

Escrita como *Fórum* Dialógico-Argumentativo de Constituição do Conhecimento

Writing as a Dialogic-Argumentative Forum for the Constitution of Knowledge

Angela Oliveira Santa-Clara^a & Selma Leitão^{*b}
^aUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil
 & ^bUniversidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

Resumo

Em grande parte da literatura a escrita é vista como recurso de *explicitação* de idéias/conhecimento. Pouco, entretanto, se diz sobre seu papel na *constituição* destas. Contrapondo-se a essa tendência, propõe-se aqui que a escrita, entendida como processo de construção de sentido, possui importante potencial de constituição do conhecimento. Este potencial de construção depende essencialmente de negociações entre o autor e ‘vozes’ sociais com que dialoga ao escrever. A análise do processo de produção textual de universitários sugere que este se desenvolve no tempo, alternando momentos de estabilidade e variabilidade. Estes últimos se materializam no subprocesso de Revisão Local que, sugerimos, caracteriza-se por negociações dialógico-argumentativas. Propomos ser precisamente nessa argumentatividade inerente à escrita que reside seu potencial epistêmico (constitutivo do conhecimento).

Palavras-chave: Argumentação; Constituição do conhecimento; Dialogicidade; Escrita.

Abstract

Many researchers see writing as a resource that allows the explicitation of ideas/knowledge. Few, however, have addressed its role in the constitution of ideas. We propose that writing (understood as a sense-making process) has considerable potential in knowledge constitution. This potential depends on negotiations between the author and the social “voices” with which he/she dialogs during text production. An analysis of text production among university students suggests that the process develops over time, alternating between moments of stability and variability. These latter moments materialize in the sub-process of Local Revision, which we suggest is characterized by negotiations of a dialogic-argumentative nature. We propose that the epistemic potential of the writing process resides precisely in the argumentativity inherent to such negotiations.

Keywords: Argumentation; Constitution of knowledge; Dialogicity; Writing.

“Writing is easy. All you do is stare at a blank sheet of paper until drops of blood form on your forehead”
 (Gene Fowler, citado em Kellogg, 1994).

Embora a idéia de escrita textual como ‘tradução do pensamento para o papel’ ainda predomine no imaginário popular, já não encontra ressonância no plano científico. Isso se deve, em parte, ao reconhecimento de possíveis transformações no conhecimento durante a escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Galbraith, 1999; Kellogg, 1994, 2008; Kellogg & Raulerson, 2007). Pouco, entretanto, parece ter sido dito até então sobre a natureza das transformações e do(s) processos que as engendram. O presente estudo busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Com base numa concepção de linguagem como atividade social (Bronckart, 1999; Vygotsky, 1996, 2001) e dialógica (Bakhtin, 1929/1995) de constituição de sentidos, e de argumentação como atividade específica de linguagem que promove constituição do conhecimento (Leitão, 1999, 2000, 2008; Pontecorvo, 1987), três idéias básicas serão propostas. A primeira é que a escrita é um processo em desenvolvimento marcado pela alternância entre momentos de estabilidade e variabilidade (Valsiner, 1997, 2000). A segunda é que a Revisão, um dos subprocessos do processo global da escrita textual (Hayes & Flower, 1980), é um *locus* privilegiado dessa alternância caracterizando-se por contínuos embates entre o escritor e ‘vozes’ sociais diversas com as quais ‘dialoga’ (Bakhtin, 1994, 2003) no processo da escrita (leitores potenciais, discursos que constituem seu conhecimento do mundo, perspectivas em relação ao tópico etc). Finalmente, sugerimos que esse subprocesso encerra uma natureza argumentativa – o que o transforma num mecanismo discursivo potencializador da (re)construção do conhecimento no curso da escrita.

* Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Av. Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil, CEP 50740-570. E-mails: angelasantaclara@yahoo.com.br e selma_leitao2001@yahoo.com

Escrita: Processo Dialógico em Desenvolvimento

Sendo a escrita, em princípio, uma tarefa realizada solitariamente, raramente é entendida como parte das atividades ditas sociais, categoria que, em geral, abriga eventos de comunicação oral face a face. Em contraposição, o presente estudo parte de uma visão social da produção textual escrita segundo a qual escrever é mais do que simplesmente externalizar conhecimentos armazenados na memória. Trata-se de um processo que envolve transações significativas entre o escritor e diferentes ‘outros/vozes’ sociais. Nessa perspectiva, o diálogo é visto como princípio constitutivo da linguagem e a própria condição para que o sentido do discurso se constitua. O sentido dado ao termo ‘diálogo’ possui aí maior alcance do que aquele que lhe é usualmente associado (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008), referindo-se às formas como vozes sociais diversas entram em contato nos discursos (Wertsch & Smolka, 1995). Comunicação e cognição, enquanto fenômenos de natureza semiótico-discursiva são perspectivizadas (Santa-Clara, Cavalcante, & Ferreira, 2004), produzidas a partir de um ‘lugar’ social particular que nos informa (enquanto interlocutores) não só sobre o que se fala, mas, também, sobre o conhecimento de quem fala (Linnel, 1998).

