

ESCREVER PARA APRENDER CONTRIBUTO PARA A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PORTUGUÊS

José António Brandão Carvalho

Centro de Investigação em Educação (CIEEd) – Universidade do Minho
jabrandao@ie.uminho.pt

Resumo

O objectivo deste texto é contribuir para uma reflexão sobre o papel que a escrita, enquanto instrumento de aprendizagem, pode desempenhar no contexto da escola, independentemente do nível de ensino.

Começa-se por fazer um enquadramento teórico no qual, a partir da descrição do processo de escrita e da caracterização de algumas dimensões de uso da linguagem escrita, se evidencia as potencialidades do envolvimento da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento.

Posteriormente passa-se à caracterização do contexto português, primeiro através de uma análise do modo como a questão é perspectivada pelos documentos reguladores produzidos no âmbito do Ministério da Educação e depois pela referência a um conjunto de estudos que tomam como objecto o papel da escrita na construção da aprendizagem.

Apesar de focalizados em diferentes aspectos e níveis de ensino e de recorrerem a diferentes metodologias de investigação, estes estudos coincidem em termos de resultados, o que permite de algum modo inferir que, na escola portuguesa, do ensino básico ao superior, o uso da escrita como ferramenta de aprendizagem é ainda pouco frequente.

Palavras-chave: Escrever; Aprender; Contexto português.

Abstract

This paper aims at contributing to the discussion about the role of writing as a learning tool in the context of Portuguese schools at all levels.



The first part is focussed on theoretical issues: the writing process, some aspects of written communication; the characteristics of written language and how its use may enhance learning.

The second part of this paper analyses the Portuguese context starting by the analysis of the way the question of writing as a learning tool is presented in official documents produced at the Ministry of Education. Afterwards, we refer to several studies developed in Portuguese schools and universities. All these studies aim at describing writing practices and their role in knowledge acquisition and expression. Although they refer to different school levels and use different research methods, their conclusions are coincident in the demonstration that writing is rarely used as a learning tool in Portuguese education.

Keywords: Writing; Learning; Portuguese schools.

Introdução

Quando se discute a questão da escrita na escola, coloca-se normalmente a tónica na vertente da sua aprendizagem, com tendência para circunscrever o assunto ao domínio da língua materna, enquanto espaço curricular em que a sua aquisição e desenvolvimento se constituem como objectivos a alcançar.

Tal perspectiva na abordagem da questão é, contudo, limitadora na medida em que o lugar que a escrita ocupa e o papel que ela assume no contexto da escola ultrapassam largamente o espaço restrito de uma única disciplina escolar, por muito relevante que esta seja. Veículo de comunicação do conhecimento e instrumento da sua construção, a linguagem verbal, em geral, e a escrita, em particular, têm de ser assumidas por toda a escola.

Neste entendimento pode falar-se de escrita como ferramenta de aprendizagem, como instrumento na construção e elaboração do conhecimento, o que a projecta para além da aula de língua num movimento em que se cruzam, nem sempre sem alguma tensão, noções de transversalidade e especificidade, esta inerente a usos particulares da linguagem no âmbito de cada domínio disciplinar com tradução em géneros textuais próprios ou predominantes em função do contexto.



O papel da escrita na construção do conhecimento vem sendo reconhecido no campo dos estudos de literacia e a assunção desta perspectiva está na base de movimentos que, ao longo das últimas décadas e em diferentes contextos, vem defendendo a implicação da escrita nas tarefas de ensino e de aprendizagem.

No contexto português, o reconhecimento deste papel está expresso em vários documentos de natureza programática produzidos nos últimos anos, mais concretamente desde o final da década de noventa, no âmbito do Ministério da Educação, no entendimento de que linguagem e aquisição de saberes estão intimamente relacionadas. Contudo, o conhecimento da realidade, obtido através de estudos que têm vindo a ser realizados, evidencia que tais princípios estão algo distantes da sua aplicação no concreto das salas de aula.

