

PAPEL DO PLANEJAMENTO E DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAS CONVENCIONAIS DE TEXTO NOS MODELOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Résumé:

Cet article présente la discussion de quelques modèles de production de texte en mettant en relief le rôle de l'organisation et de la connaissance sur des types conventionnels de texte dans l'explication de la manière par laquelle les opérations du processus de production se développent.

Palavras-chave: discurso, produção de texto, ensino de língua materna, processamento.

Produção de texto e planejamento

Estudos sobre produção partem da hipótese de que o texto é resultado da integração de processos mentais cuja expressão lingüística serve de pista para o ouvinte ou leitor reconstituir parcialmente as estratégias usadas pelo autor, compartilhando assim das intenções e objetivos comunicativos desse falante. Sugestões a esse respeito já se encontram no trabalho de Vygotsky (1979), dentro de suas preocupações com a relação entre pensamento e linguagem. Este autor ressaltou, por exemplo, as condições necessárias para que as pessoas se comuniquem, destacando a importância de fatores, como conhecimento compartilhado, para o sucesso de uma interação verbal (cf. exemplos e comentários em Vygotsky, 1979, cap. 7, IV).

A noção básica para compreender o processo de produção de texto é a de planejamento, partindo da idéia de que a um texto sempre subjaz um plano, entendido tanto no sentido funcional como operacional. No sentido funcional, podemos recorrer a um esquema cooperativo (Grice, 1975; Clark e Clark, 1977), que leva em conta metas e intenções na relação entre os dois participantes da interação comunicativa. Falante e ouvinte/leitor compartilham conhecimento de mundo, incluindo aí o tema do texto a ser produzido, experiências semelhantes; tipos de interação comunicativa em que essa produção/recepção é possível e costuma realizar-se; formas de processamento e organização do texto em gêneros e tipos; consideração do destinatário em

termos de expectativas e de conhecimentos lingüísticos, e assim por diante.

Do ponto de vista operacional, um plano supõe um processo de previsão do curso de uma ação para satisfazer ou atingir uma ou mais metas. Este processo consiste em segmentar a meta inicial numa série de submetas, para cada uma das quais é proposta uma ação para atingi-la (Beaugrande, 1980).

Pensar a produção como um processo baseado num plano corresponde às intuições subjacentes à tradição pedagógica do ensino da redação ou da prática de produção textual. No entanto, a constatação intuitiva de que é necessário estabelecer um plano para produzir um texto é apenas um ponto de partida para a busca de explicações sobre os procedimentos envolvidos nesse processo. O que se tem procurado é desenvolver um modelo que leve em conta a relação entre a organização semântica e as estruturas usadas pelos falantes, quando falam ou escrevem.

Grande parte das pesquisas sobre produção lingüística, considerada como um processo que supõe um planejamento, tem-se utilizado do conceito de **esquemas** - padrões globais de eventos e estados em seqüências ordenadas, ligadas pelo tempo, proximidade e causalidade (Rumelhart, 1975) - e **frames** - padrões globais que contêm o conhecimento comum sobre algum conceito estereotipado (Minsky, 1975). Estes conceitos vêm sendo usados tanto no estudo da compreensão como no da produção de textos, por meio de experimentos ou análises de relatos, exposições, relato de histórias e conversação livre (Kintsch, 1977; Stein e Glenn, 1979; Chafe, 1977, 1979, 1980; van Dijk e Kintsch, 1983). A aplicação desses conceitos ajudaria a compreender os processos mentais envolvidos na produção do texto e permitiria avaliar quanto dessa produção depende do planejamento.

Modelos de produção de textos

As investigações sobre o processo de produção ainda deixam questões em aberto. Podemos per-

guntar, por exemplo, se há ou não um plano previamente definido antes de se iniciar a produção; qual a relação entre planejamento e execução do plano; em que ordem as etapas do planejamento são aplicadas no momento de sua execução; se haveria relação entre a completude/qualidade do plano e variáveis ligadas ao produtor de textos (idade, escolaridade, estilo), ou entre as condições de produção (grau de formalidade, por exemplo). Nos parágrafos que se seguem, tentaremos discutir esses pontos, fazendo a revisão de alguns modelos de produção e compreensão de textos.

