



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A ESCRITA EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Contributo para uma “revisão” do processo

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Isabel Maria Dias Estêvão Martins

Coimbra, 2010



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A ESCRITA EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Contributo para uma “revisão” do processo

Dissertação de Mestrado na especialidade de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damiano da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas.

Isabel Maria Dias Estêvão Martins
Coimbra, 2010

Ao Luis
Ao Tiago e ao João Pedro

À superfície ficam as palavras impressas em papel.

Na alma, as marcas gravadas

Com gratidão.

Aos docentes do Mestrado que reacenderam em mim a crença na profissão que abracei.

Às Professoras Doutoras Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas pelo dedicado acompanhamento profissional e pessoal.

Aos Amigos sinceros que sempre me apoiaram.

Aos meus Pais que me transmitiram os valores.

Ao Tiago e ao João Pedro a quem omitei tempo e atenção.

Ao Luis, pela dedicação e pelo carinho.

Introdução	19
Parte teórica	
Capítulo 1 – A centralidade da escrita	29
1.1. A escrita	30
1.2. O estudo da escrita	34
1.3. O domínio da escrita – imperativo civilizacional	40
Capítulo 2 – Abordagem cognitivista do processo da escrita	53
2.1. O processo de escrita – do problema à sua resolução	54
2.2. Escrita – em busca da <i>expertise</i>	59
2.2.1. Diferenças no processo de escrita	61
2.2.2. Ferramentas cognitivas	63
2.2.3. Autoregulação do processo de escrita	64
Parte empírica	
Capítulo 3 – Estudo empírico	71
3.1. Justificação do estudo e delimitação do problema	72
3.2. Objectivos	73
3.3. Metodologia	75
Capítulo 4 – Apresentação dos resultados	81
Discussão dos resultados e conclusões	115
Bibliografia	123
Anexo	127

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1	Resultados das Provas de Aferição entre 2008 e 2010	43
Figura 2	Elementos envolvidos no processo da escrita	56
Figura 3	Modelo de Hayes e Flower	56
Figura 4	Os níveis de profundidade da revisão	58
Figura 5	Modelo de <i>Knwoledge telling</i> de Scardamalia e Bereiter (1986)	60
Figura 6	Modelo de <i>Knwoledge transforming</i> de Scardamalia e Bereiter (1986)	61
Figura 7	Apresentação esquemática dos objectivos do estudo	75

QUADROS

Quadro I	Resultados das Provas de Aferição, por níveis globais, entre 2008 e 2010....	44
Quadro II	A literacia em Portugal vista pela OCDE e pelo ME	45
Quadro III	A literacia em Portugal vista pela OCDE e pelo ME – Conclusões	46
Quadro IV	Caracterização sócio-demográfica da amostra	76
Quadro V	Instrumentos, Objectivos e Variáveis avaliadas	77
Quadro VI	Estrutura do questionário	78
Quadro VII	Consistência interna do inquérito	83
Quadro VIII	Categorização das respostas ao item sobre a estratégia de planificação	84
Quadro IX	Categorização das respostas ao item sobre o momento da revisão	85
Quadro X	Categorização das respostas ao item sobre a profundidade da revisão	86
Quadro XI	Categorização das respostas ao item sobre o tipo de alterações geradas	87
Quadro XII	Escrita de uma resposta extensa em contexto de Exame	88
Quadro XIII	Escrita de um Texto de Opinião	89
Quadro XIV	Escrita de um Trabalho académico	90
Quadro XV	O subprocesso revisão nos três tipos de texto	92
Quadro XVI	Como planificam cada tipo de texto	93
Quadro XVII	Realização de revisão em cada tipo de texto	93
Quadro XVIII	O momento da revisão em cada tipo de texto	94
Quadro XIX	A profundidade da revisão em cada tipo de texto	94
Quadro XX	A ocorrência de alterações em cada tipo de texto	95
Quadro XXI	A revisão efectuada em cada tipo de texto	95
Quadro XXII	Relação entre a planificação e a revisão.....	96
Quadro XXIII	Os subprocessos da revisão e os dados sociodemográficos	97
Quadro XXIV	Domínio da escrita no 1.º Ano	98
Quadro XXV	Domínio da escrita no 2.º Ano	100
Quadro XXVI	Domínio da escrita no 3.º Ano	101
Quadro XXVII	Domínio da escrita ao longo do curso	103
Quadro XXVIII	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – Humanidades</i>	105
Quadro XXIX	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – C. e Tecnologias</i>	106
Quadro XXX	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – C. S. e Humanas</i>	107
Quadro XXXI	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – C. Socioeconómicas</i>	108
Quadro XXXII	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – Artes Visuais</i>	109
Quadro XXXIII	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – C. Tecnológico</i>	110
Quadro XXXIV	Domínio da escrita e <i>Área de formação no E. S. – Peso de cada Área de formação...</i>	111
Quadro XXXV	Domínio da escrita em função do Sexo	113

RESUMO

Objecto de múltiplas abordagens, a escrita tem sido alvo de um número crescente de estudos que reforçam a centralidade desta competência.

As atenções de entidades nacionais e internacionais reforçam a sua relevância enquanto factor de desenvolvimento pessoal, mas também cultural, social e económico. Perante estudos que nos indicam que os jovens não sabem escrever, o nosso trabalho pretendeu averiguar a proficiência que os universitários revelam a este nível. Partindo daquilo que se sabe serem os processos cognitivos essenciais à composição de textos, estudámos o modo como esses estudantes recorrem à planificação e à revisão em três tipos distintos de texto: resposta extensa em contexto de exame, texto de opinião e trabalho académico.

