

## **TOMADA DE NOTAS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: EM QUE MEDIDA OS TEXTOS-FONTE CONDICIONAM A ELABORAÇÃO DE ‘FICHAS DE LEITURA’?**

Jorge Pimenta  
Escola EB 2,3 de Viatodos  
jpimenta@iep.uminho.pt

### **Resumo**

A Escrita desempenha um papel importante em contexto académico, pois, para além de permitir a expressão de conhecimento, funciona também como ferramenta privilegiada na construção de conhecimento, tornando-se, assim, elemento-charneira na aprendizagem efectiva (Björk *et al.*, 2000; Tynjälä *et al.*, 1998; Tynjälä *et al.*, 2001). É, justamente, nesta última dimensão que as ‘fichas de leitura’ podem emergir como instrumentos de trabalho relevantes.

Na presente comunicação, analisaremos sessenta ‘fichas de leitura’ – elaboradas por alunos de Engenharia da Universidade do Minho, durante os anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007 – baseadas em três textos previamente acessibilizados pelo professor; os textos diferiam, entre si, na natureza e em extensão: um primeiro literário/poético; um segundo com carácter informativo e um último de índole científica.

Numa primeira fase, pretendemos apresentar os diferentes formatos de ‘ficha de leitura’ desenhados pelos alunos para cada tipo/género de texto. Num segundo momento, e partindo dos formatos das ‘fichas de leitura’ encontrados, procuraremos identificar as relações estabelecidas entre os referidos documentos de estudo e a natureza dos textos lidos; a sua extensão; os objectivos de leitura; as dimensões de leitura implicadas no seu tratamento (Colomer, 2003; Giasson, 1993).

### **1. Introdução**

A *Escrita* assume, no panorama educativo actual, uma centralidade que até há relativamente pouco tempo se lhe não reconhecia.

Anteriormente associada a uma prática que decorria do trabalho desenvolvido com diferentes modalidades verbais (muito particularmente *leitura* e *oralidade*) e gramática, para o que se julgava ser necessário apenas o anúncio de instruções de escrita esporadicamente (Pereira *et al.*, 2000), a *Escrita* ganhou, entretanto, um estatuto próprio que reclama, tendo em vista o seu efectivo desenvolvimento, princípios como o seu ensino explícito e sistemático, a endogenia<sup>1</sup> e a atenção aos contextos<sup>2</sup> (id., *ibid.*).

Cientes da relevância que assume, hoje, na Escola e na vida, assim como da necessidade de a trabalhar e consolidar como mecanismo de reflexão e actuação pessoal para cumprir desígnios próprios, sociais, mas também, e antes de quaisquer outros, académicos, procuraremos, com este trabalho, centrar-nos nesta derradeira dimensão. Partindo dos pressupostos de que a escrita académica é objecto de estudo, mas também meio de aprendizagem, num plano intra e

transdisciplinar, em que a tomada de notas pode emergir como elemento-chave, definimos para este estudo os seguintes objectivos:

- Apresentar os diferentes formatos de ‘ficha de leitura’ desenhados pelos alunos para cada tipo/género de texto.
- Identificar as relações estabelecidas entre os referidos documentos de estudo e a natureza dos textos lidos; a sua extensão; os objectivos de leitura; as dimensões de leitura implicadas no seu tratamento

## ***2. O papel da escrita nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento***

### ***2.1. A Escrita como Ferramenta de Aprendizagem***

Presentemente, a *Escrita* é uma competência central da Escola<sup>3</sup>, podendo mesmo dizer-se que, não raras vezes, pela *Escrita* se afere da eficácia desta instituição em termos daquilo que possa ser a consecução dos objectivos que se propõe alcançar. Com efeito, e se tomarmos em consideração o facto de boa parte da avaliação dos sujeitos nas diferentes áreas disciplinares do currículo se estribar, essencialmente, em tarefas que reclamam o recurso à *Escrita*, facilmente poderemos estabelecer uma relação directa entre *escrita desenvolvida e sucesso escolar*.

No entanto, se a *Escrita* pode ser perspectivada como factor de sucesso escolar, a verdade é que deve ser fundamentalmente encarada como factor de acesso/favorecimento ao/do conhecimento, concorrendo, assim, para uma efectiva e genuína aprendizagem. Para o efeito, pela *Escrita*, os alunos devem relacionar-se com a informação numa lógica que extravase a mera recolha/recolha/resgate (tantas vezes passiva e acriticamente) tendente à sua explicitação em situação de avaliação (frequentemente conotada, em linguagem informática, com os princípios do *copy/paste*); mais importante que isso, devem estabelecer uma relação com a informação susceptível de permitir construir, elaborar e expressar a informação, num exercício fortemente vocacionado para a transformação de conhecimento. É neste contexto que se torna legítimo falar de *Escrita como ferramenta de aprendizagem*.

