, e dos Estudos em Metacognição, que observam a tomada de conhecimento sobre a execução de tarefas e como se opera para, a partir desse conhecimento, regular a realização de tarefas futuras. Para tanto, os trabalhos de Cabral (2013) e Urbano (2006) servirão como aporte em relação à primeira corrente teórica, enquanto os trabalhos de Almeida (2017), Portilho (2011) e Ribeiro (2003) sustentarão as reflexões sobre a segunda.

Como contribuições da pesquisa, destacam-se: apresentar uma proposta de ensino de planejamento centrada no desenvolvimento metacognitivo do aluno; auxiliar professores a pensar o seu papel de mediador no desenvolvimento de conhecimentos ao invés de apenas expositor de conteúdos.

2. Conceitos básicos

Inicia-se esta seção com um excerto de Othon Moacyr Garcia, retirado do livro *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*:

Admitamos agora que o estudante se encontre diante da “página em branco”, sentado diante da máquina ou de lápis em punho a esperar que as ideias lhe jorrem da mente com ímpeto proporcional à sua ansiedade. É um momento de transe a que estão sujeitos todos os que ainda não adquiriram o desembaraço natural advindo da prática diuturna do escrever (transe e aflição traduzidos em mordiscar a ponta do lápis ou em acender inúmeros cigarros). O assunto sobre o que se propõe escrever é vago, não depende da pesquisa, mas apenas da experiência e das vivências. Como iniciar o trabalho? De que artificios servir-se para despertar ideias? (GARCIA, 2007, p. 350)

Essa passagem trata da maior dificuldade que os aprendizes – tanto iniciantes quanto experientes – apresentam no momento de escrever: organizar suas ideias para iniciar o texto. Tal dificuldade é ainda seguida de outro entrave: a escrita não planejada.

A maioria dos alunos, quando lhes é apresentado um título para redação, começam a escrever sem saber o que vão dizer. Muitas vezes acabam escrevendo coisas que não queriam. Falta-lhes planejamento.

[...] Se você não planejar, acabará fazendo coisas que não queria fazer. (CAMPOS, 1977, p. 7)

É tarefa do professor de português, portanto, instrumentalizar o aluno para tanto se capaz de buscar ideias para a produção do texto quanto para planejar o que se vai escrever. Para isso, ele precisa recorrer a diversas estratégias para que o aluno elabore proposições acerca de um tema, articulando bem seus pensamentos. Uma dessas estratégias é o *brainstorming*.

Ainda há poucos materiais em língua portuguesa que se aportem no *brainstorming* como estratégia de organização de ideias para a produção textual. Dentre eles, destacam-se as pesquisas que precedem a este artigo, como Mendonça e Batista da Silveira (2018) e Mendonça, Gerhardt e Batista da Silveira (2019) e trabalhos de outros autores, como Campos (1977) e Feitosa (1995).

O *brainstorming*, entretanto, não é o único procedimento de organização de ideias de que se tem poucas metodologias de realização disponíveis. O problema é quanto ao planejamento em si, como salienta Cabral (2013):

Com respeito ao planejamento, David e Plane (1996) observam que, embora se conheça muito sobre o planejamento, pouco se sabe sobre como esse processo é de fato administrado por ocasião da produção de um texto. Os dois estudiosos lembram que o processo inclui, normalmente, duas etapas, que muitas vezes se sobrepõem: a primeira consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a segunda em organizar essas ideias. (p. 253)

Esse problema se observa pelo fato de faltar conhecimento teórico e metodológico no que tange ao aspeto procedimental do planejamento, o que resulta na falta de conhecimento dos seus efeitos. Mesmo que se reconheça a importância do planejamento, as estratégias de como planejar são deixadas de lado pelos materiais de produção textual, com isso, o que se observa, quando se trata de planejamento, é que a maioria deles já conta com a habilidade do redator de construir de hipóteses sobre os temas propostos. Ao invés disso os manuais concentram-se em apenas tipificar os parágrafos e exemplificar os componentes do texto argumentativo, quais sejam a temática polêmica, o posicionamento do redator sobre ela (tese) e as proposições em defesa desse posicionamento (argumentos) (PAULIUKONIS, 2011).

