

VERTENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA (RE)ESCRITA DE TEXTO

Liomar Costa de Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: *Apresentaremos as vertentes de pesquisa empirista/positivista, cognitivista e sociointeracionista com base em Garcez (1998) em função da produção de texto, e a relação Sujeito X Objeto do Conhecimento. Passaremos a algumas considerações sobre texto, quando apresentaremos Cabral (1994) que, relacionando a avaliação de texto ao processo de (re)escrita, sugere a avaliação formativa. Complementando esse processo, citaremos Jesus (2000) que reprova a (re)escrita do texto apenas como “higienização do texto do aluno” e, finalmente, Góes (1993), com seu texto sobre a dimensão reflexiva do ato de escrever.*

Palavras-chave: *Texto, Escrita, Reescrita*

ABSTRACT: *We will present the empirical/positivist, cognitive and social interactional research approaches based in Garcez (1998) related to the text production and to the relationship between subject X object of knowledge. Then, we will make some considerations about the text, when we will present Cabral (1994), who relates the text evaluation to the re-writing process suggesting the formative evaluation. As a complement for this process, we will mention Jesus (2000) that reproves the sole hygienic re-writing of the student's text and, finally, Góes (1993), with his text about the reflexive dimension of the writing act.*

Key words: *Text, Writing, Re-Writing.*

Vamos fazer um breve comentário quanto às três grandes vertentes teórico-metodológicas que norteiam também a produção escrita. Essas pesquisas podem ser agrupadas em: empirista / positivista; cognitivista; sociointeracionista.

VERTENTE EMPIRISTA / POSITIVISTA

A empirista / positivista, com uma visão centrada no produto, considera o crescimento da qualidade do texto escrito através, principalmente, da aplicação de pré-teste e pós-teste, enfatizando a idéia de estágios, de fases de aprendizagem.

A linguagem é adquirida por intermédio da associação entre estímulos e respostas e é vista como um sistema que pode ser dividido em unidades menores, sem considerar como essas unidades interligadas são utilizadas em situações concretas de oralidade e de escrita.

Não há nenhuma preocupação com o significado, usos e funções da linguagem e contexto de produção, entre outras preocupações atuais. E sim com a decodificação mecânica da linguagem oral e escrita.

O modelo de redação é apresentado em três estágios lineares e subseqüentes: pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita.

Como primeira vertente teórico-metodológica, apresentou muitas limitações, mas contribuiu para que a produção escrita se tornasse um foco de pesquisa.

VERTENTE COGNITIVISTA

Já a pesquisa cognitivista ampliou o modelo de redação apresentado anteriormente, considerando assim o contexto da escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição e o caráter recursivo de uma produção.

Segundo Garcez (1998), a etapa do planejamento passou a ser compreendida como fazendo parte de todo o processo da escrita: o início, as pausas, a releitura, a reescritura.

Essa segunda vertente teórico-metodológica procura desvendar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos.

Beaugrande, apud Garcez (1998, p.26),

propõe, em oposição aos modelos de estágios sequenciais, o modelo de interação paralela em que os componentes que ocorrem simultaneamente se influenciam mutuamente durante o processo de produção de textos (estabelecimento de objetivos, ideação, expressão e produção).

Ainda em Garcez (1998, p.27), T. A . V. Dijk e W. Kintsch

levaram o modelo cognitivista a um nível mais interativo, intensificando a noção de recursividade entre as estruturas globais (macroestruturas-semânticas e pragmáticas), as estruturas menores (microestruturas, cujos esquemas se encontram na memória do produtor) e as condições de produção.

A autora (p.29) coloca que

(...)

O que representa a grande evolução nesse âmbito de reflexões é a constatação de recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo. (...) Aceita-se também a idéia de que a revisão é um processo que pode ocorrer também antes de as palavras serem colocadas no papel, isto é, mentalmente.
(p.30)

Falando em revisão, autores como Applebee, Fitzgerald, Calkins, entre outros, apud Garcez (1998), começaram a defender a importância da atuação do professor nesse processo, como leitor, colaborador do texto do aluno, construindo conjuntamente conhecimentos e habilidades no espaço escolar. Posição essa defendida no nosso texto.