A análise dos dados sugere estarmos perante escritores inexperientes que dominam debilmente o processo de escrita, estruturando e revendo superficialmente os textos nas diferentes tipologias. Efectivamente, os estudantes universitários estudados parecem não usar as estratégias adequadas à composição de textos, revelando uma ausência de planificação e de revisão em função de objectivos previamente definidos.

Daqui decorre a necessidade de uma atenção particular ao desempenho docente e sua supervisão.

Palavras-chave: Processo de escrita; Planificação; Revisão; Supervisão; Ensino Superior.

ABSTRACT

Object of multiple approaches, writing has been the target of a growing number of studies which reinforce the relevance of this competence.

The interest shown by international and national entities emphasizes its relevance as a factor of personal development, as well as cultural, social and economic. With so many studies revealing that young people do not know how to write correctly, our work aimed to analyse the proficiency of a sample of university students at this level. Based on what is known about the main cognitive processes of text composition, we studied how a sample of university students uses planning and revision in three distinct types of text: extended answer in an exam context, opinion text and academic work.

The data analysis suggests that these students are unskilled writers who weakly dominate the writing process, structuring and revising superficially the different text types. Effectively, this sample of university students does not seem to use the adequate strategies to text composition, revealing an absence of planning and revision, regarding previously defined objectives.

These conclusions show us the need to pay a particular attention to teacher's performance and to its supervision.

Key-words: Writing process; Planning; Revision; Supervision; Higher education.

RESUMÉ

Objet de multiples approches, l'écriture a été l'objet d'un nombre croissant d'études qui renforcent la pertinence de cette compétence.

L'intérêt manifesté par des institutions nationales et internationales met l'accent sur son importance en tant que facteur de développement personnel, ainsi que culturel, social et économique. Avec tant d'études révélant que les jeunes ne savent pas écrire correctement, notre travail vise à analyser les compétences d'un échantillon d'étudiants universitaires à ce niveau.

Compte tenu des apports scientifiques sur les processus cognitifs essentiels à la composition de texte, nous avons étudié la façon dont ces élèves utilisent la planification et la révision en trois types distincts de texte: réponse dans le cadre d'un examen, le texte d'opinion et les travaux académiques.

L'analyse des données suggère que nous avons affaire à des écrivains immatures qui dominent faiblement le processus d'écriture, la structuration et qui révisent superficiellement les différents types de texte. En effet, ces étudiants universitaires ne semblent pas utiliser les stratégies appropriées à la composition du texte, révélant une absence de planification et de révision par rapport aux objectifs définis.

Ces conclusions nous montrent le besoin d'accorder une attention particulière à la performance de l'enseignant et à la supervision.

Mots-clés: Processus d'écriture; Planification; Révision; Supervision; Enseignement supérieur.

Introdução

“O termo educação está ligado, ou é considerado sinónimo de perfeição, modificação de conduta, intervenção, desenvolvimento, crescimento, aumento, optimização, etc., o que, de qualquer modo, implica sempre uma dimensão axiológica de melhoria em algum sentido”.

Ortega y Gasset, s.d.

“A Língua, o instrumento fundamental da comunicação, é tratada como se fosse um esfregão. Os jovens saem da universidade a escrever mal e, quem escreve mal, não consegue pôr por escrito uma ideia.”

José Saramago, 2000.

Professora do terceiro ciclo do Ensino Básico e Secundário há mais de duas décadas e com formação em Ensino de Francês e Português, temos assistido com um misto de apreensão e de cepticismo à evolução do desempenho académico dos alunos. Mais se adensam estes sentimentos quando cotejamos trabalhos e testes realizados ao longo desta caminhada profissional e percebemos que seria hoje impensável levar à prática a maioria das planificações que se tinham por adequadas, há uns anos atrás. Do mesmo modo, verificamos que a listagem de obras a estudar foi paulatinamente encurtando; os clássicos foram sendo reduzidos e retalhados; as obras integrais substituídas por excertos; os textos utilitários ocupam uma fatia crescente dos conteúdos programáticos. Por outro lado, a análise de textos seleccionados foi-se esbatendo, face à crescente dificuldade em compreendê-los e apreciá-los: restringe-se frequentemente à compreensão superficial, despojando o texto da sua riqueza interpretativa e artística, como o comprova Rocha (2007). Junte-se a actual coabitação, de duas gramáticas: a tradicional e a TLEBS (*Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário*),

terminologia esta a que estão, por força, associados novos conceitos, nem sempre pacíficos.

Conjogue-se este sentir com a constatação do investimento destinado a apetrechar as escolas e as famílias, conectando-as à tecnologia do momento, com o aumento do tempo dispendido por professores e alunos na escola, envolvidos numa multiplicação de Planos de Recuperação, de Acompanhamento, de tarefas de Remediação.

Tantas estratégias só poderiam conduzir à melhoria das aprendizagens. Ora, não é o que se constata: o desempenho dos alunos surge cada vez mais como um frágil edifício, sem alicerces capazes de suportar mais andares. Que andarão então a fazer todos os trabalhadores, labutando cada um para seu lado, nesta obra cujo projecto todos põem em causa, sem se vislumbrar o modo de sustentar a débil estrutura?