2.1. Brainstorming

A palavra *brainstorming* designa um método para aprimorar a capacidade criativa desenvolvido pelo publicitário norte-americano Alex Faickney Osborn, que surgiu como uma dinâmica de grupo que visava a soluções audaciosas para problemas, o emergir de ideias inovadoras etc., mediada por um líder cujo papel era encorajar os participantes a se expressarem. Na reunião, pensavam-se e escreviam-se as ideias que vinham às mentes dos participantes para a solução do problema proposto, sem que houvesse limite para a quantidade informações expressas ou ainda julgamentos de valor sobre as ideias ditas; depois, os resultados eram comparados a fim de que se chegasse às possíveis soluções para o problema (MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018).

Mesmo com a disseminação das ideias de Osborn pelo mundo e com o *brainstorming* tendo sido versado para a solução de problemas de diversas áreas, ainda há escassez de material disponível sobre as etapas de sua realização e seus efeitos. Destacam-se duas das poucas obras disponíveis sobre a realização do *brainstorming*, os livros de Campos (1977), *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*, e Feitosa (1995), *Redação de textos científicos*.

No primeiro livro, é proposto um procedimento de planejamento voltado para alunos de nível médio de escolarização, para ser realizado pelo aluno, sozinho. No segundo livro, o que se propõe é a elaboração de textos acadêmicos, a nível técnico, tecnólogo e superior, em especial aqueles escritos por alunos de cursos da área das ciências exatas. O *brainstorming*, no texto, é apresentado como um procedimento de seleção e organização de ideias. Sua realização é, tal como no primeiro livro, responsabilidade exclusiva do aluno.

O que se pretende com a metodologia aqui apresentada é instrumentalizar não o aluno na tarefa de realização do *brainstorming* como facilitador da escrita, mas fornecer instruções para o professor ensinar aos alunos a realizar o *brainstorming* com objetivo o planejamento de textos argumentativos.

2.2. Planejamento e Metacognição

Segundo Cabral (2013), “o planejamento é o momento de busca das ideias para escrita; é também o momento de organizá-las e procurar imaginar o conhecimento que o leitor já detém, para, a partir desses da-

dos, organizar o texto.” (p. 253). A autora se baseia no que postulam David e Plane (1996), que “lembram que o processo inclui, normalmente, duas etapas, que muitas vezes se sobrepõem: a primeira consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a segunda em organizar essas ideias” (p. 253).

Há, segundo os autores, dois procedimentos básicos na realização da atividade de planejamento, a busca e a organização. A busca, entretanto, não é suficiente para a produção do texto escrito, visto que a textualização requer que se articulem os dois procedimentos:

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

Além desses procedimentos, vale destacar as considerações de Urbano (2006) sobre o planejamento:

Salientamos no conceito de planejamento a capacidade de previsão e projeção; a atividade que prepara e projeta outra, possibilitando a previsão dos riscos da execução e a tomada antecipada de decisões. Ele se caracteriza como uma atividade consciente e complexa. (URBANO, 2006, p. 133)

A complexidade a que se refere Urbano (2006) está relacionada à série de ações citadas que se dão no momento de planejamento. Tal complexidade se dá tanto em relação ao planejamento de textos quanto ao planejamento de qualquer outra atividade, tendo em vista que planejar é uma atividade necessariamente metacognitiva.

O que se define como metacognição (RIBEIRO, 2003) é a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de determinada tarefa; tal consciência envolve tornar-se capaz de avaliar a sua execução e eleger estratégias de operação, assumindo, então, controle da atividade cognitiva.

O conceito de metacognição, segundo Ribeiro (2003), relaciona-se à capacidade de se compreender a finalidade de determinada tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de execução – ou também de estudo, no caso dos aprendizes – e avaliar o seu próprio processo de execução. Quando se pensa em ensino metacognitivo, busca-se exercitar nos aprendizes as faculdades de planificar, de

dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, com objetivos de torná-los aptos a avaliar as suas dificuldades e a eleger conscientemente estratégias de estudo para que se tornem autônomos nos processos de aquisição e aplicação de conhecimento.

O conhecimento metacognitivo [...] contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações. (RIBEIRO, 2003, p. 111)

Para que se leve o aluno a ter autonomia quanto ao processo de planejamento, deve-se, em primeiro lugar, pensar por quais etapas esse aluno vai passar na realização do planejamento. Como salienta Urbano (2006), a produção do texto escrito “subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva).” (p. 133).

