



**Leading the field  
in sociology  
and the related  
social sciences:**

**sociological  
abstracts (sa)**

and

**Social Planning / Policy & Development  
Abstracts (SOPODA)**

Our subject specialists track the broad spectrum of theoretical and applied sociology from the more than 1,800 discipline-specific and related journals published in North America, Europe, Asia, Africa, Australia, and South America.

sa and SOPODA each offer you in-depth abstracts and precise indexing of timely journal articles and books, enhanced dissertation listings, and a bibliography of book reviews from the journals screened.

sa and SOPODA are available together on the *sociofile* CD-ROM and are hosted online by BRS, DATA-

STAR, DIALOG, and DIMDI. Hardcopy subscriptions can be ordered from the address below.

The sa and SOPODA information products are supported by:

- Database-specific user manuals
- The latest journal coverage list
- The *sociofile* Quick Reference Guide and User's Handbook
- The *Thesaurus of Sociological Indexing Terms*
- Your Guide to Searching sa using a Personal Computer
- A professional workshop program

The sa family of databases — your fast track to the information you need, in the format you want.

**sociological abstracts, inc.**

p.o. box 22206 • san diego, ca 92192-0206  
phone (619) 695-8803 / FAX (619) 695-0416 / Help Desk (800) 752-3945

## O COMPORTAMENTO DE ESCRITORES PRINCIPIANTES NA REVISÃO DE SEUS TEXTOS - ALGUMAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS\*

Marc Spoelders  
Universidade de Gent  
Philip Yde  
Universidade de Antuérpia

### Resumo

A pesquisa da escrita indica que a maioria dos bons escritores revisa mais extensivamente e diferentemente do que maus escritores. A prática comum de ensino está frequentemente baseada nas crenças de que escrever = reescrever e que o processo de revisão deveria começar logo que o primeiro rascunho foi escrito. Entretanto, a pesquisa psicolinguística aplicada no domínio da escrita não justifica essa prática que não leva em conta a recursividade da revisão. Esta contribuição enfatiza a) o caráter pluralista do comportamento de revisão em jovens escritores, b) a noção do pré-texto e c) a noção de estilo cognitivo. Entre as linhas e a título de conclusão de algumas questões principais na forma de implicações educacionais são formuladas.

### Abstract

Writing research indicates that most good writers revise more extensively and differently than poor writers. Common teaching practice is often based on the assumptions that writing = rewriting and that the revision process should start once a first draft has been written. However, applied psycholinguistic research in the writing domain does not justify this practice which does not take into account the recursiveness of revising. This contribution focusses on a) the pluralistic character of revision behaviour in young writers, b) the notion of pre-text and c) the notion of cognitive style. Between the lines and by way of conclusion some mainly question formatted educational implications are formulated.

\* Comunicação apresentada no III Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizada na Universidade de Toronto (Canadá) de 16 a 21 de julho de 1991. A tradução foi realizada, do original inglês, por Magda Kezler, professora da UPSM e pesquisadora do CEPLIN/PUCRS.

## 1. Introdução

Uma parte substancial da pesquisa que podemos fazer como educadores nos últimos anos pode ser caracterizada como psicolinguística aplicada e franco atirador. Tivemos a oportunidade de trabalhar juntos na Escola-Laboratório Primária ligada à Faculdade de Ciências Educacionais e Psicológicas (RUG). Fazendo um retrospecto, isso foi um antídoto ecológico para que nós não nos voltássemos muito rápida e unilateralmente em direção à mera teoria, seja ela lingüística, psicológica, educacional... A prova do pudim está, de fato, em comê-lo: mero receituário não produzirá um bom pudim. Nossa pesquisa prévia no domínio da escrita focalizou alguns aspectos orientados ao produto (ver, por exemplo, Yde & Spoelders, 1985 c, 1989, 1990). Neste trabalho gostaríamos de voltar a uma característica do processo: comportamento de revisão. Mas primeiro deixem-nos enquadrar esse tópico no esquema geral da instrução escrita na língua holandesa.

