

## **A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas**

**Clara Rolo<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação de Lisboa

Nesta comunicação ao primeiro encontro de mestrados em educação, promovido pela Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me refletir sobre a produção de conhecimento profissional dos professores, mais especificamente, sobre os modos como o recurso ao instrumento da escrita potencia essa produção.

António Nóvoa no 1.º capítulo do livro *Professores Imagens do futuro presente*, afirma que “o excesso dos discursos [sobre os professores] esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (p. 5) e continua dizendo que

“é urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (p. 17).

Nóvoa fala-nos neste livro da profissão de professor. Uma profissão à volta da qual se tem gerado uma consensualidade discursiva, proveniente dos mais variados setores, mas sem que os professores tenham sido os autores destes discursos. Esta profissão que Freud designava de “impossível”, dada a complexidade da sua ação prática, é sustentada por um conhecimento profissional específico que M. Céu Roldão caracteriza como complexo, que não se reduz ao saber *o quê* nem *ao* saber *como ensinar*; que é um saber compósito e integrador mobilizável em situação; que não segue uma lógica aditiva; que comporta uma grande componente analítica-crítica sustentada por capacidades reflexivas que induzem uma ação transformativa. Na sua opinião, a produção de conhecimento profissional, suscetível de poder ser comunicado e mobilizado noutras situações, passará por um discurso analítico-crítico, problematizador, fundamentado em referenciais teóricos e práticos.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta aposentada da ESELx. Conferência apresentada ao I Encontro de Mestrados em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa, a 12 de janeiro de 2013.

Por isso, concordando com A. Nóvoa, recuso a ideia de que os professores são simples consumidores das teorias e modelos que se produzem nas universidades ou de soluções prefabricadas nos livros de texto ou nos materiais educativos. Cada vez mais, atualmente, é reconhecida a necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque como refere Nóvoa (2009),

“o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (p.15).

Procurarei, então, nesta minha comunicação fazer uma **abordagem da escrita profissional dos professores que dá conta de produção de conhecimento sobre a profissão.**

Falar-vos-ei de escrita, não enquanto processo linguístico, mas da escrita na perspetiva sociocultural, entendida como um processo complexo, holístico e construtivo, assente numa prática dialógica em que os contextos de produção são determinantes. Uma escrita que dá voz ao conhecimento que produzimos, às inquietações com que nos confrontamos, aos dilemas que se nos colocam, às experiências e projetos que ensaiamos. Falar-vos-ei do enorme potencial da escrita, não só como meio de divulgar os saberes dos professores, mas também como ferramenta intelectual que ajuda a reconstruir a sua experiência, a distanciar-se dela, a pensá-la, a enriquecê-la e a transformá-la.

Como diz Bruner (1996), em *A Cultura na Educação*, “se à pedagogia compete autorizar os seres humanos a ir além das suas predisposições ‘naturais’, é seu dever facultar o ‘estojo de ferramentas’ que a cultura desenvolveu para o efeito”. E, referindo R. Jakobson, acrescenta: “o dom metalinguístico, a capacidade de ‘girar à volta’ da nossa linguagem para examinar e transcender os seus limites, está ao alcance de toda a gente”. Portanto, segundo Bruner, uma das funções da educação é dotar os seres humanos dos sistemas simbólicos necessários para fazer transcender os limites das nossas predisposições mentais e fazê-los aceder a sistemas simbólicos mais poderosos. E se os limites impostos pelas linguagens que usamos se expandem pelo incremento do nosso “discernimento linguístico”, então outras das funções da pedagogia é cultivar esse discernimento (pp. 37-38).

Estruturei esta comunicação em 3 pontos.

Num primeiro ponto procurarei fazer algumas considerações breves sobre a escrita reflexiva, para de seguida fazer referência a escritas de professores no quadro de um projeto de investigação / formação como instrumento privilegiado ao serviço do conhecimento pedagógico da profissão. Terminarei, tecendo algumas considerações sobre a escrita científica, no quadro de cursos de pós-graduação.