Tanto os estudiosos da compreensão como da produção de textos têm destacado a necessidade de um modelo para explicar os fatos, mecanismos e estratégias subjacentes a esses processos. Alguns modelos variam conforme a abrangência dos fatos que se propõem explicar (o texto escrito, a verbalização da experiência, o relato de narrativas), de modo que podemos destacar algumas propostas de interesse da Lingüística, como aquelas apresentadas por Chafe (1977, 1979, 1980); Beaugrande (1980); Hayes e Flower (1980); Beaugrande e Dressler (1981) e van Dijk e Kintsch (1983).

De uma forma ou de outra, os modelos de compreensão ou produção de textos têm em comum o fato de descreverem a produção como um processo que exige tomada de decisões, reguladas pela intenção dominante de realizar uma tarefa, ou seja, comunicar ou produzir um efeito sobre o ouvinte/leitor. O planejamento e outros conceitos utilizados na literatura sobre compreensão/produção de textos representam somente componentes do modelo como um todo.

O modelo de Hayes e Flower (1980), um dos mais citados na literatura sobre produção de textos escritos, apresenta-se como uma unidade de processamento formada de seis componentes, cada um dos quais com subcomponentes e funções determinadas. Um dos componentes é chamado **contexto da tarefa**, de que fazem parte os subcomponentes **instruções para a geração de idéias** e **texto produzido até certo momento**; os outros componentes são: a **memória de longo termo do escritor**, que também serve de 'input' para a geração de idéias; o planejamento, formado pela **geração**, **organização** e **estabelecimento da meta**; a **tradução**, que transforma as idéias em textos; a **revisão**, que faz a **leitura** e a **editoração** do texto que vem sendo produzido, e o **monitor**, que atua sobre o processo. Todos esses componentes atuam a partir de um fluxograma com previsão de recursividade de algumas operações.

Uma crítica a esta proposta é apresentada em Kato (1990). A autora destaca como vantagem do mo-

delo o fato de este apresentar evidência psicológica, por ter sido construído a partir da análise de protocolos verbais de redatores proficientes. Como desvantagem, Kato cita os seguintes problemas: falta de recursividade em alguns componentes, inexplicitude e simplismo, principalmente em relação ao planejamento, geração e estabelecimento da meta, uma vez que não ficam claras as funções desses componentes.

Como conseqüência de sua crítica, Kato propõe duas reformulações ao modelo de Hayes e Flower (1980). A primeira consiste em mudanças no fluxograma do modelo, de modo a dar conta do fato de que o texto produzido pode atuar na **geração de idéias**, componente que, segundo a autora, não é ativado apenas no início do processo. Também faz parte desta primeira mudança indicar que o contexto da tarefa afeta não só a **geração de idéias**, mas igualmente o processo de **tradução** e **revisão**.

Na segunda reformulação, Kato substitui o nome do componente **planejamento**, que nos modelos anteriores dominava as operações de **geração**, **organização** e **estabelecimento de metas**, por **processamento de idéias**. Este componente passa a ter apenas dois subcomponentes – **geração** e **organização** – alimentando-se mutuamente. As funções de **planejamento**, **estabelecimento de metas** e **editoração** passam a ser subcomponentes do **monitor**. Kato justifica essas modificações dizendo que a mudança de nível atribui ao **planejamento** a tarefa de atuar tanto no plano do conteúdo como da forma.

Mesmo após as reformulações de Kato (1990), faz falta ao modelo de Hayes e Flower (1980) uma explicitação sobre um dos subcomponentes da memória de longo termo – os **planos de escrita armazenados**. Estaria aí o conhecimento que tem o escritor sobre os gêneros e superestruturas textuais? Sobre os aspectos gráficos e contextuais? Sobre a divisão em capítulos, itens, sub-itens, parágrafos? Como se dá a articulação entre esse subcomponente e os demais? Esse subcomponente incluiria as restrições sobre coerência e coesão? Abrangeria as restrições microestruturais? Uma outra lacuna, conseqüentemente, refere-se ao papel da memória¹ de curto termo na estruturação do texto. Enquanto escreve, o indivíduo precisa reter na memória o tema que vai desenvolver, controlando a seqüência de eventos, argumentos e blocos descritivos, sem esquecer as restrições semânticas e sintáticas das sentenças que vai construindo.

