

Uma teoria do processo cognitivo da escrita

* Texto originalmente traduzido de FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

Linda Flower e John R. Hayes

- 1 ARISTÓTELES. *The rhetoric*. Tradução de Lane Cooper. Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1932. LLOYD-JONES, Richard. A perspective on rhetoric. In: FREDERIKSEN, C. et al. (Orgs.). *Writing: the nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. No prelo.
- 2 ODELL, Lee.; COOPER, CHARLES R.; COURTS, Cynthia. Discourse theory: implications for research in composing. In: COOPER, Charles; ODELL, Lee. *Research on composing: points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1978. p. 6.

Há uma tradição respeitável em retórica e composição que enxerga o processo de composição como uma série de decisões e escolhas.¹ Entretanto, faz tempo que não é fácil simplesmente sustentar essa posição, a não ser que você esteja preparado para responder uma série de perguntas, a mais urgente delas provavelmente é a seguinte: “Então, quais são os critérios que governam essas escolhas?”. Podemos colocar em outros termos: “O que orienta as decisões dos escritores enquanto escrevem?”. Em um levantamento recente sobre estudos da composição, Odell, Cooper e Courts perceberam que alguns dos estudiosos mais sérios da área deram duas respostas razoáveis, mas de algum modo diferentes.

Como realmente fazem os escritores para escolher dicção, sintática e modelos de organização, e conteúdo? Kinneavy afirma que o objetivo — de informar, persuadir, expressar ou trabalhar a linguagem em proveito próprio — orienta essas escolhas. Moffett e Gibson argumentam que essas escolhas são determinadas pela noção de relação entre orador, assunto e audiência. Alguma dessas duas declarações seria sustentada pela experiência de escritores engajados em escrever ou revisar? As duas premissas levariam em conta adequadamente as escolhas que fazem os escritores?²

Retóricos como Lloyd Bitzer e Richard Vatz têm debatido energicamente essas questões ainda em outros termos. Lloyd Bitzer argumenta que o discurso sempre ocorre como resposta a uma situação retórica, que ele sucintamente define como contendo uma exigência (que demanda uma resposta), uma audiência, e um conjunto de restrições.³ Em resposta a essa visão de que o processo é dirigido pela situação, Vatz afirma que a resposta do orador e a própria situação retórica são determinadas pela imaginação e pela arte do orador.⁴

Finalmente, James Britton faz a mesma pergunta e oferece uma resposta linguística, a saber, que escolhas sintáticas e léxicas orientam o processo.

É tentador pensar na escrita como um processo de escolhas linguísticas a partir de um repertório de estruturas sintáticas e objetos léxicos. Isso sugeriria que há uma intenção, ou algo a ser expresso, na mente do escritor, e que ele continua a escolher, dentre as palavras e estruturas que tem à disposição, as que melhor combinam com a sua intenção. Mas é mesmo assim que acontece?⁵

Para a maioria de nós, pode parecer razoável supor que todas essas forças – “objetivos”, “relacionamentos”, “exigências”, “linguagem” – influenciam o processo do escritor, mas não é completamente claro como isso acontece ou como elas interagem. Elas trabalham coordenadamente de modo elegante e gracioso, por exemplo, ou como forças competitivas que constantemente rivalizam, por controle? Acharmos que a melhor maneira de responder a essas questões – para realmente entender a natureza de escolhas de retórica em escritores bons e ruins – é seguir o exemplo de James Britton e prestar atenção ao próprio processo de escrita e perguntar: “mas é mesmo assim que acontece?”.

Este artigo vai apresentar a teoria dos processos cognitivos envolvidos na composição, com a intenção de construir bases para estudos mais detalhados sobre

3 BITZER, Lloyd. The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, n. 1., p. 10-14, jan. 1968.

4 VATZ, Richard E. The myth of the rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, v. 6, p. 154-161, verão 1973.

5 BRITTON, James et al. *The development of writing abilities*. 11-18. Londres: Macmillan, 1975. p. 39.

os processos de pensamento enquanto se escreve. Esta teoria é baseada em nosso trabalho com análise de protocolos dos últimos cinco anos e tem, como sentimos, numerosas evidências que a comprovam. No entanto, trata-se, para nós, de uma hipótese de trabalho e ponto de partida para pesquisas futuras e esperamos que, assim como (à medida que) nos sugere hipóteses testáveis, faça o mesmo para outros pesquisadores. Nossa teoria dos processos cognitivos baseia-se em quatro pontos-chave que esse artigo irá desenvolver:

1. O processo de escrita é mais bem compreendido como um conjunto de processos mentais característicos que os escritores orquestram ou organizam durante o exercício da composição.
2. Esses processos têm uma organização hierárquica e altamente integrada, no qual um processo pode ser incorporado a qualquer outro.
3. O exercício da composição em si é um processo mental orientado por metas, guiado pela rede crescente de metas do próprio escritor.
4. Escritores criam suas próprias metas em duas chaves: ao gerar tanto metas de nível superior quanto submetas de suporte que materializam os objetivos em desenvolvimento (do escritor); e depois, às vezes, ao mudar as metas principais ou até estabelecer novas metas baseando-se no que foi aprendido durante a escrita.

1. O processo de escrita é mais bem compreendido como um conjunto de processos mentais característicos que os escritores orquestram ou organizam durante o exercício da composição.

Para muitos, este ponto pode parecer evidente e ainda representar um notável contraste ao nosso atual paradigma de composição — o modelo de processo em fases. Essa metáfora familiar ou modelo descreve o processo de composição como uma série linear de fases, separada no tempo e caracterizada pelo desenvolvimento gradual do produto escrito. Os melhores exemplos de modelos de fase são o modelo Pré-escri-

ta/Escreta/Reescrita, de Gordon Rohman,⁶ e o modelo Concepção/Incubação/Produção, de Britton et al.⁷

Modelos de fases da escrita

Sem dúvida, a grande aceitação da pré-escrita ajudou a melhorar o ensino de composição, chamando atenção para o planejamento e descoberta como partes legítimas do processo da escrita. Mas ficam ainda muitas questões sobre se o modelo de fase linear é realmente uma descrição precisa ou útil sobre o processo de composição em si. O problema com a descrição de fases da escrita é que elas mostram a evolução do produto escrito, não o processo interno da pessoa quando elabora o produto escrito. “Pré-escrita” é a fase anterior à emersão das palavras no papel; “Escreta” é a fase em que o produto está em elaboração; e “Reescrita” é o retrabalho final daquele produto. Contudo, o bom-senso e pesquisas nos contam que os escritores estão constantemente planejando (pré-escrevendo) e revisando (reescrevendo) enquanto compõem (escrevem), não em fases estanques.⁸ Além disso, a distinção precisa que os modelos de fase fazem entre as operações de planejamento, escrita e reescrita pode distorcer seriamente como essas atividades funcionam. Por exemplo, Nancy Sommers mostrou que a revisão, assim como é realizada por escritores experientes, não é o fim de um processo de correção, mas um processo constante de “re-visão”, ou de reexaminar, que continua enquanto eles estão compondo.⁹ Um modelo mais preciso do processo de composição precisaria reconhecer esses processos de pensamento que unem planejamento e revisão. Porque os modelos de fases usam o produto final como seu ponto de referência, eles oferecem uma explicação inadequada do processo de composição intelectual mais íntimo, momento a momento. Como, por exemplo, o resultado de uma fase como a pré-es-

6 ROHMAN, Gordon. Pre-writing: the stage of discovery in the writing process. CCC, p. 106-112, 16 maio, 1965.

7 BRITTON et al., op. cit., p. 19-49.

8 SOMMERS, Nancy. Response to Sharon Crowley, “Components of the process”. CCC, v. 29, p. 209-211, maio 1978.

9 SOMMERS, Nancy. Revision strategies of student writers and experienced writers. CCC, v. 31, p. 378-388, dez. 1980.

crita ou a incubação é transferido para o próximo? Como todo escritor sabe, boas ideias não produzem automaticamente uma boa narrativa. Tais modelos são tipicamente silenciosos sobre os processos íntimos de decisão e escolha.

Um modelo de processo cognitivo

Uma teoria do processo cognitivo da escrita, tal como está apresentado aqui, representa a principal saída do tradicional paradigma de fases da seguinte maneira: no modelo de fases, as principais unidades de análise são as fases de conclusão que refletem a evolução de um produto escrito, e estas fases são organizadas numa sequência ou estrutura *linear*. No modelo de processo, as principais unidades de análise são os processos mentais elementares, como o processo de gerar ideias. E estes processos têm estrutura *hierárquica* (ver a página 55), tal como a geração de ideias, por exemplo, é um sub-processo do planejamento. Além disso, cada um desses exercícios mentais pode ocorrer a qualquer momento no processo de composição. A principal vantagem de identificar esses processos cognitivos básicos ou competências mentais que os escritores usam é que podemos comparar as estratégias de composição de escritores bons e ruins. E podemos olhar para a escrita de um modo muito mais detalhado.