Numa perspectiva dialógica, o sentido de um ato comunicativo não tem existência a priori: “qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com outras enunciações” (Wertsch & Smolka, 1995, p. 127). Todo ato comunicativo está em interdependência com outros (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008), que, embora específicos das situações em que ocorrem (Cassany, 2008), carregam aspectos de rituais e modos de ver o mundo, culturalmente compartilhados. A linguagem, assim concebida, é, pois, um fenômeno complexo, dialógico, ideologicamente constituído. O texto é ‘tecido de muitas vozes’ que se completam, respondem umas às outras, polemizam no interior do próprio texto onde se entrecruzam estabelecendo entre si relações dialógicas de acordo/desacordo, aceitação/recusa, harmonia/conflito etc (Bakhtin, 1994, 1929/1995, 2003). Contrariando a lógica cognitivista, monológica (Linnel, 1998), o dialogismo nos permite olhar para o processo da escrita textual como fenômeno que se constitui, inevitavelmente, a partir do contato com um ‘outro’ cuja presença se inscreve já no momento mesmo de produção do texto. É para um outro que o autor orienta seu discurso o que, pragmaticamente, institui a voz de um destinatário no texto (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008; Brandão, 1997; Nascimento & Espindola, 2007). Além desta, outras vozes estão presentes no ato da escrita, configuradas no interdiscurso (diálogo que todo discurso trava com discursos de outros) – fonte enunciativa dos múltiplos discursos que atravessam o texto.

Essa teorização sobre a escrita como atividade dialógica nos anima a concebê-la como capaz de engendrar a novi-

dade. O princípio dialógico permite conceber a relação entre o escritor e as vozes com quem dialoga durante a produção textual como processo pelo qual conhecimentos se constituem. Mais que isto: propomos que, nesse diálogo, ‘embates’ são travados num processo contínuo de negociação sobre o quê dizer, como dizer etc. Nada está pronto antes da escrita, o que permite defini-la como processo *em desenvolvimento*.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento é visto como fenômeno dependente do tempo e limitado por processos sociais que levam à construção de novos níveis de funcionamento psicológico. Estudar um fenômeno em desenvolvimento, portanto, é mais que acessar organizações já existentes do mesmo. É focalizar o ‘tornar-se’, descrever o processo pelo qual um fenômeno assume novas formas através de contínuas transações com o meio ambiente (Valsiner, 1997). No estudo de processos em desenvolvimento, a questão da irreversibilidade do tempo é aspecto fundamental e cujo cerne é a noção de que num fenômeno que se desenvolve no tempo irreversível alternam-se momentos de estabilidade e variabilidade. Para Valsiner, momentos estáveis observáveis num sistema ocorrem graças a processos dinâmicos que tornam possível a estabilidade, que desaparece e reaparece em novas formas observáveis. Vistos deste modo, momentos de *estabilidade dinâmica* são parte da própria mudança que ocorre num fenômeno; estados relativamente estáveis são, pois, produtos temporários do funcionamento de um sistema em desenvolvimento.

É numa perspectiva de desenvolvimento análoga a esta que concebemos a produção do texto escrito como processo em desenvolvimento. Como dito acima, nenhum discurso está pronto, enquanto tal, na mente do indivíduo. Mesmo enquanto atividade tipicamente solitária, a escrita se desenvolve em meio a relações de troca/negociação com ‘outros sociais’. Sob um emaranhado de vozes que polemizam, os enunciados se constituem embebidos no complexo caldo da heteroglossia social (Faraco, 2003) a partir do qual sentidos são gerados. Relações de troca/negociação no jogo dialógico de produção do texto escrito impelem à emergência da novidade permitindo ao escritor a apropriação da palavra (inicialmente) alheia: “o caráter criativo (das palavras) estaria ligado ao sentido da integração e da autonomia que as palavras, que foram alheias, ganham no discurso daquele que delas se apropriou” (Goulart, 2004, p. 7).

A escrita é aqui entendida como processo que alterna momentos de estabilidade e de variabilidade. O texto, produto observável em cada etapa da escrita, é visto como momento de estabilidade da produção resultante de processos dinâmicos que a mantêm (*estabilidade dinâmica*). Partindo de uma concepção dialógica na qual o ‘outro’ é condição essencial na constituição de processos psicológicos (Wertsch, 1991), dizemos que escrever é um processo que se desenvolve pelas negociações entre múltiplas vozes sociais que possibilitam a contínua cons-

tituição/transformação do conhecimento de mundo do escritor. Uma implicação que se extrai do exposto é que analisar apenas elementos estáveis da escrita – o texto produzido – pouco ajudaria a elucidar processos de produção de conhecimento nessa atividade; fundamental é, também, analisar processos de negociação que possibilitam a geração do texto.

Revisão Local: Alternância Entre Variabilidade e Estabilidade

Na pesquisa que busca conectar o processo da escrita à construção do conhecimento, há controvérsias sobre que aspecto(s) desse processo seria(m) responsável(is) por eventuais transformações no conhecimento. Galbraith (1999), por exemplo, contrapõe-se ao modelo de transformação do conhecimento (*knowledge-transforming*) de Bereiter e Scardamalia (1987), que privilegia o subprocesso de Planejamento – e apenas na chamada ‘escrita madura’ (do escritor proficiente) – como responsável pela formação de novas idéias. Para Galbraith (1999), a escrita não é um processo linear no qual o escritor planeja todo o conteúdo do texto antes de passá-lo ao papel. É antes uma tarefa recursiva em que o indivíduo planeja um esboço de procedimentos e metas gerais que então tenta atingir. Trata-se, portanto, de um processo apenas parcialmente pré-determinado, no curso do qual o escritor pode modificar metas mais globais estabelecidas, fazendo com que o texto evolua enquanto é escrito. Para o autor é principalmente no subprocesso de Textualização que se geram novas idéias.