Com que se assemelha, efetivamente, na língua holandesa, esse esquema? Em 1988, o *Nederlandes Taalunie* (Tratado da Língua Holandesa: um órgão intergovernamental oficial da Bélgica/Países Baixos) instalou o *Taakgroep Nederlands* (Grupo-Tarefa Holandês). O Tratado da Língua Holandesa assemelha-se num certo sentido à *La Francophonie*, embora ele seja provavelmente de maior abrangência do que qualquer outro tratado de língua até então conhecido. O objetivo desse grupo é fomentar a qualidade da instrução da língua holandesa e a cooperação no campo da educação em língua materna (ELM) nos Países Baixos e na Bélgica (sua parte falante de holandês, Flanders em especial). Seus relatórios (em preparação) conterão uma comparação do ELM holandês (objetivos, métodos, resultados) em ambos os países e farão recomendações sobre a relevância e o favorecimento de um bom ELM holandês. O relatório servirá como base para um documento político relativo ao ELM holandês para os Ministros da Educação em Flanders e nos Países Baixos. Em relação à instrução escrita, os autores concluem o seguinte (transcrito da cópia de um rascunho):

*\*Na educação primária quase tanto tempo é dedicado à escrita de textos expositivos quanto à escrita dos textos ficcionais. Tarefas de escrita expositiva principalmente relacionam-se com relatar tipos de textos: outros tipos de textos são introduzidos num grau muito menor. Como fontes para a escrita de textos expositivos, as idéias dos alunos e projetos de trabalho iniciados na escola são mencionados. Durante a instrução escrita, há pouca ou nenhuma atenção aos conteúdos e à escritura dos textos. Muito poucos professores fazem seus alunos reescreverem regularmente. (grifo dos autores)*

*Na educação secundária, exercícios sobre vocabulário, ortografia, pontuação, variação sintática e estrutura são dominantes. Escrita criativa e não-ficcional recebem menos atenção. Escrita orientada pública e prática de reescrita são de ocorrência rara. (grito dos autores)*

## 2. Revisão: um subproduto de compor

Os últimos dez anos de pesquisa sobre composição devem ser caracterizados como uma busca de uma teoria adequada da composição. Como resultado da grande mudança de paradigma do produto para o processo, o conhecimento do processo da escrita está muito mais sofisticado que, diga-se, o de uma década atrás (ver Yde & Spoelders, 1985 a & b). A pesquisa agora identificou alguns de seus traços críticos, isto é, alguns dos obstáculos que os escritores devem superar enquanto escrevem e que os alunos devem vencer no seu caminho para a competência na composição escrita. A escrita é agora considerada como uma solução para um complexo problema de comunicação. Ela não é mais considerada como uma sucessão das seguintes fases:

- uma fase precedendo imediatamente a escrita (pré-escrita);
- uma fase iniciando e terminando com a escrita real (composição)
- uma fase incluindo todos os comportamentos que seguem o término da escrita (pós-escrita).

De fato, a composição não é mais pensada como um modelo linear de estágios fixos. Assim, relacionar as muitas exigências da atenção de um escritor não representa a dificuldade da tarefa de escrever. O que conta é o fato de que o escritor tem de coordenar um número de exigências ou levá-las em consideração conjuntamente. A escrita compreende subprocessos que funcionam tanto simultânea, quanto recursivamente em padrões um tanto irregulares e imprevisíveis. Os escritores mudam de um subproduto para outro, prestando atenção a questões de conteúdo, estilo, estrutura, objetivo e resolvendo continuamente conjuntos de problemas cognitivos, lexicais, sintáticos e retóricos.

Enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos porque eles os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los. Como um dos subprocessos, a revisão é considerada como capaz de interromper o processo da escrita em qualquer ponto, o que implica que ela pode ser encaixada em outros subprodutos. A teoria do processo cognitivo, como apresentada por Flower & Hayes (1981), baseia a pesquisa da revisão em modelos lineares tradicionais do processo da escrita mais do que nos modelos hierárquicos.

Entretanto, muitas gerações relacionadas com o subprocesso da revisão ainda permanecem não resolvidas. Humes (1983) e Witte (1983) notam que a pesquisa da revisão centrou-se principalmente em três perguntas, todas sugerindo um interesse primário nos efeitos da revisão nos textos escritos:

- a) em que ponto, durante o rascunho dos textos, os escritores fazem revisões?
- b) que tipos de revisões os escritores fazem em seus textos escritos?
- c) que diferenças nos tipos de revisão de textos escritos ocorrem entre escritores de diferentes habilidades?

Para uma resposta a essas questões, devemos examinar a literatura extensiva sobre revisão. Como deve ser esperado, essa pesquisa revela respostas parciais e freqüentemente controversas. Respostas completas e mais definidas devem aguardar as descobertas das investigações ainda por serem realizadas. Entretanto, parece ser um consenso que a quantidade, o tipo e a qualidade da revisão devem provavelmente afetar a qualidade do produto escrito.

