

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. Tema estudado

Esta investigação tem por objetivo pesquisar uma prática de **revisão de textos** produzida em uma **situação didática**, na qual **os alunos interagem entre si** para resolver a tarefa. Neste estudo, trabalhamos a produção de legendas para fotos de um álbum familiar.

Para justificar o problema é preciso considerar:

- que tipo de prática é a **revisão de textos**;
- o que entendemos por **situação didática**;
- que tipo de texto é uma **legenda para foto**.

O desenvolvimento de cada um dos pontos nos levará a considerar diferentes disciplinas que contribuem para a compreensão do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões. Nos deteremos, alternadamente, sobre contribuições do tipo histórico, antropológico, sociológico, linguístico, semiótico, psicológico e psicolinguístico, referências necessárias no momento de interpretar as situações didáticas e os textos produzidos em tais condições.

1.1 Revisão de textos

Chamaremos **revisão** de textos toda reconsideração de um primeiro texto, incluindo tanto os comentários, opiniões e críticas de autores e leitores como as alterações efetivas realizadas no escrito. Denominaremos reescritas a estas alterações efetivas.

No contexto desta pesquisa, centraremos o estudo em duas versões sucessivas do texto. Distinguiremos a versão inicial, o texto obtido a partir da primeira produção de títulos, da versão revisada, o texto obtido de cada uma das revisões coletivas e em grupos.

Capítulo I

Na perspectiva histórica, o papel do revisor pode ser definido de diversas maneiras. Não temos dados sobre como os copistas corrigiam seus próprios escritos, temos apenas as marcas de correções que eles deixaram em seus manuscritos. Por outro lado, sabemos como corrigem os profissionais da revisão contemporâneos (os revisores). Blanche Benveniste (1998) disse que não cumprem nenhuma função quanto à escrita, mas se pergunta se são leitores puros.

Não exatamente, são 'releitores', o que é diferente. Devem ter em conta o sentido do texto, mas nunca deixar-se levar pelo sentido até o ponto de reconstruir algo que não estaria na 'letra' do texto. Há uma grande diferença entre a tarefa do revisor que relê um texto e a do leitor que lê um texto (Blanche Benveniste, 1998, p. 167).

A autora explica que quem lê um texto somente por ler faz uma leitura "com a mente", faz uma ideia do significado do conjunto, opera sobre grandes fragmentos e ignora certos detalhes. Muitas vezes, durante essa leitura, se reconstruem fragmentos, se conclui. Quem relê, ao contrário, faz uma leitura, ao mesmo tempo, "com a mente e com os olhos", prestando atenção a todos os elementos, tanto os que estão mais carregados de sentido como os que não, os que são previsíveis e os que não são previsíveis.

Jitrik (2000) também entende a revisão como uma releitura ou leitura do escrito, não necessariamente uma emenda, mas uma tarefa de interpretação; tarefa essencialmente ativa encarada pelo escritor a partir de um campo de saber previamente constituído não somente por normas e leis, mas por uma concepção mais ampla e pelo que denomina um "certo recinto semiótico" composto por diversas direções.

A releitura pode estar sustentada em diferentes olhares. Por exemplo, o revisor de provas trabalha em um só nível: só vê o que fez o digitador. O professor de escola vê fundamentalmente a ortografia e a sintaxe. O supervisor (...) se foca nas diferenças ideológicas. O que se corrige a si mesmo, por outro lado (em relação com todo esse conjunto), se fixa nos equívocos de composição, até as falsas ideias,

passando pelos erros de ortografia, a sintaxe, a pontuação, para terminar em uma percepção global do texto (Jitrik, 2000, p. 85).

É esta a ideia de revisor que vamos trabalhar: a do escritor que se corrige a si mesmo. Alguém que faz de uma só vez uma leitura ou releitura “com a mente e com os olhos”, prestando atenção tanto naquilo que está carregado de sentido como o que não está e, ao mesmo tempo, esforçando-se por tomar distância do sentido que teve intenção de gerar para olhá-lo com olhos de outros.