Em trabalho posterior, Kato (s/d) retoma a discussão sobre o modelo de escritura a partir da análise de um texto escrito por uma criança, cursando a 4ª

¹ Memória de longo termo e memória de curto termo diferem quanto à capacidade e duração do armazenamento de informações e quanto ao processo de codificação. A primeira tem uma capacidade de armazenamento muito maior e mais duradoura que a segunda e seu processo de codificação é semântico, enquanto a memória de curto termo registra uma codificação acústica e visual. Os estudos sobre o papel da memória no processamento da linguagem apresentam uma contraparte funcional da memória de curto termo – a memória operacional. Ela forma um sistema de controle que é responsável pela direção do fluxo de informação e tem um papel central na aprendizagem, rememoração, tomada de decisões e solução de problemas. Badley (1981) propõe um modelo de memória operacional com três componentes: um controle central e dois sistemas periféricos e mostra a necessidade de distinguir o papel da atenção nesse nível de memória.

série, com base no modelo de Hayes e Flower (1980). A autora se detém particularmente sobre duas questões relacionadas com o planejamento do texto: a) se este é anterior ou concomitante com a execução, e b) quais as relações entre o modelo de texto do adulto e da criança.

Suas conclusões trazem conseqüências metodológicas que merecem reflexão. A primeira relaciona-se com a questão da fonte de evidência psicológica dos modelos e com o modo como se aborda o texto: como um produto ou como um processo. Afirmando que, “para a criança, planejar e escrever são uma coisa só” (p.2), Kato sugere que o estudo do produto (o texto pronto), normalmente relegado em pesquisas processuais, pode denunciar fatos do próprio planejamento, dando pistas preciosas do que ocorre no processo de produção e complementando os dados fornecidos pela metodologia dos protocolos verbais.

A segunda conclusão é a de que “em relação aos subcomponentes de um modelo de produção de textos e suas interrelações, o modelo ideal do adulto e o da criança não precisam ser construídos como objetos distintos, quando idealizados a partir do comportamento de ambos” (p.8). Segundo a autora, o que parece marcar a diferença entre o modelo do adulto e o da criança é principalmente a função do **editor**, ou melhor, os critérios que guiam o seu trabalho.

Quanto ao aspecto metodológico, concordamos com a autora em relação à necessidade de acrescentar outras condições em que o texto revelaria seu processo de criação, pois, dependendo do grau de planejamento e da forma de expressão (oral ou escrita), até textos de adultos proficientes podem equiparar-se, nesse aspecto, ao texto infantil. Entretanto temos dúvida quanto à afirmação sobre a simultaneidade dos processos (planejar e escrever), até porque ela inviabilizaria a segunda conclusão da autora, comentada acima.

Na redação usada como exemplo, Kato mostra como a criança pode mudar o curso de seu plano. Motivada pelo desenho de uma paisagem com correntezas, a criança começa seu texto falando sobre esta, de certa forma descrevendo-a, para depois expor/argumentar sobre a importância da água. Não fica explícito, porém, que outras motivações a criança teve para estabelecer sua meta de escrever um texto, que objetivos foram determinados pela professora ou pela criança e que grau de planejamento foi permitido/determinado. Sabemos que, muitas vezes, os textos produzidos na escola não têm funcionalidade evidente; além disso, a forma como são dados os temas e o tempo destinados ao desenvolvimento desses temas em sala de aula podem deixar margem para indecisões, que acarretariam mudanças de curso após iniciado o texto.

As dúvidas que persistem em relação ao modelo reformulado por Kato são as seguintes: de que modo atuam as decisões sobre gêneros e tipos de texto e de que modo tais decisões influenciam o desenvolvimento do tópico? O plano pode depender do gênero discursivo, das características do falante, das condições de produção ou de tudo isso? Como essas afirmações sobre o modelo de texto se estende-

riam também a crianças menores, de escolaridade mais baixa ou a textos produzidos em situações menos planejadas na modalidade oral?