Tal como Galbraith (1999), acreditamos na não linearidade do processo de produção do texto escrito; discordamos, entretanto, parcialmente, deste autor, quando privilegia a Textualização como *lócus* onde idéias são geradas. A nossa tese é a de que a novidade se institui também em negociações que emergem quando o ‘já escrito’ se torna objeto de reflexão – como se dá, por exemplo, na Revisão Local. Este é um subprocesso específico que ocorre durante e a serviço da textualização e se distingue da Revisão, de ordem mais geral, que acontece normalmente no final da produção escrita. A possibilidade de releitura do ‘já escrito’ erige-o à condição de objeto de reflexão; o ‘pensado e escrito’ passa a ser ‘lido’, posto em perspectiva em face de possibilidades alternativas de textualização instituídas – postulamos – pela ‘voz de um outro dialógico’. A Revisão Local seria, portanto, responsável por rupturas durante a produção do texto escrito configurando momentos de variabilidade do processo. Sucessivas revisões feitas ao longo da escrita permitem gerar tanto alterações de superfície (pontuação, trocas maiúscula/minúscula, correções ortográficas etc) como alterações profundas (adições, supressões, substituições e transformações de palavras e/ou segmentos longos de texto) que modificam o sentido do texto (Chanquoy, 1997, citado em Alamargot & Chanquoy, 2001).

O processo de Revisão Local, enquanto palco privilegiado de negociações inerentes à escrita, captura o princípio dialógico segundo o qual o enunciado é o *lócus* onde se entrecruzam diferentes pontos de vista, onde se geram contínuas possibilidades de polemização e, portanto, de argumentação. A oposição entre múltiplas perspectivas no pensamento dos indivíduos institui a argumentação como recurso crucial de negociação que potencializa a (re)constituição do conhecimento (Leitão, 2000, 2008). Antes, porém, que elaboremos mais extensamente sobre a dimensão argumentativa da Revisão Local, algumas considerações serão feitas sobre a ênfase dada aqui à Revisão Local na produção *escrita*.

Embora não ignoremos, naturalmente, que a Revisão (auto-correções, retificações etc) é parte também de produções orais, entendemos que a escrita, dado o seu caráter de registro relativamente permanente, favorece acentuadamente a instauração desse processo. As marcas grafadas ao longo da escrita permitem ao escritor, em qualquer momento do processo, o acúmulo e a manutenção da informação, o escrutínio e a reorganização do texto de um modo que uma produção oral, tipicamente, não permitiria, mesmo se gravada (Olson, 2004). Como ressalta Wold (1992), há diferenças não só nas condições mais gerais de produção de linguagem nas modalidades oral e escrita, mas, também, no próprio processamento da informação em ambas (vocal, para a linguagem oral, e motora, para a escrita), o que favoreceria ao produtor da linguagem distintas ações. O tempo de que um falante dispõe para produzir idéias em situação de comunicação oral é, frequentemente, mais restrito do que o que o escritor, em princípio, teria para gerar o mesmo texto. Menor velocidade de processamento somada à maior permanência dos registros tornariam a produção escrita mais propícia para a instauração de Revisões Locais. Importa salientar, entretanto, que a instauração, em maior ou menor grau, deste subprocesso será sempre afetada pelas características do gênero produzido e pelas condições em que se dá sua produção. Preencher formulários e escrever avisos são gêneros da escrita que, em situações cotidianas, dão margem, talvez, apenas a revisões muito restritas; já nas situações em que o texto passará por avaliação criteriosa de terceiros (como um trabalho acadêmico) parecem mais propícias à instauração e amplificação desse processo.

Importante destacar ainda que as distinções que aqui fazemos entre produção oral e escrita referem-se estritamente à dimensão processual. Rejeitamos o tratamento dicotômico da relação fala/escrita (Marcuschi, 2001; Rojo & Schnewly, 2006). A ênfase na escrita se dá, portanto, no presente estudo, dentro de uma perspectiva não dicotômica que reconhece fala e escrita como práticas sociais e culturais distintas e as define como ações inapelavelmente marcadas, também na dimensão processual, por suas respectivas condições de produção.

Argumentação e Constituição do Conhecimento

A frequência com que se observam confrontos de idéias e defesas de posições nos discursos cotidianos (Van Eemeren et al., 1996) evidencia a argumentação como um modelo básico assumido pelo pensamento em atividades cotidianas (Billig, 1987). Talvez por essa razão a argumentação tenha, desde sempre, despertado interesse de estudiosos, que tradicionalmente, abordaram sob a perspectiva da lógica formal. O trabalho publicado por Toulmin, em 1958, sob o título *The Uses of Argument* tem sido considerado como um marco historicamente decisivo na quebra dessa tradição (1958/1990). Um dos maiores méritos que se reconhece nesta obra é que nela a argumentação é conceituada como fenômeno discursivo, inevitavelmente preso a contextos comunicativos específicos (Van Eemeren et al., 1996). Diferentemente da lógica formal, a perspectiva de Toulmin pode ser vista como dialógica, dado que argumentos são ali vistos como respostas a um possível interlocutor/oponente.

