

3

O processamento da escrita: modelos e reflexões

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um grande avanço nas pesquisas em Psicolinguística, sobretudo no que tange ao processamento da escrita. Novos modelos foram propostos e reelaborados; conceitos como o grau de experiência do escritor e o conhecimento relativo ao assunto sobre o qual se escreve passaram a ser efetivamente incorporados à reflexão; a revisão enquanto etapa fundamental da produção textual ganhou destaque em alguns experimentos; e o conceito de memória de trabalho passou a ser uma peça chave na forma como compreendemos a relação entre os processos cognitivos e o fenômeno da escrita.

Nesta seção apresentamos uma resenha bibliográfica de alguns artigos fundamentais relacionados ao processamento da escrita. Buscamos descrever alguns dos modelos mais importantes propostos até então, sobretudo o de Hayes & Flower (1980), pioneiro nas pesquisas com processamento da escrita. A estrutura proposta por esses autores contribuiu significativamente para moldar a forma como concebemos o que está envolvido na produção de um texto. Também levamos em consideração alguns modelos posteriores, calcados nas considerações inicialmente feitas por Hayes & Flower, como Bereiter & Scardamalia (1987) e Kellogg (1996). Fazemos referência também à proposta de Garcez (2004), a qual, muito embora se distancie um pouco da proposta formalista presente inicialmente em Hayes & Flower e nos demais modelos, contribui para lançar nova luz sobre a discussão, na medida em que adiciona ao arcabouço teórico dos modelos de processamento questões ligadas a gêneros textuais. Nosso objetivo é ressaltar as principais contribuições desses modelos para o campo da Psicolinguística, sobretudo no que tange à maneira como encaramos as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na produção de resumos escolares / acadêmicos. A última parte dessa análise tem por alvo fornecer um panorama teórico sobre o processo de revisão textual, tal como concebido nos modelos de processamento.

3.1

O modelo de Hayes & Flower (1980)

Conforme afirmam Eysenk & Keane (2007, p. 400), a escrita é um processo que “envolve a recuperação e organização das informações

armazenadas na memória de longo prazo”. Levando em conta essa concepção, John Hayes e Linda Flower desenvolveram, em meados da década de 80, um modelo de descrição dos processos envolvidos na produção escrita. Procuraram capturar em sua esquematização tanto os subprocessos envolvidos na composição de um texto como também a maneira como esses subprocessos estão organizados, descrevendo também as diferenças individuais em estilos de composição (Hayes & Flower, 1980, p. 10). Reproduzimos a seguir o modelo citado.

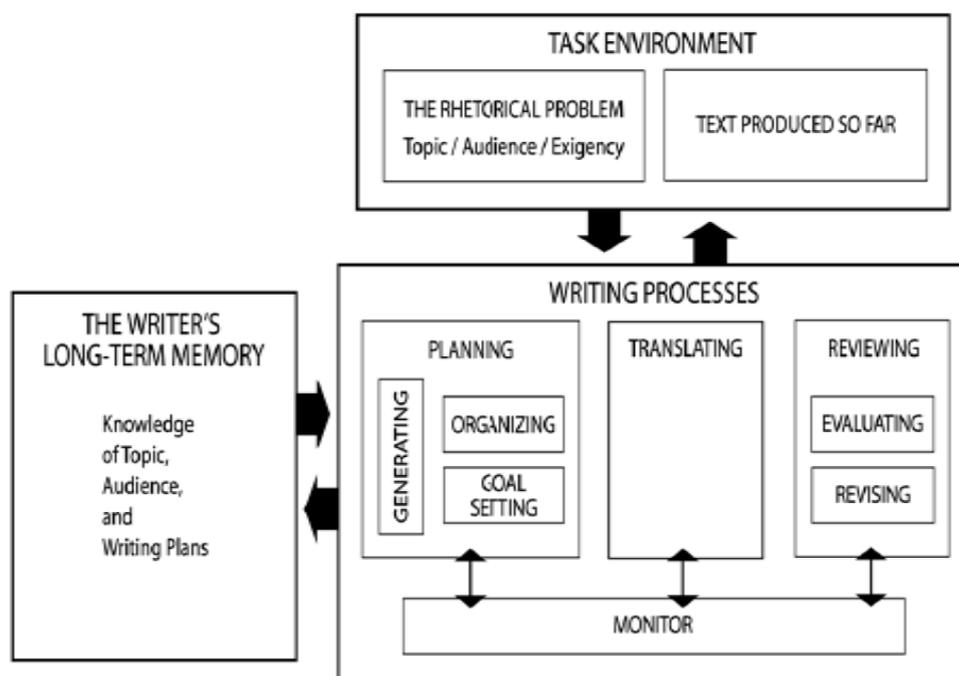


Figura 1: Modelo de Hayes & Flower (1980) para o processamento da escrita.

Observamos de imediato que o modelo encontra-se dividido em três partes fundamentais: o contexto de produção da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito.

O contexto de produção inclui tudo o que é externo à mente do escritor e que de alguma forma influencia o desenvolvimento da tarefa (Hayes & Flower, 1980, p. 12), como a descrição da tarefa a ser executada, o tópico a ser desenvolvido, o público-alvo e a motivação do escritor. Inclui também o texto produzido até o momento: à medida que vai sendo produzido, esse texto torna-se *input*, um elemento externo à mente do escritor, que exige a continuidade e interfere na produção a partir daquele momento.

A memória de longo prazo, por sua vez, pode ser entendida como todo o conhecimento que o escritor tem disponível sobre determinado assunto, público ou formas de planejamento da escrita. Parece-nos razoável afirmar que tanto a

memória de longo prazo quanto o contexto de produção são conceitos relacionados à esfera dos gêneros discursivos, uma vez que pressupõem um dado conhecimento, muitas vezes consensual, sobre fatores extratextuais relevantes.

A terceira parte do modelo merece destaque, tendo em vista ser o processo crucial na descrição da produção textual. Hayes & Flower a denominam “processamento da escrita”, que leva em conta três etapas fundamentais: planejamento, tradução e revisão.

O planejamento engloba todos os processos mentais envolvidos na concepção e organização de ideias selecionadas para a produção de determinado texto. É quando recuperamos conceitos e fazemos uso da memória a fim de mobilizar construtos necessários à formação de uma unidade textual. Nessa etapa estão envolvidas a geração e organização de conteúdo, bem como a fixação de objetivos.

A tradução corresponde à geração de sentenças e envolve transpor as ideias selecionadas na etapa de planejamento para um plano mais concreto, o da sentença propriamente dita. É o momento em que o texto começa a tomar forma no papel e as ideias são efetivamente realizadas no plano da escrita.

A revisão, por fim, constitui uma etapa de ordem avaliativa, em que o indivíduo se coloca na posição de leitor e atua sobre seu próprio texto, modificando estruturas, reelaborando conceitos e adicionando ou suprimindo informações. É importante ressaltar que Hayes & Flower (1980, p. 12) reconhecem nessa etapa a existência de dois subprocessos definidos: a releitura e a edição. O processamento da revisão se dá com o objetivo de aprimorar o texto tanto no plano do conteúdo (adequação das ideias, clareza de significados etc) quanto no das convenções de uso da língua (correção gramatical, eficácia discursiva etc). Essas funções encontram-se relacionadas à etapa de fixação de objetivos, fazendo da revisão um processo intimamente ligado ao planejamento.

É importante salientar novamente que esses três processos reconhecidos por Hayes & Flower não ocorrem necessariamente numa ordem linear. Possuem funções definidas, mas admitem certa sobreposição e aplicação recursiva. Um dado que corrobora essa afirmação é o fato, por exemplo, de o modelo reconhecer a existência de um elemento denominado “Monitor” que interliga os processos de planejamento e revisão, perpassando a geração de sentenças. Isso indica que, mesmo quando estamos organizando ideias ou esboçando algumas estruturas frasais no papel, estamos o tempo todo monitorando nossa própria atuação. Algumas pessoas recorrem a um processo de revisão

intermitente, manifesto em constantes voltas ao que já foi escrito, no decorrer de sua produção textual. Outras preferem redigir um texto inteiro para somente então executar um processo de editoração mais detalhado. Seja como for, fica claro que os três processos identificados no modelo de Hayes & Flower são interdependentes e ocorrem simultaneamente em boa parte dos casos. Além disso, o tempo gasto em cada processo varia de pessoa para pessoa e muitas vezes, conforme Eysenk & Keane (2007, p. 410) colocam, não nos damos conta do tempo real que gastamos em cada uma dessas etapas. Em média, afirmam, dedicamos cerca de 30% do tempo ao planejamento, 50% à geração de sentenças e 20% à revisão.

