

PENSAR E ESCREVER: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Silvia Augusta de Barros ALBERT⁶⁷

Sueli Cristina MARQUESI⁶⁸

Resumo: Esse artigo apresenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, procurando avançar na compreensão dos processos cognitivos que subjazem à produção escrita a partir da análise de problemas de coesão e coerência apresentados em redação de aluno. As reflexões apresentadas têm como base teórica a Linguística Textual, de orientação sócio-cognitiva e interacional (KOCH, 2003, 2006, 2010); (CAVALCANTE et al., 2010) ; (CAVALCANTE, 2012), os estudos da Pedagogia da Escrita (Plane, 2004, 2006) e os estudos da Cognição (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) e pretendem orientar possíveis intervenções do professor.

Palavras-chave: Produção Escrita. Processos Cognitivos. Ensino.

Abstract: *The purpose of this article is to bring fundamental reflections about the teaching and learning of writing. It tries to promote understanding of the cognitive process that underlies the production of written text from the analysis of cohesion and coherence problems which are evident in student's writing. The reflections presented are based on the theory of Text Linguistics, a socio-cognitive and interactional orientation (KOCH, 2003, 2006, 2010), (CAVALCANTE et al., 2010) , (CAVALCANTE, 2012), studies of the Pedagogy of Writing (Plane, 2004, 2006); and studies of Cognition (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) and mean to guide possible teacher's intervention.*

Keywords: *Writing Production (Essay writing). Cognitive Process. Teaching.*

⁶⁷ Programa de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. email: silvia.augusta.albert@gmail.com

⁶⁸ Departamento de Português, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. email: sueli.marquesi@cruzeirosul.edu.br

Considerações iniciais

Nossa experiência em oficinas de formação e capacitação de professores e em cursos de extensão em EAD evidencia cada vez mais que os docentes percebem as dificuldades de seus alunos para escrever, porém não conseguem intervir com suas ações de forma satisfatória para que os alunos avancem e se desenvolvam no processo de aprendizagem da escrita. Em seus depoimentos⁶⁹ são frequentes afirmações como:

“Quando recebo as produções textuais, percebo que os principais problemas encontrados nos textos são: a repetição e a relação. Os textos não apresentam a retomada do que já foi dito anteriormente e não há uma relação entre os parágrafos. As ideias são expostas como se estivessem dispersas no texto.”

“Muitas vezes, não reconhecem ou sabem aplicar regras de ortografia, pontuação, concordância ou elementos que estabeleçam ligação entre as partes, isto é, elementos de coesão.”

“Além disso, não raro também encontram dificuldades para percepção de textos incoerentes, especialmente aqueles produzidos por eles mesmos, quando indagados sobre.”

É fato que exames como o ENEM e o SARESP⁷⁰ exigem produtores de texto cada vez mais proficientes, enquanto os professores se debatem em sala de aula com alunos que apresentam muitas dificuldades na elaboração de um texto escrito em qualquer gênero.

Acompanhamos as tentativas dos professores, muitas vezes infrutíferas, de solucionar as dificuldades dos alunos, principalmente no que tange à organização e ao desenvolvimento do tema no texto, respeitando os princípios de coesão e de coerência. Em muitos casos, após um extenso trabalho, aos professores restam o desânimo e a frustração ao perceber os poucos resultados alcançados.

⁶⁹ Depoimentos retirados de fóruns de discussão do curso “Da leitura para a redação”, oferecido anualmente em nível de extensão pela COGEAE- PUC-SP na modalidade a distância para professores do fundamental 2 e do Ensino Médio. <http://cogae.pucsp.br/cogae/curso/94>, último acesso em 29/02/2012.

⁷⁰ SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Doravante, apenas SARESP e ENEM.

Essa constatação nos fez supor que é preciso ir além das atuais propostas didáticas para a orientação de reescritas, pois apenas apontar as falhas nas estratégias linguísticas nos textos dos alunos não tem sido suficiente para desenvolver sua proficiência escritora. Acreditamos que há etapas subjacentes à escrita relacionadas a processos cognitivos que não têm sido trabalhadas na escola. Parece-nos haver uma estreita relação entre eles e o desempenho na produção escrita dos alunos, o que pode ser decisivo para o fracasso ou o sucesso na tarefa de escrever.

Ignorar essa dimensão pode ser um dos fatores para que o trabalho exaustivo e comprometido dos professores com seus alunos não apresente ainda os resultados esperados quanto ao desenvolvimento da proficiência escritora. Essa constatação nos conduz a refletir sobre processos cognitivos, subjacentes ao ato de escrever, relacionados aos problemas de coesão e de coerência em textos de aluno, considerando o desenvolvimento da proficiência em produção escrita.

