

APRENDENDO A REDIGIR E A PENSAR*

Mary A. Kato (PUC/SP - UNICAMP)

"Writing is consciousness
raising" (Ong, 1982: 179)

1. O texto gerador

"Você sabe aonde que vai dar essa correnteza né? É claro que na cachoeira. Ninguém pode passar por aqui pois é muito perigoso. Quando a correnteza não é muito perigosa, até que dá pra dar uma mergulhadinha pra refrescar. Até as vezes a gente pula na cachoeira e fica lá nas pedras sentado descansando. A água é muito boa. Se não fosse a água, da onde a gente ia tirar luz? Eletricidade? E peixe. De tanto comer carne ia ficar carnívoro? Frutos do mar que é um delicia. Ah!! A gente também ia ficar sem beber! Puxa, pra mim está sendo tão importante escrever esta historia pois ela está mostrando a importância da água pra mim".

(Suzana, 9 anos, 4a. série, 1980)

(Redação sem título, com desenho de correnteza ao fundo feito por Suzana)

2. Os objetivos do trabalho

Uma preocupação crescente que se sente nos educadores, não só no Brasil, mas de outras partes do mundo, é com a falta de proficiência em leitura e redação em alunos de todos os níveis. Em relação a esta última, as opiniões mais radicais

* Agradeço a Andrew Cohen e Sumiko Ikeda pelos valiosos comentários, responsabilizando-me pelas falhas que permaneceram. Este trabalho foi apresentado no III Seminário Integrado de Ensino de Língua e Literatura. PUC/RS, agosto/87.

chegam a considerar que o aluno não sabe escrever porque não sabe pensar.

Implícita nesse julgamento está a teoria de que o sujeito que escreve coloca suas idéias em ordem antes de escrever. Em outras palavras acredita-se que escrever bem envolve um ato de planejamento, parte do qual envolve a organização de conteúdos.

Essa concepção não é muito diferente da dos estudiosos do processo de produção de texto como veremos a seguir.

Os teóricos construtores de modelos de escritura¹, via de regra, trabalham com o conceito de sujeitos processadores-ideais, como é o caso de Beaugrande (1981)², ou com sujeitos reais, porém maduros e proficientes, como é o caso de Flower e Hayes (1980) e Hayes e Flower (1980)³. Embora interessantes como hipóteses empiricamente testáveis em leitores adultos, esses modelos, quando usados como base para a pesquisa da escritura infantil, acabam obscurecendo o que efetivamente a criança faz de positivo, pois, certamente a ênfase será nos traços negativos em relação aos comportamentos neles preditos, pelo simples fato de que foram construídos para simular o comportamento do leitor adulto proficiente e não da criança aprendiz. Por exemplo, Flower e Hayes, afirmam, como conclusão de sua pesquisa, que os escritores proficientes se distinguem dos não-proficientes (aprendizes) não apenas pela qualidade do texto que produzem, mas pela quantidade e tipo de planejamento para escrevê-lo. Burtis et alii (1983) mostram ainda que, no curso do desenvolvimento, planejar vai gradualmente diferenciando-se de escrever. Assim, na escola elementar, a criança, em geral, põe-se a escrever imediatamente após as instruções, de tal forma que o tempo de planejamento da escrita para a criança (e possivelmente de muitos escritores adultos imaturos) não difere muito daquele da própria fala.

Não há dúvidas de que estudos que analisam o desenvolvimento da criança nessa perspectiva podem trazer subsídios importantes para a educação, principalmente se os modelos usados forem flexíveis o suficiente, para acomodar os fatos do desenvolvimento do aprendiz. Mas, como dizem Hayer e Flower (1980: pp. 9-10), a metodologia utilizada para estudos processuais, isto é, o estudo do pensamento oral (protocolos verbais) do sujeito enquanto escreve, assemelha-se, em termos de evidência, a uma tartaruga que aparece e desaparece na superfície do mar, pois o sujeito, quando envolvido no ato de escrever, frequentemente esquece-se de verbalizar, mesmo quando instruído para tal. Podemos alegar então que o estudo do produto, tão relegado em pesquisas processuais, pode nos dar pistas preciosas do que ocorre dentro da água, complementando assim os dados fornecidos pela metodologia dos protocolos verbais.

