

A PRODUÇÃO DA ESCRITA. ABORDAGENS COGNITIVAS E TEXTUAIS

PATRICK DAHLET
USP

RESUMÉ

Constamment confronté aux difficultés et aux blocages des apprenants face à l'écriture, ce dont l'enseignant a besoin ce n'est pas seulement de schématisations, globales ou locales, du discours rédigé, mais bien aussi de descriptions de la rédaction, c'est-à-dire, de descriptions des processus mis en oeuvre dans l'activité même de production de l'écrit.

Dans cette perspective, l'évaluation critique du produit et de son degré de cohérence n'est évidemment pas écartée, mais la question didactique centrale devient la suivante: comment faire passer l'élève d'une intuition des formes de cohérence du produit fini, à une reconnaissance contrôlée des processus de régulation et d'autorégulation de l'activité de rédaction?

Il existe aujourd'hui une série d'approches de l'écrit, d'orientation cognitivo-langagières, qui mettent l'accent sur les opérations accomplies par le sujet produisant un texte. Plutôt que des modèles de l'activité d'écriture, il faut y voir des conceptions d'ensemble de la composition de textes ou de discours qui sont, précisément pour cette raison, susceptibles de fournir des bases de concepts, à partir desquels localiser et traiter les difficultés rédactionnelles de l'élève.

Au-delà de leurs divergences, ces approches permettent de se représenter la production de l'écrit comme une activité décomposable en trois niveaux d'opérations - planification, textualisation et révision-, déterminés par des contraintes d'organisation, notamment celles de l'ordre d'actualisation de certaines opérations.

Dans ces conditions, la formation à l'écrit se fonde sur l'explicitation de catégories opératoires, établies comme modes de reconnaissance et de traitement des difficultés liées à une tâche de rédaction. Cette appropriation suppose une didactique du projet, autrement dit l'élaboration de séquences d'activités consacrées, chacune, à un group déterminé de savoirs opératoires en production textuelle, dans le cadre de la décomposition finalisée de l'activité rédactionnelle.

INTRODUÇÃO: DO REDIGIDO À REDAÇÃO

A contribuição da gramática de texto ao ensino de línguas é considerável. Em primeiro lugar, porque ela fornece um quadro de referência às práticas didáticas que, da

compreensão à interpretação, exploram, durante todo o ano, enunciados - romances, artigos de jornal, diálogos - que ultrapassam, em muito, as fronteiras da frase. Em segundo lugar, porque permitiu a evolução das atividades de estruturação lingüística formal, baseadas nos elementos discretos - ortografia, gênero, concordância, conjugação verbal e organização proposicional - e produtoras de análises lógicas e correções pontuais, em direção às atividades de estruturação funcionalmente determinadas.

Em contraste com as precedentes, essas atividades, por um lado, centram a aprendizagem nos mecanismos semânticos e informativos do texto (desse ponto de vista, a sinonímia, por exemplo, não é estudada apenas como um fenômeno lexical, mas também como um evento de dinamismo comunicativo) e, por outro, implicam análises temáticas - avaliação da eficácia da distribuição da informação no enunciado - e correções globais em termos de conformidade tipológica. E, como tal, a gramática de texto deu origem a uma nova categoria de exercícios que podem ser agrupados sob o nome de exercícios de transformação, ou seja, exercícios que aplicam instruções de modificação por estruturas textuais semânticas ou temáticas fornecidas no início.

Isso posto, é preciso reconhecer também que a tendência expressivista dessa gramática e sua concentração no produto acabado, restringe, ao mesmo tempo, de maneira singular, seu interesse didático. Pois essa gramática nada diz e nada pode dizer, nem sobre as representações que os sujeitos têm da escrita, nem sobre a maneira como os sujeitos procedem concretamente para escrever. Donde a raridade ou a brevidade das seções dedicadas, nas obras de didática do Francês Língua Estrangeira, neste caso, à própria atividade de escrita e redação. O que se encontra são, principalmente, “tabelas de leitura”, ou “tabelas de análise da escrita”, como é o caso nas célebres obras de Sophie Moirand (1979 e 1982), mas não tabelas de produção. A escolha do título de um de seus livros, **Situations d’écrit** (Situações da escrita), ao invés de escritura, parece-me, aliás, reveladora desse fenômeno.

Ora, confrontado permanentemente com as dificuldades e bloqueios dos alunos diante do texto a ser produzido, o que o professor necessita não é só de categorias descritivas das estruturas, globais ou locais, de um produto, mas também de descrições da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação.

Combinando fatos mentais, sociais e lingüísticos, a elaboração dos processos de produção da escrita só pode ser interdisciplinar. Existe hoje uma série de abordagens da escrita, de orientação cognitivo-lingüística, que focalizam as operações cumpridas pelo sujeito produzindo um discurso.

Trata-se claramente de empreendimentos com enfoques teóricos e objetivos diferentes: os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita (cf. os trabalhos de HAYES e FLOWER, 1980 e 1986; FAYOL, 1985; DEHNIERE e PIOLAT, 1986; FAYOL e GOMBERT, 1987; FAYOL, 1991); os da psicologia interacionista, identificando o discurso às formas de ação pela linguagem, caracterizadas por um sistema de ancoragem sócio-enunciativa (cf. BRONCKART, 1985); os da

lingüística enunciativa, estabelecendo um sistema de representação metalingüística da polissemia constitutiva do enunciado (cf. CULIOLI, 1990); enfim, os da semiologia de GRIZE (1990), procurando nos discursos as regras de uma lógica natural.

Mas essas pesquisas têm fundamentalmente em comum recusar a antiga concepção racionalista do discurso como reflexo interpretativo de uma suposta ordem da realidade. Elas partilham, então, o pressuposto de uma interação maleável dos planos cognitivo e discursivo, sob a forma de operações suscetíveis de variações e produtoras de conhecimentos no próprio espaço de sua formulação. A escrita constrói e diversifica os saberes convocados como meio de sua construção. Mais que de modelos da atividade de escritura, trata-se assim, na verdade, de concepções generalizantes da composição de textos ou discursos, deslocando o objeto da pesquisa do produto para os processos. Isso mesmo torna-os suscetíveis de fornecer bases de conceitos, a partir dos quais localizar e considerar as dificuldades redacionais do aluno.