### 3. Revisão e competência na escrita

A pesquisa da escrita identificou elementos de competência na escrita que fundamentam diferenças observáveis entre escritores bons e ruins (para uma revisão, ver Spoelers & Yde, no prelo). Isso indica que a maioria dos bons escritores revisa mais extensivamente do que os maus escritores. Entretanto, bons escritores revisam diferentemente do que escritores menos capazes. Bons escritores tendem a começar revisando globalmente e então localizadamente; eles acrescentam e omitem grandes porções de discurso primeiro e então consideram as frases e palavras. Maus escritores, por outro lado, vêm a revisão principalmente como a descoberta da palavra certa e como a conformação de seus textos às regras ortográficas.

A maioria dos escritores principiantes costuma apegar-se a um único rascunho. Uma explicação lógica parece ser que lhes falta um repertório de habilidades de revisão que os capacite a renunciar à escrita de um único rascunho. Segundo muitos pesquisadores, os professores de escrita devem desencorajar este "primeiro rascunho é rascunho final" e defender o domínio de habilidades de revisão que progressivamente moldem um texto numa forma mais efetiva.

A questão da revisão como sendo vantajosa freqüentemente anda de mãos dadas com a suposição de que o subprocesso da revisão envolve trabalhar através de múltiplos rascunhos até que o rascunho final seja realizado. O que é necessário, então, em primeiro lugar, de acordo com muitos pesquisadores - é que o professor estimule a produção de um texto completo de escrita. Uma vez que o professor deveria sentir como sendo seu dever fazer alguns comentários avaliativos sobre o texto, os alunos devem produzir uma peça de escrita final que está depois, pronta para ser corrigida pelo professor e revisada pelos alunos. A revisão nos níveis mais limitados da frase ou da palavra, enquanto o primeiro rascunho é escrito, é desencorajada. A crença subjacente é que a primeira responsabilidade do escritor é a construção do sentido e que a revisão é somente o passo final da escrita de um texto final.

Nessa perspectiva, a revisão não tem nada a ver com um texto em progressão. Assim, a concepção de estágio linear é reforçada. Como conse-

quência, as percepções do processo da escrita de muitos professores ainda revelam um paradigma tradicional de composição, que reduz o processo da escrita a uma série de estágios discretos, dos quais o último envolve revisar um texto completo. Como resultado, entretanto, muitos alunos são reforçados nas suas crenças de que o processo de composição envolve pôr palavras num papel, mais do que estabelecer objetivos, formular problemas, avaliar decisões. Os alunos persistem na sua crença de que composição é transcrição.

Nas mais tradicionais aulas de escrita, a revisão no período de elaboração do rascunho é desencorajada; entre um rascunho e outro a revisão é encorajada. Os pesquisadores afirmam que escritores principiantes não podem desenvolver sua escrita se sua principal preocupação é com correção ortográfica, aceitabilidade gramatical, pontuação, escolha lexical e a progressão linear de uma frase para a outra. Assim, depois de propor um tópico arbitrário, professores de escrita "caçadores de erros", desempenhando o papel de mantenedores de padrões, algumas vezes insistem no duplo espaçamento no primeiro rascunho; uma vez completo, os alunos são solicitados a "olhar para trás" imediatamente para re-ler o texto ou, num momento mais tarde, para começar a revisá-lo. Há freqüentemente um refazer dos textos à luz de comentários e questões específicos. Dessa forma, as revisões são um resultado direto das questões ou orientações do professor. Temos pouca noção do modo como as respostas dos professores moldam a escrita dos alunos a longo prazo.

Ambas as suposições sobre o que parece que a prática comum de ensino esteja baseada, isto é:

- que escrever = reescrever (Murray, 1968) e
- que o processo de revisão deveria começar logo que um primeiro rascunho é produzido,

não podem ser justificadas pelos dados obtidos por pesquisa psicolinguística aplicada no domínio da escrita.