Meu objetivo aqui é mostrar que a escrita da criança, nesse sentido, pode ser bastante reveladora, justamente porque, para ela, planejar e escrever são uma coisa só. O produto pode, ao contrário do texto do adulto, denunciar fatos do próprio planejamento. Logo, ao invés de olhar o texto da criança como um produto com todos os traços negativos que se verificariam se comparado qualitativamente ao modelo do texto ideal, por que não olhá-lo como um lugar de evidências do próprio processo de planejamento? Meu objetivo, neste trabalho, será, pois, contribuir para um modelo

de escritura, a partir de dados do texto escrito de uma criança. Pretendo fazer, ainda, a partir do produto, uma reflexão sobre a concepção da escrita como tecnologia, isto é, como um instrumento através do qual o sujeito-escritor transforma-se cognitivamente. Tal transformação nem sempre é percebida nesses modelos processuais exatamente porque, apesar de fazerem uso de metodologias mentalistas, eles se limitam, na maior parte das vezes, a descrever apenas o que ocorre exteriormente.

3. O sujeito e o material da pesquisa

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, de natureza longitudinal, sobre as redações escritas por uma criança de classe média--Suzana--, durante todo o período da escola elementar (da 1a. à 4a. série), totalizando oitenta e cinco textos⁴. As reflexões, neste trabalho, serão feitas principalmente a partir de um único texto, produzido na quarta série, embora referências a outros possam ocasionalmente ser feitas. O uso de apenas um texto pode ser justificado neste trabalho porque o tipo de conscientização que Suzana revela em sua escrita, ao contrário de conquistas de habilidades mais concretas ou de hipóteses mal sucedidas, não é um fenômeno que tende a recorrer. Constitui um ato único de descoberta.

A escola que Suzana frequentou nessas quatro séries dava às atividades de redação o caráter de uma atividade de expressão, complementar ao do desenho e da pintura, um fato importante para a reflexão que iremos fazer. Correções por parte da professora são mínimas, mas quase todo texto apresenta uma exclamação avaliativa positiva por parte da professora, tais como: "Adorei!", "ótimo!" "Lindo!", "Chorei!".

Podemos dizer que o processo de letramento de Suzana começou muito antes dela iniciar as quatro séries da antiga escola primária, pois além de pais letrados, envolvidos em interação com a criança através de livros, os três irmãos mais velhos estavam todos enfrentando o processo da aprendizagem da escrita, em diversos níveis, o que levava Suzana a presenciar e simular situações de aprendizagem, como fazer lição de casa e fazer perguntas sobre livros e material escrito. Além disso, podemos dizer que Suzana foi uma criança privilegiada ao iniciar o processo de letramento formal, pois além da professora ela contava com vários outros consultores domésticos e também leitores para seus textos: seus pais e seus irmãos.

