

Escrita e adequação à situação de comunicação*

(Uma análise de textos produzidos por alunos do quinto e do nono ano de escolaridade)

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO
(Universidade do Minho)

Da diferença na situação de comunicação resultam diferenças importantes entre o discurso oral e o escrito, quer a nível da organização e da estrutura de cada um deles, quer a nível do conteúdo, já que as exigências de explicitação são naturalmente diferentes.

Na comunicação oral, emissor e receptor estão, na maioria dos casos, frente a frente e o discurso pode, então, ser entendido como resultado da interacção entre os intervenientes num processo que poderemos considerar como de co-produção. Parte do significado pode ser veiculado por elementos não linguísticos, como os gestos ou as expressões faciais, ou paralinguísticos e suprasegmentais, que nem sempre têm correspondência na escrita. Eventuais dificuldades comunicativas podem, normalmente, ser resolvidas de imediato, logo que detectadas, o que não acontece na comunicação escrita que habitualmente se caracteriza pela sua natureza disjuntiva e diferida, com o momento da produção a diferir temporal e espacialmente do momento da recepção.

Da ausência do receptor e da diferença temporal entre a produção e a recepção decorre o carácter autónomo da produção do texto. Se, por um lado, esta autonomia permite, a quem escreve, pensar e organizar o seu discurso sem a pressão do imediatismo da oralidade, por outro, pode ser geradora de alguma dificuldade pois há que aceder ao conteúdo e construir o discurso isoladamente, sem as indicações, as pistas, os apoios que um interlocutor fornece ao outro na comunicação oral.

Da situação de comunicação decorre uma outra diferença fundamental da escrita em relação à oralidade. Esta tem a ver com a diferença do contexto situacional entre os momentos da produção e da recepção, com a presença/ausência do referente da mensagem e com o universo de conhecimento que autor e destinatário da mensagem partilham.

Na comunicação oral, emissor e receptor partilham o mesmo contexto situacional, o que não acontece na maioria dos casos em que a comunicação ocorre por escrito.

Nystrand (1986) refere, a este propósito, a existência de um contexto de produção, a ocasião em que o texto é produzido e de um contexto de situação ou de uso, o do momento em que ele é decodificado por um ouvinte ou por um leitor. Na situação de comunicação oral mais comum, os dois coincidem; na situação de comunicação escrita típica, eles diferem no tempo e no espaço.

Naquela que constitui a situação mais típica de comunicação oral, locutor e alocutário estão frente a frente, no mesmo espaço, no mesmo contexto situacional. Há um grande número de entidades, relativas ao referente da mensagem, que não necessitam de ser explicitadas uma vez que, estando presentes, podem ser designadas por pronomes com valor deíctico, veiculadas através de processos não verbais, ou ser inferidas pelo contexto. Na escrita, dada a sua ausência, é preciso que elas sejam explicitadas sob pena de a mensagem não ser compreendida. Para Olson e Hildyard (1983), enquanto na oralidade o significado se apoia no contexto, na escrita ele resulta da estrutura semântica da frase a partir da qual se constrói um espaço comum que permite a sua leitura num contexto temporal e espacialmente diferente.

A maior autonomia do texto escrito em relação ao contexto situacional tem, portanto, implicações importantes, quer ao nível da informação que é necessário verbalizar, quer ao nível das estratégias e mecanismos de organização textual que fazem com que o discurso funcione para além do seu contexto imediato. Segundo Nystrand (1986), o que é escrito não funciona do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação, apenas integra potencialidades de comunicação, pelo que aprender a escrever é, para este autor, aprender a criar essas potencialidades.