Nos deteremos nas disciplinas linguísticas e semióticas que tem se ocupado com preocupações parcialmente diferentes de problemas surgidos por causa das versões de um texto: a Filologia e a Crítica Textual. Ambas nos ensinam sobre o processo de produção dos textos e sobre o modo de tratá-los para serem analisados, isto é, nos ajudam a olhar o processo de produção das crianças tomando uma perspectiva histórica. Longe de estabelecer uma oposição entre os autores reconhecidos de Literatura (“especialistas”, “profissionais”, produtores de “ótimos discursos”) e as crianças em processo de aprendizagem da escrita (os “novatos”, os “neoescritores”, os escritores “prematuros” ou “debutantes”, os “inexperientes”), estas disciplinas nos fazem reconhecer ao escritor e nada mais, tanto nos adultos como nas crianças, ao mesmo tempo limitado e possibilitado pelas tecnologias de que dispõe. Nos permitem admitir que os problemas que o escritor enfrenta não são de natureza distinta em um ou outro caso, ainda que o produto possa ser muito diferente. E nos instruem sobre perspectivas e procedimentos metodológicos para abordar o material empírico quando o mesmo está constituído por versões de um “mesmo” texto.

(...)

A Crítica Textual defende que, na elaboração de um discurso (ainda no caso de reconhecidos e universais escritores de literatura), é fundamental a função ativa do produtor. Tanto um texto jurídico como um texto publicitário exigem semanas de trabalho, retiradas, adições, reestruturações, reescritas. Este processo que, a partir da perspectiva do autor pretende ser qualitativo, pode, não obstante, produzir versões de qualidade decrescente, mas os rastros que vão sendo deixados dão conta da progressão de um “discurso comum” até “um discurso ótimo”, a partir da perspectiva do autor. É esta perspectiva do autor sobre “o que é melhor” a que se tenta desvelar, sem emitir juízo prévio sobre uma qualidade “ideal”.

(...)

Muitos estudiosos, não só a partir da Crítica Textual, se referiram ao desenvolvimento da capacidade de usar a língua e, durante tal uso, à capacidade de “descentrar-se”, ou “sair”, ou “colocar-se fora” para observar a linguagem que se está usando. Se a capacidade de usar a linguagem é a “capacidade lingüística”, a de refletir sobre a linguagem usada é a “capacidade metalingüística” (Olson, 1995, p. 343). Diz Herriman (1986) que existe uma relação conceitual entre a cultura escrita e a consciência metalingüística, e que este vínculo surge da leitura, mas muito mais da escrita, quando a linguagem se converte em objeto de pensamento. Ao escrever tende-se constantemente à sintaxe e à semântica da linguagem. Esta postura supõe que o tipo de conhecimento lingüístico é um conhecimento que se adquire fundamentalmente por meio da prática da escrita, e não uma condição prévia para poder desenvolvê-lo. Quando se escreve, não se realiza somente uma prática de relatar o mundo, mas o escritor, necessariamente, relata o texto em si mesmo. Assim, uma metalinguagem oral, que leva a escrever, ou qualquer outro aspecto da emissão, tendo o texto como seu objeto, promovem algum grau de consciência metalingüística. Não é preciso, segundo o autor, ser especialista em metalinguagem oral para notar as propriedades sutis da linguagem, porque essas propriedades estão representadas por meio da escrita. A metalinguagem se faz necessária para formalizar e explicitar essa compreensão para que, a partir daí, seja sistematicamente usada em sala de aula.

De maneira similar, no que diz respeito à forma gramatical, a escrita permite fazer revisões para chegar a formas adequadas, mesmo que quem escreva não conheça a metalinguagem oral, para falar da gramática nos termos de sujeitos, verbos, objetos, complementos, entre outros. É neste sentido que defendo que a escrita é metalingüística; a escrita converte a linguagem em um objeto. (Olson, 1995, p. 346).

