

## A escrita no Ensino Superior

Maria Inês Corte Vitória\*

Maria Conceição Pillon Christofoli\*\*

### Resumo

O presente artigo trata de apresentar resultados oriundos de pesquisa realizada no Ensino Superior, enfocando a escrita em contextos universitários. Depoimentos por parte dos acadêmicos evidenciam certa resistência ao ato de escrever, o que acaba muitas vezes distanciando o sujeito da produção de um texto. Assim sendo, mesmo que parciais, os resultados até então analisados dão conta de que: pressuposto 1 – há ruptura da ideia de *coerência* entre o que pensamos, o que conseguimos escrever, o que entende nosso interlocutor; pressuposto 2 – a autocorreção de textos como exercício de pesquisa é imprescindível para a qualificação da escrita; pressuposto 3 – os diários de aula representam rico instrumento para a qualificação da escrita no Ensino Superior; pressuposto 4 – há necessidade de que o aluno do Ensino Superior escreva variados tipos de escrita, ainda que a universidade cumpra com seu papel, enfatizando a escrita acadêmica; pressuposto 5 – o trabalho com a escrita no Ensino Superior deve enfatizar os componentes básicos da expressão escrita: o código escrito e a composição da escrita.

**Palavras-chave:** Escrita; Ensino Superior; formação de professores.

### Writing in Higher Education

#### Abstract

The following article presents results from a research developed in Higher Education, focusing on the writing in university contents. Academic testimonials show some resistance to the act of writing, which often distances the writer from the written process. In this way, the partial analyzed results show that: assumption 1 - there is a rupture in the idea of coherence between what we think, what we write and what our interlocutor understands; assumption 2 - the act of self-correcting written texts is essential for the writing improvement; assumption 3 - the class diaries represent a rich instrument for the writing improvement in the Higher Education; assumption 4 - there is a need for the student to write in different writing types, even though the university fulfills its role emphasizing academic writing; assumption 5 - the work with writing in Higher Education should emphasize the basic components of written expression: writing code and writing composition.

**Keywords:** Writing; Higher Education; teacher training.

\* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

\*\* Professora Doutora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

## Introdução

A temática que envolve a produção escrita no Ensino Superior tem suscitado fecunda discussão sobre o desenvolvimento e a qualificação da escrita nesta etapa de ensino – além de trazer à tona questões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre boas práticas pedagógicas em produção escrita na universidade. Ouvem-se muitas queixas dos professores universitários dizendo que seus alunos pouco escrevem e que existem sérias dificuldades em produzir textos acadêmicos. O que fazer? Eles estão na universidade, assim sendo, trata-se de fortalecer o desenvolvimento de situações pedagógicas que levem ao aprimoramento da escritura. Por via de consequência, também se agregam a essas discussões os fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, as escolhas didático-metodológicas mais indicadas para realizar um trabalho de escrita consistente no Ensino Superior e as concepções que costumam cercar aquilo que se entende por “boa escrita”. Nesse sentido, faz-se importante destacar o papel do ensino universitário nesse processo:

O ensino universitário deve ser, por sua própria natureza, uma formação de alto nível que deixe bases sólidas para a aprendizagem posterior. Isso só pode ser conseguido com uma seleção adequada de conteúdo que seja, em qualquer caso, ampla e suficiente para assegurar essa formação de profissionais atualizados e de alto nível. (ZABALZA, 2003. p. 78, tradução nossa)

A partir do entendimento do autor, de que seleção adequada de conteúdos significa escolher os mais importantes desse âmbito curricular, acomodá-los às necessidades formativas do aluno, adequá-los às condições de tempo e de recursos com que contamos, e organizá-los de tal modo que sejam de fato acessíveis aos acadêmicos (ZABALZA, 2003) – considera-se importante incentivar a discussão, a socialização das limitações e das dificuldades apresentadas pelos alunos, no que diz respeito à escrita, já que esta representa importante habilidade para que o aluno efetivamente usufrua de maneira plena das práticas sociais da língua. Assim sendo, o presente artigo se origina de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, financiada pelo CNPq, e realizada junto a alunos de Ensino Superior, mapeando as principais dificuldades e potencialidades apresentadas nos textos dos sujeitos da pesquisa e analisando quais pressupostos poderiam contribuir para a qualificação dos processos de escrita na universidade. Os resultados parciais da investigação serão apresentados sob forma de reflexões e elaboração de pressupostos para qualificação da escrita no Ensino Superior.