Como também destaca o autor, o que se divide em dois não é apenas o processo de escrita, mas também o processo de planejamento, que se inicia em uma atividade de busca por ideias, que pode ser exclusivamente mental (pensar as ideias sem redigi-las) ou mental e motora (pensar as ideias registrando-as), e parte para uma atividade de redação do esquema, que é necessariamente mental e motora. Essas etapas podem ser vistas no excerto abaixo:

Por natureza, todo planejamento é flexível, o que decorre ser difícil que qualquer texto seja planejado prévia e cabalmente de maneira definitiva e irreversível. Em muitos casos, geram-se ideias e se faz um planejamento cognitivo superficial geral. O desenvolvimento, porém, será planejado e executado por partes, numa força e ritmo muito ao estilo de cada um.

Como se conclui, a geração/busca/seleção de ideias de um lado, e o respectivo planejamento do outro, constituem procedimentos, em tese, separados, mas procedimentos que frequentemente se confundem ou mesmo se fundem num só amálgama. Daí, normalmente, podermos considerar a produção cognitiva e seu respectivo planejamento como primeira e única etapa, e os outros vários níveis e planejamento, outra. (URBANO, 2006, p. 134-5)

A divisão dessas etapas, a busca por ideias e o respectivo planejamento, requer que sejam definidas estratégias específicas para cada etapa. Para isso, é necessário que se desenvolva no aluno o conhecimento sobre as etapas, para que ele consiga eleger as estratégias necessárias:

É fundamental que o estudante tome consciência do que faz e organize suas atividades para conseguir melhores resultados em sua aprendizagem acadêmica. Os aprendizes não nascem tendo um conhecimento e um controle metacognitivo suficientes. É necessário ensiná-los (Adaptado de PORTILHO, 2011, p. 151)

Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas expor conhecimentos, mas ensinar metacognitivamente; é trazer à tona para o aluno conhecimento procedimental:

O objetivo de fornecer conhecimento procedimental na forma de ações ordenadas [...] é diminuir o esforço cognitivo exigido pela atividade e, com isso, evitar que o aprendiz sofra com a sobrecarga da memória de trabalho [...]. (ALMEIDA, 2017, p. 134)

A partir da necessidade de se elegerem estratégias de ensino que desenvolvam os conhecimentos metacognitivos dos alunos, foi elaborado o plano de aula que consta na próxima seção. Nele, são descritas tanto as funções do professor/mediador quanto o que se espera dos alunos a cada etapa.

3. *Revisitando trabalhos*

Mendonça & Batista da Silveira (2018), ao analisarem os dados produzidos a partir de uma sessão de *brainstorming*, atestaram manifestações de processos regulares de ordenação de ideias durante a realização do procedimento. Os processos de organização de ideias foram descritos como operando em três etapas de organização textual, quais sejam: i) a produção e seleção das informações, ii) a formulação das proposições e iii) a disposição dos elementos no texto. Observe-se a figura a seguir:

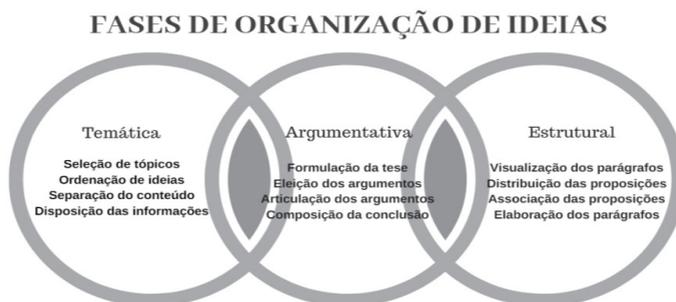


Figura 1 (In: MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018, p. 652).

As três fases discriminadas na figura, temática, argumentativa e estrutural, como se pode observar, apresentam subdivisões. A primeira etapa subdivide-se, segundo os autores, em um momento de acesso às informações relacionadas ao assunto que estão arquivadas na memória, a que se chamou “seleção de tópicos”, e em outros em que se organizam e planificam as informações consideradas relevantes para a produção do texto. Analisando-se novamente a descrição do processo, pôde-se perceber que a regularidade de organização de ideias apresentada é apenas espontânea na etapa de seleção de tópicos, sendo, nas demais, guiada pelo mediador. Pretende-se, por isso, na seção **Resultados**, descrever como o mediador opera nas sessões.

Mendonça e Batista da Silveira (2018) postularam que o *brains-torming* “atua, instrumentalizando o redator a vasculhar a memória atrás do tema trabalhado, e articulando ideias a fim de criar grupos compostos por maiores e menores informações que melhor dialoguem” (p. 651). Tal postulado sobrepõe duas etapas da fase temática de organização de ideias, a seleção de tópicos, que é o momento de acesso às informações relacionadas ao assunto que estão arquivadas na memória, e a ordenação de ideias, quando se dividem as informações por grupos cujos componentes compartilhem algum traço de similaridade, etapa analisada por Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019).