## I – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA REFLEXIVA

Provavelmente muitos de nós, nos quais eu me incluo, não têm com a escrita uma relação muito fácil. O processo de escrita, quando solicitados a escrever, não é isento de bloqueios, de fugas e até de algum sofrimento. A que é que isto se deve? As razões são certamente muito diversas e dependem de pessoa para pessoa. Mas, se fizermos uma breve retrospectiva da escrita na escola, poderemos aí descobrir algumas daquelas razões.

Tradicionalmente, a escola ensinou-nos a “não escrita”. Se pensarmos um pouco sobre o tipo de escrita que, maioritariamente, se produz na escola ainda hoje, observaremos que ela cumpre duas grandes funções: a função de avaliação e a função de reprodução.

De facto, a escrita constitui o suporte privilegiado de avaliação das aprendizagens e é através dela que são revelados os conhecimentos dos alunos em cada disciplina, sem que, na maioria dos casos, se tenha investido no ensino dos tipos de texto que as servem, nem tão pouco nos instrumentos que suportam o trabalho intelectual, como por exemplo: tirar notas, resumir, esquematizar, etc. A tradicional conceção de ensino e de aprendizagem da escrita, que tem como destinatário privilegiado o professor para a ler e corrigir, teve como efeitos perversos, não só o pouco espaço e tempo atribuídos à escrita fora dos tempos de avaliação, mas também fugas à escrita por parte dos alunos, porque ninguém escreve se a sua escrita estiver a ser constantemente objeto de correção.

Em paralelo, o ensino da escrita compositiva (as redações ou composições) levavam (levam) maioritariamente à prática de processos de repetição dos bons modelos literários, dos autores consagrados e ao treino e aplicação das regras gramaticais. O ensino da escrita na escola confundiu-se (confunde-se) com o trabalho de aprender a escrever com a boa escrita (já escrita) dos autores literários e com o ensino da gramática normativa.

Tratava-se (trata-se), como diz Ivone Niza (2000),

“ de uma falsa produção, da negação do processo de produção do discurso individual que, ao produzir-se, simultaneamente se renova, multiplicando-se na e pela leitura dos possíveis interlocutores, instituindo zonas de intersubjetividade” para concluir “que a escrita, como espaço de intersubjetividade, como forma de acção entre autor/leitor, falhou na escola” (p. 33).

### **Perspetiva sociocultural da escrita**

Os estudos sobre os processos de produção de textos escritos iniciam-se nos anos 70 e 80 do século passado, emergindo então duas perspectivas: a **perspetiva cognitivista** e a **perspetiva sociocultural**, ou do **construtivismo social da escrita**.

A primeira surge nos EUA, nos anos 70 do século passado, considera a escrita como uma atividade de resolução de problemas, enfatizando os processos cognitivos implicados na atividade de escrever, desde a recolha de informação ao planeamento, textualização e à revisão. A segunda, surge um pouco mais tarde, a partir dos anos 80, e é decorrente dos trabalhos da escola russa (Vigotsky, Leontiev e Luria).

**A perspectiva sociocultural** valoriza a forte relação existente entre o desenvolvimento cognitivo, a cultura e a interação linguística, entendendo-se a linguagem como uma ação e uma função metacognitiva entre interlocutores. Como diz Bakhtine (2006),

“... a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...] Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo facto de que procede de alguém, como pelo facto de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (pp. 114-115).

Esta conceção da interação verbal como realidade fundamental da língua, tem implicações no trabalho pedagógico sobre oralidade, a escrita e a leitura não os considerando objetos parcelarizáveis, mas sim integrados e desenvolvidos numa perspectiva dialógica da linguagem, influenciando-se mutuamente.

A escrita é considerada como uma forma de aceder às funções psicológicas superiores e ao seu desenvolvimento (Niza, 2004). Vigotsky refere que as formas de representação psicológica do mundo e da vida, os gestos simbólicos, o desenho, a fala, as atividades lúdicas de simulação são como que a pré-história da escrita. Acentua-se, assim, segundo Vigotsky e posteriores seguidores (Olson, Bruner, Goodman y Goody), que a escrita e os diferentes sistemas simbólicos não são simplesmente modos alternativos de representar a realidade, mas sim mediadores que estruturam o pensamento e que modificam a maneira como percebemos e construímos a realidade.