De muitas formas esse trabalho imprime o sentido que temos dado aos processos de escrever em contextos de Ensino Superior: escrita como condição fundamental para inserção e interação dos alunos com/no meio aca-

dêmico, familiarizando-os com linguagens específicas das áreas de conhecimento, preparando-os para atender a demanda que todo curso superior emana, incluindo-se nesta demanda os diferentes tipos de escritas exigidas por cursos de tal natureza. Acreditamos que é a partir de sólida formação na escrita – constituída tanto de aspectos teóricos quanto práticos – aliada ao exercício de escrever e permanente reflexão sobre o que se lê e o que se escreve, que podemos pensar num trabalho de escrita como algo para além do mero cumprimento de tarefas acadêmicas, para se constituir como meio de geração/produção de novos conhecimentos (ENGENS; MOROSINI, 2006).

Testemunho contundente de que a escrita no Ensino Superior assume alguns desafios ainda não superados é a forma como os alunos expressam suas inquietações quando necessitam elaborar material por escrito, sejam eles artigos, resenhas, resumos, resumos expandidos até dissertações e teses. Depoimentos recorrentes por parte dos acadêmicos evidenciam que os alunos têm muito a dizer, mas nem sempre sabem como fazê-lo, há muito sobre o que escrever, mas nem sempre se sabe qual a forma mais adequada para expressar-se por escrito. Assim sendo, nos parece importante adiantar uma listagem dos principais erros/dificuldades encontrados nos textos das turmas investigadas, já que temos utilizado algumas estratégias (descritas no final deste artigo) para a qualificação destas escritas. Dessa forma, a continuidade desta investigação se dará ao longo de dois semestres (com a elaboração de estratégias pedagógicas a partir dos pressupostos dela advindos), para que, ao final do próximo semestre – 2012/I – seja possível testar tais estratégias para ver como os alunos-sujeitos da pesquisa se encontram em suas escritas.

Isso posto, consideramos que a escrita no Ensino Superior é apresentada neste artigo não como protocolo ou modelo de como escrever bem, mas como referência teórico-prática para a reflexão de alunos e professores sobre a prática da escrita exercida em contextos universitários. Nosso desejo é de que estes resultados, ainda que parciais, sirvam de inspiração para outras alternativas, outras propostas, outros fazeres, outros olhares.

### **Qualificação da escrita no Ensino Superior**

Páez (2007) diz que o sonho de todo aquele que se planeja para escrever é fazê-lo em uma casa grande, com uma maravilhosa vista sobre o mar, com um cachorro peludo dormitando junto a uma lareira da sala principal. E é também este autor que diz: quem espera ter essas condições para escrever na realidade não quer escrever. Pensando nessas questões que envolvem as condições (ou a falta delas) para escrever é que as reflexões acerca da qualificação da escrita foram elaboradas. Nesse sentido, algumas considerações podem orientar a discussão e a conscientização com respeito aos múltiplos usos e funções que uma sociedade letrada outorga ao modo escrito da língua. Por um lado, o propósito da escritura é estritamente utilitário para desenvolver-se em sociedade e resolver com eficácia os problemas concretos de trabalho, de rei-

vindicação de cidadania ou de levar a cabo um requisito acadêmico de qualquer nível. Por outro lado, é de se esperar na escrita uma maior abertura para práticas sociais variadas que eduquem a sensibilidade, que formem um sentido estético e que permitam um maior conhecimento da realidade do mundo. No entedimento de Christofoli (2003), esta motivação se deve orientar pela leitura atenta dos textos que podem servir de pauta para o exercício reflexivo da escrita. Com isso se quer indicar que é absolutamente necessário proceder à leitura de textos variados e submergir em sua compreensão, reflexão e análise, antes e a cada vez que se empreenda a tarefa de escrever. A pessoa familiarizada com obras escritas, ainda que não seja de forma reflexiva e consciente, está mais capacitada para adaptar-se às formas culturais que veiculam a transmissão da informação por escrito. A escrita, como herança cultural, assume determinadas funções e especializações que as próprias práticas sociais têm gerado, ativando-a de tal forma que a diversidade dos textos é ampla abarcando desde textos mais técnicos e científicos até os clássicos da literatura. Os mais rígidos e fixos em seu modo de apresentar-se são os que têm um uso mais comum, quer dizer, são os de uso geral dos cidadãos; normalmente fazem parte do sistema burocrático da organização social. Os que permitem uma maior liberdade e um alijamento da rigidez, no entanto, não estão isentos de certas convenções que se constata tanto nos escritos científicos como nos literários e periodísticos, por conterem exemplos de escrituras que pressupõem ofício, profissionalismo e arte (POZO, 2005).

Assim sendo, propusemos um estudo de abordagem qualitativa, realizado com alunos do curso de Pedagogia, recorrendo-se, para tal, a entrevistas semiestruturadas e textos por eles elaborados, coletados ao longo do semestre letivo. Dessa maneira, os dados coletados nos têm dado a possibilidade de mapear o desempenho dos alunos na escrita, buscando indicar pressupostos que, na nossa perspectiva, servirão de referência para elaboração de estratégias pedagógicas que visam à qualificação da escrita no Ensino Superior.