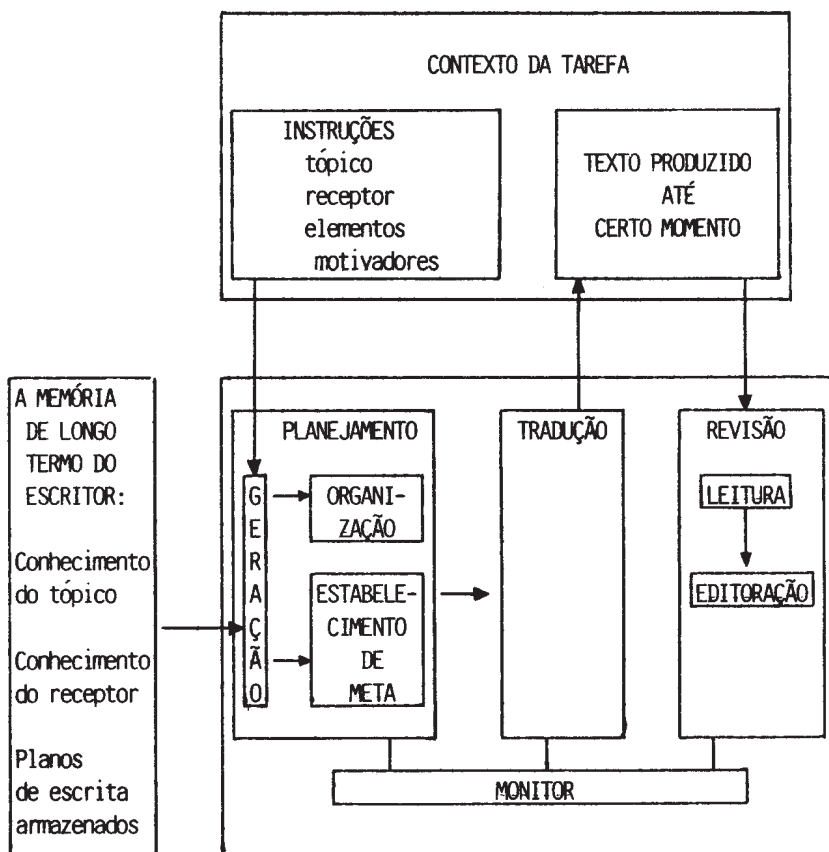
Poder-se-ia questionar aqui a validade de um estudo baseado em material produzido por uma criança tão privilegiada, mas se lembrarmos que a construção de um modelo baseia-se ou no conceito de sujeitos ideais ou em sujeitos reais considerados proficientes, usar dados reais de aprendizagem bem sucedida parece-me pertinente e necessário, até mesmo para entender e interpretar, através dele, possíveis falhas e insucessos.

3. A identificação dos subprocessos no ato de escrever

Como dissemos anteriormente, os modelos teóricos existentes sobre escrita não podem ser tomados, em sua íntegra, como parâmetros para a escritura infantil, mas isso não significa que eles não contenham componentes pertinentes á escritura do aprendiz. Os modelos podem pois ser usados, não para caracterizar o "deficit" do aprendiz em relação aos comportamentos por ele preditos, mas como base para a construção de um modelo adequado de escritura infantil ou, até mesmo, para dar uma contribuição ao próprio modelo do adulto.

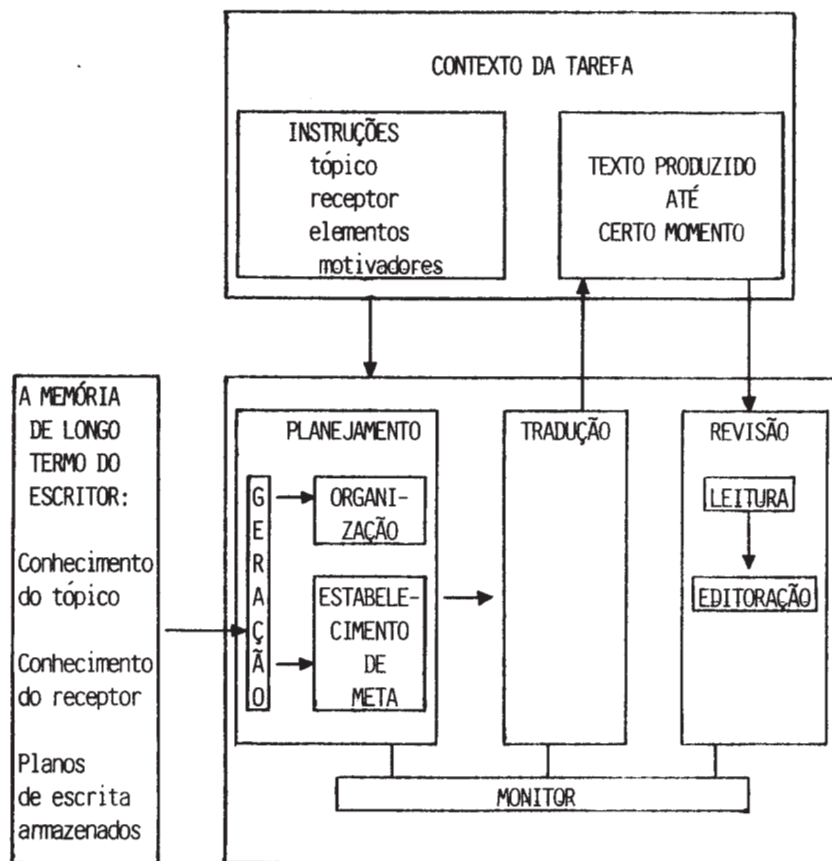
Usaremos como ponto de partida o modelo de Hayes e Flower sobre o qual já apresentei uma crítica extensa em Kato (1986). Veja abaixo o fluxograma que sintetiza as idéias desses autores:

Figura I



Uma primeira crítica que fiz aos autores foi a falta de recursividade do modelo proposto. Vejam, por exemplo, que o texto produzido até certo momento, embora faça parte do contexto da tarefa, não atua sobre os outros componentes, funcionando apenas como base para o componente de revisão. Uma primeira modificação que propus, então, foi a de atribuir ao texto produzido a função de gerador de idéias, baseada na minha experiência de produzir textos e na de outros sujeitos que escrevem textos acadêmicos com regularidade. Assim, no fluxograma, a flecha que, no modelo de Hayes e Flower, saía do primeiro retângulo do componente "contexto da tarefa" passa a sair diretamente deste, englobamento o texto produzido como alimentador do gerador de idéias.

Figura II

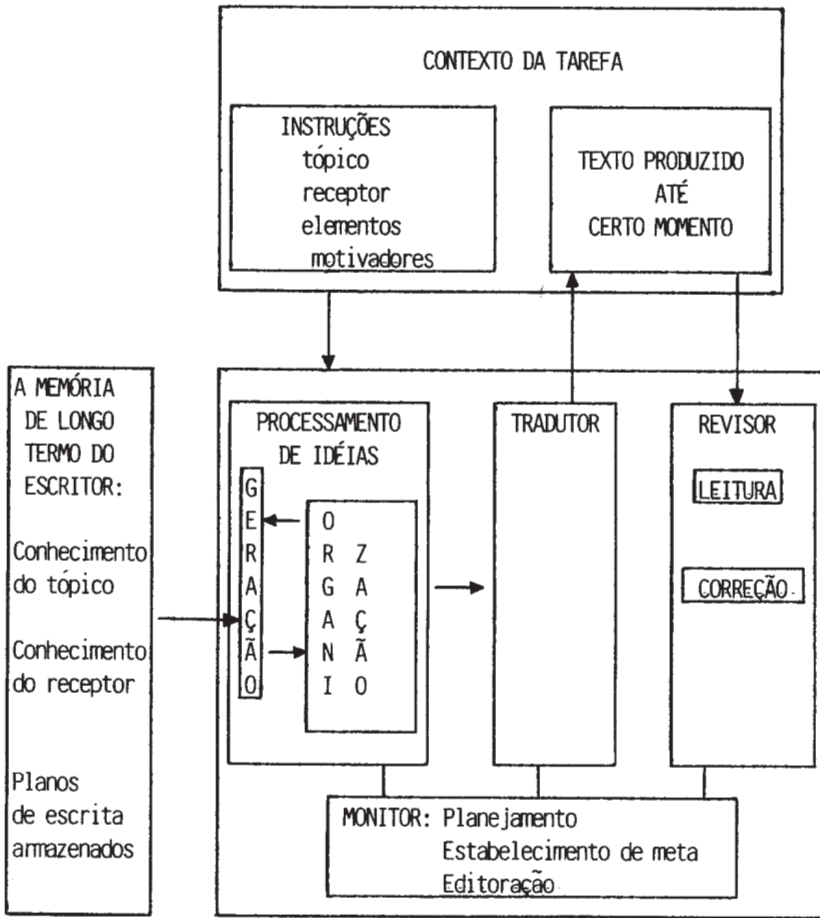


Essa modificação que propus, pensando principalmente no escritor maduro, encontra na redação de Suzana uma motivação bastante concreta. Vejam que até o meio da redação, Suzana faz considerações sobre a correnteza na paisagem que ela desenhou como fundo da redação e sobre as atividades ali imaginadas. Ainda dentro dessa perspectiva, Suzana se imagina experimentando a água e constatando que ela está boa. A palavra 'água', produzida no texto, readquire, nesse momento, sua autonomia conceitual desvinculada do contexto em que foi produzida, passando a ser, sozinha, um elemento gerador de pensamentos filosóficos, e assim constitui um novo texto, que culmina com a observação metacognitiva de Suzana sobre a importância da água.