Sozinho ou interagindo com os outros, o autor do manuscrito se vê diante de uma avaliação do seu texto, e deve tomar decisões sobre afirmar, explicar, demonstrar, declarar, etc. E sobre os estados mentais que supõe comunicar, tais como crenças, deduções, conjecturas, suposições e conclusões. Ao escrever, é inevitável tomar decisões sobre a estrutura lingüística – com conhecimento ou não da metalinguagem oral -, por exemplo, ao marcar parágrafos ou orações, ao narrar, enumerar ou descrever. Mas, além do ato em si mesmo, existe uma metalinguagem oral para referir-se ao conteúdo do texto. Por exemplo, se é verídico, se é lógico, se é conveniente. Estas considerações são pertinentes na formação de determinados tipos de textos e são fundamentais para que se considere o conhecimento culto ou educado. Daí o interesse

na revisão, já que não somente constitui uma prática, mas também um meio de pensar a linguagem.

(...)

1.1.2 A revisão de textos como processo psicolinguístico

Os trabalhos psicolinguísticos que têm se ocupado da aquisição da escrita reconhecem duas grandes orientações: cognitivistas e psicogenéticas.

As primeiras podem ser consideradas pioneiras no estudo dos processos redacionais, daí sua importância para a presente investigação. Não obstante, se verá que a descrição dicotômica sobre as condutas de escritores especialistas e crianças em processo de aprendizagem da escrita, assim como uma visão técnica sobre o ensino, colocam limites sobre a utilidade de seus resultados ou, ao menos, fazem necessária uma ressignificação dos mesmos.

De sua parte, os enfoques psicogenéticos começaram a ocupar-se de outros aspectos da aquisição da escrita e, mais recentemente, adentraram nos processos de produção textual. No entanto, esta perspectiva se mostra de enorme utilidade para a análise didática porque, como é coerente com esta linha de pesquisa, não se trata de uma descrição de condutas sucessivas mas de uma interpretação psicogenética do processo de transformação da compreensão de um objeto. Isto é, não só se descrevem os modos de ser, mas se explicam porque as crianças se comportam das maneiras descritas e de que modo se transformam as formas de compreensão do objeto. Por outro lado, nesta linha se distinguem clara e explicitamente os trabalhos psicolinguísticos dos didáticos, porém, compartilhando uma mesma posição epistemológica em que o sujeito é concebido como um construtor ativo do objeto, ao mesmo tempo que se reconhece o caráter de construção histórico-cultural do mesmo objeto.

O enfoque cognitivo

Não podemos deixar de advertir que, embora estes estudos, em sua origem, se definam como psicolinguísticos, colhem seus dados do contexto de situações experimentais oferecidas a alunos em diferentes momentos da escolaridade e se ocupam de caracterizar com precisão as condições de produção de suas descobertas. Progressivamente, as indagações vão se instalando cada vez mais no contexto da classe e os trabalhos mais recentes, embora foquem os processos das crianças, o fazem a partir

de análises de respostas obtidas por meio do desenvolvimento de dispositivos didáticos, chegando a vincular a intervenção do docente com as respostas dos alunos.

Na linha da Psicologia Cognitiva, devemos à investigação anglo-saxônica a análise dos processos que se põem em jogo na atividade da escrita, mais precisamente, uma modelagem dos processos redacionais ou da produção de um texto em seus diferentes níveis de tratamento: o planejamento, a preparação do texto e a revisão (Flower y Hayes, 1994; Bereiter y Scardamalia, 1987; difundidas na França por Fayol, 1984 e Garcia Debanc, 1983, e por Tolchinsky, 1993 e Camps, 1989 em castelhano, entre outros).

A partir desta perspectiva, defende-se que os bons escritores adultos (tanto os autores de literatura como aqueles que utilizam adequada e frequentemente a escrita na vida cotidiana) desenvolvem recursivamente três tipos de subprocessos: planejar, textualizar e revisar seus escritos. Isto é, são pessoas que pensam o que vão escrever, que transformam em palavras e que voltam ao que já foi produzido para julgar sua adequação. Mas, sobretudo, não realizam as três ações sucessivamente, mas vão e voltam, desenvolvendo um complexo processo de transformação de seus conhecimentos em um texto. Para consegui-lo, organizam e reorganizam suas ideias sobre o que vão escrever ou o que estão escrevendo; escrevem partes, relêem e corrigem; detectam expressões incompreensíveis; corrigem erros antes, durante e depois da textualização, etc. Esta forma recursiva de proceder obedece à necessidade de uma permanente integração entre o conteúdo que se pretende transmitir e as formas retóricas para colocá-lo em palavras de língua escrita¹.