Na psicologia e na linguística, um modo tradicional de olhar cuidadosamente para o processo é construir um modelo do que você vê. Um modelo é uma metáfora para um processo: uma maneira de descrever algo, como o processo de composição, que se recusa ficar parado para um retrato. Como hipótese sobre um processo dinâmico, o modelo tenta descrever partes do sistema e como elas trabalham juntas. Modelar um processo começa como um problema de concepção. Por exemplo, imagine que solicitaram a você começar do zero e conceber um escritor imaginário trabalhando. Para construir um escritor ou um sistema teórico que refletiria o processo de um escritor real, você iria querer fazer pelo menos três coisas:

1. Primeiro, você teria que definir os principais elementos ou subprocessos que constituem o processo maior de escrita. Tais subprocessos incluiriam planejamento, recuperação de informação da memória de longo prazo, análise, e assim por diante.

2. Segundo, você vai querer mostrar como esses vários elementos do processo interagem no processo total da escrita. Por exemplo, como o “conhecimento” sobre a audiência é de fato integrada a cada momento no ato da composição?
3. E, finalmente, já que o modelo é principalmente uma ferramenta de reflexão, você vai querer que seu modelo se pronuncie sobre questões críticas na disciplina. Isso deve ajudar você a ver coisas que não via antes.

Obviamente, a melhor maneira de modelar o processo de escrita é estudar um escritor em ação, e há várias maneiras de fazer isso. Entretanto, as análises introspectivas de pessoas depois do fato, do que fizeram enquanto escreviam, são notoriamente imprecisas e influenciadas provavelmente por noções do que deveriam ter feito. Por isso, recorremos à análise de protocolos, que tem sido usada com sucesso para estudar outros processos cognitivos.¹⁰ Ao contrário de relatos introspectivos, protocolos de pensamento em voz alta capturam uma gravação detalhada do que está acontecendo na mente do escritor durante o exercício da composição em si. Para colher um protocolo, damos um problema para os escritores, como “Escreva um artigo sobre o seu trabalho para os leitores da revista *Seventeen*”, e então pedimos para comporem em voz alta perto de um gravador discreto. Pedimos que trabalhem na tarefa como normalmente fariam — refletindo, tomando notas e escrevendo —, exceto que precisam pensar em voz alta. Pedimos que verbalizem tudo que vai pela cabeça enquanto escrevem, incluindo noções vagas, começos falsos e pensamentos incompletos ou fragmentados. Não pedimos que os escritores se engajem em qualquer tipo de autoanálise ou introspecção enquanto escrevem, mas simplesmente que pensem em voz alta

10 HAYES, John R. *Cognitive psychology: thinking and creating*. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1978. SIMON, Herbert A.; HAYES, John R. Understanding complex task instructions. In: KLAHR, D. (Org.). *Cognition and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 269-285.

- 11 HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee; STEINBERG, Erwin (Orgs.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30. Apesar de diagramas do tipo da Figura 1 ajudarem a distinguir os vários processos que queremos que nosso modelo descreva, essas representações esquemáticas de processos e elementos são frequentemente enganosas. As setas indicam que a *informação* flui de uma caixa ou um processo a outro; isto é, o conhecimento sobre as tarefas de escrita ou o conhecimento da memória pode ser transferido ou usado no processo de **planejamento**, e a informação do **planejamento** pode fluir de volta no outro sentido. O que as setas não indicam é que tal informação flui em um circuito previsível da esquerda para a direita, de uma caixa para outra como se o diagrama fosse uma tabela com fluxo de sentido único. Essa distinção é crucial, porque tal fluxograma insinua exatamente o tipo de modelo de fase contra o qual queremos argumentar. Uma das premissas centrais da teoria do processo cognitivo apresentado aqui é que os escritores estão constantemente, instante a instante, orquestrando uma bateria de processos

enquanto trabalham, como uma pessoa falando consigo mesma.

A transcrição dessa sessão, que pode chegar a 20 páginas por hora de sessão, é chamada de protocolo. Como ferramenta de pesquisa, um protocolo é extraordinariamente rico em informações e, junto com as notas do escritor e com o manuscrito, proporciona um retrato bastante detalhado do processo de composição do escritor. Ele nos faz saber não apenas sobre o desenvolvimento do produto escrito, mas muitos dos processos intelectuais que o produziram. O modelo de processo de escrita apresentado na Figura 1 (pág. 47) tenta considerar os principais processos mentais e restrições que vimos em funcionamento nesses protocolos. Mas observe-se que ele não especifica a ordem na qual são invocados.

O ato da escrita envolve três principais elementos que estão refletidos nas três unidades do modelo: o **ambiente da tarefa**; a **memória de longo prazo do escritor** e os **processos de escrita**. O ambiente de tarefa inclui todas as coisas externas ao escritor, começando pela questão retórica ou tarefa e depois a inclusão da evolução do texto em si. O segundo elemento é a memória de longo prazo do escritor, na qual ele armazenou conhecimento não apenas sobre o assunto, mas sobre a audiência e sobre vários planos de escrita. O terceiro elemento do nosso modelo contém os processos de escrita eles mesmos, especificamente os processos básicos de **planejamento**, **tradução** e **análise**, que estão sob o controle de um monitor.

Esse modelo tenta dar conta dos processos vistos nos protocolos de composição. Ele é também um guia de pesquisa que pede que exploremos cada um desses elementos e suas interações de modo mais integrado. Já que esse modelo está descrito em detalhes em outro ponto,¹¹ vamos focar aqui em como cada elemento contribui para o processo geral.

Visão geral do modelo

O problema retórico

No início da composição, o elemento mais importante é, claro, o problema retórico propriamente. Uma tarefa de escola é uma versão simplificada de tal problema — descrever o assunto do escritor, a audiência e (implicitamente) seu papel como estudante para o professor. Já que a escrita é um ato retórico, não um mero artefato, os escritores tentam solucionar ou responder a esse problema retórico escrevendo algo.

Em teoria, esse problema é bastante complexo: inclui não apenas a situação retórica e a audiência que motivam alguém a escrever, mas também as próprias metas do escritor ao escrever.¹² Um bom escritor é uma pessoa que pode equilibrar todas essas demandas. Mas, na prática, temos observado, assim como Britton,¹³ que os escritores frequentemente reduzem esse amplo conjunto de restrições a um problema radicalmente simplificado, tal como “escreva outro tema para a aula de Inglês”. Redefinir o problema desse modo é obviamente uma estratégia econômica, contanto que a nova representação se encaixe na realidade. Mas quando não se encaixa, há um truque: as pessoas apenas resolvem os problemas que definem para si mesmas. Se a representação de um escritor para seu problema retórico é imprecisa ou simplesmente mal desenvolvida, então é improvável que vá solucionar ou cumprir os aspectos restantes do problema. Em resumo, definir o problema retórico é a parte principal e imutável do processo de escrita. Mas a forma que as pessoas escolhem para definir um problema retórico para si mesmas pode variar imensamente de escritor para escritor. Uma meta importante para pesquisa será, então, descobrir como esse processo de representação do problema funciona e como ele afeta o desempenho do escritor.

cognitivos enquanto incorporam planejamento, recordação, escrita e releitura. As setas múltiplas, que são convenções em diagramas desse tipo de modelo são, infelizmente, apenas indicações fracas da organização complexa e ativa dos processos mentais que nosso trabalho tenta modelar.

12 FLOWER, Linda C.; HAYES, John R. *The cognition of discovery: defining a rhetorical problem*. CCC, v. 31, p. 21-32, fev. 1980.