Segundo o autor, não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento, acelerando-o. O sistema simbólico próprio da escrita, assim como o seu uso em práticas sociais e significativas, contribui para desenvolver o pensamento reflexivo. Um texto escrito, para além de ser uma forma eficiente de codificar e conservar o conhecimento, constitui um modo particular de compreender a realidade.

**A escrita na perspectiva sociocultural** não é um simples artefacto com existência fora do escritor, como algo alheio que tenhamos de nos apropriar, nem tão pouco é um conjunto de normas e regras gramaticais, que, uma vez dominados, nos abrem a porta mágica dos segredos da escrita. **A escrita é um ato de criação de sentido**, é algo que sai de dentro do escritor: de um impulso interno; de uma emoção, de uma pergunta, de uma experiência de vida. A escrita nasce de situações ou acontecimentos carregados de sentido. Para que alguém [um professor] ponha por escrito a sua experiência [educativa] supõe, portanto, que a tenha vivido, que tenha participado dela. Significa não somente a descrição dessa experiência, *a sua fotografia em palavras* (Borrero, 2012), mas pensar essa mesma experiência, compreendê-la, reconstruí-la.

Isto só é possível se a escrita for algo que se atravesse por dentro de quem escreve. Por isso se fala da *escrita reflexiva*, da escrita como mediação para refletir sobre o que se faz, mas também da escrita como meio de aprender a escrever e ajudar a tornar cada vez mais claro o pensamento que lhe dá origem.

Diz-nos, Mariana Miras (2000) que o uso da escrita, como da linguagem em geral, cumpre sempre duas funções: **uma função comunicativa**, interpessoal ou transacional, porque um texto escrito nos permite interagir com outras pessoas, comunicarmos com elas; e **uma função representativa ou ideacional**, porque um texto escrito nos permite expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, fantasias, etc., isto é *representar*, criando ou recriando objetos do nosso pensamento. Além destas duas funções, a autora acrescenta uma outra, **a função epistémica**, apoiando as suas justificações em Emig (1977), Olson (1977) e Applebee (1984).

Segundo a autora, é a distância que a escrita estabelece entre o produtor e o destinatário, assim como a presença de um “artefacto” (o texto escrito), que, ao contrário da linguagem oral, permite a sua revisão e reflexão, que fundamenta a função representativa ou ideacional da escrita. É este processo dialógico de revisão entre autor e destinatários, como se de uma “uma escrita a várias vozes” se tratasse, que favorece esta função epistémica ou heurística da escrita, como um instrumento de tomada de consciência e de autorregulação intelectual e, em último caso, um instrumento de desenvolvimento e de construção do próprio pensamento. Como a autora sublinha, as produções escritas e em especial os processos que o autor utiliza ao compor um texto facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento sobre nós próprios e sobre a realidade (p. 67).

M. Miras (2000), ao referenciar os modelos cognitivos de composição escrita, particularmente, o proposto por Scardamalia e Bereiter (1992), diz-nos que a escrita se torna numa ferramenta para *aprender a escrever e para aprender sobre o que se escreve*, isto é, não só para “*dizer o conhecimento*”, em que o escritor se limita a reproduzir o conhecimento que já possui, aquele que é capaz de utilizar no momento, mas sim, “*transformar o conhecimento*” o que supõe um repto ou uma ajuda para elaborar e fazer avançar os seus conhecimentos.

Destaca, neste último modelo, a importância de problematizar a escrita, e postula que, à medida que o escritor analisa o problema e estabelece objetivos, se geram dois “espaços problema”: **o espaço problema de conteúdo** (o que dizer) e **o espaço problema retórico** (com que intenção e como dizer). É na dialética entre estes dois espaços que se produzem as operações que modificam quer o conhecimento do escritor, quer as que modificam o texto e os próprios objetivos do escritor. Assim, por exemplo, quando surge um problema para decidir qual o termo mais adequado, o escritor é levado a considerar as diferentes matizes de um conceito e a ampliar a compreensão do mesmo (espaço da retórica), ou quando se dá conta de que um argumento está intimamente relacionado com outro e, por isso, deve ser considerado (espaço de conteúdo), o escritor está não só a considerar o texto escrito como produto do pensamento, mas também como uma parte integrante do mesmo.