Se sintetiza esta ideia do seguinte modo:

...a transformação do conhecimento (que é o que este modelo tenta explicar) se produz dentro do espaço do conteúdo mas, para que o processo de composição tenha um papel na transformação do conhecimento, deve haver uma interação entre o espaço do conteúdo e o espaço retórico. Essa interação só pode resultar de um trabalho consciente e controlado sobre as próprias representações (Tolchinsky, 1993, p. 116).

¹ A compreensão da linguagem nos enfoques cognitivos admite a distinção conteúdo-forma como dois espaços relacionados, mas possíveis de serem gerados com relativa independência.

Procedendo do modo até aqui descrito, um autor não só precisa dizer suas ideias através de algum meio que as expresse, mas também se vê obrigado a planejá-las e revisá-las uma e outra vez.

Não é isto o que acontece com as crianças quando aprendem a escrever. Para uma criança em processo de aprendizagem da escrita, escrever um texto é “escrever o que lhe vem à mente”. Assim, o modelo que explica esta forma de agir pode ser denominado como “dizer o conhecimento”. Estudado por Flower e Hayes, ele mostra que os neoescritores realizam sua tarefa ajustando-se ao tema sobre o qual querem produzir e de maneira não consciente o expressam com as formas verbais que correspondem ao gênero requerido, sem planejar e sem necessidade de revisar. Em um processo não consciente.

...o escritor constrói alguma representação do que lhe tem sido atribuído e, a partir dela, localiza os indicadores do tópico e do gênero; estes atuam como disparadores de uma série de procedimentos que darão como resultado um texto (Tolchinsky, 1993, p. 112).

Vejamos com mais detalhe as posições dos autores anglo-saxônicos, especialmente no que tem a ver com a revisão de textos, já que, sem dúvida, foram nas referências constantes em toda a bibliografia sobre o tema, ainda em desenvolvimento, que as contribuições se ressignificaram.

Flower e Hayes (1992 e 1994²) defendem que a ação de redigir é um conjunto de processos de pensamentos específicos organizados pelo escritor durante a composição do texto. Tais processos têm direções (estão orientadas para um fim) e uma organização hierárquica, e a particularidade de poderem ser inseridos uns dentro dos outros, de qualquer maneira. O escritor cria seus próprios objetivos e pode ir modificando-os durante a escrita, inclusive, por causa da escrita. Chamam reescrita ou revisão a etapa em que se volta a trabalhar um produto e alertam que a mesma – como ocorre no planejamento – não é necessariamente posterior, mas está imbricada em todo o processo de escrita, isto é, não se trata de revisar o texto final mas de “ir revisando o texto produzido até o momento”.

² Utilizamos um artigo recente que sintetiza pesquisas desenvolvidas desde 1980.

No modelo destes autores, construído a partir de abundante experimentação com protocolos de composição acompanhados de raciocínio em voz alta dos escritores especialistas, defende-se:

O ato de redigir implica três elementos essenciais que se refletem em três unidades do modelo: o ambiente de trabalho, a memória a longo prazo do escritor e os processos de escrita, na qual o escritor armazena o conhecimento não apenas sobre o tema mas também sobre o público e de vários planos de redação. O terceiro elemento em nosso modelo contém os processos de redação propriamente ditos, especificamente os processos básicos de planejamento, tradução e exame, que são verificados mediante um controle (Flower e Hayes, 1994, p. 82).

No subprocesso de revisão, se distingue a revisão do exame. Durante a primeira, que pode ser consciente, o escritor relê para seguir escrevendo ou para avaliar sistematicamente o texto. O exame se dá de forma não planejada, e pode ser iniciado a qualquer momento. Em ambos os casos, insiste-se que a revisão pode interromper qualquer outro processo. A revisão inclui, além disso, o controle do processo e do texto e determina quando se passa de um processo a outro, a eleição do estilo ou a manutenção dos objetivos.