É nosso objectivo, neste texto, contribuir para uma caracterização da realidade portuguesa no que a este aspecto diz respeito, partindo de informação que releva de um conjunto de estudos desenvolvido no âmbito de vários projectos de investigação que assumiram o papel da escrita na construção do conhecimento como seu objecto. A nossa análise pressupõe um enquadramento teórico que explicitaremos numa primeira parte, na qual procuraremos descrever o processo de escrita e caracterizar algumas dimensões de uso da linguagem escrita para, a partir daí, evidenciarmos o modo como ela contribui para a construção de saberes.

Escrita – Processos e Características

O modelo do processo de escrita apresentado no início da década de oitenta por Linda Flower e John R. Hayes (Flower & Hayes, 1981) constitui, ainda hoje e apesar das sucessivas revisões e aprofundamentos que cada um dos seus autores, em perspectivas não necessariamente coincidentes, dele foram fazendo, uma das principais referências para a investigação no domínio da escrita. A sua relevância decorre do carácter abrangente da concepção do acto de escrever aí proposta, nomeadamente da definição de um conjunto de dimensões que ele integra, bem como da instituição de uma série de conceitos, e dos termos que os designam, hoje completamente generalizados quer no âmbito dos estudos sobre a expressão escrita como no das suas aplicações ao contexto pedagógico.

Concebendo o acto de escrita como uma tarefa de resolução de problemas, este modelo define três sub-processos, *planificação*, *redacção* e *revisão*, que, de forma recursiva, vão emergindo no decurso do processo de escrita. A *planificação* pressupõe



a mobilização dos conhecimentos, a sua activação na memória, a selecção e organização das ideias em função dos objectivos da tarefa e do destinatário da mensagem. A *redacção* implica a transformação de uma representação mental da realidade numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal, o que tem implicações de natureza vária, quer em termos do grau de explicitação exigido, quer no que concerne à organização das ideias a transmitir. Pressupõe a colocação numa ordem linear de informação que raramente apresenta tal estruturação, o que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua expressão de forma sequencial. A *revisão*, por seu lado, exige a capacidade de reflectir sobre o texto e de o avaliar à luz de diferentes parâmetros, num acto de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho.

Se podemos considerar o contributo de Flower e Hayes altamente relevante para a compreensão do processo de escrita, de igual modo importa registar a importância dos modelos de Bereiter e Scardamalia (1987) para a explicação do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, sobretudo quando nos interessa compreender a diferença entre uma escrita em desenvolvimento e uma escrita adulta, aquela traduzida no modelo de explicitação de conhecimento (*knowledge-telling*), esta configurada no modelo de transformação de conhecimento (*knowledge-transforming*). O que caracterizará essa escrita menos desenvolvida é o menor grau de elaboração da informação à medida que vai sendo activada na memória, funcionando a associação de ideias como o principal factor de geração de conteúdo. Ao contrário, a capacidade de elaborar a informação recolhida da memória, transformando-a no sentido de a adequar ao contexto retórico, apresenta-se como característica da escrita adulta. Essa transformação exige a reflexão, a consideração do ponto de vista do destinatário, a procura de vias para a resolução de problemas, quer em relação à linguagem, quer em relação ao conteúdo, o que leva à reformulação, ao desencadear de novas possibilidades que vão sendo criadas no próprio processo.

Ao reflectirem sobre a especificidade da comunicação escrita, estes autores referem um princípio de dupla autonomia: a do escrevente que tem de produzir o enunciado sem as pistas que, na comunicação oral, são normalmente facultadas pelo interlocutor; a do texto, que, construído para ser lido na ausência de quem o produziu, deve integrar todos os elementos que permitam a sua compreensão, o que passa pela explicitação de um conjunto de elementos que na oralidade podem ser inferidos a partir do contexto.

Não existindo um contexto experiencial compartilhado que funcione como marco de referência implícito, torna-se assim “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.” (Fonseca, 1994: 159). O carácter mais explícito e elaborado do discurso escrito constitui uma das suas marcas distintivas já que, como nos diz Vigotsky (1979), na falta de apoios situacionais, a comunicação assenta quase exclusivamente nas palavras e suas combinações, ao contrário do que se passa naquilo que designa como discurso interior, caracterizado pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa, incompleta e com tendência para a elipse e a predicação.