Em relação à produção escrita, assumimos como Plane (1994; 1996) que escrever é um trabalho e implica resolver problemas que exigem operações complexas, constantes e que dificilmente podem ser automatizadas; por isso são desgastantes no plano cognitivo. O mesmo asseveram Van Dijk (1992), ao considerar o texto como resultado de processos de ordem cognitiva, e Koch (2006) ao postular que as estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Para Cavalcante et al.(2012, p.229) o crescimento das pesquisas no campo da cognição levou a Linguística Textual a ocupar-se de questões direcionadas ao processamento textual, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sócio-cognitivas e interacionais. Nesse campo, destacam-se os estudos de Mondada e Dubois (2003); Marcuschi (1998, 2006) e Adam (2008).

Para Martins (2007), o aprendizado da escrita utiliza mecanismos de ordem lógica, por isso defende que aspectos como a coesão e a coerência estão intimamente ligados a um pensamento bem ordenado e à assimilação das estruturas lógicas da língua. Coirier; Gaonac’h; Passerault. (1996), em seus estudos, corroboram as ideias de Plane (1994; 1996) e Martins (2007), ao afirmarem que compreender ou produzir um texto é ao mesmo tempo efetuar uma série de operações mentais mais ou menos específicas e garantir sua realização no tempo.

Para esses estudiosos, o processo de escrever não é automático, antes, depende de operações mentais e a ele subjazem intrincados processos cognitivos. Esse ponto de vista nos

instigou a estudar a dimensão cognitiva da produção escrita, com o objetivo de auxiliar as intervenções do professor para que elas conduzam ao desenvolvimento da proficiência escritora de seus alunos.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, este artigo se divide em três partes: na primeira, traçamos um breve panorama do ensino e da aprendizagem da produção escrita nos programas de Língua Portuguesa, e apresentamos as questões que orientam nossas reflexões; na segunda, tratamos dos fundamentos teóricos em que nos apoiamos para conduzir nossas reflexões ; na terceira, fazemos a análise de uma redação de aluno recolhida do exame SARESP 2009 para ilustrar os problemas de coesão e coerência presentes recorrentemente nos textos dos alunos, confirmando os depoimentos dos professores e apontando os seus desafios; e, nas considerações finais, procuramos reafirmar as possibilidades de aplicação de nossas reflexões e de nosso trabalho nas intervenções do professor no sentido do desenvolvimento da proficiência escritora de seus alunos.

Breve panorama do ensino e da aprendizagem de produção escrita na escola, constatações e perspectivas

A partir da década de 1980, o texto tornou-se a base do ensino e da aprendizagem de língua materna, reduzindo-se o predomínio do ensino da gramática normativa nos programas de Língua Portuguesa. Surgiram, desde então, diversas propostas curriculares cujo objetivo primordial é o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Atualmente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita permanecem no centro das ações na disciplina de língua portuguesa nas escolas, sejam elas da rede pública ou particular. Muitos também são os programas de capacitação e formação de professores oferecidos tanto por iniciativa de órgãos governamentais quanto por grupos de pesquisa ligados a universidades, em modalidades presenciais ou a distância, para que essas ações apresentem resultados no desenvolvimento das proficiências escritora e leitora dos alunos.

Os dados de produção de texto nos exames avaliativos do ensino e da aprendizagem para os diferentes níveis como SARESP e ENEM ou mesmo os resultados apresentados em redações de vestibular, no entanto, não correspondem aos esforços empreendidos. A cada ano, apresentam-se muitos casos de textos mal sucedidos em seus aspectos formais ou de

conteúdo. Referimo-nos tanto a problemas relativos à abordagem dos gêneros em sua estrutura composicional quanto ao desenvolvimento dos temas propostos.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷¹, há mais de uma década, em que se formalizou o desenvolvimento das proficiências leitora e escritora como uma das funções primordiais nos níveis básicos da escola, acompanhamos os esforços realizados por todos os envolvidos nesse processo: órgãos governamentais, publicações, pesquisas em escolas, atuação de equipes de coordenadores, assessores e docentes.