Vários aspectos da teoria de Toulmin (1958/1990) a aproximam do paradigma sociocultural: a idéia de argumentação como atividade discursiva, a compreensão de que é sensível à situação de sua produção, a ênfase no processo de negociação. Estas convergências ajudam talvez a entender o largo uso da proposta analítica de Toulmin (*T-model*) em estudos psicológicos da argumentação. A despeito disso, Leitão (2000, 2001) chama a atenção para limites daquele modelo. Embora permita identificar diferentes perspectivas presentes numa argumentação, o modelo não permite apreender como estas se influenciam mutuamente – e eventualmente se transformam – no curso da discussão. A dimensão dialógica atribuída à teoria no plano conceptual, não se reflete, portanto, no plano metodológico.

Contribuindo nessa direção, Leitão (2000) propõe a unidade de análise composta por *argumento* (ponto de vista e justificativa), *contra-argumento* (oposição) e *resposta ao contra-argumento* (elemento que revela o impacto do contra-argumento sobre o argumento inicial) como recurso analítico que permite rastrear, momento-a-momento, eventuais transformações nas perspectivas daquele que argumenta. Aqui a contra-argumentação (voz de oposição) é vista como mecanismo básico de desenvolvimento: a necessidade de responder à oposição a um argumento proposto desencadeia no proponente um processo de reavaliação de sua posição inicial tornando-lhe possível mover-se da perspectiva (conhecimento) inicialmente formulada para novas perspectivas sobre o tópico em questão.

Considerando que mudanças de perspectiva não apenas ocorrem mediante a completa desistência do indivíduo de sua posição inicial, o modelo de Leitão busca ainda identificar, na resposta dada a um contra-argumento, possíveis indicadores de mudanças mais sutis nas perspectivas em questão. São apontados quatro ti-

pos de respostas aos contra-argumentos correspondendo a diferentes reações ao contra-argumento e graus de ajuste (se algum) que incidem sobre o ponto de vista inicial. Os graus de mudança postulados vão de preservação integral do argumento inicial a seu total abandono havendo ainda a possibilidade de que aspectos das posições contrárias sejam integrados. Embora nem toda resposta implique mudança no argumento inicial, Leitão enfatiza que em todas elas ocorreria revisão (reavaliação) da posição inicial – e, portanto, (re)construção de conhecimento.

A argumentação, sob essa ótica, pressupõe uma audiência a quem é dirigida, mas que não necessariamente consiste de parceiros presentes espaço-temporalmente (Leitão, 2000). Uma audiência pode também se instituir na forma de vozes/discursos imaginários:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal . . . prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (Bakhtin, 1929/1995, p. 98).

O ‘outro’ que, por definição, participa da argumentação, traz para o discurso um elemento de oposição que possibilita ao argumentador contemplar alternativas à sua posição, revê-la (à luz daquelas) e, eventualmente, transformá-la. Este modelo de argumentação, dialógico por excelência, define a argumentação como discurso fundamentalmente epistêmico – uma espécie de arena discursiva onde pontos de vista são continuamente confrontados, revistos e, eventualmente, reformulados (Leitão, 2000, 2008; Pontecorvo, 1987).

Com bases nessa idéia de argumentação como atividade inerentemente epistêmica (Leitão, 1999, 2000, 2008), capaz de desencadear processos de construção/transformação do conhecimento, atribuímos ao subprocesso de Revisão Local uma natureza eminentemente argumentativa, concebendo-o como um diálogo/embate entre o autor – proponente de conteúdos a serem textualizados – e um ‘outro’, um oponente virtual que participa ativamente da produção à medida que aponta possibilidades alternativas de textualização. A argumentação é vista aqui, portanto, como parte de uma dialogia inerente ao próprio processo de produção do texto escrito. Revisões Locais são, pois, operações dialógico-argumentativas que constituem o mecanismo central de constituição do conhecimento que operam na escrita.

Diante do acima exposto, o objetivo do presente artigo é contribuir para a compreensão de: (a) como a ‘novidade’ (entendida como constituição, atualização, transformação de aspectos do conhecimento do escritor) emerge em atividades de escrita textual; (b) que mecanismos, inerente(s) ao processo de produção da escrita, a possibilitam; e (c) qual a natureza do conhecimento então constituído.

Método

Os dados analisados em seguida são transcrições de registros videográficos da produção textual de sete estudantes de licenciatura de uma universidade pública em Pernambuco. Trabalhamos com estudantes universitários por entendermos que estes frequentemente apresentam a chamada ‘escrita madura’ (Bereiter & Scardamalia, 1987), caracterizada pelo monitoramento da escrita. Assumimos que é precisamente no curso deste monitoramento que se dá o diálogo argumentativo investigado neste estudo. Os participantes do estudo foram voluntários recrutados dentre os inscritos numa disciplina de psicologia da educação oferecida a alunos de licenciaturas diversas, e que consentiram em participar do estudo nos termos requeridos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96. Como parte da avaliação daquela disciplina, os alunos foram solicitados a escrever um *relato de aula*, ou um *ensaio*, sobre um dos temas focalizados no curso (*adolescência* ou *processos de desenvolvimento*). Aos alunos que se voluntariaram para participação no estudo, solicitou-se que expressassem, em voz alta, os pensamentos que lhe ocorressem durante a produção textual (protocolo verbal). Os textos destes alunos foram produzidos individualmente, em sessão única e em computador. Optamos pela escrita em computador (com a qual todos os participantes eram familiarizados) visando a obter o registro das ações do escritor durante a escrita (Pinheiro, 2007), inviável de outro modo. Para tanto, usou-se o *Lotus ScreenCam* (versão 2004), um *software* que registra sequenciadamente e salva em arquivo, passível de impressão, todas as falas e ações do escritor (por exemplo: acionamento de programas, movimentos do cursor, supressão de partes da escrita etc) durante o processo de produção textual.