A este propósito, Bereiter e Scardamalia (1987) referem, no processo compositivo, a existência de dois modelos distintos, correspondendo, um deles, à expressão de tudo quanto o sujeito sabe sobre um determinado assunto, num exercício de recuperação automática e linear de informação armazenada na memória, a partir de uma ideia inicial, desvalorizando-se, assim, e entre outros, os objectivos de escrita ou o que o destinatário do texto sabe/precisa de saber – modelo de explicitação de conhecimento; já o segundo, implica transformação, significando tal que o escrevente gera conteúdo e o organiza por via de um permanente diálogo entre dois planos interrelacionados: o do conteúdo (que inclui aspectos ligados ao conhecimento, às crenças, aos

valores, à lógica) e o retórico (que exige considerar, no processo redaccional, o destinatário, os objectivos do textos, etc (Klein, 1999)) – modelo de transformação de conhecimento.

Um e outro correspondem, respectivamente, e no limite, a um perfil de escrevente em desenvolvimento e a um perfil de escrevente adulto e competente (Bereiter e Scardamalia, 1987).

No decurso deste processo de *Escrita* com uma natureza transformacional, os sujeitos acabam por efectuar um conjunto de movimentos físicos, sócio-cognitivos, culturais – como, por exemplo, visualizar, verbalizar, pensar, relacionar, aprender, descobrir, comunicar, compreender – que, uma vez conjugados, tributam à *Escrita* o efectivo estatuto de *ferramenta de aprendizagem* (Björk e Raisanen, 2000).

As relações que podem estabelecer-se entre os pares do binómio *Escrita e Aprendizagem* encontram parte significativa da sua fundamentação no próprio “mapa genético” daquele processo. Com efeito, a natureza processual, complexa e social do seu uso implica, desde logo, a reflexão sobre as ideias, mas também sobre a própria língua; ao ser transposta para o papel, torna-se explicitada, permanente, concreta (Applebee, 1984; Carvalho, 1999; Klein, 1999), ocorrendo na ausência do real que lhe esteve na origem. Compreende-se, assim, que a *Escrita* possa ser entendida como elemento potenciador da estruturação do pensamento, quer no quadro do desenvolvimento de uma tarefa particular ou de um problema concreto, quer, ainda, no plano mais abrangente do próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, contribuindo, deste modo, e conseqüentemente, para a emergência do raciocínio lógico e formal; concorre, no limite, para a efectivação da aprendizagem (Applebee, 1984).

O estatuto da *Escrita* enquanto ferramenta de aprendizagem, justamente reconhecido pela sua relevância nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento, vem sendo, nos últimos anos, sinalizado por investigadores, mas também pelos legisladores, muito particularmente aqueles que são responsáveis pela elaboração de documentos de carácter regulador e programático. É o que sucede com o Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico (1991) que, no seu volume II, salienta o papel decisivo da *Escrita* no desenvolvimento do pensamento e na efectivação da aprendizagem: “Entende-se hoje que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permitindo ler e aprender mais.” (ME. DGEBS, 1991: 39). De resto, esta ideia surge igualmente expressa no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (2003), porquanto se associa a competência de escrita “[...] ao exercício da cidadania, do sucesso escolar e cultural dos indivíduos” (M.E., 2003: 17), até porque “A par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares.” (id.: 18).

Não obstante a atenção aqui dedicada à escrita compositiva<sup>4</sup> nos Programas de Língua Portuguesa, a verdade é que o trabalho de escrita para estudo/apropriação de informação/construção de conhecimento, apresentando, normalmente, um formato não compositivo, assume, também, grande expressão nos ditos documentos reguladores. Com efeito, e, de novo, socorrendo-nos de documentos oficiais, facilmente nos apercebemos que se espera dos jovens estudantes dos diferentes graus de ensino uma actuação que lhes permita “dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir)” ou “transformar informação oral e escrita em conhecimento” (M.E.-D.E.B., 2001: 31), duas formas de operacionalizar, na disciplina de Língua Portuguesa, competências gerais, consagrando-se, assim, a ‘escrita não compositiva’ como ferramenta de trabalho com uma natureza inter e transdisciplinar no 3º Ciclo do Ensino Básico. Efectivamente, para lá do âmbito específico da disciplina de Língua Portuguesa, a escrita, e em particular a escrita não compositiva, assume um papel importante na estruturação/organização de informação, sendo, por isso, decisiva na construção de aprendizagens em contexto multidisciplinar. Note-se que é esperável que os jovens do Ensino Básico português venham a “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (cger 3<sup>5</sup>), a “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados” (cger 5) e a “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” (cger 6) (id.: 15), competências gerais que, nos três casos citados, cruzam inter e transversalmente as diferentes áreas do conhecimento com expressão curricular.