Analisando a aplicação dos PCN na constituição dos currículos e na prática de sala de aula, observamos que, num primeiro momento, houve a primazia para o ensino e para a aprendizagem da leitura. Consideramos que houve a preocupação de capacitar os professores em relação a diferentes linhas teórico-metodológicas que abordavam desde os processos mentais, as estratégias cognitivas e o papel da memória no processo de ler até questões de cunho sócio-discursivo que se apoiavam em noções de repertório, de contexto, de conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos), além de evidenciarem as influências do meio em relação ao desenvolvimento e à trajetória do leitor. Na prática escolar, foram efetivadas muitas ações no sentido de apoiar o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos como o projeto Ler e Escrever, da educação básica, nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Em nosso entender, não houve, entretanto, em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita uma atuação voltada a dar respaldo efetivo aos professores, tendo em vista o desenvolvimento da proficiência escritora. Consideramos, pois, que nessa área existem aspectos a serem explorados. A nosso ver, o professor, em suas capacitações, não teve acesso aos avanços alcançados por pesquisas realizadas em diversos campos do conhecimento como

⁷¹ Os PCN constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros. Partem da necessidade de se estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e revelam a preocupação de se construir uma educação básica voltada para a cidadania. Pretendem redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos nesses 8 – agora 9 – anos de escolaridade. Sua primeira divulgação e aplicação data de 1998. Doravante PCN.

a Pedagogia da Escrita, as Teorias da Cognição, a Psicologia Cognitiva, a Linguística Textual, para citar apenas alguns. Consequentemente, essas perspectivas teóricas também não chegaram à sala de aula em forma de atividades e propostas para a produção escrita dos alunos.

É fato, no entanto, que a orientação proposta nos PCN para o trabalho de produção escrita, ancorada na noção de gêneros, contribuiu para uma mudança significativa na didática do ensino da escrita ao ressaltar aspectos sócio-discursivos implicados no processo de escrever, como as noções de suporte, intenção, contexto, interlocutores e seus papéis, entre outros.

Os gêneros, compreendidos como megainstrumentos, evidenciaram o processo e não mais o produto na aprendizagem da escrita; permitiram levar para o trabalho em sala de aula textos que circulam socialmente e são mais próximos à realidade dos alunos; além disso, estabeleceram uma orientação metodológica que dispõe de sequências didáticas, de oferta de modelos, de processos de planejamento de texto e de reescritas.

Não há dúvida de que houve avanços e de que os professores contam com algum suporte teórico-metodológico em que baseiam suas ações. No entanto, os docentes continuam a arrolar problemas nos resultados da produção escrita dos alunos, principalmente no que concerne à constante falta de coesão e de coerência nos textos, da qual decorre a dificuldade em desenvolver os textos por meio da progressão temática e em estruturar a argumentação em torno de um ponto de vista. A que devemos esse estado da arte? A nosso ver, a concepção de texto/discurso sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem ainda está ausente dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita na escola.

Certamente, essa perspectiva deve ser considerada para que haja uma modificação na situação que se apresenta e para que avancemos no sentido de dar um suporte ao trabalho do professor em sala de aula. Por isso, conduzimos nossas reflexões procurando relacionar os problemas de coesão e de coerência evidenciados na produção escrita do aluno com processos cognitivos subjacentes, com o intuito de respaldar sua ação.

Antes de prosseguir para a apresentação da base teórica que sustenta nossas proposições, acreditamos ser necessário dispor alguns apontamentos a respeito da percepção da coerência nos textos, ou seja, da construção de sentidos que ao leitor cabe fazer. Lembrando que, no contexto desse artigo, esse leitor materializa-se na figura do professor.

Assumimos a postura de que não há textos totalmente incoerentes, pois todo locutor ao produzir seu texto deseja ser compreendido por seus interlocutores. Como postula Charolles ([1978]1988 apud CAVALCANTE, 2012), em seu estudo sobre problemas de coerência textual, podemos falar em textos incoerentes apenas quando houver inadequação à situação de comunicação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, entre outros aspectos ou elementos da situação. Para Charolles, todo texto será coerente, embora apresente problemas de coerência local.

Consideramos, portanto, fundamental que a leitura que o professor faz do texto do aluno encontre a sua coerência não apenas no material linguístico, aquilo que está explícito no texto, mas também como postula Cavalcante (2012, p.32), em “uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos”. Sendo assim, é possível transformar o caos aparente da superfície textual em uma proposição coerente, situando a dificuldade de lhe atribuir sentidos aos problemas na coerência local.

Nessa perspectiva, ampliamos a noção de texto, como postula Koch (2012, p.129), definindo-o como um “construto histórico e social, um lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais dialogicamente nele se constituem e são constituídos.” Definição essa ratificada por Cavalcante et al. (2010, p.227) quando postulam que o texto

não é simplesmente uma superfície material que conduz ao discurso, mas é indissociável dele e definido pelo uso. Assim como lhe são indissociáveis as relações culturais, sócio-históricas, em processos intercognitivos considerados sob uma perspectiva de cognição interacionalmente situada.