Temporal e espacialmente diferida, na maior parte das situações em que ocorre, a comunicação escrita pressupõe a consideração do real na sua ausência e a sua representação sob a forma de linguagem. Esta, plasmada no papel ou no ecrã, torna-se concreta e permanente o que facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a própria linguagem.

A Escrita como Ferramenta de Aprendizagem

Possibilitando a conceptualização do conhecimento de natureza factual, a escrita coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos no decurso de tarefas complexas que o obriga a consciencializar processos tendo em vista a selecção das estratégias mais apropriadas. Pela escrita, o indivíduo é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas. Isto faz dela um factor de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente as características do pensamento lógico-formal (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1977).

Estes factores de natureza cognitiva fazem com que a escrita possa ser considerada uma importante ferramenta de aprendizagem, já que, como salienta Klein (1999), permite estruturar o pensamento e, pela explicitação das ideias, aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos. Na mesma linha, Armbruster, McCarthy e Cummins (2005) consideram que a escrita contribui para a promoção da aprendizagem na medida em que pode ser usada para desenvolver conceitos,



generalizar, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, reflectir sobre o próprio processo de compreensão.

No entanto, para que a escrita possa constituir uma ferramenta de aprendizagem eficaz, é necessário que o aluno vença o desafio da complexidade da tarefa. A eficácia da escrita na construção da aprendizagem depende de factores como o envolvimento dos alunos na tarefa de transformação do conhecimento, a implicação dos seus conhecimentos prévios, a reflexão sobre as suas próprias experiências (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

O contributo da escrita para a aprendizagem não depende apenas dos factores de natureza cognitiva que acabamos de referir. Igualmente relevantes são os factores que decorrem da dimensão *discursiva*, nomeadamente aqueles que resultam da necessidade de configurar o conhecimento no quadro de géneros textuais com características específicas, o que obriga o aprendente a articular forma e conteúdo e a considerar a dimensão retórica (Klein, 1999). Neste enquadramento, os géneros discursivos, definidos por Camps (2005: 21) como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pelas pessoas que partilham o mesmo contexto de comunicação”, adquirem uma enorme relevância. Na perspectiva dessa autora, cada contexto de aprendizagem constitui uma *comunidade discursiva*, isto é um “contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar textos” ou uma *esfera de actividade*, no âmbito da qual “os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.” (*idem*: 17).

Assim sendo, o uso da escrita para representar e comunicar o conhecimento pressupõe o domínio dos padrões utilizados por essa comunidade para dar forma ao conhecimento próprio da sua área. Portanto, a aprendizagem, no quadro de um determinado campo de saber, implica não só a aquisição de conceitos específicos, mas também a interiorização dos meios de representar e comunicar o conhecimento próprio desse campo, isto é, a assunção da identidade e do discurso do especialista (Jewitt, 2006).

A necessidade de configurar o conhecimento no quadro de um determinado género pode, conseqüentemente, constituir-se como factor de aprendizagem pelo uso da escrita. Nesta linha de pensamento se colocam autores como Rivard (1994), que considera a formatação do conhecimento numa determinada tipologia textual como um dos aspectos favorecedores da aprendizagem pelo uso da escrita, ou Hand e Prain

(2002), que valorizam o papel da escrita na promoção do conhecimento de natureza conceptual e da aprendizagem na medida em que obriga o aluno a dar resposta às expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias de uma determinada comunidade científica.

O papel da escrita como ferramenta de aprendizagem não pode ser dissociado de um outro papel de elevada relevância que a mesma desempenha na escola, a de meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito.

Reconhecida a importância da escrita na construção da aprendizagem, coloca-se a questão do contexto ou contextos em que o seu desenvolvimento deve ter lugar: a partir da aula de língua, numa perspectiva generalista, ou, especificamente, no quadro de cada disciplina, entendida como contexto especializado de uso da linguagem? Se se reconhece que ao professor de língua, enquanto especialista nesse domínio, cabe um papel preponderante no desenvolvimento das competências de uso da linguagem, também é verdade que, se considerarmos as especificidades dos respectivos discursos e o contributo que a sua apropriação, por meio da escrita, pode dar à aprendizagem, as diferentes disciplinas constituirão também um contexto adequado para o seu desenvolvimento.

