

**Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior**

**Otília Costa e Sousa**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação,

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, UIDEF.

otilias@eselx.ipl.pt

**Teresa Costa-Pereira**

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, UIDEF

teresa.costa.pereira@hotmail.com

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo exploratório de uma experiência didático-pedagógica sobre leitura e escrita levada a cabo numa disciplina no âmbito da licenciatura em Educação Básica. Investigação prévia mostra o potencial de aprendizagem de tarefas de escrita e de tarefas que combinem leitura e escrita. Pretende-se (1) refletir sobre o papel do modo escrito na construção de conhecimento, (2) descrever percursos de aprendizagem que combinem leitura e escrita e (3) investigar as percepções dos estudantes sobre a escrita. O foco da experiência é a escrita tomada como competência e como instrumento de aprendizagem. Descrevemos as atividades e enunciamos os princípios teóricos que as enformam e analisamos resultados de um inquérito sobre escrita.

**Palavras-chave:** Escrita académica, Leitura, Ensino superior,; Construção do conhecimento, Escrita nas disciplinas.

## Abstract

This article presents an exploratory study of a didactic-pedagogical experience on reading and writing carried out in a course of a Program on Basic Education. Previous research shows the learning potential of writing tasks and also tasks that combine both reading and writing. The main objective of this work is (1) to reflect on the role of written mode in knowledge construction, (2) to describe learning pathways that combine reading and writing, and (3) to investigate students' perceptions about writing. The focus of this study is writing as competence and as a learning tool as well. We describe the activities and enunciate the theoretical principles that shape them, and analyse the results of a survey on writing.

**Keywords:** Academic writing, Reading, Higher education, Knowledge construction, Writing in the disciplines.

## 1. Introdução

Em Portugal, não há tradição de ensino de escrita no ensino superior, apesar de haver consenso sobre a existência de dificuldades neste domínio (Carvalho e Pimenta, 2007; Sousa & Estrela, 2009; Barbeiro, Pereira & Carvalho, 2015). Embora os professores se queixem regular e insistentemente de falta de proficiência de escrita dos alunos, desde que estes entram na licenciatura até à redação da dissertação de mestrado ou de doutoramento, a escrita não é um problema que seja identificado e discutido como tal, e para o qual seja sentida a necessidade de encontrar respostas institucionais.

Quando se investigam competências de literacia no ensino superior, os resultados deixam claro a necessidade de ensino. Num estudo realizado com estudantes de engenharia, Carvalho e Pimenta (2007) concluem que as dificuldades se revelaram a

diferentes níveis: de leitura e tomada de notas e organização da informação ou ao modo como o conhecimento é integrado a partir de fontes diferentes. Num outro estudo que acompanhou alunos de licenciatura do primeiro ao terceiro ano, Estrela e Sousa (2011) concluíram que as competências de escrita têm impacto na avaliação nas disciplinas e que a proficiência na escrita correlaciona positivamente com o nível de instrução dos pais. Os estudantes com melhor proficiência de escrita são aqueles cujos pais têm quinze ou mais anos de escolarização, isto é, frequentaram o ensino superior. A questão do nível de instrução dos progenitores é importante na frequência e sucesso no ensino superior, há estudos internacionais que consideram estudantes de risco aqueles que são a primeira geração da família a entrar no ensino superior (Nunez & Carroll, 1998).

Para colmatar as necessidades sentidas neste domínio, com a reforma de Bolonha, em muitas instituições foi introduzido o ensino da escrita académica. O ensino de escrita no ensino superior reconhece, por um lado, que aprender a escrever é um processo longo e complexo que supõe ensino, aprendizagem e treino e, por outro, que há necessidade de continuar a ensinar a escrever ao longo da escolarização (Carvalho e Pimenta, 2007, Estrela e Sousa, 2011; Sousa, 2015). Mas, restringindo o ensino da escrita a uma disciplina ou unidade curricular (doravante UC) de escrita, omite-se que as aprendizagens devem ser significativas e situadas e que é grande a variabilidade na atividade de escrita já que os formatos textuais e retóricos dependem da esfera de ação em que se movimenta o sujeito. Além disso, concentra-se o ensino num curto período de tempo, quando se sabe que a mestria em escrita advém de um processo continuado de aprendizagem e treino (Kellogg, 2008).

Sendo o universo académico sustentado em textos, e a construção de conhecimento mediada por textos de autores de referência, importa interrogar o papel da leitura na construção do conhecimento, mas também como *input* de escrita. Podem, assim, equacionar-se as conexões leitura e escrita na aprendizagem das convenções discursivas das diferentes áreas de saber (Sousa, 2015). Pode pensar-se, igualmente, quais as atividades de leitura que promovem desenvolvimento de escrita e que tarefas de escrita promovem a aprendizagem das características discursivas dos textos e melhoram a sua compreensão. A relação leitura escrita e escrita leitura é profícua, mas não automática. Importa esclarecer relações possíveis e modos de potenciar esta relação. Segundo Sousa (2014), a leitura e a escrita em sala de aula são atividades que interagem porque

normalmente se escreve quando se lê e lê-se quando se tem que escrever. Durante e após a leitura orientada presta-se atenção ao que se lê, isto é, ao modo como o escritor escreve e, nos trabalhos académicos, integram-se textos de autor no nosso texto quando escrevemos. A autora conclui também que a reescrita de textos modelo ajuda na integração dos estudantes numa determinada comunidade de textos ou comunidade discursiva. Esta é definida por Gee (1996, p. 255), como “a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or “social network””. Nesta aceção, ler e escrever são competências que vão bem além de meras tarefas escolares já que fazem parte de própria identidade do sujeito e são definitórias da sua pertença a uma determinada comunidade.