As duas etapas suprarreferidas são as que terão destaque neste trabalho. Elas precisam ser vistas como distintas, pois, na primeira, a reflexão dos participantes sobre os processos associativos realizados por eles depende do seu grau de familiaridade com o procedimento, já na segunda, a organização das informações em grupos é guiada por reflexões sobre as associações realizadas na seleção de tópicos.

Essa mudança de perspectiva pôde auxiliar Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019) a apresentarem uma descrição mais detalhada da etapa de seleção de tópicos, já que as análises realizadas pelos autores tiveram como objeto descrever e analisar os elementos recorrentes das sessões, pensando em como as informações manifestadas durante o *brainstorming* podem afetar a qualidade dos textos argumentativos.

Comparando-se não só sessões diferentes como também dois temas distintos, observou-se que há recorrência tanto em relação às informações manifestadas – nas duas sessões cujo assunto motivador era “amor”, houve manifestação de tópicos como “família”, “felicidade”, “sexo”, “ódio” – quanto em relação aos caminhos associativos que os

alunos seguiam durante as atividades – percebeu-se que ora informações com tons de crítica eram apresentadas, ora estabeleciam-se relações de oposição com o assunto da sessão, ainda houve grande manifestação de sinônimos etc.

A partir dessa análise contrastiva dos dados, pôde-se organizar as ideias aparentemente aleatórias em grupos temáticos inter-relacionados de acordo com o “tipo” da associação, chegando-se a sete grupos distintos: associações dos tipos senso comum, sinônimas prototípicas, críticas negativas, críticas positivas, suspensas, oposições, digressões, (GERHARDT; MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2019).

Neste trabalho, o que se nomeia “percursos associativos”, refere-se aos grupos definidos no artigo supracitado.

4. Procedimentos metodológicos

Para que se realize um planejamento textual sistematizado, antes de tudo, é preciso que se definam quais procedimentos auxiliarão na construção do texto. O *brainstorming* foi escolhido, primeiramente, por poder ser aplicado coletivamente, trabalhando em conjunto com todos os alunos e, secundariamente, por estimular a criatividade, levando à seleção de ideias diversas.

Para o desenvolvimento da proposta didática, foram analisados os dados produzidos em quatro sessões de planejamento, sobre dois assuntos distintos, realizadas em três turmas dos cursos de Redação do CLAC UFRJ. Os dados compõem-se de gravações de áudio e vídeo das sessões, de fotografias das informações escritas nos quadros de aula após cada sessão e ainda de anotações feitas no diário de pesquisa do autor. Esses dados foram retirados de uma amostra maior, composta ao longo de dois anos – período que se deu entre os semestres de 2017.2 e 2019.1 – em que o autor foi monitor dos cursos de Língua Portuguesa do projeto de extensão em questão.

Os Cursos de Línguas Abertas à Comunidade compõem um projeto de extensão universitária da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro em que alunos dos cursos de Letras ministram aulas de idiomas em cursos voltados para os públicos interno e externo à Universidade. Dentre os componentes do projeto, está o curso de Redação, que, dividido em três módulos, trabalha a escrita argumentativa.

O público-alvo do curso de Redação, tal como dos demais, é bastante diversificado, tendo em vista que não há requisitos muito específicos, além do cumprimento dos ensinamentos fundamental e médio, para que se possa ingressar como aluno. Por isso, as turmas são bastante heterogêneas, sendo as turmas formadas por pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e graus de escolaridade e letramento. Os fatores sociais, portanto, não influenciaram na escolha dos participantes e, conseqüentemente, dos dados analisados.

Ao se desenvolver proposta, primeiramente analisou-se a metodologia aplicada em sala de aula (MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018); secundariamente, pensou-se em como se comportavam as informações manifestadas nas sessões, analisando-as qualitativamente (GERHARDT; MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2019); finalmente, observou-se em como os alunos interpretavam as informações coletadas nas sessões e ainda se conseguiam, após o *brainstorming*, atribuir sentidos às informações ditas.

Pensando-se nesses três parâmetros de análise, desenvolveu-se a proposta que será apresentada e também as práticas de mediação expressas após a metodologia. Na seção seguinte, serão apresentados um plano de aula que sintetiza o processo de planejamento por *brainstorming*, bem como comentários sobre as funções do mediador e alguns dos resultados da aplicação da metodologia desenvolvida.

