# A ESCRITA NA GRADUAÇÃO: ESCREVER PARA QUE? ESCREVER PARA QUEM? ESCREVER COMO?

Maria Cristina Martins de Andrade[1]

As primeiras marcas e impressões por nós deixadas datam, até onde conseguimos ir, de mais ou menos 19/20 mil anos, é o que nos contam os desenhos da caverna de Lascaux. E foram necessários 15/16 milênios para que surgisse o que é considerado, por alguns autores (COULMAS, 1989; GOODY, 1987), como "o maior invento manual-intelectual criado pelo homem"; "a tecnologia do intelecto".

Não sendo u'a marca "natural", a escritura se constitui como um artefato intelectual; uma ferramenta criada por nós cujas possibilidades, efeitos e desdobramentos estavam ainda por se apresentar; não podíamos sequer antever. A escrita abriu-nos possibilidades inomináveis: da construção de conhecimento, de expressão, de registro, de comunicação à de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Um instrumento mediador que tem uma função comunicativa, representativa e epistêmica nos dirá Mariana Mira (2005) em seu texto "A escrita reflexiva, aprender a escrever e aprender sobre o que se escreve". Mas o que tudo isso quer dizer? Faço essa pergunta para permitir-nos uma pequena digressão, que julgo imprescindível se queremos entender o que significa escrever, se queremos saber por que e para que o fazemos, de que maneira e o que nisso nos inquieta, aflige e angustia.

Há algumas décadas autores diversos em diferentes países têm se debruçado sobre a produção escrita, assumindo como pressuposto básico e comum que essa produção esconde e se escora em um processo que é complexo, pois envolve aspectos intelectuais, culturais e sociais. Por trás do texto, que nos chega como produto, ou melhor, sustentando-o e dando-lhe corpo, há um trabalho hercúleo a se desenrolar em um processo sofisticado que, ao exigir de seu produtor conhecimento e manuseio de aspectos linguísticos e contextuais, transforma seu pensamento, possibilita reflexão e tomada de consciência. Essa constatação tem feito com que parte desses estudos girem, sobretudo, em torno do papel da escrita no pensamento e faz, de acordo com Miras (2005), com que se perguntem "*O que faz da escrita um instrumento mais poderoso que a linguagem oral para a aprendizagem e a regulação de nosso próprio conhecimento*?".

Buscando diferentes autores e seus estudos, Mira (2005) e Teberosky (1994) nos mostram uma dupla função da escrita: aquela que diz respeito à interação, e lhe confere uma fun-

[1] Professora da Faculdade de Psicologia da PUC Minas. mcma@pucminas.br

ção comunicativa, e aquela que diz respeito à expressão de ideias, conhecimentos, sentimentos, fantasias, crenças, à representação daquilo que nos vai no pensamento, sendo essa sua função representativa (ou ideacional)

Deixaremos de lado, como o fazem as autoras, possíveis polêmicas sobre a plurifuncionalidade do texto, para nos atermos àquilo que nos ajudará a entender a questão proposta pelos autores por elas citados.

Por suas características formais e contextuais, a escrita constitui um instrumento ímpar para o desenvolvimento da função representativa. A distância que se estabelece entre autor e leitor, entre produtor e destinatário e a presença, entre eles, do artefato texto permite e impõe, ao autor, o trabalho e possibilidade de revisão e reflexão, dois aspectos que sem dúvida reafirmam o peso da função representativa, no entender de Olson e Torrance (1981) que nos traz Mira (2005). Ao mesmo tempo esses dois aspectos, revisão e reflexão, nos remetem à função epistêmica de que falamos acima, ou seja, voltar-se sobre o texto, revisa-lo, refletir sobre o que se diz, sobre como se diz, para quem, onde se diz, com que objetivo e intenção e sobre o que, são exercícios que nos conduzirão, indubitavelmente, a uma tomada de consciência, a uma possibilidade de auto regulação intelectual, em outras palavras, funcionam como "um instrumento para o desenvolvimento e a construção do próprio pensamento". Acompanhando autores como Emig (1977) Olson (1977) e Applebee (1984) temos que os "os processos que o escritor utiliza ao compor um texto, tornam possível ou facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento sobre nós mesmos e sobre a realidade".

Vale dizer, e sabemos disso, que essa função epistêmica não se detém nem é exclusividade da escrita e nem da linguagem em termos gerais; diferentes sistemas simbólicos (matemática, música...) e outras ferramentas/linguagens de caráter social e cultural (cinema, pintura...) sem dúvida atuam como mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Aliás, não nos esqueçamos de dizer, a língua oral é nosso maior e mais acessível mediador para tomada de consciência do que sabemos e de nossas ideias, para fazer avançar nosso conhecimento; porém, ainda que cumprindo função epistêmica, é consenso a maior potencialidade da escrita, nesse sentido.

