



CNaPPES.17

Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas
no Ensino Superior

CNaPPES 2017

**4º Congresso Nacional
de Práticas Pedagógicas
no Ensino Superior**

Setúbal, Portugal, 13 e 14 de julho de 2017

Organização e apoio



REPÚBLICA
PORTUGUESA

CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR

DGES Direção-Geral do Ensino Superior
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



IPL

instituto politécnico de leiria



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA



UNIVERSIDADE
NOVA
DE LISBOA

U. PORTO

Auxílio à redação de textos académicos através de uma ferramenta de criação de mapas mentais

Sílvia Araújo †
Sérgio Lopes †
Renata Castro †
Sandra Ferreira †

† Universidade do Minho
saraujo@ilch.uminho.pt
sergio.lopes@dei.uminho.pt
rsofia20@gmail.com
sandraisabelferreira95@gmail.com

Resumo

Assumindo a importância que a escrita desempenha nos mais variados contextos, é realmente importante refletir sobre os processos utilizados pelos alunos na construção dos seus textos escritos, nomeadamente no contexto académico. Nas linhas que se seguem, propomo-nos apresentar os resultados de uma experiência pedagógica que serviu de base à criação de uma ferramenta informática de apoio à escrita, com vista a melhorar a competência de escrita dos alunos, a nível macro (organização textual, gestão da progressão e continuidade tópica) e microtextual (morfossintaxe e semântica). Como veremos, este recurso integrado e acessível online contribuirá para que os alunos desenvolvam, com base em mapas heurísticos, um método de escrita mais eficaz, aplicável à realização de trabalhos em várias disciplinas.

Palavras-Chave: mapa heurístico, competência textual, oralidade, discurso académico.

1 Contexto

Apesar da existência de estudos científicos que acentuam a importância da escrita no processo de aquisição, construção e reprodução de conhecimento (Carvalho e Pimenta, 2005; Barbeiro e Pereira, 2007; entre outros), há evidências, não só ao nível do ensino básico e secundário como também ao nível do ensino superior, que apontam para a existência de um conjunto de práticas que privilegiam uma escrita mais centrada na reprodução de conhecimento do que na sua construção, sendo notórias as dificuldades dos alunos em tarefas mais complexas, como, por exemplo, a síntese a partir de várias fontes. Como referem Carvalho e Pimenta (2005), as maiores dificuldades dos alunos universitários

não se situam apenas ao nível da redação propriamente dita: são também evidentes no modo como a informação é registada e tratada. Os textos são repetitivos, apresentando parágrafos mal estruturados ora repetindo sem novidade o anteriormente afirmado, ora introduzindo informação não relacionada com aquela fornecida previamente. Escrever é, sem dúvida, uma atividade cognitiva complexa, que envolve a mobilização de inúmeros processos cognitivos e estratégias (Kellog, 2008). Para vários autores (Hayes e Nash, 1996; Hayes, 2004; entre outros), as competências cognitivas envolvidas na escrita podem ser concetualizadas a partir de três blocos de subprocessos cognitivos essenciais: a planificação, a textualização e a revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

2 Descrição da prática pedagógica

Reconhecendo o papel fundamental da escrita para o sucesso académico dos alunos e, por outro lado, tendo consciência das dificuldades inerentes ao seu domínio, é realmente vital que o ensino superior dê continuidade à aprendizagem de técnicas e modelos de escrita.

2.1 Objetivos e público-alvo

Por forma a desenvolver estratégias que contribuam para a facilitação processual da tarefa de escrita, optámos por incorporar na docência a utilização de mapas heurísticos (Dambreville, 2014; Buran e Filyukov, 2015), em particular na unidade curricular de Seminário de Orientação e Profissionalização do 2º ano do Mestrado em Tradução e Comunicação Multilingue. A iniciativa foi motivada pela necessidade de ajudar os alunos a sistematizar as suas leituras com vista à redação de uma revisão de literatura, tendo-se revelado de extrema relevância para a fase de elaboração dos relatórios de estágio ou dissertações finais de Curso.