Numa fase da carreira em que se avolumam mais dúvidas do que certezas e em que se reconhece que a formação contínua nem sempre responde às necessidades, pelo menos no nosso caso particular, a opção foi pois a busca de respostas, no sentido de compreender e acertar o passo com os mais recentes conhecimentos das Ciências da Educação. Em suma, a preocupação em saber como se aprende para saber como se deve ensinar norteou este nosso caminho, no qual Psicologia e Pedagogia surgem como indissociáveis.

A presente dissertação, enquanto trabalho final do Curso de *Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, insere-se nesta atitude de procurar compreender a realidade educativa com que os professores se confrontam, constituindo uma forma de actualizar conhecimentos, melhorar práticas e formação e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da Escola.

A primeira grande questão que se nos colocou foi a de saber, efectivamente, qual o lugar/a função que cabe ao professor.

Num universo educativo em efervescência e onde a mudança permanente é a única constante, cabe ao professor um papel cada vez mais exigente, como elemento central da/na evolução. Esta concepção da acção educativa inserida nas circunstâncias, é tanto mais envolvente e responsabilizante quanto consideramos a educação como um

valor em si, como afirma Ortega y Gasset. Segundo este filósofo, o homem será apenas uma pequena parte do que poderia ser, pelo que, imbuído da consciência do crescimento exponencial das suas potencialidades, o homem moderno sacrifica a qualidade à quantidade, sobrevalorizando a sua época. E sintetiza, constatando que “...vivemos num tempo que se sente fabulosamente capaz de realizar, mas não sabe o que realizar. Domina todas as coisas, mas não é dono de si mesmo” (Ortega y Gasset, sd). Lipovetsky (1983), ampliando esta análise com quase um século, refere-se a uma mutação sociológica caracterizada por um mínimo de austeridade e um máximo de desejo e de compreensão, marcada por contradições. É pois neste contexto em que coabitam valores e concepções frequentemente antagónicos que se insere a acção docente.

Ultrapassada está a ideia do professor tradicional, transmissor de conhecimentos, mestre debeditor de conteúdos do alto do seu pedestal. Rejeitada está também a secundarização da função docente, relegada ao acompanhamento dos alunos e num amplo e excessivo papel de formador do indivíduo na sua complexidade de ser humano, atendendo quer aos aspectos cognitivos, quer aos aspectos sociais, afectivos e relacionais.

Neste universo de contradições, para o qual contribuem quer paradigmas vários de que fazem eco documentos ministeriais (currículos, programas, directrizes...), quer a falta de questionamento por parte dos professores, titubeamos, cientes da desorientação de quem não sabe que caminho trilhar.

Mas, afinal, o que é ser professor? Maria Teresa Estrela (1999) atribui a complexidade da função docente à multiplicidade de fenómenos envolvidos em todo o processo educativo, destacando a transição do professor como técnico para o “prático reflexivo, capaz de elaborar saberes autónomos através de uma epistemologia da prática, assente na reflexão em acção e sobre a acção”.

Se a reflexão não é o garante da mudança (entenda-se reformulação, melhoria), é certo que não há mudança sem reflexão. Alertando para o perigo do “retorno à velha concepção do ensino como arte e do professor como artista prático”, bem assim como a um crescente “individualismo a que as práticas de *coaching* e a reflexão isolada poderão

levar”, esta autora realça, tal com Nóvoa (1999), a importância do trabalho e formação colaborativa.

É pois nesta encruzilhada de paradigmas, discursos e documentos que cabe a posição eclética defendida por autores como Damião (2008). Dilacerados entre propostas divergentes, a todos os interessados nesta área, a pedagoga propõe uma visão integradora dos contributos positivos das várias abordagens, ancorada nos últimos aportes científicos.

Consciente deste enquadramento heurístico, no vasto leque de problemáticas envolvendo o ensino, a situação da escrita surgiu como natural aos nossos olhos de professora de Língua Portuguesa e de Português.

Se é certo que só a partir dos anos 60 a escrita começou a dominar as preocupações dos cientistas, na actualidade, regista-se contudo uma centralização das atenções nos primeiros ciclos escolares. Numerosos estudos têm sido produzidos entre nós, focalizando quer a didáctica, quer a análise de manuais. Editoras multiplicam lançamentos de obras e de programas didácticos direccionados aos mais jovens. Ora, tanto investimento neste campo traria certamente frutos que estão, no entanto, longe de se vislumbrar quando se recorre à análise da escrita dos nossos alunos. O esforço titânico que tal tarefa passou a envolver desmotiva, desanima. Professores e alunos. Conceitos de texto, de frase e não-frase, de regras ortográficas e de pontuação são pulverizados pelas telegráficas mensagens de telemóvel. Resta a esperança que a maturidade e a transição em direcção a um percurso académico consciencializem da importância do domínio desta ferramenta de aprendizagem e de integração. E assim sucede em alguns casos.

É neste sentido que apontam os relatórios do *Programme for International Student Assessment – PISA* 2000, 2003 e 2006 – onde se refere que os alunos do 10.º ano, bem como os poucos do 11.º (com 15 anos) se situam, em média, acima do valor médio correspondente à área da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* – OCDE. Já o mesmo não sucede com os alunos do 9.º ano de escolaridade, e ainda menos com os restantes jovens com a mesma idade, do 5.º ao 8.º ano. Estes relatórios concluem que, em comparação com a situação média no espaço da OCDE,

temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia.

Por seu lado, os resultados das Provas de Aferição nos 4.º e 6.º anos, entre 2008 e 2010, dos Exames Nacionais e, por fim as aprovações, apontam para um sucesso considerável.