Isso porque, nos dizem diferentes autores (CASTELLÓ; SOLÉ; MIRAS, 2009) as regras que regem as produções escritas são mais estritas, mais constritivas e exigem do autor conhecimento e manuseio da sintaxe e da semântica que a língua lhe oferece. A escrita exige de nós um rigor e uma precisão sintática, ortográfica e semântica da qual a língua oral nos absolve. Elementos que na língua oral seriam acatados são considerados, no texto escrito – e, sobretudo, naqueles que nos dizem aqui respeito, o texto acadêmico/científico – como inacei-

táveis. Além desse aspecto formal que constitui o texto escrito, há o fator distância e ausência do destinatário, fator que se traduz na ausência de um contexto compartilhado. Assim, imprecisões, vaguidades e ambiguidades são deslizes a serem cuidados e evitados pelo autor na construção de seu texto, na produção de sentido.

Nesse trabalho, o autor é aquele que busca, na combinatória máxima de fonemas, palavras e frases, o que lhe pode servir de escoadouro para as ideias, argumentos, proposições ou para a memória. Busca também a cumplicidade, a adesão do leitor (a quem narra uma história ou transmite um conhecimento), apresentando para isto, e da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível; organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta que "conhecimento dos códigos") que conferem conteúdo às expressões que utiliza. Deve assumir que o conjunto de competências a que se refere e de que faz uso é o mesmo do seu leitor, pois a materialização de sua intenção se dá através de elementos tanto linguísticos como gráficos, e cabe ao leitor a recuperação desta intenção através do formal.

O texto é considerado por alguns especialistas (KOLCH, 1990; TRAVAGLIA, 1989; GERALDI, 1985) como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais. Ao autor cabe então a organização destas categorias, de modo a construir um texto claro, preciso, elegante e de agradável leitura - seja ele um texto expositivo ou narrativo. Nas materializações que concretiza, o autor deve deixar suficientes pistas a fim de possibilitar, ao leitor, a reconstrução do caminho que percorreu; ele deve mapear essas pistas, de maneira a que possa haver reconstrução do significado, da sua intenção comunicativa e do seu quadro referencial.

Posto tudo isso resta-nos dizer que escrever é uma competência que se retroalimenta, nos sofistica intelectualmente e não é, em absoluto, tarefa simples.

Porém mais que as exigências que lhe são intrínsecas, o que torna essa tarefa na maioria das vezes árdua, é o fato de que enfrentamos o texto ao invés de o deixarmos vir, o que significa um modo de se apresentar ao texto. Ao tomarmos a escrita tal como acontece na graduação (ater-me-ei a esse ciclo) deparamo-nos com algumas questões que nos revelam, e elucidam, as dificuldades ecoadas nos corredores e salas, além de nos apontar desafios.

A experiência nos tem mostrado que a maneira como tratamos a escrita dos alunos, e como esses a produzem, em nada facilita e promove as funções que lhe são devidas. Escreve-se para ser avaliado, para responder a exigências acadêmicas que têm como produto final um texto – seja qual for a modalidade – e ser aprovado. Não há, nesse trabalho, por parte do alu-

no, uma apropriação do texto, ou seja, o reconhecimento deste como um processo que envolve tarefas que vão desde a definição de sua finalidade e destino, até o domínio de suas condições de produção (KAVAKAMA, 2001). Ainda, e mais delicado, não há uma apropriação do texto enquanto próprio; de um modo geral poucos alunos ocupam o lugar de autor, de alguém que ali se coloca para produzir e transmitir conhecimento, transformando-se e produzindo transformações. Tampouco encontramos, por parte do professor, a presença do interlocutor, do promotor da intertextualidade.

Teberosky (2009) abre o capítulo intitulado "El texto académico", do livro *Escribir y comunicarse em contextos científicos y académicos* com a seguinte citação, retirada de Castro (1994):

> En el siglo XIII, san Buenaventura enumeraba y categorizaba Ias actividades de escritura de Ia siguiente manera: un hombre puede escribir los libros de otros, sin agregar ni cambiar nada, caso en el que se llama simplemente «**escriba**». Otro hombre escribe obras ajenas con adiciones que no son suyas, siendo llamado «**compilador**». Otro escribe obras tanto suyas como ajenas y juntando Ias suyas a título de explicación, se le llama «**comentador**». Otro escribe tanto su obra como Ia de otros, pero da lugar principal a Ia suya, juntando Ias restantes con el propósito de confirmación; ese hombre seria llamado «**escritor**».