Também no Ensino Secundário são sugeridas, no quadro da operacionalização das competências do escrito, tarefas que relevam da escrita não compositiva, como são os casos da aplicação de técnicas de tomada de notas, da elaboração de apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos ou da construção de guiões e planos-guia (M.E., 2003: 9, 10).

Por último, Sim-Sim, Duarte e Ferraz<sup>6</sup> (1997: 81) destacam a importância da escrita compositiva, na Escola, não esquecendo, também, operações de escrita não compositiva, como “[...] reduzir um texto a esquema”, “Escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar”, ou, mais genericamente, “Usar a escrita como forma de organização do pensamento”.

## ***2.2. O papel da Escrita não compositiva na aprendizagem: as ‘fichas de leitura’***

É, justamente, neste panorama que as ‘fichas de leitura’<sup>7</sup> ganham particular relevância.

Seja em contexto académico, seja no quadro de acções vividas quotidianamente<sup>8</sup>, os indivíduos sentem necessidade de fixar informação de modo reduzido, mais ou menos organizado, em registos que ponham em evidência as ideias-chave que resultam da recepção/interacção com

diferentes fontes de informação, assim procurando cumprir diferentes propósitos: relembrar, pensar, aprender ou criar (Piolat *et al.*, 2005: 291).

Centrando-nos agora no plano estritamente académico, diremos que as notas/apontamentos são mecanismos de organização/estruturação de informação e, nessa medida, meios privilegiados de facilitação da aprendizagem; pela sua natureza altamente complexa, requerem “[...] comprehension and selection of information and written production processes.” (Piolat *et al.*, 2005: 291) e, no limite, elevado esforço cognitivo<sup>9</sup>. Não se trata, na verdade, de meras transcrições do que se lê ou ouve; pelo contrário, as notas exigem compreensão (como leitores e ouvintes) e produção escrita (como aprendentes) (id.: 292). Pressupõe-se, para o efeito, que, aquando do processo de tomada de notas, os alunos assegurem a partilha de uma franja de conhecimento comum (com os emissores, no caso das notas a partir de exposições orais; com os textos, no caso das que são elaboradas a partir de fontes escritas) – *blocos de saberes*<sup>10</sup> (Souchon, 2002) –, competindo-lhes apropriarem-se desses saberes e integrá-los no seu pensamento, por um lado, e no seu discurso, por outro (id., *ibid.*), num trabalho favorecedor de uma abordagem próxima do *knowledge transforming* (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Por se tratar de um processo de selecção e de registo de informação conducente à construção de formatos diversos que acabam, enquanto produtos, por ter configurações distintas das dos materiais-fonte (Piolat *et al.*: 292), torna-se legítimo que, no processo transformacional de tomada de notas, se recorra a abreviaturas, atalhos sintácticos, linhas, setas ou outros mecanismos normalmente distantes da linearização discursiva ou mesmo a diferentes modos/formas de organização da informação – frequentemente sinalizadas como *métodos de tomada de notas* (California Polytechnic State University, 2007).

Não obstante as ‘fichas de leitura’ (a par dos esquemas, dos apontamentos, dos *outlines*) integrarem um tipo/género textual<sup>11</sup> do discurso académico habitualmente exercitado, a verdade é que raramente são objecto de estudo, por não serem entendidos como “géneros nobres” (Alves, 2004).

### **2.3. ‘Fichas de leitura’: principais formatos**

Carvalho e Pimenta (2005), num estudo envolvendo alunos de Engenharia da Universidade do Minho quando frequentando a disciplina de *Metodologia da Produção do Trabalho Escrito*, no ano lectivo de 2004/2005, descreveram e caracterizaram os diferentes formatos de ‘ficha de leitura’ que emergiram de um trabalho promovido no âmbito da disciplina. Diagnosticaram, assim, um conjunto de tendências distintas que conjugaram em cinco grandes grupos: num primeiro conjunto, as fichas de leitura são compostas por notas mais ou menos desenvolvidas, organizadas por tópicos, correspondendo a um tipo de organização diagramática; nuns casos, apresentam um forte grau de explicitação da organização textual e de hierarquização da