### 4. O caráter pluralista do comportamento de revisão

Na verdade, parece existirem diferenças surpreendentes com relação ao comportamento de revisão. Essas diferenças referem-se à quantidade de revisões, seu caráter e quando são feitas. Alguns escritores preferem escrever rapidamente o que lhes vem à cabeça e revisar extensivamente depois. Eles parecem não ver nenhuma vantagem em planejar em primeiro lugar e suas estratégias de composição não criam nenhuma necessidade para isso. A revisão é usada para clarear o significado no primeiro rascunho; dessa forma, os segundos rascunhos são freqüentemente uma abordagem completamente nova. Outros, entretanto, planejam extensivamente antes de suas canetas

tocarem o papel (ou de os dedos tocarem o teclado para escrever). Antes da verdadeira escrita, eles têm uma forte noção daquilo sobre o qual pretendem escrever. De fato, seu planejamento é tão completo que seus textos geralmente surgem de um simples rascunho, com revisões mínimas - se houver alguma - enquanto escrevem. Como a maior parte das decisões foram feitas antes que as palavras fossem colocadas no papel, essa categoria de escritores compõe rapidamente, e faz poucos ou nenhum rabisco ou reescrita à medida que eles procedem ou uma vez que tenham terminado; eles raramente refletem sobre o produto acabado. Uma terceira categoria de escritores reflete sobre o produto acabado. Eles revisam sentença por sentença ou até palavra por palavra enquanto escrevem o primeiro rascunho. A revisão ocorre durante a escrita do rascunho; isto é, uma seqüência de mudanças é iniciada por pistas; ela ocorre desde o início e continuamente ao longo da escrita do texto. Esses escritores freqüentemente re-lêem não apenas para revisar, mas também para gerar novas idéias. A revisão é usada para descobrir novas idéias.

Portanto, a crença de que para todos os escritores a revisão é um processo único que ocorre no fim da sessão da escrita é incorreta.

## 5. Pré-texto

Estudos de prática de revisão não oferecem o quadro conclusivo de que os professores devem estimular a revisão por definição ou estimular estratégias particulares de prova de leitura e de revisão. Em vez de superenfatizar a significância da revisão depois da transcrição de um primeiro rascunho, a construção mental do texto anterior à transcrição deveria ser enfatizada. Essa construção mental tem sido referida como a representação lingüística do significado pretendido pelo escritor, uma locução prévia que é produzida na mente, estocada na memória do escritor e às vezes manipulada mentalmente antes de ser transcrita como texto escrito (Witte, 1985, o qual denomina isso de "pré-texto"). Esse pré-texto distingue-se de um plano mais abstrato por sua aproximação com a prosa escrita. Ele é o resultado do planejamento e pode ser a base para o planejamento posterior. A quantidade de revisão pode ser inversamente relacionada à quantidade e ao sucesso dos processos precedentes de planejamento. Em sua investigação, Witte descobriu que os escritores mostram uma grande diversidade com relação à construção e uso do pré-texto. Alguns produzem pouco ou nenhum pré-texto; outros, por outro lado, confiam muito em pré-textos extensivos; e ainda outros foram observados moverem-se para trás e para a frente entre pré-textos extensivos e curtos. Witte até sugere que revisar um pré-texto pode ser tão importante quanto revisar um texto escrito. Assim, a revisão pode ocorrer antes que o escritor ponha as palavras no papel. De qualquer forma, a revisão proposi-

tada não pode ser feita sem algum tipo de representação mental do texto pretendido, contra o qual o texto real pode ser testado.

Até que ponto escritores principiantes constroem uma representação mental do texto antes da produção? Até que ponto eles desenvolvem uma pré-concepção vaga e não-específica do que estará contido na sua escrita em uma construção mais elaborada e concreta? A prática de ensino comum dá aos alunos quase nenhuma chance de planejar antecipadamente. Parece-nos que no contexto formal da sala de aula no qual a escrita é realizada em resposta à tarefa específica de produzir uma porção de escritas ininterrupta, as crianças não têm chance de construir uma composição na mente antes que elas comecem a escrever. Dessa forma, a construção de um pré-texto tem pouca chance. A pesquisa indica que, por volta do período escolar primário, há um desenvolvimento do planejamento como uma atividade distinta da geração de texto. Entre as idades de 10 e 14 anos, as mudanças evolutivas são dramáticas. Entretanto, no contexto formal da sala de aula, os alunos não são solicitados a tomar notas ou esquematizar antes de escrever; eles são solicitados a escrever um texto como um fluxo-de-consciência, o qual é convertido em um texto mais aceitável em rascunho(s) posterior(es). Para os alunos que exploram e desenvolvem as idéias antes de escrever e confiam muito nos pré-textos prolixos, a revisão é considerada uma simples operação de limpeza em que eles devem demorar a fim de não aprontar o texto na primeira vez. Em geral, entretanto, a disposição para examinar o texto quanto às inadequações e assumir o papel de leitores é fraca. Os alunos consideram a revisão como uma tarefa sem nenhuma função senão a de agradar o professor. Como conseqüência, alguns alunos deliberadamente recorrem à escrita de um mau texto para o primeiro rascunho a fim de apresentar o rascunho "real como o texto "revisado". Eles mantêm tanto do texto original quanto possível e somente revisam seus "rascunhos" a fim de satisfazer a exigência do professor mais do que seus próprios estilos de escrita. Outros consideram o segundo e o terceiro rascunho simplesmente como cópias esmeradas do rascunho original.