Na verdade, parece pacífico, no contexto da comunidade académica, o reconhecimento, por um lado, da existência de um conjunto de competências de natureza genérica, transversais a qualquer uso da escrita e, por outro, da necessidade de, em cada campo disciplinar e em cada nível educativo, se considerarem formas particulares e se seguirem estilos específicos. A discussão não se coloca, portanto aí, colocar-se-á antes, de acordo com Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette e Garufis (2005), no peso e preponderância que se atribui ao genérico ou ao disciplinar e as implicações que isso tem no entendimento do que é aprender a escrever, no modo como os alunos devem ser ensinados e no próprio desenho dos *curricula*.

A escrita, perspectivada como ferramenta de aprendizagem, tem sido objecto de atenção em vários contextos e momentos.

Pelo relevo que assumiu, destaca-se o movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC), desenvolvido nos Estados Unidos a partir da década de 70, que tomando a escrita, simultaneamente, como meio de comunicação e como meio de aprendizagem, entende que ela não é um objecto a tratar apenas na aula de língua, sendo, muito pelo



contrário, uma questão transversal a toda a escola, independentemente do nível de ensino (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

Na mesma linha, mas com diferente enquadramento e colocando a tónica na dimensão investigativa, vemos o movimento *Writing in the Disciplines* (WID) (Bazerman *et al*, 2005).

No contexto do ensino das Ciências o *Science Writing Heuristic* (SWH) adquiriu particular relevo na investigação sobre as potencialidades pedagógicas que decorrem do uso da escrita nos processos de aquisição, elaboração e comunicação do conhecimento científico. Segundo investigadores diversos inseridos nesta corrente (Keys, 2000; Hand, 2004; Hohenshell & Hand, 2006), a SWH constitui uma ferramenta para promover a reflexão, a negociação de sentido, a escrita no contexto de actividades laboratoriais de ciências. Põe-se em causa um uso da escrita circunscrito a respostas curtas e estereotipadas, implicando actividade cognitiva de nível inferior e requerendo pouca síntese, normalmente enquadrado no âmbito de actividades pouco criativas (*cookbook-like activities*) que conduzem os alunos a conclusões predeterminadas. Propõe-se, pelo contrário, actividades que, envolvendo a escrita, promovem o pensamento científico e a metacognição.

A defesa da necessidade de desenvolver competências de literacia nas diferentes áreas de conteúdo assenta no pressuposto de que ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, e que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo (Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2009). Entende-se que aprender um conteúdo é sobretudo uma questão de linguagem, processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento e que a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e formas de os ler e escrever especializados (Gavelek, Raphael, Biondo & Wang, 2000; Gee, 2000; Dionísio, Viseu & Melo, 2010).

O Contexto Português

Feito este enquadramento de natureza teórica, a partir da descrição do processo de escrita, da demonstração das potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem e do modo como a sua implicação no campo pedagógico pode contribuir para o sucesso dos alunos, passaremos agora a uma análise de como esta



questão tem vindo a ser perspectivada no contexto português. Toma-se como referência, num primeiro momento, um conjunto de documentos de carácter programático produzidos no âmbito do Ministério da Educação e, num segundo momento, um conjunto de estudos que, recorrendo a diversas metodologias de investigação, têm procurado caracterizar o modo como a escrita está implicada nas actividades desenvolvidas no contexto de várias disciplinas escolares e de vários níveis de ensino, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até à pós-graduação em contexto universitário.

Em Portugal, o trabalho com a escrita foi tradicionalmente limitado ao contexto da aula de língua materna e nele muitas vezes reduzido a práticas descontextualizadas e, porque pouco ou nada problematizadoras, mais propícias a perpetuar estádios de menor desenvolvimento do que a promover a evolução para estádios mais avançados (Carvalho, 1999). Raramente a escrita era assumida pela escola no quadro de um contexto que, porque basicamente construído sobre práticas de literacia, pode constituir um espaço propício ao desenvolvimento dos saberes e competências que elas implicam.

