

A CONSTITUIÇÃO DO ESCRITOR: OBSERVAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM SEU PRÓPRIO TEXTO

MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES
(UNICAMP)

Uma questão que tem sido objeto de meu interesse frente ao processo de produção da escrita infantil é o curso de transformação da capacidade da criança para desenvolver ações *sobre* a linguagem (nos termos que vêm sendo discutidos por autores como Geraldí, 1991). Dentre as contribuições teóricas em que tenho buscado me apoiar, destaco duas formulações de Vygotsky (1984, 1987), as quais fundamentam os aspectos centrais da análise.

A primeira formulação se refere ao tema da reflexividade. No contexto de discussão sobre desenvolvimento conceitual, Vygotsky (1987) dizia que a ação reflexiva é aquela que é tomada como objeto da atenção pelo sujeito. Argumentava que as concepções cotidianas infantis permanecem por longo tempo não-reflexivas, ou não-conscientes, porque a atenção da criança está posta no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de conceitualizar o objeto. Transpondo esse raciocínio para a escrita, pode-se sugerir que a criança estaria inicialmente orientada mais para o *objeto do dizer* do que para o *próprio dizer*.

Outro aspecto do pensamento de Vygotsky se mostra pertinente à presente discussão. Segundo esse autor, a linguagem se constitui primariamente no plano do funcionamento comunicativo, envolvendo regulações recíprocas entre criança e outros, e desse funcionamento comunicativo se diferencia o funcionamento individual, pelo qual a linguagem passa a ser orientada para si, servindo à auto-regulação e auto-organização. Transpondo essa formulação para a esfera da escrita, pode-se sugerir que do funcionamento entre sujeitos, concernente à relação escritor-leitor, emerge um funcionamento individual, de auto-orientação, implicado na *relação do escritor com sua escrita*. Assim, dependendo das condições sociais de produção, o sujeito, ao escrever, passa a tomar sua própria linguagem como objeto de atenção e análise, num processo de elevação de níveis de reflexividade.

Meu interesse pela dimensão reflexiva do escrever, na criança, levou-me a estudar situações de planejamento e análise de texto, em que eu buscava tematizar a capacidade da criança para tomar seu dizer como objeto de análise, enquanto parte do trabalho de elaboração na escritura. O projeto envolveu alunos de 2^a a 4^a séries da 1^a etapa do ensino de 1^o grau, em duas escolas da rede municipal da cidade de Campinas, SP. Parte desse projeto foi já apresentado em outros trabalhos (Góes e Smolka, 1992; Góes, 1993). Para o presente relato optei por comentar alguns dos

estudos, que examinam as abordagens da criança no planejamento de um texto pretendido e na análise da organização temática de um texto finalizado.

Devo antecipar três esclarecimentos. Em primeiro lugar, embora minha atenção se oriente para implicações educacionais, as situações criadas para essas observações servem ao propósito da investigação e não se configuram como prescrição de atividades a serem exploradas no trabalho pedagógico. O segundo esclarecimento diz respeito à idéia de reflexividade como modo de funcionamento possível em certas instâncias, e não um 'estado constante'; as operações reflexivas, quando desencadeadas, podem se dar de modo fugaz, episódico, irregular. Como terceiro ponto, esclareço que minha escolha de examinar instâncias prévias e posteriores à elaboração do texto se justifica pelas dificuldades metodológicas de se estudar um processo que é dinâmico, no qual planejar, escrever e analisar ocorrem alternadamente. Isto é, não concebo, exclusivamente, o planejamento como 'prévio' ou a análise como 'posterior', mas optei pela solução metodológica de focalizar esses momentos enquanto reveladores da capacidade (ainda que incipiente) da criança para analisar seu dizer no trabalho de escrita.

A ABORDAGEM DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DA ESCRITA

Visando a analisar as formas pelas quais as crianças concebem a organização temática de um texto a ser produzido, focalizei, como indicado antes, situações que envolviam a elaboração de um texto-plano, enquanto recurso de orientação para a elaboração do texto pretendido. Através de duas variantes de procedimento tentei verificar o que o sujeito produzia como texto orientador e como este era incorporado na produção final.