Além de suas divergências, essas abordagens permitem assim que se represente a produção da escrita como uma atividade decomponível em três níveis de operações - planificação, textualização, revisão -, cuja organização obedece a condições estruturais, determinando, particularmente, a ordem segundo a qual podem ser executadas essas operações.

A explicitação deste encadeamento operatório e a sua elaboração didática constituem o objeto deste trabalho.

1. PROCESSO DE OPERAÇÃO

1.1. A Planificação

A planificação é o pré-requisito de todo trabalho com a linguagem. De fato, todo texto procede, inicialmente, de um relacionamento entre os conhecimentos, uma situação e a forma que ele vai lhe fornecer. A função da planificação é, precisamente, a de articular os três. Dessa maneira, ela aproxima um conjunto de atividades de representação *stricto sensu*, ou seja, não verbais, dos parâmetros contextuais. É o momento do esforço de concepção de um conteúdo semântico em função das pressões da situação. Como tal, a planificação implica, por si só, três fases diferentes.

Uma primeira fase de mobilização e busca dos conhecimentos consiste em extrair da memória de longo termo o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar, da instituição em que ele vai expressar-se e das condições concretas de seu discurso, por exemplo, a organização do espaço, a disposição do público, o tempo que lhe é fornecido.

A segunda fase refere-se à organização desses conhecimentos. O sujeito deve determinar uma ordem de aparecimento desses conhecimentos, orientar essa ordem, ou seja, decidir quais serão os conhecimentos que surgirão em primeiro lugar e, enfim, agrupar esses conhecimentos em sub-conjuntos temáticos.

A terceira fase consiste em confrontar o desenvolvimento projetado à imagem que a pessoa que escreve tem do objetivo, da destinação do texto e do público visado, e em adaptar seu plano de conteúdo ou de ação, se este não parecer responder às exigências da situação. Não se escreve qualquer coisa a um destinatário qualquer, em uma situação qualquer.

A planificação supõe, portanto, o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas, ao redor de dois pólos: o da seleção e o da organização das idéias. Dessa forma, ela constitui, de certo modo, o esquema primitivo do “exprimível” de um texto, para retomar um termo já utilizado pelo estóicos.

Como se pode supor, esse plano de texto é mais bem elaborado à medida que cresce a familiaridade do sujeito com relação ao domínio a ser considerado e com o vínculo que ele mantém com o público, determinando em última instância sua organização.

1.2. A Textualização

A textualização depende diretamente da atividade de redação. Ela agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente lingüísticas do programa conceitual da etapa precedente. Mas essa estruturação é, fundamentalmente, uma reestruturação, visto que faz com que as idéias passem de um modo de manifestação coincidente, que caracteriza o plano pré-lingüístico, ao modo de manifestação linear, que caracteriza, por definição, todo encadeamento verbal. O texto surge aqui, literalmente, como a forma do pensamento, ou seja, ao mesmo tempo como o que lhe oferece uma forma e como o que, ao fornecê-la, o (re)constrói, visto que o retoma em termos não mais simultâneos, mas lineares.

As próprias operações de textualização podem ser divididas em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas, para retomar a terminologia de Culioli.

As operações predicativas mobilizam duas capacidades gerais na pessoa que escreve: a seleção de designação, ou seja, a escolha de um termo do léxico a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação, e além disso, a inserção dessas designações em estruturas proposicionais. Essa inserção supõe, por si só, dois tipos de decisão, a saber: a escolha das designações que constituirão o termo de partida de cada enunciado, e a escolha das construções sintáticas que comporão as significações deste. Concretamente, isso significa que o sujeito deve poder encontrar termos adequados a uma noção (e isso é, ao mesmo tempo, fundamental e difícil, pois todos passamos, às vezes, pela situação de não encontrar as palavras e de quase sentir angústia), mas também dominar as transformações do ativo/passivo e da nominalização (que são as que permitem fazer surgir, em posição de termo de partida, que não estão, conceitualmente, em posição de fonte) e todos os procedimentos de conexão inter-seqüenciais (da conexão causal à conexão pressuposicional).

Quanto às operações enunciativas, estas consistem, para a pessoa que escreve, em determinar, de forma referencial, a relação predicativa precedente limitando-a em relação às condições situacionais da troca. Isso implica que a pessoa garanta dois tipos de

validação de seu enunciado: com um exterior que o torne verossímil e com o que ela su-õe serem as disposições e as crenças de seu interlocutor. O primeiro tipo de validação requer que a pessoa que escreve saiba utilizar o conjunto das formas gramaticais da determinação, pronomes e artigos para a determinação dos protagonistas e dos nomes; advérbio dêitico ou não, sistema temporal e de aspecto para a determinação do processo e do espaço. O segundo tipo de variação supõe, forçosamente, a introdução e o domínio das formas da modalidade (da asserção à injunção, passando pelo necessário ou possível, o apreciativo ou o afetivo), bem como dos mais variados conectores argumentativos (“mas”, “contudo”, “em outras palavras”, “em compensação”, etc.) e das diferentes categorias de organizadores textuais correspondentes ao conjunto dos meios supra-lingüísticos: constituição do texto em blocos de comunicação (diagramação, estabelecimento de parágrafos, assinalamento de certas partes do texto através de caracteres em itálico, parênteses ou aspas, notas e, evidentemente, pontuação).

1.3. A Revisão

A última categoria agrupa as operações de revisão do texto. Estas são também subdivisíveis em duas operações. Há, de um lado, operações de retorno crítico ao texto, através das quais a pessoa que escreve procura detectar e diagnosticar incorreções ou violações da norma e avaliar as conseqüências destas em termos de uma possível incompreensão por outrem; e há, por outro lado, operações de adequação definitiva, durante as quais a pessoa tenta reduzir, senão suprimir, as falhas constatadas, para entregar à leitura, uma vez efetuado esse controle, a versão de seu escrito que ela julgar satisfatória.

2. PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA

2.1. A verbalização das condutas

O processo redacional aparece assim como uma atividade de resolução de problemas. O sujeito tem de construir seqüências de operações que recortam só parcialmente as da língua, até obter uma seqüência escrita conforme, ao mesmo tempo, as exigências locais da tarefa de redação e as funções cognitivo-lingüísticas superiores da escritura: conseguir transformar um objeto interno (um conteúdo de pensamento, mais ou menos vago) em objeto de discurso escrito, quer dizer, em objeto para pensar e interagir à distância com outrem.

A elaboração das operações de redação, enquanto solução de uma tarefa multi-problemática, é produzida com base na análise dos chamados *protocolos*, ou seja, “uma descrição das atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa” (HAYES e FLOWER, 1980:4). Estabelecer um *protocolo* consiste então em atribuir uma tarefa de escritura a um sujeito e pedir-lhe para verbalizar o seu comportamento de *scriptor*, quer dizer, comentar em voz alta o que ele faz durante a atividade de redação, para tratar a tarefa. Relacionados com a conceitualização operatória exposta, os protocolos, cuja análise pode seguir o método de ERICSSON e SIMON (1984), tornam-se

instrumentos didáticos: subtraindo o escrever do não-dito, questionando portanto a ideologia do dom e da inspiração, permitem categorizar as dificuldades de redação e caracterizar as funções de um projeto de aprendizagem.

2.2. As dificuldades de redação

De maneira global, a complexidade e a interdependência das operações de redação provocam, na pessoa que escreve, um estado que chamamos de “sobrecarga cognitiva” (FLOWER e HAYES, 1980; FAYOL, 1984), causado pela multiplicidade dos problemas que o sujeito deve tratar e resolver ao mesmo tempo. Mesmo quando os procedimentos de base são muito bem dominados, tamanha é a quantidade e a qualidade das tarefas que a atenção da pessoa que escreve é constantemente ameaçada pela dispersão, o que acarreta, como efeito, falhas nos diferentes níveis de formação do texto. O reagrupamento dos resultados de várias pesquisas, esclarecidos pelo método dos *protocolos* (cf. em particular FLOWER e HAYES, 1981; FAYOL e SCHNEUWLY, 1987; FOULIN, 1989; FAYOL, 1991), mostra que as principais dificuldades encontradas na prática por sujeitos que escrevem sob a pressão dessa “sobrecarga cognitiva” (ficando claro que se referem, antes de tudo, aos sujeitos com pouca experiência) pesam sobre os pontos a seguir.

2.2.1. O grau de planificação diferencia claramente o comportamento do *scriptor* especialista e o do *scriptor* noviço. No caso do noviço, o impacto da planificação é, ao mesmo tempo, precário e estreito. É precário porque os conhecimentos mobilizados na memória de trabalho não podem ser mantidos aí por muito tempo e é estreito, na medida que a extensão da planificação é limitada ao enunciado e às suas relações internas. O que caracteriza então o *scriptor* noviço é uma tendência a meramente transcrever lingüisticamente os conhecimentos na ordem em que estes lhes surgem na memória, sem serem capazes de antecipar uma estrutura que transforme seu saber em função de pressões discursivas e situacionais. Na verdade, mais freqüentemente, a representação da eficácia de um esquema de texto e da influência do interlocutor está, nesse caso, ausente, o que torna esses sujeitos totalmente dependentes do número de conhecimentos que possuem na memória.

2.2.2. Quanto à textualização, ela é, evidentemente, percebida como particularmente difícil devido ao grande número de tarefas e habilidades requeridas. Mas, além disso, ou talvez exatamente por causa disso, constatamos que quanto menor a experiência dos sujeitos que escrevem, paradoxalmente, menos estes se preocupam com o processo da textualização. Tudo se passa, na verdade, como se eles ignorassem não apenas a multiplicidade dos procedimentos a serem explorados, mas também o alcance estratégico próprio das operações de textualização. Isso deve, evidentemente, ser relacionado à idéia de que o enunciado não retroage sobre o pensamento. A observação dos protocolos mostra que esses sujeitos consideram apenas uma única formulação possível. Aliás, praticamente

não há diferença de volume entre as eventuais notas que eles podem tomar antes de escrever o texto e o texto redigido.

2.2.3. Enfim, no que se refere às operações de revisão, somos obrigados a constatar que elas são, contrariamente ao que poderíamos pensar, bem pouco frequentes. E isso é válido também, desta vez, para os sujeitos com mais experiência, pois o reexame crítico do texto produzido e a necessidade, se esta existir, de modificá-lo, não surgem como automatismos da conduta de redação. Isso pode dever-se a diferentes razões, como o mostram especialmente FAYOL e GOMBERT (1987). Há sujeitos que crêem ter dito tudo e de uma boa maneira logo de início; há os que não conseguem avaliar o grau de adequação da significação produzida com sua intenção de comunicação; e, enfim, há os que embora localizem os elementos falhos, não conseguem corrigi-los. Todas essas razões remetem a uma incapacidade, bastante geral das pessoas que escrevem, para se distanciarem de seu produto para realizar a auto-avaliação.

2.3. A elaboração de facilidades procedurais

2.3.1. Tradicionalmente, o ensino da redação hesita entre uma concepção uniformizante e uma concepção dissolvente dos textos. A primeira, com base nas gramáticas, de ordem frástica ou mesmo semiótico-estrutural, considera a diversidade dos textos como resultando apenas de uma prática única e estável, a da escrita. A segunda, com base na retórica e nos modos de leitura estética ou hermenêutica, delimita diferenças nos textos, ligando-as à inumerável variedade das figuras do discurso. Dentro dessa alternativa, as tipologias textuais aparecem como uma tentativa de caracterizar um espaço intermediário, entre a conformidade gramatical e a disparidade retórica da escrita, através de um empreendimento classificatório dos textos enunciados. Mas, nos três casos, o ponto de vista permanece externo à própria gênese do texto, deixando amplamente inobservável, pois intransmissível, a articulação da unidade e da diversidade no mesmo movimento de redação.