2.2 Metodologia

Apresentamos, a seguir, a prática pedagógica por nós adotada para ajudar os alunos a planificar e transpor o que planificaram em linguagem escrita e oral, cumprindo as propriedades de coesão e de coerência assim como as regras de correção linguística:

1. Com base numa pesquisa (na Web) de três artigos científicos relacionados com o impacto das tecnologias na prática de tradução, cada aluno/a começou por partilhar essa informação num mural virtual disponibilizado numa plataforma colaborativa (wikispaces):

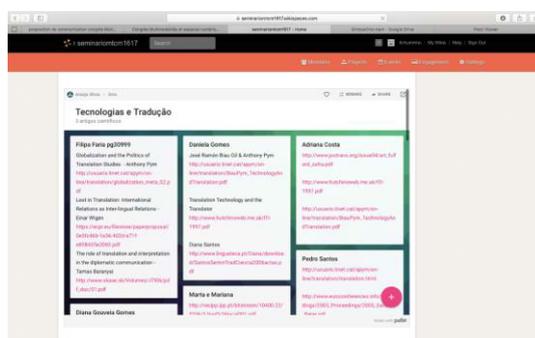


Figura 1. Mural virtual com os três artigos temáticos escolhidos pelos alunos

2. Para redigir uma síntese escrita considerando apenas três dos artigos previamente selecionados pela turma, os alunos procuraram elaborar um mapa mental que possibilita, por um lado, a organização esquemática das leituras e que funciona, por outro, como

princípio gerador de ideias e guia na organização do pensamento (Ontoria et al., 2011):

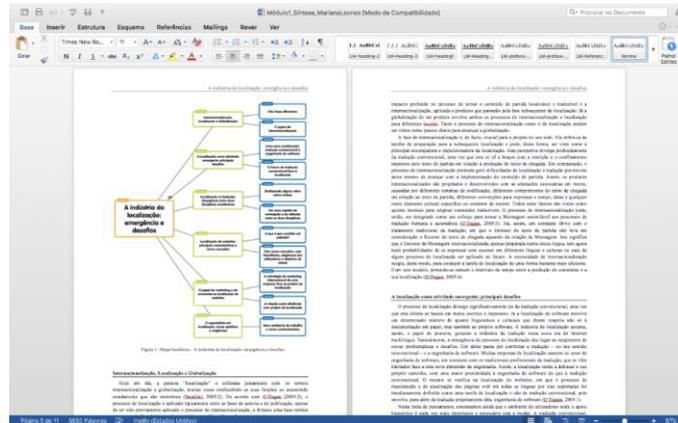


Figura 2. Síntese dos três artigos escolhidos na etapa anterior

Como se pode visualizar no mapa mental da figura acima, essas ideias traduzem-se numa disposição gráfica hierarquizada de tópicos principais, que, por sua vez, se dividem em subtópicos; cada um desses subtópicos corresponde, depois em termos de 'mancha gráfica', a um parágrafo. Importa notar que a leitura dos mesmos artigos origina geralmente mapas mentais diferentes e, por conseguinte, textos com mais ou menos tópicos/subtópicos.

3. Finalmente os alunos apresentam oralmente o mapa mental elaborado na etapa anterior, tendo em atenção vários aspetos (colocação da voz, fluidez discursiva, etc.):



Figura 3. Transposição oral do mapa heurístico proposto [www.goo.gl/XFD3ah]

A cápsula de vídeo acima apresentada pode ser apresentada de forma mais interativa recorrendo a aplicações como o prezi [ver www.goo.gl/Sn5IKC]. Todo esse material escrito e oral produzido por cada aluno/a é publicado no seu e-portefólio.

2.3 Avaliação

Em função dos resultados obtidos, considera-se que a etapa da planificação favorece a textualização. Graças a esta metodologia baseada na técnica do mind mapping, os alunos são capazes de interiorizar o fio condutor expresso nos seus mapas, produzindo discursos fluentes e bem organizados, quer por escrito (ver supra, figura 2), quer oralmente (ver supra, figura 3). Apesar de se ter comprovado a incontornável utilidade desta metodologia, constatámos que as ferramentas de criação de mapas heurísticos disponíveis na Web

(Popplet, Mindmeister, Text 2 Mind Map, Framindmap, Freemind, Xmind, Freeplane, CmapTools, ThinkGraph, eMindMaps, etc.) apresentam uma abordagem atomizada do processo de escrita, uma vez que se centram exclusivamente na fase de planificação. É importante que estes mapas estejam igualmente associados à etapa subsequente de redação do texto. Optámos então por criar uma ferramenta integrada e acessível online que acompanhe o aluno ao longo de um processo de escrita que se inicia com a planificação textual (mapa heurístico) e que termina com a textualização (módulo de edição textual).