Sob a ótica do interacionismo sócio discursivo (Bronckart, 1999), um dos suportes teóricos deste estudo, a produção de um texto escrito é uma *ação de linguagem* configurando-se como ‘recorte’ da atividade maior na qual o texto é produzido. A análise do texto não pode, portanto, ser feita senão vinculada ao contexto de sua produção. Em consonância com esta idéia, os textos aqui focalizados foram analisados enquanto ‘recortes’ da atividade de sala de aula. A análise microgenética da constituição do conhecimento durante a escrita visou a identificar nas ações verbais e não verbais do escritor, operações dialógico-argumentativas que configuram a Revisão Local. Na análise das operações, dois aspectos foram destacados: mudanças de perspectiva observáveis no curso da escrita e tipos de conhecimento envolvidos.

A identificação dos *níveis de mudanças de perspectivas* aponta diferentes níveis de impacto da oposição (consideração de perspectivas alternativas) sobre ações executadas (vistas como ‘pontos de vista’ assumidos) durante o processo de construção do texto. Esta identificação foi feita com base nos quatro tipos de resposta à oposição propostos no modelo de Leitão (2000): (a) destituição do

contra-argumento com preservação do argumento inicial; (b) concordância local com parte do contra-argumento sem que o argumento inicial seja alterado; (c) integração parcial do contra-argumento com conseqüente alteração do argumento inicial; (d) aceitação do contra-argumento com abandono da posição inicial. A identificação dos *tipos de conhecimentos*, por sua vez, aponta diferentes modalidades de conhecimento (Alamargot & Chanquoy, 2001) que podem ser (re)constituídos durante a produção da escrita textual: (a) linguístico (questões gramaticais como: ortografia, morfologia e sintaxe); (b) procedural (o ‘como fazer’ da escrita: procedimentos específicos de uma redação, por exemplo); (c) pragmático (condições de produção: audiência, contexto de produção, gênero discursivo, papéis sociais do escritor); e (d) de conteúdo (se refere ao tópico em discussão).

Análise de Dados: História da Produção de um Relato de Aula

Compreender a construção do conhecimento na argumentação requer a comparação entre organizações passadas e presentes deste conhecimento focalizando o processo através do qual dada perspectiva sobre um fenômeno é revista e, eventualmente, transformada no decorrer do discurso (Leitão, 2001). Contemplando este critério, buscou-se, na análise apresentada em seguida, capturar movimentos dialógico-argumentativos que caracterizam a Revisão Local e o conhecimento neles (re)constituído. A unidade de análise formulada para este fim apóia-se no modelo de revisão dos argumentos de Leitão (2000) e na proposta de Valsiner (1997, 2000) de *estabilidade e variabilidade* como características constitutivas de processos em desenvolvimento. Trechos produzidos na tela do computador a cada momento da escrita são definidos como momentos de estabilidade no processo da escrita e Revisões Locais efetuadas (ratificações, acréscimos, supressões etc) como momentos de variabilidade.

A análise da produção de um *relato de aula*, apresentada em seguida, ilustra o tratamento aplicado ao conjunto dos dados analisados. A aula relatada versou sobre a apresentação, por um grupo de alunos, de um seminário, sobre o tema ‘adolescência’, seguido por uma discussão geral na turma. Quatro episódios de Revisão Local (de um total de 69 identificados na produção do relato em questão) são transcritos e analisados, precedidos dos trechos do relato que estavam sendo escritos quando o episódio de Revisão Local focalizado foi produzido. Nos referidos trechos, apresentados {entre chaves}, os fragmentos alvo de revisão por parte da escritora são destacados através de “sublinhado”. Nos episódios apresentados, turnos de ação (A, seguido de número) de diferentes naturezas são analisados: fala (F), escrita (E), leitura (L) e (O) outras, especificadas na transcrição. As seguintes convenções são ainda utilizadas: ((palavras entre parênteses duplos)) = descrição das ações da estudante; MAIÚSCULAS = ênfase da escritora; / para movimentos ou falas interrompidas.

Episódio 6: {Eu fiquei preocupada, imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido trinta minutos de discussão.}

(A66-F): e que eu teria perdido meia hora da discussão, o que ia me deixar muito triste, né? cá pra nós... e que eu te-ria per-dido meia... me

(A67-E): eu teria perdido mei

(A68-F): meia hora, não, já usei. Trinta minutos!