A necessidade de integrar os alunos nas comunidades discursivas das diferentes áreas do saber, nos países anglo-saxónicos, países com uma grande tradição de ensino de escrita ao nível do ensino superior, nos anos setenta, inicia-se o movimento do ensino da escrita no currículo (*writing across de curriculum* – WAC) (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, & Garufis, 2005). Partindo da constatação que o ensino de escrita na disciplina de escrita académica não era suficiente, pretendia-se responsabilizar todos os departamentos e professores pelo ensino da escrita, aumentando a quantidade e a qualidade de escrita e estendendo o seu ensino a todo o percurso académico. Do movimento WAC, emergiu o movimento WID (*writing in the disciplines*). Neste assume-se que cada disciplina tem especificidades discursivas e, por isso, aprender é também aprender os modos de falar e escrever da área de saber em que se inscreve essa disciplina, mas também os tipos de escrita que ocorrem na disciplina.

Se os escritos possuem características específicas em cada uma das diferentes áreas disciplinares, torna-se evidente a pertinência de explicitar essas diferenças e de criar condições para desenvolver competências que permitam aos sujeitos lidar com esses escritos na dupla dimensão da leitura e da escrita.

A necessidade de ensino de escrita é sublinhada também nos resultados do exame realizado no final da licenciatura para ingresso nos mestrados de ensino. Dados do relatório de exame de acesso aos mestrados em Educação pré-escolar e Professores de 1º ciclo da Escola Superior de Educação de Lisboa alertam para as competências de escrita dos estudantes que realizaram a prova (37% dos alunos tiveram classificação negativa em escrita).

## 2. O estudo

O trabalho que se apresenta inscreve-se numa linha de pesquisa em educação – *design-based research* – e tem como preocupação central a melhoria de práticas e de aprendizagens. Trata-se de um trabalho essencialmente descritivo explicativo orientado pelas perguntas: *o que se está a fazer e quais as razões subjacentes*. Foi desenvolvido no âmbito da UC Desenvolvimento da Linguagem, uma UC do quinto semestre da Licenciatura em Educação Básica (LEB). Neste artigo, reflete-se sobre práticas de sala de aula e interrogam-se as percepções dos estudantes sobre as atividades de escrita no curso. Descrevem-se sequências de tarefas de leitura e de escrita com fins de iniciação à investigação. Não se trata de formar investigadores, mas de envolver os estudantes com atividades que exigem reflexão e interrogação do saber, fomentando uma atitude crítica importante na formação de professores.

Os aspetos teóricos que fundamentam a intervenção são: (1) conceção da literacia como capacidade de lidar com a bibliografia de diversas comunidades discursivas, na dupla dimensão de leitura e da escrita,; (2) conceção da aprendizagem contextualmente situada, (2) conceção da aprendizagem como construção em interação: interação com pares, com o professor e com os textos escritos, (3) construção do conhecimento como operação de alto nível, isto é, como transformação do conhecimento – analisando a relevância de fontes e tópicos, selecionando informação, integrando informação de diversas fontes num texto novo.

Acreditamos, assim, que, na construção do conhecimento, a leitura e, em especial, a escrita pela sua função epistémica, têm um papel central; a construção do conhecimento apoia-se em operações de raciocínio crítico que exigem um envolvimento ativo do sujeito; e a aprendizagem da escrita é beneficiada pela prática em contextos e feedback sistemático durante o processo.

### 2.1 Participantes

Os participantes são os estudantes de três turmas da LEB da Escola Superior de Educação (ESELx) do Instituto Politécnico de Lisboa, totalizando 85 estudantes. Os estudantes foram acompanhados nas tarefas de leitura e de escrita ao longo do semestre na UC Desenvolvimento da Linguagem e responderam a um inquérito sobre escrita (Chitez,

Kruse & Castelló, 2015; Barbeiro, Pereira, Carvalho, 2015). O questionário foi disponibilizado *online* e, via email, foi-lhes solicitado que respondessem. Dos 85 estudantes apenas 70 responderam ao inquérito.