Parece-nos importante, ainda, ter em conta que, sem um acesso constante à leitura, a escrita se faz difícil e custosa. Essa circunstância deve estar presente em qualquer planejamento que se faça no Ensino Superior a respeito da qualificação da escrita, com vistas a se criar possibilidades de que o aluno se sinta motivado pelo entorno e que tenha a oportunidade de estabelecer uma relação constante entre a sua própria escrita e diversificados modelos de referência.

### **Pressupostos para qualificação da escrita no Ensino Superior**

Com vistas a apresentar de que forma os pressupostos aqui destacados foram elaborados, nos parece importante descrever a questão que norteou o estudo desenvolvido, ressaltar em que contexto tal questão foi produzida, nossas finalidades com as técnicas que utilizamos para coletar dados, bem como elucidar quem são os sujeitos que fizeram parte de nossa investigação. Parti-

mos da ideia de que diferentes modalidades de apresentação da informação provocam diferenças na qualidade das produções escritas dos alunos. Aliada a essa questão, observamos na prática docente que há, ao escrever, menos dificuldades por parte dos alunos quando se trata de produzir textos cujos temas fazem parte de alguma experiência pessoal (seria esse fato explicado pela preparação para o concurso vestibular, especialmente se lembrarmos que a modalidade de texto exigida pelo concurso é a redação, texto de caráter opinativo/argumentativo?). Da mesma forma, observamos que a dificuldade aumenta quando o aluno é solicitado a produzir um texto cuja temática exija conhecimentos específicos, sobretudo quando se faz necessário estabelecer relações entre aspectos teóricos e aspectos práticos acerca destes conhecimentos específicos (seria esse fato explicado pela pouca familiaridade dos alunos com textos dessa natureza? Qual o contato dos alunos com diferentes estruturas e gêneros textuais?). Dessa forma, nossos sujeitos de pesquisa são alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do estado do Rio Grande do Sul (RS), em que atuam ambas as pesquisadoras, portanto são sujeitos pertencentes ao ensino de Graduação, e que se dispuseram a participar de maneira livre e consentida deste estudo, respondendo a entrevistas realizadas concomitantemente à entrega de textos por nós solicitados. No caso dos alunos egressos, foram convidados a realizar, ao longo de, no mínimo, um semestre, diários de aula, com registros sistemáticos (no mínimo, duas vezes por semana) das experiências vividas no desenrolar das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. No caso dos sujeitos ingressos, solicitamos diários de aula com registros sistemáticos (no mínimo, duas vezes por semana) das experiências vividas no início da vida universitária. Dessa forma, nosso material de análise conta com entrevistas, com conteúdos presentes nos diários de aula, bem como com textos cuja temática oscilou entre experiências de cunho pessoal e textos de caráter teórico.

Em que pese o fato de que ninguém escreve de maneira consistente sobre algo que desconhece, observamos também que, mesmo em textos que solicitam alguma experiência pessoal dos alunos, há expressiva distância entre o que eles argumentam por escrito e o que é defendido oralmente. Esse fato se constata frequentemente nos comentários que eles costumam fazer em aula quando devolvemos os textos devidamente analisados: *professora, aqui eu quis dizer tal coisa...professora, eu queria dizer outra coisa...professora, eu queria dizer assim...* Via de regra, há uma espécie de necessidade de *explicação complementar* para aquilo que o aluno teve intenção de escrever. Algo como se só a escrita não esteja bastando para expressar o pensamento de quem escreve. A produção escrita (pelo menos no contexto que investigamos) ainda não prescinde da palavra oral para ser entendida. Sobre as questões que tangenciam a pesquisa, cabe ressaltar que, no resultado das entrevistas realizadas com os alunos, registramos que a totalidade dos acadêmicos sujeitos do estudo (ou seja, 10 alunos ingressantes e 10 alunos concluintes, escolhidos de maneira aleatória e que se dispuseram a participar da pesquisa) não possuem o hábito

de reler/revisar/corrigir o texto ao considerá-lo pronto/finalizado. Segundo a fala literal de um dos alunos, *já é extremamente cansativo produzir um texto, quanto mais reler e eventualmente ter que refazer algum parágrafo.*

Nesse sentido, uma das questões da entrevista (que lugar ocupa a escrita na tua vida cotidiana?) nos deu pistas que ajudaram a entender o quanto a pouca familiaridade com o ato de escrever acarreta limitações que se projetam na qualidade da escrita dos alunos, tanto ingressantes quanto egressos do curso investigado, afinal, escrevendo, o sujeito se depara com dilemas com os quais não se depararia caso não estivesse escrevendo. Daí a estratégia pedagógica de adotar diários de aula, na perspectiva indicada por Zabalza, como instrumento de registro do aluno e também como recurso de qualificação da escrita. Após um semestre de utilização dos diários de aula como tarefa de sistematização e registro nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino já se pode observar uma melhoria qualitativa na escrita dos alunos (textos produzidos com mais recursos vocabulares e ortografia mais qualificada), bem como uma aproximação mais intensa entre o aluno e a própria escrita.