(A69-O): ((deleta “mei”))

(A70-F): trinta minutos de discu

(A71-E): trinta minutos de discu

A operação dialógico-argumentativa em foco no Episódio 6 se inicia, em A66-F, com a consideração de uma possibilidade de textualização, ou um ponto de vista que, ao ser inserida no texto (A67-E), configura o primeiro momento de estabilidade no episódio. A variabilidade surge quando a textualização é interrompida por uma ‘voz de oposição’ que critica o já escrito e propõe uma possibilidade alternativa de textualização (A68-F): “meia hora, não, já usei /”. Trata-se de uma voz que solicita a observância de uma regra estilística (não repetição de palavras) mobilizando na autora um conhecimento procedural, da ordem do ‘saber fazer’ da escrita. A resposta da autora à oposição, de aceitação do contra-argumento com abandono do ponto de vista inicial (“meia hora”), se materializa quando a parte do ponto de vista escrito em A67-E (“mei”) é deletada (A69-O) e um novo ponto de vista é verbalizado (A70-F) e escrito na tela (A71-E): “trinta minutos”. Esta escrita marca novo momento de estabilidade no processo. Consideramos que a operação dialógico-argumentativa de Revisão Local, posta em andamento, permitiu a (re)constituição/confirmação de um conhecimento procedural, resultando em uma mudança que transparece na superfície do texto.

Episódio 24: {Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado “científico”.}

(A282-F): PRIMordialmente baseado. Ah, menino! Tá virando monografia... Mas vai assim mesmo...

(A283-E): primordialmente ((insere entre as grafias: “estava” e “ba”))

(A284-F): pri-mor-dial-men-te ((soletra)). Ó como tá formal! Baseado na / na sua – DELE – idiossincrasia

(A285-E): baseado na sua idi

A questão desencadeadora do Episódio 24 é a possibilidade de qualificar um enunciado através do acréscimo de um modalizador (“primordialmente”). Essa possibilidade de textualização (ponto de vista), gerada em A282-F (“PRIMordialmente baseado”), quando escrita na tela (A283-E), configurará o primeiro momento de estabilidade da escrita neste episódio. Entretanto, este ponto de vista, ou possibilidade de textualização evidenciada na fala, antes mesmo de se concretizar na escrita, é desafiada, ainda em (A282-F), por uma voz de oposição que parece contestar a adequação da palavra ao gênero

do discurso então produzido (“ah, menino! tá virando monografia...”). Apesar da aparente concordância da autora com a crítica feita, refletida na expressão concessiva “mas vai assim mesmo...” (A282-F), esta não gera qualquer alteração no ponto de vista inicial: o modalizador (“primordialmente”), legitimado através da expressão concessiva acima, é textualizado em A283-E / A284-F. Em meio a esse processo dialógico-argumentativo de negociação, (re)constitui-se um conhecimento pragmático relativo ao gênero do discurso em produção.

Episódio 26: {Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado “científico”.}

(A300-E): refletiam

(A301-F): o quê? A realidade? Não! Não é isso o que eu quero dizer!

(A302-L): que, não necessariamente,

(A303-F): serviam como. Eram fatos izz / eram fatos isolados. Eram coisas / Não!

(A304-L): refletiam

(A305-F): verdades comuns, comuns à maioria das pessoas, nem, nem serviam

(A306-E): verdades comuns à maioria das pessoas, nem serviam

A negociação entre a autora (proponente) e um potencial oponente (voz de oposição), no Episódio 26, se dá em torno do conhecimento sobre o conteúdo do próprio discurso. A operação dialógico-argumentativa se inicia quando uma possibilidade de textualização (ponto de vista) é levantada pela autora (escrever “realidade”) e posta em xeque por uma voz de oposição numa única e mesma ação discursiva (A301-F): “o quê? A realidade?”. A oposição (marcada pelo tom interrogativo, de auto-questionamento) instaura aqui um movimento argumentativo que põe claramente em dúvida a adequação daquele termo aos propósitos comunicativos da autora. Essa interpretação é fortalecida quanto se observa, ainda em A301-F, a veemência da resposta da autora: ela descarta seu ponto de vista inicial (“Não!”) justificando, em seguida, a aceitação da oposição: (“não é isso o que eu quero dizer”).

Nos turnos seguintes, a autora recua, lê (A302-L) o trecho imediatamente anterior à palavra “refletiam” (“que, não necessariamente,”), faz uma proposta (ponto de vista) de continuidade do texto (“serviam como”) passando, ainda em A303-F, a avaliar outras possibilidades de textualização (voz de oposição). A rápida sucessão de proposta (“serviam como”), repetição confirmadora (“serviam como”) e nova proposta (“eram fatos izz / eram fatos isolados. Eram coisas”) marca, mais uma vez, a presença de dúvida e potencial oposição. Em resposta (final de A303-F), a autora descarta as possibilidades trazidas pela voz de oposição (“não!”), propondo (A305-F) nova alternativa (ponto de vista) para continuidade do enunciado. Escrita na tela (A306-E), a nova

possibilidade estabiliza temporariamente a escrita marcando a constituição de um conhecimento de conteúdo através do ajuste de sentido.

Episódio 65: {No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me ausentar da sala para ir ao banheiro.}.

(A584-F): dessa maneira

(A585-E): Dessa

(A586-F): DESSA ou DESTA? Ma / DESSA! Maneira

(A587-E): maneira,

(A588-L): dessa man

No Episódio 65, um conhecimento linguístico é posto em foco. O primeiro momento de estabilidade do processo surge quando é proposta (ponto de vista) a forma (“Dessa”) como possibilidade de textualização (A585-E). A variabilidade é instaurada pela voz de oposição (A586-F) na forma de dúvida e oferta de outra possibilidade de textualização (“DESSA ou DESTA?”). Isso convida a proponente do ponto de vista a rever seu conhecimento da língua sobre o emprego de pronome demonstrativo. No mesmo turno (A586-F), emerge a resposta da autora: ela destitui a oposição (rejeita “DESTA”) e mantém o ponto de vista inicial (“DESSA!”), (re)estabelecendo a estabilidade do processo, e engendrando uma (re)constituição do conhecimento linguístico da autora.