## **2.2. Atividades de leitura e escrita**

A UC visa criar conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem entre os zero e os doze anos de idade. As aprendizagens construídas possibilitarão que, mais tarde, os estudantes, já professores, sejam capazes de observar as competências das crianças para intervirem de forma consciente e sustentada no seu desenvolvimento. Os objetivos da UC são refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem; realizar um percurso de investigação no âmbito do desenvolvimento da Língua Portuguesa, quer como L1, quer como L2; e estabelecer pontes com: a aquisição de língua não materna e o desenvolvimento de linguagem e escolarização. A organização da UC busca colocar os alunos em situações de aprendizagem que os levem a tomar consciência do modo como aprendem: discussão com pares, leitura e escrita colaborativa, *feed-back* do professor e dos pares sobre o seu trabalho. Buscam-se, assim, modos de aprendizagem auto-regulada, apoiada na interação e contextualizada num suporte efetivo dos pares e do professor.

O projeto visa, por um lado, maior qualidade das aprendizagens dos conteúdos em causa e, por outro, lado desenvolver competências de literacia. Promove-se a leitura crítica de textos, a interação com esses textos através da discussão, do resumo e da paráfrase e a produção de textos. As atividades de escrita decorrem quer da leitura (com base nos textos modelo) quer da investigação – o trabalho de avaliação final é a escrita de um artigo de investigação em que se conciliam integração de leituras e escrita original.

A leitura e a escrita têm na UC duas dimensões: aprender *pela* leitura e *pela* escrita e desenvolver competências de leitura e de escrita. Escrever a partir da leitura de textos de referência fomenta releituras sucessivas e reescritas várias que, por si, possibilitam aprofundamento do saber e reflexão sobre o conhecimento.

Semanas 1-2: os estudantes visionam, em trabalho autónomo, um documentário e um filme. Estes são discutidos em aula e, após a discussão, é elaborado um esquema sobre os tópicos centrais dos dois documentos. O que se pretende é identificar ideias chave, comparar e contrastar os dois documentos e esquematizar ideias a partir de duas fontes de informação.

Semana 3-4: são lidos dois textos (um em aula e outro em trabalho de casa) e os estudantes a pares discutem os tópicos centrais, comparam, contrastam e organizam as ideias de modo a elaborar uma síntese a partir destas leituras. As tarefas são complexas e desafiantes a nível cognitivo: ler e compreender um conteúdo novo e ser capaz de o sintetizar. Além do resumo de cada um dos textos, o que por si só já é bastante exigente, é pedido que, depois da discussão, a pares, a informação de cada texto seja integrada num novo texto. Para escrever a síntese é necessário identificar a informação essencial de cada texto, compará-la, decidir que informação é idêntica, complementar ou diferente. De seguida é necessário organizar os tópicos para escrever um texto novo em que conste a informação retirada dos dois textos fonte. É necessário comparar, contrastar e organizar as ideias centrais e planificar a síntese. O texto produzido deve ser fiel às leituras, mas afirmando a sua originalidade para evitar o plágio.

Semana 4-9: trabalho de investigação - identificação do tópico de investigação, seleção do(s) sujeito(s), formulação da questão de investigação, recolha, transcrição e análise de corpus.

Semanas 5-6: o professor dá feedback às sínteses escritas, focalizando os aspetos a melhorar na escrita. O feedback é organizado nas seguintes dimensões: estrutura do texto, organização da informação, léxico e sintaxe e semântica.

Semana 6-7: após o feedback, escrito e oral, do professor sobre as sínteses, os estudantes realizam um resumo escrito a partir da leitura de um capítulo. As competências visadas são a capacidade de compreensão e de síntese. Os alunos leem o texto, discutem com os colegas e escrevem o sumário. De seguida obtêm feedback dos pares sobre o sumário escrito. Para orientar o feedback aos colegas, os estudantes recorrem a uma lista de correção contendo um conjunto de observáveis ao nível da seleção e organização da informação e de mecanismos retóricos. Após o feedback dos pares, o sumário é reescrito e só depois é avaliado pelo professor.

Semanas 10-14: escrita e revisão do artigo. No final da UC cada grupo de 4 alunos (dois pares) escrevem um artigo com a seguinte estrutura: introdução, metodologia de investigação, análise de resultados e notas conclusivas.

A gestão do tempo é difícil pela exigência de acompanhamento do trabalho dos pares e dos grupos. A maior exigência tem a ver com a necessidade de acompanhamento

dos trabalhos e feedback aos escritos intermédios (síntese, sumário, versões prévias do artigo).

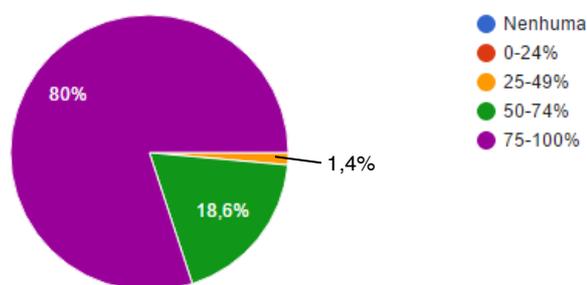
### 3. Percepções dos alunos sobre escrita

A fim de aferir quais as percepções que os alunos, têm sobre as atividades de escrita na LEB e as suas competências de escrita foi realizado um inquérito (Barbeiro, Pereira & Carvalho, 2015) *online* ao qual, como referido, responderam 70 estudantes. As respostas encontram-se distribuídas por quatro temas principais: a escrita no programa de estudos; o processo de escrita e o feedback; auto-avaliação das competências de escrita académica; apoio a atividades de escrita.