Acreditamos que essas noções de texto e de coerência projetam um posicionamento novo para a leitura e a avaliação do professor sobre o texto do aluno e sua posterior intervenção.

Consideramos, também, que o momento entre a devolutiva do professor e a reescrita do texto por parte do aluno⁷² configura-se como uma etapa fundamental para a intervenção do professor. Defendemos que, ciente dos problemas de coesão e coerência presentes no texto do

⁷² O processo de reescrita está bastante incorporado ao processo de produção escrita na escola, sendo esse um avanço um resultado positivo das determinações dos PCN baseadas na teoria dos gêneros, como já apontado nesse artigo.

aluno, o professor deverá propor atividades para que eles estejam mais preparados para reescrever seu texto, transformando inadequações e falhas em soluções e proposições novas.

Nossas reflexões ressaltam, pois, dois aspectos essenciais no que se refere a avanços em relação ao ensino e aprendizagem da escrita no sentido do desenvolvimento da proficiência escritora: incorporar a concepção de texto e dos mecanismos de coesão e coerência numa perspectiva sociocognitiva e interacional e dar relevância à etapa da intervenção do professor no processo de produção escrita.

Para respaldar nossas reflexões buscamos, portanto, estabelecer um diálogo entre estudos ligados ao ensino de produção escrita, a processos cognitivos e a mecanismos de organização textual, que vamos expor a seguir.

Um diálogo entre Linguística Textual, Estudos da Cognição e Pedagogia da Escrita

Para assumir uma postura investigativa, acreditamos que não seja necessário seguir uma única corrente teórica e a ela se limitar. O trabalho demanda, muitas vezes, a busca de bases teóricas que, por não se contradizerem, podem complementar-se. Assim, para a construção do arcabouço teórico que sustenta nossas reflexões, adotamos um diálogo constante entre a Linguística Textual, de orientação sociocognitiva e interacional, os estudos da Pedagogia da Escrita e os estudos da Cognição.

Lembramos com Van Dijk (1992) que produzir um texto é uma ação que se inicia com uma representação mental. Nessa perspectiva, considera-se o texto, também, como resultado de processos de ordem cognitiva; sendo assim, quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações.

Ainda de acordo com a proposta sociocognitiva de Van Dijk e seus seguidores, o processamento cognitivo de um texto consiste em uma série de estratégias processuais, entendendo-se estratégia como uma “instrução global a ser feita no curso da ação”.

Para Koch (1997, p.30) “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão”. Nesse sentido, Van Dijk e Kintsch (1983 apud KOCH, 2007) determinam como principais estratégias de processamento cognitivo as estratégias proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias e as estratégias esquemáticas ou super estruturais, além das estilísticas, retóricas, não verbais e conversacionais.

Na linha da Pedagogia da Escrita, Plane (1994; 1996) corrobora com essas perspectivas teóricas. Em seus estudos sobre prática de ensino de escrita, a autora postula que escrever é resolver problemas que exigem operações complexas. De tal forma, que elas exigem a integração de dados extralinguísticos – referente, situação de comunicação, papéis e intenções – em estruturas e materiais linguísticos. Plane afirma ainda que, na produção escrita, as decisões são imbricadas e interativas, por isso não devemos ter como objetivo no ensino e na aprendizagem da escrita apenas o domínio de saberes factuais ou a realização de operações isoladas.

Em consonância com esses postulados, Martins (2007) assevera que há uma estreita ligação entre pensar e escrever. Para a autora, aspectos como a coesão e a coerência estão intimamente ligados a um pensamento bem ordenado e à assimilação das estruturas lógicas da língua. Sendo assim, desenvolver a proficiência escritora é também fazer com que o aluno desenvolva o pensamento sintético-analítico, o que pode contribuir para a elaboração de um texto bem redigido, sem lacunas ou rupturas na coesão e na coerência. Essas determinações nos levam a crer, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita esteja estritamente ligado ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

Consoantes às ideias de Plane (1994; 1996) e Martins (2007) a respeito da realização de operações mentais complexas para compreender ou produzir um texto, estão Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996). Esses autores consideram o estudo desses processos cognitivos um vasto e rico campo de pesquisa, pois os textos ainda constituem a ferramenta privilegiada de acesso à cultura e à memória coletiva das sociedades modernas.

Apresentaremos a seguir, mais detidamente, a perspectiva teórica de Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996) que se encontra no âmbito da Psicolinguística Textual. Os estudos desses autores, que se desenvolvem a partir de um viés cognitivo da compreensão e da produção de textos, indicam caminhos para a análise de textos, como procuraremos mostrar na análise que faremos a seguir de um texto de aluno, selecionado do exame SARESP 2009.

Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996) postulam que construir um texto é dominar os processos cognitivos e as operações mentais não só com a finalidade de transmitir informações, mas, sobretudo, de produzir sentido. Para isso, segundo eles, o texto deve repousar sobre três bases, de naturezas diferentes:

- a continuidade referencial – em que a continuidade e a progressão são asseguradas pelos mecanismos de coesão, pela estrutura tema/rema e ainda pelos sistemas aspectuais e temporais;

- a continuidade lógico-argumentativa – que diz respeito ao estabelecimento da coerência no texto, às estruturas retóricas etc.;

- a continuidade enunciativa – que diz respeito ao nível da interlocução e da intenção/finalidade do discurso.

Sendo assim, a produção de um texto demanda um conjunto de operações não linguísticas:

a) no âmbito da referência do texto: recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes;

b) no âmbito da cognição, convocar esquemas cognitivos prototípicos: frames, scripts, superestruturas;

c) no âmbito do discurso, respeitar um dado modelo discursivo.

Em um texto, portanto, se deve considerar a interação constante e permanente entre as características do texto, as do contexto e as dos interlocutores. Esses três aspectos a considerar obrigam o produtor de texto a realizar várias e complexas operações que exigem muito dos processos mnemônicos e atencionais.

Esses autores asseveram que, para ocorrer essa multiplicidade de ações, em um só tempo, é necessário seguir algumas determinações:

- determinações relativas ao sistema da língua – que dizem respeito aos instrumentos linguísticos que intervêm na estruturação do texto: conectores, marcas de pontuação, divisão de parágrafos;

- determinações relativas ao tratamento do domínio de referência – que dizem respeito à organização de conhecimentos prevista nesse campo ou mesmo a representações mentais e esquemas cognitivos que descrevem o mundo físico, social e subjetivo; ou que dizem respeito à exploração de esquemas cognitivos gerais (organização causal, lógico-temporal);

- determinações relativas ao contexto enunciativo – que dizem respeito aos objetivos: finalidade comunicativa, objetivos de leitura;

- determinações relativas às estruturas cognitivas colocadas em jogo – que dizem respeito ao domínio linguístico e textual dos locutores, grau de aquisição dos mecanismos de escrita e de leitura, familiaridade com modelos discursivos pré-estabelecidos; consideram-se

aqui as exigências mais gerais do sistema cognitivo humano no tratamento da informação simbólica, ou seja, aquelas ligadas aos processos mnemônicos e atencionais.

Essas determinações configuram a base para que o processo de produzir um texto apresente uma boa articulação dos mecanismos de coesão e de coerência, foco de nossa análise em redação de aluno, a título de exemplificação.

Entendendo que esses dois mecanismos operam de maneira conjunta no texto, não os separamos em nossas reflexões. Segundo Koch (2006, p.46), as noções de coesão e de coerência sofreram alterações. Hoje, já não se pode distingui-las de maneira absoluta, pois, por um lado, nem sempre a coesão pode ser estabelecida na materialidade do texto. Em alguns casos, faz-se necessário recorrer a elementos do contexto para realizar um cálculo do sentido e, quando isso acontece, estamos no domínio da coerência. Por outro lado, ainda de acordo com a linguista, “muitos autores passaram a reivindicar que a coerência se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é necessariamente um obstáculo para essa construção”.

Segundo nessa perspectiva, Cabral (2005) assevera que uma ligação coesiva, para se confirmar, necessita de outros fatores exteriores à mera manifestação formal. Assim, a coesão aparece como decorrente da coerência, pois depende de ligações previamente conhecidas para que se estabeleçam as ligações formais do texto, sejam elas de caráter lexical, referencial, ou mesmo relativas a substituições e uso de conjunções. As marcas de coesão funcionam, por conseguinte, como partes visíveis do que o produtor do texto deseja assinalar para que seu leitor estabeleça algumas relações. No entanto, é sempre possível que as relações semânticas, ou seja, as ligações de coerência, se estabeleçam mesmo sem as marcas de coesão.

De qualquer forma, não se pode negar que a análise da coesão fornece elementos que permitem identificar as relações entre as proposições constitutivas do texto. Nesse sentido, ela possibilita verificar o que contribui para a configuração da unidade do texto a partir das marcas da superfície textual, indicando ao leitor os percursos que ele deve seguir para estabelecer determinadas relações, contribuindo, assim, para a construção da coerência. Segundo Cavalcante et al.(2010, p.255), a noção de coerência está atrelada à noção de coesão, “esta última concebida como a articulação de relações semânticas, pragmáticas, discursivas, sociocognitivas, disparadas pelo gatilho do cotexto.”