Outra observação interessante feita por Eysenck & Keane (2007) tem a ver com os conhecimentos envolvidos no processo de planejamento. Ao elaborar mentalmente um esboço escrito, lançamos mão de três tipos de conhecimento: um de ordem *conceitual* (esquemas mentais e conhecimento de mundo), outro de ordem *sociocultural* (contexto social da prática escrita em questão) e um terceiro de ordem *metacognitiva* (a percepção que temos acerca do nosso próprio conhecimento adquirido e estabelecido). Matlin (2004, p. 223) chama ainda a atenção para fatores de ordem física, como o meio que utilizamos para escrever – um computador, papel e caneta etc. – e de ordem motivacional, ou seja, quais os interesses ou expectativas da pessoa numa dada atividade de produção textual. O conjunto desses fatores encontra-se delineado no modelo de Hayes & Flower nas seções “Contexto da Tarefa” e “Memória de Longo Termo do Escritor” (1980, p. 11) e constituem um princípio, ou brecha, para reflexão acerca do papel dos gêneros textuais na produção escrita. Comprovamos isso na afirmação de Eysenck & Keane (2007) relacionada ao modelo): “[...] a parte mais importante do ambiente social a ser considerada pelos escritores é o público almejado para os textos que produzem. Esta é uma questão complexa, em especial quando carecem do conhecimento pessoal desse público”. Podemos ir mais além, acrescentando que, quando o escritor carece de informações inerentes a determinado gênero – não só o público-alvo de um texto, mas também o veículo comunicativo em que ele aparece, as marcas linguísticas que o caracterizam, sua estruturação e formatação e as técnicas envolvidas em sua produção – terá maior dificuldade de produzir o texto particular àquele gênero específico, o que certamente tem um impacto no processamento da escrita.

Outro ponto fundamental abordado tanto por Matlin (2004, p. 223) quanto por Eysenck & Keane (2007, p. 403-4) é a composição da memória de trabalho,

a ferramenta principal utilizada no processamento da escrita. Estes últimos autores a definem como “o sistema responsável pelo processamento e pela armazenagem de informações em uma base de curto prazo” (2007, p. 403). Essa ferramenta complexa é composta por três níveis distintos: executivo central, *buffer* visuoespacial e alça fonológica. Cada um desses componentes é responsável por uma etapa do processo de produção textual. O *buffer* visuoespacial e a alça fonológica são responsáveis por armazenar uma quantidade limitada de informações no campo da localização e da matéria fônica, respectivamente. Os dados armazenados temporariamente são recuperados pelo escritor para se posicionar no campo espacial da estrutura mental e textual, bem como fazer uso de um recurso de recitação verbal. O executivo central, por sua vez, “integra informações dos outros dois componentes, bem como a memória de longo prazo; ele também desempenha um papel na atenção, planejando e coordenando outras atividades linguísticas” (Matlin, 2004, p. 223).

Eysenck & Keane (2007) identificam ainda duas estratégias envolvidas no processo de planejamento. Elas dizem respeito à fase de pré-escrita identificada por Matlin (2004) e têm a ver com a maneira pela qual cada indivíduo organiza seus pensamentos para escrever. Uma primeira estratégia é a de comunicação do conhecimento, em que o indivíduo reproduz num espaço em branco tudo aquilo que sabe sobre o tópico que vai desenvolver. Assemelha-se, portanto, à técnica de *brainstorming*, ou tempestade cerebral, em que se criam nexos semânticos com base na exposição de ideias e palavras-chave. A segunda estratégia é a de transformação do conhecimento, que envolve o uso de problemas retóricos. Através de perguntas dirigidas, o escritor analisa seu próprio processo de criação, ajustando as ideias que lhe vêm à mente aos objetivos que pretende atingir no texto a ser produzido.

No que tange ao processo de revisão, Hayes & Flower (1980, p. 15) observam que é uma etapa orientada a partir do planejamento, mais especificamente a partir do subprocesso de fixação de objetivos. Em outras palavras, durante a revisão, o escritor recuperaria informações relacionadas ao contexto de produção da tarefa (público-alvo, local onde o texto vai aparecer etc), e de seu próprio planejamento (o que se pretende alcançar com o texto e de que forma) para usar como guia na edição de conteúdo e de uso da língua. Ainda dentro desse processo, Hayes & Flower observam que a revisão é composta por duas subdivisões. Em um momento, o escritor faria a edição do texto, ou seja, um exame de qualquer material transformado em palavras

concretas, através de leitura, escrita ou fala (1980, p. 16). O objetivo seria detectar e corrigir contravenções no uso da norma padrão, bem como falta de clareza no que se quer dizer. Há que se notar aqui uma distinção feita pelos autores entre os termos “edição” e “revisão”. O primeiro seria um processo automático, deflagrado quase que instantaneamente após a detecção de um desvio no texto, quer de ordem gramatical, quer de ordem linguístico-discursiva, podendo ocorrer a qualquer momento durante a produção textual. O segundo, por outro lado, teria a ver com um momento específico dessa mesma produção, em que o autor se distanciaria de seu próprio texto, passando a atuar como leitor crítico. É um processo mais profundo, com o objetivo claro de aprimorar o que se produziu, através de uma análise focada, específica, em consonância com os objetivos definidos no planejamento. Isso seria o mesmo que perguntar a si mesmo: “Consegui abranger tudo o que foi solicitado na tarefa?” e “Meu texto está convincente, coerente com aquilo a que me propus inicialmente?”. Esse momento de revisão do texto lança mão, portanto, do segundo subprocesso descrito por Hayes & Flower, o de releitura.

3.2 Os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987)

Bereiter & Scardamalia (1987) capturam e ampliam a diferença entre escritores experientes e inexperientes ao proporem uma divisão em um *modelo revelador do conhecimento* – em que a produção de texto é guiada através de uma extração direta e objetiva de conteúdo a partir da memória de longo prazo – e outro *modelo de transformação do conhecimento*, que envolveria a elaboração de uma representação complexa do problema retórico ou comunicativo a ser resolvido. O primeiro tipo seria empregado por escritores novatos, que organizariam o conteúdo através de relações puramente associativas; o segundo, por outro lado, seria característico dos escritores mais experientes, que tenderiam a organizar o que pretendem escrever em planos mentais mais elaborados, os quais serviriam de guia para toda a tarefa. Em outras palavras, a diferença básica entre esses dois modelos é a percepção de que os escritores novatos produzem um texto de maneira quase automática, recuperando de sua memória o que sabem sobre o tema e transpondo para o papel, ao passo que os escritores mais experientes levariam em conta fatores contextuais, refletindo sobre o melhor modo de adaptar o texto a ser produzido às exigências

comunicativas impostas pela tarefa em questão (GUNDÍN & GARCÍA-SÁNCHEZ, 2006, p. 42).

As implicações dessa nova proposta são de grande valor, pois, como fica evidente, Bereiter e Scardamalia (1987, pp. 5-6) começam a incorporar em sua proposta questões relativas ao conhecimento sobre gêneros textuais. O modelo de transformação captura bem esse aspecto, caracterizando-se por uma preocupação com as necessidades do leitor; permite que o autor reflita ativamente sobre seu próprio processo de produção textual, avaliando constantemente se o texto produzido se enquadra nas pretensões gerais. Há, portanto, um ganho em termos cognitivos ao se empregar o modelo de transformação do conteúdo. O modelo mais simples, revelador do conhecimento, torna a escrita um processo quase automático, fazendo uso das estruturas cognitivas já existentes, as quais contribuem para minimizar os problemas retóricos presentes na tarefa em questão. Por outro lado, o modelo de transformação do conhecimento aumenta a competência do escritor justamente por conduzi-lo a um constante processo de reorganização do conhecimento, substituindo dificuldades antigas por novas. Galbraith (2009, p. 10) sumariza bem essa ideia ao afirmar o seguinte sobre o trabalho de Bereiter & Scardamalia:

First, it reflects the fact that ideas are represented, not just as a reflection of the writer's knowledge (content space), but also in terms of their rhetorical function within the text (rhetorical space). Second, writing is not simply a matter of adapting content to the rhetorical context, but is an emergent process in which content is formulated as text develops.