Duas notas nos parecem importantes para o propósito do nosso trabalho: o estabelecimento de objetivos e o caráter recursivo dos subprocessos.

... no ato de redação, as pessoas voltam a gerar ou recriam seus próprios objetivos, à luz do que aprendem. Muitas vezes, é o escrever que permite delinear o que se quer, não se sabe o que se quer dizer até que se “veja” – no papel/tela – o que se está dizendo (Flower e Hayes, 1994, p. 92).

Entende-se o caráter recursivo de todos os processos como a forma de inserção de um processo íntegro dentro de uma instância maior, o que permite que afirmem:

... não precisamos definir “revisão” como uma única etapa na composição, mas como um processo de pensamento que pode ocorrer em qualquer momento em que um escritor decida avaliar ou revisar seu texto ou seus planos. Dado que é parte importante do redigir, esse processo constantemente conduz a um novo planejamento ou à revisão do que alguém desejava expressar (Flower e Hayes, 1994, p. 92).

Outras investigações, dentro da mesma linha (Bereiter e Scardamalia, 1987; Scardamalia e Bereiter, 1992³), consideram que os subprocessos de revisão distinguem a composição da conversação (na conversação há um *feedback* permanente do interlocutor sobre o que ele está compreendendo, isto não aparece na composição), e também distinguem os especialistas das crianças em processo de aprendizagem da escrita. Os problemas da revisão entre estes últimos provêm fundamentalmente da sua falta de habilidade para distinguir erros ou dificuldades no texto original ou para resolver os problemas que conseguem encontrar. Entende-se que a dificuldade se origina na retroalimentação do escritor, que não é automática.

Bereiter e Scardamalia consideram que a revisão parece ter um lugar fundamentalmente importante na escrita profissional, mas não entre os estudantes, que são conhecidos por evitá-la e por reservá-la a um nível superficial, muito menos profundo. Quando se revisa, ainda que nos níveis superiores de ensino, o que muda é a maneira de dizer, às vezes juntando, inclusive, mais informação. Porém, não é usual transformar o conhecimento sobre o mundo que se coloca em jogo por meio da escrita. Não obstante, tais mudanças podem produzir uma composição menor e ter consequências para desenvolver um texto mais completo.

Quanto mais experiente é um escritor, mais vezes retorna ao texto e faz pausas mais prolongadas para avaliar aquilo que está fazendo. As escritas das crianças frequentemente aparecem como egocêntricas. Flower as denomina como “writer based”, baseadas no escritor. São estruturadas de acordo com a memória do escritor ou a sua experiência, mais que ao objetivo de fazer-se compreender pelo leitor. O mais comum é que o escritor perca de vista o ponto de vista do leitor, isto é, ele não consegue se descentrar ou se distanciar de si mesmo para escrever.

³ Aqui também a bibliografia é abundante, tomamos o texto básico destes autores e um artigo mais recente que contribui com alguns elementos além da análise.

Os pesquisadores realizam numerosos estudos e consideram outros trabalhos anteriormente desenvolvidos por outros. Distinguem dois grupos: as crianças (“escritores imaturos” ou “novatos”), alunos de escola primária de distintas idades, todos com domínio fluido da base alfabética do sistema de escrita e os escritores “maduros” (ou “especialistas”), estudantes universitários graduados ou próximos da graduação. Explicam a “falta de habilidade para revisar” na condição do escritor novato, ele crê que o texto “diz” aquilo que teve intenção de comunicar, não podendo imaginar que alguém não pudesse compreender o mesmo. Para modificar esta estratégia, tarefas como esperar uma semana para revisar o texto ou pedir que não autores o comentem não tem provocado nenhum efeito, tendo-se registrado apenas correções na ortografia.

Mesmo quando as crianças parecem ser boas para reconhecer o que não pode ser entendido em seu texto, têm problemas tanto com o diagnóstico como com a solução destas falhas, inclusive quando lhe oferecem modelos externos para que avaliem seus escritos. É muito comum vê-las detectar um erro e tratar de solucioná-lo de diversas maneiras, mas sem obter êxito nessa tarefa. Não obstante, estas pausas servem, segundo declaram as próprias crianças, para considerar problemas no texto que não teriam sido vistos por elas mesmas.