Discussão dos Dados

O propósito geral do estudo foi investigar o processo de produção do texto escrito para explicitar mecanismos de (re)constituição do conhecimento que nele operam. O *relato de aula* foi o gênero focalizado e a Revisão Local o subprocesso da escrita analisado. Os resultados obtidos ensejam reflexões teórico-metodológicas relevantes para pesquisas da área.

No plano teórico-metodológico, a principal contribuição do estudo foi a proposta de um procedimento analítico qualitativo do *processo* de produção escrita. A unidade de análise elaborada para capturar processos dialógico-argumentativos na escrita textual integra modelos teóricos oriundos dos estudos do desenvolvimento (Valsiner 1997, 2000) e da argumentação (Leitão, 2000, 2008) que, juntos, dão suporte à idéia de *escrita como processo em desenvolvimento* e *(re)constituição do conhecimento na escrita como processo tributário da natureza argumentativa que caracteriza a Revisão Local*. A unidade de análise proposta permitiu a análise microgenética das sutis constituições, reconstituições, transformações e reafirmações do conhecimento que emergiram no processo de produção textual.

A análise de operações dialógico-argumentativas envolvidas na Revisão Local possibilitou a reflexão sobre: (a) a dinâmica de processos de constituição, atualização e transformação do conhecimento que operam na escrita

textual; (b) a natureza dos mecanismos que possibilitam esses processos epistêmicos e (c) tipos de conhecimento que deles surgem.

Revisão Local Como Processo de Produção de Conhecimento na Escrita

Foi sugerido, em primeiro lugar, que o caráter de permanência e a maior lentidão, típicos da escrita, favorecem a implementação de revisões no discurso então produzido uma vez que permitem ao escritor avaliar o já textualizado e considerar possibilidades alternativas (respeitadas, necessariamente, especificidades dos gêneros produzidos). Tais possibilidades tornam a Revisão Local um *locus* privilegiado para reflexões que viabilizam a (re)construção do conhecimento e que lhe conferem, portanto, uma dimensão epistêmica. Tanto quanto é do nosso conhecimento tal dimensão ainda não foi adequadamente teorizada em modelos correntes de produção textual (Alamargot & Chanquoy, 2001; Kellogg, 1994).

Afirmamos, em segundo lugar, que a Revisão Local, enquanto processo não linear, é constituído pela alternância de momentos de estabilidade/variabilidade. O conhecimento não é passível de acabamento definitivo estando sujeito a contínuas reformulações, o que foi observado nas frequentes operações dialógico-argumentativas de Revisão Local emergentes no processo de produção textual aqui analisado. Do ponto de vista epistêmico, a principal característica da Revisão Local parece ser a de promover ruptura na estabilidade (temporária) do texto erigindo um trecho ‘já escrito’ à condição de objeto de reflexão. Esse movimento caracteriza a variabilidade deste subprocesso abrindo espaço para que novas possibilidades de textualização sejam consideradas e a novidade possa, eventualmente, emergir no texto.

Natureza Argumentativa do Processo da Revisão Local

A Revisão Local foi vista aqui como operação dialógico-argumentativa que instaura negociações sobre o que deve/pode, ou não, ser textualizado. Afirmamos que esta operação é deflagrada por oposições que emergem no processo da escrita nas formas, eminentemente argumentativas, da dúvida, contestação de fragmentos do texto já escrito e consideração de alternativas de textualização. Enquanto atividade discursiva de natureza epistêmica (Leitão, 2000, 2008), a argumentação engendra a reflexão (Leitão, 2007) – retorno a posições assumidas e avaliação destas à luz de perspectivas alternativas – que possibilita a (trans)formação de perspectivas do indivíduo. Estas perspectivas são vistas aqui como formas de conhecimento passíveis de contínuas construção, avaliação e reconstrução, sejam elas relativas ao *quê* (conteúdo) ou ao *como* da escrita (características da língua, atributos de gêneros etc). Quando dado segmento de um texto em produção é alçado à categoria de objeto de reflexão, submete-se à apreciação avaliativa de um ‘outro dialógico’ que dá lugar a um embate entre alternativas de

textualização. Tal embate foi amplamente observado nas várias análises apresentadas desvelando o papel central do ‘outro dialógico’ (voz de oposição) no desenrolar da escrita. Estes elementos nos levam a atribuir à Revisão Local uma dimensão argumentativa cujo potencial epistêmico seria vetor gerador de novidade na escrita.

Tipos de Conhecimento Constituídos Durante a Produção Textual Escrita

Quando se produz um texto escrito, não apenas o conhecimento de conteúdo está em jogo. Qualquer que seja o tópico em foco, o texto será sempre desenvolvido no âmbito de um dado gênero discursivo e afetado por restrições linguísticas e possibilidades oferecidas pelo artefato por meio do qual a escrita é materialmente produzida (no nosso caso, o processador de texto). Nos episódios de Revisão Local analisados, além do conhecimento de conteúdos, linguísticos (estrito senso), pragmáticos e procedurais tornaram-se, repetidas vezes, alvo de reflexão dos escritores sendo (re)constituídos/atualizados, enquanto modalidades do conhecimento e, ao mesmo tempo, constituindo o texto em questão.