13 BRITTON et al., op. cit., p. 61-65.

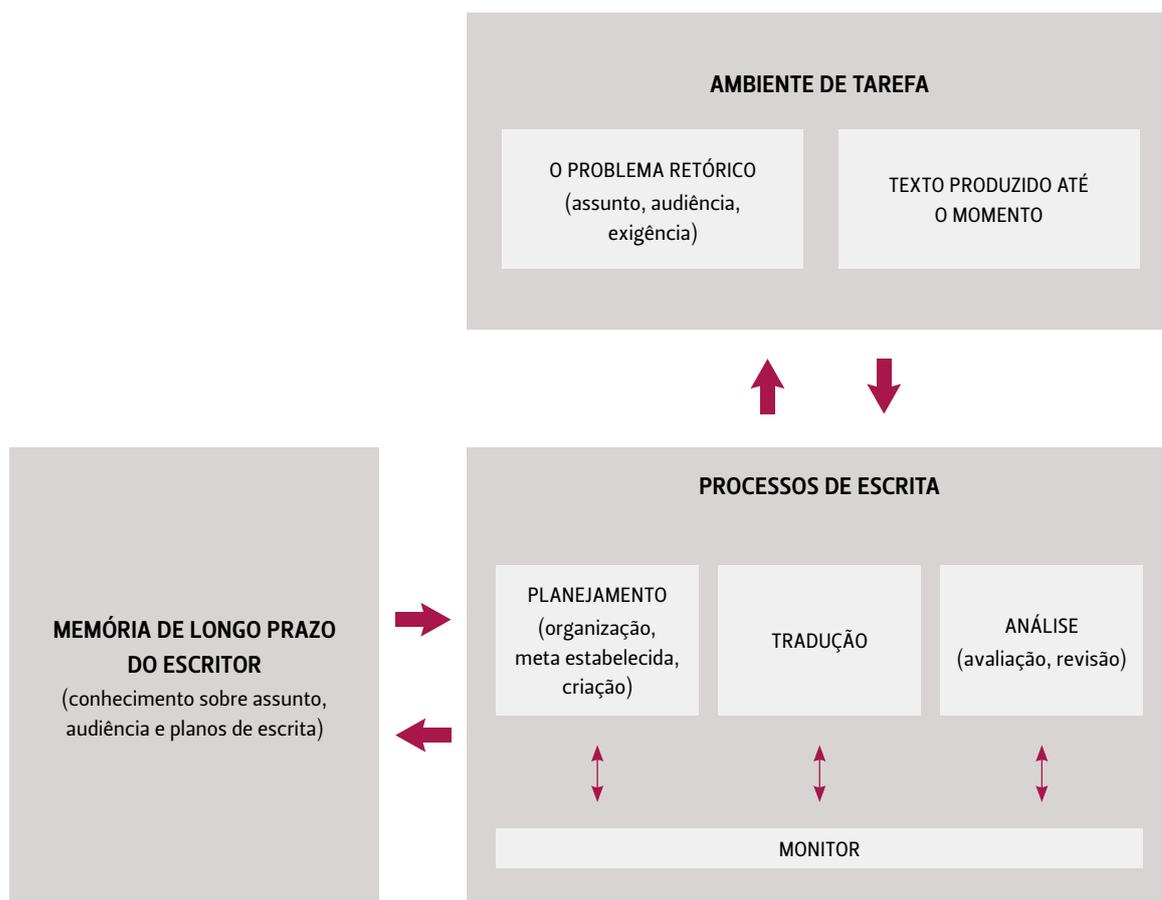


Figura 1: Estrutura do modelo de escrita. (Para uma explicação sobre como ler um modelo de processo, ver nota 11, páginas 45-46.)

O texto escrito

À medida que a composição prossegue, um novo elemento entra no ambiente de tarefa e coloca até mais restrições sobre o que o escritor pode dizer. Assim como o título restringe o conteúdo de um artigo e um assunto dá forma às opções de um parágrafo, cada palavra no texto em evolução determina e limita as escolhas do que vem depois. Contudo, a influência que um texto em desenvolvimento exerce sobre o processo de composição pode variar enormemente. Quando a escrita é incoerente, o texto pode ter exercido pouca influência; o escritor talvez tenha falhado em consolidar novas ideias com afirmações anteriores. Por outro lado, uma das características de um escritor menos experiente é a preocu-

pação persistente em estender a sentença inicial¹⁴ e a relutância em pular de uma decisão centrada em um planejamento delimitado no texto para decisões mais globais, como “o que eu quero falar aqui?”.

Como veremos, o texto em desenvolvimento faz amplas demandas de tempo e atenção do escritor durante a composição. Mas, ao fazê-lo, está competindo com outras duas forças que poderiam e também deveriam direcionar o processo de composição; a saber, o conhecimento do escritor armazenado na memória de longo prazo e os planos do escritor para lidar com o problema retórico. É fácil, por exemplo, imaginar um conflito entre o que você sabe sobre um assunto e o que na verdade você quer dizer para um dado leitor, ou entre uma frase graciosa que completa a sentença e um ponto mais difícil que você, em verdade, quer abordar. Parte do drama de escrever é ver como os escritores equilibram e integram restrições múltiplas de seus conhecimentos, seus planos e seu texto à produção de cada nova sentença.¹⁵

A memória de longo prazo

A memória de longo prazo do escritor, que pode existir na mente e também em outros recursos externos, como livros, é um depósito de conhecimento sobre assunto e audiência e também conhecimento sobre esquemas de escrita e problemas de representação. Às vezes, uma única pista numa tarefa, como “escreva um texto persuasivo...”, pode fazer o escritor acessar a representação de um problema que estava guardada e trazer uma série completa de esquemas de escrita em ação.

Ao contrário da memória de curto prazo, que é nossa capacidade ativa de processamento ou atenção consciente, a memória de longo prazo é uma entida-

14 PERL, Sondra. *Five writers writing: case studies of the composing process of unskilled college writers*. 1978. Tese (Doutorado). — Universidade de Nova York, Nova York, 1978.

15 FLOWER, Linda S.; HAYES, John R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, Lee; STEINBERG, Erwin (Orgs.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 31-50.

de relativamente estável e tem sua própria organização interna de informações. O problema com a memória de longo prazo é, antes de tudo, tirar coisas dela — quer dizer, achar a pista que irá fazer você resgatar uma rede de conhecimento útil. O segundo problema para um escritor é, normalmente, reorganizar ou adaptar aquela informação para atender à demanda do problema retórico. O fenômeno da narrativa “centrada no escritor” demonstra muito bem o efeito de uma estratégia de escrita baseada unicamente em recuperação. A organização de um pedaço de uma narrativa centrada no escritor reflete verdadeiramente o próprio processo de descoberta do escritor e a estrutura da informação recuperada, mas frequentemente falha em transformar ou reorganizar aquele conhecimento para atender às diferentes necessidades de um leitor.¹⁶

Planejamento

As pessoas frequentemente pensam em planejamento como a ação de descobrir como ir daqui para lá, quer dizer, fazer um plano detalhado. Mas nosso modelo usa o termo em seu significado mais abrangente. No processo de **planejamento** os escritores formam uma *representação* interna do conhecimento que será usado na escrita. Essa representação interna provavelmente é mais abstrata do que a representação em prosa que o escritor fará depois. Por exemplo, uma rede completa de ideias pode ser representada por uma única palavra-chave. Além disso, esta representação de conhecimento não será necessariamente feita em linguagem, mas pode ser realizada com um código visual ou perceptivo, isto é, uma imagem fugaz que o escritor deve então capturar em palavras.

O **planejamento**, ou o ato de construir essa representação interna, envolve um certo número de subprocessos. O mais óbvio é o ato de **gerar ideias**, que inclui

16 FLOWER, Linda S. Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, n. 41, p. 19-37, set. 1979.

recuperação de ideias relevantes da memória de longo prazo. Às vezes, essa informação é tão bem desenvolvida e organizada na *memória* que o escritor está necessariamente gerando o idioma escrito padrão. Outras vezes, talvez gere apenas pensamentos fragmentados, desconectados e até mesmo contraditórios, como pedaços de um poema que ainda não tomou forma.

Quando a estrutura de ideias já na memória do escritor não está adequadamente adaptada à tarefa retórica presente, os subprocessos de **organização** assumem o trabalho de ajudar o escritor a dar sentido, quer dizer, uma estrutura com significado para suas ideias. O processo de organização parece desempenhar uma parte importante do pensamento criativo e descoberta, já que é capaz de agrupar ideias e formar novos conceitos. Mais especificamente, o processo de **organização** permite ao escritor identificar categorias, buscar ideias subordinadas que desenvolvam um assunto existente e procurar ideias mais genéricas que contenham ou incluam o presente tópico. Em outro nível, o processo de organização também participa de decisões textuais mais estritas sobre apresentação e organização do texto. Isto é, escritores identificam assuntos que vêm primeiro ou por último, ideias principais e padrões de apresentação. Entretanto, organização é muito mais do que a mera ordenação de pontos. E parece claro que todas as decisões retóricas e planos para alcançar a audiência afetam o processo de organização de ideias em todos os níveis, porque é frequentemente orientado por metas principais estabelecidas durante o poderoso processo de **estabelecimento de metas**.

O **estabelecimento de metas** é mesmo o terceiro, pouco estudado, mas principal, aspecto do processo de **planejamento**. As metas que os escritores definem para si mesmos são ao mesmo tempo de procedimento (por exemplo, “Agora vamos ver – quero começar com ‘energia’”) e de sentido, mas frequentemente os dois ao mesmo tempo (por exemplo, “Tenho que relacionar isso [projeto de engenharia] à economia [de energia] para mostrar por que quero melhorá-lo e por que a turbina a vapor precisa ser mais eficiente” ou “Quero sugerir que – que o leitor deve tipo – o quê – o que se deve dizer – o leitor deve ver o que o interessa e procurar por coisas que lhe deem prazer...”).

