

## ESCREVER PARA APRENDER, ESCREVER PARA EXPRESSAR O APRENDIDO

José A. Brandão Carvalho  
Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho  
jabrandao@iep.uminho.pt

Jorge Pimenta  
Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho  
jpimenta@iep.uminho.pt

A escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento. A posse de competências de escrita pode estar associada ao sucesso na escola, já que grande parte da comunicação que aí tem lugar assenta em suporte escrito. Muito do insucesso dos alunos não decorrerá tanto da falta de conhecimentos, mas antes da incapacidade de os verbalizar por escrito.

Na presente comunicação, pretendemos analisar o modo como estudantes do ensino superior utilizam a escrita quer em tarefas de construção de conhecimento (tomada de notas de leitura, elaboração de mapas conceptuais, etc.), quer em tarefas de expressão de conhecimento (elaboração de trabalhos académicos). Para o efeito, servimo-nos de documentos produzidos por alunos dos cursos de engenharia da Universidade do Minho no âmbito de uma disciplina de Opção Cultural. Os documentos em análise correspondem a diferentes fases do processo de elaboração de um trabalho escrito baseado na informação contida num conjunto limitado de textos sobre uma dada temática sugerida pelo(s) docente(s).

A posse de competências de uso da linguagem escrita constitui, inegavelmente, um requisito essencial para um bom desempenho no contexto da escola, contexto esse, aliás, onde é suposto essas mesmas competências serem adquiridas. A relevância que aí a escrita assume decorre não só do facto de a grande maioria das situações de avaliação pressupor a expressão por escrito do conhecimento adquirido, mas também do seu papel enquanto ferramenta de aprendizagem, neste caso com profundas implicações nos processos de aquisição e estruturação do conhecimento.

A linguagem escrita, pelas suas características e pela natureza processual, problemática e social do seu uso, pode ser considerada um elemento facilitador da estruturação do pensamento, quer no quadro mais restrito da realização de uma tarefa específica, quer no quadro mais alargado do desenvolvimento cognitivo de um sujeito, contribuindo mesmo, de acordo com alguns autores (Applebee, 1984; Olson, 1995), para a emergência do raciocínio lógico e formal. A escrita facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem que no papel, ou num ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias. Da natureza social e cultural do seu uso decorre a necessidade de enquadramento na forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação pelo seu confronto com a dimensão retórica – objectivos, destinatário, etc. (Tynjala, Mason & Lonka, 2001).

### **O meio acadêmico como contexto especializado de comunicação**

Quando falamos de escrita na escola, não nos restringimos aos contextos dos ensinos básico e secundário. Esta questão interessa-nos, pelo contrário, num plano mais alargado, que abarca todos os contextos, mais ou menos institucionalizados, de ensino e de aprendizagem e também de produção e divulgação de conhecimento. Abrange, portanto, o ensino superior, entendido quer no plano do ensino graduado, quer nos planos da pós-graduação e da investigação, associada ou não a essa pós-graduação. É este nível que, nesta comunicação, nos interessa particularmente. Ele constitui um contexto especializado de comunicação, no qual a linguagem escrita desempenha um papel importante, pressupondo o domínio de uma forma discursiva com características específicas, concebida para nela ser vertida uma expressão própria do grupo profissional que dela faz uso. Estamos assim perante aquilo que Rei (1998:143) descreve como *uma forma codificada e fixada por normas cujo emprego depende mais do exterior, do contexto e de cada situação discursiva do que da vontade do falante ou utilizador da língua*. Neste caso, essa forma discursiva chama-se discurso académico e constitui o código que docentes e estudantes usam para apresentar, discutir, ensinar e avaliar questões científicas (Vásquez, 2001:11).

O recurso à escrita em contexto académico ocorre em múltiplas situações, visa a consecução de objectivos diversos, tendo em vista destinatários diferenciados e obedece a formatos mais ou menos fixos, conforme a particularidade de que cada acto de escrita se reveste.

Em primeiro lugar, podemos considerar que, a exemplo do que acontece nos níveis de escolaridade inferiores, também ao nível do ensino superior a avaliação pressupõe, na maioria dos casos, a explicitação do conhecimento adquirido em momentos de frequência ou exame. Uma maior competência de escrita traduzir-se-á, naturalmente, numa maior facilidade de expressão e numa melhor expressão, o que faz com que ela possa ser vista como um factor de sucesso escolar e académico (Carvalho, 2000). O recurso à escrita, no contexto do ensino superior, passa também pela elaboração de trabalhos escritos de formato e extensão variáveis. A diversidade de textos produzidos traduz-se num vasto espectro que pode ir dos simples relatórios de trabalhos práticos às teses de doutoramento e inclui as revisões de literatura, mais ou menos extensas, as resenhas, os ensaios, as comunicações, os *posters* ou as conferências em encontros e congressos, os artigos em revistas especializadas, as monografias, as dissertações.