Parece tornar-se claro que é nesta inter-relação entre o conteúdo e forma de um texto, bem como o processo dialético que se desencadeia entre ambos que reside o caráter epistémico da escrita. O escritor utiliza, assim, o seu conhecimento de conteúdo e o seu conhecimento discursivo na produção de um texto, mas, por sua vez, a escrita que produz influencia os seus conhecimentos, tanto discursivos como conceituais e, por isso, *transforma o conhecimento*, podendo então afirmar-se que estamos perante uma escrita reflexiva (Miras, 2000, pp. 73-74).

Trabalhar a prática de uma escrita reflexiva que vá para além do “*dizer o conhecimento*” pressupõe algumas condições, das quais destaco:

- a) **A conceção de aprendizagem** entendida como processo construtivo do sujeito aprendente que *age no e sobre o mundo*; que vê as questões do saber como *uma necessidade de aprender*; que está *presente no mundo dos objetos, das pessoas e dos locais portadores de saber* (Charlot, 1997, p. 35). Pressupõe, portanto, repensar a tradicional forma escolar assente na transmissão e repetição da informação e a conceber a aprendizagem como um processo e uma relação interativa do *eu* com *os outros* e com *os objetos de saber* (Jonnaert e Vander Borgh, 2002). Ora, esta perspetiva situa-se nos antípodas de dois princípios base da forma escolar tradicional: *princípio da revelação* (o mestre que sabe, ensina ao aluno ignorante) e *princípio da cumulatividade* (aprende-se acumulando informações).
- b) **A criação de contextos de produção escrita significativos** que se constituam como *comunidades de escrita*, que, tal como nos diz Sérgio Niza (2004, p. 14), retomem os

“processos de iniciação às práticas sociais de uma comunidade de Língua, onde a linguagem, e designadamente a linguagem escrita, se desenvolve, no âmbito de um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum, e que se mantém vinculado por determinadas formas de organização e por processos de desenvolvimento da produção de textos em cooperação”[...] Nestas comunidades de linguagem escrita, as pessoas mantêm entre si como que uma espécie de conversação ao longo do tempo.”

## **2 - A ESCRITA DOS PROFESSORES: UM INSTRUMENTO AO SERVIÇO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DA PROFISSÃO**

A utilização da escrita como instrumento de formação de professores não é uma novidade. Na formação inicial de professores, são conhecidos, aqui em Portugal, os trabalhos pioneiros de Alarcão e Tavares, Sá-Chaves, entre muitos outros, recorrendo a portefólios reflexivos, diários de bordo, cadernos profissionais, etc. Mais recentemente, tem vindo a ganhar espaço de aprofundamento e investigação o movimento de *escrita para aprender*, um movimento que nasceu nos EUA nos anos 80 do século passado e que resume a ideia de usar a escrita para aprender as várias áreas do saber e por constituir um indispensável instrumento de concetualização.

Em paralelo, a literatura da especialidade dá-nos conta de variadas pesquisas, de carácter etnográfico, que têm sido desenvolvidas em países anglo-saxónicos e também na América latina, que, no quadro de projetos de investigação-ação, recorrem à escrita e à criação de “oficinas de escrita” como instrumento de transformação das práticas profissionais e de divulgação do conhecimento profissional dos professores.

É de um projeto de investigação-ação deste tipo, que vos falarei de seguida, projeto no qual participei como membro da equipa da comissão científica, desenvolvido nos anos letivos 2008/2010, enquadrado pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Tratou-se de um trabalho de investigação-ação focado no aprofundamento de uma das componentes do modelo pedagógico, recorrendo a um dispositivo de formação sustentado em três dimensões: sessões presenciais, sob a forma de seminários, trabalho de investigação no campo e a utilização da plataforma *moodle* como mediação entre os seminários.