Se o Ministério, através do *Gabinete de Avaliação Educacional* – GAVE – e da *Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular* – DGIDC – nos disponibiliza estudos sobre os resultados dos Exames Nacionais e Provas de Aferição no Ensino Básico, poucos são os dados relativamente ao Ensino Secundário.

Quanto aos alunos resistentes, qual será o seu desempenho num contexto universitário? Terá o investimento e o esforço dos agentes educativos contribuído para que alunos percorram este novo trajecto sem sobressaltos? Que proficiência revelam neste contexto, na área da produção escrita?

Ora, são recorrentes as referências ao fraco desempenho dos estudantes universitários. Se sempre se criticou a sua produção escrita, a degradação que têm testemunhado os docentes universitários nos últimos anos fez soar o alerta¹. A imprensa tem profusamente feito eco do testemunho das crescentes dificuldades dos alunos universitários em usar a língua portuguesa de forma escorreita e em organizar e transmitir um pensamento sem incorrecções, com óbvias implicações na aquisição, interpretação e domínio de conceitos². A perplexidade acompanha pois a constatação de que, terminado o Secundário e tendo superado com sucesso a prova de ingresso, os alunos demonstram evidentes dificuldades na escrita.

¹ Por exemplo, em 2009, a Biblioteca Geral, a Associação Académica de Coimbra e a Imprensa da Universidade de Coimbra promoveram o colóquio *Livro e Leitura entre os Jovens*, com o objectivo de colmatar a perda de hábitos de leitura e, conseqüentemente, o enfraquecimento da capacidade de expressão escrita e oral dos estudantes universitários. Em Abril de 2010, realizou-se na Universidade de Évora a Conferência *Learning And Teaching In Higher Education*, onde se colocou novamente a questão.

² Veja-se, a título de exemplo o artigo *Erros de palmatória cada vez mais frequentes entre universitários*, publicado no jornal *i* no dia 15 de Abril de 2010.

Todavia, o Programa de Português para os 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos prevê que o aluno seja capaz de interagir, por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo (p. 3). Neste sentido, são apontadas como competências essenciais ao nível da expressão escrita: o domínio de técnicas fundamentais de escrita compositiva, a organização do texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos, a escrita com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica, o uso de vocabulário apropriado e preciso e a aplicação correcta de regras básicas da pontuação (p.18). Visa-se, pois, dotar os alunos de competências que lhes permitam encarar um novo desafio.

Ora, em contexto académico, mormente no superior, a escrita é uma competência central, quer para aquisição, quer para exposição de conhecimentos. A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, reconhecida como um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos tanto quanto ao desenvolvimento social, cultural e económico de uma nação, como referem os diversos relatórios e recomendações internacionais.

O Programa de Português (p. 22) reconhece o carácter complexo desta actividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva, e aponta as três fases em que a tarefa surge desdobrada: planificação, textualização e revisão. Pressupõe-se então que estas técnicas tenham sido efectivamente treinadas para aquisição desta capacidade. Os alunos parecem ter alcançado estas competências, facto corroborado pelo sucesso na prova nacional, embora esta não avalie exclusivamente o domínio da escrita. Estão pois em confronto duas realidades: os resultados obtidos à luz dos Programas do Ensino Básico e Secundário e do Exame Nacional e os pré-requisitos exigidos para um percurso académico. Quão profundo será este fosso? Como compreender estas placas cada vez mais divergentes? Como resolver este problema?

Só muito recentemente esta preocupação começa também a repercutir-se nos estudos sobre a escrita em alunos universitários em Portugal (Vasconcelos, 2007) que têm incidido primordialmente nas percepções e representações da escrita e na relação com o desempenho académico (Cabral, 2004).

Mais do que assacar culpas pela actual situação, é pois propósito desta nossa dissertação analisar o problema e perceber como se relacionam estes alunos com a complexa tarefa de escrever.

Abandonando então estas considerações contextualizadoras da problemática, começamos por perspectivar a escrita, enquanto conceito poliédrico, nas várias características e acepções. Procedemos a uma resenha histórica deste fenómeno, objecto de múltiplos estudos, com óbvias interligações ao nível das práticas e da formação de professores. Destacamos ainda a situação actual da escrita, quer através dos estudos nacionais e internacionais, quer como a sua proficiência é apreciada pela comunidade. São estes os pontos focados no primeiro capítulo da nossa dissertação.

O capítulo seguinte está dedicado à abordagem conceptual em torno da escrita, no âmbito da perspectiva cognitivista na qual situamos o complexo processo da escrita.

O terceiro capítulo deste nosso trabalho apresenta o estudo empírico, ancorado nos conceitos teóricos atrás explanados. Delimitamos o problema e os objectivos, determinando a metodologia seguida. Conhecida a amostra e o descrito instrumento, apontamos o procedimento de recolha de dados.

O quarto capítulo encerra os resultados mais significativos obtidos através de tratamento estatístico dos dados e a interpretação que deles fazemos.

Encerra este trabalho a reflexão suscitada pelos resultados apurados em função do quadro teórico apresentado e que, por força, remete para implicações nas práticas e na formação de professores do Ensino Básico e Secundário, no tocante ao ensino da escrita.

PARTE TEÓRICA

Capítulo 1

A centralidade da escrita

“O livro é escrito por duas pessoas: por mim e pelo leitor.”

António Lobo Antunes ao Diário de Notícias, 2003.

“Nós (...) temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio.”

Clarice Lispector in Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres (discurso do personagem Ulisses).