Analisemos, brevemente, como cada modelo proposto encontra-se estruturado. Inicialmente, voltaremos nossa atenção para o modelo revelador de conhecimento:

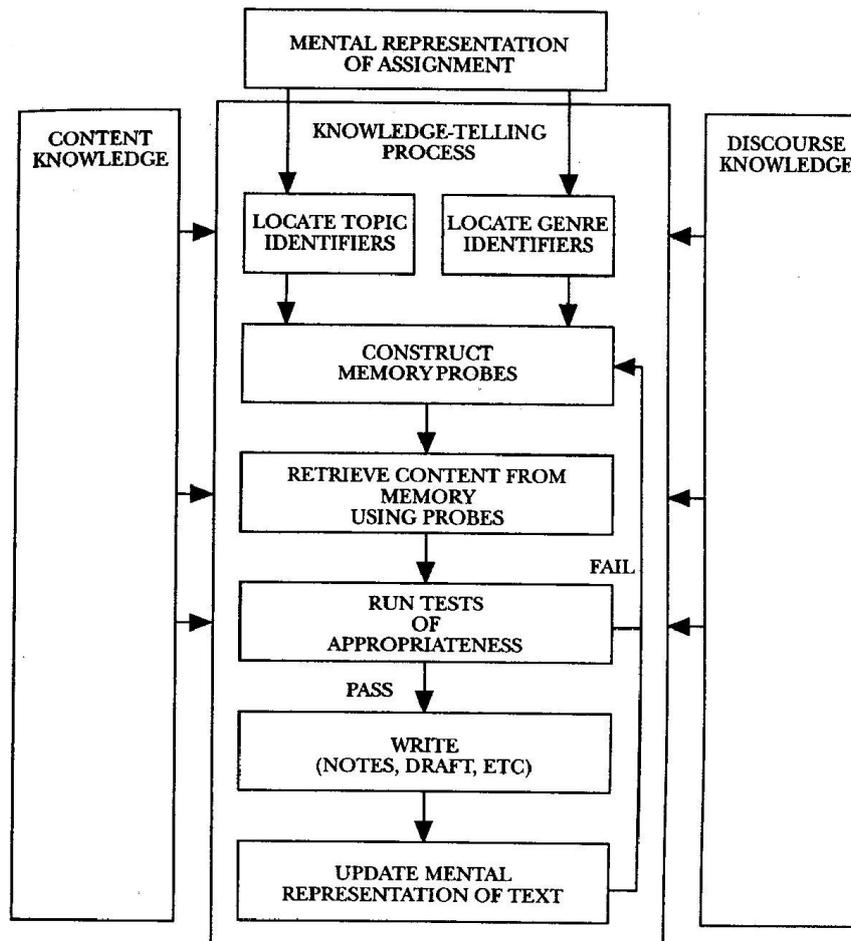


Figura 2: Modelo revelador de conhecimento (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987)

A base para a construção do modelo revelador do conhecimento é o pressuposto de que uma das dificuldades básicas da escrita reside na geração de conteúdo, não na geração de linguagem escrita. A produção daquilo que pretendemos dizer no papel é dificultada pela ausência de parceiros conversacionais (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 7), que normalmente oferecem suporte à construção de conteúdo no caso do registro oral. Assim, o modelo revelador de conhecimento leva em conta algumas fontes de recuperação de conteúdo utilizadas de maneira estratégica por um escritor iniciante, como a delimitação de um tópico para a tarefa de escrita, os esquemas associados ao assunto em questão e o texto efetivamente já produzido ao longo do processo.

Se olharmos rapidamente esse primeiro modelo, poderemos observar que segue uma estruturação quase linear, num processo vertical e unilateral de organização das etapas de processamento da escritura. É interessante notar como todas as fases delineadas são contempladas pela absorção de conhecimentos relativos ao conteúdo da tarefa (conhecimento de mundo,

esquemas) e conhecimentos de natureza linguística (coesão textual, marcadores do discurso, pontuação etc). Inicialmente, o indivíduo passa por uma fase de representação mental da tarefa, em que ocorre uma fixação das circunstâncias de produção textual. A seguir, temos uma etapa de mobilização dos aspectos relacionados diretamente ao tema proposto, etapa essa a que Bereiter & Scardamalia convencionaram chamar de “localização dos identificadores de tópico e gênero”. Assim, supondo uma tarefa de produção de uma dissertação sobre se meninos e meninas devem praticar esportes juntos no mesmo time, um escritor nessa etapa recuperaria conceitos relativos a meninos, meninas, esportes, esportes amadores, igualdade de sexos etc (1987, p. 7). Após a mobilização de conteúdos mediante uma consulta constante à memória, o escritor executaria uma série de testes, de modo a selecionar o conteúdo específico a ser incorporado na etapa de produção textual, levando em conta a pertinência das ideias recuperadas ao tema estabelecido inicialmente. A etapa seguinte consistiria na confecção do texto propriamente dito, seguida de uma atualização mental da representação do texto, etapa de pouco ganho cognitivo.

Entre os benefícios desse modelo, podemos destacar o fato de não exigir um planejamento complexo da tarefa de produção textual, flexibilidade e rapidez de produção. Os autores sintetizam essas vantagens da seguinte maneira:

“Knowledge telling provides a natural and efficient solution to the problems immature writers face in generating text content without external support. The solution is efficient enough that, given any reasonable specification of topic and genre, the writer can get started in a matter of seconds and speedily produce an essay that will be on topic and that will conform to the type of text called for. The solution is natural because it makes use of readily available knowledge – thus it is favorable to report personal experience – and it relies on already existing discourse-production skills in making use of external clues and cues generated from language production itself. It preserves the straight-ahead form of oral language production and requires no significantly greater amount of planning or goal-setting than does ordinary conversation” (Bereiter & Scardamalia, 1987, 9-10”).

Descreveremos, agora, brevemente o modelo de transformação do conhecimento, representado na figura abaixo:

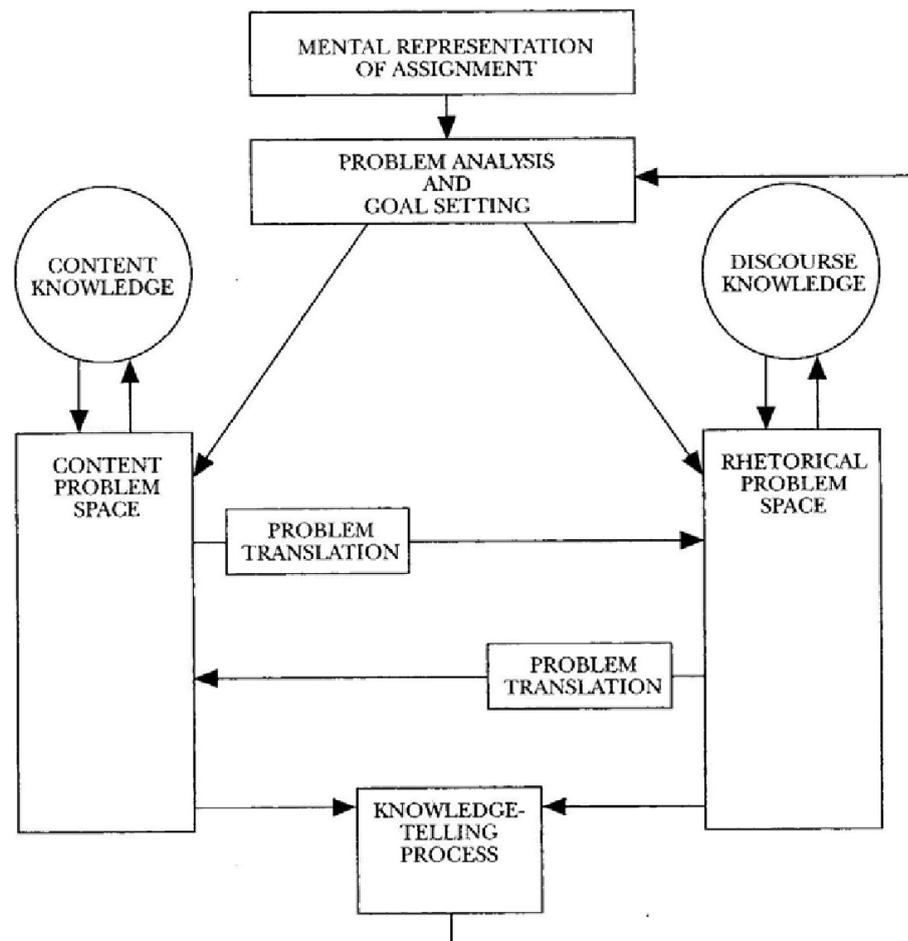


Figura 3: Modelo de transformação do conhecimento (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987)

