

POR UMA PEDAGOGIA DO ESCRITO

Leci B. Barbisan
Heda M. Caminha

PUCRS

Em prosseguimento aos trabalhos iniciados em 1981¹ e em busca de novas trocas que nos façam avançar um pouco mais no terreno de uma pedagogia do escrito, apresentamos algumas reflexões teóricas passíveis de engendrar práticas que atendam a solução de alguns problemas levantados pela atividade redacional.

É importante, talvez, salientar que a nossa preocupação com as práticas não é sinônimo de cegueira em relação a debates mais amplos relacionados tanto a aspectos teóricos como aos atinentes à função da escola e difusão de saberes: discurso e classes sociais, discurso e poderes. Embora não o discutamos aqui, nossas pesquisas se enraizam nessas questões sem as quais uma pedagogia do escrito seria impensável.

Escrito e leitura são indissociáveis. Logo, não podemos conceber uma pedagogia do escrito desvinculada do ato de ler. A importância da leitura, para nós, no presente artigo, reside no fato de que através dela podemos assimilar e armazenar matrizes textuais utilizáveis na produção de textos. Ora, se é verdade que a percepção dessas matrizes está intimamente relacionada à descoberta do processo de enunciação do texto, é por aí que devemos iniciar a nossa proposta.

Os trabalhos de Benveniste² constituem um caminho seguro para uma pedagogia do escrito alicerçada na enunciação, isto é, no

1 — *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 60, jun/1985.

2 — BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard, 1974.

funcionamento da língua por um ato individual de utilização. Invertendo o que se verifica normalmente na escola, uma tal pedagogia propõe como objeto de estudo não mais o enunciado, o que pressupõe que o aluno seja capaz de perceber no texto não apenas o conteúdo da mensagem, mas quem a produziu, onde e quando — e como.

Considerando que as relações da noção de pessoa na enunciação, pela sua complexidade, constituem um problema para as crianças na recepção/produção de estruturas lingüísticas, propomos algumas reflexões/observações sobre essa noção na aquisição da linguagem na escola:

1º) A aquisição da noção de pessoa é mais tardia e está relacionada com a estrutura do eu, constituindo a primeira consciência de sua existência em relação ao outro e ao mundo.

2º) Dentro de uma perspectiva da enunciação, a escola deveria propiciar à criança uma tomada de consciência do seu eu em relação ao outro. Dessa forma, ela não mais reproduziria cegamente um discurso desenunciado, mas teria meios para estruturar seu texto, a partir de sua situação no processo de comunicação. Ou seja, o aluno não mais perderia sua identidade, fato que ocorre frequentemente, acarretando um divórcio entre a escola e o mundo da criança, mas teria condições de situar-se em relação ao seu mundo e ao mundo da escola, com possibilidade de escolher.

Bernstein diz que a falha educacional é seguidamente uma falha da linguagem. A criança que não tem êxito no sistema escolar pode ser a que está usando a linguagem de modo diferente daquele que lhe é exigido pela escola. A falha não está nem no vocabulário, nem na gramática. A restrição é uma restrição nos usos da língua: o desenvolvimento das funções pela criança foi unilateral.

3º) A grave contradição que se verifica na escola é que ela exige do aluno uma grande competência nas funções pessoal e heurística, quando essas são as que se encontram menos desenvolvidas na criança. Segundo Halliday, a função pessoal está ligada à expressão da identidade — “aqui estou” — e se desenvolve amplamente com a interação lingüística, ou seja, a relação “eu e tu” — essa função é o eu se situando em relação ao texto de leitura; a função heurística é a que permite usar a língua para aprender e explorar a realidade.

4º) É necessário que a escola favoreça o desenvolvimento das funções pessoal e heurística, dando finalidades reais e concretas ao

ato de ler e escrever. A prova de que a linguagem é feita para atender necessidades é que seu sistema reflete funções do uso da língua. Na estrutura gramatical, certas áreas são associadas às funções heurística e representativa, outras com a pessoal e interativa.