Na primeira situação estudada, a criança recebia esclarecimentos e instruções, bem como uma folha auxiliar ('folha de ajuda') que deveria ser preenchida previamente à elaboração do texto pretendido. No início da sessão e durante a atividade, era pedido que ela anotasse as idéias que ajudariam a escrever o texto.

Frente a essa solicitação, o grupo de crianças (num total de 32) apresentou três formas de uso da folha auxiliar.

A primeira forma se refere à elaboração de *rascunho* da parte inicial do texto pretendido; o texto da folha auxiliar era 'passado a limpo' na folha final, eventualmente com transformações. O exemplo a seguir mostra essa forma de preenchimento da folha auxiliar, com enunciados que foram integralmente reproduzidos como início do texto final.

'A levada da breca' (2ª série)

(Texto plano) "Era uma vez uns meninos que estavam batendo de porta em porta era o dia da bruxa e os amigos de Punki foram pedir balas com uma sesta na mão e a moça deu. Depois eles foram bater na porta de uma mulher meia velha e a mulher falou não enrrite."

Outro tipo de abordagem foi a inclusão, na folha auxiliar, de enunciados que configuravam uma *introdução* ao texto final. Nesse caso, o texto-plano não era reproduzido posteriormente, como ocorria na elaboração de rascunho, mas consistia de uma abertura para o texto final. Por exemplo:

‘Pica-pau’ (4ª série)

(Texto plano) “Ele é um pássaro muito esperto. Todas as vezes que alguma coisa acontece, o pica-pau fica aborrecido. Ele gosta de irritar as pessoas como tacar ovo no rosto etc.”

(Texto final) “Hoje eu vi um desenho dele e achei superlegal. Tinha uma moça que estava no deserto a procura de ovos egípcios nas pirâmides. (...)”

A terceira abordagem ao preenchimento da folha auxiliar se deu na forma de *lista de palavras*, certamente decorrente da insistência da entrevistadora para que a criança não escrevesse o texto mas as idéias que ajudariam em sua elaboração. Tais listas eram curtas e as palavras eram posteriormente incorporadas, em geral de forma integral. Na maioria dos casos, as palavras foram inseridas na primeira parte do texto final. Isso sugere que as crianças listavam as palavras elaborando mentalmente o texto, numa abordagem equivalente àquela mostrada pelos que fizeram rascunho. Tratava-se, assim, de uma estratégia rudimentar de compor uma lista-rascunho, conforme é ilustrado abaixo.

‘Futebol’ (2ª série)

(Texto plano) “Campo futebol chuta”

(Texto final) “O campo é de futebol e os jogadores chuta pro gol. (...)”

O conjunto dessas observações sugere que as crianças não chegaram a elaborar propriamente um texto-plano enquanto recurso orientador; ao invés de *dizer sobre o texto*, elas *diziam o texto*, revelando pouca ou nenhuma disposição a uma postura de distanciamento em relação à organização temática da produção em planejamento.

Passsei, então, a explorar uma nova situação, em que a entrevistadora elaborava o texto-plano junto com a criança. Um outro grupo de 52 alunos participou dessa etapa. Na sessão, a criança expunha o desdobramento temático, e a entrevistadora recortava alguns enunciados, negociando com ela os pontos que deveriam ser anotados na folha auxiliar. Em alguns momentos, ao invés de meramente recortar a fala da criança, a entrevistadora sugeria uma formulação sintética dos constituintes temáticos, numa tentativa de provocar um deslocamento do dizer o texto. Por exemplo, num planejamento de texto sobre as vidraças quebradas da escola, um menino apresentou um desdobramento temático que, em certo momento, incluía medidas diante do problema, tais como a colocação de vidros novos, a contratação de um vigia etc. Para esse segmento do texto foi sugerida a formulação “Como resolver o problema”.

Os alunos das três séries tenderam a utilizar integralmente o texto-plano, assim produzido, na composição do texto-final. Nessa incorporação, aqueles pontos temáticos correspondentes às formulações sintéticas oferecidas pela entrevistadora foram algumas vezes inseridos não enquanto recurso de orientação mas enquanto parte do texto, o que resultava em problemas na organização dos enunciados, como no exemplo a seguir.