Escrita e Aprendizagem nos Programas e Outros Documentos Reguladores

Desde a década de noventa que, a partir da análise das características da escrita enquanto linguagem e no reconhecimento do carácter complexo e multifacetado dos processos nela envolvidos, o papel que a escrita pode desempenhar nos processos de estruturação do pensamento (aquisição, elaboração e transmissão do conhecimento) e as suas implicações na maioria das situações de avaliação vêm sendo salientados em documentos de natureza programática emanados do Ministério da Educação em Portugal (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997; Ministério da Educação, 2001).

Neles, a escrita é vista como competência transversal e multifuncional, uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um importante factor de sucesso escolar. Assim, sugere-se que o aluno domine as técnicas de composição de diversos tipos de texto e desenvolva capacidades de escrita de carácter não-compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho académico. Para além de escrever, com correcção ortográfica, diversidade sintáctica e vocabulário rico, diferentes tipos de texto, respondendo a objectivos comunicativos diferenciados, deverá o aluno, no final do Ensino Básico (nono ano), ser capaz de “dominar as



técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar e de usar a escrita como forma de organização do pensamento.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 81). Os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009: 14) reiteram os mesmos princípios, relevando a importância do que designam como o eixo do *conhecimento translinguístico*, que remete para “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados”; e consideram que “a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.”

Os mesmos princípios estão expressos nos programas de outras disciplinas. Os de Matemática prevêem a comunicação escrita ligada “à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos” (Ministério da Educação, 2007: 8; 46), para que os alunos tenham a “oportunidade de clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática” (*idem*: 9) e para a apropriação do “vocabulário específico da Matemática” (*idem*: 63). Os programas de Ciências Físicas e Naturais (Ministério da Educação, 2001b: 7) evidenciam a importância do “uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto.” A mesma orientação está presente para o ensino da História (Ministério da Educação, 2001a) quando se valoriza o domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.



Perspectiva da Situação a Partir da Caracterização de Alguns Contextos

Não obstante o reconhecimento do papel que pode ter nos processos de construção de conhecimento, são algumas as evidências, obtidas pela análise de manuais escolares e da produção escrita dos alunos no quadro de tarefas diversificadas ou através de inquéritos a professores e alunos, que demonstram que raramente na escola e na universidade portuguesa a escrita é assumida como ferramenta de aprendizagem.

Os manuais escolares constituem uma importante ferramenta pedagógica, com elevado poder de regulação das práticas da sala de aula, podendo, em consequência, funcionar como uma forma de acesso ao conhecimento sobre o modo como se ensina e como se aprende.

A nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ramos (2006) analisou manuais escolares e cadernos de actividades de diferentes disciplinas, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, do 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º ano de escolaridade) com o objectivo de verificar se o uso da escrita nas actividades aí propostas suscitava a elaboração de conhecimento ou a sua mera reprodução. Nas suas conclusões evidencia o facto de as actividades sugeridas nos manuais remeterem sobretudo para a reprodução do conhecimento. Se nos manuais analisados ainda foi possível encontrar algumas actividades potenciadoras da elaboração do conhecimento, nos respectivos materiais auxiliares as solicitações feitas ao aluno assumem unicamente a função de reprodução do conhecimento.

Na mesma linha vão os resultados de um estudo com objectivos semelhantes desenvolvido por Sílvia Rios (Carvalho, Pimenta, Ramos & Rios, 2006) focalizado nos manuais de História de 7.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade. A grande maioria (85%) das actividades que implicam o uso da escrita visa unicamente a reprodução de conhecimento.

A mesma tendência é evidente numa análise de manuais de Estudo do Meio (3.º Ano de Escolaridade) levado a cabo por Barbeiro (Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008: 75). Este estudo demonstra que a ligação que os manuais escolares estabelecem entre a escrita e a aprendizagem fica muito limitada ao universo do próprio manual uma vez que neles a escrita “é mobilizada predominantemente para que o aluno inscreva as suas respostas de reprodução do conhecimento anteriormente apresentado pelo manual, nos locais pré-formatados para o efeito, em termos



espaciais, organizacionais e discursivos, através de questionários.”

No domínio da Matemática, um estudo de Viseu, Fernandes e Gonçalves (2009) centrado no papel do manual escolar nas práticas docentes conclui que a leitura de aspectos teóricos dos temas matemáticos e as práticas de sublinhar e sintetizar o mais importante dessa leitura não faz parte das estratégias de ensino dos professores envolvidos no estudo.