As pessoas foram convidadas a selecionar da sua prática um aspeto, *objeto de estudo*, que quisessem aprofundar e que fosse significativo, organizando a recolha de informação num diário de investigação, *diário profissional*, com o objetivo final de produzirem um artigo publicável que integrasse a contextualização teórica, o relato das práticas escolhidas como foco de investigação, as reflexões críticas. A escrita representou, neste programa de investigação-formação, o alicerce e o veículo para a transformação do conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por cada pessoa na sua sala de aula.

Participaram neste programa variadas pessoas de todos os níveis educativos, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Seleccionei dois casos de duas professoras do 1ºCEB que acompanhei mais de perto e com quem fui estabelecendo interações de vários tipos.

#### 1.º caso

A professora P. selecionou da sua prática, com um 3.º ano de escolaridade, as atividades práticas em Ciência e os modos como as crianças vão construindo conhecimento científico a partir das suas concepções prévias, focalizando a recolha de informação nas sessões semanais de trabalho participado pela turma. Promoveu uma série de atividades práticas sobre os diferentes conteúdos de Ciência. Recorreu à gravação dos diálogos das crianças durante aquelas sessões e esteve com particular atenção às explicações que eram dadas para os fenómenos observados e às interações entre as crianças.

As gravações foram transcritas e acompanham a escrita reflexiva dos seus *diários de formação*, os quais eram colocados no fórum da plataforma *moodle*. Estes textos foram sendo objeto de leitura e interpelação por parte dos outros participantes.

Revela-se, deste modo, o sentido comunicativo e social da escrita, porque é a partir das várias interpelações, com sugestões, reflexões críticas, esclarecimentos, etc. que a professora P. ao reformular a sua escrita, para a tornar mais clara, vai *transformando o seu conhecimento*, na expressão de Scardamália e Bereiter (1992), tanto no que se refere à forma dos seus textos, como ao seu conteúdo: as suas concepções sobre o ensino das ciências e sobre os conceitos científicos em questão. São os leitores, destinatários da sua escrita, que, ao interpelá-la, a

levam a fazer leituras complementares, a fundamentar, enfim a aumentar e a produzir conhecimento sobre a sua prática.

O produto final, um artigo que está publicado na revista *Escola Moderna*, descreve todo o processo reflexivo deste seu trabalho, do qual transcrevo pequenos excertos do seu diário de formação e das suas reflexões, que são ilustrativos das potencialidades deste tipo de formação que utiliza a escrita como mediação.

“Este ano tenho estado mais atenta a esta vertente das ciências. Confesso que sempre houve alguma resistência da minha parte em abordar este tipo de conteúdos [...] Tive alguns receios com a forma como iria introduzir os temas, sem que parecesse que “caíssem do céu” descontextualizados, mas tenho verificado que esses receios eram infundados porque os temas têm surgido de forma natural e têm permitido reflexões interessantes por parte dos alunos. Eu própria tenho feito algumas descobertas e tenho evoluído na compreensão e na construção de significados sobre ciência.[...]” (Diário de formação).

“As leituras que fui fazendo ajudaram-me a refletir sobre as minhas próprias concepções e, na interação com os alunos e colegas de profissão, essas concepções foram sendo reorganizadas e reformuladas em direção à construção de novos conhecimentos” (p. 31).

“ Também o diário individual da minha prática com os alunos [...]constituiu um ótimo instrumento de autoformação, facilitador da reflexão sobre a minha ação, permitindo-me analisar a minha prática, uma vez que ele foi sendo o reflexo das minhas dúvidas, dos meus avanços e recuos”[...] (pp. 31-32).

E conclui:

“Tornou-se mais claro para mim que não basta conhecer bem os conteúdos e pô-los à disposição dos alunos e que um ensino que não tenha em consideração as concepções prévias dos alunos, para que progressivamente as modifiquem, através do confronto com os outros e com as situações práticas experimentadas, tenderá a conduzir a aprendizagens superficiais e temporárias e por isso mesmo rapidamente esquecidas”. (p. 32).