## 6. Revisão e solução de problemas

Acreditamos que especialmente para os jovens e principiantes escritores, a quantidade de revisão não é um critério útil para a escrita ser considerada como bem-sucedida. Teorias cognitivas incorporam a noção de um processador central de capacidade limitada: somente um número limitado de objetos mentais são disponíveis para serem operados. Mas, fora a perda de memória de curto prazo devido ao lento padrão de escrita e a interferência das exigências mecânicas, da escrita, a ruptura da produção textual de jovens

escritores deve-se à falta de pistas externas do tipo oferecido na conversação oral. Uma vez que escritores - enquanto escrevem - não têm disponíveis o feedback imediato e contínuo de um parceiro de diálogo para guiá-los num discurso falado, escritores jovens frequentemente têm problemas em tornar adequadas decisões próprias de revisão.

Para tomar essas decisões, os escritores devem identificar e resolver problemas de textos adequadamente. O reconhecimento e a solução de inconsistência entre intenção e execução requerem que os alunos sejam capazes de estabelecer padrões para suas próprias peças de discurso, isto é, que eles sejam capazes de manusear certos critérios pelos quais eles possam julgar seu próprio texto. Quando nenhuma discordância é percebida, pouca ou nenhuma revisão pode ocorrer. Mesmo quando eles decidem que porções do texto não são o que pretenderam ou o que seus leitores precisam, eles não serão capazes de gerar uma solução mais aceitável e não mudarão seu texto. Algumas escolhas de revisão tornarão a escrita melhor, outras a tornarão pior. Os esquemas discursivos, guiando a revisão de sua própria porção de discurso são frequentemente inadequados. Dessa forma, jovens escritores encontrarão dificuldade de reconhecer que as revisões são necessárias e não podem superar as dificuldades; ou eles não são capazes de gerar soluções mais adequadas. Bracewell, Scardamalia e Bereiter (1978) descobriram que revisões de 8ª série faziam mais mal do que ajudavam e que para a 12ª série, revisões valiosas raramente superam numericamente as prejudiciais. As atividades necessárias para revisar, tais como examinar o texto em busca de erros e tomar o papel de leitores, parecem desenvolver-se tardiamente. Isto levanta a questão de se é útil ensinar os alunos a revisar antes de um certo estágio de desenvolvimento.

Outra questão refere-se às implicações pedagógicas da pesquisa em escrita em geral. Quando esta pesquisa indica que a maioria dos bons escritores revisa mais extensivamente do que maus escritores, há um perigo de que os educadores, conseqüentemente, sejam tentados a tirar implicações relativas a como os professores devem prover ambientes de escrita efetivos para seus alunos. Entretanto, mesmo que "o primeiro rascunho é rascunho final" possa ser adequado para alguns escritores, pode ser totalmente insatisfatório para outros. O mesmo se aplica a como alguém revisa um texto: depende muito do estilo pessoal. Enfatizamos que a noção de revisão vista como a reescrita de uma peça completa de discurso está também implicada na instrução da língua escrita para escritores principalmente. Entretanto, acreditamos que é o professor - em primeiro lugar - que é servido com a produção de uma peça-completa de escrita como um primeiro rascunho. De uma perspectiva organizacional, é muito mais fácil fazer comentários sobre uma peça completa de discurso do que auxiliar um aluno durante o processo de escrita. Assim, embora tenha havido uma mudança de paradigma do produto para o processo, para a maior parte dos professores que ensinam a escrita, ainda está centrada na análise do produto escrito. Em resposta (a esse item do currículo oculto) os alunos fazem uma forte distinção entre a

escrita de um primeiro rascunho e a revisão, que é considerada uma habilidade isolada. Então, involuntariamente, os professores impõem a seus alunos um modelo fixo de estágios lineares do processo de escrita. Em geral sua visão considera a aquisição da língua escrita como o domínio bem sucedido de diferentes habilidades; sua abordagem deixa de apreciar a aquisição da linguagem escrita como um processo de aprendizagem centrado na construção do significado.