O papel da memória

A questão da mudança de curso no desenvolvimento do texto já fora tratada por Chafe (1979), ao trabalhar com o reconto e a verbalização da experiência, em que os aspectos relativos à memória têm papel fundamental. Nesse trabalho, o autor suplementa e enriquece o que ele denomina de **modelo hierárquico** (Chafe, 1977), no qual advoga a existência de unidades cognitivas correspondentes a unidades lingüísticas. Estas unidades são organizadas em níveis que vão do geral para o particular, por exemplo: memória → episódio → pensamento → foco, e que se expressam em termos lingüísticos através da história, do parágrafo, da sentença e da oração, respectivamente. No modelo de 1979, Chafe passa a dar ênfase ao aspecto horizontal, no sentido de que o falante é visto como engajado num processo que tem como foco a conversão de uma seqüência de idéias, uma após outra, numa seqüência linear de palavras. O autor denomina este modelo de *flow model*, uma espécie de metáfora que permitiria visualizar o pensamento e a linguagem fluindo no tempo, de tal modo que esta expressasse aquele, mas, ao mesmo tempo, influenciasse o seu curso. Segundo Chafe, durante a verbalização, a atenção do falante vai de um foco a outro, podendo abandonar um foco antes de completá-lo, retornar depois ao mesmo foco, repeti-lo até que o texto produzido realize satisfatoriamente seus objetivos comunicativos.

Em outro estudo, Chafe (1980) amplia sua análise sobre a relação entre o funcionamento da consciência e o da língua, introduzindo um modelo de pensamento com três componentes: a informação, o sujeito e a consciência. Para Chafe (1980), a **informação** refere-se ao conhecimento disponível que uma pessoa tem a qualquer tempo e que é orientado por três diferentes fontes: a percepção do mundo a sua volta, a memória e os sentimentos e emoções associados ao que se percebe ou recorda; o **sujeito**, uma espécie de executivo que estabelece o controle central sobre tudo que acontece e a **consciência**, mecanismo do qual se vale o sujeito para fazer uso da informação. Na descrição das propriedades da consciência, o autor afirma que esta tem capacidade e duração limitadas, move-se aos saltos, e não em fluxo constante, por intermédio da informação disponível. Além disso, tal como no sentido da visão, apresenta um foco e uma periferia.

Isto quer dizer que a consciência usa graus máximo e mínimo de ativação – mecanismo que atua sobre centros de interesses, os quais se relacionam com as metas e necessidades do sujeito, coincidindo grosso modo com o que se expressa numa sentença, indicado pelo contorno entoacional. A noção de centro de interesse (*center of interest*) é definida como uma espécie de entidade cognitiva que se assemelha a uma imagem mental, mas freqüentemente inclui um

conjunto de eventos que conduzem a um fim. Aparentemente, os centros de interesse são baseados nos esquemas aprendidos, na inteligência e na capacidade de julgamento e decisão.

Segundo Chafe (1980), o **foco** representa uma ativação máxima de informação, enquanto a consciência periférica funciona como um componente que fornece um contexto para o foco e guia este para o próximo **salto**. A consciência periférica contém informações de diferentes tipos, desde aquelas referentes à localização do indivíduo no tempo e no espaço, àquelas que são características do contexto e da atividade em que a pessoa está envolvida. Fazem parte dessas informações, e podem também ter consequências no curso da verbalização, as instâncias de universo de discurso, em que o falante pode estar envolvido, tais como o mundo do texto que está sendo narrado e o mundo em que ele se encontra de fato, ou seja, a situação de comunicação. A contraparte lingüística de cada foco de consciência na produção oral espontânea é denominada unidade de idéia (*idea unit*) e é identificada por meio de três critérios: a entonação, a pausa e a unidade sintática (que corresponde, em geral, a uma oração).

A consciência periférica atua na transição de uma unidade de idéia para outra, quando pode ocorrer orientação e reorientação do foco na tarefa de transferir um evento da consciência do falante para a do ouvinte. Tal processo pode traduzir-se lingüisticamente em hesitações, falsos começos, etc. Chafe evidencia, com dados do reconto de um filme, um outro papel da periferia: o de guardar informações para tornarem-se foco sempre que não forem inferíveis a partir da orientação e da reorientação. Embora este mecanismo se exponha de forma mais evidente na oralidade, não é difícil encontrar resquícios de tal procedimento no texto escrito, em que se observa mudança de curso do desenvolvimento de um tópico, interferência de comentários relativos a situações não presentes no texto, da intercalação de informações e outros problemas que podem ser resultado da pressa ou incipiência do escritor, mas, muitas vezes, decorrem da intenção de causar um efeito retórico.