‘Mais esporte’ (4ª série)

(item do texto plano) “A importância do esporte”

(texto final) “A importância do esporte desenvolve muito a mente humana”.

Esse exemplo mostra que o sujeito tomou o dizer relativo ao texto (item do texto-plano) como o dizer do texto. Apesar de casos desse tipo, muitas das crianças incorporaram a formulação da entrevistadora de modo bastante apropriado. Assim, por exemplo:

‘O uso da biblioteca’ (2ª série).

(item do texto-plano) “Organização do uso da biblioteca”

(texto final) “Os alunos devem respeitar a lei da escola, fazer fila para pegar o livro da biblioteca, pedir a chave para a diretora”.

Em resumo, no estudo das abordagens do planejamento, constatei que, embora as crianças não conseguissem autonomamente operar de modo reflexivo em relação à produção escrita, muitas delas chegaram a estabelecer uma distinção inicial entre dizer o texto e dizer sobre o texto quando incorporavam as formulações de ponto temático pelo adulto.

ABORDAGENS DA CRIANÇA NA PARTIÇÃO E ESQUEMATIZAÇÃO DO PRÓPRIO TEXTO

Neste segundo estudo, pretendi examinar, na criança, as formas de reconhecimento da organização temática de texto já finalizado. Numa primeira etapa, realizei entrevistas em que apresentava à criança a solicitação para recortar partes de seu texto e explicitar o critério orientador da partição. Para provocar a justificação de critérios eram feitas perguntas como “Por que esta aqui é uma parte?”; “De que fala esta parte?”; “Por que esta parte é separada desta outra?”. A partição era efetuada com muitos esclarecimentos da entrevistadora e negociações desta com a criança. Tais entrevistas foram realizadas com 28 alunos.

É importante esclarecer que eu não estava me referenciando numa partição ideal do texto, nem buscava ver se a criança faria uma divisão ‘correta’. O pedido de reconhecimento de partes foi apenas um recurso para explorar como a criança concebia a organização temática.

Durante as tentativas de identificação de partes, pude notar uma manifestação curiosa nas abordagens de alguns sujeitos, que tendiam a fazer um reconhecimento predominante das partes relativas *àquilo de que o texto dizia*, em detrimento do reconhecimento das partes relativas *ao dizer do texto*. A título de ilustração, transcrevo um trecho da tentativa de partição de um menino de 4ª série, após ter escrito um texto sobre futebol. Inicialmente o aluno hesitou bastante frente à solicitação. Depois de algum encorajamento, recortou o texto em três partes.

Cr.: “Começa na segunda parte (apontando para a porção inicial do texto) e vai para a primeira (porção intermediária) e depois vai para a segunda parte de novo (porção final).”

Entrev.: “Esta parte aqui (porção final) não é a parte final do texto?”

Cr.: “Não, eu não escrevi o final. Mas vou escrever”.

Então, acrescentou o seguinte ao seu texto:

“O fim do jogo é assim: quando o juiz vê que acabou os minutos do jogo aí ele assopra o apito e dá o fim do jogo.”

As falas e a produção escrita complementar desse menino revelam que ele não estava considerando as partes do texto e, sim, as partes ou momentos de sucessão do jogo. Como seu texto não havia respeitado essa sucessão, fez um recorte só aparentemente contraditório: a referência à sequência de partes como ‘segunda, primeira, segunda (com o acréscimo posterior da terceira)’ dizia respeito, na verdade, ao jogo.

De um modo geral, a análise das manifestações das crianças, considerando sua partição inicial e a justificação, mostrou a existência de três abordagens.

A primeira envolvia critérios independentes do exame da constituição temática. Tratava-se uma abordagem primitiva do dizer do texto, na qual as partições não eram explicitamente justificadas ou, então, eram justificadas com base em número de linhas, sentenças ou parágrafos. Nesses casos, a criança, ao justificar, considerava o texto mas ignorava o que este dizia, retomando apenas a *distribuição gráfica* estabelecida. Os trechos seguintes de justificações exemplificam tal tipo de manifestação.

‘Jogo de baralho’ (2ª série)

“São três partes porque aqui tem duas linhas, aqui tem três e aqui tem três também.”

‘Os Thundercats’ (3ª série)

“Dividi assim porque os parágrafos vão dando assim.”