Na função interativa é o eu em relação aos outros: é a percepção do outro pelo eu — o “eu-aqui-agora” do receptor e do emissor. Não podemos, entretanto, reduzir a nossa perspectiva ao enfoque gramatical, pois a noção de situação de comunicação é decisiva para que se definam as funções comunicativas. Na sua experiência cotidiana, o aluno não se defronta com palavras, frases e monólogos, mas está rodeado de textos, isto é, da linguagem em uso, ou seja da linguagem em situação de comunicação.

5º) Na leitura, a criança interroga o texto em busca de informações para depois ter algo para contar. A criança tem que aprender a interrogar para desenvolver a função heurística. Depois, de posse dos dados obtidos, desenvolverá a função representativa que é a expressão do conteúdo da leitura.

Tais observações são importantes para que se compreendam melhor as dificuldades da criança ao se situar em relação ao texto, tanto na recepção quanto na produção. A relação da criança com o escrito pressupõe que ela possa se situar no processo de enunciação, tendo consciência de quem escreve, para quem, para dizer o quê. Essa seria uma relação necessária para qualquer produção, todavia o que se verifica é um completo desconhecimento da escola no que refere a esse processo basilar, que pode ser desenvolvido através da leitura, considerada aqui não como deciframento, mas enquanto apreensão do significado, baseado em parâmetros tais como: quem fala, para quem, em que circunstâncias, com que intenção, etc. Eu e o outro, respectivamente receptor e emissor seriam caracterizados por suas competências lingüísticas e para-lingüísticas, por suas competências ideológicas e culturais, por suas determinações psicológicas e pelas imagens que ambos fazem de si mesmos.

No que se refere à produção textual, para resolver os problemas encontrados, recorreremos a Michel Charolles.³ Segundo o autor, atribuem-se frequentemente as dificuldades redacionais dos alunos a alguns fatores dos quais salientamos:

3 — CHAROLLES, Michel. L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. PRATIQUES, Metz, (49): 3-21, mars 1986.

1) artificialidade das situações escolares de produção de texto, isto é, ausência de destinatário(s) preciso(s). Na escola, geralmente, o aluno escreve por escrever;

2) imprecisão no que se refere ao tipo de texto solicitado ao aluno;

3) ambigüidade de alguns assuntos propostos como matéria redacional, isto é, implícita-se o que o aluno deve fazer as referências culturais que esperamos que ele use, os tipos de discurso que devem ser praticados. O mais grave é que esse implícito, fonte de numerosas dificuldades, principalmente para os alunos oriundos de ambientes menos favorecidos, se traduz igualmente por critérios de avaliação extremamente imprecisos;

4) as imagens que os alunos têm do escrito (de suas funções e das qualidades que esperamos dele, das capacidades que sua produção requer...) são também um fator de deficiência. Para a maioria dos alunos o escrito está associado a uma linguagem reservada a especialistas.

Esses fatores não constituem nenhuma novidade e um certo número de experiências têm sido propostas nos últimos anos, visando à superação dessas deficiências.

No que se refere às dificuldades relacionadas à artificialidade, procura-se "naturalizar" os contextos dos escritos. As fórmulas preconizadas variam e vão do texto livre à correspondência escolar ou ao diário de aula (tendo sempre por alvo um auditório real, a funcionalização dos escritos e o "feedback" não magistral), passando pela prática do texto longo. Tais inovações levam a outros caminhos de avaliação: o texto produzido é lido — e não mais apenas corrigido — e apreciado de acordo com os critérios motivados pelo contexto que lhe dá sentido. Dessa forma, por exemplo, os alunos podem decidir se a regra de um jogo, redigida por um grupo de colegas, permite ou não que se jogue, e efetuar as correções necessárias.