Bereiter & Scardamalia aplicam o modelo de transformação do conhecimento a escritores experientes, que costumam reformular vez após vez o que pretendem dizer à medida que vão construindo seu texto. A principal diferença entre esse modelo e o anterior, portanto, reside na maneira como o processamento da escrita afeta a própria criação do texto. Durante todo o processo, os escritores que fazem uso do modelo de transformação do conteúdo consideram, não apenas as modificações feitas no texto em si, mas também as alterações naquilo que pretendem dizer (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, p. 11).

Uma das características marcantes do modelo de transformação é o fato de recuperar todo o processo reconhecido no modelo mais simples, revelador do conhecimento, e ampliá-lo, cercand-o de estruturas mais complexas. O processo básico de revelação do conhecimento passa agora a ser entremeado por etapas superiores, de análise e solução de problemas retóricos ligados à formulação de conteúdo e de linguagem propriamente dita. Temos novamente representada a etapa de representação mental da tarefa, em que o escritor

mobiliza conhecimentos necessários à confecção do texto, seguida de uma etapa de fixação de objetivos. É nesse momento que o escritor formula e reformula o conteúdo, adequando-o a uma série de pressupostos estabelecidos de acordo com o conhecimento recuperado, relativo ao tema e ao uso da língua. Esse conhecimento é processado e traduzido em problemas retóricos específicos, a serem resolvidos à medida que a formulação do texto propriamente dito ocorrer.

Becker (2006, p. 26) assinala o papel importante que Bereiter & Scardamalia tiveram na ampliação do modelo original de Hayes & Flower, sobretudo na representação da natureza recursiva do processo de revisão. Bereiter & Scardamalia incorporaram um estágio de três etapas definidas na fase de planejamento: *comparar*, *diagnosticar* e *operar*. O complexo processo de elaboração envolvido nessa sequência, típico de escritores experientes, é um aspecto central no modelo de transformação do conhecimento, caracterizando um movimento parecido ao de revisão. O escritor experiente, ao produzir seu texto final, estaria engajado num constante processo de comparação entre a proposta original de escritura – com todas as suas exigências comunicativas – e sua própria produção escrita. Essa comparação constante levaria a um inevitável diagnóstico – positivo ou negativo –, que motivaria o autor do texto a operar sobre sua produção, adequando-a às necessidades identificadas ao longo do percurso. Deve-se salientar, contudo, que muito embora essa sequência reconhecida por Bereiter & Scardamalia se assemelhe ao processo tipicamente entendido como revisão, não há descrição pormenorizada de uma etapa assim. A edição do texto, final ou simultânea, não fica nem implícita nem explícita nesse caso.

O mesmo ocorre no caso do modelo revelador do conhecimento, uma vez que os autores fazem referência unicamente a uma etapa final em que o autor atualiza sua representação mental do texto. Muito embora se possa considerar a revisão como pertencente a esse processo, sendo manifesta numa óbvia comparação entre a proposta inicial e o texto produzido, não se faz uma descrição específica de tarefas como modificação, inserção e deleção de conteúdo. Gundín & García-Sánchez (2006, p. 42) argumentam que essa particularidade reflete o processo de produção textual típico de alunos com dificuldades e escritores iniciantes, que não raro não retornam ao texto para revisá-lo.

Analisaremos a seguir as considerações feitas por Becker (2006) e Galbraith (2009) acerca de outros modelos de processamento da escrita, bem como pesquisas recentes empreendidas nesse ramo da Psicolinguística.

3.3

Outros modelos e temas relevantes

Becker (2006) busca descrever alguns dos principais conceitos desenvolvidos na pesquisa com modelos de processamento da escrita sob o ponto de vista das demandas cognitivas. Seguindo uma linha semelhante à de Becker, Galbraith (2009) faz uma reflexão acerca de dois proeminentes temas dentro das teorias em Psicologia aplicadas à escrita. São eles: a percepção de que a produção textual é uma tarefa que envolve elaboração de novos conteúdos, não se restringindo, portanto, à mera transposição de ideias pré-existentes para o papel; e o fato de os escritores desenvolverem estratégias eficazes para gerenciar a constante sobrecarga imposta à memória de trabalho, o que é resultado da aplicação simultânea de diferentes processos cognitivos. É justamente com base nessas duas observações que diversos pesquisadores começaram a elaborar estruturas gerais, ou modelos, que buscassem dar conta dos principais processos envolvidos na mobilização do sistema cognitivo para a escrita.

Considerando esse contexto, Becker (2006) assinala uma tentativa de ampliação do modelo de Hayes & Flower em 1987, de maneira a incluir dois novos estágios: processos que envolvessem uma leitura com objetivos avaliativos, visando à revisão, e conhecimentos específicos, que iriam desde a definição da tarefa e critérios de planejamento textual à representação do problema comunicativo e procedimentos de revisão. A autora afirma que, pela primeira vez, fatores como conhecimento prévio e intenções do autor são incluídos no modelo de processamento, o que parece indicar uma abertura para aproximação com questões relativas a gêneros textuais. O objetivo de Hayes & Flower era tentar definir melhor a trajetória cognitiva percorrida nos processos de avaliação e revisão. Novamente dá-se ênfase à habilidade de diagnóstico do texto. Becker assinala uma diferença fundamental entre o processo de detecção/reescritura e diagnóstico/revisão. Ela afirma:

Choosing the rewrite option is the simplest solution to problematic text, but can also overload working memory if the writing text is complex, since the writer must juggle various planning and translating ideas before beginning to compose any

new text. The revise option hinges on the writer's ability to first recognize an error and then place it in an appropriate category so that workable revision choices can be reviewed. Picking the best solution depends on the writer's knowledge, which is stored in long-term memory (2006, p. 30).

Um outro ponto interessante abordado por Galbraith em sua descrição de modelos de processamento é o reconhecimento de uma limitação por parte da memória de trabalho, o que levaria a uma espécie de sobrecarga cognitiva. Citando um estudo empreendido por Bourdin & Fayol, o autor explica que, para poupar a memória de trabalho de uma possível sobrecarga, é necessário que boa parte dos processos envolvidos na escrita sejam executados de maneira automática. A escrita propriamente dita, à mão ou digitada, bem como o reconhecimento da ortografia de determinada palavra são exemplos de demandas cognitivas que, em geral, ocorrem sem exigir muito da memória de trabalho, por se tratarem de atividades consideradas básicas e, portanto, quase automáticas. Esse caráter quase mecânico de algumas atividades correlatas à produção textual contribui para reduzir a sobrecarga cognitiva imposta à memória de trabalho, o que possibilita maior fluidez na recuperação de conteúdo da memória de longo prazo.