Se avaliarmos a redação de Suzana segundo os parâmetros do modelo de Hayes e Flower, iremos observar que a geração de idéias não é restringida pelo estabelecimento de metas, que por sua vez, deveria sofrer limitações a partir do tópico escolhido (no caso o tópico parece ter sido o desenho da correnteza que serve de fundo para a redação). A primeira impressão é que Suzana elege a correnteza como tópico de seu texto, e que este será mantido até o fim. As idéias geradas sobre a água, como conceito independente do contexto em que a palavra é primeiramente usada, deveriam, no modelo de Hayes e Flower passar pelo componente "Estabelecedor de Metas", que certamente as colocaria de lado antes de o tradutor entrar em cena. Como fica, então, esse componente "Estabelecedor de Metas" na escritura infantil?

Uma alternativa de explicação é dizer que não existe tal filtro no processo da criança. Ora, no meu trabalho de 1986, ao propor modificações ao modelo de Hayes e Flower, sugeri que, pelos protocolos examinados pelos autores, que denunciavam a existência de tal componente, não se poderia depreender que ele devesse estar necessariamente ligado ao componente gerador de idéias, uma vez que ele afeta também a etapa de tradução e de revisão. Por estar difuso em todas as etapas, sugeri que tal componente deveria ser parte do monitor. Na verdade, o monitor atua no sentido de verificar se as metas estão sendo cumpridas, o que torna nossa proposta logicamente mais plausível. Retirando o sub-componente "Estabelecedor de Metas" do componente "Planejador", senti-me obrigada a mudar o nome deste para "Processador de Idéias" e a colocar a função de planejar como uma sub-função do próprio monitor, novamente porque planejar é um ato que não está ligado estritamente ao conteúdo, mas também à forma. Na verdade, hoje penso que o termo "Planejador" é redundante com o de "Monitor", devendo ser eliminado. Incluí ainda dentro do componente "Monitor" o subcomponente "Editor", que atuaria no nível da super e da macro-estrutura, um trabalho de copydeskagem, reservando para o componente "Revisor" a função de correções a nível de micro-texto. O resultado dessas sugestões pode ser visto no fluxograma seguinte:

Figura III



O modelo que resultou de nossas modificações apresenta uma flexibilidade que permite acomodar os dados de uma criança. Vejam que não é excluindo o sub-componente "Estabelecimento de Metas" que iremos explicar a redação de Suzana. Ela estabelece metas, sim, mas estas são de curto termo e nem sempre vinculadas a um tópico previamente estabelecido. Por não serem guiadas por um tópico, elas podem modificar-se quando novas idéias são geradas a partir do próprio texto.

O que se observa na escritura de Suzana parece paralelo ao que Vygotsky (1962) constatou em relação ao desenho da criança. Esse autor nos conta que a criança pequenina desenha primeiro e, depois, decide sobre o que desenhou; ao ficar mais ve-

lha, ela nomeia no meio do desenho o que ela está desenhando; e finalmente, só mais tarde é que ela decide primeiro o que vai desenhando. Suzana descobre no fim de sua redação que ela estava escrevendo sobre a importância da água e não sobre o que ocorre na correnteza. Contudo, ela não poderia ter estabelecido essa meta inicialmente porque foi escrevendo que ela descobriu a importância da água. Nossa proposta de atribuir ao texto produzido a função de gerar idéias e de colocar o "Estabelecedor de Metas" como um sub-componente do "Monitor" resolve satisfatoriamente a situação, aparentemente paradoxal, que a escritura de Suzana nos apresenta.