Quanto aos bloqueios oriundos da imagem que os alunos têm do escrito, propõem-se atividades de "imitação" que obrigam os alunos a se tornarem atentos às formas de expressão e aos processos de textualização. A desmontagem formal garante uma aprendizagem metódica e constitui um dos caminhos mais seguros para desbloquear alunos que não se considerem capazes de redigir.

No que diz respeito às atividades de estruturação lingüística, tem-se procurado aproximar o ensino gramatical das práticas de

produção e de comunicação em geral. Procura-se, sobretudo, acentuar o caráter funcional das atividades de estruturação. Dessa forma, a análise dita lógica cede lugar às atividades centradas em questões de substituições, pronominalizações, nominalizações, distribuição de tempos verbais... que apresentam uma dimensão eminentemente textual. A esse centramento sobre problemas de gramática do discurso, acrescenta-se o trabalho sobre os esquemas super-estruturais de organização de certos tipos de textos que, junto com os demais, muito têm contribuído ao desenvolvimento de uma pedagogia do escrito que possa melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

Um dos aspectos, entretanto, fundamentais e que ainda está pouco desenvolvido é o das operações realizadas pelo sujeito escritor ou "sujeito escrevente", como diz Michel Charolles no artigo anteriormente citado. É nelas que centraremos a nossa atenção.

As representações das estruturas textuais propostas por lingüistas ou estudiosos da semiótica descrevem sempre o modelo de organização de um produto final, mas não fornecem, em princípio, nenhuma informação sobre o modo como o sujeito ao ler ou escrever age para interpretar ou construir um texto, isto é, que atividades levam à produção de um determinado produto textual. É evidente que esses dois tipos de pesquisa estão ligados, mas eles não tratam a fundo as mesmas questões e suas metodologias são igualmente diferentes. Os psicolingüistas, por exemplo, que trabalham sobre a narrativa, como M. Fayol,⁴ se inspiram em modelos derivados dos elaborados por Propp, Bremond, Greimas e outros,⁵ mas o seu objetivo não é o de descrever a estrutura de todas as narrativas concebíveis. O que os interessa é ver como os sujeitos agem ao tratar (compreender e produzir) tais tipos de discurso. Surgem, assim, algumas perguntas que embora estranhas aos lingüistas e estudiosos da semiótica, são essenciais à didática do escrito. Para interpretar um texto, o sujeito se apóia em uma representação esquemática de sua organização? Se uma tal interpretação intervém, como e quando funciona? O que faz com que um sujeito a mobilize?

4 — FAYOL, M. "Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction". REPÈRES, Paris (63), INRP: 65-69, 1984.

5 — Ver BARTHES et alii. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis, Vozes, 1973.

Sabe-se que é extremamente difícil repertoriar as operações efetuadas por um sujeito na atividade redacional, mas alguns autores⁶ têm proposto esquemas que, embora diferentes em seus detalhes, permitem distinguir alguns tipos de operações que intervêm numa conduta redacional. É deles que nos ocuparemos a seguir.

1) As operações de planificação. Sob o nome de planificação, agrupa-se todo tipo de atividades cognitivas e singularmente a utilização de operações de ativação-seleção e organização, implicadas na produção de um discurso. As operações de planificação reagrupam, assim, as atividades de mobilização, ativação, seleção, pesquisa e composição de conhecimentos (conhecimentos em sentido amplo), levando à elaboração de um plano que guie a execução do processo redacional em seu conjunto. Esse plano que pré-existe em teoria às operações de textualização ("mise en texte") pode ser mais ou menos elaborado: ele compreende ao menos uma representação do objetivo da atividade (o que vai se escrever) associada a uma representação do auditório (para quem). A representação, formulação do objetivo, entretanto, não basta por si só para que se possa escrever. Ela permite apenas que se exponha o projeto. Para que se consiga escrever, é necessário mobilizar na memória a longo prazo um certo número de fatos, de informações, de conhecimentos que se relacionem ao assunto escolhido. Por outro lado, no caso de um texto argumentativo, por exemplo, é preciso que se possa discernir os dados que sustentam a tese que vou defender dos que as refutam e encontrar contra-argumentos próprios a contestar argumentações inversas. A percepção de que certos dados constituem argumentos a favor da tese a ser desenvolvida enquanto outros são contra-argumentos implica uma atividade de organização. Essa atividade pode ser ela mesma objeto de um trabalho de aprofundamento que leve à elaboração de um esquema de composição onde as relações entre os dados são explicitadas.