Um outro caso

A professora I. selecionou como foco de aprofundamento da sua prática, com um 2.º ano de escolaridade (2009), “a escrita para aprender matemática”. Como refere, pretendia com este projeto estimular os alunos para a escrita das situações matemáticas que experimentavam e, a partir do trabalho sobre essa escrita, procurar compreender como se desenvolve o pensamento matemático através da adequação progressiva da linguagem matemática. Apoiada teoricamente na corrente de investigação sobre “a escrita para aprender as várias áreas do currículo”, cuidou das condições do ensino da matemática, relevando: (i) a criação de tarefas matemáticas significativas; (ii) o papel do discurso do professor e dos alunos; (iii) e o ambiente de aprendizagem.

Fez aos alunos propostas de escrita sobre matemática, que deram origem a textos que foram evoluindo de meramente opinativos sobre a relação de cada criança com a matemática, para textos explicativos sobre os raciocínios ou estratégias que utilizavam. Porque a escrita nesta turma tem um forte sentido social e é integrada em circuitos de divulgação e comunicação, os textos, para além de serem melhorados nas sessões coletivas de revisão de texto, foram também sendo divulgados quer no *blog* da turma, quer para os correspondentes, quer ainda reunidos num livro “Textos de Matemática”. Foi sobre estes textos divulgados que muitas interações foram sendo estabelecidas com as crianças, desafiando-as quer com novas propostas, quer com pedidos e sugestões de clarificação textual.

Alguns exemplos dos textos das crianças:

- a) Texto de opinião no início, a propósito dos números:

“Eu gosto dos números porque ajudam a contar porque dá para contar de várias maneiras e também dá para contar na reta. Vemos os números nos autocarros, nas matrículas dos carros e nos postes das ruas... (Nadine, p. 27).

- b) Exemplo de um outro texto em que é visível a evolução no domínio da linguagem matemática.

#### Os duplos e os quase duplos

Os números duplos somam-se sempre mais dois. O resultado é o dobro do número. Um exemplo é  $4+4=8$ . Nesta operação de soma o dobro é 8. Os duplos nas operações o resultado é sempre o dobro dos números. Também há os quase duplos e também se soma sempre mais dois. O que quer dizer os quase duplos: é quando são números muito pertinho do outro número. (Nadine, p.39)

Tal como refere a professora, esta menina, apesar de parecer segura do que já sabia sobre “os duplos”, a escrita espontânea que faz revela um pensamento ainda pouco claro, deixa perceber a imprecisão e a confusão que mantém entre o *dobro* e *mais dois*, o que permitiu à professora, posteriormente, interagir com o seu pensamento, procurando clarificá-lo.

O recurso a este poderoso instrumento de representação do pensamento, potencia a deteção e a ação subsequente sobre os obstáculos à aprendizagem de forma mais eficaz e duradoura, do que tantas vezes a resolução de exercícios e as explicações repetidas do professor.

Tal como no 1º caso, o percurso formativo–investigativo desta professora é sustentado pelos diários profissionais e pelas interações que estabelece com os pares da comunidade de práticas que integra. No artigo publicado a que deu origem esta sua investigação, dá-nos conta da complexidade que representou este desafio que fez aos seus alunos. Ao mesmo tempo que apresenta uma série de textos escritos pelas crianças, em diferentes momentos, sobre o que vão aprendendo em matemática e as relações que estabelecem com esta disciplina, descreve-nos igualmente incertezas, dilemas, perplexidades com que se defrontou.

“Desde o início percebi que este era um projeto complicado e não sabia se

conseguiria desafiar os meninos para esta ousadia. [...] Também senti que era preciso ajudá-los a perceber o sentido desta escrita, para não se transformar apenas numa tarefa imposta ou proposta pelo professor... [...] (Diário de formação p. 26.) ou “O diálogo que fui fazendo com os autores foi fundamental para me situar face aos dilemas entre o medo de uma didática sempre dirigista e a necessidade de intervir na construção de uma linguagem matemática [...]. (p. 27).