A coisa mais importante sobre metas de escrita é o fato de que são criadas pelo escritor. Apesar de alguns planos e metas bastante co-

nhcidos poderem ser retirados intactos da memória de longo prazo, a maioria das metas dos escritores são geradas, desenvolvidas e revisadas pelos mesmos processos que geram e organizam novas ideias. E esse processo segue durante toda a composição. Assim como as metas levam o escritor a gerar ideias, estas ideias levam a metas novas e mais complexas, que podem então reunir conteúdo e propósito.

Nosso próprio estudo sobre estabelecimento de metas até hoje sugere que o ato de definir o problema retórico e o estabelecimento de metas é uma parte importante do “ser criativo” e pode responder por diferenças importantes entre escritores bons e ruins.¹⁷ Como iremos discutir na parte final deste artigo, o exercício de desenvolver e refinar as metas não se restringe apenas à fase da pré-escrita no processo de composição, mas está intimamente ligado ao processo contínuo, momento a momento, de composição.

Tradução

Este é essencialmente o processo de colocar ideias em linguagem visível. Escolhemos o termo **tradução** para este processo em lugar de outros como “transcrição” ou “escrita” com o objetivo de enfatizar as qualidades peculiares da tarefa. A informação gerada no **planejamento** talvez possa ser representada por um monte de sistemas de símbolos diferentes das palavras, como imagens e sensações cinéticas. Tentar capturar em palavras o movimento de um cervo no gelo é claramente um tipo de tradução. Mesmo quando o processo de **planejamento** representa o pensamento em palavras, é improvável que essa representação tenha a sintaxe elaborada do idioma escrito. Então a tarefa do escritor é traduzir o significado, que pode ser representado por palavras-chave (o que Vygotsky chama palavras “saturadas de sentido”) e organizado numa

17 FLOWER, Linda C.; HAYES, John R. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. CCC, v. 31, p. 21-32, fev. 1980.

rede complexa de relacionamentos, em um trecho linear do idioma escrito.

O processo de tradução exige que o escritor combine todas as demandas especiais do idioma escrito, que Ellen Nold descreveu como dispostas num espectro que parte de demandas genéricas e formais a demandas sintáticas e léxicas até tarefas motoras de formação de letras. Para crianças e escritores inexperientes, esse encargo extra talvez sobrecarregue a capacidade limitada da memória de curto prazo.¹⁸ Se o escritor deve devotar atenção consciente a demandas como ortografia e gramática, a tarefa de tradução pode interferir além do que se pretende no processo mais global do planejamento. Ou se pode simplesmente ignorar algumas das restrições do idioma escrito. Um caminho produz planejamento pobre ou tópico, o outro produz erros, e ambos, como mostra Mina Shaughnessy, leva o escritor à frustração.¹⁹

Em parte de umas das mais interessantes e abrangentes pesquisas nessa área, Marlene Scardamalia e Carl Bereiter observaram como as crianças lidam com as demandas cognitivas da escrita. Competências bem adquiridas, como construção de sentenças, tendem a se tornar automáticas e inconscientes. Porque tão pouco do processo de escrita é automático para as crianças, elas precisam devotar atenção consciente a uma série de tarefas individuais de reflexão que adultos executam rápida e automaticamente. Tais estudos, que rastreiam o desenvolvimento de uma dada competência em grupos de idades variadas, podem nos mostrar os componentes escondidos de um processo em adultos e também nos mostrar como as crianças aprendem. Esses estudos têm sido capazes, por exemplo, de distinguir a competência das crianças em lidar com complexidade de ideias da competência em lidar com complexidades sintáticas; isto é, eles demonstram a diferença entre observar relações complexas e

18 NOLD, Ellen. Revising. In: FREDERIKSEN, C. et al. (Orgs.). *Writing: the nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. No prelo.

19 SHAUGNESSY, Mina. *Errors and expectations*. Nova York: Oxford University Press, 1977.

traduzi-las em linguagem apropriada. Em outra série de estudos, Bereiter e Scardamalia mostraram como as crianças aprendem a lidar com processos de tradução adaptando e depois abandonando as convenções discursivas do diálogo.²⁰

Análise

Como você pode ver na Figura 1, a **análise** depende de dois subprocessos: avaliação e revisão. A análise propriamente talvez seja um processo consciente em que escritores escolhem ler o que escreveram, seja como ponto de partida para uma tradução posterior, seja como um olhar para a revisão ou avaliação sistemática do texto. Esses períodos de análise planejada muitas vezes levam a novos ciclos de planejamento e tradução. Entretanto, o processo de análise também pode ocorrer como uma ação não planejada desencadeada pela avaliação do texto ou do próprio planejamento (isto é, as pessoas revisam tanto textos escritos quanto pensamentos não escritos). Os subprocessos de revisão e de avaliação, junto com a geração de ideias, compartilham uma característica especial: a capacidade de interromper qualquer processo e de ocorrer a qualquer momento durante a escrita de um texto.

Monitor

À medida que compõem, os escritores também monitoram seus processos e progressos. O **monitor** funciona como um estrategista da escrita que determina quando o escritor se movimenta de um processo a outro. Por exemplo, ele determina quanto tempo o escritor vai continuar gerando ideias antes de tentar escrever a narrativa. Nossas observações sugerem que essa escolha é determinada simultaneamente pelas metas do

20 SCARDAMALIA, Marlene. How children cope with the cognitive demands of writing. In: FREDRIKSEN, C. et al. (Orgs.). *Writing: the nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. No prelo.
BEREITER, Carl.; SCARDAMALIA, Marlene. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R. (Org.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. v. 2. No prelo.

escritor e por hábitos individuais de escrita ou estilo. Como exemplo de estilos de composição, os escritores parecem variar de tipos que tentam passar para a narrativa lapidada o mais rápido possível aos que escolhem planejar o discurso em detalhes antes de escreverem uma palavra. Bereiter e Scardamalia mostraram que muito da dificuldade de uma criança e da falta de fluência estão na falta de uma “rotina executiva”, que promoveria alternância entre os processos ou incentivaria a geração constante de ideias.²¹ Crianças, por exemplo, têm as competências necessárias para criar ideias, mas falta o tipo de monitoramento que diga a elas para continuar usando aquela competência e gerar um pouco mais.

Implicações de um modelo de processo cognitivo

Um modelo como este apresentado aqui é, em primeiro lugar, uma ferramenta de reflexão para os pesquisadores. Ao proporcionar uma forma e uma definição testáveis a nossas observações, tentamos apresentar novas questões a serem respondidas. Por exemplo, o modelo identifica três processos principais (**planejamento, tradução e análise**) e um número de subprocessos disponíveis aos escritores. Contudo, a primeira reivindicação dessa teoria do processo cognitivo é que as pessoas não caminhem nesse processo numa simples ordem 1, 2, 3. Apesar dos escritores talvez gastarem mais tempo em planejamento no início das sessões de composição, o planejamento não é uma fase única, mas um processo característico de pensamento que os escritores usam várias vezes durante a composição. Além disso, é usado em todos os níveis, se o escritor está fazendo um planejamento global para o texto todo ou uma representação tópica do significado da próxima sentença. Então, isso levanta uma questão: se o processo de escrita não é uma sequência de fases,

21 BEREITER, Carl.; SCARDAMALIA, Marlene. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R. (Org.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. v. 2. No prelo.

mas um conjunto de ações opcionais, como são orquestrados ou organizados esses processos de pensamento em nosso repertório enquanto escrevemos? O segundo ponto de nossa teoria do processo cognitivo oferece uma resposta a essa questão.

2. Os processos da escrita são hierarquicamente organizados, com componentes do processo subordinados a outros componentes

Um sistema hierárquico é aquele em que um amplo sistema de trabalho, como a composição, pode incluir outros sistemas menos abrangentes, como a geração de ideias, que por sua vez contém ainda outro sistema, e assim por diante. Diferentes daqueles em organização linear, os eventos num processo hierárquico não são fixados numa ordem rígida. Um determinado processo pode ser solicitado a qualquer momento e incorporado a outro processo ou mesmo a outra instância do processo, de uma forma muito parecida como incorporamos uma oração subjetiva a uma oração maior ou colocamos um quadro dentro de um quadro.