A análise geral dos dados oferece uma visão complexa. Por um lado, ainda que os alunos se mostrem algo confiantes nas suas competências de escrita, reconhecem que necessitam de mais instrução, de mais e melhor feedback e maior clarificação nas tarefas que lhes são solicitadas. As opiniões dividem-se sobre a presença da escrita nas diferentes UC do curso. Por outro lado, reconhecem a importância dos subprocessos da atividade de escrita, mas parece que precisariam de cuidar do processo de escrita, nomeadamente das atividades de planificação, textualização e revisão dos textos.

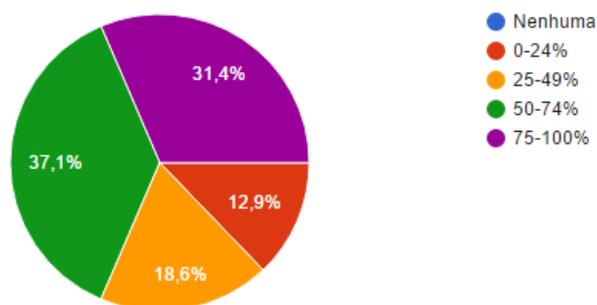
#### 3.1. A escrita no programa de estudos

Como se pode observar no gráfico 1, a maioria dos alunos tem a percepção de que a avaliação no seu programa de estudos recorre maioritariamente à escrita.



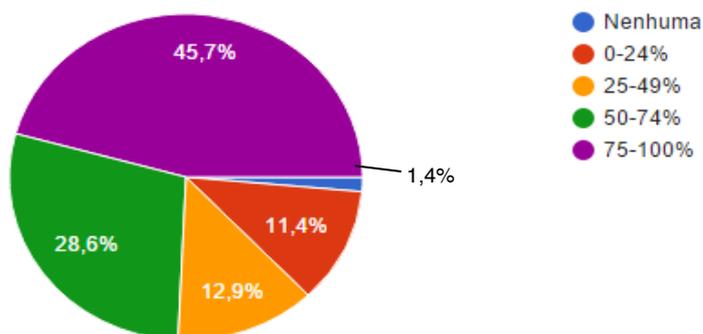
**Gráfico 1.** Número de disciplinas que exigem aos alunos a escrita de um trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper para avaliação.

Quando são questionados sobre o número de disciplinas que exigem trabalhos escritos para avaliação, a maioria dos estudantes (80%) responde que mais de 75% das disciplinas baseia a sua avaliação em trabalhos escritos dos alunos. Note-se que há um número reduzido de estudantes (1,4%) que indica que a maioria das disciplinas não solicitam trabalhos escritos para avaliação.



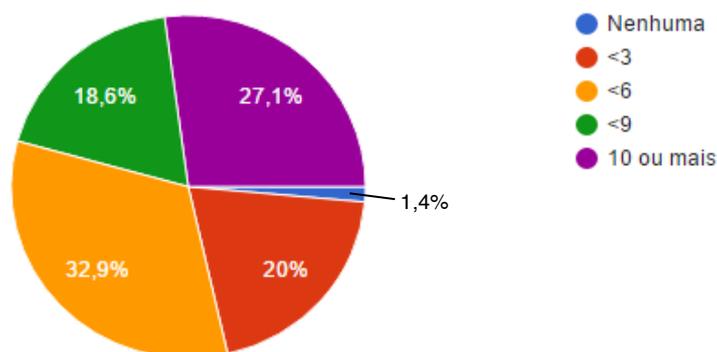
**Gráfico 2.** Número de disciplinas que exigem aos alunos que escrevam nas aulas (para fins de reflexão, avaliação ou outros).

Relativamente à realização de tarefas de escrita em sala de aula, 68,5% refere que mais de 50% das disciplinas solicita aos alunos tarefas de escrita em sala de aula: 37,1% dos alunos refere que o número de disciplinas que solicita este tipo de atividades se situa entre os 50 e os 74% e 31,4% entre os 75 e os 100%. No entanto, uma minoria dos alunos tem a percepção de que a escrita é uma atividade pouco importante em algumas disciplinas.



**Gráfico 3.** Número de disciplinas que exigem aos alunos que escrevam em casa (para fins de reflexão, avaliação ou outros).

À semelhança do que aconteceu anteriormente, também os dados do gráfico 3 revelam que os alunos se dividem quanto à definição da percentagem de disciplinas que solicitam a realização de propostas de escrita em casa. 45,7% dos alunos refere que mais de 75% das disciplinas apresenta propostas de trabalho para serem realizadas em casa. Para 28,6%, estas disciplinas não chegam aos 75%, para 12,9% dos alunos pelo menos metade das disciplinas não pede tarefas de escrita e para 11,4% só cerca de um quarto das disciplinas pede para os alunos realizarem tarefas de escrita em casa. Há ainda uma pequena percentagem de alunos (1,4%) que refere que não existem disciplinas que peçam aos alunos para realizar tarefas de escrita em casa.