Por isso mesmo, considerando-se que a cultura escolar é predominantemente oral – o aluno, de uma maneira geral, está habituado a receber informações, solicitações, explicações, exposições de ideias – o texto se vê afetado por essa cultura, uma vez que o aluno não se sente familiarizado com as especificidades do código escrito. Daí a importância de agregarmos nas nossas práticas docentes, além da oralidade, um trabalho voltado para os componentes básicos da expressão escrita, que são o código escrito, propriamente dito, e a composição da escrita. Trata-se, portanto, de reconhecer que fazer uso da língua escrita não consiste somente em saber as palavras que se utilizam para cada função linguística, em cada gênero ou tipo de texto, mas também é necessário saber interpretar acertadamente a intenção com que se utilizam tais palavras. Não basta decodificá-las segundo o valor semântico que lhes atribui o dicionário, porque este não diz nada sobre a intenção com que as pessoas as utilizam. Para poder interpretar o sentido de cada vocábulo é preciso relacioná-lo com nossas intenções ao escrever, com nossos desejos de enunciação. O significado se constrói a partir das relações entre nosso propósito comunicativo e nossas palavras. A consequência didática dessa forma de entender a leitura e a escrita é incluí-la nos contextos reais em que se utiliza a língua, promovendo práticas sociais como elemento essencial para qualificação da escrita, seja ela em qualquer e toda a etapa de formação.

A propósito disso, cabe pensar que são inúmeros os desafios que ainda não superamos quando o assunto é a escrita no Ensino Superior, pois ainda é demasiado expressivo o número de alunos que evidencia dificuldades ao escrever. Talvez essa breve introdução se justifique por estarmos fartos de constatar o óbvio – *a escrita dos alunos precisa ser qualificada* – e de esperar que, por um passe de mágica, esta mesma escrita se veja afetada por nosso desejo de que ela se aprimore, sem que nenhuma ação intencionalmente pedagógica

seja assumida. Assim sendo, retiramos das análises dos textos e do conteúdo das entrevistas realizados junto aos sujeitos de nosso estudo cinco pressupostos que nos têm servido como ponto de partida para novas ações pedagógicas no que se refere à escrita no Ensino Superior.

**Pressuposto 1 – ruptura da ideia de *coerência* entre o que pensamos, o que conseguimos escrever, o que entende nosso interlocutor**

O que observamos nos alunos sujeitos desse estudo é que quando eles se propõem a escrever vão superando várias etapas ao longo desse processo. A primeira delas é aquela em que se depara com a folha do caderno/tela do computador, que parece teimar em ficar em branco: as ideias não aparecem, as palavras não fluem, o conteúdo de que necessitamos para “dar corpo” ao que pretendemos expressar parece se diluir num mar de abstrações que costumam resultar naquilo que costumamos chamar de “falta de inspiração”, falta de “jeito para escrever”. Outra etapa que identificamos é a escrita de forma espontânea, sem censura, registrando o que vem à cabeça, focando mais *no que* querem dizer do que com a forma *como* estão dizendo. Ato contínuo evidenciado pelos alunos é que se a primeira escrita não estiver boa é porque o que estão tentando escrever não vale a pena, não tem importância, não será considerada como uma boa escrita. Lamentavelmente, a maioria dos estudantes não passa a uma etapa posterior, que seria aquela em que, depois de feito o primeiro registro, nos distanciamos do texto por um tempo, para voltar a ele com menos envolvimento emocional. Isso significa que quando estamos muito envolvidos naquilo que estamos escrevendo, pensamos que todo e qualquer leitor entenderá o que escrevemos. Entretanto, quando se trata de linguagem escrita, é bom lembrar que não contamos com nenhum recurso da linguagem oral: os gestos, as mímicas, a expressão facial terão de ser substituídos por recursos típicos da escrita: gramática, pontuação, elementos de coesão e coerência e vocabulário serão nossos suportes para expressarmos com fidelidade nossos pensamentos. Trata-se de contarmos com instrumentos específicos para cada tipo de linguagem e utilizá-los de maneira experimental: trocando, substituindo, acrescentando, retirando, exercitando, enfim, a escrita como uma habilidade que se aprimora no fazer constante e contínuo. Por isso mesmo, registrar sem hesitação o que nos vem a cabeça, mesmo que de maneira aparentemente tosca e primária, significa dar um grande passo em direção a escrita aprimorada e cuidada. Só podemos melhorar aquilo que já existe e é precisamente essa ideia de escrita como artesanato que queremos desenvolver junto aos alunos do Ensino Superior.