2.3.2. Uma inovação da abordagem cognitivo-lingüística é precisamente a de relacionar a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem. Ensinar a escrever significa então implicar o papel de um aprendiz, que constrói progressivamente o seu saber, a partir de representações do que ele tem de resolver para constituir e regular um objeto de discurso escrito. Nessa perspectiva, a formação volta-se centralmente para a explicitação de categorias operatórias, quer dizer, de modos de reconhecimento e de tratamento de dificuldades ligadas a uma tarefa de redação. Trata-se, obviamente, não de resolver o problema para o aluno, mas de fornecer um leque aberto de *facilidades procedurais* (FAYOL, 1984), no sentido em que estas põem em evidência princípios organizadores da produção escrita que, embora aliviem o trabalho do aprendiz, descartando a competição para sustentar a coordenação das operações em jogo, não o dispensa de considerar e de tentar resolver um problema de redação em sua totalidade. A apropriação de tais facilidades remete a uma didática do projeto, ou seja, a

elaboração de seqüências de atividades, focalizando a cada vez um grupo determinado de saberes operatórios da produção textual, dentro de uma decomposição finalizada da atividade redacional.

Referindo-se à caracterização cognitiva da redação, essa elaboração pode ser organizada em torno de quatro grandes grupos de intervenção: problematização da escritura, racionalização dos critérios, mobilização dos componentes gerais, flexibilização de operações específicas. São algumas sugestões de atividades, relacionadas com os objetivos de cada um dos tipos de intervenção que vão ser formuladas agora.

3. INTERVENÇÕES E ATIVIDADES

3.1. A problematização da escritura

Esse primeiro grupo de intervenção tem por objetivo questionar, senão deslocar, as próprias representações da escrita, assumidas pelo aprendiz *scriptor*. De fato, essas representações remetem geralmente à idéia de que o texto é pré-determinado por seu conteúdo referencial, forma dessa ilusão realista, que põe a ordem das palavras na continuidade da ordem do mundo. A conseqüência disso é que, embora a própria atividade redacional seja problemática, devido à complexidade e à multiplicidade das tarefas que o sujeito tem de executar simultaneamente, a dificuldade fica geralmente localizada pelo *scriptor* aprendiz fora do movimento mesmo da redação: o que parece sobretudo significar problema não é conseguir operar combinações, que a realidade não opera, para transformar um objeto interno em objeto de discurso, mas conseguir captar e transmitir uma idéia, conforme um suposto substrato semântico objetivo e as formas valorizadas da figuração escrita (DAHLET, no prelo). Daí, entre outras, a observação mencionada acima de que o sujeito aprendiz tende a confundir o seu trabalho redacional com a busca de uma única formulação possível. A freqüência dessa percepção constitui um obstáculo importante para a aprendizagem da escrita, pela boa e simples razão de que nega a realidade cognitiva e lingüística de seu objeto.

O tratamento dessas representações racionalistas pode naturalmente passar por atividades de verbalização do desempenho redacional: pedir aos alunos, após a produção de um certo texto, de *colocar por escrito os gestos e as considerações pessoais que precederam, acompanharam e seguiram a atividade de redação*. Entretanto, uma maneira de proceder, talvez mais criativa, é a de implicar essa verbalização numa tarefa redacional, levando, por exemplo, os alunos a contar a *história de um aluno que deve relatar a sua última festa de Natal*.

Para focalizar o dinamismo da escrita, precisa-se também de atividades reflexivas sobre a gênese e a variação textual. Pode-se pensar aqui na observação dos próprios rascunhos e na diferenciação de textos comparáveis, sendo as duas atividades complementares: a apreensão dos rascunhos, a partir das categorias funcionais - acréscimo, substituição, supressão, deslocamento dos estudos genéticos- (FUCHS e alii, 1982), ajuda a desmistificar a escrita, mostrando ao aluno, angustiado pela falta de inspiração, que a sua

produção não resulta de uma tal inspiração, tão enigmática quão súbita, mas de uma atividade de ajustamento, que leva tempo, estabilizando-se precisamente através dessas alterações, que costumam alimentar a auto-difamação do *scriptor*; por seu lado, a diferenciação de textos comparáveis coloca em contraste vários textos relatando um único acontecimento primitivo e permite destacar, assim, através da delimitação de uma relação entre operações invariáveis e formulações singulares, o papel determinante do discurso na fundação dos conhecimentos, o que não é negligenciável para um *scriptor* prisioneiro dessa ilusão realista da escrita como reflexo da realidade (DAHLET, 1994).

3.2. A racionalização dos critérios

O critério corresponde ao reagrupamento de um conjunto de propriedades discriminatórias de um certo objeto e, ao mesmo tempo, de uma decisão de agir sobre esse objeto. No campo da escrita, pode ser entendido como a associação de uma categoria nocional e indicadores funcionais, por referência à qual se pode organizar e avaliar uma resolução de redação. Assim, o critério *coerência* descreve as condições que diferenciam uma seqüência aleatória de enunciados de um discurso elaborado. O critério *narração* combina os episódios do esquema narrativo com gêneros discursivos (do romance até as piadas) e determinadas marcas lingüísticas (sistema verbal e conectores, em particular). O critério *acontecimento* remete à existência de uma complicação e à necessidade de afastar-se de um simples encadeamento temporal de ações, para um discurso conseguir ser identificado enquanto história. É fundamental que o aluno possa recorrer a critérios desse tipo, na medida em que eles o ajudam a delimitar as expectativas que a sua produção tem de cumprir, para tornar-se um produto significativo. Por ser de um lado multiformes, quer dizer globalizantes, como no caso da *coerência*, ou especificicantes, como no caso de *acontecimento*, e por outro lado multidimensionais, incluindo virtualmente indicadores gráficos, icônicos ou materiais (o suporte da inscrição), os critérios certamente não formam categorias, nem exaustivas, nem fechadas. Eles são necessariamente evolutivos. Mas é precisamente em torno desta identidade evolutiva que as atividades de apropriação de critérios podem ser planejadas.