O segundo modo de abordar a partição se ancorava na constituição temática, mas a criança configurava a parte através de uma *paráfrase* dos enunciados. Assim, a criança dizia novamente o texto mas não produzia um texto sobre o texto.

‘Iara’ (3ª série)

“Aqui é uma parte porque aqui é que ela é bonita e o perigo que ela causa para os homens (...)”

‘O dia das bruxas’ (4ª série)

“Aqui é o fim porque é quando o homem fala para a bruxa que vai fazer um feitiço para ela (...)”

A terceira abordagem consistiu de *caracterização temática*, pela qual os constituintes temáticos eram sintetizados, na argumentação acerca do recorte feito.

‘Hulk’ (3ª série)

“Esta parte aqui é a transformação. Aqui (outra parte) é depois da transformação, já é outra coisa.”

‘Jack Estripador’ (3ª série)

“Aqui é outra parte, porque é a parte da perseguição.”

Constata-se que, embora critérios ligados à constituição temática (paráfrase ou caracterização temática) tenham sido usados por crianças das três níveis escolares, aquelas de 2ª série se restringiram à paráfrase; ao passo que apenas as de 3ª e 4ª séries apresentaram caracterização temática. Além disso, a consideração da organização temática emergiu quase exclusivamente na partição de narrativa ficcional;

frente aos textos não-narrativos, a justificação temática foi dada apenas em uma das entrevistas e, mesmo assim, envolvendo a mera paráfrase.

Não quero, com esse apontamento, afirmar que alunos dessa faixa escolar sejam incapazes de usar critérios relativos à organização temática na análise de suas produções não-narrativas. Entretanto, as abordagens observadas sugerem uma facilidade maior da criança para pensar sobre a constituição do texto quando opera com suas produções narrativas. Essa tendência parece explicável pelo fato de a criança superpor as partes do dizer e as partes daquilo de que diz: na narrativa, a sucessão temporal dos eventos narrados, que está geralmente respeitada no texto, serve de base para o recorte e reconhecimento da constituição temática.

Com base nesses resultados da partição, julguei que seria útil uma observação adicional de instâncias de *dizer sobre o texto* frente a uma produção não-narrativa, numa situação em que houvesse o oferecimento de modelo e maior ajuda da entrevistadora, num diálogo orientado para uma caracterização temática. Realizei, então, um exame das abordagens da criança frente à esquematização, isto é, na elaboração de um esquema de caráter temático do texto. Foram feitas entrevistas com 43 crianças, de 3ª e 4ª séries. (Optei, neste caso, por não incluir o nível de 2ª série em razão de querer observar a abordagem de sujeitos que estivessem mais próximos de soluções de esquematização a partir da consideração do dizer do texto.)

A tarefa enfrentada pela criança exigia a elaboração, por escrito, de pontos temáticos ao longo do texto. Na entrevista, eram apresentados o texto já recortado e a folha de esquema contendo indicação de um dos pontos temáticos (que podia ser qualquer um da sequência), para servir como modelo. Naturalmente, deve-se reconhecer que a partição efetuada pela entrevistadora era apenas uma das possibilidades de recorte e não coincidia necessariamente com os critérios que a criança teria utilizado. Entretanto, meu propósito era mais observar como a criança analisaria o dizer de segmentos do texto, no fluxo temático.

A análise dos esquemas assim gerados mostrou os seguintes tipos de solução: *ampliação* (acréscimo de constituintes temáticos à parte focalizada); *paráfrase* (reapresentação dos constituintes temáticos da parte focalizada); *síncrese* (destaque de uma parcela dos constituintes temáticos, através da apresentação abreviada de um segmento da parte focalizada); *caracterização temática* (formulação sintética dos constituintes temáticos da parte focalizada).

Destaco, a seguir, exemplos de síncrese e caracterização temática.

‘Pula corda’ (3ª série)

(Parte original) “Mas não tem só desse jeito. Pode pular de um só. Uma pessoa que pular fica segurando a corda com as duas mãos e esta pessoa vai batendo e pulando. Este jeito também é fácil.”

(Ponto do esquema) “Explicação de que não tem uma brincadeira só de pular, tem duas.”