O texto escrito tem, assim, de integrar um contexto próprio que torne possível a sua leitura. De acordo com Martlew (1983), na escrita, "the text creates the context and the writer has to develop from this, carefully assessing what can be assumed knowledge extended beyond the given text and what has to be explicitly stated and elaborated within it." (p.302)

A necessidade de autonomização, através de meios linguísticos, do texto na comunicação escrita é, também, posta em destaque por Fonseca (1994):

"[...] a decodificação de um texto escrito não pode contar com o apoio de um contexto experiencial compartilhado que funcione como marco de referência implícito, pelo que se torna indispensável a criação explícita, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção." (p.159)

Das características da situação de comunicação decorrem implicações importantes a nível do processo de construção do texto escrito que, para ser eficaz, exige ao seu produtor a antecipação de um leitor que está ausente e que necessita de um determinado volume de informação para compreender a mensagem.

No quadro da investigação sobre a escrita, sobre o desenvolvimento da capacidade de escrever e sobre o ensino da escrita, esta questão da adequação do texto à situação de comunicação é central. Cayer e Sacks (1979) perspectivam a evolução da capacidade de escrever como a progressiva adaptação às exigências de uma forma de comunicar que exige a explicitação de informação dirigida a alguém, distante e eventualmente desconhecido ou menos familiar, que não partilha o mesmo universo de conhecimentos, o que se traduz numa maior complexidade semântica e conseqüentemente numa maior complexidade sintáctica e organizacional.

Assim, a capacidade de adequar o texto à situação de comunicação, em geral, e às necessidades de informação do leitor, em particular, pode ser considerada como uma das características primordiais na distinção entre os que desenvolveram a capacidade de expressão escrita e aqueles que (ainda) o não fizeram.

Estes assumem, normalmente, que o leitor entende o que se passa na sua mente e que, portanto, não são necessárias quaisquer introduções, alterações ou explicações sobre o que estão a escrever. A construção do discurso faz-se, sobretudo, com base no assunto. Da não consideração do destinatário resulta, assim, um discurso com características marcadamente oralizantes e altamente dependente de um contexto.

Pelo contrário, quem desenvolveu a capacidade de expressão escrita gera a maior parte das suas ideias em função do problema retórico genérico, considerando o objectivo e o destinatário da comunicação e produzindo um discurso capaz de funcionar na ausência do contexto pelo modo como se encontra organizado e pela informação que contém. Os bons escritores fazem uma análise mais profunda da audiência do que os menos capazes e utilizam a informação recolhida na tomada de decisões enquanto produzem o seu texto. Consideram o destinatário da mensagem escrita, cuja imagem internalizam ao longo de todo o processo de produção do texto, através da antecipação de questões que ele possa, eventualmente, levantar.

A questão da (não) consideração de uma situação em que a comunicação é temporal e espacialmente diferida, e das implicações que daí decorrem, está subjacente à construção dos modelos de *explicitação de conhecimento* e de *transformação de conhecimento* de Bereiter e Scardamalia (1987). O *modelo de explicitação de conhecimento*, que procura descrever o processo de escrita na criança, difere do que os autores propõem para a descrição do processo nos adultos, a que chamam *modelo de transformação do conhecimento*. Na perspectiva do *modelo de explicitação do conhecimento*, a actividade de escrita resume-se na expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário, sabe ou não sabe e precisa de saber. Ao contrário, o *modelo de transformação do conhecimento* implica a interacção entre a dimensão do conteúdo e a dimensão retórica que considera a adequação do texto à situação de comunicação, em geral, e, particularmente, ao destinatário:

"The rhetorical space is concerned with achieving goals of the discourse and therefore with the relation between ideational content and the possible reactions of the reader." (Bereiter e Scardamalia, 1987, p.146)

Na análise desta problemática, assume particular relevância a distinção que Flower (1979) faz entre uma escrita centrada no emissor (*writer-based prose*) e uma escrita que considera as necessidades informativas de um leitor (*reader-based prose*). Considerando que um texto escrito, para comunicar algo a outrem, tem que ser algo mais do que a simples expressão do sujeito que o produz, sob pena de ser ineficaz, a autora reflecte sobre as diferenças entre os dois tipos de escrita, destacando a necessidade de adequação do texto às necessidades informativas do seu destinatário.