No âmbito de implicar o aluno na elaboração dos critérios, pode-se pensar basicamente numa atividade chamada de “triagem de textos” (GARCIA-DEBANC, 1989). Consiste em distribuir, aos alunos, um amplo leque de textos, de uma grande diversidade, mas remetendo a um mesmo tema inicial (um roubo, por exemplo, através de crônica policial; trecho de romance; fábula; parábola; piada; pedido de indenização a uma companhia de seguros; publicidade para um material de segurança; história em quadrinhos; código penal; queixa na seção de leitores; crítica de um filme) e em pedir-lhes para *dividir esses textos em diferentes categorias, justificando sua escolha*. Essa prática dá origem necessariamente à noção de critério e leva o aluno a se interrogar sobre suas referências mais pertinentes: tipos de textos, evidentemente, mas também tipos de ação pela linguagem, gêneros de materialidade (formulário oficial, livro de coleção ou de bolso, prospecto publicitário, jornal diário ou periódico), sistemas semióticos (relação texto/imagem em particular).

Essa triagem básica, indicada no início de qualquer aprendizagem da escrita, pode ser continuada em três direções, no sentido de aprofundar a capacidade discriminatória. A primeira remete a atividades de diversificação dos localizadores de um mesmo critério: a *modalização*, a *aspectualização*, ou ainda uma *ação linguística*, como “convencer”, não se realizam da mesma maneira, quando variam os valores do espaço comunicativo (interação familiar, médica, acadêmica, e de lazer, por exemplo) ou do gênero discursivo (publicidade, oferta de serviços, pedido de emprego, sermão, conto filosófico, fábula, argüição de defesa, tratando-se de “convencer”). A segunda direção corresponde a atividades de exploração de critérios específicos: ancoragem enunciativa, identificação de outrem, paginação, ou ainda introdução do objeto do discurso. Quanto à terceira direção, ela envolve atividades de complexificação progressiva da capacidade informativa ou combinatória dos critérios: o *sujeito enunciador* não definirá só uma posição (a do *eu*), mas pelo menos duas (a do *eu* e a de *você*, em relação de intercâmbio através de operações de identificação/diferenciação), em ruptura constitutiva com um terceiro espaço (o do *ele/ela*); a *tematização* passará a caracterizar não só diversos modos de progressão temática, mas também formas de reorganização de domínios nocionais e, simultaneamente, modos de transformação dos objetos de discurso e de polemização da comunidade interpretativa. Em contraste com a proposta inicial de triagem, as três atividades orientam sistematicamente para a procura de critérios discriminatórios internos, contribuindo assim para questionar as representações comuns de uma geração mecânica do texto pelo contexto.

3.3. A mobilização dos componentes gerais

Se escrever remete a uma transformação finalizada de saberes, o aprendiz precisa de uma tomada de consciência clara, não só da natureza, mas também das condições de mobilização e de atualização desta transformação, no quadro das possibilidades organizadas pela língua, para conseguir gerar no tempo as múltiplas exigências de sua atividade. Correspondendo a uma decomposição hierárquica da tarefa, as noções de *planificação*, *textualização* e *revisão* podem guiar essa clarificação cognitiva, desde que sejam, na medida do possível, reconstruídas pelos aprendizes interagindo com *scriptores* já especialistas. Nesse sentido, o princípio das seguintes propostas é o de relacionar as atividades a critérios e restrições relevantes de cada um dos três componentes, esperando implicar assim, da parte do aprendiz, um conjunto de inferências sobre as formas e a articulação desses três níveis operatórios.

3.3.1. O reconhecimento das operações de planificação vai ser facilitado por uma tarefa de redação, necessitando um esforço de representação das expectativas de determinados segmentos de leitores.

Nessa perspectiva, pode-se pedir a um grupo de alunos para *descrever um mesmo referente primitivo para duas comunidades de leitores diferentes*. Escolher-se-á um referente conhecido dos alunos, precisamente para não deixar procedimentos particulares da planificação (no caso, a procura de idéias e de conhecimentos), monopolizar o esforço

do aluno, em detrimento da ativação do processo como um todo: pedir, por exemplo, a alunos de francês da Universidade de São Paulo, para *descreverem uma padaria, uma feijoada ou um condomínio fechado para seus colegas da Pontifícia Universidade Católica e para alunos de letras modernas da Universidade de Paris X*. Analisando uma experiência semelhante, realizada com alunos genebreses, de nove a onze anos, convidados a contar o ataque histórico de Genebra pelos Saboianos, um primeiro grupo para alunos franceses e um segundo para genebreses, Bronckart e Pasquier (1987) notam uma melhor planificação dos relatos destinados aos franceses que os direcionados aos genebreses. A diferença explica-se certamente por um dispositivo de cálculo mais exigente, aplicado pelo enunciador a uma posição cognitiva distante, mas também pela maior atenção que um enunciador, familiarizado com o seu assunto, pode consagrar à adaptação da sua planificação a outrem.

A ativação de uma representação finalizada da planificação pode se beneficiar paralelamente da preparação de planos diferentes do clássico plano de conteúdo de orientação dissertativa. Pensa-se aqui em planos de intervenção, ou seja, em planos centrados, não sobre o conteúdo, mas sobre os objetivos do texto a produzir em função das expectativas do *scriptor* e das, supostas, do leitor. Concretamente, os alunos podem ser então chamados a elaborar uma ficha técnica, associando a escolha de um tema unicamente à descrição dos parâmetros do texto a produzir: motivações do *scriptor* e do leitor, espaço de produção e de difusão, metas, modos de realização e de avaliação.

3.3.2. A textualização identifica um encadeamento de operações de localização da representação pré-lingüística elaborada ao nível da planificação, através e dentro de um texto linearizado. Essa linearização do não-linear define, ao mesmo tempo, a função e a dificuldade fundamentais da textualização: função de reestruturação de instruções internas e dificuldade de constituir essa reestruturação, por falta de uma representação global do seu processamento lingüístico, o aprendiz restringindo a diversidade e a imbricação de seus níveis de formulação ao campo léxico-sintático da frase. A apropriação da textualização, enquanto trama de objetos discursivos, pode ser concebida através de atividades de integração e de transformação textuais.