A seguir, Galbraith (2009) dedica espaço à análise de estratégias de rascunho, descrevendo a pesquisa desenvolvida por Kellogg. O raciocínio por trás desse estudo é o de que a confecção de rascunhos serviria como uma estratégia chave na redução da demanda cognitiva imposta à memória de trabalho, resultando também em um planejamento mais eficaz. Kellogg analisou dois caminhos distintos nesse sentido: o rascunho conhecido como *outline*, em que o autor faz um planejamento organizado do que pretende escrever antes de proceder às etapas de tradução e revisão, e o rascunho dito *livre*, em que as ideias vão sendo lançadas no papel sem qualquer reflexão previamente organizada e o monitoramento ocorre somente após o texto final ter sido efetivamente produzido. Kellogg observou que as estratégias empregadas levaram a uma redistribuição do processamento durante a escrita. No caso do *outline*, houve uma redução na ocorrência de planejamento durante a fase de produção de sentenças, ao passo que no rascunho livre o processo de revisão foi adiado até a conclusão do texto final. Além disso, observou-se melhor qualidade dos rascunhos produzidos a partir de *outline*. Galbraith (2009, p. 12) sumariza as conclusões finais de Kellogg da seguinte maneira: "the effectiveness of the outlining strategy is a consequence of the fact that it enables writers to

organize their ideas better prior to writing, as well as that it then enables them to devote more resources to formulating these ideas effectively in text”.

O tema abordado por Galbraith (2009) em seguida é de particular interesse. O autor assinala uma maior preocupação por parte dos pesquisadores em anos recentes com o processo de tradução, que ganha um caráter mais ativo no que tange à geração de conteúdo. Essa percepção de que a produção de sentenças impõe uma carga considerável ao sistema cognitivo do escritor, tirando-o de uma posição anteriormente tida como passiva, quase automática, reflete-se na revisão do modelo de Hayes & Flower feita por Hayes (1996). Conforme Galbraith explica, a etapa de planejamento passou a ser incorporada em um módulo mais genérico, chamado de “reflexão”. A tradução é renomeada como “produção textual”, e a revisão passa a não ser mais considerada como uma etapa separada, mas como resultado de uma série de processos básicos que recaem sobre as demais atividades cognitivas. Como última – e talvez mais significativa – modificação, a memória de trabalho passa a ser incorporada como um componente essencial do modelo de processamento.

Ainda com respeito a essa estrutura, Galbraith traz detalhes sobre uma tentativa de Baddeley (1986) de mapear a memória de trabalho. Baddeley delinea três componentes principais: executivo central, alça fonológica e *buffer* visuoespacial. O primeiro é considerado o elemento fundamental da memória de trabalho, responsável pelas principais tarefas de processamento, como recuperação de conteúdo da memória de longo prazo, controle da atenção, monitoramento do sistema como um todo etc. Já os dois últimos dão conta respectivamente, da manutenção de matéria verbal e visual-espacial na memória ativa. Tendo por base esses elementos, Kellogg (2001) elaborou um modelo de processamento que descreve cada etapa (planejamento, tradução, programação, execução, leitura e edição) em termos de ativação ou não dos componentes da memória de trabalho. Essa é uma abordagem interessante, tendo em vista a quantidade de evidência empírica que a corrobora, segundo Galbraith. Permite-nos visualizar melhor que tipo de demanda cognitiva está envolvida em cada etapa reconhecida e em que porção há maior sobrecarga do sistema.

Um outro modelo que vale ser mencionado é o que foi proposto novamente por Hayes, em pesquisa com Chenoweth, numa série de estudos (Chenoweth & Hayes, 2001, 2003; Hayes, 2009), que buscam descrever os processos envolvidos na produção textual em L1 e L2. Galbraith descreve tal modelo, assinalando a existência de quatro componentes básicos: *proponente* (criação

de conteúdo no plano das ideias); *tradutor* (produção de linguagem concreta); *avaliador/revisor* (edição do material produzido pelo componente anterior) e *transcritor* (transposição do material criado pelo tradutor e editado pelo revisor para o plano textual propriamente dito). De acordo com Galbraith (2009), esse modelo traz implicações interessantes, justamente pelo fato de todos os processos estarem efetivamente interligados numa espécie de ciclo. Uma dessas implicações é o fato de o modelo dar conta de uma característica fundamental do nosso sistema cognitivo: o fato de a linguagem não ser produzida de maneira ordeira e linear, mas em porções, frases incompletas, fragmentadas, que só então serão transformadas em enunciados completos.

Becker (2006), por outro lado, inclui em sua descrição um modelo diferente, que incorpora um elemento não capturado por Hayes ou Kellogg – o fator tempo. Van der Bergh e Rijlaarsdam desenvolvem um modelo em 1994 (e o revisam em 1999), que descreve as atividades cognitivas sob o ponto de vista da inter-relação de quatro fatores: a tarefa de escrita, um processo de releitura do texto escrito, a tradução de significados para o texto e a geração de ideias. Segundo Becker, a ativação de quaisquer dessas atividades, que pode ocorrer a qualquer momento do processo de escrita, aumenta a probabilidade de descobertas adicionais que influenciem a geração de conteúdo. Van der Bergh e Rijlaarsdam trabalham com três componentes básicos: um executivo, um monitor e o conhecimento estratégico. A incorporação do fator tempo pode ser observada na seguinte descrição dada por Becker:

Writing activities can be based on three different approaches: trial and error, specific instructions or self-construction. The act of writing increases a writer's ability to learn different cognitive strategies. As writers gain more writing skills, they learn how to transfer them in a productive way when faced with an unfamiliar writing task. Because of this capacity to adapt skills over time, van der Bergh and Rijlaarsdam make distinctions between weak and good novices, rather than novice and expert writers (2006, p. 34).

Por último, Galbraith (2009) analisa uma distinção importante no processamento da escrita, que deu origem a um modelo de sua autoria. Ele, juntamente com outros pesquisadores, passa a reconhecer a escrita como o resultado da combinação de dois processos conflitantes: recuperação e expressão de conhecimentos. O primeiro envolveria a retomada de ideias previamente formadas a partir de um repositório de informações na memória e uma sucessiva tradução para o plano textual, ou manipulação e avaliação dessas ideias antes da transposição para o plano concreto. Já o segundo teria a

ver com a criação de conteúdo novo, o que exigiria uma síntese de informações guiada pelas inter-relações estabelecidas por unidades armazenadas em uma memória semântica. Tal abordagem também é interessante, uma vez que captura a participação ativa que o escritor tem na geração de conteúdo, reconhecendo a elevada demanda cognitiva envolvida nesse processo. Ao separar a produção de novos elementos da recuperação de informações pré-existentes, Galbraith (2009) consegue tornar mais claro o processamento da escrita e fornece a base para a elaboração de modelos ainda mais precisos.

De grande valor também são as observações feitas por Hayes (2009) em seu texto *New Directions in Writing Theory*. O autor dedica-se à análise de três tópicos que vêm sendo pesquisados no referido campo: o papel da memória de trabalho na escrita; a eficácia de esboços livres; e propostas que utilizam a teoria da atividade como modelo para compreensão da escrita. Vamos nos deter apenas nos dois primeiros tópicos, os quais julgamos relevantes à discussão aqui desenvolvida. A justificativa lançada para cada uma dessas escolhas é bastante interessante:

Working memory is essential for the functioning of the cognitive processes involved in writing. Studies of free writing may tell us how to use writing to improve thinking. Activity theory may help to make sense of the complex social and environmental factors that influence writing (2009, p. 28).

A seguir, o autor inicia uma explanação sobre o papel da memória de trabalho. Segundo Hayes, esse componente da caixa cognitiva tem capacidade limitada e, portanto, uma compreensão de como os diferentes processos relativos à escrita recorrem a esse mesmo repositório de conhecimentos pode lançar luz sobre como um interage com outro. A partir desse conceito, Hayes passa a descrever o modelo proposto por Baddeley e outros em 1974 e 1993, elaborado a partir do conceito de que a memória de trabalho encontra-se dividida em três partes já mencionadas neste trabalho: executivo central, alça fonológica e *buffer* visuoespacial. Uma outra tentativa de inclusão da memória de trabalho em modelos de processamento da escrita foi feita por Kellogg e Hayes, em 1996. O modelo de Hayes a representava como um recurso disponível a todos os processos envolvidos na escrita, ao passo que o de Kellogg tentava fixar quais processos demandavam o uso de cada parte específica da memória de trabalho e em que momento. Hayes observa ainda que há grande evidência empírica de que a alça fonológica esteja envolvida no processo de formulação do texto.