Conclusões no sentido do predomínio de uma escrita de reprodução do conhecimento emergem igualmente de um trabalho baseado num questionário, no qual era pedido a professores de diferentes disciplinas que explicitassem as situações em que os seus alunos recorriam à escrita, realizado por Carvalho, Silva e Pimenta (2008). Aí se evidencia o predomínio de três categorias: *testes de avaliação*; realização de *fichas de trabalho*; *registo de informações no quadro ou no caderno diário*. Se tivermos em conta que muitas destas fichas de trabalho constam dos manuais escolares e dos cadernos de actividades que lhes estão associados e que nesses materiais predomina, como acima se referiu, uma escrita de reprodução de conhecimento, podemos inferir aqui uma tendência para um uso escolar da escrita que visa, sobretudo, a expressão ou reprodução dos saberes.

Tal tendência parece ser corroborada por um estudo mais recente, realizado no âmbito de um projecto (*Práticas de literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem* – PTDC/CPE-CED/112604/2009) em curso no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Este estudo visa identificar e caracterizar as formas da presença da leitura e da escrita no espaço escolar (na aula e para além dela) e estabelecer relações entre os géneros produzidos/lidos e os contextos em que tais tarefas se concretizam. Um primeiro levantamento de dados, realizado através de questionário que envolveu uma amostra de mais de 100 professores de várias disciplinas de Escolas Básicas do 2.º e 3.º ciclo do concelho de Braga, aponta para resultados semelhantes aos do estudo anteriormente referido.

Quando inquiridos sobre a escrita que promovem nas suas aulas, os professores, tanto os das áreas de Línguas/História e Geografia como os da área de Ciências, referem maioritariamente o *registo dos sumários*, os *registos da informação escrita no quadro/projectada* e a *resolução de exercícios* e de *testes*. Ao contrário, é diminuto o número de actividades de escrita favorecedoras da autoria dos alunos e da autonomia da sua produção, como por exemplo, a *tomada de notas*, a elaboração de

relatórios, de composições e de textos a partir de outras fontes.

Também a escrita solicitada pelos professores para além das aulas parece estar reduzida ao *trabalho para casa* tradicional, pelo qual se revê a matéria dada, reproduzindo o que se fez na sala de aula, sem aproveitamento das condições para os alunos iniciarem processos de construção do seu próprio conhecimento. Actividades de escrita de maior exigência cognitiva e de manipulação de maior quantidade de informação, como, por exemplo, fazer resumos, parecem ser pouco consideradas pela maioria dos professores (Dionísio, Viseu & Melo, 2010).

De igual modo, a nível do ensino superior tem sido possível identificar um conjunto de práticas que evidenciam um uso da escrita mais virado para a expressão/reprodução de conhecimento do que para a sua construção/elaboração, sendo notórias as dificuldades dos alunos no quadro de tarefas mais complexas como o são, por exemplo, a síntese a partir de várias fontes ou a revisão de literatura.

Um estudo realizado por Carvalho e Pimenta (2007), baseado na análise de fichas de leitura, planificações de textos e sínteses a partir de várias fontes elaboradas por alunos a frequentar o 4.º ano de cursos de Licenciatura em Engenharia da Universidade do Minho (pré-Bolonha), revela dificuldades na escrita de textos académicos, em diferentes dimensões, nomeadamente na leitura de fontes, no registo e na organização da informação recolhida, no estabelecimento de relações entre a informação proveniente de fontes diferentes e no uso das convenções da escrita académica. Revela ainda que, às vezes, as notas de leitura e os planos de texto são ignorados no momento da redacção do texto neles baseado, o que indicia que alguns alunos preferem escrever retirando a informação directamente das fontes.

Um outro estudo, focalizado em notas tomadas (no decurso de uma apresentação oral) por alunos à entrada para o ensino superior (Carvalho, Silva & Pimenta, 2007) evidencia alguns problemas ao nível do domínio de técnicas de registo selectivo de informação, sendo poucos os alunos que revelam verdadeiras capacidades de organização da informação. Mesmo os alunos que procuram realizar a reprodução textual e completa da informação escutada demonstram dificuldades na realização da tarefa já que ora perdem dados importantes, ora são incapazes de os organizar. No que toca a notas de leitura, e apesar de a tarefa ter sido realizada com um texto de natureza informativa e não académica, regista-se igualmente um número significativo de alunos com limitações, que procedem à mera reprodução da informação.