informação; noutros casos, o grau de explicitação é menor e não há hierarquização, assemelhando-se este registo a uma mera justaposição de dados, na linha da sequência por que são apresentados nos textos de onde são recolhidos. Orientado numa via diferente, um segundo grupo caracteriza-se pelo registo de notas sob a forma de texto/pequeno texto, numa opção em que a topificação da informação cede lugar à redacção detalhada dos dados a integrar, posteriormente, nos textos. Ainda assim, se nalgumas das fichas se valoriza a cópia/transcrição da informação de passagens textuais tidas como relevantes, noutras observa-se uma intervenção pessoal no modo como se trata informação, existindo, por isso, maior elaboração. Ocupando uma posição intermédia, enunciam um terceiro tipo de fichas de leitura que, simultaneamente, recolhem marcas do primeiro e do segundo tipo, já que se valoriza o registo de notas sob a forma de tópicos com hierarquização, mas em que, para cada um deles, se redige frases completas que almejam a concretização dos tópicos previamente enunciados (tanto num regime de total fidelização ao discurso sobre que se trabalha – com transcrições, por exemplo –, como de reelaboração dessa informação). Um quarto grupo apresenta um tipo de fichas de leitura dos textos com um tratamento exaustivo da informação, fortemente hierarquizada. Trata-se de um desenho em que o texto lido é pulverizado em parágrafos traduzidos (sem excepção) em sínteses pessoais. O derradeiro tipo, contrariamente ao anterior, corresponde a uma espécie de “ficha-sumário”, uma vez que reduz cada texto a um par de notas sucintas, sem qualquer desenvolvimento.

#### **2.4. Capacidades de leitura e tomada de notas**

As notas tomadas a partir de fontes escritas, em particular (aqui designadas de ‘fichas de leitura’), ao exigirem um forte comprometimento com os textos, normalmente em contexto académico, reclamam dos sujeitos (neste processo também leitores) a efectivação de capacidades de leitura que funcionam como universais desta modalidade verbal (Colomer, 2003; Giasson, 1993). De acordo com estas autoras, a leitura é um processo estratégico e dinâmico em que os sujeitos, servindo-se de si, dos seus conhecimentos do mundo e da língua (estruturados sob a forma de *schemata* e caracterizados como estando para além do próprio acto de leitura – *estrutura cognitiva*) (id., ibid.) – e da sua intenção de leitura/do seu interesse perante o texto – *estrutura afectiva* (id., ibid.), interagem com os textos, em determinadas situações de leitura, visando a produção de sentido. Esta aceção eminentemente interactiva coloca em evidência três variáveis indissociáveis: *leitor, texto, contexto*.

Nesta dinâmica estratégica, o leitor enceta movimentos cognitivos de complexidade diversa que lhe permitem aceder à informação mais localmente, quando contida na frase (*microprocessos*), ou mais globalmente, quando trabalha o sentido global do texto (*macroprocessos*), para o que terá de recorrer a elementos de ligação coesiva (referentes, conectores) potenciadores de

inferências de natureza lógico-morfossintáctica; assim estabelece ligações entre as diferentes proposições podendo, por isso, aceder à compreensão global do texto – *processos integrativos*<sup>12</sup>. Num outro plano (mais próximo de si, enquanto sujeito), o leitor pode mesmo ir para além do texto, num exercício em que deverá activar os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a língua e projectá-los e integrá-los no texto, entidade esta repleta de vazios, de não ditos, de *gaps*, – de *incompletude permanente*, afinal (Dionísio de Sousa, 1993). Poderá, assim, dizer-se que “[...] o texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua actualização.” (Eco, 1983), sendo tanto maior a capacidade de leitura, quanto mais ricos, amplos e consistentes os quadros de referência individuais forem – *processos elaborativos*. Deverá, neste quadro, inferir (desta feita, num sentido lógico-semântico-pragmático), prever eventos e situações, formular imagens mentais, integrar conhecimentos prévios ou reagir afectivamente<sup>13</sup>.

O controlo e a auto-monitorização do processo, materializado na identificação da quebra de compreensão e na sua reparação, constituirão etapa-charneira do acto de ler. Sublinha-se, neste âmbito, a importância de o próprio leitor desenvolver mecanismos que lhe permitam “[...] questionar as estratégias de leitura, avaliar a sua eficácia e rectificá-las.” (Dionísio de Sousa, 1998) – *processos metacognitivos*.