Essa relação que fiz da escritura de Suzana com o desenvolvimento intencional do desenho merece aqui uma discussão à parte. O trabalho longitudinal é importante justamente porque evita que façamos generalizações perigosas como, por exemplo, afirmar que o estágio de desenvolvimento da Suzana na escrita é a fase em que a criança não sabe, até o fim da redação, sobre o que está escrevendo. É preciso que examinemos a redação em foco no contexto do desenvolvimento da escritura de Suzana. Ao examinarmos as redações que a antecederam, verificamos: a) que a redação em pauta é a primeira redação dissertativa espontânea, tendo havido algumas antes eliciadas pela escola através de títulos como "Se não houvesse noite", "Prisão adianta?", nas quais a criança emitia sua opinião; b) as histórias apresentam uma unidade narrativa que evidenciam uma meta estabelecida no início e mantida até o fim. Veja, por exemplo, a seguinte história escrita ainda na segunda série:

"Eu virei uma caixa

Certa vez eu levei uma bronca dos meus pais. Fiquei tão triste que certa noite todo mundo estava dormindo. Então eu resolvi fugir. Eu arrumei a minha mala e se fui de repente me senti só e voltei para casa peguei minha caixa e levei ela. Ai eu dormi. De repente ouvi alguém falar comigo. E disse: Ola quer virar uma caixa? E eu e disse: Porque? Se você quiser voltar a sua casa volte como uma caixa. Eu respondi sim mas como? ele respondeu é facil (uns desenhos que não deu para entender! acho que eu quis representar mágica.) E eu virei uma caixa. E nós dois voltamos."

(Suzana, 7 anos, 2a. série, 1978)

Note-se que o título dado por Suzana é a conclusão da história que aparece na penúltima frase da redação. Esses dados examinados no contexto do desenvolvimento nos dizem que Suzana já tinha um comportamento intencionalmente dirigido em relação ao desenho e à história quando começou a redigir, mas que, em relação ao discurso dissertativo, ela estava ainda em processo de adquirir esse comportamento teleológico.

Em relação a este, poderíamos supor, então, como primeira hipótese, que, estando em processo de aquisição, as etapas verificadas no desenvolvimento do desenho voltam a emergir em relação à habilidade dissertativa. No entanto, quando me lembro de que frequentemente, na ciência, as descobertas acontecem por acaso, perguntei-me quanto dessa acidentalidade não poderia estar ligada a algo que chama a aten-

ção do cientista em seu próprio discurso produzido com outra meta. A palavra ou proposição chave que produz esse efeito no cientista pode levá-lo a iniciar um novo discurso ou a editar o anterior para dar o lugar topical a essa nova descoberta. Na redação de Suzana ela não faz esse trabalho de editoração, mas o simples fato de ela manifestar a consciência da descoberta já seria um primeiro passo para iniciar a manipulação de um texto desse tipo. Falo em manipulação, porque o texto científico --e o texto de Suzana qualifica-se como tal-- é frequentemente manipulado com objetivos de comunicação, e, como consequência, não retrata fielmente o caminho da descoberta. Assim, quantas vezes as hipóteses que aparecem escritas no início de uma tese não apareceram efetivamente no meio do trabalho com os dados? Apesar disso eu diria que essa subversão do discurso inicial é admitida em ciência, porque, para quem recebe a informação, os percalços da descoberta não são relevantes. O que importa é a descoberta. Logo, paradoxalmente, se o cientista obedecer ao princípio griceano⁵ da qualidade (seja sincero) ele estará pecando por não cumprir o postulado da relevância. A diferença, pois, entre o cientista e Suzana é que esta obedece ao postulado da qualidade quando aquele prioriza o da relevância. O critério da relevância seria pois um critério erbutido no "Editor" do escritor maduro como um critério prioritário, enquanto, no da criança, essa função seria mais guiada pelo critério da qualidade.

O que se conclui dessa análise é que, em relação aos subcomponentes de um modelo de produção de texto e suas inter-relações, o modelo ideal do adulto e o da criança não precisam ser construídos como objetos distintos, quando idealizados a partir do comportamento de ambos. Como vimos, o que parece marcar a diferença está principalmente na função do "Editor", ou melhor, nos critérios que guiam o seu trabalho.

5. A escrita como tecnologia

Uma das grandes perguntas que os psicólogos e psicolingüistas vêm se perguntando é: quais os efeitos cognitivos e sociais da escrita no homem?