Após o comentário que acabamos de fazer, acreditamos que não será demais citarmos Gravis, apud Garcez (1998, p.39), quando enumera algumas situações que o professor, no processo de escrita do aluno, deve evitar:

- a) *falar mais que o aluno;*
- b) *tentar direcionar o redator para o que interessa apenas ao professor;*
- c) *tentar interessá-lo por assunto moralmente aceito;*
- d) *ignorar o que há no papel;*
- e) *ignorar as razões originais do redator para a redação;*
- f) *tentar ensinar habilidades que estão longe demais do alcance do aluno;*
- g) *propor sua própria linguagem ao redator (frases, palavras, expressões, exemplos);*
- h) *perguntar coisas que já sabe e que o redator ainda não pode responder.*

Encerrando esse segundo pressuposto teórico, gostaríamos de frisar que a linguagem é vista de maneira imanente, isto é, ainda distante das interferências sócio-históricas e interacionais. E é com essas novas concepções de linguagem, como também de língua, escrita, texto, variação, entre outros, que passamos do paradigma cognitivista para o socioconstrutivista e sociointeracional.

VERTENTE SOCIOINTERACIONISTA

Não podemos esquecer que o homem é um ser social que participa de vários grupos sociais e neles interage através de linguagem(ns), conforme cada contexto, interlocutor, objetivo, tempo etc. Assim, no momento da produção de texto, teremos o resultado de um processo de construção que refletirá seus conhecimentos prévios, suas trocas de experiências com colegas e professores, utilização de uma linguagem em função de seu interlocutor, uma língua que reflita seu uso social, uma escrita com estilo adequado à situação contextual, a preocupação com a construção do sentido do texto, a consciência com a escolha do gênero textual, conforme a variedade existente, enfim, suas relações sócio-histórico-culturais.

Nessa discussão, achamos pertinente retomar questões relativas à díade “Sujeito X Objeto do Conhecimento” (representada por “S X O”), segundo as vertentes teórico-metodológicas aqui revistas.

SUJEITO X OBJETO DO CONHECIMENTO (S X O)

POSIÇÃO EMPIRISTA

A posição empirista, coerente com a tradição lockeana (John Locke) de que “o homem, ao nascer, é uma ‘tábula rasa’”, enfatiza o objeto de conhecimento como pólo dominante da relação S X O – o sujeito (nesse caso, assujeitado!) tem que se adaptar ao objeto, uma vez que este não é transformável. Na análise dessa perspectiva, alguns autores (Emilia Ferreiro, em referência à alfabetização, por exemplo) enfatizam que, nessa díade, não há objeto de conhecimento. Nesse caso, diz Ferreiro, a língua escrita deve ser considerada um “objeto de contemplação” porque só pode ser reproduzida, contemplada e nunca transformada, recriada.

POSIÇÕES COGNITIVISTA E SÓCIO-INTERACIONISTA

Nas posições cognitivistas (aqui vamos destacar Piaget) e na sócio-interacionista (onde destacaremos Vygotsky), a relação S X O é dinâmica: supõe transformações recíprocas no sujeito e no objeto, no processo de construção de conhecimento. E tanto em Vygotsky como em Piaget, o construtivismo explica que o conhecimento é genético.

Piaget explica a construção do conhecimento através da “adaptação”¹, com seus mecanismos complementares de “assimilação” e “acomodação”.

Ao deparar-se com situações “desequilibradoras”, em que os seus “esquemas cognitivos” são insuficientes para que ele possa adaptar-se ao meio, o homem – sujeito do conhecimento – ativamente, procura “assimilar/acomodar”. Pela “assimilação”, o sujeito introjeta o objeto de conhecimento; nessa operação, o referido objeto é transformado pelo sujeito, em função dos esquemas cognitivos que vão assimilá-lo. Depois da “assimilação” do objeto de conhecimento, acontece a “acomodação” – nesse caso, o objeto assimilado transforma o sujeito que, (re)constrói seus conhecimentos e seus esquemas cognitivos em patamares mais elevados, a partir dessa nova experiência equilibradora. A cada assimilação/acomodação – nem o sujeito nem o objeto serão os mesmos.