Convém salientar que o objetivo e a representação de um auditório são muito importantes na planificação de um texto. O objetivo, associado a um tema, guia a busca de dados pertinentes. A representação do auditório determina a escolha dos argumentos.

6 — Remetemos o leitor aos textos de: R. de BEAUGRANDE, *Text production: toward a science of composition*. Norwood, Ablex, 1984. GREGG e STEINBERG, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA, 1980. FAYOL, M. *Le récit et sa construction*. Neu-châtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

2) O processo de textualização ("mise en texte") remete às operações locais que dizem respeito ao controle de verbalização. Essas operações exigem muita energia, pois o aluno deve resolver um número considerável de problemas: escolhas lexicais; organização de construções sintáticas; controle dos anafóricos e das marcas de coerência; utilização de indicadores temporais (considerar o momento de enunciação e os acontecimentos enunciados); organização da tematização; distribuição dos conectores e dos parágrafos.

3) Uma outra operação que afeta a forma superficial do texto são as revisões, retoques ou correções, reveladoras da dificuldade de controlar o conjunto das pressões que caracterizam a textualização. As observações efetuadas atestam que os retoques locais são mais numerosos que a redistribuição do conjunto. Isso, entretanto, não quer dizer que o plano orientador não seja modificado no decurso da redação, pois como diz E. Espéret, o discurso "se elabora através de um vai e vem permanente de um nível a outro".⁷

Considerando a complexidade dessas operações exigidas pelo ato de escrita, cuja execução requer do sujeito escritor um grande número de capacidades,⁸ alguns teóricos, como C. Bereiter e Scardamalia,⁹ têm procurado desenvolver técnicas que facilitem a atividade redacional. Essas técnicas são simples e consistem, por exemplo, em exercitar o sujeito escritor em operações relativamente bem delimitadas, implicadas numa tarefa de redação, ao invés de lhe propor/impôr sistematicamente o tratamento do conjunto das operações.

As dificuldades em utilizar referências anafóricas, por exemplo, podem ser trabalhadas a partir de atividades centradas nos poderes discriminantes de pronomes como "esse", "aquele", "o

7 — ESPERET, E. "Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit", in MOSCATO, M. e PIÉRAUT, *La langue, construction et actualisation*. Rouen, PUR, 1984.

8 — Segundo FAYOL, M. (op. cit., p. 66), o sujeito produtor de uma redação trabalha sempre em situação de sobrecarga mental (cognitive overload), pois "ele deve ativar na memória a longo prazo conteúdos semânticos, ligá-los entre si, impô-los uma organização sequencial e produzir continuações de enunciados, considerando simultaneamente pressões locais e globais".

9 — BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. "From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process", in GLASER, R. *Advances in instructional psychology*. (vol. 2), Hillsdale, LEA, 1982.

qual" — ou expressões do tipo "o primeiro", "o segundo", etc. Essas formas especializadas no controle dos riscos de ambigüidade raramente são assunto dos manuais escolares. Apesar de saber-se que a análise propriamente lingüística dessas formas é mais delicada e está ainda em grande parte por ser elaborada, é importante salientar que se deve insistir sobre a funcionalidade dessas formas, evitando assim, a lista de pronomes tão apreciada pela maioria dos professores.