A regra das atividades de integração é de fornecer aos alunos seqüências não concatenadas de noções ou de informações, caracterizadas por uma temática comum e a repetição de seus termos e de pedir-lhes que *desenvolvam e organizem-nas de maneira a produzir um texto de um gênero definido, introduzindo as modificações lexicais e sintáticas necessárias*. Por exemplo, as seqüências (*atacar, malfeitor, banco*), (*atacar, manhã*), (*manhã, dia anterior*), (*quatro, malfeitor*), (*banco, agência*), (*agência, Marselha*), (*esperar, malfeitor, fundos*), (*paciente, espera*), (*fundos, entrega*), (*arrebatar, malfeitor, malote*), (*malote, 300.000*), (*300.000, franco*), tornar-se-iam assim uma breve notícia policial, do tipo *Quatro malfeitores atacaram uma agência bancária ontem de manhã e arrebatarem um malote com 300.000 francos, depois de ter pacientemente esperado a entrega de fundos*. Uma variante pode ser a realização de um artigo homogêneo, a partir da leitura de uma serie de notas, tais quais *poluição, represa Billings, 2,5 km, centenas de*

peixes mortos, 300 kg retirados pelos bombeiros, carpas, bagres, lambaris, município de Embu-Guaçu, sendo que a mesma atividade pode sempre ser praticada a partir de propostas nomenclais menos detalhadas, do tipo malfeitores, 300.000 francos, banco (atacar) ou rio, peixes, bombeiros (poluição).

As atividades de transformação remetem a todas as práticas de reescritura possíveis de um texto, aplicando instruções de variações a seu dispositivo de estruturação: exercícios de condensação (resumo, mas conservando a própria dinâmica do texto-objeto), de amplificação (telegramas de particulares ou de agências internacionais, virando cartas ou artigos num jornal nacional), ou de complementação (reconstrução de seqüências ausentes de um determinado texto, ou ao contrário, embora pouco praticada, criação de um texto, condicionada pela inserção, sem alteração, de um número limitado de enunciados predeterminados); exercícios de variações, seja dos gêneros discursivos (*retrato do vizinho*, num texto sociológico ou num relato de vida, através de um poema ou de uma piada; *reformulação de um texto científico em texto de divulgação*, considerando a diversidade de cada categoria: *abstract, resumos* ou *artigos*, em *anais* ou *revistas científicas*; *divulgação em periódicos* ou *diários*); seja dos papéis narrativos (o agressor torna-se herói), da ordenação temática (substituição de um hipertema, herói, pelo tempo, lugar ou ação), ou da singularidade de um modo de escrever, através do pastiche. O interesse cognitivo comum dessas atividades é, claramente, a de pressupor uma identificação dos mecanismos de regulação dos textos originais, mas também de destacar, por isso mesmo, uma estreita interação entre leitura e escritura.

3.3.3. A revisão, enquanto processo de alteração de um texto, a fim de melhorá-lo, encontra dois obstáculos essenciais no aprendiz: uma dificuldade cognitiva, a da auto-avaliação e uma dificuldade metodológica, a de considerar toda alteração, seja global ou local, dentro de um projeto de melhoramento do texto como um todo. A regulação do retorno crítico do aluno sobre o seu texto pode ser acompanhada por duas categorias de atividades: de redação coletiva e de conserto de textos.

A atividade de redação coletiva explora as interações do trabalho em grupos, a fim de encorajar uma atitude de revisão. De fato, a produção de um texto em grupos ocasiona necessariamente intercâmbios críticos, entre os membros, sobre as contribuições de cada um. De uma sessão a outra, os alunos recebem uma tarefa de escritura, no quadro de uma progressão geral, previamente determinada pelo grupo inteiro. É o momento do ajustamento das propostas individuais, que vai tornar-se também o da crítica. A descrição do herói realizada por um, não vai agradar ao outro; a cronologia aparecerá uniforme demais; a peripécia introduzida por um será julgada inoportuna e a paginação, pouco atraente ou inadequada. Para orientar as decisões críticas do grupo, podemos elaborar e entregar ao grupo um guia de redação de ordem meta-cognitiva, apresentando os momentos e os gestos mais importantes de uma tarefa de escritura (inclusive os critérios de avaliação, relativos às propriedades do texto a produzir), ou de ordem diretamente estratégica, na forma de questionários indutivos de interrogações e escolhas, do tipo seguinte, no caso da produção de um relato: *quando e onde passa-se a história? de quem*

fala a história? Qual é o problema da personagem principal? Como ele reage a esse problema? Como o problema vai ser finalmente resolvido? O título está de acordo com o conteúdo? O intercâmbio entre iguais, relacionando as realizações individuais com o dinamismo de um projeto coletivo, identificando as possibilidades e restrições operatórias, não é assim só particularmente indicado para reduzir a desconfiança do aprendiz face ao princípio da auto-avaliação, mas também para levar-lhe a percorrer e a controlar as articulações determinantes do processo de redação, em sua integralidade.

A atividade de conserto de textos, obviamente praticável em grupos, visa sobretudo a capacidade de diagnosticar e de solucionar as carências do produto escrito. Mas aqui o princípio da atividade é relacionar essa capacidade com as três operações cognitivo-lingüísticas, que atualizam o próprio gesto de modificação: acrescentar, suprimir, permutar. Nesse sentido, ela consiste em programar distúrbios textuais, de ordem global e local, que exigem do aluno a execução destas operações, nesses dois níveis. Seria o caso do seguinte texto: *Quietou-se em seguida, os olhos esbugalhados. Dr. Fontes amparou o corpo do velho, que agora estava sem chapéu, ronco enquanto eu retirava sua botina do estribo. Mas desconfiava das mulheres. O velho do corpo tremia e, dentro da bocarra, de dentes podres e poucos, a parecia que estava dando um nó. Cainca precipitou-se para o cavalo e segurou as rédeas* (extrato adaptado de Wander Piroli, *Crítica da razão pura*). O aprendiz seria então convidado a *rever esse texto*, introduzindo as modificações necessárias. No caso, teria, ao nível local, de acrescentar “língua” (*a língua parecia*), de suprimir “ronco”, de permutar “velho” X “corpo” (*O corpo do velho tremia*) e, ao nível global, de acrescentar “Dr. Fontes estendeu-o no chão” (*eu retirava sua botina de estribo. Dr. Fontes estendeu-o no chão*), de suprimir “Mas desconfiava das mulheres” e de permutar o primeiro e o último enunciado.