Como podemos perceber, Piaget explica muito bem a dimensão individual de construção do conhecimento.

Vygotsky – embora destaque que o processo de internalização (reconstrução interna do que acontece externamente) acontece em duas dimensões – interpessoal e intrapessoal – Vygotsky explica muito apropriadamente a dimensão interpessoal da construção do conhecimento, com poucas referências ao que acontece individualmente com o sujeito do conhecimento (cf. Vygotsky, 1994).

Segundo Vygotsky, o caminho do sujeito até o objeto e deste até o sujeito passa pela cultura ou pelos mediadores sócio-culturais, entre eles, o próprio homem. Outro destaque para Vygotsky é que, na referida díade “Sujeito X Objeto do conhecimento”, não devemos esquecer que o Sujeito é histórico (um sujeito datado) e o Objeto é cultural – e essa referência Piaget não fez.

Concluído esse rápido apanhado dos três principais postulados teórico-metodológicos, em função da produção de texto, passaremos a algumas considerações sobre texto e, seqüencialmente, à (re)escrita de texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO

O texto deve ser a unidade de ensino/aprendizagem determinada para desenvolver a capacidade de produção oral e escrita do aluno, pois não falamos nem escrevemos através de letras, sílabas, palavras ou frases. Isto não significa dizer que não se trabalhe, em sala de aula, com esses elementos, desde que se tenha um objetivo preciso para cada situação de uso.

Uma produção oral ou escrita só é um texto se houver coerência, que é o modo como os elementos subjacentes ao texto propiciam a construção de sentido do mesmo. Ele pode não ter coesão, a ortografia pode estar inadequada, a pontuação ausente ou inadequada, faltarem elementos de contextualização: todos esses aspectos o deixam mais completo, mas não o tornam um texto, como o faz a coerência textual.

O texto como um complexo processo comunicativo, cognitivo e discursivo realiza-se por intermédio de situações de aprendizagem onde seja considerada a língua em funcionamento e as condições de produção, tais como: para quê, para quem, onde e como se escreve e para quê, com quem, onde e como se fala.

AVALIAÇÃO - (RE)ESCRITA DE TEXTO

Relacionando a reescrita a um processo de avaliação, encontramos em Cabral (1994, p.113) que a avaliação deveria ser *formativa*, isto é, uma avaliação que não vise só o resultado e sim todo o processo ensino/aprendizagem, para o que propõe um percurso a ser seguido: inicia esse percurso com a **explicitação/construção de critérios de escrita**, antecedendo a **produção/reformulação de textos**, esta, seguida pela **avaliação formativa: auto-avaliação e/ou socialização dos textos, co-avaliação**, que por sua vez conduz o processo de escrita a **sessões de estruturação complementar ao projecto de escrita** e a **propostas de melhoramento dos textos**, que podem levar ao estabelecimento de novos critérios para uma nova produção ou ainda para a mesma produção e assim sucessivamente, conforme podemos ver na figura abaixo.

A elaboração de critérios e o conhecimento desses pelos alunos é um fator indispensável para que se pense em uma avaliação de texto.

O aluno precisa saber o que o professor espera dele em cada situação de aprendizagem e que tema vai construir no tipo de texto previamente determinado.

Falando mais diretamente sobre o que se pretende observar, sugerimos como indicadores os aspectos textuais: estrutural, coerência, coesão; aspectos da norma padrão: sintaxe frasal (concordância e regência), pontuação, interferência da oralidade na escrita e ortografia.

Devemos evitar a reescrita de texto somente como “higienização do texto do aluno”, como caracterizou Jesus, 2000, p.101-1-2:

(...) os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Segundo Cabral (1994, p.117-121), a exemplo de Dahlet (1994) e de outros autores, na produção de um texto ocorrem operações de:

Planificação, que corresponde ao levantamento e organização de idéias prévias à elaboração do texto ou ainda, como cita a autora, a *análise de textos que facilita a reflexão sobre as macroestruturas* (idem *ibidem*).