Para Scribner e Cole (1981), a resposta não está apenas no reconhecimento de que a invenção da escrita teria afetado o conteúdo do pensamento do homem em termos cumulativo-históricos, mas na suposição mais radical de que a linguagem escrita afetaria também o processo e o modo de seu pensamento. Para Ong (1982), a escrita é uma tecnologia e, como tal, seu uso pelo homem deve trazer profundas modificações em sua natureza.

Para Vygotsky (op. cit) e Britton (1970,1983), que fazem a mesma pergunta sob a perspectiva da criança, o papel da escrita na cognição não pode ser estudado independentemente daquele da estória e do jogo, nos quais o mesmo tipo de capacidade simbólica está envolvido. Para Britton, é através da estória ficcional que a criança desenvolve a capacidade de decentração do aqui e do agora, imaginando possibilidades e resolvendo em sua cabecinha o confronto e a confusão entre o real e o

imaginário. Sabemos ainda que, para a maioria das crianças, é na escola, através da redação, que a criança mais desenvolve sua capacidade narrativa. Essa decentração através da estória seria, portanto, um pré-requisito para a capacidade dissertativa. E é justamente isso que viemos observando nas redações de Suzana. Após muitas redações narrativas, com uma qualidade comunicativa bem desenvolvida, o discurso reflexivo emerge espontaneamente sem que a criança tivesse consciência de uma meta argumentativa. Para ser um discurso dissertativo pleno, ele terá que perder esse caráter puramente reflexivo, isto é, a criança deverá aprender a ser comunicativa também nesse gênero, através da obediência ao postulado da relevância.

É importante lembrar, contudo, que foi o discurso reflexivo que a levou à metacognição, o que nos faz julgar esse discurso como o verdadeiro desencadeador do desenvolvimento cognitivo.

Como conclusão, podemos dizer que Suzana aprende a redigir e, através da redação, aprende a pensar, mostrando a relevância das palavras de Ong, no início deste trabalho: "o ato de escrever desperta a consciência do sujeito escritor". O próximo passo de Suzana é aprender a socializar o seu saber.

NOTAS

1. Estamos usando o termo 'escritura', proposto em Kato (1986), como sinônimo de 'ato ou processo de escrever', reservando o termo 'escrita' para o sistema ou o produto de seu uso. 'Escritura' opõe-se, nesse sentido a 'leitura'.
2. Essa obra de Baeugrande traz uma excelente bibliografia comentada sobre estudos sobre escritura sob várias perspectivas.
3. Foram esses autores que introduziram, no estudo da composição escrita, a técnica do protocolo verbal (pensamento oral durante uma atividade), que vinha sendo usada na psicologia para detectar os processos subjacentes a resolução de problemas.
4. Cf. Kato (1984) um estudo sobre estratégias de segmentação do texto com o mesmo material.
5. Grice (1967) propôs os seguintes postulados conversacionais:
 - a) postulado da quantidade: seja informativo na medida certa
 - b) postulado da qualidade: seja sincero
 - c) postulado da relação: seja relevante
 - d) postulado do modo: seja claroA intenção de Grice foi muito mais a de explicar o resultado das violações desses postulados, quando essa violação era intencional e produzia o que ele chamou de 'implicatura'.

BIBLIOGRAFIA

- BRITTON, J. (1970) Language and Learning Harmondsworth: Penguin.
- _____. (1983) Writing and the story world. In: B.M. Kroll & G. Wells (orgs.) Exploration in the Development of Writing. Chichester: John Wiley & Sons.
- De BEAUGRANDE, R. (1980) Text, Discourse and Process: toward a multi-disciplinary science of texts. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- FLOWER, L.S. & J.R. Hayes (1980) The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (orgs.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRICE, H.P. (1975) Logic and conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (orgs.) Syntax and Semantics 3. New York: Academic Press.
- J.R. HAYES & L.S. Flower (1980) Identifying the organization of writing processes. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (orgs.) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- KATO, M.A. (1986) No mundo da Escrita. São Paulo: Editora Ática.
- ONG, W.J. (1982) Orality and Literacy. London: Walter Methuen.
- SCRIBNER, S. & M. Cole (1981) The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- VGOTSKY, L.S. (1962) Thought and Language. Cambridge, Mass: MIT Press.