O trabalho com a escrita, que de um modo geral se promove nas graduações, ouso dizer, possibilita ao aluno um lugar entre o escriba e o compilador, mas jamais o de escritor. Como já mencionado, o que se tem é um enfrentamento e, como diz Kavacama (2001) de um texto "marcado para morrer" – ele existe para cumprir uma data, para fechar um curso, mas não como um texto em si, através do qual, uma vez deixado vir, se expõe e discute as ideias que textos outros provocaram, materializando assim e ali uma intertextualidade.

Aos alunos, de um modo geral, é solicitada uma gama variada de textos – resumos, resenhas, relatórios, artigos, ensaios... – sem que se tenha noção do que sabem eles desses textos, ou seja, seu conhecimento sobre tipologia textual e características de cada um e, menos ainda, do que se pretende com esses textos que lhes são solicitados e que devem, portanto, sem qualquer ajuda, produzir. A presunção, por parte do professor, de um conhecimento prévio do aluno sobre o tipo de texto, sobre as exigências formais que caracterizam um texto acadêmico-científico, sobre o papel e lugar da polifonia na construção desse texto, bem como de sua finalidade, é na verdade uma presunção calcada no desconhecimento de que investigação e atividade retórica andam juntas. É na verdade o desconhecimento de que a habilidade no uso das estratégias de produção textual só são possíveis se compreendemos a função e finalidade desta.

Radical em suas asserções ao falar da pós-graduação, Tereza Haguette (2012) nos diz que a má formação metodológica e o baixo nível de exigência dos orientadores, quanto a reflexões, articulações, críticas e rigor no tratamento, faz com que se repita um ciclo de formação de doutores inexperientes e, mais deletério ainda, incompetentes. Menos radicais talvez, porém trazendo o problema para a graduação, temos que nosso grande desafio é assumir que o trabalho de produção e aprimoramento do texto escrito, que a transformação dos alunos em escritores, tal como proposto por São Boaventura, deve envolver alunos e professores. Só assim deixarão os professores de repetir à exaustão que os alunos não sabem escrever, só assim deixarão os alunos de padecer com a insistente pergunta "o que dizer?", de lançar mão do corta cola ou zé moleza, para finalmente se apropriar de um texto que assinarão ciosos de sua autoria.

Como fazer isso é um trabalho sobre o qual devemos começar a pensar e para isso precisamos dos escritores que se pretendem vocês e queremos nós!

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.) **A bússola do escrever, desafios e estratégias da orientação e escrita de teses e dissertações**. 3.ed. São Paulo: Cortez editora, 2012. 412p.

CASTELLÓ MONSERRAT (Org.) **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias**. Barcelona: Graó, 2009. 224p.

CARVALHO, José A. B. **O Ensino da Escrita.** Braga**:** Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. 2001, p.73-92. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf>.

HAGUETTE, Tereza M. Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria N. (orgs.) **A bússola do escrever, desafios e estratégias da orientação e escrita de teses e dissertações**. 3.ed. São Paulo: Cortez editora, 2012. p.375-386.

ILARI, R.; GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo, Ática, 1985.

JEAN, Georges. **A Escrita, memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

KATO, M. - **O Mundo da Escrita, uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo, Ática, 1993.

KAVAKAMA, Eveline, B. **Fragmentos de um discurso acadêmico** (2001). São Paulo, PUC-SP (Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. (Tese de doutorado).

KOLCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo, Contexto, 1990. 75pp.

KOLCH, I. V.; TRAVAGLIA,L. C. **A Coerência Textual.** São Paulo, Contexto, 1990. 94pp. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

MEZAN**,** Renato**. Escrever a Clínica.** 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo,1998. 478p.

MIRAS, Mariana. **A escrita reflexiva.** Aprender a escrever e aprender sobre o que se escreve. Universidade de Barcelona, 2005. [Texto apresentado em seminário e traduzido por Maria Angela de Vasconcellos Gomes, tradução não autorizada e nem revista pela autora].

NEWMAN, Lesléa. **Write from the heart**. Berkeley: Ten Speed Press, 2003. 241p.

SOLÉ. Isabel. La exposición pública del trabajo academic: del texto para ser leído ao texto oral. In: CASTELLÓ MONSERRAT (Org.) **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias**. Barcelona: Graó, 2009, p.113-136.

SULLIVAN, G. M. So You Want to Write? Practices That Work. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 5, n. 3, 2013, p. 357-359.

TEBEROSKY, Ana. **¿Escribir para que?** Universidade de Barcelona, 1994. Texto apresentado em seminário.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever**. São Paulo, Ática. 1994. 192p.

TEBEROSKY, Ana. El texto académico. In: CASTELLÓ MONSERRAT (Org.). **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias**. Barcelona: Graó, 2009, p. 17-46.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989. 108p.