Os produtos resultantes de um processo de escrita centrado no emissor são naturalmente diferentes dos que resultam de um processo de escrita centrado no leitor. Os primeiros reflectem, a nível de conteúdo e de estrutura, a dependência do *fluir* do pensamento de quem escreve, com a inerente fragmentação.

Por seu lado, nos textos centrados no leitor, a finalidade comunicativa é evidente. Os textos possuem uma organização própria, reflectindo um objectivo, e por eles é criado um contexto comum a quem escreve e a quem lê, que os autonomiza, tornando-os independentes de um contexto exterior.

A necessidade de o emissor considerar um leitor que está ausente e que necessita de um determinado volume de informação para compreender a mensagem faz com que a comunicação por escrito apresente um grau de complexidade maior quando a comparamos com a comunicação oral. Esta, ocorrendo normalmente na presença do alocutário e de apoios situacionais, pode ser considerada mais concreta por oposição à escrita que se reveste de um grau de abstracção bastante mais elevado. Esta é uma diferença com evidentes implicações a nível do desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento da capacidade de expressão escrita estará associado ao desenvolvimento cognitivo, na medida em que implica o pensamento abstracto que permite a consideração de realidades ausentes. Para Kroll (1978), a questão da (in)capacidade de adequar um texto a uma situação de comunicação, a um leitor concreto, pode ser entendida à luz da teoria piagetiana do egocentrismo, segundo a qual em determinada fase do seu desenvolvimento o indivíduo vê o mundo a partir de um único ponto de vista - o seu próprio - sem consciência da existência de outras perspectivas. Essa fase vai sendo progressivamente superada pelo reconhecimento da existência de outros pontos de vista e pela capacidade de os imaginar, num processo de descentramento.

Para além da exigência de determinado nível de desenvolvimento intelectual para que todas as virtualidades da linguagem escrita possam ser exploradas, a complexidade de que esta se reveste tem, também, consequências a nível do funcionamento dos mecanismos de processamento de informação. Dado o elevado número de aspectos em interacção que têm de ser considerados em simultâneo, esse mecanismo pode estar sujeito a sobrecarga e a um inerente bloqueio, pelo que a capacidade de atender a alguns aspectos passa pela automatização progressiva de outros (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Com base nestes pressupostos, realizámos um estudo em que se procura analisar a adequação de um texto a uma situação de comunicação.

O estudo tem como base um texto produzido por alunos do quinto e do nono anos de escolaridade de escolas da zona de Braga a partir da definição de uma situação de comunicação, e de um leitor. As instruções que deram origem à produção do texto foram as seguintes:

Alguém, que tu conhecestes nas últimas férias de Verão, na praia, vem visitar-te e marcou encontro contigo na tua escola. Contudo, por motivos imprevistos, não te é possível comparecer e ficas à espera dessa pessoa em tua casa. Tens, assim, necessidade de lhe deixar uma mensagem escrita, explicando como se chega a tua casa a partir da escola.

(nota: não debes desenhlar qualquer mapa; a pessoa não deve pedir ajuda a ninguém para descobrir o caminho)

A opção por uma situação de comunicação, e por um leitor, com estas características foi ditada por dois factores fundamentais e em função do objectivo que pretendíamos atingir com a tarefa e que era o de analisar o grau de adequação do texto escrito à situação de comunicação definida. Esses factores prendem-se com as dificuldades que, normalmente, se colocam a um indivíduo em fase de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

Uma dessas dificuldades deriva da natureza autónoma da produção do discurso escrito. É a dificuldade no acesso à memória, onde o conhecimento se encontra armazenado, na geração do conteúdo e no desenvolvimento do discurso, ditada pela ausência das pistas que, na comunicação oral, são fornecidas pelo contexto situacional e, sobretudo, pelo destinatário da mensagem, pistas essas facilitadoras do acesso ao conteúdo e da construção do enunciado (Martlew, 1983; Bereiter e Scardamalia, 1987). A escolha de um assunto com elevado grau de familiaridade procurou, assim, obviar essa dificuldade.