5. Resultados

O modelo de realização do procedimento desenvolvido é apresentado a seguir, na forma de plano de aula. Em seguida, a metodologia será comentada brevemente.

ESCOLA: CLAC UFRJ Curso: Redação Nível: 3 Horário: 14:00 – 17:00 Duração: 3h Dia da aula: quinta-feira Monitor: Caio Mieiro Mendonça
CONTEÚDO: o planejamento textual por <i>brainstorming</i> .
OBJETIVO GERAL: desenvolver uma sessão de <i>brainstorming</i> em grupo para o planejamento de textos argumentativos que estimule a criatividade e a participação dos alunos nas aulas. JUSTIFICATIVA: é difícil organizar as ideias sobre determinados assuntos, pela abundância ou escassez de informações de que nos recordamos quando do contato com

eles. A escolha do *brainstorming* justifica-se por ele ser uma atividade que possibilita ao aluno explorar seus próprios conhecimentos sem depender de textos-base ou ferramentas de pesquisa. Somado a uma metodologia organizada de planejamento, o *brainstorming* auxilia na posterior produção de atividades de compreensão da textualidade e de construção de textos argumentativos.

MATERIAL: quadro negro e folha A4 com o modelo de planejamento.

E T A P A S	TEMPO	PROCEDIMENTOS (MONITOR)	PROCEDIMENTOS (ALUNOS)	PROPÓSITO
	A T I V I D A D E	Aprox. 40 min	Em um primeiro momento, conversar com os alunos sobre as informações por eles acessadas sobre o assunto apresentado ou o texto lido e anotá-las no quadro, até que não haja mais espaço livre para escrever.	É esperado que os alunos participem da conversa dando diversos exemplos.
M E N T A L	30 min	Discutir, brevemente, quais foram as motivações para a seleção de cada tópico, e iniciar a divisão desses tópicos em grupos, por similaridades de relação.	É necessário que os alunos pensem nas relações e se manifestem sobre as suas escolhas individuais e as dos colegas.	Propor a reflexão sobre como são feitas as associações mais e menos comuns.
P R Á T I C A	10 min	Ao final da divisão, pedir que os alunos selecionem de 5 a 10 tópicos do <i>brainstorming</i> para a produção de uma tese.	Espera-se que os alunos construam teses e não frases expositivas.	Trabalhar a reflexão sobre a construção de teses, bem como a articulação de informações mais e menos similares.
	15 min	Após a construção de teses, discutir as produções dos alunos e pedir a eles que, a partir do grupo de informações selecionado, elaborem até 3 argumentos em	Os alunos devem construir argumentos que efetivamente defendam a tese, sem que haja repetições ou contradições.	Introduzir o exercício de reflexão sobre a defesa de um ponto de vista, avaliar a percepção dos alunos sobre a construção da

V E R B A L		defesa das suas teses.		argumentação, e observar se há dificuldades de compreensão e execução do exercício.
	15 min	Elaborados a tese e os argumentos, conversar com os alunos sobre o que são ideias secundárias e pedir que pensem em até três ideias para cada um dos itens.	Tal qual no exercício anterior, os alunos devem eleger informações que se articulem com os itens produzidos, sem que haja repetições ou contradições.	Incentivar os alunos a pensarem nos graus de importância das informações nos textos, e, novamente, observar possíveis dificuldades.
	10 min	Lidos os planejamentos de tese e argumentos, pedir aos alunos que façam o mesmo para a construção de uma conclusão e para a seleção de ideias secundárias relacionadas à conclusão.	Os alunos devem, a partir do que foi selecionado, pensar em uma conclusão e nas possíveis ideias secundárias.	Trabalhar a articulação de informações, mostrando aos alunos que, na construção de textos, há relações de dependência como principal e secundário, e tese, argumentos e conclusão.

Quadro 1: plano de aula do *brainstorming*.

Após a apresentação do assunto aos alunos, todas as informações ditas por eles são escritas no quadro, pelo monitor, à medida que vão sendo faladas. Há dois problemas nesta etapa, a desordem, tendo em vista que as informações acabam desorganizadas e sobrepostas, e o excesso de informações, que leva à dificuldade de interpretação do assunto. Segue um exemplo retirado de uma sessão:

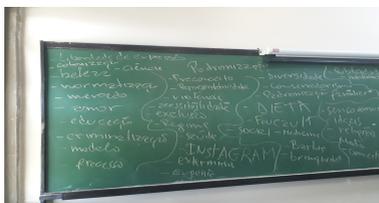


Imagem 1: Quadro de aula após sessão de *brainstorming* sobre PADRONIZAÇÃO.