Em relação aos estudos com esboço livre, é interessante reconhecer duas estratégias descritas por Hayes: o planejamento da escrita com um esboço do tipo *outline*, em que as ideias são organizadas e assentadas por escrito num esboço hierárquico pré-textual, e o esboço dito *livre*, em que o escritor passa para o papel o que lhe vier à cabeça na fase de planejamento, sem se preocupar com ordem, sentido ou correção linguística. O primeiro, de acordo com Hayes, é bastante criticado por alguns pesquisadores, como Elbow, que enxerga a escrita como uma atividade que vai além da mera transposição de ideias para o papel, envolvendo também a criação de novos conteúdos durante o processamento. Em resposta a essa premissa, Elbow desenvolve uma pesquisa com o que Hayes chama de estratégia interativa de escrita, que é descrita da seguinte maneira:

Rather than outlining what one plans to write and only then writing full sentences, Elbow recommends writing sentences right from the beginning. Writers are advised to plough ahead even if they are not sure of where they are going. Editing is to be left for last and should be avoided while the writer is producing text. [...] In a freewriting exercise, writers write continuously, putting down anything that occurs to them, without editing and without looking back (2009, p. 32).

As vantagens desse método, conforme descritas por Elbow são: redução do bloqueio ao fluxo de ideias; escrita mais eficaz, livre de artificialidade, tendo em vista a maior liberdade com que os escritores podem atuar na expressão de seus pensamentos; e descoberta de novas ideias paralela ao processamento da escrita. É interessante que, para Elbow, o papel da revisão é bem fixo e definido: uma etapa posterior à escrita livre, que consistiria na seleção das melhores ideias e sentenças produzidas, de modo a formar um novo esboço que serviria como ponto de partida para um novo (e melhor esboço), culminando em um processo cíclico de produção textual. Nas palavras do próprio Elbow, a escrita deveria ser encarada da seguinte maneira: “[...] writing is a way to end up thinking something you couldn’t have started out thinking. Writing is, in fact, a transaction with words whereby you free yourself from what you presently think, feel and perceive” (ELBOW, 1973 *apud* HAYES, 2009).

Hayes descreve em seguida algumas considerações feitas por Galbraith com respeito à estratégia interativa. Galbraith (2009) produziu um modelo complexo na tentativa de explicar como a escrita livre promove a descoberta de novos conhecimentos e liderou estudos que buscavam fornecer um padrão avaliativo para a estratégia interativa. Essas ações levavam em conta a premissa já citada de que a revisão constitui um processo alheio à produção textual,

processo esse que envolve habilidades de seleção de informações visando à composição do texto final. Hayes conclui por reconhecer os amplos benefícios de se consolidar uma teoria fundamentada na escrita livre. Determinar precisamente como a escrita com rascunhos sem organização prévia contribui para a geração de novas ideias e se torna uma estratégia mais eficaz de elaboração de textos poderia fornecer um grande avanço aos estudos em processamento da escrita e modificar a forma como concebemos o ensino de produção textual.

Em resumo, podemos sistematizar alguns pontos de contato entre os diversos modelos de processamento da seguinte maneira:

- 1- a escrita é um processo complexo, que envolve a criação de novos conteúdos;*
- 2- o processamento da escrita está essencialmente ligado às demandas cognitivas impostas à memória de trabalho;*
- 3- os modelos de processamento da escrita geralmente reconhecem a existência de diversos processos que ocorrem por ocasião da produção textual, processos que em princípio envolvem tarefas de planejamento e organização de ideias, geração de sentenças e edição ou revisão;*
- 4- alguns modelos procuram explicitar a relação existente entre a memória de trabalho e seus componentes (executivo central, alça fonológica e buffer visuoespacial) com cada atividade de processamento, delineando maior ou menor demanda imposta;*
- 5- muitos modelos surgiram com o objetivo de explicar as diferenças de processamento entre escritores experientes e inexperientes, e foi verificada uma diferença significativa tanto na etapa do planejamento (maior abstração x maior concretude) quanto na da revisão (profundidade, reescritura x superficialidade, edição);*
- 6- a etapa de revisão deve incluir uma habilidade de diagnóstico textual, essencialmente ligada a um conhecimento metalinguístico por parte do escritor;*
- 7- o estudo com rascunhos pode representar um grande avanço nas pesquisas em processamento da escrita, na medida em que revele a eficácia de cada estratégia adotada (outline ou freewriting) e como tal estratégia se relaciona à concepção de novas ideias.*

Fica claro que, dada sua complexidade, a escrita é uma atividade que mobiliza diferentes tipos de conhecimento e de processos cognitivos. Os modelos atuais que buscam caracterizar esses processos têm procurado refinar o que foi originalmente proposto por Hayes & Flower (1980). Como aponta Becker (2006), trabalhos como o de Bereiter & Scardamalia (1985) e dos próprios Hayes e Flower (FLOWER et al., 1986, HAYES et al., 1987) dedicaram particular atenção, por exemplo, aos procedimentos de avaliação e diagnóstico implementados durante a revisão de texto e ao papel do sistema de monitoração. O modelo de Kellogg (1996), por sua vez, explicita as operações cognitivas envolvidas nas etapas de planejamento e de tradução (cf. NEGRO & CHANQUOY, 2005). A caracterização de habilidades que permitem distinguir escritores proficientes e não-proficientes também tem sido especialmente considerada na construção de modelos cognitivos da escrita (cf. ALAMARGOT & CHANQUOY, 2001 *apud* BECKER, 2006). Note-se, contudo, que estes estudos exploram de forma pouco significativa conceitos de contextualização da escrita e o conhecimento prévio do escritor à luz dos estudos de gênero. Na próxima seção, veremos, a partir da proposta de Garcez (2004), como esses aspectos podem ser incorporados a modelos processuais da escritura.

3.4 A proposta de Garcez (2004)

Lúcia Garcez (2004) adota uma postura sociointeracionista em sua análise da escrita enquanto fenômeno linguístico. Entretanto, conforme iremos demonstrar, sua abordagem assemelha-se em muito à proposta de Hayes & Flower (1980), calcada em estudos da Psicolinguística.

Conforme afirmamos na introdução, a escrita ainda carece de muito mais pesquisa e estudo do que se faz atualmente. Garcez reconhece isso no início de suas considerações (2004, p. 13) e propõe um caminho alternativo para compreender o ato de escrever: levar em conta os “depoimentos de pessoas que escrevem todos os dias, vivem de escrever, escrevem com desenvoltura”. Alia a essas considerações a contribuição da linguística no estudo da produção textual e, assim como Hayes & Flower (1980), reconhece que a escrita envolve um conjunto de tarefas que podem ou não ocorrer em sequência e que às vezes se sobrepõem. A partir dessa metodologia, a autora esboça um modelo de processamento da escrita, que pode ser visto a seguir:

PRÁTICA SOCIAL DE ESCRITA			
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO			
ASSUNTO MOTIVAÇÃO NECESSIDADE IDEIA DE LEITOR MEMÓRIA ASSUNTO LÍNGUA GÊNEROS	<i>TEXTO EM PROCESSO DE PRODUÇÃO OU JÁ PRODUZIDO</i>		
	PROCESSAMENTO GERAÇÃO	ESCRITA VERSÕES	REESCRITA RELEITURA
	ORGANIZAÇÃO		REVISÕES
	MONITORAÇÃO AVALIAÇÃO CONSTANTE DO PROCESSO		

Figura 4: Esquematização proposta por Garcez (2004) para o processamento da escrita

O modelo de Garcez, conforme especificado no topo de sua representação, considera a escrita uma prática social e leva em conta o contexto da produção como um fator preponderante. Tal como o modelo de Hayes & Flower (1980), a proposta de Garcez (2004) reconhece a existência de um elemento de monitoração dos processos de produção textual, que aqui se dividem em processamento, escrita e reescrita. O processamento, ou geração de ideias no modelo de Garcez (2004) é comparável à etapa de planejamento em Hayes & Flower (1980). Juntamente com o passo subsequente, a escrita, ou produção inicial de sentenças, constitui um nível superior de organização reconhecido pela autora. Opondo-se a esse nível, temos o das revisões, manifesto na etapa da reescrita, tal qual o modelo de Hayes & Flower (1980). Essa etapa envolve, naturalmente, a releitura dos enunciados e atuação do escritor-leitor sobre sua própria produção no sentido de conferir modificações, correções e adequações ao que foi produzido até o momento. O modelo de Garcez (2004) também inclui, assim como o de Hayes & Flower (1980), uma seção dedicada a fatores como motivação e necessidade do leitor para quem o texto é produzido. Reconhece, por fim, o papel da memória em toda a atividade de escrita, embora não traga, como o modelo de Hayes & Flower (1980), um

detalhamento maior dos componentes dessa memória. A novidade no modelo fica por conta da explicitação de uma idealização do leitor-alvo, a consideração de fatores inerentes à língua e, sobretudo, a inclusão da reflexão sobre gêneros discursivos, conforme é registrado no canto inferior esquerdo do quadro representativo.