Para além de uma competência de escrita genérica, a elaboração desses textos pressupõe competências específicas de desempenho que passam quer pela capacidade de adaptação às exigências específicas de um professor de uma determinada disciplina, quer pelas normas e convenções aceites por toda uma comunidade mais ou menos restrita, mais ou menos alargada,

cuja dimensão pode simplesmente circunscrever-se ao âmbito de um departamento ou faculdade ou, pelo contrário, ultrapassar a dimensão de um país ou de um continente. Essas comunidades, ou "tribos", constroem, normalmente, modos específicos de se referirem aos aspectos do mundo que observam e investigam (Creme & Lea, 2000).

A redacção de trabalhos académicos pressupõe a articulação do conhecimento existente numa determinada área de saber e o conhecimento, no contexto dessa área, que o próprio constrói. Qualquer trabalho científico tem um determinado enquadramento teórico que o seu autor deve não só conhecer bem, mas também ser capaz de explicitar, num processo que pressupõe uma postura crítica e uma capacidade de avaliar (Philips & Pugh, 1987).

Uma das regras básicas dos processos de comunicação em contexto académico tem que ver com o respeito pela autoria do conhecimento. Daqui decorre que a referência ao trabalho produzido por outros ou a sua citação obedeça a determinadas regras que devem ser adoptadas ao longo de todo um trabalho. Havendo mais do que um sistema de regras, a adopção de um ou outro pode depender não só da sua adequação ao estilo pessoal de cada um, mas também, e muitas vezes mais frequentemente, do contexto institucional em que o texto é produzido, contexto esse que normalmente explicita as regras e os formatos que devem ser seguidos. Como exemplo disso, veja-se o número crescente de publicações centradas na produção de trabalhos científicos, dissertações e teses, em que tais aspectos são detalhadamente tratados (Eco, 1984; Sequeira, 1990; Dias, 1999; Azevedo & Azevedo, 2000; Frada, 2001; Silveira de Brito, 2001).

A escrita desempenha um papel fundamental não apenas de explicitação do conhecimento construído, mas também no próprio processo de construção desse conhecimento, funcionando como uma preciosa ferramenta no registo do que vai sendo lido.

A construção de um trabalho académico constitui um processo mais ou menos longo, conforme a sua amplitude e os objectivos que pretende atingir, passando, muitas vezes, pela elaboração de textos escritos com funções de natureza parcial, como, por exemplo, fichas de leitura com o registo da informação lida, documentos que abordem um dos aspectos específicos da investigação e que possam ser embriões de capítulos ou secções do trabalho final, ou sínteses que traduzam o andamento do processo numa determinada fase. A produção de um trabalho académico implica, aliás, todas as componentes do processo de escrita: a *planificação* (que gera o conteúdo e o organiza logicamente); a passagem das ideias às palavras em múltiplos momentos de *redacção*; a constante *revisão* a todos os níveis.

De acordo com Eco (1984:13), *a unidade expressiva da linguagem científica surge e cimenta-se na encruzilhada do encontro da palavra com a ideia.*

Para este autor, *o problema essencial da redacção científica consiste em adequar ao quadro, que resulta da unificação teórica da descoberta da verdade, uma expressão linguística*

*coerente, que permita transmitir a verdade de uma forma inteligível. Importa primeiramente resolver, no plano do pensamento, o problema da multiplicidade de factos através duma rigorosa unificação do conteúdo de tal forma que as generalizações científicas subsumam os dados concretos. Depois de criada a estrutura de conteúdo urge encontrar a forma coerente e adequada entre os vários meios de expressão pela determinação do âmbito semântico da palavra e pela respectiva subordinação à monossemia.*

Assumindo a importância que a escrita tem no contexto académico, decorrente do que atrás dissemos, e perante a constatação, por parte de professores e responsáveis pelas estruturas de coordenação dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho, da menor qualidade dos trabalhos escritos produzidos pelos respectivos alunos, parece-nos da maior relevância a realização de estudos que visem um conhecimento mais profundo dos processos utilizados por esses alunos na construção dos seus trabalhos escritos. É neste contexto que se enquadra o estudo que aqui apresentamos.