Complementando essas atividades, pode-se propor aos alunos tarefas redacionais limitadas a partir de um texto que apresenta expressões tais como "o primeiro", "o segundo", etc.,¹⁰ substituindo-os por referentes e solicitando que os alunos reescrevam o texto, utilizando anafóricos.

Por outro lado, em relação à ativação da memória a longo prazo, se considerarmos os elementos ligados ao tema da redação, as pesquisas de M. Fayol podem sugerir atividades que facilitam o procedimento redacional. Segundo o autor, "os alunos parecem se contentar espontaneamente com o que lhes vem imediatamente à mente".¹¹ Surge aí a possibilidade de intervenções que consistem em lhes pedir, inicialmente, que procurem conceitos pertinentes relacionados ao tema e ao objetivo do texto (distrair, informar... o leitor). Não se deve esquecer, entretanto, que esse tipo de intervenção pressupõe uma lista de elementos cuja textualização coerente e articulação apresentam problemas que devem ser solucionados através de atividades específicas que levem à elaboração de uma construção discursiva. A partir de um esquema canônico de organização do tipo textual escolhido, que servirá aos alunos de guia — mas que sozinho não é suficiente — e funcionará como filtro de idéias e como esboço, pré-estruturando o desenvolvimento textual, pode-se levar o "sujeito escrevente" a produzir um discurso coerente.

Sugerimos a seguir duas práticas, com o objetivo de ilustrar algumas das proposições aqui apresentadas. Essas sugestões não devem ser interpretadas como modelos a serem seguidos, mas sim como tarefas passíveis de serem introduzidas numa pedagogia do escrito. A realização de qualquer uma dessas práticas está na de-

10 — Ver texto de CARVALHO, Ronald de, em anexo.

11 — Op. cit., p. 67.

pendência da análise das necessidades da turma, as quais devem nortear as atividades didáticas a serem propostas.

Como comecei a escrever

1. (P1) Quando eu tinha 10 anos, ao narrar a um amigo uma história que havia lido, inventei para ela um fim diferente, que me parecia muito melhor. Resolvi então escrever as minhas próprias histórias.
2. (P2) Durante o meu curso de ginásio, fui muito estimulado pelo fato de ser sempre dos melhores em português e dos piores em matemática — o que, para mim, significava que eu tinha jeito para escritor.
3. (P3) Naquela época os programas de rádio faziam tanto sucesso quanto os de televisão hoje em dia, e uma revista semanal do Rio, especializada em rádio, mantinha um concurso permanente de crônicas sob o título "O Que Pensam os Rádio-Ouvintes". Eu tinha 12, 13 anos, e não pensava grande coisa, mas minha irmã Berenice me animava a concorrer, passando à máquina as minhas crônicas e mandando-as para o concurso. Mandava várias por semana, e era natural que volta e meia uma fosse premiada.

SABINO, Fernando. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1979. v. 4.

Texto 1: Como comecei a escrever

1ª Etapa: Orientação de leitura

1ª tarefa: localizar os índices enunciativos:

Quem escreve? (estabelecer a diferença entre o autor — pessoa física, com registro civil, exterior ao texto — e o narrador — pessoa que fala no texto).

Salientar o uso da 1ª pessoa eu = narrador.

Para quem?

Para fazer o quê?

Quando? (os alunos devem observar que o narrador adulto fala de seu passado, situando-se no presente e remetendo o leitor ao passado).

Onde? (os alunos devem observar o tipo de obra em que o texto se encontra).