Num trabalho de outra natureza, realizado igualmente na Universidade do Minho com base num inquérito a uma amostra alargada de cerca de 1700 alunos do 1.º e 4.º ano de cursos de licenciatura (pré-Bolonha) de todas as áreas de saber (Carvalho, 2008; Carvalho & Dourado, 2010), os resultados vão no mesmo sentido. Independentemente de alguma variação decorrente da diversidade de cursos e da diferença de ano de escolaridade, é possível identificar um conjunto de práticas de trabalho dos estudantes que podem ser padronizadas da seguinte forma: uma tomada de apontamentos nas aulas, com preocupação de registar o essencial, que, para muitos, é tudo o que o docente diz; a eleição, como principais fontes de estudo, dos apontamentos tirados na aula e de outros materiais disponibilizados pelos docentes para reprodução; um tratamento das fontes que passa, sobretudo, pela leitura com sublinhados e tomada de notas na margem; práticas de trabalho sobretudo focalizadas na realização de tarefas obrigatórias (relatórios e outros trabalhos, solicitados pelos professores); preparação para exames centrada na leitura dos apontamentos e outros textos distribuídos ou sugeridos pelos docentes e reproduzidos. O que emerge das respostas são predominantemente práticas académicas mais viradas para a gestão de um conhecimento construído a partir de um núcleo de fontes que poderíamos considerar básicas e tendo em vista a sua posterior reprodução do que para a construção, elaboração e aprofundamento desse mesmo conhecimento.

Mesmo a nível da formação pós-graduada são notórias as dificuldades que alunos já integrados numa carreira profissional, nomeadamente a do ensino, sentem quando são confrontados com tarefas que implicam a leitura e síntese de um conjunto de textos de natureza académica. Ler e seleccionar o conteúdo relevante, organizar e sintetizar informação recolhida em textos diferentes, usar as convenções próprias da escrita académica no que se refere à introdução de citações ou notas de referência são dificuldades que os alunos referem quando interrogados no âmbito de um estudo que visa analisar as dificuldades sentidas no confronto com a necessidade de lidar com novos géneros textuais no âmbito de cursos de natureza mais avançada (Carvalho, 2011). Entre as razões apontadas para as dificuldades sentidas, muitos alunos referem o facto de estarem a ser confrontados pela primeira vez na sua vida académica com este tipo de tarefas. Nestas, a elaboração e organização do conhecimento constitui objectivo e, ao mesmo tempo, condição para a sua realização bem sucedida.



Notas Finais

Não obstante a limitação que decorre do facto de os estudos referidos terem sido realizados em contextos restritos e limitados, envolvendo amostras reduzidas e *corpora* de pequena dimensão, o que naturalmente impõe os maiores cuidados na generalização das suas conclusões, a verdade é que estas, até pelo facto de serem coincidentes, nos mostram uma realidade distante daquela que os documentos programáticos apontam como desejável e que o quadro teórico anteriormente apresentado sustenta.

Torna-se assim evidente a necessidade de uma alteração deste estado de coisas.

Mas se é verdade que uma mudança no domínio que neste texto está em discussão se afigura como necessária, também é verdade que tal mudança se reveste de alguma dificuldade porque dependente de um conjunto de factores de natureza diversa.

Para ser eficaz, tal mudança não pode cingir-se a uma mera implementação de actividades de escrita; terá, pelo contrário, de as enquadrar num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero receptor de informação já estruturada.

Ao mesmo tempo, essas práticas de escrita devem aparecer articuladas com outras práticas de literacia, nomeadamente com a leitura de textos específicos de cada domínio disciplinar, práticas essas fundamentais para que o aluno se familiarize com os géneros e as linguagens nos quais um conhecimento específico se materializa e pelos quais é veiculado.