Outra das dificuldades que se levanta aos escreventes em desenvolvimento está directamente relacionada com o objectivo deste estudo: é a dificuldade em adequar o texto à situação de comunicação, o conteúdo às necessidades de informação de um leitor espacial e temporalmente distante e que não partilha o mesmo universo do conhecimentos do sujeito que escreve. Um texto escrito, para ser adequado a uma situação de comunicação deverá ser *reader-based*, isto é, deverá estar adaptado às características de um leitor concreto numa situação concreta, o que implica transformar o conhecimento que possuímos em função dele (Flower, 1979; Bereiter e Scardamalia, 1987).

A realização de uma tarefa com estas características depende da representação do destinatário e do universo de conhecimento que com ele partilha que o sujeito que escreve é capaz de construir na sua ausência. Depende, ainda, da capacidade de representar um espaço a que o texto faz referência, na sua ausência, e de a ele fazer referência em termos objectivos de modo a que ele faça sentido para o destinatário e não apenas para o próprio sujeito, autor do texto.

A análise do texto parte da definição de uma unidade que está subjacente à sua estrutura semântica. A explicação do percurso entre a escola e a residência implica a explicitação de uma sucessão de movimentos que devem ser realizados. Podemos definir um **movimento** como um **conjunto de acções realizadas entre dois pontos-chave - lugares (ou momentos) onde (em que) há que fazer escolhas ou tomar decisões.**

O **movimento** integra, normalmente, um **ponto de partida** e um **ponto de chegada**, que será ponto de partida para o movimento seguinte. Inclui **procedimentos a realizar**, traduzidos por formas verbais, **informações sobre sentido, direcção, distância, duração...**, explicitados através de complementos verbais, normalmente sintagmas preposicionais. O ponto de chegada pode ser caracterizado através de **expressões qualificadoras**, adjectivos, sintagmas preposicionais ou frases. O movimento pode, ainda, incluir **pontos de referência** que podem, também, ser caracterizados por **expressões qualificadoras.**

Cada movimento foi classificado em função da sua adequação à situação a que faz referência. Para esta classificação foi considerado o conhecimento que o investigador tem das zonas onde as escolas em que o trabalho foi realizado se situam e dos locais referidos pelos sujeitos participantes. Dada a diversidade de locais referidos, apesar de a grande maioria dos alunos residir na cidade de Braga ou em freguesias da sua periferia, houve, em alguns casos, necessidade de percorrer as zonas referidas para reconhecimento. Mesmo assim, há alguns locais cujo reconhecimento não foi possível realizar, pelo que os movimentos de que eles são objecto de referência não foram considerados na análise.

Os movimentos foram classificados de acordo com o seguinte critério: como **expressos**, se toda a informação necessária à sua realização era explicitada, isto é, quando pelo texto escrito se constrói um quadro de referência que permite a sua leitura e compreensão, independentemente do contexto situacional em que a leitura possa ocorrer; como **não expressos**, se informação relevante era omitida.

Foi ainda definida uma categoria intermédia, a de movimento **parcialmente expresso**, que se aplica sempre que as formas de explicitação utilizadas só adquirem sentido quando lidas no contexto situacional a que fazem referência, isto é, quando a sua leitura ocorre no quadro da situação de comunicação que foi criada, portanto, no momento em que o destinatário/leitor definido tivesse que tomar uma decisão.

Sempre que um movimento foi considerado não expresso ou parcialmente expresso foi feito o registo da causa da sua não explicitação ou da sua explicitação parcial.