O termo *escrita* surge, na nossa língua, de uma adaptação do italiano *scritta*, traduzido para o francês como *écriture*. O termo inglês *writing* tende a ser dominado pelo de *écriture*, mesmo nos dicionários da especialidade em língua inglesa (Ceia, 2009).

Muito embora se atribua aos Sumérios a descoberta da escrita – 3000 - 4000 a.C. – estamos longe de dominar esta área do saber, pelo que o seu estudo assume hoje um vigor considerável. Para além do interesse da ciência histórica, Linguística, Literatura, Psicologia, Pedagogia, entre outras, apresentam abordagens diferentes quanto a este objecto de estudo.

Situemo-nos pois no âmbito da escrita enquanto competência social e individual, alvo de um processo de ensino-aprendizagem. Assim, este primeiro capítulo trata o conceito de escrita enquanto realidade multifacetada e poderosa. Fazemos ainda uma resenha do seu estudo, das raízes da investigação à abordagem cognitivista do processo de escrita, e destacamos a relevância do domínio desta competência.

1.1 . A escrita

*“Severo narro. Quanto sinto, penso.
Palavras são ideias.”*

Ricardo Reis, Odes.

Primeiramente, a escrita comporta em si a distinção entre o acto físico /motricidade fina e a actividade intelectual. Para além da competência gráfica associada ao acto físico, estão ainda associadas as competências compositiva – relativa à coesão e coerência – e ortográfica – relativa à representação gráfica das palavras (Barbeiro, 2007).

Os programas dos Ensinos Básico e Secundário vigentes atribuem a esta capacidade um lugar de relevo, reforçando a percepção de complexidade e de evolução, constituindo-a como uma competência a alcançar, distinta do domínio da oralidade.

A linguagem oral³ precede a linguagem escrita que pressupõe processos de aprendizagem específicos e continuados. A primeira, mais espontânea, natural e expressiva, apresenta geralmente frases mais curtas e simples, conjugadas com a expressividade gestual e fisionómica (Ferreira & Figueiredo, 2003). São aliás estes recursos paralinguísticos os grandes responsáveis pela manutenção da sua coesão.

Mais facilitadora da comunicação, esta competência torna-se também mais dependente do envolvimento interpessoal, da atenção e da capacidade de inferência do alocutário. Contextualizada e imediata, a oralidade permite a interacção entre locutor e alocutário, com eventual inversão de papéis, interrupções e sobreposições de discurso.

Esta modalidade discursiva diferencia-se ainda da escrita por ser volúvel e em permanente evolução, o que não constituiu impedimento à sua fixação; lembremos, para tal, a riquíssima literatura – dita oral – hoje património de uma memória colectiva.

Graficamente representável, a escrita diferencia-se da oralidade, desde logo pelo suporte físico. Mais demorada e complexa, esta modalidade exige e possibilita aos

³ Distingue-se linguagem oral de produção fonológica, na medida em que a primeira pressupõe um sistema convencional de símbolos, de regras e de combinações, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente aceite e partilhado – a língua. Exige, por isso, condições para a sua aquisição e desenvolvimento.

intervenientes maior ponderação, quer na sua elaboração, quer na descodificação do enunciado; a um e outro são permitidos ritmos diferenciados, avanços e recuos ao longo do processo.

Distanciados no tempo e no espaço, a escrita surge descontextualizada (Carvalho, 1999; Silva, 2006), face à recepção, pelo que, e mediados por um código partilhado, o locutor deverá atender à explicitação de contextos e objectivos de produção para que o alocutário decifre a mensagem. Se, por um lado, o timbre, a intensidade, a entoação, o ritmo, nem sempre encontram na escrita a sua tradução plena (Carvalho, 1999), cabe aos diferentes elementos lexicais (conjunções e locuções, deícticos...) e estruturas sintácticas mais complexas manter a coesão textual do enunciado.

De tudo isto se depreende o carácter estático e conservador da fixação escrita – mais de acordo com as convenções – face à efemeridade do enunciado oral. Para Morais, o “par «leitura-escrita» é indissociável, não há leitura senão onde há (ou, mais precisamente, onde houve) escrita” (1997, 109). No mesmo sentido, Bazerman (2005) afirma que a leitura e a escrita nunca ocorrem separadamente, antes partilham o mesmo campo de actividade (2005). É pois pelo exercício continuado da leitura que o leitor automatiza os mecanismos de conversão grafo-fonológica e consolida o seu conhecimento da estrutura ortográfica das palavras, bem como aumenta consideravelmente o seu repertório lexical. A este propósito, Morais refere que os “bons leitores lêem não só melhor, mas também muito mais que os leitores medíocres” (1997, 232). Ora, enquanto a fala é mais intuitiva, a aprendizagem da escrita requer obrigatoriamente a representação consciente de fonemas e solicita a evocação e a recordação, para as quais são necessárias informações. Mais exigente, a escrita ganha com a capacidade de leitura uma vez que se constata que os “melhores leitores têm tendência para serem também os que melhor escrevem” (Morais, 1997, 191). Catel (2001), partilhando a opinião de Brassard (1990), atribui esta correlação exclusivamente a casos extremos: muito bons ou péssimos leitores; o bom escritor é aquele que sabe ser um leitor crítico e que leva a cabo revisões profundas dos seus enunciados. Apesar desta estreita ligação, a autonomização do estudo da escrita surgiu em meados dos anos 80, por influência da psicologia cognitiva (Catel, 2001).

O carácter complexo da escrita é também salientado por Barbeiro (2007, 15), quando afirma que tal competência “exige a capacidade de seleccionar e combinar as

expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto” na consequência de um complexo processo cognitivo.