3.4. A flexibilização de operações específicas

Um quarto tipo de intervenção consiste em investigar, de maneira dissociada, as operações constitutivas de cada um dos grandes níveis do processamento da redação: conceitualização da tarefa, procura e seleção dos conhecimentos associáveis ao tema e ao público, orientação, organização, finalização dos dados, em função das ações de linguagem em jogo, no quadro da planificação; procura e escolha lexical, arranjo e gestão sintática, ordenação e topicalização, continuidade e progressão, ancoragem enunciativa, temporalidade, determinação, aspectualização, modalização, reformulação, conexão e segmentação, no quadro da textualização; releitura, detecção, caracterização e correção das falhas, no quadro da revisão.

A procura dos conhecimentos passaria assim por atividades de produção de associações e enriquecimento dos procedimentos associativos dos alunos (conceitos genéricos, analogias, comparações, contrários, experiências pessoais); a organização dos dados por atividades de tipologização (distinguindo arquétipos cognitivos, discursivos e funcionais), mas também de categorização, definição (a definição enquanto relação entre categoria, propriedades e exemplos de um objeto) ou implicação; a continuidade e a progressão transitariam por atividades de substituição (anafórica, catafórica ou lexical) e

de nominalização, a ancoragem enunciativa pela composição do princípio de cartas (segundo o leitor conhecer ou não, a situação de produção) ou adaptação de um texto original a uma nova situação de comunicação; a temporalidade, pela modificação da combinação temporal (de um sistema narrativo para o discursivo e vice-versa) ou inserção de enunciados de um certo tipo temporal, em contextos adaptados; a modalização seria garantida pela formulação de um objeto de discurso, caracterizado por um certo grau de contestabilidade, ou pela atribuição de um estatuto contestável a um discurso primitivo; a reformulação seria enriquecida através de atividades de substituição de termos por definições parafrásicas (ou vice-versa) ou de instauração de relações parafrásicas em textos originais; a pontuação seria esclarecida pelo restabelecimento dela, em textos esvaziados das suas marcas, ou por tarefas de complementação mais precisas (como por exemplo, introduzir marcas de pontuação adequadas para ligar semanticamente elementos distantes num texto ou, ao contrário, para desligar elementos próximos). É claramente a recorrência de falhas nas produções do aprendiz que vai determinar a seleção das operações específicas a serem trabalhadas e as modalidades das próprias atividades de sua revisão, sendo que elas podem sempre beneficiar-se de grades de localização dos possíveis disfuncionamentos da operação em questão.

Isso dito, a focalização de operações específicas não pode ignorar que, na produção escrita, não existem nem componentes, nem termos isolados. Reconhecendo que se trata de uma construção cognitivo-textual, o princípio dessas atividades todas é então, quando priorizam operações delimitadas de um nível, o de articular os marcadores delas, na medida do possível, com os marcadores das operações correspondentes do outro nível: aprender a *explicitar* será articular uma categorização cognitiva da ação (passar do geral ao particular e até ao individualizado) com marcadores textuais do tipo *assim, especialmente, por exemplo, em particular, no caso, é que*; produzir um discurso científico, não se limitará a recolher os recursos de um léxico especializado, mas sobretudo organizar uma rede de relações entre um esquema de demonstração (*hipótese, confirmação, refutação, conclusão*) e os termos construtores dele no discurso, a partir da leitura de uma diversidade de textos de um mesmo campo de pesquisa e do reconhecimento da função de objetivação do enunciado científico, no sentido de ter de aparecer como uma maneira de escrever, não escrita por uma pessoa em particular; trabalhar os conectores argumentativos não consistirá apenas em identificar condições e valores de manobras linguísticas, mas transformações de um percurso cognitivo, através da localização discursiva de uma das possíveis trajetórias de seus objetos (o que seria realizado, pedindo por exemplo aos alunos *para criar trajetórias argumentativas, ligando propostas conceituais tipo <fumar prejudica a saúde>, <fumar facilita a vida>, <fumar num lugar público tem de ser proibido>, <fumar é o direito de cada um>, com conectores extraídos da seguinte lista: <mas, em todo caso, portanto, aliás, pois, de fato, ainda que, embora>*). Nessa perspectiva, serão especialmente relevantes atividades de reescritura, cuja tarefa implica uma mudança significativa do ponto de vista sobre o referente: reorganizações de textos particularizantes em textos generalizantes, passagem de uma descrição figurativa a uma

representação abstrata, de uma abordagem qualitativa a uma abordagem quantitativa, de uma visão laica a uma visão religiosa, transcrição resumida de comunicações orais.

O mérito destas tarefas é o de destacar o papel cognitivo das operações locais, inclusive das aparentemente mais modestas, no caso as da seleção dos determinantes ou do léxico, mostrando como toda variação de seus marcadores contribui para modificar o modo de conceitualização do próprio objeto do discurso: selecionando “desaprovar”, “lamentar”, “queixar-se”, “criticar”, “denunciar”, “protestar”, “atacar” ou ainda “arrasar”, para introduzir o resumo de uma intervenção oral, o aprendiz percebe logo que ele está reestruturando o conteúdo da comunicação inicial. A apropriação das operações específicas revela-se assim necessariamente retroativa: o caminho mais seguro para as operações globais passa pela investigação das operações locais e vice-versa.