Como estas professoras-autoras referem, quer num, quer noutra caso, há ainda um longo caminho a percorrer com os alunos, relativamente aos objetos de estudo que selecionaram. Contudo, acentuam que a escolha desta via interativa com as conceções das crianças, através da escrita, permite levar os alunos a compreender e explicitar o próprio pensamento, construindo um raciocínio lógico e argumentativo, ao mesmo tempo que, enquanto professoras, lhes permite identificar os seus próprios sistemas de crenças, modificando-os. Estes dois casos apresentados aqui de forma muito resumida, evidenciam a função da escrita como um instrumento de tomada de consciência e de autorregulação intelectual, a *função epistémica da escrita*, e, por conseguinte, um meio para transformar o conhecimento do professor, enfim, dar conteúdo e substância à expressão *professor-investigador*. Tal tornou-se possível e foi facilitado pela pertença a uma *comunidade de práticas* a que António Nóvoa fazia referência na citação inicial que transcrevi.

### **3 - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA CIENTÍFICA NO ÂMBITO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Retomo a ideia central desta minha comunicação - a escrita como principal ferramenta do pensamento e da aprendizagem. A escrita, *para aprender a escrever e para aprender sobre o que se escreve*. Enquanto instrumento para transformar o conhecimento, a escrita vive em grande medida dos contextos e dos estímulos que são criados e dos objetivos /necessidades que se têm para escrever.

Ora a escrita académica / científica, particularmente, a redação de uma dissertação no âmbito de um projeto de investigação em cursos de pós-graduação, mantém muitas das características dos projetos que aqui procurei evidenciar. As funções representativa e epistémica da escrita mantêm-se presentes, tanto no que respeita aos objetos de estudo considerados, como aos aspetos da composição textual. Talvez a maior diferença da escrita de uma dissertação, relativamente à escrita que apresentei anteriormente, resida nas reduzidas interações que se estabelecem entre escritor e auditor. Em regra, o processo de escrita de uma dissertação é um processo solitário que tem como interlocutor privilegiado o orientador e nem sempre a ação deste último se orienta no sentido de vencer a barreira da *escrita solitária* por que passa o autor. De facto, nos casos que apresentei, a escrita que ia sendo produzida era alimentada pelas réplicas de ajuda dos pares, e eram estas *réplicas* que, de modo consistente, ajudavam quem escrevia à reflexão analítica-crítica sobre o conteúdo e a forma da sua escrita.

Considerar a escrita como ferramenta do pensamento, obriga-nos à distinção entre *composição* e *transcrição*. Enquanto o ato de compor um texto escrito exige esforço consciente e concentração e, por isso, durante a composição podem descobrir-se novas ideias e o conhecimento vai sendo reformulado, isto é, transformado, já a transcrição envolve menor reformulação, clarificação das ideias e conhecimento por parte de quem escreve.

Compor um qualquer texto, mas também textos científicos, envolve sempre decisões acerca do seu conteúdo, dos propósitos, da estrutura, da linguagem, decisões estas que, de forma continuada, vão sendo tomadas à medida que se progride na escrita, levando-nos a constantes reformulações tanto conceptuais como estruturais.

A característica principal de um **texto académico ou científico** é a sua **objetividade, clareza e precisão**, condição essencial para que a informação ou saberes de que dispõe o emissor chegue em boas condições a um recetor que em princípio não conhece ou então deseja conhecer mais.