**Gráfico 4.** Número de horas por semana que os alunos dedicam à escrita.

O gráfico 4 apresenta dados sobre os hábitos de escrita dos alunos. 27,1% dos alunos refere que dedica 10 horas ou mais por semana à escrita, 18,6% admite que o tempo despendido nesta atividade não ultrapassa as 9 horas por semana. 1% dos alunos admite que a escrita não faz parte das tarefas realizadas e os restantes alunos referem que o tempo dedicado à produção de texto não ultrapassa as 6 horas (32,9%) ou as 3 horas (20%).

**Tabela 1.** Frequência com que os alunos, no último ano letivo, realizaram determinadas atividades.

Variáveis	Nunca	Rara- mente	Por vezes	Frequen- temente	Sempre
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Receber instruções por escrito para orientação na realização de uma tarefa de escrita.	1 (1%)	4 (6%)	13 (19%)	39 (56%)	13 (19%)
Receber instruções oralmente para orientação na realização de uma tarefa de escrita.	3 (4%)	1 (1%)	16 (23%)	36 (51%)	14 (20%)
Discutir com o(s) professor(es) universitário(s) os trabalhos escritos.	2 (3%)	16 (23%)	20 (29%)	30 (43%)	2 (3%)
Discutir com o(s) colega(s) os trabalhos escritos.	0 (0%)	10 (14%)	12 (17%)	37 (53%)	10 (14%)
Participar em chats online, discussões, fóruns, wikis etc, na universidade.	51 (73%)	12 (17%)	5 (7%)	2 (3%)	0 (0%)
Tirar notas durante as aulas.	1 (1%)	2 (3%)	7 (10%)	30 (43%)	30 (43%)
Receber informações sobre as regras de plágio.	1 (1%)	7 (10%)	18 (26%)	21 (30%)	22 (31%)

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que, no geral, os alunos realizam as atividades identificadas com alguma frequência, sendo as duas últimas variáveis as que apresentam valores mais altos: 83% dos estudantes tira notas durante as aulas (43% frequentemente e 43% sempre) e 61% recebe com alguma frequência informação sobre as regras de plágio (30% frequentemente e 31% sempre). Apresenta-se como exceção a utilização das novas tecnologias no âmbito da interação: 73% dos estudantes a referir que nunca participam em *chats online*, discussões, fóruns, *wikis*, etc, na escola.

Os dados mostram também que os estudantes sentem que necessitariam de mais instruções antes de iniciarem os seus trabalhos: 19% dos alunos refere receber sempre instruções escritas e 20 % receber sempre instruções orais. No extremo oposto, 5% dos alunos indica que nunca recebeu este tipo de orientação.

Também é referido que os trabalhos não são discutidos com os professores: só 3% dos alunos refere que discute sempre os trabalhos, a mesma percentagem dos que referem que nunca o faz. A discussão dos trabalhos com os colegas é mais frequente: 14% dos alunos refere que discute sempre os trabalhos com os seus pares e não há nenhum aluno (0%) que nunca o tenha feito.

**Tabela 2.** *Percepções dos alunos sobre a forma como executam diferentes aspectos do processo de escrita*

<b>Variáveis</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
	<b>No.</b> <b>(%)</b>	<b>No.</b> <b>(%)</b>	<b>No.</b> <b>(%)</b>	<b>No.</b> <b>(%)</b>	<b>No.</b> <b>(%)</b>
1. Planificar sempre antes de começar a escrever trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	2 (3%)	5 (7%)	14 (20%)	33 (47%)	16 (23%)
2. Começar sempre imediatamente a escrever para ver até onde se consegue chegar	6 (9%)	24 (34%)	17 (24%)	20 (29%)	3 (4%)
3. Fazer todas as leituras antes de começar a escrever	0 (0%)	12 (17%)	7 (10%)	41 (59%)	10 (14%)
4. Mudar de ideias durante o processo de escrita de trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	1 (1%)	7 (10%)	17 (24%)	38 (54%)	7 (10%)
5. Reservar uma parte razoável do tempo total do trabalho para a revisão	1 (1%)	6 (9%)	10 (14%)	36 (51%)	17 (24%)
6. Pedir sempre feedback a alguém para melhorar o trabalho	4 (6%)	8 (11%)	15 (21%)	36 (51%)	7 (10%)

Na tabela 2, apresenta-se informação relativa às percepções dos alunos sobre o processo de escrita e aos diferentes aspetos que o constituem. No geral, à exceção da segunda variável, os alunos concordam com as diferentes variáveis apresentadas. A percentagem de alunos que, no conjunto, concordam ou concordam totalmente situa-se acima dos 60% no que concerne à dinâmica da escrita (variável 4) e ao melhoramento do texto (variável 6), nos 70% no que toca à planificação do texto (variável 1) até mesmo acima dos 70% no que diz respeito à realização de leituras antes da escrita (variável 3) e à revisão do texto (variável 5).

Importa, ainda, referir que há alunos que não têm opinião formada sobre a necessidade de realizar este tipo de tarefas durante o processo de escrita, chegando, em alguns itens, a atingir percentagens acima dos 20%.