3 PlanTEXT: uma ferramenta de apoio à escrita

A ferramenta que implementa esta abordagem está a ser desenvolvida na forma de uma aplicação web em parceria com duas alunas pertencentes, respetivamente, aos Mestrados em Sistemas de Informação e em Engenharia Informática da Universidade do Minho. Apresentamos a seguir as funcionalidades desta ferramenta do ponto de vista do utilizador:



Figura 4. Interface da aplicação web PlanTEXT

Como referimos acima, existe uma grande panóplia de ferramentas online que nos permitem criar mapas mentais. É nosso propósito recuperar esta funcionalidade mas inseri-la num ambiente digital integrado que ofereça funcionalidades adicionais, nomeadamente a conversão do mapa num template textual (textualização) assim como a incorporação de elementos de apoio à escrita (e.g., corpora, dicionários assim como corretores ortográficos e gramaticais). A ferramenta PlanTEXT que propomos destacar-se-á, pois, por privilegiar uma abordagem holística do processo de escrita, que pressupõe a existência de três etapas distintas mas interligadas. Este tipo de ferramenta, que procura simplificar o ato de escrita decompondo-o em etapas concretas e logicamente interligadas, parece surtir um efeito positivo nos alunos (Mangenot, 2000). Em primeiro lugar, os alunos serão levados a experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em partes e subpartes, mediante a construção de um mapa mental incorporado na ferramenta:

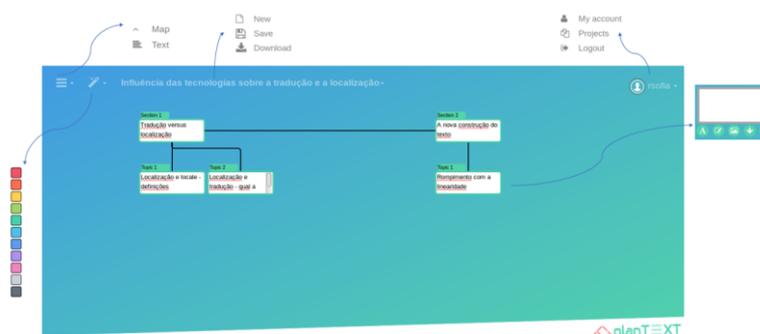


Figura 5. Funcionalidades e navegabilidade da ferramenta

A partir deste mapa heurístico, a ferramenta gerará automaticamente uma estrutura para o texto, que o aluno terá de preencher, respeitando as exigências de continuidade tópica e progressão temática e gerando coesão e coerência textuais:

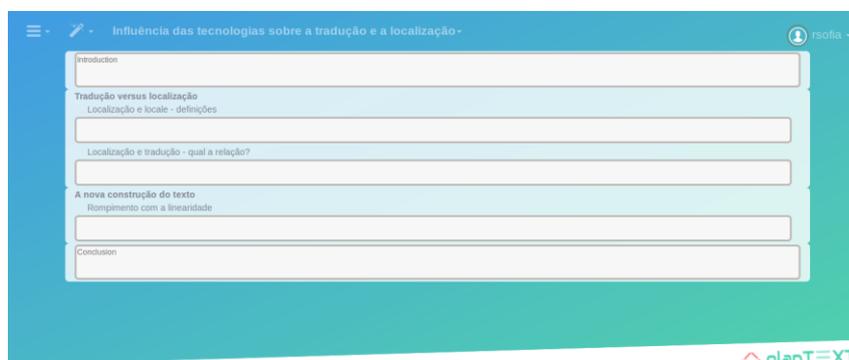


Figura 6. Vista da estrutura para o texto

A ferramenta permitirá adicionar e apagar tópicos no mapa e repercutir isso na estrutura do texto, respetivamente acrescentando e eliminando as secções correspondentes no desenvolvimento. Esta dinâmica contraria a tendência geral dos alunos para negligenciar as etapas de pré e pós-processamento (i.e., planificação e revisão) no processo de escrita. Ao ritualizar esta metodologia, é possível alcançar uma melhoria ao nível da textualização, quer ao nível da forma, quer ao nível do conteúdo. Ao projetar a ferramenta, tivemos, pois, em consideração o binómio processo/produto, o que se reflete na possibilidade de navegar entre as duas vistas ou perspetivas sobre o processo de escrita. Ou seja, a cada momento, é possível voltar a visualizar e eventualmente a alterar o mapa mental e, por conseguinte, a estrutura de texto que resulta dessa disposição gráfica hierarquizada de tópicos principais e secundários (textualização). Aquando da etapa de pós-textualização, o utilizador poderá finalmente descarregar a totalidade do texto produzido em formato word:

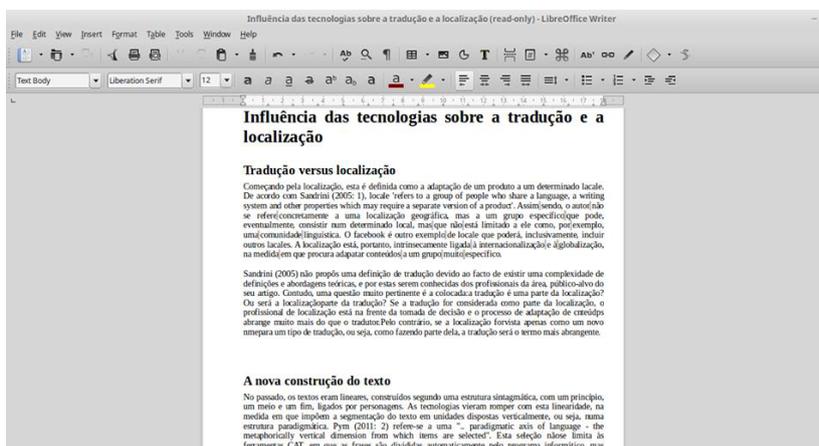


Figura 7. Download do texto final

Esta última funcionalidade de descarregamento do texto obtido permite obviamente corrigir eventuais erros, reformular o texto e ainda aperfeiçoar o processo de reescrita.

4 Conclusões

Com esta ferramenta, espera-se verificar uma evolução da capacidade de escrita, traduzida no aumento da extensão dos textos, na adequada organização de informação, no respeito pela progressão temática, na utilização mais frequente e variada de conectores e na diminuição global de erros gramaticais cometidos. A obtenção desse resultado justificará a introdução desta ferramenta noutros níveis educativos de forma a promover um ensino explícito, refletido, reflexivo, contínuo e sistemático em torno da prática da escrita em anos anteriores à entrada no Ensino Superior. Como relembra Fonseca (1992), o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como a escrita é um percurso longo e difícil, que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado. Para ser eficaz, esse treino terá de ser enquadrado num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero recetor de informação já estruturada. É neste contexto que se enquadra a ferramenta apresentada. Ao funcionar como um elemento facilitador da estruturação do pensamento, esta ferramenta poderá favorecer a emergência do raciocínio lógico e formal e, deste modo, dotar os alunos de uma consciência metalinguística necessária à operacionalização da competência de escrita (Sousa, 2015).

5 Referências

- Barbeiro, L. F.; Pereira, L. A. (2007) Ensino da escrita: A Dimensão Textual. MEDGIDC. Lisboa.
- Buran, A.; Filyukov, A. (2015) Mind Mapping Technique in Language Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 206, 17, pp.215–218.
- Carvalho, J. A. B., Pimenta, J. R. (2005) Escrever para aprender: escrever para exprimir o aprendido. In Bento Silva e Leandro Almeida (orgs.) *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (8). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 1877-1885.
- Dambreville, S. C. (2014) Les cartes mentales: un changement de paradigme dans les apprentissages. *Communication, technologie et développement*, pp.71-88.
- Estrela, A. & Sousa, O. (2011) Competência textual à entrada no Ensino Superior, *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), pp. 247-267.
- Fonseca, F. I. (1992) A urgência de uma pedagogia da escrita, *Máthesis*, vol. 1, pp. 223-251.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996) On the nature of planning in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 29–55.
- Hayes, J. R. (2004) What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (eds.) *Studies in writing*, Vol. 13, *Revision: Cognitive and instructional processes*. Norwell, MA: Kluwer Academic Press, pp. 9-20.
- Kellogg, R. (2008) Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective, *Journal of Writing Research*, 1, pp. 1-26.
- Mangenot, F. (2000) Écrire avec les TIC, outils et contextes d'apprentissage. In Anis, J.; Marty, N. (éds) *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, Collection de l'ingénierie éducative, Paris, CNDP.
- Ontoria, A. P., Juan Manuel Muñoz González, Rubio Ana Molina (2011) Influencia de los mapas mentales en la forma de ser y pensar, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, n°55/1, pp. 1-15.
- Sousa, O. (2015) Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada. Lisboa: MdiaXXI.