Embora nós concordemos que o primeiro objetivo de um escritor seja essa "criação do significado", nós compreendemos que muitos escritores são bem sucedidos mesmo quando eles esforçam-se cedo em polir seus textos para maior clareza. A pesquisa diz-nos que a revisão é um processo recursivo, não linear. Ele tece seu caminho imprevisivelmente do primeiro ao último rascunho e não é utilizada exclusivamente depois de rler um primeiro rascunho completo, mas igualmente durante a escrita do rascunho. Começar o processo de revisão depois de escrever uma peça completa de discurso pode não ser a estratégia de revisão mais eficaz. Estudos da revisão não oferecem o quadro conclusivo de que os professores devem estimular seus alunos a escrever múltiplos rascunhos. Faigley e Witte (1984) descobriram uma diversidade extrema nos modos como os profissionais revisam. Eles concluem que não há padrões uniformes que constituam uma revisão perfeita. Calkins (1980) investigou o comportamento de revisão de alunos quando envolvidos em atos espontâneos de escrita. Ela distingue quatro tipos de revisão, ocorrendo em diferentes momentos:

- rascunho ao acaso envolve escrever sucessivos rascunhos sem voltar aos rascunhos prévios num processo randômico não-direcionado;
- refinamento é o ato de copiar com mudanças somente na ortografia ou caligrafia;
- transição é o período durante o qual as crianças movem-se entre o refinamento de rascunhos e o abandono de rascunhos, começando continuamente novos rascunhos;
- a interação resulta da interação entre o escritor e o rascunho, leitor internalizado, assunto.

De um ponto de vista educacional, embora nós saibamos que, em geral, a revisão possa ser útil, nós ainda não temos, por enquanto, orientação para o processo individual. Assim, quando queremos traçar um quadro mais inclusivo dos comportamentos de composição desejáveis para a revisão, temos que reunir uma descrição muito mais apurada que dê conta das diferenças na até agora grandemente inexplorada área das diferenças entre escritores no que se refere ao comportamento de revisão. Na instrução em língua escrita nós nunca podemos deixar de lado as preocupações de cada indivíduo único. E nisso a psicologia cognitiva pode ser útil.

Reconhecemos que - como muitos aspectos do processo da escrita - o tipo e a quantidade de revisão feitos são grandemente determinados pelas exigências específicas da tarefa de escrever. Entretanto, mesmo com a mesma tarefa escrita, quem quer que tenha observado a escrita das crianças somente notará notáveis diferenças individuais. Por que há essas grandes diferenças nos processos de escrita das crianças? Muitos fatores poderiam ser sugeridos: diferenças de temperamento, de maturação cognitiva e de estilo, na experiência com a linguagem e letramento no ambiente familiar, para mencionar alguns dos mais óbvios.

Há diferenças individuais na estratégia de escrita e o estilo particular de revisão pode referir-se a características distintas de personalidade. Então, a escrita de um rascunho apenas pode ser o resultado de uma atitude de superficialidade ou desinteresse; da mesma forma, múltiplos rascunhos podem ser o resultado de insegurança. Não acreditamos que para todos os principiantes escrever e aprender a escrever sejam basicamente o mesmo processo apenas com poucos conjuntos de parâmetros colocados diferentemente. Acreditamos que na escrita, vista como a solução de um problema complexo de comunicação, o estilo cognitivo em particular deve ser considerado como a causa maior das diferenças no comportamento de revisão. Assim, uma vez que o estilo cognitivo desempenha um importante papel na aquisição das habilidades de escrita das crianças, precisamos de uma compreensão melhor das dimensões cognitivas de variação entre escritores, particularmente daquelas diferenças que têm claras implicações pedagógicas para a instrução escrita. Quando puderem relacionar as diferenças no estilo cognitivo com diferentes perfis de revisão, os professores poderão ser capazes de falar mais facilmente sobre padrões e necessidades de revisão dos indivíduos.

Estudos indicam que quando as exigências dos professores conflitam com o estilo cognitivo dos alunos, as crianças ficarão estressadas. Obviamente o conhecimento do estilo cognitivo de um aluno pode ser de grande ajuda para os professores na criação de um ambiente de apoio que deixe pouco espaço para o desenvolvimento de problemas de escrita. O que então é importante é a interação entre o estilo cognitivo da criança e o ambiente de aprendizagem. Se ambos estiverem em harmonia, pode-se esperar uma aquisição adequada da língua escrita; se eles estiverem em conflito, problemas de escrita devem quase certamente resultar.