O contato com as diferentes bases teóricas apresentadas nos permite conceber a linguagem como um artefato cultural e instrumento mediador do pensamento, constituindo-se,

indissociavelmente, como o lugar de interação social e de elaboração cognitiva situada, isto é, levando-se em conta “a relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência/tópico/posicionamento discursivo e coenunciador, num dado contexto sociocultural”, conforme postula Cavalcante et al.(2010, p.255).

Para nossas reflexões, é essencial estabelecer um diálogo entre essas diferentes perspectivas, procurando definir caminhos para a intervenção no ensino e na aprendizagem da escrita que avancem no sentido de desenvolver a proficiência escritora dos alunos. Acreditamos que nosso objetivo justifica a escolha de tais bases teóricas que associam o desenvolvimento da Linguística Textual, em sua vertente sociocognitiva e interacional, os estudos da Pedagogia da Escrita e os Estudos da Cognição.

A produção escrita na escola: dificuldades dos alunos e desafios do professor

Com o intuito de ilustrar os problemas de coesão e coerência que são recorrentes nas produções dos alunos, às quais se referem os depoimentos de professores nas considerações iniciais deste artigo, selecionamos um texto produzido por um aluno em resposta à proposta de redação do SARESP 2009.

A proposta do exame partia da leitura de três textos de referência (sendo o texto 1, uma notícia, e os textos 2 e 3, artigos de opinião, todos publicados em um jornal de grande circulação de São Paulo, *O Estado de S. Paulo*, na mesma data, 13 de setembro 2009) cujo tema é a sugestão de uma comissão participativa da Câmara Legislativa de São Paulo para que estudantes egressos de universidades públicas das áreas médica e odontológica prestem serviços gratuitos às comunidades carentes do estado. Após a leitura desses textos, o aluno deveria produzir um artigo de opinião, seguindo a proposição abaixo:

Depois de observar a exposição de um fato (texto 1) e a defesa de pontos de vista diferentes (textos 2 e 3), adote um posicionamento e redija, com argumentos consistentes, um artigo de opinião para um jornal acerca do seguinte tema:

Um profissional recém-formado em universidades públicas, de qualquer área, deve ou não ter obrigatoriedade de prestar serviços gratuitamente à comunidade?

Optamos por não incluir neste artigo os textos de referência da proposta, por não ser nosso foco de interesse a leitura que o aluno fez desses textos, mas a produção escrita que apresentou.

Cabe ressaltar, apenas, que o texto da notícia é breve e bem objetivo, traz a proposta da Comissão Participativa e finaliza informando que a sugestão deverá ser transformada em projeto de lei. Os dois artigos de opinião são um pouco mais extensos e cada um deles defende um ponto de vista diferente a respeito da sugestão da Comissão Participativa: o primeiro defende a ideia, destacando que a proposta de serviço comunitário contribui para a formação profissional e é uma forma de retribuir ao estado o ensino que os estudantes receberam gratuitamente; o segundo repudia a proposta, alegando que o estudante para entrar na universidade pública já teve muitos gastos, não só com seu ensino básico, já que o estado não oferece ensino público básico de qualidade, como também com sua formação no ensino superior, já que teve de comprar materiais e se sustentar financeiramente. Esse segundo artigo termina afirmando que a questão da saúde pode ser resolvida por meio de políticas mais adequadas, como ocorre em vários países.

Apresentamos em seguida a redação selecionada que ilustra bem os problemas de coesão e de coerência presentes, recorrentemente, nos textos dos alunos, não apenas em propostas de exames de avaliação formal. Acreditamos que sobre textos como este se faz necessária a intervenção eficaz dos professores.

Alunos Superiores

Há muitos alunos se formando em superioridades, com por exemplo, em faculdades com diz no texto 2 que tanto cursando o ensino médio com a faculdade deveriam prestar serviços públicos à comunidade carente.

Pode ser que isso ajude muito as pessoas as quais estão se formando.

Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso.

Pois o texto diz que somos bancados pelo Estado.

A área da medicina é uma boa área para conhecer a humanidade, pois nós nos formando teremos mais oportunidades na vida.

Por isso devemos nos esforçar o máximo para com que isso aconteça.

Vou me esforçar para conseguir fazer a superioridade.

Uma primeira leitura desse texto, *grosso modo*, mostra claramente a dificuldade do aluno em se expressar pela escrita, o que se evidencia na escolha lexical “*alunos superiores, formando em superioridades*”; ou na construção de frases “*saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso*”; ou ainda na divisão de parágrafos:

“Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso. Pois o texto diz que somos bancados pelo estado.”