Cabe lembrar que, se o que nos conduz é o conceito de inspiração, de dom para a escrita, provavelmente nos paralisemos na primeira tentativa de elaborar uma escrita: aqui prepondera a ideia de produto. Entretanto, se o que nos conduz é a crença de que escrever é uma habilidade aprimorável artesanalmente, com exercício constante e prática sistemática, provavelmente encontraremos no ato de escrever a possibilidade de criar e recriar constante-

mente formas e maneiras de melhor expressar o que temos a dizer: aqui prepondera a ideia de processo. E assim, entendida como processo, podemos dizer que todos podem aprender a escrever mais e melhor.

### **Pressuposto 2 – a autocorreção de textos como exercício de pesquisa**

O ensino da escrita no Ensino Superior, consideradas as exceções, tem seguido duas tendências contrárias. De um lado, a mais tradicional, centrada no ensino da metalinguagem e, de outro, a centrada na criatividade. No primeiro caso, privilegia-se o saber a respeito da língua, desconsiderando a prática social no uso da língua. Por isso, o objetivo da produção de um texto é o exercício, e o destinatário da produção é o professor, a quem caberá avaliar o produto final, levando em conta o número de erros e acertos em relação à norma culta padrão que rege a língua. No segundo caso, a aula se transforma num ativismo, em geral, sem direção e sem objetivos claramente definidos por parte do professor. Como não há espaço para nenhum tipo de análise linguística, qualquer texto apresentado é supervalorizado. A valorização da produção é válida, mas não pode ser o único objetivo do professor. Oportunizar a ampliação do desempenho linguístico do aluno, possibilitando-lhe o domínio de novos recursos expressivos deveria ser uma preocupação constante no Ensino Superior. Como se pode observar, não há, nos procedimentos adotados pelas duas posturas, nenhuma preocupação com a tarefa de autocorreção do aluno em relação ao próprio texto. Não é raro anular a etapa em que o aluno examina a própria escrita e analisa até que ponto sua comunicação/expressão conseguiu traduzir o que de fato queria comunicar/expressar.

Na prática, o aluno realiza a tarefa exigida pelo professor; este corrige e devolve ao aluno; o aluno, na maioria das vezes, sequer lê as anotações feitas pelo professor. O trabalho de correção (reconhecidamente extenuante no cotidiano do professor) se esvazia de sentido, pois é realizado de forma solitária e individual, não agregando conhecimentos sobre a escrita do aluno, uma vez que o professor corrige para si mesmo.

Dessa forma, há um desestímulo em produzir textos para o professor, por parte dos alunos, e um desgaste improdutivo em corrigir, por parte do professor. Para ensinar a escrever é preciso considerar o texto como fruto de um processo, constituído por exercícios permanentes que o aluno deve realizar. As atividades próprias do processo de escrita englobam fases que vão desde o pré-desenvolvimento (que inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização das ideias e dos fatos antes de iniciar o rascunho do texto), passando para o desenvolvimento, propriamente dito, que consiste na tarefa de transpor as ideias para um texto que respeite as convenções da língua e o gênero solicitado; após, selecionando as observações e comentários de leitores (que poderão ser os familiares, os colegas, o professor), chegando à revisão, que inclui as reelaborações parciais ou totais, levando em conta os comentários recebidos;



até a redação amplamente revisada, que consiste na apresentação final do texto. Para tanto, insistimos na tarefa de autocorreção como forma de pensar na própria escrita como exercício permanente de ajustes e reelaborações.

### **Pressuposto 3 – os Diários de Aula como instrumento de qualificação da escrita no Ensino Superior**

A proposta de elaborar diários de aula tem sido de extrema valia para os propósitos dessa investigação, na medida em que, na perspectiva indicada por Zabalza, os diários de aula podem servir como ferramenta que transforma o pensamento do aluno em narrativa. Neste exercício de narrar a própria rotina, os alunos podem *recuperar imagens e situações*, revisando as experiências por eles vividas (exercício reflexivo) e analisando-as também do ponto de vista da escrita (exercício de autocorreção), voltando ao próprio texto sempre que desejarem e/ou necessitarem, tanto para refletir sobre o *que* escreveram quanto para aprimorar a forma *como* escreveram. Nesse sentido, os textos dos diários de aula passam a assumir um caráter de *descentramento*, ou seja, propomos aos alunos *contar e contarem-se* ao escrever sobre os aspectos que lhes pareçam mais significativos para serem registrados.