Parece que na transcrição de descobertas de pesquisas em orientações educacionais tem-se perdido de vista o fato de que cada criança é dotada de um estilo cognitivo característico. Algumas crianças abordam o problema de um modo reflexivo: elas mostram uma adaptabilidade adequada e abordagem positiva a novas situações de aprendizagem. Elas adaptam-se rapida-

mente a novas rotinas e participam prontamente de novas atividades... Outras são mais reativas: elas adaptam-se lentamente a novas rotinas ou mudanças em seu ambiente, sua capacidade de atenção é curta e sua perseverança é pouca... Testes de estilo cognitivo tem sido desenvolvidos ao longo dos anos. A pesquisa evolutiva mostra que o estilo cognitivo de um aluno é imutável. Ao longo do desenvolvimento, as circunstâncias ambientais podem aumentar, diminuir ou modificar o comportamento e as reações cognitivas. Porém, há uma constância básica no estilo cognitivo. Técnicas deveriam ser desenvolvidas para reunir, analisar e categorizar, posteriormente, a informação sobre o estilo cognitivo, particularmente em relação ao comportamento de revisão. Essa informação ajudaria os professores a promover habilidades de escrita adequadas e individualizadas. Como aprendemos a maneira como específicas práticas de ensino interagem com um estilo cognitivo, deveria tornar-se consideravelmente mais fácil para os professores favorecer a aquisição da língua escrita em seus alunos. Quando os alunos compreendem seu próprio comportamento de revisão, eles podem ser capazes de adotar um papel mais intencional e sofisticado no desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas. Como essa consciência dos próprios processos mentais - frequentemente referidas como metacognição - pode ser desenvolvida, permanece uma questão intrigante.

Kogan (1976) argumenta que, no momento, estamos melhor preparados para levantar questões sobre o estilo cognitivo do que para oferecer respostas claras. Ele acredita, porém, que não se justifica tratar os alunos numa classe como um grupo homogêneo com respeito ao estilo cognitivo. Kogan está também convencido de que se certas estratégias cognitivas não existem no repertório de uma criança, se frequentemente não custa muito esforço para instalá-las, o oferecimento de um breve treinamento pode resultar em mudanças radicais no estilo.

Portanto, antes de fazer inferências sobre a adequação do processo de revisão de um escritor em particular, devemos controlar o estilo cognitivo. No momento faltam-nos bem fundadas descobertas tratando do modo como o estilo cognitivo age sobre o comportamento de revisão dos alunos. Uma vez que relatos sobre essa questão devem ser considerados tentativas, acreditamos que a pesquisa sobre a escrita e sobre o ensino da escrita deveria formular várias perguntas intrigantes. Por exemplo:

1) até que ponto os processos de escrita estão relacionados com o estilo cognitivo; podem ser identificadas classes de escritores de acordo com seu estilo cognitivo; até que ponto o comportamento de revisão está relacionado ao estilo cognitivo; como o ensino da língua escrita pode levar em conta diferentes comportamentos de revisão?

2) até que ponto escritores principiantes constroem uma representação mental do texto antes de compor? Se assim o fizerem, uma representação mental de escritores iniciantes mais velhos será semelhante àquela dos escritores principiante mais jovens, dado o fato de que escritores mais velhos podem ter mais experiência de leitura e mais conhecimento do mundo?

3) como os aprendizes adquirem certos padrões para estabelecer suas próprias partes de discurso e como eles aprendem a lidar com esses critérios enquanto revisam seu próprio texto? Há um período crítico para a aquisição de habilidades de revisão?

## 8. À guisa de conclusão

Para responder a essas questões, a observação direta do processo de escrita é recomendável. Um projeto de pesquisa envolvendo um estudo longitudinal dos mesmos escritores desenvolvendo-se progressivamente através de séries sucessivas é exigido antes de formular implicações para a prática de ensino na sala de aula.

Felizmente a pesquisa já está oferecendo aos professores de escrita uma compreensão mais profunda do processo da escrita. Porém, enquanto trabalha sobre como os alunos lidam com o processo da escrita para produzir textos, a maioria dos pesquisadores ainda ignora o papel do estilo cognitivo do escritor. A questão que gostaríamos de fazer é que enquanto não tivermos uma noção mais clara desse papel, a defesa de uma metodologia própria para a instrução na língua escrita e a defesa de sugestões particulares para o comportamento de revisão necessita uma consideração mais cuidadosa. Forçar os alunos a usar estratégias adequadas deve servir para alguns; para outros, o procedimento pode ser ineficaz ou até prejudicial. Em geral nossa crítica às aulas tradicionais de escrita está em que a abordagem do comportamento de revisão não mantém nenhuma relação com o estilo cognitivo individual. A pesquisa sobre o processo da escrita e sobre a aquisição da língua escrita necessita colocar novas perguntas. Essas podem resultar em uma metodologia de ensino que permita dados da área da aquisição da língua escrita, especificamente do comportamento de revisão, para complementar as descobertas de pesquisas sobre o estilo cognitivo. Esses novos conhecimentos prometem ter profundo impacto não somente no ensino da escrita mas também no diagnóstico de problemas de escrita. Para ajudar os alunos a obter mais controle sobre como escrever no futuro, boa instrução sobre o processo deve ser construído com base numa clara compreensão do processo da escrita e num bom conhecimento do estilo cognitivo de escritores em desenvolvimento.