Em geral, os professores reagem mal a um texto assim por se sentirem impotentes frente aos problemas de expressão escrita que comprometem a atribuição de sentidos ao texto e revelam uma grande dificuldade do aluno em relação ao processo de escrever. O discente é considerado, então, um produtor de texto incompetente, quase não lhe restando possibilidades na aprendizagem da escrita.

No entanto, uma leitura mais atenta do texto, evidenciará que, a despeito de seu parco vocabulário e do desconhecimento de algumas regras da gramática normativa, o aluno defende uma opinião e procura elencar alguns argumentos para defendê-la. No exemplo, destacamos, em azul, palavras e frases pelas quais o aluno não só evidencia a importância de se formar na faculdade como também afirma ser esse seu grande objetivo e desejo (*devemos nos esforçar ao máximo para que isso aconteça*). No texto do aluno, também destacamos algumas frases, sublinhando a defesa de seu ponto de vista em relação à sugestão da Comissão Participativa (*é importante ajudar o próximo; isso pode ajudar que está se formando; e afinal somos bancados pelo estado*). Se no texto do aluno há ideias que atendem a proposta, o que faz com que não possamos atribuir sentido a ele em seu conjunto?

Se tomarmos a análise desse texto na perspectiva de Coirier; Gaonac’h; Passerault. (1996), vamos observar que o texto do aluno aborda o tema e procura manter uma progressão, embora em sua maior parte não produza sentido por não estabelecer a continuidade em nenhum dos três aspectos que os autores preconizam:

a) a continuidade referencial, assegurada pelos mecanismos de coesão: no texto os parágrafos estão soltos, e as frases estão apenas justapostas. Por não explicitar o referente “aprendizagem/aprendizado”, o texto parece dar saltos como no trecho abaixo:

Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso.
(essa frase está justaposta a anterior e o leitor precisa fazer um grande esforço para fazer a ligação: é uma forma de aprender saber ajudar o próximo, pois há aprendizagem no trabalho

voluntário e não necessariamente é preciso trabalhar só no sentido de receber retorno financeiro)

Pois o texto diz que somos bancados pelo estado.

(aqui ele justifica por que razão defende o trabalho voluntário dos estudantes, isto é, porque o seu aprendizado é bancado pelo estado. Como a frase forma outro parágrafo, não se dá a ligação de causa e efeito que deveria. A mudança de parágrafo indica que ele vai iniciar outra ideia quando na verdade a ideia é de continuidade, e necessária à compreensão de sua intenção.)

b) continuidade lógico-argumentativa, que diz respeito ao estabelecimento da coerência: o aluno não apresenta de maneira clara e organizada no texto o seu ponto de vista (os alunos devem prestar serviços voluntários à comunidade carente) nem os argumentos que o sustentam, relacionando-os seja por relações de causa e efeito, seja por uma sequência lógica de fatos e ações, por exemplo. (ver parágrafos 1, 2, 3 e 4). No entanto, nesses quatro primeiros parágrafos, estão presentes suas ideias: a importância de fazer a faculdade, poder retribuir ao estado por ser bancado por ele e ao mesmo tempo aprender. Ao materializar no texto suas ideias, porém, ele vai e volta no texto, não sequencia nem hierarquiza os argumentos.

c) continuidade enunciativa – que diz respeito à intenção/ finalidade do discurso: no caso dessa proposta, o aluno deveria defender um ponto de vista, por se tratar de um artigo de opinião, que pertence ao âmbito da argumentação. Como vimos no item anterior, embora possamos perceber que haja intenção por parte do produtor do texto de defender um ponto de vista “os estudantes devem atender a comunidade após ter completado o seu estudo superior em escolas públicas” não há clareza na sua exposição. Os três últimos parágrafos parecem atestar mais sobre a importância de se fazer uma faculdade do que concordar ou não com a proposta de atender à população carente.

Ao analisar o texto do aluno a partir desses parâmetros, parece-nos que a intervenção do professor para trabalhar as fragilidades de escrita que o aluno apresenta poderiam estar no âmbito das operações não linguísticas. Poderiam ser propostos exercícios que orientassem o aluno a recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes nos textos de referência; ou a trabalhar as relações de causa e efeito entre as suas proposições; ou ainda fazer exercícios que desenvolvessem as operações necessárias para expor e para argumentar

com propriedade, apresentando, claramente, o ponto de vista defendido e o propósito, aspectos constituintes do gênero artigo de opinião.

Textos com esse grau de dificuldade são bastante frequentes e, muitas vezes, a intervenção do professor se limita a apontar as deficiências no material linguístico, tentando restabelecer a coesão e coerência do texto do aluno no nível da língua, por meios de estratégias como a reescrita do texto. Aliás, o processo de reescrever o texto, modelo de intervenção bastante comum, muitas vezes não surte efeito por não alcançar o aluno em sua maneira de pensar o texto, de articular o pensamento de forma a conseguir expressar suas ideias integrando-as na materialidade linguística.