### **3. O Estudo**

Temos procurado sinalizar, neste trabalho, a crescente importância que a *Escrita*, pelas suas características, tem vindo a granjear enquanto objecto privilegiado nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento. É-o não só quando perspectivada como implicando o domínio de técnicas de composição de diferentes tipos de texto; é-o, também, quando processo de natureza não compositiva, traduzindo-se, esta acepção última, no registo de informação e na tomada de notas a partir de fontes escritas e/ou de exposições orais, num e noutro caso essenciais ao bom desempenho académico-instrucional.

O presente estudo tem como pano de fundo o trabalho desenvolvido na disciplina de *Metodologia da Produção do Trabalho Escrito* (M.P.T.E.), uma cadeira de Opção Cultural frequentada por 60 alunos do 3º e 4º anos dos diferentes cursos de engenharia da Universidade do Minho, nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007.

Num determinado momento, e no quadro de um trabalho incidindo sobre tomada de notas a partir de fontes escritas, os alunos, distribuídos por grupos de três elementos (num total de 20) foram confrontados com três textos apresentando uma extensão e uma natureza distintas. Solicitava-se-lhes que elaborassem fichas de tomada de notas (por nós designadas de ‘fichas de leitura’) susceptíveis de congregarem a informação essencial de cada um, bem como de explicitarem a rede de relações que se estabelecia entre os diferentes níveis de informação.

O primeiro texto era o poema *Cem Nomes*, de Mona Lisa<sup>14</sup>; o segundo, um artigo misto de informação/opinião retirado da revista *Visão*, intitulava-se *Quando os arquitectos são estrelas*<sup>15</sup>; o derradeiro texto correspondia a um excerto da tese de doutoramento de José António Carvalho intitulado *O Processo de Escrita*.

Foi, a partir dos produtos de tomada de notas dos alunos que interviemos, procurando:

- A. Caracterizar os diferentes formatos de ‘ficha de leitura’<sup>16</sup>;
- B. Verificar possíveis relações entre os diferentes formatos e:
  - B.1. A natureza dos textos lidos;
  - B.2. As dimensões de leitura implicadas no seu tratamento;
  - B.3. Os objectivos de leitura.

Em termos metodológicos, optámos por efectuar uma análise de conteúdo tendo por base as categorias definidas no estudo de Carvalho e Pimenta (2005) já aqui referenciado.

#### **4. Resultados**

##### A. Os formatos apurados

Num olhar centrado nas ‘fichas de leitura’ elaboradas, foi possível identificar um conjunto de tendências distintas que, em dois casos, correspondem a dois desenhos tipificados no estudo aqui referido, enquanto um terceiro anuncia um formato distinto. Efectivamente, para o primeiro texto<sup>17</sup>, emergem dois formatos particulares que não encontram tradução nas categorias então definidas: por um lado, 60% dos alunos limitaram-se a identificar o tema/ideia geral do texto (muitas vezes correspondendo a uma estrutura nominal – ex.: *a desorientação*), enquanto, por outro, 20% apresentavam, numa só frase, dois/três tópicos/ideias-chave do texto, numa abordagem pessoal e altamente especulativa, num claro esforço de recolção das ideias que cruzam todo o texto (ex.: *O escritor deambula, perdido, à procura de si mesmo*). Este último configura, pois, um registo muito genérico da interpretação das impressões de leitura, sem concretização, situando-se, por isso mesmo, muito longe do texto-fonte. Refira-se, ainda, que 20% dos alunos não foram capazes de concretizar a tarefa, optando, assim, por não apresentar qualquer ficha de leitura.

Já no que diz respeito aos textos 2 e 3, registe-se o facto de todos os alunos terem cumprido a tarefa proposta sem que, em qualquer dos casos, tenham emitido parecer/juízo pessoal sobre o seu conteúdo. Ainda assim, notam-se diferenças nos produtos alcançados para cada um dos dois textos-fonte. Na verdade, nas fichas de leitura associadas ao texto 2, verificou-se uma tendência generalizada para o registo de informação sob a forma de texto (80%):

- 30% correspondiam a um texto-resumo de algumas das ideias-chave do texto-fonte, curto e muito directo (formato 2 do estudo de 2005);



- 30% apontavam para um registo detalhado, exaustivo, mas pessoal, da informação constante do texto, para o que percorriam cada um dos seus parágrafos (formato 4);
- Os restantes 20% elaboraram uma espécie de ficha-sumário, reduzindo todo o texto a um número mínimo de notas sucintas, sem qualquer relação entre si e tão pouco sem desenvolvimento complementar (formato 5).