Ao tentar construir uma sentença (isto é, um escritor no ato da **tradução**), por exemplo, um escritor talvez depare com um problema e recorra a uma versão condensada do processo inteiro de escrita para ajudá-lo (por exemplo, ele pode gerar e organizar um novo conjunto de ideias, expressá-las numa escrita padrão em seu idioma e rever essa nova alternativa, a fim de avançar em sua meta atual de tradução). Esse caso particular de inclusão, no qual um processo inteiro é incorporado a uma instância maior desse processo, é conhecido tecnicamente em linguística como recorrência/recursividade. Entretanto, é muito mais comum para escritores simplesmente incluir processos individuais conforme necessário — recorrer a eles como sub-rotinas para ajudar a executar uma tarefa em questão.

Os processos de escrita podem ser considerados um kit de ferramentas do escritor. Ao usar as ferramentas, o escritor não está restrito ao uso delas numa ordem fixa ou em fases. E usar qualquer ferramenta pode criar a necessidade de usar outra. Gerar ideias e escrever frases pode exigir avaliação. E a avaliação talvez obrigue o escritor a encontrar novas ideias.

A Figura 2 demonstra os processos incorporados por um escritor tentando compor (traduzir) a primeira sentença de um artigo. Depois de produzir e analisar duas versões-testes da sentença, ele recorre a uma rápida sequência de planejamento, tradução e análise — tudo a serviço daquela sentença irritante. Em nosso exemplo, o escritor está tentando traduzir em narrativa um esboço do significado sobre “o primeiro dia de aula”, e o processo hierárquico permite que ele incorpore uma variedade de processos como sub-rotinas dentro da sua intenção geral de traduzir.

PLANEJAMENTO	Ok, primeiro dia de aula... simplesmente anotar uma possibilidade.
TRADUÇÃO	Você consegue imaginar como será o primeiro dia de aula na faculdade?
ANÁLISE	Não gosto dessa frase, é péssima — soa como tema de palestra.
ANÁLISE	Deus — cheguei perto e eu cheguei perto —
PLANEJAMENTO	Poderia enfatizar a coisa sexual um pouco.
TRADUÇÃO	Quando você entrar na sala no primeiro dia da aula de inglês, você estará interessada em, você estará pensando em meninos, tarefas e professor.
ANÁLISE	Isso é banal — isso é horrível.

Figura 2. Um exemplo de inclusão.

Um processo que é hierárquico e que admite muitos subprocessos incorporados é poderoso porque é flexível: permite que o escritor faça muito apenas com alguns poucos e relativamente simples processos — sendo eles os básicos **planejamento**, **tradução** e **análise**. Isso significa, por exemplo, que não precisamos definir “a revisão” como fase única em composição, mas como um processo mental que ocorre a qualquer momento que o escritor escolha avaliar ou revisar seu texto ou seu planejamento. Como parte importante da escrita, constantemente leva a novo planejamento ou “re-visão” do que se quer dizer.

A incorporação é uma característica básica e onipresente do processo de escrita, mesmo que não estejamos totalmente conscientes de estar realizando-a. Entretanto, uma teoria da composição que reconhece apenas a incorporação não descreveria a verdadeira complexidade da escrita. Não explicaria *por que* escritores escolhem recorrer a certos processos ou como sabem se já fizeram o suficiente. Para retornar à questão de

Iee Odell, o que orienta as decisões e escolhas dos escritores e proporciona uma estrutura geral intencional para a composição? O terceiro ponto da teoria é uma tentativa de responder a essa questão.

3. Escrever é um processo orientado por metas. No exercício da composição, os escritores criam uma rede hierárquica de metas, e estas por sua vez orientam o processo de escrita

Essa proposta é o cerne da teoria do processo cognitivo que sugerimos – e mesmo assim pode também parecer de algum modo contrariamente intuitivo. De acordo com muitos escritores, incluindo nossos temas de estudo, escrever frequentemente parece uma experiência ao acaso, um ato de descoberta. As pessoas começam a escrever sem saber exatamente aonde irão chegar; mesmo assim, concordam que é uma ação com propósito. Por exemplo, nossos sujeitos sempre reportam que seus processos de escrita pareciam bastante desorganizados enquanto trabalhavam, até mesmo caóticos, e mesmo assim seus protocolos revelam uma estrutura subjacente coerente. Como, então, o processo de escrever consegue ser tão desestruturado, flexível, exploratório (“Não sei o que quero dizer até que vejo o que digo”) e ao mesmo tempo possuir sua própria coerência estrutural, direção e propósito?

Uma resposta a essa questão está no fato de que as pessoas rapidamente se esquecem muitas de suas próprias metas tópicas de trabalho, uma vez que tais metas são satisfeitas. Por isso, os protocolos de pensamento em voz alta nos contam coisas que a retrospectiva não conta.²² Uma segunda resposta está na própria natureza das metas, que podem ser divididas em duas categorias: metas de processo e metas de conteúdo. As metas de processos são essencialmente as instruções

22 HAYES, John R.; FLOWER, Linda. Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis. In: MOSETHAL, P.; TAMOR, L.; WALMSLEY, S. (Orgs.). *Methodological approaches to writing research*. No prelo.

que as pessoas se dão sobre como executar o processo de escrita (por exemplo, “Vamos rabiscar um pouco.”; “Então..., escreva uma introdução.”; “Vou voltar para aquilo depois.”). Bons escritores frequentemente dão a si próprios muitas dessas instruções e parecem ser mais conscientes do controle que exercem sobre os próprios processos do que escritores menos experientes que estudamos. Metas de conteúdo e planejamento, por outro lado, especificam tudo o que um escritor quer dizer ou fazer para uma audiência. Algumas metas, normalmente as que têm a ver com organização, podem especificar conteúdo e processos, como em “Quero começar com uma afirmação sobre visões políticas”. Nessa discussão, iremos focar primeiramente as metas de conteúdo dos escritores.

A coisa mais surpreendente sobre as metas de conteúdo de um escritor é que se transformam numa rede incrivelmente elaborada de metas e submetas à medida que os escritores compõem. A Figura 3 (página 59) mostra a rede que um escritor criou durante quatro minutos de composição. Observe como o escritor muda de uma meta muito abstrata de “interessante para uma variedade abrangente em entendimentos” para uma definição mais operacional daquela meta, isto é, “explicar as coisas com simplicidade”. O planejamento posterior de “escrever uma introdução” é uma resposta razoável, se não convencional, para todas as metas nos três níveis mais altos. E é também desenvolvido com um conjunto de submetas alternativas. Observe também como essa rede é hierárquica no sentido de que novas metas operam como parte funcional das metas mais abrangentes.

Estas redes têm três características importantes:

1. São criadas enquanto as pessoas compõem ao longo do processo todo. Isso significa que não emergem completas como resultado da pré-escrita. Ao contrário, como iremos mostrar, são criadas em íntima interação com a exploração constante e o desenvolvimento do texto.
2. O pensamento orientado por metas que produz essas redes assume várias formas. Quer dizer, o estabelecimento de metas não é o simples ato de indicar um ponto de chegada bem definido como “Quero escrever um ensaio de duas páginas”. O pensamento orientado por metas frequentemente envolve a descrição de um ponto inicial (“Eles não estarão dispostos a ouvir o que estou dizendo”), ou desenhan-

do um plano para alcançar uma meta (“Melhor explicar as coisas com simplicidade”), ou avaliando-se o sucesso (“Isso é banal – isso é péssimo”). Tais afirmações frequentemente estão definindo metas implícitas como, por exemplo, “Não seja banal”. Para entender a meta de um escritor, então, devemos ser sensíveis à ampla diversidade de planos, metas e critérios que se desenvolvem a partir de pensamentos orientados por metas.

Pensamentos orientados por metas estão intimamente conectados com a descoberta. Considere, por exemplo, o processo de descoberta de dois famosos exploradores – Cortez, silencioso no topo da montanha em Darien, e aquele urso que foi para o alto da montanha. Os dois, de fato, descobriram o inesperado. Entretanto, devemos notar que para isso ambos escolheram escalar uma montanha bem alta. É este tipo de procura pelo inesperado orientada por metas que frequentemente vemos nos escritores, à medida que eles tentam explorar e consolidar seu conhecimento. Além disso, essa busca por *insight* leva a metas novas, mais adequadas, que por sua vez orientam a escrita posterior.