A partir desta proposta de diários de aula, pensamos que inicia a constituição de um aluno que assume a escrita como exercício permanente, sendo narrador do próprio pensamento, o que possivelmente o ajudará a organizar de maneira mais sequencial e lógica todo e qualquer texto que se propor a elaborar. Sugerimos, inclusive, que o professor também elabore seus diários de aula, pois, conforme Zabalza (2004, p. 11), os Diários de Aula servem “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação”, afirmando que “esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade *narrativa e reflexiva* que os diários proporcionam”. Nesses registros, são relatados os sentimentos em relação a ele próprio diante do vivido, em relação aos alunos e à prática da sala de aula, sempre de acordo com as necessidades e a idiossincrasia de cada escrita docente. Por isso, na perspectiva de Zabalza (2004, p. 17), “os diários permitem aos professores e aos alunos, revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de trabalho”. Trata-se também de perceber a escrita como prática social, revestida de sentido, e não como atividade protocolar, esvaziada de significação. Consideramos igualmente importante destacar que é necessária a incorporação dos saberes sobre a escrita que os alunos apresentam em aula e façam deles o ponto de partida para o trabalho de qualificação da escrita, incentivando que a escrita ocupe lugar diário na rotina do aluno, favorecendo um ambiente no qual a postura dialógica e questionadora seja parte deste processo.

Assim entendido, o exercício de escrever passa a ser um instrumento de reflexão. Podemos pensar também que, na escrita dos diários de aula, os

alunos do Ensino Superior aprendem sobre si mesmos e sobre a forma de comunicar suas percepções a outros, conferindo um lugar mais confortável ao sujeito, afinal ele está inevitavelmente inserido numa cultura letrada, mas dela muitas vezes excluído pela “falta de passaporte” que dá entrada nessa cultura: a prática social da escrita. Por isso, insistimos na criação de mecanismos pedagógicos que assegurem a continuidade do exercício de escrever: o aluno só aprende a escrever escrevendo, se deparando com problemas e dilemas com os quais não se depararia caso não estivesse escrevendo. Dessa forma, ler o que escreveram os colegas, explicar as impressões pessoais que causam estes textos e escutar as opiniões e entendimentos de outros sobre os próprios textos são atividades importantes para o desenvolvimento do processo de escrever. Essa possibilidade de aprimorar a escrita, trabalhar nela como num artesanato, permite uma elaboração mais cuidadosa do texto, na medida em que podemos a ele voltar sempre que sentirmos necessidade de recuperar memórias, mas também necessidade de aplicar recursos específicos da língua escrita, convenções típicas na norma culta e vocabulário adequado a essa modalidade de linguagem.

#### **Pressuposto 4 – a importância de escrever variados tipos de escrita, ainda que dando ênfase à escrita acadêmica**

Na perspectiva que assume esse estudo, entendemos que, quanto mais se escreve, mais se aprende a escrever, pois é justamente no ato de escrever que nos deparamos com dilemas que não enfrentaríamos caso não escrevêssemos. Por isso mesmo, nos parece importante e necessário propor variados tipos de texto, já que a produção escrita de um gênero textual cuja estrutura já dominamos e/ou com a qual nos sentimos familiarizados facilita sobremaneira a atividade de escrever. Como consequência desse entendimento, cabe destacar que é função do Ensino Superior oferecer possibilidades de ampliação do repertório do aluno, para que a escrita exigida na universidade se veja afetada e favorecida por tal repertório. Dessa forma, a análise e escrita de textos informativos, narrativos, descritivos, argumentativos, avaliativos, reflexivos, poéticos, ficcionais devem fazer parte das atividades dos alunos não apenas como exercício de reflexão, mas também como recurso de enriquecimento de habilidades que o texto acadêmico irá exigir, tais como:

- a) *Estrutura adequada* ao tipo de escrita solicitada – um *paper*, um ensaio, uma resenha, um resumo, um artigo – tipos de texto mais solicitados na universidade – apresentam especificidades que necessitam ser respeitadas, sob pena de se ter o conteúdo da escrita prejudicado pela estrutura dessa mesma escrita. Se, ao elaborarmos um artigo, apresentamos pensamentos próprios, atravessados pelas nossas ideias, conceitos e teorias com os quais dialogamos, ao elaborarmos o resumo de um texto que não seja nosso, se dispensa o que pensamos pessoalmente e nos detemos em captar as ideias principais de quem escreveu, independentemente do que pensamos.

b) *Conteúdo consistente* – se inúmeros tipos de escrita se prestam para expressar livremente o que pensamos, a escrita acadêmica, no mais das vezes, solicita que nos expressemos em constante diálogo com conceitos e teorias, que, por sua vez, devem estar apresentados no texto com as devidas normativas que regem a indicação de nossas fontes de consulta.

c) *Vocabulário rico* – a variedade vocabular favorece a clareza do que queremos escrever. A fluidez de uma escrita se vê beneficiada pela utilização de nexos oracionais coerentes com o que objetivamos expressar (dois conceitos que se contrapõem não podem ser conectados por um nexos que expressa a idéia de justaposição, por exemplo).

d) *Autoria por parte de quem escreve* – se, por um lado, se exige na universidade que o aluno evidencie seu nível de leitura, por outro, faz-se importante notar que esse grau de leitura não pode se transformar num mosaico de ideias alheias, no interior do qual não se percebe quem está escrevendo.