Temos consciência de que ignoramos alguns dos mais importantes elementos para a competência na escrita: por exemplo, a aquisição de habilidades precoces de comunicação e letramento emergente. Em vez disso, focalizaremos estruturas mentais que guiam a revisão. Nosso conhecimento deste subprocesso e de sua possibilidade de ensino ainda é fragmentário e incompleto.

Melhorias no ensino da língua escrita podem ir longe com base no entusiasmo dos professores de escrita; entretanto, o progresso provavelmente depende de pesquisa posterior nos processos cognitivos envolvidos. Uma nova abordagem, focalizando o estilo cognitivo individual oferece uma excelente oportunidade para ampliar os dados sobre os quais nossa compreensão da escrita repousa. Esta pesquisa provavelmente indicará que alguns elementos presentes na instrução escrita devem ser acrescentados, outros retirados ou reorganizados. E, finalmente, acreditamos firmemente que a pesquisa da escrita por si mesma pode contribuir para o desenvolvimento e elaboração de novas idéias na teoria e prática educativa de base cognitiva.

## Referências

- BRACEWELL, R., M. SCARDAMALIA e C. BEREITER. *The development of audience awareness in writing*. Toronto, American Educational Research Association, 1978.
- CALKINS, L. *Notes and comments: children's rewriting strategies*. In *Research in the Teaching of English*, 14, 331-341, 1980.
- FAIGLEY, L. e WITTE, S. *Measuring the effect of revisions on text structure*. In R. Beach e R. Bridwell (Eds.) *New directions in composition research*. New York, Guilford, 1984.
- FLOWER, L. e HAYES, J.R. *A cognitive process theory of writing*. In *College Composition and Communication*, 32, 365-387, 1981.
- HUMES, A. *Research on the composing process*. In *Review of Educational Research*, 53, 2, 201-216, 1983.
- HOGAN, N. *Cognitive styles in infancy and early childhood*. New Jersey: Hillsdale e L. Erlbaum Ass.
- MURRAY, D. *A writer teaches writing: a practical method of teaching composition*. Boston, Houghton Mifflin, 1968.
- SPOELDEERS, M. e YDE, Ph. *Over schrijven peschereven*. Gent, C&C. (no prelo)
- WITTE, S. *Topical structure and revision: an exploratory study*. In *College Composition and Communication*, 3ª Ed. 313-341, 1982.
- WITTE, S. *Revising, composing theory and research design*. In S. Freedman. (Ed.) *The acquisition of written language: response and revision*. 1985.
- YDE, Ph. e SPOELDEERS, M. *Some pragmatic aspects of teaching and learning to write*. In Spoelders, M. e alii. (Eds.) *Language Acquisition and learning. Essays in educational pragmatics 2*. Leuven/Amersfoort e Ger.: Acco & C & C. 1985 a.
- YDE, Ph. e SPOELDEERS, M. *Teaching writing: a brief discussion of some approaches*. In W. Decoo (Ed.) *Proficiency teaching in language education*. Antwerpen: ABLA-Papers 9 (Association belga de linguistique appliquée, 213-226, 1985 b).
- YDE, Ph. e SPOELDEERS, M. *Text cohesion: an explanatory study with beginning writers*. In *Applied Psycholinguistics*, 4, 407-416, 1985c.
- YDE, Ph. e SPOELDEERS, M. *Cohesion and narrative text quality. A developmental study with beginning writers*. In *Language Teaching Strategies*, 4, 53-72, 1989.
- YDE, Ph. e SPOELDEERS, M. *Cohesive ties in written narratives: a developmental study with beginning writers*. In M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Eds.) *Learning, keeping and using language 1*. Amsterdam: Benjamins, 187-204 (= Selected Papers of the 1987 Sydney Aila Congress), 1990.