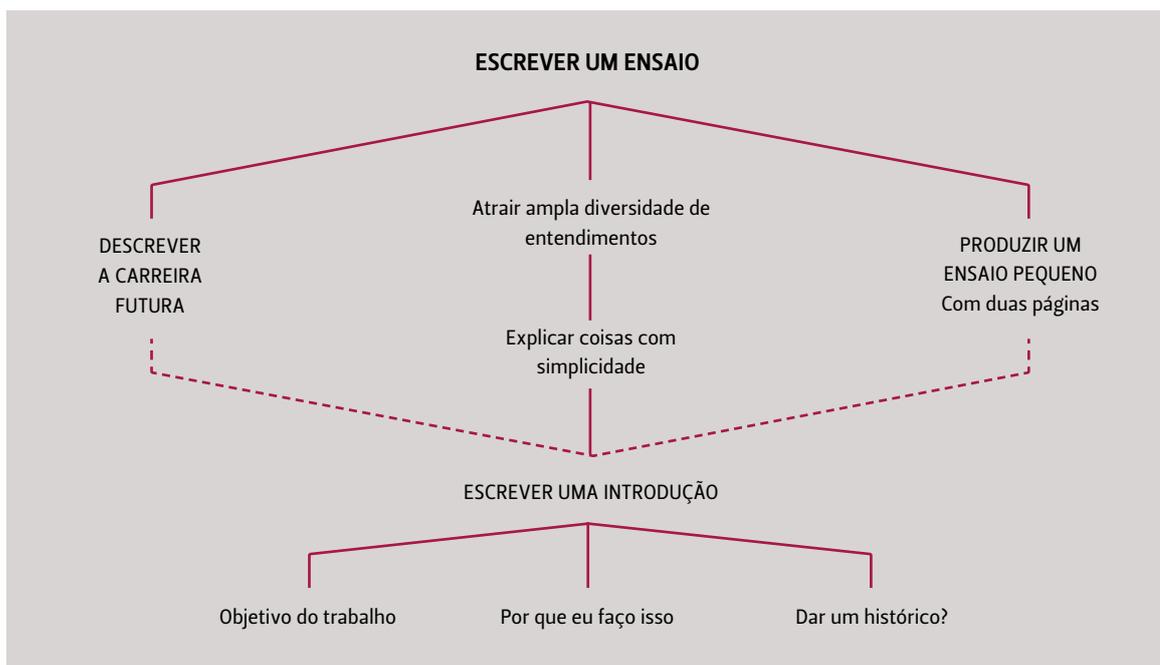


Figura 3. Início de uma rede de metas.

O início de uma resposta para a pergunta de Odell “O que orienta a composição?” está aqui. O conjunto de metas do próprio escritor orienta a composição, mas essas metas podem ser abrangentes e experimentais ou restritivas, sensíveis à audiência ou ligadas ao tópico, baseadas em uma retórica inteligente ou focadas em produzir uma narrativa adequada. Todas essas forças que “podem” guiar a composição, como a situação retórica, o conhecimento pessoal, o gênero etc. são mediadas pelas metas, planos e critérios para avaliação do discurso efetivamente estabelecido pelo escritor.

Isso não significa que as metas do escritor são necessariamente elaboradas, lógicas ou conscientes. Por exemplo, uma meta ingênua, como “Escrever o que eu consigo lembrar”, pode ser perfeitamente adequada para escrever uma lista. E escritores experientes, como jornalistas, podem frequentemente utilizar uma rede elaborada de metas tão bem apreendidas que são automáticas. Ou as regras de um gênero, como as de um *limerick*, podem ser tão específicas que dispensam ou deixam pouco espaço para um planejamento retórico elaborado. Não obstante, se a meta é abstrata ou detalhada, simples ou sofisticada, elas proporcionam a lógica que conduz o processo de composição para frente.

3. Finalmente, escritores não apenas criam redes hierárquicas de metas orientadoras, mas, enquanto compõem, eles continuamente retornam ou pulam de volta para suas metas de níveis superiores. E essas metas de níveis superiores dão direção e coerência ao próximo movimento. Nossa compreensão dessa rede e de como os escritores a utilizam é ainda um pouco limitada, mas podemos fazer um prognóstico sobre uma diferença importante que há entre escritores bons e ruins. Escritores ruins frequentemente vão depender de metas de alto nível muito abstratas e subdesenvolvidas, como “atrair ampla diversidade de entendimentos”, mesmo que tais metas sejam muito mais difíceis para trabalhar do que metas mais operacionais, como “oferecer um breve histórico sobre o meu trabalho”. Sondra Perl observou esse fenômeno em escritores menos experientes que ficavam voltando para reler a tarefa, como que procurando, como parecia, por metas prontas em lugar de formar as próprias. Alternativamente, escritores ruins irão depender apenas de metas de nível bem baixo, como

terminar uma sentença ou escrever corretamente uma palavra. Eles estarão, como os alunos revisores de Nancy Sommers, míopes para suas próprias metas e critérios.

Por isso, pode-se prever que uma diferença importante entre escritores ruins e bons será em ambos a quantidade e a qualidade das metas de média extensão criadas por eles. As metas de média extensão, que estão entre o propósito da narrativa e a narrativa de fato (cf. “dar um breve histórico”, na figura 3), dão força e direção a metas mais abstratas (como “atraente para a audiência”) e dão fôlego e coerência a decisões tópicas sobre o que dizer depois.

Com isso, estamos sugerindo que a lógica que faz a composição progredir se desenvolve a partir de metas que os escritores criam enquanto compõem. Entretanto, o senso comum e o folclore sobre escrita oferecem uma explicação alternativa que devemos considerar, a saber, que o próprio conhecimento do assunto (memórias, associações etc.) ou o texto em si pode assumir o controle desse processo tão frequentemente quanto a própria meta. Podem-se facilmente imaginar essas três forças constituindo uma espécie de triângulo eterno em que as metas, o conhecimento e o texto do escritor lutam por influência. Por exemplo, o planejamento inicial do escritor para um dado parágrafo pode ser estabelecer uma meta ou representação abstrata de um parágrafo que discutiria três pontos paralelos igualmente importantes sobre clima. Entretanto, ao tentar escrever, o escritor descobre que parte do seu conhecimento sobre clima está realmente organizado ao redor de uma forte relação de causa e efeito entre pontos 1 e 2, enquanto ele não tem quase nada a dizer sobre o ponto 3. Ou talvez o próprio texto tente assumir o controle, em favor, por exemplo, de uma abertura dramática, e a primeira sentença do escritor traz o exemplo realista de um efeito gerado pelo clima. A estrutura semântica e sintática dessa sentença agora demanda que a causa seja afirmada em seguida, apesar disso violar o plano inicial (e ainda apropriado) do escritor de um parágrafo de três pontos.

Visto dessa forma, o planejamento abstrato do escritor (representação) de sua meta, seu conhecimento sobre o assunto e seu texto estão ativamente competindo pela atenção do escritor. Cada um quer

governar as escolhas e decisões a serem tomadas depois. Esse modelo competitivo certamente representa aquela experiência de ver o texto se afastar de você ou o sentimento de ser controlado por uma ideia. Como então essas experiências ocorrem dentro de um processo orientado por metas?

Primeiro, como descreve nosso modelo de processo de escrita, os processos de **gerar** e **avaliar** parecem ter o poder de interromper o processo do escritor em qualquer ponto— e frequentemente o fazem. Isso significa que o novo conhecimento e/ou algum aspecto do texto pode interromper o processo a qualquer momento durante os processos de **avaliar** e **gerar**. Isso permite a colaboração flexível entre metas, conhecimento e texto. Mesmo assim, essa colaboração frequentemente culmina em uma revisão das metas anteriores. A persistência e a importância funcional das metas estabelecidas previamente refletem-se em uma série de indícios: a frequência com que os escritores consultam suas metas; o fato de que os escritores se comportam consistentemente com metas que já tenham determinado; e o de que eles avaliam o texto em resposta aos critérios especificados em suas metas.

Segundo, alguns tipos de metas dirigem o processo de escrita ainda de outra maneira fundamental. Nos escritores que estudamos, o processo geral de composição está claramente sob a direção de metas de processos global e tópico. Por trás do ato mais despreocupado de descoberta está um escritor que reconheceu o valor heurístico da exploração livre ou de “apenas escrever” e escolheu fazer isso. Metas de processos como essas, ou “Vou editar depois”, são a marca registrada de escritores sofisticados com repertório de metas de processos flexíveis que os deixam utilizar a escrita para a descoberta.

Mas o que dizer dos escritores menos experientes que parecem simplesmente realizar a livre-associação no papel ou são obsessivos em aperfeiçoar o texto? Nós argumentaríamos que frequentemente eles também estão trabalhando sob um conjunto de metas implícitas de processos que dizem “escreva do jeito que for”, ou “faça perfeitamente correto enquanto prossegue”. O problema então não é aquele conhecimento ou o texto que assumiu a direção, mas que

as metas do escritor e/ou as imagens do processo de composição colocaram essas estratégias no controle.²³

Para resumir, o terceiro ponto da nossa teoria — centrado no papel das metas do próprio escritor — nos ajuda a sermos responsáveis pela intencionalidade na escrita. Mas podemos ser responsáveis pelas dinâmicas da descoberta? Richard Young, Janet Emig e outros argumentam que a escrita é exclusivamente adaptada à tarefa de promover *insight* e desenvolver novo conhecimento.²⁴ Mas como isso acontece num processo orientado por metas?