Resultados

Consideramos, em primeiro lugar, os dados relativos à expressão total, expressão parcial ou não expressão dos movimentos. Como já dissemos ao definirmos o conceito, o movimento constitui a unidade, definida a partir da estrutura semântica do texto em que os sujeitos descrevem o percurso da escola a sua casa, a partir da qual se avalia o grau de adequação do texto.

Considera-se, em seguida, a informação relativa aos factores que determinam a classificação dos movimentos como não expressos e como parcialmente expressos.

Embora essas dimensões não possam ser directamente entendidas como factores determinantes da expressão de um movimento, parece-nos importante, ao analisar a questão da adequação do texto escrito à situação de comunicação, considerar os valores relativos à qualificação dos pontos-chave e à introdução de pontos de referência e respectiva qualificação. Essa importância deriva do facto de estes aspectos fornecerem indicações sobre o volume de informação presente no texto.

Expressão/ Expressão Parcial/Não Expressão de Movimentos

Se compararmos os resultados dos alunos das turmas do quinto ano com os obtidos pelos alunos das turmas de nono ano, verificaremos que as diferenças são evidentes no que concerne aos valores referentes a movimentos expressos e, conseqüentemente, a movimentos não expressos. Estas diferenças são estatisticamente relevantes (0,0001, de acordo com o teste t inter-grupos). A nível de movimentos parcialmente expressos a diferença não é tão evidente, mas continua a existir.

No quadro nº 1, apresentamos as percentagens médias relativas a estas dimensões:

Quadro nº 1 - Movimentos expressos, parcialmente expressos e não expressos

Ano de escolaridade	5º	9º
Número de sujeitos	37	57
Movimentos expressos	40,1%	65%
Movimentos parcialmente expressos	10%	14,7%
Movimentos não expressos	49,8%	20,3%

Causas da não expressão de movimentos

Ao compararmos os dois grupos envolvidos, quinto e nono ano de escolaridade, detectamos, também, diferenças claras no que diz respeito às causas da não expressão dos movimentos, conforme poderemos verificar pela análise do quadro nº 2. Enquanto a principal causa da não expressão de movimentos nos sujeitos do nono ano se situa ao nível da explicitação do complemento verbal (C.V.), indicador, por exemplo, de direcção ou sentido, nos sujeitos do quinto ano, encontramos uma maior diversidade de causas com valores relevantes, iguais ou superiores a 25%, sobressaindo, entre elas, a definição do ponto-chave (P.C.). Destaque-se, no quinto ano de escolaridade, o valor relativo à omissão completa do movimento, que é 25% do total.

Quadro nº 2 - Causas da não expressão de movimentos

Ano de escolaridade	5º	9º
Número de sujeitos	33	32
Complemento verbal	24%	54,4%
Definição do ponto-chave	34,8%	11,5%
Movimento integral	25%	17,7%
Comp.verbal + Def.ponto-chave	16,2%	16,4%

Causas da expressão parcial de movimentos

As diferenças relativas às causas da expressão parcial dos movimento, embora existam, não são tão claras, como podemos comprovar pelo quadro nº 3 . Notemos, que a causa principal, com valores acima dos 70% nos dois níveis de escolaridade reside na explicitação do complemento verbal.

Quadro nº 3 - Causas da expressão parcial de movimentos

Ano de escolaridade	5º	9º
Número de sujeitos	16	30
Complemento verbal	78,1%	70,6%
Definição do ponto-chave	21,9%	29,4%

Pontos-chave caracterizados e inclusão de pontos de referência

A qualificação, através de modificadores ou complementos do sintagma nominal, sejam eles adjetivos, sintagmas preposicionais ou frases, adquire, num texto com as características do que foi solicitado, uma importância fundamental, contribuindo, de forma decisiva, para a definição dos pontos-chave, isto é, dos locais (ou momentos) onde (em que) é necessário tomar decisões.