O gradual domínio da competência gráfica é acompanhado da aprendizagem da representação escrita das palavras, de acordo com as convenções ortográficas, acentuação, pontuação, translineação... A par e passo, vão-se criando automatismos capazes de libertar o aluno para a competência compositiva. Ao contrário das duas anteriores – domínio mecânico e competência gráfica – a capacidade compositiva nunca será completamente automatizada nem se poderá considerar definitivamente alcançada (Barbeiro, 2007). Antes deverá considerar-se como testemunha participante do desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

A competência compositiva envolve, em primeiro lugar, a activação de conteúdos. Recuperados da memória a longo prazo, estes serão alvo de uma selecção que determinará os que deverão ou não considerados. Segue-se a conexão com outros elementos textuais, materializando-se num texto coeso e coerente.

Além disto, o escritor depara-se, a cada momento, com a necessidade de tomar decisões. A proficiência a este nível dependerá, quer da sua capacidade em diversificar possibilidades de resolução, quer da autonomia revelada na selecção das opções. O processo de escrita afigura-se sempre como um exercício de liberdade, no qual cada sujeito terá de fazer as escolhas mais convenientes, mantendo a coesão e a coerência do discurso.

Como em qualquer comunidade linguística, essa liberdade será balizada por uma multiplicidade de condicionantes que fazem de cada produção um texto único, à imagem do seu criador. Meio de transmissão de informação, a escrita considera o contexto e as interacções sociais; são estes que, conjuntamente com os objectivos pré-estabelecidos, determinam a tipologia textual (Catel, 2001; Carvalho, 2005; Festas, 2002). Enquanto dependente de um código, externo e normalizado, a escrita é, pois, um acto social e cultural.

Processo de interacção com o meio, é também nesse mesmo meio que estão disponíveis os elementos informativos que servirão como uma base de dados a cada

nova criação. Recolhidas e seleccionadas, as informações serão processadas pelo escritor, transformando-as e devolvendo-as à mesma comunidade, sob a forma de um produto original (Festas, 2002). Trata-se, pois, de um contínuo processo de trocas dentro de uma comunidade, na aceitação plena das suas convenções.

Enquanto acto individual, ele será condicionado pelas referências e vivências do sujeito, bem assim como pelo factor cognitivo. Como recorda Morais (1997), factores políticos, sócio-culturais e familiares estão também na origem de discrepâncias consideráveis no domínio das capacidades de leitura-escrita. Nesta actividade, onde surgem implicadas atenção e memória, a curto e a longo prazo, a complexidade do processo cognitivo é frequentemente obstáculo à fruição do acto de escrita, sobretudo por parte de quantos não dominam – consciente ou inconscientemente – os subprocessos envolvidos.

A noção de poder (Carvalho, 2005; Morais, 1997; Silva, 2006) está inegavelmente ligada à modalidade da escrita. Mas, se, por um lado a escrita constitui uma poderosa arma de inserção social, de prestígio e de sucessos académico e profissional, por outro lado, esta constitui, a par da leitura, um crescente factor de preocupação pela exclusão que pode potenciar. Dados da UNESCO, da OCDE, do Programa PISA, não deixam margem para dúvidas quanto ao impacto da iliteracia funcional⁴, mesmo nos países mais desenvolvidos. O domínio da escrita é, pois, um meio de promoção do progresso social e individual, direito a que as sociedades devem atender (Morais, 1997).

Utilitária ou lúdica, formal ou informal, a escrita é um acto de liberdade pela multiplicidade de opções que se deparam perante o escritor. A censura é o maior testemunho da importância da escrita e do seu poder.⁵

⁴ Segundo a definição da UNESCO de 1958, o termo "iliteracia" refere-se a pessoas que, apesar de terem frequentado uma instituição de ensino, apresentam carências no domínio da escrita. Neste contexto, destaca-se uma forma particular de iliteracia, a iliteracia funcional, ou seja, o facto de nunca se ter adquirido correctamente o nível de leitura e escrita necessário à vida quotidiana;

⁵ Raposo (2000) em *Cantores de Abril – Entrevistas a cantores e outros protagonistas do Canto de Intervenção*, refere-se à censura nestes termos: “Conta-se que numa noite, em plena Praça da República em Coimbra, Manuel Alegre exprimia a sua revolta: «Mesmo na noite mais triste/ Em tempo de servidão/ Há sempre alguém que resiste/ Há sempre alguém que diz não». E Adriano

1.2. O estudo da escrita

“What your students need is not more instruction in writing but a few teachers of geology who are capable of describing not only geological phenomena but also of teaching their students how to think consecutively and logically about geology [...]. Since most teachers of geology, history, or economics find themselves incapable of it, they conceal their incompetence from themselves by shifting the responsibility of their failure upon the harried instructor in Freshman English, who labors valiantly to accomplish the impossible.”

Campbell, citado por Bazerman, 2000, 18.

A escrita é espelho da educação de um país e de uma cultura, condicionada que é por acontecimentos históricos, políticos e sociais. Compreender a Educação de um país é compreender a realidade circundante nação. Agir sobre a educação é agir sobre o devir desse país. É pois sobre este pressuposto que assenta a presente resenha do interesse dos investigadores pela escrita, apresentadas que foram as características deste fenómeno.

A Britton e seus colaboradores é comumente atribuída a paternidade do estudo da escrita enquanto assunto científico e pedagógico de relevo, pelos estudos que levaram a cabo a partir da década de 60. Tal como no-lo apresenta Bazerman, assumi-lo seria contudo branquear a importante contribuição de numerosos investigadores que não tiveram, isso sim, o mérito de ver projectados os contributos dos seus trabalhos.