CONCLUSÃO: SABER REDIGIR, PRAZER DE ESCREVER

Todos os escritos não se assemelham, mas têm a escritura em comum. Numa perspectiva cognitivo-lingüística, essa escritura pode ser concebida como um conjunto de operações, globais e locais, construídas por um sujeito *scriptor* para produzir textos, interagindo assim com as representações de seus leitores. O interesse fundamental dessa abordagem é, ao mesmo tempo, o de recusar a assimilação do gesto de escrever a uma embalagem normativa externa do escrito e o de encontrar a materialidade de um gesto, tradicionalmente figurado enquanto inencontrável.

A aula de língua, materna ou estrangeira, distingue-se das outras disciplinas, na medida em que é a única oficialmente responsável por uma reflexão metacognitiva e lingüística sobre a escrita, embora as outras matérias tenham necessariamente a ver com a escrita. Esquematizando as combinações variáveis, organizadas por qualquer atividade redacional, a proposta cognitivo-textual pode ajudar nessa reflexão, tanto ao professor quanto ao aluno, permitindo ao primeiro sistematizar as suas intervenções sobre os preconceitos de produção do segundo, e ao segundo entender as tarefas definidas pelo primeiro, à luz de uma representação explícita do seu saber escrever.

Certamente, essa abordagem tem limitações: remete em boa parte a estudos da verbalização, sem que se conheçam exatamente, ainda hoje, as repercussões dessa tarefa de explicitação sobre a realização escrita do sujeito pesquisado; valoriza um tratamento metacognitivo e textual, sem que se saiba muito bem quais os modos de articulação de uma tal elaboração com os conhecimentos singulares ativados pelo sujeito, no momento de escrever (nada garante que, mesmo trabalhando com uma representação operatória comum da escrita, os sujeitos, tratem as operações e as suas regras da mesma maneira). Essa abordagem parece assim favorecer, dentro da diversidade dos escritos sociais, a produção de textos de orientação conceitual.

Mas cabe precisamente ao didático controlar essas limitações na exploração dessa abordagem, chamando a colaboração das investigações antropológicas e sociais de um lado, da lingüística textual, por outro. Além disso, a própria abordagem está longe de

constituir um quadro metodológico fechado, não só porque reivindica e possibilita a diversificação local de suas operações, incluindo particularmente os parâmetros do leitor na função de variável definidora da produção, mas também porque elabora os desníveis do discurso nos fundamentos dos conhecimentos.

Portanto a articulação proposta das práticas de redação a um quadro operatório, claramente não significa que o texto produzido tem de se conformar a seu projeto. Pois o prazer de escrever pode estar justamente ligado ao reconhecimento no texto da formação progressiva de um objeto não identificado ao projeto inicial. Nesse sentido, a apropriação das operações da redação teria de incluir a capacidade de ultrapassar o quadro que as regula: chegar às lógicas de produção da escrita para poder experimentar, se for o caso, a sua modificação, combinando assim o domínio da posição socio-cognitiva do *scriptor*, com o prazer da escritura.

BIBLIOGRAFIA

- BRONCKART, J.P.; et al. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J.P. e PASQUIER, A. *Elaboration et gestion des représentations*. In: J.L. Chiss et al. (eds.) **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. pp. 211-22, 1987.
- CHISS, J.L. et al. (eds.) **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.
- DAHLET, P. *Leitura e construção do sentido; a perspectiva enunciativa*. In: MEC (ed.), **Cadernos Educação Básica. A formação do leitor**. São Paulo: Ed. Moderna, 1994, pp. 104-129.
- _____. *Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction*. In: J.A. Coleman (ed.). **Discourse variety in contemporary french: descriptive and pedagogical approaches**. Cambridge: University Press. (no prelo).
- DEHNIERE, G. e PIOLAT, A. *La production des textes: aspects cognitifs*. **Actes sémiotiques**, 9:24-46, EHESS/CNRS, 1986.
- DIJK, T.A. van. **Some aspects of text grammars**. The Hague, Ed. Mouton, 1972.
- FAYOL, M. *Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction*. **Repères**, 63:65-9, INRP, 1984.
- _____. **Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- FAYOL, M. e GOMBERT, J.E. *Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*. **Repères**, 73:85-95, INRP, 1987.
- FAYOL, M. e SCHNEUWLY, B. *La mise en texte et ses problèmes*. In: J.L. Chiss, et al. (eds) **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. pp.223-39, 1987.
- FAYOL, M. *La production d'écrits et la psychologie cognitive*. **Le français aujourd'hui**, 93:21-24, 1991.
- FLOWER, L.S. e HAYES, J.R. *Identifying the organization of writing processes*. In: L.W. Gregg. E.R. Steinberg (eds.) **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-30, 1980.
- _____. *A cognitive process theory of writing*. **College composition and communication**, 32:365-387, 1981.

_____. Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41:1106-1113, 1986.

FOULIN, J.N. La production écrite chez les enfants de CE1 et de CE2: étude en temps réel. *Études de linguistique appliquée*, 73:35-46, 1989.

FUCHS, C. e alii, *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: CNRS, 1982.

GARCIA-DEBANC, C. *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Études Syntaxiques, 1989a.

_____. Le tri de textes: mode d'emploi. *Pratiques*, 62:3-52, 1989.

GRIZE, J.B. *Logique et langage*. Paris: Ophys, 1990.

LABOV, W. e WALETZKY, J. Narrative analysis oral of personal experience. In: *Essays on the verbal and visual arts*, Helm (ed.), Seattle, 1967.

LABOV, W. *Le parler ordinaire*. Paris: Minuit, 1972.

MICHEL, G. Aktuelle Forschungsprobleme einer funktional-kommunikativen Sprachbeschreibung. *Zeitschrift für Literatur, Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikation*, 35:29-36, 1982.

MOIRAND, G. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

_____. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: hachette, 1982.

_____. *Grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

PETOFI, J.S. *Vers une théorie partielle du texte*. Hambourg: Buske, 1975.

PERY-WOODLEY, M.P. *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris: Hachette, 1993.

VIGNER, G. *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International, 1982.