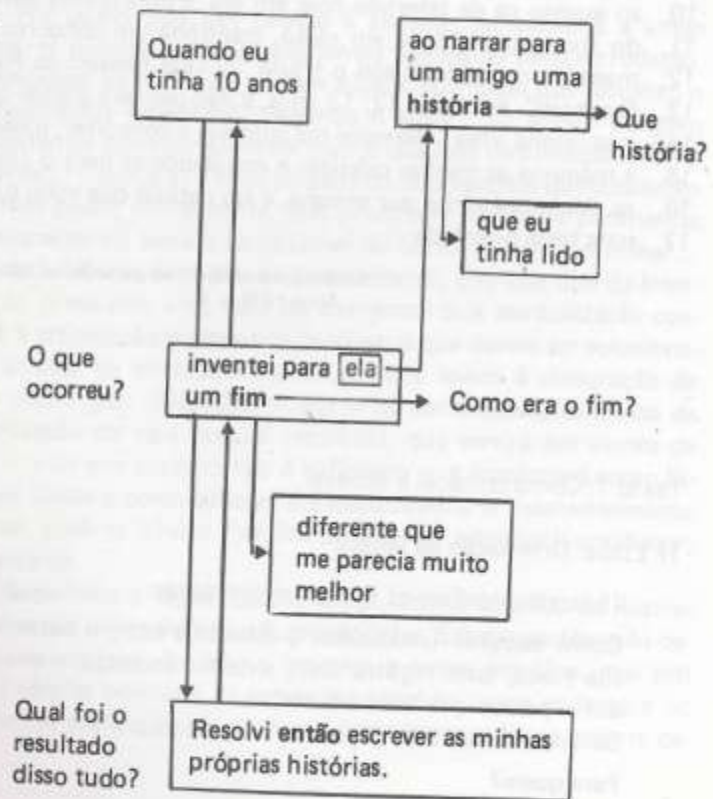
2ª tarefa: classificação e hierarquização dos conteúdos:

Como comecei a escrever

Em que época?

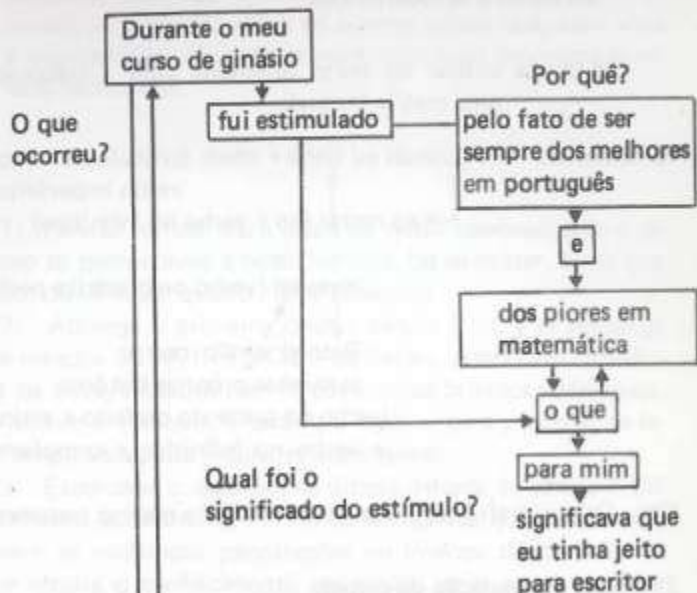
Em que momento precisamente?

P1



Em que época? (Tempo posterior à 1ª referência temporal.)

P2



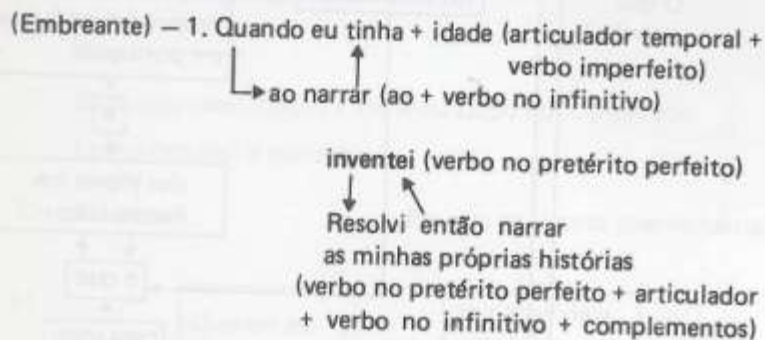
P3 Em que época? (Retoma o tempo do parágrafo 2.)