Achamos que a notável combinação entre intencionalidade e abertura que a escrita oferece é baseada, em parte, no princípio belo e simples, mas extremamente poderoso, a saber: *No ato de escrever, as pessoas recuperam ou recriam suas próprias metas à luz do que aprenderam*. Esse princípio então cria o quarto ponto da nossa teoria do processo cognitivo.

23 Ver o estudo recente de Mike Rose sobre o poder dos processos de planejamento ineficientes. ROSE, Mike. *Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist's analysis of writer's block*. CCC, v. 31, p. 389-400, dez. 1980.

24 EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. CCC, v. 28, p. 122-128, maio 1977. YOUNG, Richard E. Why write? A reconsideration. Artigo não publicado, distribuído na convenção de The Modern Language Association, São Francisco, Califórnia, 28 dez. 1979.

4. Os escritores criam suas próprias metas de duas maneiras decisivas: gerando metas e submetas de apoio que contêm um propósito; e, às vezes, mudando ou recuperando suas próprias metas de nível superior à luz do que aprenderam escrevendo.

Estamos acostumados, claro, a pensar em escrita como um processo em que nosso *conhecimento* se desenvolve à medida que escrevemos. A estrutura de conhecimento para algum assunto se torna mais consciente e forte à medida que continuamos explorando a

memória para ideias relacionadas. Essa estrutura, ou esquema, talvez até se desenvolva e mude ao fim de uma pesquisa de biblioteca ou ao acrescentarmos nossas próprias inferências recentes. Entretanto, escritores também devem gerar (isto é, criar ou resgatar) as metas exclusivas que orientam seus processos.

Neste texto, focamos as metas que os escritores criam para um artigo específico, mas não devemos esquecer que muitas metas de escrita são bem conhecidas, são padrões armazenados na memória. Por exemplo, esperaríamos que muitos escritores se aproveitassem automaticamente daquelas metas associadas à escrita em geral, como “estimele o leitor” ou “comece com uma introdução”, ou de metas associadas a um determinado gênero, como fazer a rima de um jingle. Essas metas serão frequentemente tão básicas que sequer serão consideradas ou expressas conscientemente. E quanto mais experiente for o escritor, maior será seu repertório de metas e planos semiautomáticos.

Os escritores também desenvolvem uma elaborada rede de submetas de trabalho enquanto compõem. Como vimos, essas submetas proporcionam significado concreto e direção às metas mais abstratas de nível superior, como “conquisto o leitor” ou “descrevo meu trabalho”. E então, de vez em quando, os escritores mostram uma notável habilidade para reorganizar ou mudar exatamente as metas que estiveram orientando sua escrita e planejamento: quer dizer, eles trocam ou revisam metas principais à luz do que aprenderam por meio da escrita. São esses dois processos criativos que gostaríamos de considerar agora.

Podemos ver esses dois processos básicos — criando submetas e recuperando metas — em funcionamento no protocolo que segue, dividido em episódios. Como você vai ver, os escritores organizam esses dois processos básicos de modos diferentes. Vamos ver aqui três padrões típicos de metas que classificamos como “Explorar e consolidar”, “Afirmar e desenvolver”, “Escrever e reorganizar”.

Explorar e consolidar

Este padrão frequentemente ocorre no início de uma sessão de composição, mas poderia aparecer em qualquer lugar. Os escritores frequentemente parecem estar trabalhando conforme uma meta ou um plano de

nível superior: quer dizer, para refletirem sobre o tema, para anotarem ideias ou apenas começarem a escrever para ver o que têm a dizer. Em outros momentos, o plano para explorar é subordinado a uma meta bastante específica, como descobrir “O que eu posso dizer que faria uma garota de 15 anos ficar interessada em meu trabalho?”. Conforme esse plano, o escritor pode examinar seu próprio conhecimento, seguindo associações ou utilizando procedimentos mais estruturados de descoberta, como os tagmêmicos ou os temas clássicos. Mas, não importa o que o escritor escolher explorar, o próximo passo é crítico. O escritor pula de volta à sua meta de nível superior e dessa posição estratégica analisa a informação que foi gerada. Então ele a consolida, produzindo uma ideia mais complexa do que aquela com a qual começou por meio de inferências e criação de novos conceitos.

Mesmo escritores fracos que estudamos frequentemente parecem adeptos a essa parte do processo investigativo, até mesmo a ponto de gerarem longas sequências narrativas de associação — às vezes, no papel, como rascunho final. Uma particularidade dos bons escritores é a tendência de retornar àquela meta de nível superior e analisar e consolidar o que acabou de ser aprendido por meio da investigação. No exercício da consolidação, o escritor estabelece uma *nova meta* que substitui a meta de investigação e direciona o episódio posterior em composição. Se o assunto do escritor não é familiar ou se a tarefa demanda pensamento criativo, a capacidade do escritor de explorar, de consolidar os resultados e de reorganizar suas metas será uma competência fundamental.

O seguinte fragmento de protocolo, que está dividido em episódios e subepisódios, ilustra esse padrão de **explorar** e **consolidar**.

Episódio 1 a, b

No primeiro episódio, o escritor analisa meramente a tarefa e brinca com algumas associações, enquanto tenta definir sua situação retórica. Termina com uma simples meta de processo — “Vamos ao que deve ser feito” — e a reafirmação da tarefa.

(1a) Okay - Um... Abrir o envelope — exatamente como um concurso de perguntas e respostas na TV — Meu trabalho para uma audiên-

cia feminina de adolescentes de 13 a 14 anos – Revista – *Seventeen*. Meu trabalho para uma audiência feminina de adolescentes – Revista – *Seventeen*. Nunca li essa revista, mas usei-a como referência em aula e outros alunos leram. (1b) Isso é como atirarem o assunto para você numa situação – você sabe – numa aula expositiva de redação e instado a escrever no quadro e eu fiz isso e me diverti muito – então vamos ao que deve ser feito. Meu trabalho para uma audiência feminina de adolescentes – Revista – *Seventeen*.

Episódio 2 a, b, c, d

O escritor começa com um plano de explorar o próprio “trabalho”, o qual ele inicialmente define como professor de escola e não professor universitário. No processo de exploração, ele desenvolve uma variedade de submetas que incluem planos para: criar novos significados explorando um contraste; apresentar-se ou a seu personagem como professor de escola; influenciar sua audiência fazendo-a reconsiderar uma de suas noções prévias. A análise da audiência estendida de garotas adolescentes (subepisódio 2c) é feita em resposta à meta de influenciar a audiência.

No final do episódio 2c, o escritor chega às tentativas de encerramento com a afirmação “Por Deus, eu posso mudar aquele noção para eles”. Há pausas significativas nos dois lados dessa afirmação, que parecem consolidar muito da prévia exploração do escritor. Fazendo isso, ele expande dramaticamente seu plano anterior bastante vago para apenas comparar professores de escola e professores universitários – ele reorganizou e elaborou suas metas de nível superior. Essa consolidação deixa o escritor com uma meta de trabalho nova, relativamente complexa, retoricamente sofisticada, que abrange planos para o tema, para o personagem e para a audiência. Essencialmente, o escritor está aprendendo por meio do planejamento, e suas metas são a ponte criativa entre sua investigação e a narrativa que ele irá escrever.

Talvez o escritor tenha pensado que o encerramento anterior nesse ponto era muito bom para ser verdade, então ele volta para 2d e retorna sua meta de nível superior, ou a mais inclusiva (escrever sobre meu trabalho), e explora definições alternativas de seu trabalho. O episódio

termina com a reafirmação do tema, do personagem, e, por implicação, da meta consolidada estabelecida no episódio 2c.

(2a) Okay, vamos ver – vamos rabiscar um pouco – Trabalho – Professor de inglês em vez de professor universitário – Estou rabiscando isso num papel de rascunho enquanto digo isso. – ah – (2b) De fato pode ser uma coisa útil focar em – de que jeito professor universitário é diferente de – de que jeito um professor universitário é diferente de um professor de escola e eu me vejo como um professor de escola – isso pode ajudá-los – minha audiência a reconsiderar a noção deles do que um professor de inglês faz. (2c) – ah – Professor de inglês – audiência garotas adolescentes – todas elas já tiveram inglês – audiência – elas estão na escola – elas estão tendo inglês – para muitas delas inglês pode ser a matéria predileta – rabiscando ainda – baixa audiência, mas pelos motivos errados – algumas delas vão gostar de inglês pelos motivos equivocados de que é metódico – pode ser uma menininha obediente e metódica – outros desencanaram por que é muito refinado. Por deus, posso mudar essa noção. (2d) Meu trabalho para uma audiência de garotas adolescentes – Revista – *Seventeen*. Ah – Trabalho – Professor de inglês – acho que é isso que tenho que fazer – isso – saco – vamos nessa – é um desafio – ao contrário de – andar de bicicleta pela Inglaterra é muito fácil e não é o tema – certo, trabalharia num jardim ou alguma coisa assim – nada disso é realmente meu trabalho – como profissão – Meu trabalho para uma audiência de garotas adolescentes – Revista – *Seventeen*. Certo – Sou um professor de inglês.