Apenas 20% optaram por uma solução mais esquemática (formato 1), sendo que metade apresenta tópicos com relações hierárquicas entre si bem definidas, enquanto a outra metade optava por diagramas onde justapunha linearmente a informação.

Já os produtos decorrentes da leitura do texto 3 suscitaram uma tendência inversa. Efectivamente, 70% dos sujeitos optaram por fichas de leitura esquemáticas (formato 1); 40% destes evidenciavam relações entre a informação esquematizada, enquanto 30% justapunham a informação recolhida. Os restantes 30% elaboraram textos: 10% optaram pelo texto-resumo (formato 2); 10% pelo texto-sumário (formato 5); 10% pelo texto exaustivo, consagrando a informação constante de cada parágrafo (formato 4).

#### B.1. Os formatos apurados e a natureza dos textos

Os três textos constituídos como território de trabalho apresentavam uma natureza distinta. Se o primeiro, claramente pessoal, subjectivo, confessional, até, originou um trabalho breve, especulativo, tendo mesmo em 20% dos casos redundado na incapacidade da sua concretização; se o segundo texto, mais informativo, embora modelizado por posições pessoais, esteve na origem de fichas de leitura mais descritivas (80%), próximas dos resumos (género textual típico no ensino secundário), dos sumários ou dos textos exaustivos, envolvendo todos os elementos do conteúdo; se o terceiro, claramente académico/técnico/científico, esteve na base da construção de fichas de leitura que expunha muita informação diagramaticamente (70%), onde as combinações e as relações eram frequentemente expressas por linhas, setas, chavetas ou caixas, poderemos, então, concluir que as fichas de leitura podem variar consoante a natureza dos textos lidos.

#### B.2. Os formatos apurados e os movimentos cognitivos implicados na leitura dos textos-fonte

Se centrarmos a nossa atenção, agora, nos movimentos cognitivos implicados na leitura dos três textos, a partir das fichas de leitura elaboradas, facilmente percebemos que as que incidem sobre o primeiro se inscrevem numa lógica eminentemente elaborativa (Colomer, 2003; Giasson, 1993), próxima do *leitor* enquanto operador textual, que assim teve de inferir, antecipar informação textual, para lá de reagir afectivamente ao material lido ou de integrar conhecimentos prévios. Já o segundo e o terceiro formatos indiciam que a tónica tenha sido a dimensão *texto*, por se centrarem na informação constante de cada frase (*microprocessos*), bem como no todo textual (*macroprocessos*), para lá dos elementos que asseguram, coesivamente, a

passagem do plano local para o global (*processos integrativos*). Apesar disso, num e noutro caso (embora em menor grau que o sucedido com as fichas de leitura desenhadas a partir do primeiro texto), encontramos movimentos de mobilização de conhecimentos prévios (*processos elaborativos*) (Colomer, 2003; Giasson, 1993;).

Assim se conclui que as fichas podem variar consoante as dimensões de leitura implicadas na leitura dos textos-fonte.

### B.3. Os formatos apurados e os objectivos de leitura

Sendo certo que as motivações que subjazem à leitura de um texto podem oscilar, dependendo dos contextos em que esta se processa, da competência do leitor, dos suportes textuais, a verdade é que, e em abstracto, se pode associar (pelo menos por parte de alunos que não de Letras, como era o caso) poesia (texto 1) a fruição, a prazer, a entretenimento – *leitura recreativa* (Goodman, 1994); artigos de revista (texto 2) a informação e enriquecimento cultural – *leitura para informação e estudo*<sup>18</sup> (M.E., 1991); textos académicos a estudo, trabalho – *leitura para informação e estudo*<sup>19</sup>; *leitura ocupacional* (id., ibid.). Ainda que as fichas de leitura não o permitam confirmar rigorosamente, é possível inferir que os formatos desenhados possam sofrer oscilações em função dos objectivos que presidiram à leitura dos textos que lhes servem de base.

## **5. Conclusões**

Procurar caracterizar o modo como os indivíduos tomam notas em contexto académico implica delimitar e interpretar factores que, independentemente da sua natureza (interna ou externa ao processo), se encontram a eles associados. Muitos dos formatos das fichas de leitura elaboradas e, por inerência, muito das suas valências no acesso ao conhecimento, podem oscilar em função do controlo de determinadas variáveis.

No presente estudo, procurámos apurar, em contexto académico, a existência de possíveis relações entre os diferentes formatos de ficha de leitura elaboradas a partir de fontes escritas e três dimensões que cruzam as esferas exógena e endógena: por um lado, a natureza dos textos; por outro lado, os objectivos de leitura e os movimentos de leitura implicados no seu tratamento.