Qual a consequência?

Obs.: As setas são importantes porque indicam o encadeamento das idéias e as recorrências.

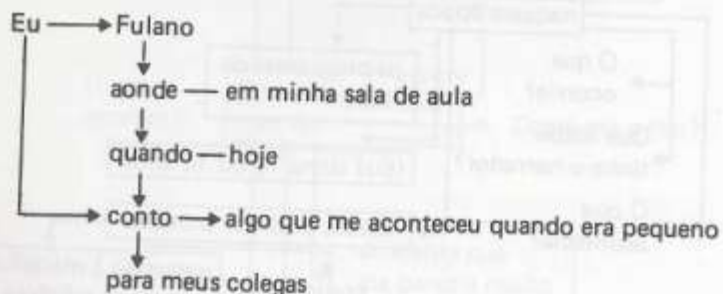
3ª tarefa: análise do texto orientada para a elaboração de uma matriz textual:



Obs.: Os parágrafos seguintes devem sofrer o mesmo tratamento.

2ª Etapa: Formulação do projeto

1ª tarefa: Planificação da atividade redacional



3ª Etapa: Atividade redacional

Essa atividade se caracteriza por:

- tempo de escrita;
- tempo de consulta a dicionários; livros de histórias, etc.;
- tempo de socialização do produto (os colegas escutam os textos produzidos e comentam);

– tempo de reescrita;

– tempo de discussão sobre os saberes adquiridos, com vista à manipulação de instrumentos utilizáveis em outra atividade redacional.

1. (P1) Para se formar claro juízo da nossa nacionalidade e de
2. como se desenvolveu a nossa história, faz-se mister, antes que
3. tudo, dividi-la em quatro ciclos essenciais.
4. (P2) Abrange o primeiro deles o século XVI, e se prolonga
5. aos meados do XVII: é o Ciclo da Defesa, quando os habitantes da terra, cruzados com os adventícios brancos e africanos,
6. se juntam e combatem, ombro a ombro, para proteger os lares ameaçados pelas incursões estrangeiras.
7. (P3) Estende-se o segundo, da última metade do século XVII
8. à primeira do XVIII: é o Ciclo da Conquista, quando se realizaram as profundas penetrações no interior da colônia, de
9. que resulta o conhecimento do sertão, assim como o relevo geográfico do país.
10. (P4) Dilata-se o terceiro, da segunda metade do século XVIII
11. até aos primeiros anos do século XIX: é o Ciclo da Consolidação, quando, em virtude do descobrimento das minas, a colônia se torna um fator econômico de tal eminência, que entra
12. já nos cálculos de notáveis estadistas ultramarinos a possibilidade da transferência da Metrópole para a América, o que,
13. afinal acontece, por força da invasão napoleônica, em 1807, com a vinda de D. Maria I e do príncipe D. João para o Rio de Janeiro.
14. (P5) Compreende o último, o século XIX e as duas décadas
15. do XX: é o Ciclo da Independência, que se inicia, politicamente, com o estabelecimento da Casa de Bragança no Brasil,
16. de onde nos vieram os dois imperadores, Pedro I e Pedro II, e culmina nos movimentos de reação intelectual, econômica e
17. social das gerações que, de 1822 até agora, vêm trabalhando
18. pelo Brasil soberano e livre, em todas as esferas de ação.

Texto 2: CARVALHO, Ronald de. Estudos brasileiros.

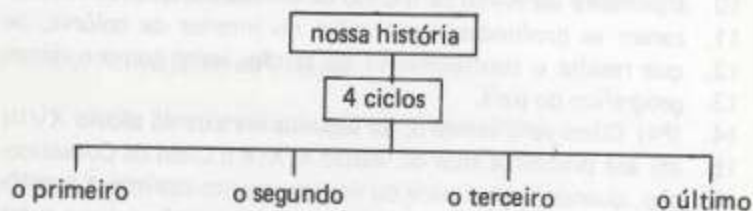
1ª Etapa: Atividades parciais visando à facilitação do trabalho redacional.