‘Ping porc’ (4ª série)

(Parte original) “Existe uma rede retangular, tem dois suportes em cada lado e tem um marcador de pontos que é um porquinho e tem quatro porquinhos. As bolinhas são de fibra de pano.”

(Ponto do esquema) “Como o jogo é montado.”

Estas duas últimas soluções revelam uma postura de distanciamento do texto, enquanto que a ampliação e a paráfrase parecem constituir abordagens mais rudimentares, já que, solicitada a dizer sobre o texto, a criança diz mais texto ou diz de novo o texto.

As manifestações das crianças indicam que, apesar de a esquematização ser uma tarefa complexa para o escritor iniciante, este pode muitas vezes chegar a soluções reflexivas iniciais quando sua operação é mediada pelo adulto. Assim é que, em mais da metade do grupo estudado, as soluções de caracterização temática e/ou síncrese se fizerem presentes, em pelo menos um ponto do esquema temático.

É interessante acrescentar que a presença destas duas soluções mais sofisticadas revela uma disposição maior da criança para dizer sobre o texto nas situações de análise que na de planejamento, presumivelmente porque no primeiro caso ela tem diante de si seu texto materializado.

CONSTITUIÇÃO DO ESCRITOR E REFLEXIVIDADE

As abordagens infantis constatadas nestes estudos mostram que, fora de uma operação partilhada com o adulto, a criança revela um baixo nível de reflexividade frente à escrita: no planejamento e na análise da organização temática, ela diz diretamente o texto ao invés de dizer sobre o texto. Todavia, dependendo da mediação do adulto, com questionamento e oferecimento de modelos e pistas, configuram-se modos de operação menos rudimentares e avanços na direção da tomada de uma postura de distanciamento do próprio texto.

Parece-me que a presente perspectiva de investigação, além de dar destaque à questão da reflexividade, permite que se problematize ou repense interpretações concernentes a certos aspectos do jogo dialógico presente no ato de escrever. Por exemplo, estudos de tendências evolutivas quanto à relação escritor-leitor têm apontado reiteradamente a insensibilidade inicial da criança às necessidades do leitor, característica essa muitas vezes explicada pela noção de uma centração no escritor ou pelo conceito de egocentrismo (Flower, 1979; Kress, 1980). Entendo que, mais que uma centração no eu, há uma centração do sujeito no objeto do seu dizer, como busquei argumentar com os estudos apresentados. Ademais, não se trata da presença de uma perspectiva forte de um eu, que existiria na origem do processo e a partir da qual seriam construídas outras perspectivas—as dos leitores. Essa interpretação requer que se assumam, geneticamente, o funcionamento individual como precedente ao interativo, e, de certo modo, uma espécie de capacidade monológica como precedente à dialógica.

De fato, há um movimento de diferenciação de perspectivas, mas que talvez derive de uma capacidade dialógica tácita e pouco reflexiva, sendo que a perspectiva do eu (escritor) e do outro (leitor) se configuram reciprocamente no processo de escritura—um processo que, dependendo das condições sociais de sua realização, pode trazer para a criança a demanda ou oportunidade de uma tomada de seu dizer como objeto de atenção e análise.

Quero sugerir, finalmente, que uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está na busca de compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação da criança com vários outros: o outro para quem a criança diz—seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer—seus modelos; o outro sobre quem diz—seus personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores); etc. A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação da criança consigo própria, enquanto escritora e leitora de seu texto. No âmbito da pesquisa, esses vários aspectos do processo de produção escrita, parece-me, não têm sido suficientemente tematizados, dada a tendência a restringir a discussão à relação escritor-leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLOWER, L. *Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing*. *College English*, 41, 1979:19-37.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. S. Paulo: Martins Fontes. 1991.
- GOES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. (1992) *A criança e a escrita: Considerações sobre a produção de textos*. Em E.S. Alencar **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. S. Paulo: Cortez.
- GÓES, M.C.R. *A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. Em A.L.B. Smolka e M.C.R. Góes (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus. 1993.
- KRESS, G. **Learning to write**. Londres: Routledge & Kegan Paul. 1982.
- VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **Problems of General Psychology. The Collected Works of L.S. Vygotsky - vol. 1**. N. Iorque: Plenum Press. 1987.