A propósito disso, a leitura de diferentes tipos de escrita, seguida de interpretação individual e/ou coletiva; a socialização de opiniões sobre o conteúdo da escrita; os comentários acerca do tipo de linguagem utilizada pelo autor; a exploração oral feita sobre o que está escrito ajudará os alunos a buscarem suas próprias estratégias e recursos para melhor escrever, já que partimos do princípio de que ninguém escreve sobre o que desconhece.

#### **Pressuposto 5 – analisar os componentes básicos da expressão escrita: o código escrito e a composição da escrita**

Quando se trata de discutir a qualificação da escrita em contextos de Ensino Superior, não se pensa em buscar a formação de escritores nas salas de aula, mas de favorecer o desenvolvimento de sujeitos capazes de utilizar a escrita sob as mais variadas formas e propor estratégias de ensino que contribuam para um acesso mais pleno às práticas sociais da língua escrita.

Mesmo em se tratando de Ensino Superior, etapa em que se espera uma escrita mais qualificada, o que se percebe é a existência de um distanciamento entre o aluno e a linguagem escrita, fato evidenciado pela resistência que os alunos apresentam quando precisam escrever. Na prática de sala de aula, encontramos muitos alunos que têm o que dizer, mas não sabem como fazê-lo; alunos com limitação de tempo para o exercício da escrita; alunos não-desejosos de escrever. Percebe-se também um entendimento equivocado de que escrever bem é escrever com erudição, utilizando vocábulos pouco usuais e frases de efeito, quando o que se espera da escrita é algo bem mais simples: ao escrever, queremos ser entendidos. O valor estético da escrita deveria estar na clareza com que conseguimos nos expressar, no esforço que fazemos em buscar a palavra mais apropriada para veicular o que temos a dizer. Isso significa dizer que temos de partir de onde o aluno está, saber o que ele escreve, analisar

como escreve e para quem escreve, discutir suas experiências com a escrita, refletir sobre o espaço que o exercício da escrita ocupa – ou não – no seu cotidiano como aluno universitário. De nada adianta falar sobre o espaço problemático de relações entre pensamento e escrita se não oferecermos espaço para a aproximação entre os dois processos. Trata-se, sobretudo, de fazer com que o aluno escreva mais, escreva muito, depare-se com dificuldades próprias da escrita, enfrente a tela do computador ou a folha em branco e supere os desafios que seguramente surgirão, e que só serão solucionados escrevendo, reescrevendo, tantas vezes quantas forem necessárias, tal como acontece com qualquer atividade de natureza artesanal.

### À guisa de conclusão

Os resultados evidenciados até então na pesquisa permitem a elaboração de uma síntese superadora, que segue descrita em forma de tópicos e comentários:

- Quando se trata de escrita no Ensino Superior, a vivência pessoal do aluno pode representar um ponto de partida promissor para promover o gosto pela escrita, fator que nos parece fundamental ser desenvolvido de forma permanente e continuada. Cabe dizer que igualmente importante é levar em conta o **como** o aluno escreve; o **quê** escreve; e **para quem** escreve, se desejamos alcançar uma escrita revestida de significação para o aluno.
- Quando se trata de elaborar textos direcionados ao conteúdo programático a ser desenvolvido, uma boa alternativa é associar o conteúdo teórico com as vivências práticas do aluno. Buscar relação entre o que estudamos no plano abstrato e o que vivemos no cotidiano tem sido uma das maneiras mais eficazes para que o aluno atribua sentido ao que está sendo escrito.
- Quando não há possibilidade de inferência pessoal e crítica por parte do aluno, a tendência é de o texto por ele produzido se tornar algo protocolar e pleno de clichês.
- Os alunos **têm muito** a dizer; o que acontece é que, por vezes, eles **têm poucos recursos** para fazê-lo. Cabe, portanto, a nós, professores, promover situações de uso social da escrita, ampliando o repertório dos alunos para a utilização de tal modalidade de linguagem.
- Talvez se possa pensar que:
  - ...o exercício da repetição e da reprodução está tão incorporado nas práticas de escrita que o aluno sente dificuldades em passar do estágio da mecanização para o estágio da criação.
  - ...os redutos formais de educação preocupam-se demais com os **recursos** que o sujeito deve utilizar para “bem escrever”, esquecendo-se das **razões** que um sujeito deve ter para “bem escrever”.