### 3.2.O processo de escrita e o feedback

**Tabela 3.** *Frequência com que é dado aos alunos o feedback (comentários, críticas e sugestões) e/ou notas de avaliação pelos textos que escrevem.*

Variáveis	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Feedback sobre a estruturação de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	2 (3%)	10 (14%)	33 (47%)	21 (30%)	4 (6%)
Feedback sobre o primeiro rascunho de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	4 (6%)	23 (33%)	30 (43%)	13 (19%)	0 (0%)
Feedback sobre a versão final de trabalho escrito/artigo/ tese/ paper	0 (0%)	10 (14%)	19 (27%)	33 (47%)	8 (11%)
Apenas a nota de avaliação	0 (0%)	6 (9%)	10 (14%)	28 (40%)	25 (36%)

Na tabela 3, apresentam-se dados sobre a frequência com que os alunos recebem feedback dos professores sobre o que escrevem. Verifica-se que os alunos pensam que o feedback mais frequente é sobre o trabalho final, quer se trata da nota de avaliação, quer ainda de feed-back sobre a versão final do seu escrito. Raramente ou ocasionalmente os alunos recebem feedback sobre a estruturação do trabalho ou sobre o rascunho. As percepções dos alunos sugerem que o feedback se concentra nos escritos enquanto produtos (76% dos alunos referem que a classificação é o feedback mais comum) e não durante o processo de escrita.

Já sobre o tipo de feedback recebido, constata-se que predomina o feedback oral, não específico, como se observa na tabela 4:

**Tabela 4.** Tipos de feedback recebidos pelos alunos.

Variáveis	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Comentários orais	2 (3%)	15 (21%)	18 (26%)	24 (34%)	10 (14%)
Comentários escritos: comentários gerais no final do texto	4 (6%)	25 (36%)	20 (29%)	20 (29%)	1 (1%)
Comentários escritos: comentários específicos nas margens do texto	4 (6%)	30 (43%)	25 (36%)	11 (16%)	0 (0%)
Comentários escritos: pontos numa escala de avaliação sobre diversos aspetos do texto	13 (19%)	30 (43%)	18 (26%)	7 (10%)	2 (3%)

Da leitura da tabela, conclui-se que são os comentários orais aqueles a que os professores mais recorrem para exprimir a sua opinião sobre os textos dos alunos. Há a percepção de que os comentários específicos e orientados para diferentes dimensões textuais não são frequentes. Os comentários escritos gerais são também menos frequentes do que os orais.

### 3.3. Auto-avaliação das competências de escrita académica

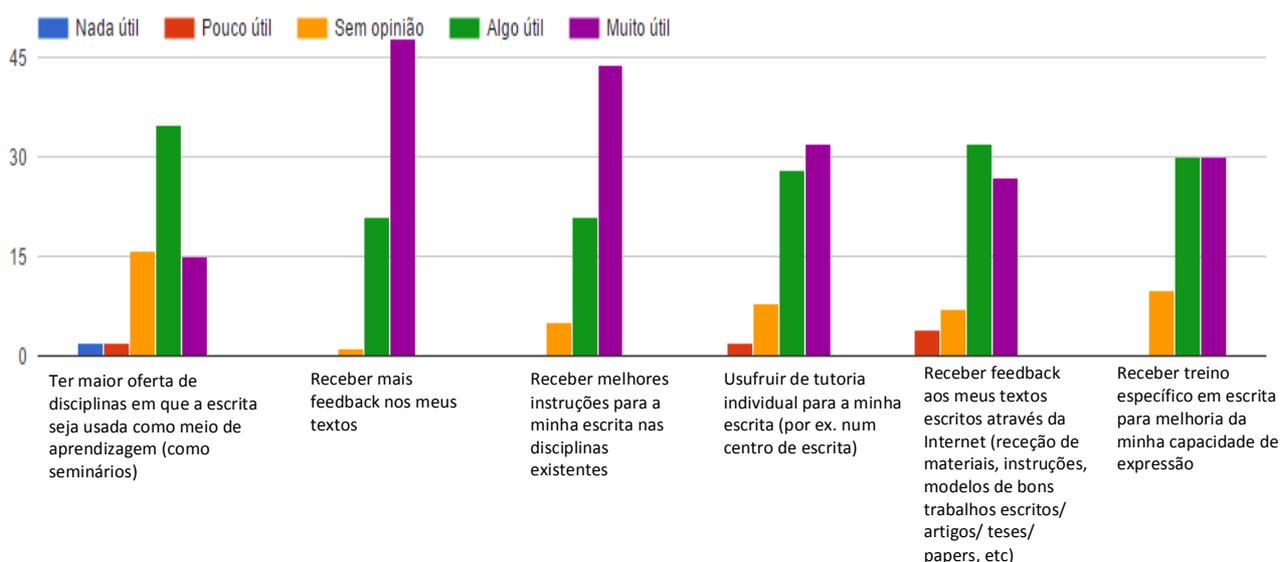
Os dados da tabela 5 indicam o grau de confiança dos alunos no domínio de competências de escrita. No geral, como se pode observar, os dados mostram que os alunos se sentem algo confiantes relativamente ao domínio destas competências, uma vez que os dados mais elevados se situam sobretudo na parte central da tabela.