Textualização é a construção efetiva do texto. Como lembra a autora, essa construção é já o começo do processo de revisão, que, no caso, é sempre pontual (já que quem escreve não tem ainda a visão global do texto).

Revisão: que compreende uma leitura crítica e um aperfeiçoamento do texto. A leitura crítica tem que ser insistentemente facilitada, em termos de tempo, e exigida pelos professores. O aluno deve fazer essa leitura pensando em seu real ou virtual interlocutor, o que levará à melhoria redacional do texto e melhor compreensão do mesmo. O aperfeiçoamento, como o nome sugere, corresponde à reescrita do texto com base no que foi detectado na leitura crítica e numa nova textualização.

A autora ainda cita a auto-avaliação e co-avaliação. Auto-avaliação é uma retomada após a leitura crítica referenciada acima, para a qual é necessário criar “grelhas de avaliação”, ou seja, o estabelecimento de alguns critérios pontuais a serem observados, conforme cada situação a ser trabalhada na turma e, segundo a autora, preferencialmente, em conjunto com os alunos. A auto-avaliação requer um distanciamento do autor face ao próprio texto, o que pode ser feito logo após a produção ou após algum tempo.

A co-avaliação, como o prefixo da palavra sugere, é a análise do texto em conjunto com um colega ou através da escolha de um texto e análise por toda a turma. Normalmente a avaliação dessa maneira não é feita, pois leva tempo, causa conflitos e exige mais habilidade e preparo do professor na resolução desses conflitos e direcionamento objetivo em relação ao que se quer avaliar. “A pedagogia da interação formativa, de inspiração piagetiana, mostra que é exatamente a necessidade de superar esses conflitos que provoca a aprendizagem e faz com que uma experiência escolar se torne fonte de aquisições” (Cabral, 1994, p.120).

A autora sugere atividades de estruturação, após a auto-avaliação e co-avaliação, pois é normal que algumas dificuldades necessitem de tratamento posterior e específico para que os problemas sejam solucionados. Sendo grande o volume de dificuldades, o professor deve selecionar o que considerar mais urgente e aos poucos ir trabalhando todos os casos identificados e sempre revendo os critérios em função de cada texto.

Góes, 1993, p.117, finalizando seu texto sobre a dimensão reflexiva do ato de escrever em textos de crianças de 8 a 13 anos, sugere,

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 – suas 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, como escritora e leitora de seu texto.

Nesse processo de reescrita, o professor direciona as orientações, de maneira que leve o aluno a pensar e tomar decisão, evitando um trabalho sem reflexão que não contribuiria para uma escrita precisa, coerente e criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CABRAL, Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F. I. (orgs.), Pedagogia da escrita – Perspectivas. Porto: Porto, 1994, p. 107-127, (Coleção Lingüística).
- DAHLET, Patrick. A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais. Trabalho de Lingüística Aplicada, Campinas, v.23, p.79-95, jan./jun.1994.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: Psicogênese. In: Goodman, Y. (org^a). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre, Artes Médica, 1995, p.22-135.
- GARCEZ, Lucília H. do C. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GOÉS, Maria C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever, In: SMOLKA, A. L. B. e GOÉS, M. C. R. de (orgs.), A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed., São Paulo: Papyrus, 1996, p.101-119. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- JESUS, Conceição A de, Reescrevendo o texto: a higienização da escrita, In: J. Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli (coords. vol.) Aprender e ensinar com textos de alunos. 3^a ed., São Paulo: Cortez, 2000, v.1, p.99-117. (Aprender e ensinar com textos).
- PIAGET, Jean. Psicologia e Epistemológica: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Forence, 1973.
- _____ & EVANS, Richard. Investigação interdisciplinar e aplicação de conceitos de Piaget à educação. In: EVANS, Richard. Piaget: o homem e as suas idéias. Lisboa, Socicultur, 1973.
- VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michel Cole et al (orgs.), Trad. por José Copolla N. et al. 5.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994 (Psicologia e Pedagogia).

¹ A adaptação, no sentido piagetiano, não envolve passividade. Ao contrário, é um processo ativo, em que o sujeito e o meio são, reciprocamente, transformados.