- ...as escritas difíceis e obscuras causam uma inacreditável admiração nas pessoas, o que eleva a linguagem rebuscada a estatuto de complexa e profunda, enquanto à linguagem simples e objetiva se delega o estatuto de pobre e sem prestígio.
- ...os gêneros textuais a serem elaborados/experimentados ao longo da nossa escolarização básica não sofrem variações, insistindo apenas numa ou noutra modalidade. Com isso, os alunos se tornam excelentes repetidores do discurso alheio, mas incapacitados/não-de-sajosos de escrever seu próprio discurso.
- ...mediar o discurso do aluno com o discurso formal exige do professor uma postura dialógica, questionadora, fundamentada, democrática, instigante perante os fenômenos linguísticos e a escrita de cada sujeito, o que pressupõe mudanças metodológicas por parte de quem ensina.
- ...as práticas pedagógicas relacionadas à escrita são, no mais das vezes, as principais responsáveis pelo distanciamento entre o aluno e a própria língua, apresentando-a como algo distanciado da realidade e da vivência de cada um.
- ...a ansiedade em oferecer somente certezas diminui o espaço da sala de aula para a dúvida e a curiosidade, preciosas geradoras da necessidade de escrever.

Trata-se, nos parece, de pensar em favorecer a interação de diferentes tipos de texto, de forma a oferecer ao sujeito que escreve mais recursos de utilização da língua escrita, rejeitando modelos preestabelecidos de escritura e oferecendo possibilidades de elaboração própria da escrita. Trata-se, também, de rever conceitos respaldados em teorias tradicionais (que priorizam somente a eficiência e a organização) e contrapô-los aos conceitos que se amparam em teorias mais críticas (que insistem na conscientização, na emancipação e na libertação), para acrescentar a essa reflexão os conceitos que ressaltam a significação da escrita para o sujeito que escreve, com a finalidade de tecer uma abordagem superadora, que ultrapasse os limites de uma visão limitadora em relação à língua. Sabemos que uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. E a que temos e na qual vivemos (ou a que queremos?) se caracteriza pela busca de nossas múltiplas identidades, pelo estímulo à diferença, pela significação. Fica, então, difícil lidar com a escrita sem contemplar este universo social marcado pela heterogeneidade e pelas contradições inerentes a qualquer processo que abriga diferenças.

Ainda que parciais, os resultados da pesquisa até aqui analisados podem orientar a discussão com relação aos múltiplos usos e funções que uma cultura letrada outorga ao modo escrito da língua. Por um lado, o propósito da escritura é estritamente utilitário para desenvolver-se em sociedade e resolver com eficácia os problemas concretos de trabalho, de reivindicação de cida-

**Maria Inês Corte Vitória – Maria Conceição Pillon Christofoli**

dania ou de levar a cabo um requisito acadêmico. Por outro lado, é de se esperar na escrita uma maior abertura de práticas sociais e culturais variadas e estimulantes que eduquem a sensibilidade, que formem um sentido estético e que permitam um maior conhecimento da realidade e do mundo do trabalho. A propósito disso, destaca-se que a escrita, sua apropriação, sua utilização, sua (re)significação e prática social são constructos sobre os quais deveriam se assentar todas as práticas de escrita. É importante, ainda, ter em conta que, sem um acesso constante à leitura, a escrita se faz difícil e custosa, o que, em geral, costuma resultar em alunos não-desejosos de escrever. Essa circunstância deve estar presente em qualquer planejamento que se faça a respeito da qualificação da escrita, com vistas a se criar possibilidades para que o aluno se sinta instigado a escrever no Ensino Superior e que tenha a oportunidade de estabelecer uma relação constante entre a sua própria escrita e bons modelos de referência.

### **Referências**

CHRISTOFOLI, M. C. P. **A aprendizagem da língua escrita**: construção dos processos de ler e escrever. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Tese de Doutorado.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 537-549, set./dez. 2006.

PAÉZ, E. **Escribir**: manual de técnicas narrativas. Ediciones SM: Madrid, 2007.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2003.

### **Notas**

<sup>1</sup> La formación universitaria ha de ser, por su propia naturaleza, una formación de alto nivel e que deje bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel (ZABALZA, 2003. p. 78).

### **Correspondência**

**Maria Inês Corte Vitória** – Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, Partenon – CEP: 90619-900 – Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

*E-mail*: mvitoria@puccrs.br

Recebido em 16 de julho de 2012

Aprovado em 19 de outubro de 2012