**Tabela 5.** Grau de confiança dos alunos no domínio de competências de escrita.

Variáveis	Nada confiante	Não muito confiant e	Mais ou menos confiante	Algo confiante	Muito confiante
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Domínio terminológico	3 (4%)	5 (7%)	31 (44%)	30 (43%)	1 (1%)
Bom sumário das fontes de investigação	1 (1%)	7 (10%)	31 (44%)	28 (40%)	3 (4%)
Planificação do processo de escrita	1 (1%)	7 (10%)	30 (43%)	32 (46%)	0 (0%)
Boa estruturação de trabalho escrito/ artigo/tese/ paper	0 (0%)	1 (1%)	24 (34%)	41 (59%)	4 (6%)
Clareza do ponto de vista	1 (3%)	3 (6%)	22 (30%)	41 (56%)	3 (6%)
Adequação dos textos ao estilo académico	0 (0%)	2 (3%)	17 (24%)	43 (61%)	8 (11%)

No entanto, a percentagem de alunos que se sente muito confiante relativamente às variáveis apresentadas é muito baixa, chegando mesmo aos 0% no caso da planificação do processo de escrita. Importa também referir que ainda há alunos que não se sentem nada confiantes relativamente a estes itens, sendo o domínio terminológico aquele que apresenta uma percentagem maior (4%). Analisando o conjunto dos dados referente aos alunos que se sentem pouco e nada confiantes no domínio destas competências, percebemos que os três primeiros itens se encontram ao mesmo nível (11% dos alunos revela ter dificuldades), situando-se os restantes abaixo dos 10%.

### 3.4. Suporte de escrita



**Gráfico 5.** Opinião dos alunos sobre a importância das as instruções de escrita no programa de estudos.

Os dados do gráfico 5 referem-se às percepções dos alunos sobre a importância da instrução sobre escrita no programa de estudos e mostram que, no geral, os alunos consideram que a qualidade das instruções para escrever e o feedback necessitam melhorar, pronunciando-se favoravelmente 69% e 63% dos inquiridos, respetivamente.

#### **4. Discussão**

No artigo apresentamos uma intervenção sobre escrita numa disciplina e investigámos as percepções dos estudantes sobre a escrita em todo o curso. A combinação de leitura e escrita pode ser uma estratégia poderosa na construção do conhecimento (Martinez et al. 2015). Um maior envolvimento com os textos através de releituras sucessivas favorece a interação entre o que se aprendeu e o que de novo se descobre a cada leitura, aprofundando, assim, o conhecimento. Como a leitura visa a reescrita, um contacto prolongado com o texto terá impacto no entendimento das estruturas retóricas usadas (Barbeiro, 2015). O feedback individualizado durante o semestre visa ajudar os estudantes a melhorarem os seus escritos.

As tarefas realizadas permitiram observar um grande envolvimento e participação dos estudantes. As questões que colocam, sobretudo durante a realização do trabalho de investigação, vão muito além de saber os conteúdos. Observa-se uma vontade de compreender os dados e encontrar resposta para as dificuldades encontradas. Trata-se de atividades de escrita que fazem pensar. A reflexão comporta duas vertentes: a reflexão pela escrita e sobre a escrita. A integração da escrita no trabalho da UC combina aprendizagens de saberes (conteúdos) e de saber fazer (competências), neste caso, saber escrever e saber pensar.

Globalmente, os dados do inquérito, revelam diferentes interpretação e compreensão do que é a escrita na licenciatura: do que lhes é pedido e do que fazem. Apesar da variabilidade das respostas, há uma acumulação importante de respostas em alguns itens que fomos salientando. Assim, os estudantes revelam-se não muito confiantes nas suas competências de escrita, existindo uma preocupação relativamente à importância da escrita e do seu ensino no programa de estudos. Os estudantes estão conscientes do papel da escrita nas disciplinas e na avaliação. A importância reconhecida reflete-se no elevado número de horas que ocupam com tarefas de escrita.

De facto, os dados mostram-nos que a maioria das disciplinas que integram o programa de estudos solicita trabalhos escritos aos alunos. Também os dados referentes à escrita nas aulas parecem dividir os estudantes em dois grupos: um maioritário que aponta que se escreve na maioria das disciplinas e um grupo menor para quem a presença da escrita nas aulas é menos visível. Já a quantidade de escrita fora das aulas é mais saliente

para os estudantes. A percepção dominante é que se escreve mais fora das aulas do que nas aulas.