Em síntese, defendemos, primeiramente, que a escrita, respeitadas variações relativas aos gêneros produzidos e às condições específicas de sua produção, possui características processuais que favorecem a constituição do conhecimento. Em segundo lugar, afirmamos que estas características se referem ao seu caráter de registro permanente e disponível que favorecem, por excelência, a instauração de processos de Revisão, materializados, num nível microanalítico, nos subprocessos de Revisão Local. Em terceiro lugar, e particularmente crítico no argumento aqui proposto, afirmamos que a Revisão Local possui uma natureza fundamentalmente argumentativa, elemento crítico que lhe confere um papel privilegiado no processo de constituição do conhecimento. Os movimentos discursivos que constituem a argumentação – estabelecimento de ponto de vista (argumento), consideração de alternativas (contra-argumento) e resposta avaliativa às alternativas contempladas – desencadeiam um processo em que conhecimentos são avaliados e, eventualmente, transformados. Assim, escrever, no sentido aqui considerado, é ir um passo adiante; é fazer uso criativo do próprio conhecimento do mundo para gerar novas idéias; é caminhar, lado a lado, com o ‘outro’ (outros discursos, outras perspectivas etc) e com ele criar novas versões sobre o mundo.

Considerações Finais

O presente estudo, dado o seu caráter inovador e a natureza processual de suas indagações, não fornece (nem teve por objetivo fornecer) resultados que dêem lugar a considerações conclusivas. Em contrapartida, traz como contribuição principal para a área a criação de um instrumento metodológico que se revelou capaz de explicitar

‘como’ o conhecimento é construído durante a produção textual escrita de estudantes universitários. Espera-se que seja este o ponto de partida para um programa de pesquisas a serem empreendidas tendo em vista duas metas principais. A primeira consiste em ampliar a compreensão de como o conhecimento é construído durante a produção textual escrita, por estudantes com diferentes graus de proficiência (nos diferentes níveis de escolarização), em gêneros discursivos diversos e em diferentes condições de produção (individual e compartilhada, por exemplo). A segunda visa contribuir para o desenvolvimento, com base nessa compreensão, de estratégias para o ensino/aprendizagem da produção escrita que serão mais sofisticadas e mais eficientes do que aquelas de que se dispõe atualmente.

Referências

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. London: Kluwer Academic Press.
- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 18(40), 235-250.
- Bakhtin, M. N. (1994). The dialogic imagination. In M. Holquist (Ed. and Trans.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. N. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (M. Lahud & Y. Frateschi, Trans., 7. ed.). São Paulo, SP: Hucitec. (Original work published 1929)
- Bakhtin, M. N. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bereiter, C., & Scardamàlia, M. (1987). *The psychology of writing composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brandão, H. H. N. (1997). Escrita, leitura, dialogicidade. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 281-290). Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, SP: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Cassany, D. (2008). *Oficina de textos: Compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Faraco, C.A. (2003). *Linguagem & diálogo: As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In D. Galbraith & M. Torrance (Eds.), *Knowing what to write* (pp. 139-159). Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Goulart, C. M. A. (2004). *Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: Em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula*. Trabalho apresentado na X Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, Aracruz, ES.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A., III. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(2), 237-242.
- Leitão, S. (1999). Contribuições dos estudos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 51*(1), 91-109.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development, 43*(6), 332-360.
- Leitão, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research, 2*(3). Retrieved August 31, 2001, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/24>
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 454-462.
- Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. In E. Kronmuller & C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 87-119), Santiago, Chile: JCSáez.
- Linnel, P. (1998). *Approaches to dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia, PA: John-Benjamins.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Nascimento, E. P., & Espindola, L. (2007). Marcas do interlocutor em cartas produzidas na questão de redação do PSS 2008 da UFPB. *Revista do GELNE (João Pessoa), 9*(1-2), 133-146.
- Olson, D. R. (2004). The cognitive consequences of literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 539-554). London: Kluwer Academic.
- Pinheiro, C. P. (2007). A produção escrita na escola: O computador como ferramenta pedagógica. In J. C. Araújo & M. Dieb (Eds.), *Linguagem e Educação: Fios que se entrecruzam na escola* (pp. 33-50). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Pontecorvo, C. (1987). Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. In E. De Corte, J. G. C. Lodewijks, R. Parmentier, & P. Span (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 71-82). Oxford, UK: Leuven University Press.
- Rojo, R., & Schneuwly, B. (2006, set./dez.). As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: O caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso (Tubarão), 6*(3), 463-493.
- Santa-Clara, A., Cavalcante, T., & Ferreira, S. (2004). O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. *Estudos de Psicologia (Natal), 9*(2), 335-341.
- Toulmin, S. E. (1990). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1958)
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Smolka, A. L. B. (1995). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In H. Daniels (Ed.), *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos* (pp. 121-150). Campinas, SP: Papirus.
- Wold, A. H. (1992). Oral and written language: Arguments against a simple dichotomy. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 175-193). Oslo, Norway: Scandinavian University Press.

Recebido: 29/01/2009
1ª revisão: 09/10/2009
2ª revisão: 08/04/2010
Aceite final: 09/04/2010