Em *Reference Guide to Writing Across The Curriculum* (2005), Bazerman et al reportam as origens deste estudo ao século XIX, nos Estados Unidos da América, surgindo como resposta às crescentes dificuldades diagnosticadas em alunos e à correspondente necessidade de intervenção para reverter a sua situação, académica, separando a retórica do restante currículo universitário. Se até então os quatro anos de ensino superior visavam a formação de uma elite secular e religiosa, cujos dons

Correia de Oliveira disse «mesmo que não fiquem mais versos, esses versos vão durar para sempre». Ficaram. António Portugal compôs a música. «E depois o poema surgiu naturalmente». Tinha nascido a Trova do vento que passa (...) que passa passou a ser um hino». E Adriano Correia de Oliveira disse «mesmo que não fiquem mais versos, esses versos vão durar para sempre». Ficaram. António Portugal compôs a música. «E depois o poema surgiu naturalmente». Tinha nascido a Trova do vento que passa (...) que passa passou a ser um hino».

oratórios seriam determinantes, a partir de 1862, a missão da educação foi reorientada para, além da formação académica clássica, formar homens ligados à engenharia, à agricultura, à mecânica, à economia, à educação. Centrando-se nos seus próprios conteúdos e linguagem específica, o treino da escrita e da retórica ficavam a cargo da Filologia e dos Estudos Literários.

Entretanto, assistia-se a um considerável aumento do número de matrículas nas universidades norte-americanas, proporcional às lacunas detectadas no domínio da escrita. Preocupados, pais e professores compreendiam mal a situação, até porque muitos dos alunos haviam frequentado escolas conceituadas. Harvard ripostou com a criação, em 1874, de exames de admissão sobre o domínio do inglês escrito. Na primeira edição, mais de metade dos candidatos reprovaram.

Para responder a esta “*literacy crisis of 1875-1885*” (Bazerman, 2005, 16), generalizaram-se os exames de entrada e os cursos de composição, mantendo todavia a distinção entre a escrita e os conteúdos das diversas disciplinas. Em simultâneo, o Ensino Secundário, que visava essencialmente a preparação para o percurso académico superior, era apontado como grande responsável pela degradação da situação e, em particular, a disciplina de Inglês.

A quase duplicação do número de estudantes universitários, neste país, entre 1920 e 1930, foi acompanhada da crescente contestação ao Curso de Composição para a qual contribuiu sobremaneira a divulgação do estudo de Alvin Eurich, em 1931, e que atestava a ineficácia dos cursos de três meses, destinados a suprir as lacunas ao nível compositivo.

Partindo desta conclusão, pretendia alargar o ensino da escrita a outras disciplinas, para além da língua inglesa. O debate aceso em torno deste assunto perduraria por vários anos, como o provam os argumentos de Campbell, datados de 1939 e referidos por Bazerman: “O que os estudantes necessitam não é de mais instruções de escrita, mas de alguns professores de geologia capazes não somente de descrever fenómenos geológicos mas também de ensinar os seus alunos a pensar consecutivamente e logicamente sobre geologia.”

A sociedade do pós-guerra, ávida de progresso e de novidade, tomava consciência de novos desafios sociais, económicos e culturais, pelo que completar o Ensino Secundário se transformou num requisito indispensável. E, se o ensino estava ao

alcance da maioria, o domínio da escrita surgia cada vez mais associado ao poder, pois o sucesso académico dificilmente estaria ao alcance de maus escritores. Recrudescer então o interesse pela escrita e, paulatinamente, a relação da linguagem com o pensamento crítico estendeu-se ao modo de pensar cada saber, cada disciplina (Bazerman, 2005).

Os anos 60 do século passado constituíram uma época conturbada onde os confrontos raciais, políticos e ideológicos ecoaram. As reivindicações de igualdade traduziram-se na necessidade educar todos, massificando o ensino (Bazerman, 2005).

Paralelamente, assistiu-se a um intensificar dos estudos sobre a escrita, de que são representantes Peter Elbow, Ken Macrorie, Donald Graves, James Moffett ou Jerome Bruner, todos eles muito influenciados por John Dewey e Jean Piaget, o que originou numerosas publicações com preocupações pedagógicas. O renovado interesse pela comunicação, retórica e escrita, nos Estados Unidos, na década de 60, traduziu-se no aumento dos trabalhos sobre a Composição enquanto disciplina académica, com os seus próprios manuais, jornais e métodos escolares e originou um novo fórum de debate sobre a pedagogia da escrita (Bazerman, 2005).

Apesar do crescimento e estruturação das universidades norte-americanas, é a Britton e seus colegas britânicos que se deve o impulso fundamental para a divulgação destas preocupações: os trabalhos pedagógicos apresentados em 1966, granjearam-lhes o reconhecimento. Enquanto os estudos norte-americanos se centravam no ensino universitário, Britton desenvolveu estudos sobre o ensino secundário. Contudo, ambos defendiam o trabalho da escrita extensivo a todas as disciplinas, em todas as aulas e não somente nas aulas de Inglês. No seu livro de 1970, *Language and Learning*, Britton considera que se trata de um elemento central na aprendizagem, pois cada um dos seus estádios é primeiramente organizado e explorado pela palavra e é esta que está na base da escrita (Schneider, 2010). O objectivo principal do *Writing Across the Curriculum* era o de promover a prática regular da escrita em todas as disciplinas a fim de clarificar o sentido das aprendizagens e de facilitar a memorização (Catel, 2001).