Por isso mesmo gostaria de partilhar convosco, em jeito de conclusão, algumas premissas que tornam este tipo de escrita mais eficiente, apoiando-me numa conferência de Dília Escalante (2009), que a propósito da escrita científica, nos alerta para os seguintes aspetos:

- Em 1.º lugar e em termos de **conteúdo**, a escolha do objeto de estudo para além de ser relevante, deve ser significativo para o investigador. E creio que não será difícil “isolar”, do conjunto de saberes constituintes da profissão de professor, um ou outro aspeto sobre o qual investiguemos para o conhecer de modo mais aprofundado.
- Em 2.º lugar em termos do **formato de um texto académico**, julgo que também devem ser tidos em consideração alguns aspetos, nomeadamente:
  - **Manter a presença de um leitor** – Qualquer texto pode ter diferentes audiências, cada uma com interesses e necessidades de informação diferentes. Definir claramente a audiência ajudará a manter interesses e evitar divagar por temas irrelevantes.
  - **Determinar claramente os propósitos** – Por que escrevo este texto? Qual é a mensagem central? O que desejo partilhar? Estas são algumas perguntas que devem estar presentes porque ajudam a clarificar os objetivos que movem a escrita e a aumentar a clareza do texto.
  - **Focalizar o objeto de estudo** – Abordar um tema de modo muito geral pode induzir o potencial leitor a passar ao lado da questão central. Por isso mesmo, as ideias devem ser afinadas e focalizadas e é esta focalização que nos serve de guia relativamente aos aspetos a incluir ou não.
  - **Expressar-se, não impressionar** – Um texto de natureza científica deve evitar expressões ou palavras eloquentes que muito embora sejam pomposas e impressionem, não acrescentam significado ao texto.
  - **Ser concreto e específico** – Os detalhes, os exemplos concretos são mais eficazes, porque acrescentam vivacidade ao texto do que o recurso

a generalidades e a termos mais ou menos vagos. Ser concreto e específico permitirá ao leitor ver, sentir e estar atento ao texto.

- **Escrever com convicção** – O leitor procura factos e ideias. Apresentá-las com certeza e segurança permite que o leitor se aproprie das ideias que são veiculadas no texto.

A escrita científica, decorrente da investigação sobre uma questão problema da prática, visa o seu esclarecimento e a consequente produção de conhecimento. Envolve, portanto, um processo de aprendizagem individual ativo, mas, simultaneamente, **um processo baseado na partilha e na participação com diferentes parceiros numa comunidade de aprendizagem** como refere Hannele Niemi (2007). O conhecimento não é propriedade individual, mas sim, uma propriedade socialmente partilhada e emerge a partir da participação em atividades socioculturais. A este propósito, Clotilde Pontecorvo (2005 p.71), fala-nos de uma *coconstrução* de raciocínios argumentativos em que o objeto do discurso é compartilhado por sujeitos que mantêm entre si uma grande familiaridade, e em que é possível negociar significados, compartilhar e comparar diferentes soluções ou interpretações de um mesmo material, por ex.: um texto escrito.

Por isso, para vencer ou minimizar as dificuldades de uma *escrita solitária*, julgo que no âmbito dos cursos de pós-graduação se deve estimular a criação de **comunidades de práticas de escrita** (grupos de discussão) ligados entre si por objetivos e interesses comuns, de modo a que se assumam como interlocutores dos textos produzidos (em diferentes momentos), mantendo com eles uma relação dialógica, constituindo-se assim em réplicas de ajuda.

#### Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12.ª Edição). São Paulo: Hucitec.
- Borrero, L. (2012). *Escribir en la escuela*. Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe. UNESCO.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthrops.
- Escalante de Urrecheaga, D. (2009). La escritura científica: destreza esencial para transformar el conocimiento. Comunicação apresentada na Jornada *Previa de Región del V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de la Universidad de Los Andes*, Núcleo Universitario "Pedro Rincón G." San Cristóbal, 30 de maio de 2009.
- Fernandes, P. (2009). A construção do conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma. *Escola Moderna*, n.º 34, 5ª série, pp. 18-32.
- Rijlaarsdam, G.; van den Bergh, H.; & Couzigin, M. (Eds) (2005). *Effective Learning and Teaching of Writing – a Handbook of Writing in Education* (2nd Edition). Kluwer Academic Publishers.
- Jonnaert, Ph., & Vander Borgh, C. (2002). *Criar Condições para Aprender – o socioconstrutivismo na formação do professor*. S. Paulo: Artmed Editores.
- Miras, M. (2000). La Escritura Reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 56-80.