O professor, ciente de que apenas anotar as informações não basta, deve atuar como mediador durante e após a sessão, a fim de que se estimule nos alunos a reflexão sobre as informações ditas.

A mediação inicial ocorre quando, durante a realização do procedimento, o mediador faz algumas perguntas sobre o assunto, sem deixar explícitos os seus objetivos. Por exemplo:

- a) Padronização só lembra beleza?
- b) Padronizar é necessariamente algo negativo?
- c) Existe algo que se opõe à padronização?

Os objetivos da mediação inicial são evitar a circularidade das informações (sinônimos, paráfrases, redundâncias); propor novos percursos interpretativos, mais autorais e afastados do senso comum; estimular a compreensão sobre os tipos de associação que se realizam nas sessões.

Como resultados dessa mediação, percebeu-se que os alunos foram capazes de estabelecer novos tipos de associações; as associações realizadas tornaram-se mais rápidas e variadas, e os alunos demonstraram compreender as mudanças associativas realizadas.

O segundo momento de mediação ocorre imediatamente após a realização do procedimento. Nesse momento, o mediador faz algumas perguntas sobre como as informações coletadas podem ser associadas. Por exemplo:

- a) Quais dessas informações mais se relacionam?
- b) Podemos criar grupos distintos de informações?
- c) Alguma delas se relaciona com mais de um grupo?

Os objetivos da segunda mediação são fazer com que os alunos trabalhem ativamente as informações coletadas; propor reflexões sobre as associações realizadas na sessão; estimular a articulação entre ideias.

Alguns resultados dessa mediação ganham maior destaque, quais sejam: houve várias sugestões de agrupamento de informações; os alunos foram capazes de trabalhar e pensar todas as informações disponíveis; o debate sobre o assunto se deu de maneira mais crítica e dinâmica, em comparação com debates em que apenas um assunto ou texto foi apresentado, sem que se realizasse o *brainstorming*.

6. *Considerações finais*

Os resultados mostram, em primeiro lugar, que a apresentação de novos horizontes de reflexão que a mediação proporciona favorece a identificação de caminhos argumentativos distintos que incentivam os participantes a explorarem o assunto e saírem dos lugares comuns de reflexão.

A metodologia de *brainstorming* desenvolvida, adicionalmente, dá auxílio aos aprendizes para explorarem seus conhecimentos sobre assuntos variados. Com disso, instrumentaliza o aluno para refletir sobre seu próprio raciocínio, pensando, por exemplo, por quais caminhos associativos as suas reflexões percorrerão e ainda como seria possível articular as informações e dividi-las em grupos. Dessa forma, a adoção da metodologia de planejamento de textos por *brainstorming* apresentada é capaz de capacitar o aluno a pensar o seu processo de aprendizagem.

Os resultados expressos neste trabalho estão em consonância com os alcançados nas pesquisas realizadas por Mendonça e Batista da Silveira (2018) e Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019).

Como contribuição imediata da pesquisa, destaca-se que o trabalho de mediação, como demonstrado, foi capaz de, mostrar aos alunos a importância do planejamento do texto argumentativo.

Como outra contribuição, destaca-se que a pesquisa pode também conscientizar muitos professores sobre a necessidade da aplicação de metodologias de produção textual que tenham como base o planejamento e que foquem no desenvolvimento de saberes estruturais. É preciso que se apresentem aos alunos conhecimentos procedimentais de produção de textos que os levem a, gradativamente, caminhar em direção à sua autonomia, proporcionando o seu deslocamento de posições de receptores passivos para as funções de colaboradores e agentes nos seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CABRAL, A. L. T. *O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita*. São Paulo: Linha d'Água, n. 26 (2), p. 241-59, 2013.

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

FEITOSA, V. R. *Redação de textos científicos*. Campinas: Papyrus, 2005

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

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

MENDONÇA, C. M.; BATISTA DA SILVEIRA, E. F. *Organizando as ideias para a produção textual: a técnica da tempestade mental aplicada à argumentação*. *Cadernos do XXII CNLF*, n. 03, Tomo II, 2018. p. 646-62.

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

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 239-58.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Porto Alegre: Psicologia: reflexão e crítica, 2003, 16 (1), p. 109-16.

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

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