1ª tarefa: os alunos devem relacionar as palavras sublinhadas (anafóricos) com seus referentes.

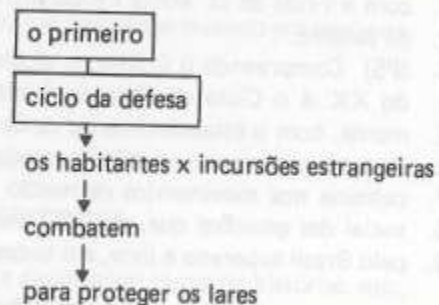
2ª tarefa: os alunos devem destacar os anafóricos "o primeiro deles", "o segundo", "o terceiro" e "último" e verificar a que eles se referem ("quatro ciclos essenciais").

3ª tarefa: os alunos devem relacionar os ciclos à história ("nossa história" = hipertema dividido em 4 ciclos = subtemas).

4ª tarefa: os alunos devem esquematizar o texto a partir do hipertema e dos subtemas encontrados,



5ª tarefa: os alunos devem trabalhar isoladamente cada subtema com vistas ao alargamento da esquematização feita na 4ª tarefa. Por exemplo:

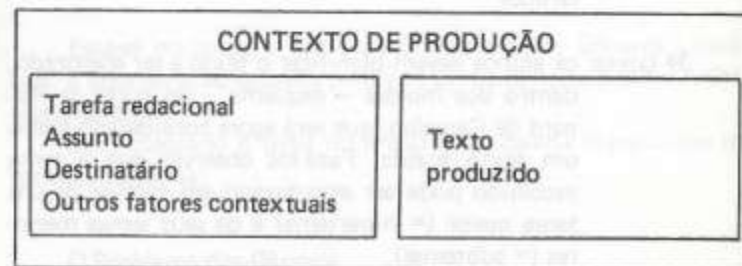


2ª Etapa: Índices enunciativos: os alunos são levados a descobrir:

1. Quem fala? A pessoa que fala está presente no texto? Quais as marcas de sua presença?
2. Onde fala?
3. Quando fala?
4. Para quem fala?

3ª Etapa:

1ª tarefa: a) Adaptando o modelo abaixo apresentado a realidade da turma, o professor deve discutir com os alunos as principais operações de uma atividade redacional.



12 - HAYES, J. e FLOWER, L. "Identifying the Organization of writing processes" et "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints", in: GREGG e STEINBERG, op. cit.

* - o quadro mais forte apresenta a atividade redacional propriamente dita.

- **Fatores contextuais:** elementos tais como tempo e lugar.
- **Esquema-tipo dos textos:** traços característicos do tipo de texto a ser produzido (matriz textual).
- **Adaptação ao contexto:** adequação do texto ao destinatário. Por exemplo: simplificar, dar explicações, etc.
- **Retoques finais:** correção de erros sintáticos, ortográficos ou de vocabulário. Restabelecimento de elementos de informação até então implícitos, mas necessários à compreensão. Reescrita parcial ou integral do texto.

2ª tarefa: Os alunos devem escolher um tema relacionado a uma das demais disciplinas estudadas, com vistas à planificação de um texto, a partir do modelo discutido.

3ª tarefa: os alunos devem planificar o texto a ser elaborado, dentro dos moldes – esquema – do texto de Ronald de Carvalho, que será agora considerado como um texto matriz. Fazê-los observar que o tema escolhido pode ser estruturado em termos de um tema maior (= hipertema) e de seus temas menores (= subtemas).

4ª tarefa: observando a articulação das microestruturas do texto matriz, os alunos iniciarão a produção de um novo texto.