### **O estudo**

O presente estudo tem, como pano de fundo, o trabalho desenvolvido na disciplina de *Metodologia da Produção do Trabalho Escrito* (M.P.T.E.), uma cadeira de Opção Cultural disponibilizada a alunos dos diferentes cursos de engenharia da Universidade do Minho, quando frequentando o 3º ou o 4º ano das respectivas licenciaturas. O aparecimento dessa disciplina, no ano lectivo de 2002/03 procurou dar resposta às solicitações dos Directores de Curso que, reconhecendo a importância que a escrita assume nos mais variados contextos, mas, muito particularmente, no académico-instrucional, e constatando as dificuldades sentidas pelos alunos nesse domínio, propuseram a sua instituição. Procurou-se criar uma disciplina que, com base em tarefas de natureza vária, conduzisse à reflexão sobre o papel da escrita nos processos de aquisição e de transmissão de conhecimento, incidindo sobre processos pessoais de produção textual, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades de expressão escrita em diferentes contextos, com particular relevo para o contexto académico. Procurou-se, assim, valorizar um tipo de trabalho que, mais do que atender a problemas de escrita pontual e isoladamente, permitisse dotar os alunos de uma consciência metacognitiva e metalinguística, susceptível de os alertar para as diferentes dimensões do processo de escrita, assim como para os movimentos cognitivos encetados durante o acto de escrever.

Para lá desta dimensão formativa, em que se institui como espaço de reflexão visando o desenvolvimento de competências de escrita, a disciplina de M.P.T.E. tem sido assumida pelos seus responsáveis como contexto de investigação pela eleição para objectos de estudo de alguns dos processos de trabalho aí desenvolvidos e dos produtos deles resultantes.

No caso concreto desta comunicação, a análise incidiu nos trabalhos, em número de 32, produzidos pelos alunos, de vários cursos, que frequentaram a disciplina no 2º semestre do ano lectivo de 2004/05. A partir de seis textos sobre “Energias Renováveis”, foi solicitado aos alunos que, de forma faseada e articulada, elaborassem fichas de leitura, construíssem um plano de um texto sobre a matéria, redigissem esse texto e o editassem respeitando regras, que lhes tinham sido previamente fornecidas, de referência e citação. Os textos apresentados para leitura tinham uma extensão limitada e natureza diversa (desde informativos e de divulgação até artigos científicos).

Os trabalhos foram analisados tendo em vista os seguintes objectivos:

- Caracterizar o tipo de fichas de leitura elaboradas;
- Caracterizar o tipo de planos construídos;
- Analisar os textos produzidos, no sentido de determinar:
  - O modo como incorporam a informação constante dos textos propostos para leitura previamente trabalhada nas fichas de leitura e nos planos de texto;
  - O respeito das regras de referência e citação.

Em termos metodológicos, a opção feita foi por uma análise de conteúdo sem qualquer definição prévia de categorias. Estas foram emergindo à medida que os diferentes produtos iam sendo analisados. O que aqui apresentamos são os resultados de um primeiro ciclo de análise que visou essencialmente a detecção das linhas gerais caracterizadoras das diferentes dimensões trabalhadas. Esses resultados têm, portanto, um carácter tendencialmente genérico, ficando a análise dos aspectos mais específicos para momentos posteriores deste projecto de investigação.

## **Resultados**

### **Fichas de leitura**

Relativamente às fichas de leitura elaboradas (que correspondiam à primeira etapa do processo), foi possível diagnosticar um conjunto de tendências distintas que podem ser conjugadas em cinco grandes grupos – embora os dois primeiros se subdividam.

1. Num primeiro conjunto, temos fichas de leitura compostas por notas mais ou menos desenvolvidas, organizadas por tópicos, correspondendo a um tipo de organização diagramática. Nuns casos, apresentam um forte grau de explicitação da organização textual e de hierarquização da informação; noutros casos, o grau de explicitação é menor e não há hierarquização, assemelhando-se este registo a uma mera justaposição de dados, na linha da sequência por que são apresentados nos textos de onde são recolhidos.

2. Constituindo uma via diferente, saliente-se um segundo grupo (à imagem do anterior, também subdivisível) que se caracteriza pelo registo de notas sob a forma de texto/pequeno texto, numa opção em que a topificação da informação cede lugar à redacção detalhada dos dados a integrar, posteriormente, nos textos. Ainda assim, se nalgumas das fichas se valoriza a cópia/transcrição da informação de passagens textuais tidas como relevantes, noutras observa-se uma intervenção pessoal no modo como se trata informação, existindo, por isso, maior elaboração.