Nossa proposta é, portanto, que a análise e a reflexão sobre os problemas de coesão e coerência nos textos dos alunos conduzam a uma intervenção que trabalhe os processos cognitivos que esses problemas evidenciam. Acreditamos que, antes de propor a reescrita, o professor pode trabalhar esses processos cognitivos e operações mentais em exercícios para que ao aluno, ao retomar o seu texto com problemas, possa compreender suas lacunas e preenchê-las de forma compreensiva e autoral.

Se ao ler um texto de aluno, em sua materialidade linguística, pudermos relacionar os problemas elencados às suas deficiências em relação a processos cognitivos e a operações mentais subjacentes ao ato de escrever, talvez possamos intervir de maneira mais eficiente, levando-o ao desenvolvimento de sua proficiência escritora.

Considerações finais

Temos acompanhado os baixos resultados alcançados no desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos seja pelos exames de avaliação formal da escola como ENEM e SARESP, seja pelos resultados em redações de vestibular bastante difundidos pela mídia. Em nossos cursos de formação continuada, acompanhamos também os depoimentos de professores, expondo uma situação de impotência no que se refere à sua intervenção para mudar esse estado de coisas.

Essa situação limite em que se encontra o ensino e a aprendizagem da escrita no que tange ao desenvolvimento da proficiência escritora é o que nos motiva a investigar o ato de escrever do ponto de vista sociocognitivo e interacional e a apresentar nossas reflexões.

Por um lado, asseveramos que a produção escrita é um trabalho ao qual estão subjacentes operações mentais complexas; admitimos também que escrever é resolver problemas constantemente, o que torna esse processo uma tarefa desgastante no plano cognitivo. Assumimos, portanto, que o ato de pensar está relacionado diretamente ao ato de escrever. Respaldados ainda por estudos recentes da Linguística Textual na perspectiva sociocognitiva e interacional, ratificamos que escrever é saber também integrar elementos extralinguísticos como referente, situação de comunicação, papéis e intenções, em estruturas e materiais linguísticos.

Por outro, consideramos as intervenções do professor no processo de produção escrita, notadamente no momento entre a sua devolutiva e a reescrita do aluno, como uma etapa essencial e promotora do desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos.

Sendo assim, propomos outra forma de intervir no trabalho do aluno, investindo esforços não apenas no resultado de sua produção, mas estabelecendo relações entre o produto apresentado (sua redação) e os processos cognitivos subjacentes que o levaram a realizá-lo.

Enfim, preconizamos que a intervenção do professor deve ocorrer no processo de escrever e não apenas no resultado, tornando explícito para o produtor do texto, por exemplo, as operações que ele deve realizar para que expresse na materialidade linguística aquilo a que se propôs escrever. A partir da análise de uma primeira versão do texto do aluno, é possível propor exercícios que o auxiliem a desenvolver as operações necessárias à produção escrita, as quais nem sempre se explicitam ou são conscientes ao produtor de texto, tais como selecionar, comparar, hierarquizar, por exemplo.

Investir no pensamento da escrita, isto é, no próprio processo de escrever, pode ser uma forma de auxiliar alunos e professores a vencerem os desafios que se colocam em relação à produção escrita na escola, atualmente. A intervenção do professor no processo de escrever, decifrando as operações mentais e os processos cognitivos envolvidos a partir das deficiências do texto do aluno e exercitando esse pensar para escrever, pode ser um caminho para desenvolver a proficiência escritora no ensino e na aprendizagem da escrita.

Referências

CABRAL, A.L.T. **Interação, leitura e escrita: processos de leitura de perguntas de exames revelados pela escrita das respostas.** 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, PUC-SP. São Paulo, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010. p.225-261.

COIRIER, P; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J-M . **Psycholinguistique textuelle une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts.** Paris: Armand Colin, 1996.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à Lingüística Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p.129-144.

MARTINS, M. A. S. R. **Aprender a pensar: um desafio para a produção textual.** Bauru, SP: Canal 6, 2007.

PLANE, S. **Didactique et Pratiques d'Écriture Écrire au Collège.** Paris: Édition Nathan, 1994.

_____. Écriture, réécriture et traitement de texte. In: PLANE, S. e DAVID, J. **L'apprentissage de l'écriture – de l'école au collège.** (1996). Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

Van DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Texto y Contexto: Semántica e Pragmática del Discurso.** Madrid: Cátedra, 1995.