Os autores destas pesquisas descrevem o sistema de fatores que impede esse “saber como fazer”: os alunos não adquiriram o repertório de alternativas que os especialistas já possuem por meio da experiência com a escrita, dos modelos que se adquirem da leitura e de um processo recíproco de aprendizagens com outros escritores. Mostram, também, que tal aquisição não é rápida nem cumulativa.

No estudo sobre revisão de orações, as crianças parecem adotar uma estratégia de menor esforço. Quando o conteúdo é difícil de mudar, por exemplo, em um texto opinativo, parece que a primeira alternativa é usar palavras mais curtas e frases de substituição, seguindo um processo de elaboração e de decisões. Por exemplo, em um exercício em que se pedia às crianças que fizessem orações “mais interessantes”, a estratégia predominante, se não existia outra restrição, era mudar de assunto. Quando se colocava a restrição de que não se devia mudar de assunto, a estratégia predominante das crianças era adicionar informações à oração original. Ambas as estratégias demandam pouca atenção. Por último, se apresentava um exercício em que se pedia aos alunos para não mudarem de assunto nem aumentarem o número de palavras. Então, logo se começou a observar mudanças no planejamento da oração, a partir dos alunos de sexta série, não antes.

Todos estes resultados provêm de numerosas experiências com o objetivo de promover processos mais avançados nas crianças em processo de aprendizagem da escrita. A conclusão geral a que chegam é, em geral, pessimista:

... seria tentador concluir que a educação da composição deveria centrar-se em ajudar os escritores a construir representações de seus textos de mais alto nível – especialmente representações de intenções ou de objetivos e de chaves ou de pontos principais. Porém, é claro que não é o simples fato de possuir tais representações o que faz um escritor maduro, mas a capacidade de poder operar com elas. Se os alunos se encontram fechados dentro do processo “dizer o conhecimento”, as representações de mais alto nível não têm função alguma. Nesse caso, não fica claro como os alunos podem aprender a criar tais representações. Portanto, voltamos à conclusão de que o que tem que desenvolver-se é o processo de composição como um todo, e não um só aspecto ou componente dele. Mais do que apontar um foco particular para educar sobre a composição, a pesquisa sobre as representações mentais contribui para entender o que significa o desenvolvimento global do processo de composição até níveis mais altos (Bereiter e Scardamalia, 1987, p. 59-60).

Apoiados no modelo de processo redacional cognitivo, autores como Garcia-Debanc (1990) partem da importância de que o educador reconheça estes processos nos alunos para orientar suas intervenções.

A partir da análise de situações experimentais desenvolvidas nas aulas, Garcia-Debanc aconselha a leitura recíproca de textos (entre alunos da mesma classe), revisão do próprio texto a partir de observações de outros alunos, reescrita por grupos. Estas propostas são concebidas com o intuito de gerar interações verbais que ajudem a configurar estratégias próprias dos especialistas, fato que se verifica em várias situações que analisadas – ainda que explicitamente não se suponha que os dados sejam generalizáveis. A autora outorga grande importância ao tipo de texto a produzir e à circunstância colocada em função de que a mesma ajude os alunos a tomarem consciência da posição do leitor virtual do texto (por exemplo, redigir regras de jogo

para que outras crianças as executem). Recomenda a elaboração de modelos externos de revisão ou de planejamento. Ambos os instrumentos, leitura recíproca de textos e elaboração de pautas externas de revisão, se criam com o propósito de aliviar a “sobrecarga cognitiva” que supõe a coexistência de todos os subprocessos redacionais – nas crianças, grande parte da “energia cognitiva” se deposita na expressão -, e, por isso são denominados “de facilitação”. O conceito de sobrecarga cognitiva se explica no sentido de que o escritor sempre trabalha sob uma situação de sobrecarga mental (*cognitive overload*), dado que necessita ativar na memória a longo prazo conteúdos semânticos, bem como religá-los entre si, impor-lhes uma organização sequencial que não tinham em sua origem e, finalmente, administrar séries de enunciados, levando em conta simultaneamente regras locais ou globais.