3. Ocupando uma posição intermédia, temos um terceiro tipo de fichas de leitura que, simultaneamente, recolhem marcas do primeiro e do segundo tipo. Na verdade, estamos em presença de um grupo em que se valoriza o registo de notas sob a forma de tópicos com hierarquização, por um lado, mas em que, para cada um deles, se redige frases completas que almejam a concretização dos tópicos previamente enunciados (tanto num regime de total fidelização ao discurso sobre que se trabalha – com transcrições, por exemplo –, como de reelaboração dessa informação).

4. Um quarto grupo apresenta um tipo de fichas de leitura dos textos com um tratamento exaustivo da informação, fortemente hierarquizada. Trata-se de um desenho em que o texto lido é pulverizado em parágrafos traduzidos (sem excepção) em sínteses pessoais.

5. O derradeiro tipo, contrariamente ao anterior, apresenta-se-nos como uma espécie de “ficha-sumário”, uma vez que reduz cada texto a um par de notas sucintas, sem qualquer desenvolvimento.

### **Planos de texto**

Na linha do anteriormente descrito, também os planos de texto evidenciam alguma diversidade de desenhos, sendo visíveis quatro tendências genéricas (sendo duas delas, à semelhança do verificado com as fichas de leitura, subdivisíveis).

1. Numa primeira via, detectámos a existência de planos esquemáticos, em que as ideias apresentadas se desmultiplicam noutras, apontando, assim, no sentido da sua concretização em texto. Nesta categoria, podemos identificar duas tendências: alguns planos apresentam uma articulação/relação forte entre as ideias seleccionadas, situação não verificada noutros que meramente as elencam, ora sem critério, ora respeitando a ordem por que aparecem nos textos de onde são retiradas, perdendo-se de vista a sua relação com o todo.

2. Apostando, também, numa estrutura esquemática – embora mais complexa que a anterior, por complementar os tópicos com remissões para notas ou para passagens e/ou parágrafos dos textos lidos, a considerar na construção do texto final (seja esta informação decalcada ou sintetizada) – temos o segundo grupo de planos de texto.

3. Um terceiro tipo valoriza a enumeração de tópicos sem qualquer ideia complementar, correspondendo esta hierarquização à própria estrutura do texto a redigir, assemelhando-se, por isso, a um índice do texto.

4. Uma linha bem distinta das anteriores é a configurada pelo quarto desenho, que apresenta já um formato de tipo *texto*. Na sua concretização, são bem visíveis duas tendências distintas: uma primeira, em que se aposta num registo descritivo, com levantamento exaustivo de informação, e uma segunda em que o texto redigido se assume como roteiro, enunciando os principais vectores do texto a redigir.

### **Os textos**

A derradeira etapa do processo de construção dos trabalhos, no âmbito da disciplina de M.P.T.E., consistia na redacção final de um texto individual. Impõe-se, nessa lógica, tentar perceber se existe uma relação efectiva entre estes produtos e os textos que lhes serviram de base, previamente trabalhados ao nível das fichas de leitura e dos planos de texto elaborados.

Da sua leitura, registam-se algumas tendências que não podem ser dissociadas da natureza dos textos propostos para leitura, bem como o trabalho que sobre eles foi feito. São elas:

1. Dos seis textos recomendados para leitura, três há que invariavelmente são convocados pelos sujeitos na redacção dos seus trabalhos. Falamos de três artigos com um teor eminentemente informativo, pelo que neles se discorre sobre aspectos directamente relacionados com a temática proposta numa linguagem corrente. Para além da afinidade temática e da clareza/simplicidade da linguagem com que são redigidos, um outro factor poderá ter contribuído para esta tendência: o facto de a informação plasmada surgir fortemente hierarquizada/estruturada, o que é visível tanto no modo como as ideias vão sendo explicitadas, como na mancha gráfica, facilitando, assim, a tarefa do leitor/escrevente.

Nalguns casos, todavia, não se faz uma fusão efectiva da informação constante dos três textos referidos. Daqui resulta que, em alguns trabalhos, se registem repetições ou redundâncias, já que ideias afins (se não mesmo equivalentes) acabam por ser trabalhadas de modo isolado, constituindo partes distintas e independentes do trabalho.

2. Não obstante existir uma grande proximidade formal e temática entre os três textos mencionados e um outro em língua castelhana, a utilização deste, enquanto fonte para a redacção do texto individual, é claramente menor. Na verdade, muitos sujeitos ignoram-no. Do grupo dos que o consideram, a generalidade é bem sucedida na integração da informação que veicula no corpo do texto.