A inclusão de pontos de referência pode constituir, também, um indicador do volume de informação contido no texto, informação essa que, de algum modo, pode contribuir para uma maior adequação do texto à situação de comunicação. Ao compararmos os dois níveis de escolaridade em relação a estes dois aspectos (quadro nº 4), verificamos que a percentagem de pontos-chave qualificados é, naturalmente, superior no nono ano. No que se refere à inclusão de pontos de referência, é notória a diferença entre os dois níveis de escolaridade participantes no estudo .

Quadro nº 4 - Pontos-chave caracterizados e inclusão de pontos de referência

Ano de escolaridade	5º	9º
Número de sujeitos	37	57
Pontos-chave caracterizados	57,4%	65,4%
Movimentos com pontos de referência	24,8%	49%

Qualificadores de pontos chave e de pontos de referência

Também no que respeita ao número de expressões qualificadoras, encontramos diferenças nos textos produzidos, diferença essa naturalmente mais evidente no caso da qualificação dos pontos de referência, em que o valor apresentado pelos sujeitos do quinto ano é praticamente nulo. Os valores referentes a estes aspectos, traduzindo a média de qualificadores por movimento, estão registados no quadro nº 5.

Quadro nº 5 - Qualificadores de pontos-chave e pontos de referência

Ano de escolaridade	5º	9º
Número de sujeitos	37	57
Qualificadores de pontos-chave	0,751	0,851
Qualificadores de pontos de referência	0,05	0,276

Conclusões

A adequação à situação de comunicação na comunicação escrita levanta dificuldades a sujeitos em desenvolvimento como os que analisámos: pela sobrecarga nos mecanismos de processamento de informação, já de si absorvidos por outras tarefas, que provoca e que só é superada para progressiva automatização de tarefas de natureza mais superficial (tarefas de redacção, por exemplo); pela falta de apoio de um interlocutor que facilite a expressão da informação; pela natureza diferida da comunicação que exige maior explicitação; pela natureza abstracta da tarefa.

As diferenças entre os dois níveis de escolaridade revelam de algum modo a evolução que se verifica em relação a este aspecto no decorrer do desenvolvimento da capacidade de escrever. Há uma diferença significativa de movimentos expressos entre os alunos do 5º e do 9º ano de escolaridade. Estes, apesar de ainda apresentarem um terço de movimentos não expressos ou parcialmente expressos, revelam alguma consciência das necessidades informativas do leitor, traduzida na inclusão de informação. Falham, sobretudo, a nível da expressão dos complementos verbais, o que pode revelar ainda alguma dificuldade de abstracção (por exemplo, na indicação de direcção o recurso a conceitos como acima e abaixo, mais concretos que direita e esquerda, é frequente).

Os alunos do 5º ano apresentam muitas das características de uma escrita centrada no emissor. A taxa de explicitação é inferior a 50%, sendo clara a omissão de informação necessária ao leitor definido, que não partilha o mesmo grau de conhecimento (falta de expressão ou de qualificação de pontos de chegada ou omissão de movimentos completos).

Estes são dados a ter em conta quando se definem estratégias de ensino da escrita, que devem conjugar as dificuldades que os alunos revelam com as potencialidades que possuem para, em determinado momento do seu processo de desenvolvimento, adquirirem novas capacidades.

BIBLIOGRAFIA:

- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- CAYER, R. & SACKS, R. (1979). Oral and Written Discourse of Basic Writers: Similarities and Differences. *Research in the Teaching of English*, 13, nº 2, pp.121-128.
- FLOWER, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, nº1, pp. 19-37.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- KROLL, B.M. (1978). Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness. *Research in the Teaching of English*, 12, pp. 269-281.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and Communicative Aspects of Writing. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp.295-333.
- NYSTRAND, MARTIN (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando: Academic Press.
- OLSON, D. & HILDYARD, A. (1983). Writing and literal meaning. In M. Martlew (ed.) *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons pp. 41-65.