Os resultados apurados sugerem a existência de uma relação positiva entre eles, legitimando, assim, a ideia de partida. Acreditamos, por isso, que alguns dos procedimentos passíveis de assegurar níveis de eficácia na tomada de notas a partir de fontes escritas possam passar por, entre outros:

a) Assegurar a aprendizagem/familiarização dos alunos de/com diferentes tipos/géneros de texto, tenham eles uma actualização transversal/interdisciplinar; constituam eles discursos específicos de cada uma das disciplinas do currículo (Coutinho, 2002);

- b) Assumir que as ‘fichas de leitura’ são lugares de convergência de competências de leitura e escrita, pelo que exigem o desenvolvimento de competências em ambos os processos.
- c) Exercitar capacidades que complementam os dois processos aqui mencionados, designadamente os próximos da compreensão, da atenção e da selecção de informação.
- d) Assumir a tomada de notas como tipo/género textual que, por ser ferramenta privilegiada de transformação/construção de conhecimento, deve ocupar lugar de centralidade nas aulas das diferentes áreas curriculares.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um processo que se inicia internamente nos sujeitos que, ao escreverem, efectuam um conjunto de movimentos cognitivos importantes (Flower e Hayes, 1981; Bereiter e Scardamalia, 1987).

<sup>2</sup> O escrito varia consoante o destinatário, o grau de formalidade que existe entre interlocutores, a situação de escrita e a própria tarefa.

<sup>3</sup> Não é, de todo, aceitável que o foco da *Escrita* seja exclusivamente escolar; esta é, na verdade, uma ferramenta com um alcance mais amplo, à qual os sujeitos recorrem em diferentes situações e contextos das suas vidas: trabalho, entretenimento/fruição, cidadania (no exercício de competências exigíveis enquanto cidadão activo, crítico e responsável de um tecido social).

<sup>4</sup> Entendemos, neste estudo, os conceitos *escrita compositiva* e *escrita não compositiva* nos termos em que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 30) os definiam: “Escrita não compositiva” e “compositiva” designam, respectivamente, escrita sem e com composição. Entende-se aqui por ‘composição’ o processo de combinação de micro e macro-unidades estruturais de que resulta uma peça coesa e coerente: um objecto escrito dotado das propriedades definidoras da textualidade.”

<sup>5</sup> A sigla “cger” designa, conforme é explicitado no documento oficial, “competência geral”.

<sup>6</sup> Não sendo, formalmente, um documento oficial, a obra citada é perspectivada por professores e educadores enquanto tal.

<sup>7</sup> Por ‘ficha de leitura’ entendemos os registos pessoais de informação decorrentes da leitura de uma ou mais fontes escritas, configurando “[...] stable external memory that is intended to help to plan a future activity, to learn, to think, or to create.” (Piolat *et al.*, 2005: 291).

<sup>8</sup> Piolat *et al.* (2005: 291) assumem que a tomada de notas percorre diferentes contextos, encontrando-se, normalmente, associada a acções tão diversas como fazer compras, planear eventos futuros, estudar para exames, fazer exposições orais, conceber modelos industriais, etc.

<sup>9</sup> Piolat *et al.* mencionam estudos que sugerem que a tomada de notas exige mais comprometimento cognitivo que leitura e escrita, embora menos que a escrita criativa de textos (2005: 291).

<sup>10</sup> ‘Blocos de saberes’ são unidades conceptuais com origem na aula e em que os estudantes apoiam os conhecimentos (Souchon, 2002).

<sup>11</sup> Não obstante terem identidades genéticas distintas e dividirem opiniões relativamente ao modo como e quando devem ser implementados (particularmente em contexto escolar), as noções de *tipo* e *género textual* e toda a problemática que as reveste não ocupará lugar central nesta comunicação. Ainda assim, e no sentido de sintonizar conceitos:

Tipo de texto: “[...] sequência teoricamente definida pela *natureza lingüística* da sua composição {aspectos lexicais, sintácticos, tempos verbais, relações lógicas}.” (Marcuschi, 2005: 21); centra-se, como se vê, nas peculiaridades linguísticas e estruturais do texto; valoriza-se, nessa medida, a forma (id., *ibid.*: 20, 21).