Chafe porém, não registra, nem no modelo de 1979 nem no de 1980, qualquer preocupação com o papel do conhecimento sobre formas convencionais de texto. Entretanto suas idéias sobre o papel da atenção na expressão (noções de foco e periferia), que tem consequências no fatiamento da informação, podem também ajudar a entender a estruturação do texto, no sentido de explicar o modo como se desenvolvem as operações do processo de produção, particularmente no que diz respeito, por exemplo, à segmentação de um evento em eventos menores, organizados conforme as categorias narrativas.

O papel do conhecimento sobre formas convencionais de texto

Possíveis respostas ao problema suscitado pela questão do conhecimento sobre gêneros e tipos de

texto poderiam buscar inspiração no modelo de compreensão proposto por van Dijk e Kintsch (1983), que inclui um componente de produção. Estes autores reconhecem que o conhecimento de formas convencionais de texto representa um papel considerável no processamento, facilita a geração, a recordação e a reprodução da macroestrutura. O conceito de macroestrutura é central no modelo de van Dijk e Kintsch e tem como objetivo prover uma descrição semântica abstrata do conteúdo global do discurso e, portanto, de sua coerência global.

As formas convencionais de texto representam estruturas esquemáticas, podendo-se falar de **esquema narrativo**, **esquema argumentativo** etc. Tais estruturas esquemáticas são chamadas de superestruturas e podem ser especificadas em termos de categorias definidoras de um tipo de discurso. Esse esquema serve de molde para a formação de uma macroestrutura. Em outras palavras, ao esquema textual se amolda nosso conhecimento sobre metas e ações humanas, que auxilia tanto a produção como a compreensão de um texto, seja no nível macroestrutural, ou global, como microestrutural, ou local. Temos, assim, ao lado do esquema de tipo de texto, o esquema das ações humanas ou de um conhecimento específico, que fornecem as bases para a organização, por exemplo, de uma história ou de uma reportagem.

Como um tipo específico de ação discursiva, a superestrutura pode ser explicada em termos de categoria de ação estrutural, que tem relevância psicológica real, porque organiza o planejamento e a execução da ação. Os autores argüem que tanto estruturas narrativas esquemáticas como estruturas de ação são necessárias para explicar o processamento de histórias, dentre outras razões, porque estas são subconjuntos de um conjunto de ações discursivas: elas estão relacionadas com ações humanas e, portanto, com as propriedades de ações humanas tais como motivações, planos e metas. Assim, por exemplo, produzir/compreender uma história, envolve o conhecimento de ações humanas.

Outra razão argüida por van Dijk e Kintsch (1983) para a importância das estruturas narrativas esquemáticas é que elas estabelecem um número de restrições semânticas e pragmáticas específicas que as distinguem de outras ações discursivas. Essas restrições podem tornar-se convencionalizadas em cada cultura, significando que os participantes não apenas reconhecem propriedades específicas de gênero, mas também aspectos normativos sobre elas.

No modelo de produção de van Dijk e Kintsch (1983), a principal tarefa que um locutor enfrenta (falando ou escrevendo) é a construção do macroplano do discurso, composto de elementos do conhecimento geral, particularmente do modelo de situação. Com esse macro-plano em mente, o locutor terá como tarefa a execução do texto-base, no nível local e linear, escolhendo entre informação implícita e explícita, estabelecendo adequadamente a coerência local e formulando estruturas superficiais com os vários dados controladores do *input* (dados semânticos, pragmá-

- MINSK, M. 1975. A framework for representing knowledge. In: WINSTON, P. (ed) *The psychology of computer vision*. New York: Macgrow-Hill.
- RUMELHART, D. E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G. e COLLINS, A. N. (org.) 1975. *Representations and understanding: studies on cognitive science*. New York: Academic Press: 211-236.
- STEIN, N. L. e GLEEN, C. G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N. J.: Ablex: 53-120.
- van DIJK T. A. 1997. *Discourse as structure and process*. London: Sage Publications.
- _____ e KINTSCH, W. 1978. Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, W. (ed). *Current trends in textlinguistics*. New York: W. de Gruyter.
- _____ 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VYGOTSKY, L. S. 1979. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.