Em síntese, como se adverte, os enfoques cognitivistas têm evoluído desde posições mais pessimistas, baseadas em dados obtidos em situações experimentais precisas, até posições mais compreensivas das práticas de ensino, a partir do desenvolvimento de trabalhos no contexto da classe. Os procedimentos centrais para trabalhar o processo redacional na aula são, por um lado, o tipo de tarefa e, por outro, os modelos de facilitação. Estes últimos têm sido fundamentados no conceito de sobrecarga cognitiva.

Solé e Teberosky (2001) realizam um balanço adequado destas pesquisas:

São muitos os trabalhos de pesquisa que contêm orientações para contribuir com a formação de leitores e escritores estratégicos no âmbito da educação formal, mas, de forma contraditória, boa parte destas contribuições adota uma visão fundamentalmente técnica para abordar o ensino de estratégias (veja, por exemplo, Baumann, 1990; Bereiter e Scardamalia, 1987). [...] Apesar de suas contribuições relevantes para a compreensão dos processos citados, a psicologia cognitiva deixa de lado importantes aspectos constitutivos, ao contrário da concepção construtivista: o caráter social, cultural e histórico dos produtos que se lêem e se escrevem – os textos – e os processos de leitura e escrita; as capacidades afetivas, de relação interpessoal e de inserção social – além, obviamente, das cognitivas – vinculadas a ler e escrever; a ajuda insubstituível

dos mediadores culturais (pais, professores) na apropriação de ambas as aprendizagens” (Solé e Teberosky, 2001, p. 483).

Isto é, permanece obscura a dimensão histórico-social da escrita, não só um instrumento que permite a comunicação, mas também um sistema que possibilita significar o mundo e compartilhar essas significações com os outros. Aprender a comunicar-se é mais do que aprender a usar as palavras com correção e adequação, é aprender a compartilhar e debater os significados culturais sobre o mundo que as palavras nos permitem gerar. Daí a profunda relação entre pensamento e linguagem.

O enfoque psicogenético

A perspectiva da Psicologia Genética contribuiu com sólidas evidências que lançaram por terra a suposição de que a “realidade” se revela diante dos olhos da criança por meio do “ensino – mostração” dos objetos. Compreender supõe muito mais que ver e escutar, inclusive, muito mais que o fazer material; compreender a realidade implica poder construir, durante as interações com os objetos, os instrumentos conceituais que permitem organizar os dados que a realidade oferece e as próprias ações do sujeito (García, 1997). “Piaget nos fez descobrir a enorme criatividade que tem uma criança desde a mais tenra idade. Mas também destruiu as bases de toda concepção de ensino como um processo mecânico e dogmático” (García, 1996).

Os enfoques psicogenéticos sobre a aquisição da escrita puseram em destaque os processos infantis de assimilação deste objeto cultural. Na década de 1980, a partir deste marco teórico, abordou-se o estudo da escrita como processo de aquisição de um objeto específico. Estas investigações romperam definitivamente com a ilusão de transparência entre ensino e aprendizagem da língua escrita (entre outros: Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1979, 1982a, 1982b). Suas descobertas (por meio da observação clínica e interpretação da regularidade das ações infantis) mostraram que as crianças constroem ideias originais e sistemáticas sobre a escrita e as colocam em ação tanto ao tentar interpretá-la como ao tentar produzi-la por si mesmas.

Para um investigador em Psicologia Genética a pergunta central e persistente é: como se passa de tal estado de conhecimento a tal estado de outro conhecimento?; o que no estado anterior Y tornou possível que logo aparecesse no estado posterior Z?; o que existia em um nível anterior X que tornou possível o nível Y? (Ferreiro, 1985). A autora

defende que explicar o processo de transformação conceitual de um objeto supõe compreender que “A procedência costuma ser dada por noções que não prefiguram as subsequentes, mas que permitem sua aparição por meio dos conflitos que elas mesmas contribuem para gerar” (Ferreiro, 1991c). Estas investigações também advertiram:

É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para poder aplicá-lo a outro domínio; é necessária a reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, foram registrados sem serem compreendidos; assim também a reconstrução do conhecimento que tem a criança da língua oral, para que possa utilizá-lo no domínio do escrito (Ferreiro, 1991c).