Género textual: ‘formas comunicativas relativamente instáveis (ou relativamente estabilizadas num determinado período histórico, para uma sociedade ou grupo social), de que qualquer texto participa (ainda que por divergência)’ (Coutinho *apud* Alves, 2004: 26); são definidos essencialmente por critérios de natureza sócio-cultural, recaindo esta opção sobre as comunidades discursivas. Assim, no género textual valoriza-se, para lá da forma, também aspectos de ordem sócio-comunicativa e funcional (Marcuschi, 2005: 19-25).

<sup>12</sup> Numa relação entre a taxonomia de capacidades de leitura proposta por Tollefson (1989) e a teoria que suporta os *processos de leitura*, podemos inferir que a actuação do leitor se situa, no primeiro caso, no plano do *reconhecimento de informação*; no segundo, estará mais próxima da *reorganização de informação*, enquanto no derradeiro se centra mais no âmbito da *inferência*.

<sup>13</sup> Num exercício semelhante ao anterior, podemos associar a actuação do leitor, no quadro dos processos elaborativos, às capacidades de *inferir*, *apreciar* e *avaliar informação*.

<sup>14</sup> In <http://sitioidasaudade.blogspot.com/2005/08/cem-nomes.html>

<sup>15</sup> In *Visão*, 2004/04/29, p. 188

<sup>16</sup> Não se trata de um trabalho que vise avaliar a qualidade dos produtos individuais apurados; tão-somente se pretende descrevê-los para, assim, se procurar perceber se estes oscilam e, em caso afirmativo, como, em função de diferentes variáveis.

<sup>17</sup> A numeração associada a cada um dos textos que estiveram na base da elaboração das fichas de leitura (1, 2, 3) corresponde, por esta ordem, ao texto poético, ao artigo de revista e ao excerto de tese.

<sup>18</sup> A tónica, neste caso, centra-se no primeiro elemento do par.

<sup>19</sup> Desta feita, a ênfase é posta no segundo membro do par.

---

**Referências Bibliográficas:**

- Alves, M. (2004). "Os géneros textuais aula e apontamentos: elos de uma cadeia textual" [dissertação de mestrado]. U. Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Applebee, A. (1984). "Writing and reasoning". *Review of Educational Research*, 54 (4), 577-596.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Björk, L. & Räisänen, C. (2000). *Academic Writing: A university course*. Lund: Studentlitteratur.
- California Polytechnic State University (2007). "Note taking system". <http://sas.calpoly.edu/asc/ssl.html> (sítio acedido em 5 de Março de 2007).
- Carvalho, J. & Pimenta, J. (2005). "Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido". In B. Silva & L. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galego-Português de PsicoPedagogia*. Braga: CIEd/IEP/UM, 1877-1885 (edição CD-rom).
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: D.M.E./I.E.P. – U. M..
- Colomer, T. (2003). "O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura". In C. Lomas. *O Valor das Palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.
- Coutinho, A. (2002). "Écriture et rapport au savoir". *Enjeux* (53), mars, 176-187.
- Eco, U. (1983). *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32 (4).
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.
- Goodman, K. (1994). "Reading, writing, and written texts – a transactional sociopsycholinguistic view". In R. Ruddell *et al.* (eds.) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Klein, P. (1999). "Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn". *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.
- Marcuschi, L. *et al.* (orgs.) (2005). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In A. Dionísio. *Gêneros Textuais & Ensaio*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Pereira, L. *et al.* (2002). *Como Abordar... – A produção de textos escritos*. Porto: Areal.

---

Piolat, A. *et al.* (2005). "Cognitive effort during note taking". *Applied Cognitive Psychology*, 19, 291-312 (publicação online, 17/12/2004: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)).

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Souchon, M. (2002). "L'analyse de productions écrites d'étudiants de première année à l'université". *Enjeux* (54), juin, 101-112.

Sousa, M. (1998). "Agora não posso. Estou a ler!". In Castro & Sousa (1998). *Entre Linhas Paralelas*. Braga: Angelus Novus.

Sousa, M. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Asa.

Tollefson, J. (1989). *A system for improving teacher's questions*. *Forum*, XXVII, (1), 6-9.

Tynjälä, P. (1998). "Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment". *Higher Education*, 36, 209-230.

Tynjälä, P. *et al.* (2001). "Writing as a learning tool: an introduction. In P.Tynjälä, *et al.* (eds.). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

TYNJÄLÄ, P. (1998). "Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment". *Higher Education*, 36, 209-230.

**Documentos reguladores:**

Ministério da Educação (2003). *Programa de Língua Portuguesa, 10º/11º/12º anos*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação, D.E.B. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: M.E..

Ministério da Educação, D.G.E.B.S. (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-aprendizagem. Vol. II. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: M.E..