É interessante salientar que Garcez (2004) expõe detalhadamente as reflexões que o produtor de um texto deve fazer antes de executar uma tarefa de escrita. A especificação de cada uma dessas reflexões traduz a contribuição dos estudos de gênero, conforme se pode notar a seguir (2004, p. 15):

- quais os objetivos do texto;
- qual é o assunto em linhas gerais;
- qual o gênero mais adequado aos objetivos;
- quem provavelmente vai ler;
- que nível de linguagem deve ser utilizado;
- que grau de subjetividade ou impessoalidade deve ser atingido;
- quais as condições práticas de produção: tempo, apresentação, formato.

Digna de nota também é a descrição que a autora dá do papel da memória de trabalho:

A *memória* do redator já está acessada em várias vertentes e é um fator importantíssimo na construção do texto. Nela estão armazenados os conhecimentos sobre a língua – matéria-prima do texto – os conhecimentos sobre organização dos diversos tipos de texto, e ainda os conhecimentos sobre os assuntos e informações que serão tratados no texto. Memória vazia produz um texto fraco, sem substância informativa ou linguística. Utilizamos a memória durante todo o processo de produção do texto e, quando ela não tem um estoque suficiente para o que desejamos, temos que procurar a informação, o conhecimento para enriquecê-la (GARCEZ, 2004, p. 16).

Por fim, a autora complementa suas considerações por sugerir um conjunto de atividades que estariam envolvidas no processo de planejamento do texto: fazer anotações soltas, independentes; fazer uma lista de palavras-chave; elaborar um resumo das ideias para depois acrescentar detalhes, exemplos, ideias secundárias; organizar mentalmente os grandes blocos do texto, escrevê-lo e reestruturá-lo várias vezes. Analisa, então, passo a passo o processo de produção do texto, desde a concepção das ideias iniciais até a fase de revisão, como forma de guiar intuitivamente o leitor pelo modelo proposto. São dadas, por último, algumas sugestões de atividades para que o leitor possa colocar em

prática os passos contidos no modelo, ao mesmo tempo que mobiliza algumas reflexões de gêneros em sua produção textual.

Resumindo, o modelo de Garcez (2004) assemelha-se em grande parte ao proposto por Hayes & Flower (1980): delinea 3 etapas no processamento da escrita, reconhece a interdependência e não-linearidade do planejamento, elaboração de sentenças e revisão, leva em conta o contexto de produção e a figura do leitor e dá importância à memória de trabalho como elemento fundamental em todo o processo. O modelo torna-se mais abrangente e preciso em comparação com o de Hayes & Flower (1980) na medida em que incorpora reflexões acerca de gêneros discursivos e sugere atividades práticas que fazem uso dessas reflexões.

3.5

A revisão como etapa processual

Haar (2006) define o processo de revisão em pouquíssimas palavras, caracterizando-o como o simples ato de se fazer modificações em um texto escrito objetivando seu aprimoramento. Reconhece a importância do tema na medida em que compreender o que há por trás da revisão enquanto etapa do processamento da escritura pode ajudar professores em geral a tornar seus alunos mais capazes de refletirem sobre seu próprio processo de produção escrita, conscientizando-os de que revisar um texto vai muito além de se engajar em um processo mecânico de modificações pontuais; ao contrário, envolve tarefas retóricas e intelectuais complexas que precisam ser reconhecidas e dominadas pelo alunos, caso deseje se tornar um escritor experiente.

A seguir, a autora aprofunda o conceito de revisão por trabalhar com uma série de metáforas para a tarefa, propostas por diferentes autores. Por exemplo, segundo Haar (2006, p. 12), o escritor Peter Elbow afirma que escritores acadêmicos em geral organizam seu processo mental para a revisão em diversos níveis, cada qual assemelhando-se a uma parte do corpo humano. São eles: 1) *rever ou repensar*: modificar o conteúdo de algum texto (nível comparável aos ossos ou estrutura maior do texto); 2) *refazer ou reformular*: modificar a maneira pela qual determinado autor conduz seu texto (nível comparável aos músculos e articulações, a relação entre elementos estruturais); 3) *fazer copidesque ou editar com vistas a aspectos mecânicos e de uso*: verificar e modificar desvios no padrão de uso da língua e do discurso (nível comparável à pele, a estrutura superficial do texto).

Outra concepção interessante mencionada pela autora é a de Fitzgerald, segundo a qual a revisão envolveria um processo definido que perpassaria por quatro atividades em ordem linear: pensar, comparar, decidir ou escolher e tomar ação. Esse processo poderia ocorrer a qualquer momento da escritura de um texto, naturalmente envolvendo mudanças não somente no texto propriamente dito, mas também na organização do pensamento e seleção de ideias para composição no papel. Haar enfatiza que tal concepção é interessante na medida em que ressalta o papel ativo do autor do texto como o agente principal de mudança e aprimoramento da qualidade do que foi escrito (2006, p. 13).

Alice Horning, por outro lado, compara a revisão ao trabalho de um tecelão, o que, segundo Haar, evidencia um traço marcante dessa etapa de produção textual: o caráter artístico, ou técnico. A revisão seria resultante de um processo de constante interação entre escolhas conscientes e inconscientes num rascunho por parte do escritor, à medida que este vai tecendo um texto inteligível a seu público-alvo, recorrendo a uma série de habilidades específicas e metacognição de maneira a produzir um produto final satisfatório (2006, p. 13).

Por fim, Haar fornece uma caracterização bastante interessante do processo em questão: a revisão como movimento. Movimento no sentido de o escritor colocar-se na posição de leitor para uma consideração avaliativa de sua própria produção, movimento visto na construção e manipulação de um rascunho de cima abaixo e vice-versa e movimento na recuperação de vozes diversas, provenientes da bagagem leitora do escritor. Recorrer a essas estratégias indicaria um processamento da escrita cadenciado, em que o escritor demonstraria pleno domínio de uma atuação técnica e dirigida sobre seu próprio texto, facilitando a revisão como um todo. O escritor teria completo controle sobre suas ideias e o fluxo destas, sendo capaz de organizá-las de maneira bem sucedida no papel. Dentro desse contexto, Haar (2006, p. 15) descreve quatro aspectos, ou papéis, comuns que a revisão assume no âmbito escolar / acadêmico. São eles: (1) revisão com simples correção de um texto; (2) revisão enquanto processo enriquecedor, desenvolvidor do conhecimento e de crescimento e descoberta; (3) revisão como função retórica e de estabelecimento de objetivos; (4) revisão como fator de afirmação da identidade, podendo ser de caráter, pessoal, político, estético etc.