Essa mudança será também mais complexa nos tempos actuais na medida em que, fruto do desenvolvimento tecnológico, novos géneros emergem ou estão sujeitos a mutação, que se traduz não apenas numa reconfiguração dos usos da linguagem verbal mas na sua articulação, no quadro de textos multimodais, com novas formas de expressão do conhecimento.

Tal mudança terá também de passar por um processo de formação que leve os professores a reflectir e a mudar as suas práticas, não numa lógica de mera aplicação de um novo receituário pedagógico mas como resultado de um novo entendimento do que é ensinar e aprender, no qual a linguagem escrita pode desempenhar um papel de grande relevo.



Referências Bibliográficas

- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Armbruster, B., McCarthy, S. & Cummins, S. (2005). Writing to Learn in Elementary Classrooms. In R. Indrisano & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn - Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In J. B. Carvalho *et al* (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: UM - CIEEd.
- Carvalho J. B. & Dourado, L. (2010). Processos de Aquisição, Elaboração e Expressão do Conhecimento em Alunos da Universidade do Minho. In J. L. Silva *et al* (Eds.), *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades - Actas do Congresso Ibérico* (pp. 301-308). Braga: UM - CIEEd, (CD-ROM).
- Carvalho J. B. & Pimenta, J. (2007). Processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento - usos da escrita em contexto académico. In J. Ramirez (coord.), *Actas do IX Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 292-300). Barcelona: SEDLL.
- Carvalho J. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge – a study with Portuguese university students". *Zeitschrift Schreiben*, 1.07.2008. Disponível em: <http://www.zeitschrift-schreiben.eu>
- Carvalho J. B., Barbeiro, L. & Pimenta, J. (2008). La Escritura, Elaboración y Expresión del Conocimiento: La Escritura como Instrumento de Aprendizaje. In J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas - Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.57-88). Madrid: La Muralla.
- Carvalho J. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. - Universidade do Minho.
- Carvalho J. B. (2011). Moving from graduation to post-graduation in Portuguese Universities – changing literacy practices, facing new difficulties. Comunicação apresentada na 4th *International Conference on Writing Research – Writing*

- Research Across Borders II*, George Mason University, Washington DC, EUA, 17-20 de Fevereiro.
- Carvalho J. B., Silva, A. & Pimenta, J. (2007). Tomar notas – Um primeiro passo para a construção do conhecimento. In A. Barca *et al* (eds), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1079-1088). A Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (CD-rom)
- Carvalho J. B., Silva, A. & Pimenta, J. (2008). Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento? In L. Barbeiro & J. B. Carvalho (orgs.) *Actividades de escrita e aprendizagem* (pp.21-31). Leiria: ESE-IPL e CIEd-UM. (CD-ROM).
- Carvalho, J. B., Pimenta, J., Ramos, J. & Rios, S. (2006). Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: Prepublications & Archives - Repository of the SIG Writing Publications*. Disponível em: <http://sig-writing.publication-archive.com/show?repository=1&article=248>
- Dionísio, M. L.; Viseu, F. & Melo, M. C. (2010). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação, Universidade do Minho, Braga, 4-6 de Novembro
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition & Communication*, 28 (2), 122-128.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (Eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 928-950). Newark: I.R.A.).
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Garbe, Christine, Gross, Martin, Holle, Karl & Weinhold, Swantje (2009). *ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – Executive Summary*. Disponível em: http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34
- Gavelek, J., Raphael, T., Biondo, S. & Wang, D. (2000). Integrated literacy instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research* (pp. 587-607). Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4



- (3). Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html
- Hand, B. & Prain, V. (2002). Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86, 737-755.
- Hand, B. (2004). Using a Science Writing Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), pp. 131-149.
- Hohenshella, L. & Hand, B. (2006). Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Keys, C. (2000). Investigating the Thinking Processes of Eighth Grade Writers during the Composition of a Scientific Laboratory Report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Martlew, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley & Sons,.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Ciências Físicas e Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Olson, D. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Ramos, J. P (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Rivard, L. P. (1994). A Review of Writing-to-Learn in Science: Implications for Practice

and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 969-983.

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.^a J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tynjälä, P, Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka, (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Viseu, F., Fernandes, Â., & Gonçalves, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3178-3190). Braga: Universidade do Minho.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.