Isto é, pesquisou-se sobre a construção infantil do sistema de representação da escrita para compreender como a criança transforma seus conceitos sobre ela mesma, afastando-se de uma visão normativa que sinalizasse “o que falta” nas escritas infantis.

Em pesquisas posteriores ampliou-se o campo de questões sobre problemas como a segmentação de palavras, ortografia, pontuação e construção textual (Ferreiro, 1997; Ferreiro e Vernon, 1992; Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. e García Hidalgo, I., 1996). Mostrou-se que as crianças pequenas (4-5 anos) já têm ideias claras sobre as características de diversos tipos de texto: podem tanto reconhecer de que tipo de texto se trata quando alguém o lê como plasmar muitas dessas qualidades em suas produções escritas (Ferreiro, 1991a; Teberosky, 1992).

Em *Chapeuzinho Vermelho Aprende a Escrever* (1996), as autoras confrontam dados de espanhol, português e italiano e propõem uma interpretação das produções escritas das crianças a partir do ponto de vista dos processos infantis de produção de texto. Defendem que não é adequado analisar as escritas das crianças comparando-as com a norma adulta – como se fosse universal e atemporal – mas interessar-se pelo que significam os desvios achados, por sua importância evolutiva (Pontecorvo e Ferreiro, 1996, em: Ferreiro e outros, 1996, p.33).

Para a interpretação dos dados recorre-se frequentemente à história da escrita, porque considera-se que a mesma é um recurso para questionar as ideias que não chegam a questionar-se naturalmente (Ferreiro, 1999, p. 36). A partir daí, é possível

compreender fenômenos que, à primeira vista, parecem não ter lógica: “A história nos ajuda a dar uma racionalidade a realizações gráficas que hoje nos parecem desvios, mas que, em outras épocas, foram consideradas normais ou naturais” (Ferreiro, 1996, p. 34).

Ao assumir esta visão histórico-cultural dos processos de aquisição, passa-se a compartilhar com as colocações interacionistas uma mesma concepção histórico-cultural sobre a fala e a escrita e sobre o papel primordial que a interação social cumpre na construção do conhecimento.

São as mesmas autoras destas descobertas as que sinalizam a impossibilidade da aplicação direta da investigação psicolinguística a uma prática que se rege por uma racionalidade diferente à do domínio psicológico: “... um sistema educativo é um produto social e, como tal, responde a uma série de racionalidades e de solicitações que ultrapassam em muito o domínio do psicológico” (Ferreiro, 1985). O que devem aprender as crianças nas escolas, para que e por que e de que maneira colocar as situações nas aulas para que esses conteúdos sejam aprendidos de modo que se cumpram os propósitos estabelecidos, não são os problemas que estejam no âmbito destas pesquisas. Porém, os processos de transformação da compreensão do objeto estudado não podem ficar fora da pesquisa didática, porque sua consideração reformula as perguntas didáticas e gera respostas distintas das consideradas previamente.

Então, reformulam-se as perguntas didáticas no sentido de que se deixe de pensar em qual é o meio que conduz ao fim para começar a perguntar quais são as condições que deve reunir uma situação na aula para que certos conteúdos possam ser compreendidos de maneira coerente com os propósitos colocados. Pois bem, uma vez projetada uma resposta a este novo tipo de pergunta, a consideração dos processos de transformação da compreensão do objeto passa a fazer parte do problema didático⁴. Ao colocar uma situação que permite às crianças compreender um objeto, se suscitam respostas cuja interpretação requer marcos teóricos que permitam apreciar o processo de transformação das crianças a propósito de tal objeto.

⁴ Nas palavras de J. Brun, os processos psicogenéticos se incluem como “participantes no estudo do conjunto dos fenômenos didáticos”.