Afirmar e desenvolver

Este segundo padrão é bastante responsável pelo trabalho direto da composição, e está bem ilustrado em nosso protocolo. Nele, o escritor começa com uma meta relativamente geral de nível superior, com a qual ele então prossegue para desenvolver ou detalhar com submetas. À medida que suas metas se tornam mais específicas, elas formam uma ponte de suas intenções iniciais bastante vagas para o texto existente. A Figura 4 é uma representação esquemática das metas e submetas que o escritor cria depois.

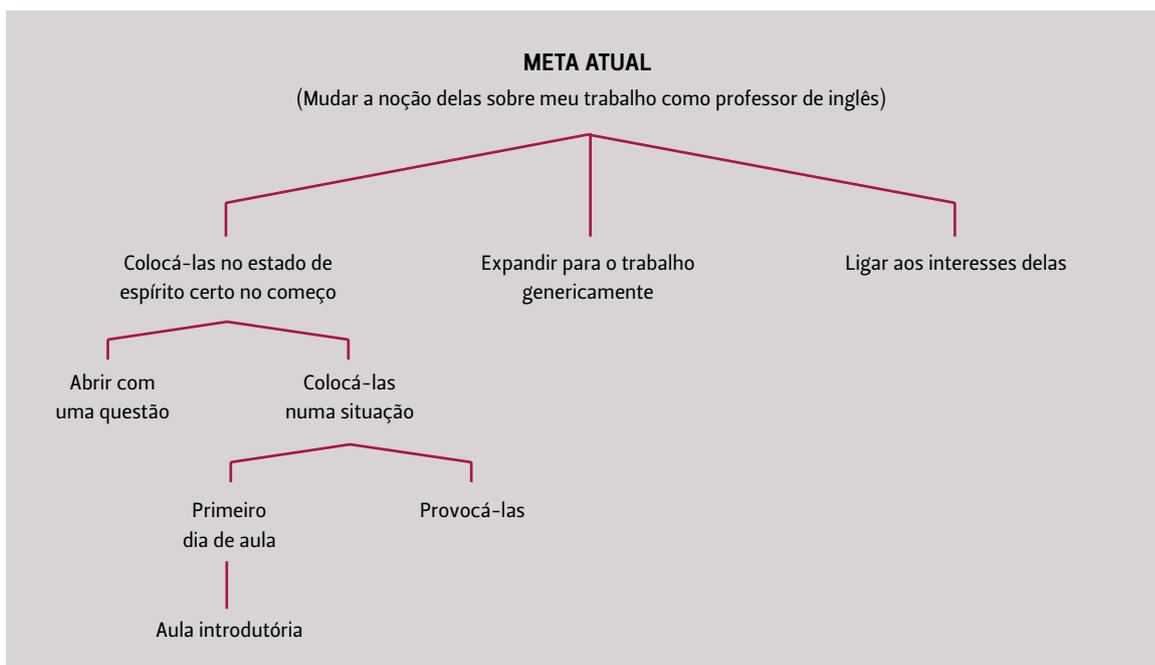


Figura 4. Escritor desenvolvendo um conjunto de submetas.

Episódio 3 a, b, c

O episódio começa com uma submeta diretamente subordinada à meta estabelecida no episódio 2 (mudar a noção delas sobre professores de inglês). Ele assume o padrão de uma pesquisa em que o escritor tenta encontrar modos de executar sua meta atual de “prender [a audiência?] no início”. Contudo, no processo ele gera outro nível de submetas (isto é, abre com uma questão e as conduz a uma situação familiar). (Uma observação sobre nossa terminologia: para focar na estrutura geral de metas e submetas na mente do escritor, tratamos os planos e as estratégias do escritor como submetas ou definições operacionais da meta mais ampla.)

Observe-se como o conteúdo ou as ideias do ensaio ainda não estão totalmente especificados. A relação entre criar metas e encontrar ideias é claramente recíproca: foi uma investigação inicial das ideias do escritor que produziu essas metas. Mas o processo de escrita progrediu com a tentativa de detalhar uma rede de metas e submetas, não apenas pela mera pré-escrita de um levantamento do que ele sabia sobre o tema.

Episódio 3c termina com o esforço de testar uma de suas novas metas contra sua própria experiência com estudantes.

(3a) Certo – Sou um professor de inglês. Quero pegar no início – Eu sei que elas não estarão dispostas – a ouvir o que estou dizendo – parte por aquela razão e parte para colocá-las no estado de espírito certo que eu quero – quero abrir com uma questão implícita ou uma questão direta e colocá-las no meio de uma situação – e então expandir a partir dali para falar sobre o meu trabalho mais genericamente... e tentar ligar aos interesses delas. (3b) Então uma questão é por onde começar – com que tipo de situação começar no meio de – provavelmente o primeiro dia de aula... Elas vão se interessar – elas vão provavelmente pegar a ideia facilmente porque vão identificar com o primeiro dia de escola e meus primeiros dias são matérias árduas – vai imediatamente provocá-las e fazê-las pensar num contexto diferente. (3c) Okay – então – primeiro dia de aula – vamos ver. – Talvez a primeira classe introdutória com aquela cena louca que coloquei – é provavelmente melhor do que a 305 porque 101 é primeiro ano e isso aproxima o nível deles e aquela cena realmente foi louca e funcionou lindamente.

Escrever e reorganizar

Este padrão é claramente análogo aos padrões explorar e consolidar, com a diferença de que no lugar de planejar, o escritor está escrevendo a narrativa. Uma miniatura do exemplo pode ser vista na Figura 2, em que o escritor, cujo plano acabamos de ver, tenta compor a primeira sentença de seu artigo para a Seventeen. Apesar de ter feito bastante planejamento explícito antes desse ponto, a narrativa em si funcionou como outra representação, mais detalhada do que ele queria dizer. Ao escrever a sentença, ele não apenas viu que ela seria inadequada, mas que as próprias metas poderiam ser expandidas. A reciprocidade entre escrita e planejamento permitiu que ele aprendesse até das falhas e produzisse uma nova meta, “ênfasis em sexo”. Mesmo assim, é instrutivo observar que uma vez que esse novo plano foi representando em palavras – sujeitas ao amargo teste da narrativa –, também falhou em ser aprovado, porque violou algumas de suas metas tácitas ou critérios para um estilo aceitável de narrativa.

Os exemplos que citamos aqui são, a título de ilustração, pequenos e bastante tópicos. Mesmo assim, esse processo de organizar e desenvolver submetas e – às vezes – reorganizar essas metas é um poderoso processo criativo. Escritores e professores de escrita argumentam faz tempo que se aprende por meio do exercício da escrita, mas tem sido difícil apoiar a reivindicação de outras maneiras. Entretanto, se se estuda o processo pelo qual um escritor usa uma meta para gerar ideias, e então se consolida essas ideias e as usa para revisar ou reorganizar metas novas, mais complexas, pode-se ver esse processo de aprendizado em ação. Além disso, percebe-se por que o processo de revisar e esclarecer metas tem um efeito tão amplo, já que é por meio do estabelecimento dessas novas metas que os frutos da descoberta voltam para avisar sobre o processo incessante da escrita. Nesse exemplo, algumas das nossas ações mais complexas e imaginativas podem depender da simplicidade elegante de poucos e poderosos processos mentais. Sentimos que o esclarecimento sobre o processo cognitivo da descoberta, para o qual esta teoria é apenas o início, terá outra força especial. Ao enfatizar o poder inventivo do escritor, que é capaz de explorar ideias, desenvolver, agir, testar e reorganizar as próprias metas, colocamos uma parte importante da criatividade no lugar a que ela pertence – às mãos do escritor ativo e inteligente. ■

Tradução de Cláudia Ribeiro Mesquita

Linda Flower

Membro do Departamento de Inglês da Carnegie-Mellon University.

John R. Hayes

Membro do Departamento de Psicologia da mesma universidade.

Juntos, os autores são pioneiros na aplicação da análise de protocolo ao estudo dos processos de composição. A pesquisa apresentada neste artigo foi parcialmente apoiada por uma bolsa do National Institute of Education, Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, número de concessão IIE G780195.