Os estudantes mostram-se conscientes das diferentes componentes do processo de escrita, reconhecendo a sua importância (Barbeiro, Pereira & Carvalho, 2015). Embora concordem com a necessidade de planificar e rever os textos ainda há bastantes alunos que entram nas tarefas de escrita sem recorrer a estratégias processuais tidas como diferenciadoras na produção de textos escritos de qualidade. A estratégia de, em tarefas de escrita, começar a escrever imediatamente foi também observada por Carvalho e Pimenta (2007). Este indicador revela que os estudantes recorrem à estratégia de dizer o conhecimento, sem que haja previamente uma organização (mental ou escrita) do que escrever ou como escrever, isto é, não se reflete previamente sobre os objetivos e a audiência do escrito. Reconhecem igualmente a necessidade de discutir os seus trabalhos com outros, nomeadamente com pares, ainda que o feedback dos professores seja sentido como pouco presente, materializando-se na maioria dos casos na atribuição de uma classificação do trabalho final. Destacam-se as percepções de que seria conveniente melhorar as instruções e o feedback que os estudantes recebem sobre as tarefas de escrita. Sobre o feedback as percepções dos estudantes é que este é maioritariamente oral e raramente é específico sobre diferentes dimensões do escrito.

No que diz respeito à percepção das suas competências de escrita, os estudantes revelam-se maioritariamente mais ou menos confiantes e algo confiantes, destacando-se pela positiva o item estruturação do trabalho.

Saber escrever é condição essencial para se aceder ao conhecimento nas mais diversas áreas, mas no caso dos professores, esta questão é fundamental porque mais do que saber escrever, quando terminam o seu percurso académico, os alunos, futuros docentes, deverão saber ensinar a escrever o que só será possível se eles próprios forem proficientes e tiverem consciência das diferentes dimensões da escrita.

## **5. Notas conclusivas**

Como ajudar os estudantes a melhorar as suas competências de estudo e de escrita? O trabalho realizado na UC apresentada constitui *uma* possibilidade para os estudantes de se envolverem de forma mais empenhada com o estudo e desenvolverem as competências mencionadas.

As discussões com os estudantes possibilitam, a par e passo, aferir as suas conquistas e as dificuldades que têm que enfrentar. Mas também revelam a ajuda deste tipo de trabalho na tomada de consciência das estratégias usadas para tratar os conteúdos da UC, na importância da ajuda no seu desenvolvimento como escritores de textos académicos.

Com o trabalho desenvolvido na UC deu-se oportunidade de os alunos escreverem em situações de aprendizagem (e não apenas de avaliação), fornecendo feedback específico e claro sobre os textos realizados ou durante a sua realização. Ao confrontarmos o trabalho realizado e as percepções dos alunos, verifica-se que na UC se tenta responder a algumas das necessidades sentidas no curso. Entre outras, a clarificação dos pedidos de escrita e a quantidade e qualidade do feedback.

Centrar a análise nas práticas e nas percepções dos estudantes acerca do modo escrito e dos processos de construção de conhecimento é colocar o foco em atividades complexas (Carvalho, 2011) e que são transformadoras dos sujeitos por terem impacto na sua vida académica e profissional.

A investigação das percepções dos estudantes fornece dados que merecem reflexão. Seria interessante investigar quais as percepções dos professores sobre as mesmas dimensões sobre as quais os estudantes se pronunciaram.

Agradecimentos: As autoras agradecem aos professores Luísa Alvares Pereira, José António Brandão Carvalho e Luís Barbeiro a disponibilização da versão portuguesa do questionário usado na preparação deste artigo. Agradecem, também, o apoio financeiro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa.

### **Referências Bibliográficas**

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Barbeiro, L. (2015). Reescrita : domínio e alargamento dos recursos linguísticos. *Exedra*, número temático, 2010-235.

- Barbeiro, L., Pereira, A. L., & Carvalho, J. A. (2015). Writing at Portuguese Universities: Students' Perceptions and Practices. *Journal of Academic Writing*, 5, (1), 74-85
- Estrela, A. & Sousa, O.C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), 247-267, 2011.
- Gee, J. (1996) "What Is Literacy?" Cleary, L. M. C. and Michael D. Linn. *Linguistics for Teachers* (pp.257-264). Nova Iorque: MacGraw-Hill.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Nunez, A, & Carroll, D. (1998). First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education. *Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*, 1-56.
- Carvalho, A.J. (2011) Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2007) 'Writing to Acquire and Express Knowledge: A Study with University Engineering Students' in *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading*. ed. by Shiel, G., Stričević, I. and Sabolović-Krajina, D. Osijek: Croatian Reading Association. 327-330.
- Chitez, M., Kruse, O. & Castelló, M. (2015). The European Writing Survey (EUWRIT): Background, Structure, Implementation, and Some Results, Working Papers in Applied Linguistics 9, ZHAW Zurich University of Applied Sciences.
- Estrela, A. & Sousa, O. C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), 247-267.
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302
- Sousa, O. C. (2014). Literacia, desenvolvimento linguístico e textual. In Santos, A. C., Gonçalves, A., Sequeira, P. & Salvado, T. (Org.). *Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas*. (pp. 211-227). Chamusca: Cosmos.
- Sousa, O. C. & Estrela, A. (2009). A construção gerundiva: uma construção problemática? In Pinto, P. F. (Org.) *Gramática para que te quero?! O Ensino da gramática: Sentido(s) e possibilidades* (pp. 222-239). Lisboa: APP.