3. Os dois textos que reflectem sobre a realidade portuguesa tendem a ser tratados de modo diferente. O seu conteúdo aparece com frequência de forma menos articulada do que o conteúdo dos textos anteriormente referidos, a informação que contêm é tratada de modo menos profundo, sendo até, por vezes, ignorada. Frequentemente, têm tradução num tópico timidamente assumido no final do texto construído, desligado dos tópicos anteriores.

Por um lado, podemos questionar-nos sobre se tal tratamento não terá que ver com o carácter mais específico do seu conteúdo, quando comparado com o dos outros textos. Por outro lado, isso poderá estar relacionado com a própria natureza dos textos em questão. Efectivamente, trata-se dos dois únicos textos que podemos classificar como artigos científicos, pelo que o seu conteúdo e o modo como é apresentado se reveste de maior complexidade, com tradução numa maior dificuldade de apropriação. Essa dificuldade está patente nas fichas de leitura construídas, em muitos casos muito menos elaboradas e com menor volume de informação do que as correspondentes aos outros textos. É também visível nos planos, nos quais os aspectos decorrentes destes dois textos tendem a ser integrados de forma menos lógica.

Um outro aspecto considerado na análise dos textos elaborados refere-se ao uso de normas de referência e citação. Se é verdade que há alguns alunos que as aplicam com correcção, outros há, em número muito significativo, que revelam muitas dificuldades neste domínio. Essa dificuldade está desde logo patente na ausência de qualquer referência em muitos trabalhos. Noutros, elas são feitas indevidamente, seja pela falta de coerência nos processos aplicados, seja pela sua aplicação a apenas alguns dos textos lidos, seja, ainda, pelo uso de citações sem referência à sua autoria. A natureza mais técnica desta dimensão e o facto de ela constituir um dos pontos do programa da disciplina poderá indiciar alguma dificuldade dos alunos no que diz respeito à sua apropriação.

### **Conclusão**

Apesar do seu carácter genérico decorrente do facto de resultarem de um primeiro ciclo de análise do *corpus* de que nos servimos neste estudo, os dados apresentados permitem, desde já, duas conclusões.

A primeira diz respeito à diversidade de percursos seguidos no processo de aquisição, estruturação e explicitação de conhecimento que é característico do trabalho académico.

A segunda, tem que ver com o facto de a construção de trabalhos académicos ser problemática para muitos alunos, apesar de se encontrarem já na parte final dos seus cursos de licenciatura. Os problemas evidenciados não se situam apenas ao nível da redacção propriamente dita. Situam-se, desde logo, ao nível da recepção da informação num processo de

leitura; são também evidentes no modo como a informação é registada e tratada; detectam-se, ainda, nos processos de articulação do conteúdo de diferentes fontes de informação, quer nos planos, quer nos próprios textos; verificam-se, finalmente, no que se refere ao domínio dos aspectos formais que configuram o género textual em causa – o do texto académico.

### **Referências bibliográficas**

- APPLEBEE, A. (1984). "Writing and Reasoning". *Review of Educational Research*, 54 (4), pp. 577-596.
- AZEVEDO, C. & AZEVEDO, A. (2000). *Metodologia Científica*. Porto: Ed. C. Azevedo.
- CARVALHO, José A. Brandão (2000). "Saber escrever: uma via para o sucesso académico". In A. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (orgs.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, pp. 147-160.
- CREME, P. & LEA, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- DIAS, M.<sup>a</sup> O. (1999). *Métodos e Técnicas de Estudo e Elaboração de Trabalhos Científicos*. Coimbra: Minerva.
- ECO, U. (1984). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- FRADA, J. (2001). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- OLSON, D. (1995). "Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography". *Written Communication*, 12 (3), pp.277-297.
- PHILIPS, E. & PUGH, D. (1987). *How to get a Ph. D.*. Buckingham: Open University Press.
- REI, J. (1998). *Retórica e Sociedade*. Lisboa: I.I.E..
- SEQUEIRA, F. (1990). *Manual para a Elaboração de Teses de Mestrado e Doutoramento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVEIRA de BRITO, J. H. (2001). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da U.C.P..
- TYNJALA, P; MASON, L. & LONKA, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P.Tynjala, L. Mason, L. & K. Lonka ) eds., *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- VÁSQUEZ, G. (2001). *Guía Didáctica del Discurso Académico Escrito*. Madrid: Editorial Edinumen.