Hayes et. al. (1987) propõem um modelo de processamento para a etapa da revisão, o qual reproduzimos a seguir:

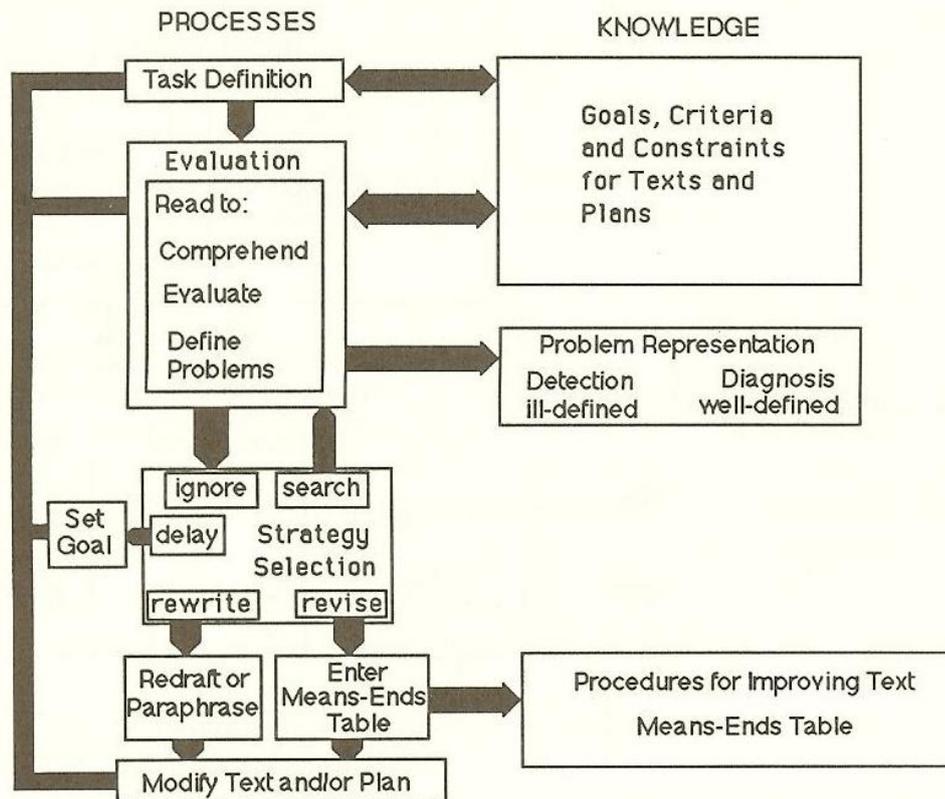


Figura 5: Modelo para o processo de revisão proposto por Hayes et. al. (1987).

Os autores comentam que o modelo acima é uma tentativa de ampliação do modelo original proposto por Hayes & Flower (1980), com foco especificamente sobre o processo de revisão, descrito em linhas gerais no modelo inicial e caracterizado em mais detalhes nessa nova proposta. As partes à esquerda procuram delinear os processos em que o escritor toma parte, ao passo que as caixas à direita relacionam categorias de conhecimento que influenciam esses processos, ou são o resultado da ocorrência destes (HAYES et. al., 1987, p. 185).

A parte nomeada “Task Definition”, ou definição da tarefa, é fundamental ao processo de revisão, pois é nela onde ocorre a fixação dos objetivos do revisor, como, por exemplo, tornar o texto mais claro, mais coeso, adaptar os argumentos a um determinado público-alvo, modificar o registro adotado tornando-o mais ou menos formal, dentre outros. Esses aspectos são delineados no modelo acima na caixa à direita da etapa de definição da tarefa, que lista como conhecimentos pertinentes ao processo inicial os objetivos, critérios e restrições a serem definidos pelo revisor. Esse também é o momento em que o revisor decide a estratégia de edição que irá adotar, se fará uma releitura global do texto e modificações gerais ou se irá em busca de pontos específicos do

bloco, como um parágrafo previamente selecionado como problemático. A definição da tarefa ainda envolve determinar que aspectos do texto serão observados: a revisão consistirá numa reformulação completa de enunciados, ocorrendo modificações no plano do discurso? Ou se assemelhará a um corretor ortográfico, buscando simplesmente desvios na norma padrão da língua? Essas perguntas, bem como os aspectos citados anteriormente, contribuem para guiar o escritor, agora no papel de crítico do próprio texto, de modo a que o trabalho de revisão seja orientado por padrões mínimos, tornando-o mais simples e coerente.

Nesse aspecto, é importante salientar que o que for fixado na etapa de definição da tarefa não é imutável. Ao contrário, o revisor pode ir modificando seus objetivos iniciais de acordo com novas percepções adquiridas durante o processo de edição propriamente dito. Esse fato é indicado pela maneira como os processos de revisão – delineados nas caixas à esquerda – estão conectados entre si. A interação entre os processos, indicada pela presença de várias setas que apontam para um único contínuo redirecionado à etapa inicial, mostra que os objetivos, critérios e restrições fixados na etapa de definição da tarefa podem ser constantemente revistos e alterados, de acordo com a aquisição de novos dados. Por exemplo, se o revisor observar uma grande quantidade de erros de digitação ou erros ortográficos durante sua releitura do texto, tenderá a acrescentar esse aspecto aos objetivos iniciais, caso não o tenha feito, ou priorizá-lo em detrimento dos demais.

A segunda caixa de processo – denominada “Evaluation”, ou avaliação – reflete a importância do papel da releitura na revisão como um todo e como a avaliação crítica do texto influencia a definição da tarefa. O escritor, agora no papel de leitor do próprio texto, considerará o que escreveu sob uma nova ótica, objetivando compreender, avaliar e definir problemas textuais.

É importante destacar também que a etapa de definição da tarefa difere de pessoa para pessoa: escritores mais experientes definem seus objetivos de maneira distinta em relação a escritores novatos (HAYES et. al., 1987, p. 186). Essa diferença tem a ver especialmente com a estratégia de fixação dos objetivos adotada pelo revisor, estratégia relacionada à representação mental do problema retórico em questão. Os autores do modelo acima afirmam que existem dois caminhos possíveis para isso: *modificar ou controlar o processo de revisão propriamente dito*, o que poderia se caracterizar em ignorar o problema retórico inicial, adiar a tomada de ações, buscar mais informações de modo a tornar a representação do problema mais clara etc., ou *modificar o texto*,

processo que envolve revisar o texto ou reescrevê-lo. Ambos os caminhos estão contemplados na terceira caixa da linha de processos, sob o nome de “Strategy Selection”, ou seleção de estratégia.

No caso da primeira estratégia, fica claro o caráter dinâmico assumido pelo processo de revisão: à medida que vai reconsiderando seu texto, o revisor pode decidir abandonar a representação mental inicial do problema retórico por adquirir uma nova percepção de seu próprio texto ou por entrar em contato com novas informações no meio tempo entre a escritura original e a revisão. Além disso, podem ocorrer mudanças na representação inicial tendo em vista novos problemas observados durante a releitura do texto.

Por outro lado, no caso da segunda estratégia, Hayes et. al. indicam que, quando um revisor decide modificar seu texto, existem duas opções: reescrevê-lo e revisá-lo. A primeira opção envolve reler o texto na íntegra, extrair seu sumo, ou ideias principais, e reescrevê-lo com as próprias palavras, resultando na criação de um segundo texto, inteiramente novo e distinto do original no que diz respeito à estruturação e formulação de enunciados, mas que resguarda o conteúdo abordado. Isso pode ocorrer em nível local, através de paráfrases, por exemplo, ou em nível global, com reescritura de parágrafos inteiros ou porções maiores do texto. Essa estratégia, de reescritura, é comumente adotada quando o revisor não tem uma ideia muito clara de qual caminho deve seguir para revisar o texto, ou quando considera que este tem problemas demais para serem consertados pontualmente e a única saída é uma reformulação completa dos enunciados (1987, p. 187). Em contraste com isso, a segunda opção, de revisar o texto – termo empregado aqui em sentido mais restrito – envolveria efetuar mudanças no construto escrito, preservando boa parte de seu conteúdo. O revisor faria uma avaliação global do texto e optaria por realizar mudanças de caráter mais pontual, consertando problemas iniciais sem reescrever o texto na íntegra.

Em conclusão, a revisão é um processo complexo e necessário à produção textual. Envolve não somente modificações superficiais, como a detecção e eliminação de desvios da norma padrão, mas uma reavaliação sincera do conteúdo global do resumo, ajustada a critérios de execução da tarefa textual, conhecimentos prévios e objetivos. O modelo proposto por Hayes (1987) parece servir de guia seguro para uma revisão bem sucedida, pois contempla todos esses aspectos em sua estrutura.