Para além da dinamização do movimento WAC, nos Estados Unidos, associado ao LBW (*Learning by Writing*), os estudos de Britton contribuíram também para a

dinamização das investigações em didáctica do Francês (Catel, 2001, Bazerman, 2005), reforçando a importância atribuída à escrita.

A década de 70 constituiu um marco no estudo da escrita devido aos contributos da psicologia cognitiva que se debruçou sobre esta complexa actividade, auxiliando na detecção dos mecanismos mentais nela envolvidos. Estes trabalhos tiveram, por sua vez, importante reflexo no ensino (Catel, 2001, Festas, 2002; Fillon & Vérin, 2001), possibilitando uma alteração significativa das práticas de escrita, já constituída como objecto de estudo autónomo, na década seguinte (Catel, 2001; Morais, 1997). Segundo Barré-de-Miniac (1995), citado por Catel, (2005) “a escrita surge como um trabalho que exige o envolvimento do escritor e que está associado a diferentes usos sociais e intelectuais”, ferramenta de aprendizagens em diferentes disciplinas.

Este processo investigativo que desembocou na autonomização do estudo da escrita sustentou-se nos trabalhos de autores que convém aqui destacar.

Sustentando o que Auden (1962) resumiu “*How can I know what I think until I see what I say*” (Como posso saber o que penso se não sei o que digo?), Britton e Emig procuraram uma abordagem pedagógica, convencidos de que o processo de escrita influi significativamente na compreensão e na clarificação dos conhecimentos. Em 1971, Emig percebeu a complexidade deste processo da escrita, nas suas dimensões neurofisiológica integrativa, conectiva, activa, capaz de uma revisão imediata (Bazerman, 2005; Festas, 2002).

Desejosos de conhecer o papel da escrita na aprendizagem das ciências, os estudos levados a cabo por Britton e seus colaboradores, destacaram a distinção entre dois tipos de escrita: a escrita de expressão e a escrita poética, de acordo com o domínio revelado. Ambos são relativamente pouco treinados na escola onde se privilegia uma escrita destinada à transmissão de informações – a escrita transaccional – *writing to inform* ou *writing to communicate* (Bazerman, 2005; Catel, 2001).

A escrita de expressão surge como uma ferramenta ao serviço da produção de sentido, permitindo explorar e clarificar o pensamento, materializando-o no papel. Esta escrita informal, pelo uso da própria linguagem, constitui-se como uma escrita “na primeira pessoa” uma vez que está em causa o pensamento do aluno, mais do que os conhecimentos científicos abordados. A prática da escrita de expressão depende da

consciencialização dos processos cognitivos do escritor aquando do processo de redacção eventualmente alvo de modelização. Da maturidade e proficiência do escritor dependerá a evolução para a escrita poética. (Catel, 2001)

Schneider (2010) acrescenta que, por seu lado, Bereiter e Scardamalia (1987) consideraram dois modelos do processo de composição: o modelo de expressão de conhecimentos, *knowledge telling*, e o de transformação de conhecimentos, *knowledge transformation* (No primeiro caso, traduz-se numa tarefa rotineira e que não propicia a criação de novos conhecimentos, contrariamente ao que sucede no segundo. Distanciando-se do modelo de expressão de conhecimentos, o modelo de transformação de conhecimentos leva à reconstrução de interpretações e favorece mudanças conceptuais.

Retomando a importância da escrita, Keys (1999; 2000) dá continuidade aos estudos de Bereiter e Scardamalia, sugerindo que a resolução de problemas relacionados com o conteúdo propicia a reflexão sobre o significado dos dados, como recordam Bazerman (2005) e Catel (2001). A escrita solicita o envolvimento cognitivo na transmissão e estimula a reconstituição de novo sentido, numa actividade dinâmica e interactiva permanente, uma vez que as inferências geram novos conhecimentos, pois permitem a clarificação do pensamento, a activação dos conhecimentos primeiros, e o relacionamento de um novo conhecimento com um conhecimento já estruturado na memória a longo prazo: trata-se de uma *pensée de papier* (Catel, 2001, 21).

A escrita de expressão, enquanto ferramenta heurística, permite a aprendizagem de novos conceitos, facilita a organização e reestruturação conceptual e, assim, desenvolve o espírito crítico e o raciocínio. É pois uma janela sobre os processos cognitivos, propiciadora do conflito cognitivo e de um trabalho metacognitivo indispensável à consolidação e à mudança conceptual (Fillon & Vérin, 2001; Catel, 2001). Daqui se depreende uma imperiosa atenção ao nível das práticas didácticas. Exige-se, não só a exposição de conteúdos, de conhecimentos adquiridos, mas a diversificação de textos, favorável ao surgimento de novos conhecimentos.

Com base num estudo etnográfico datado de 1999, Prain e Hand defenderam que escrever serve diferentes funções de pensamento e aprendizagem, em diferentes

estudantes, em diferentes ocasiões (Bazerman, 2005, 42; Festas, 2002; Fillon & Vérin, 2001). Oferecendo aos alunos a oportunidade de reorganizar, sintetizar, elaborar e gerar conceitos e ideias, criar hipóteses, interpretar e persuadir, os alunos sentem-se mais envolvidos, pelo que, tal como Keys, estes autores sugerem uma maior diversificação dos escritos. Persiste contudo a divergência entre os que consideram que os alunos devem exprimir-se na sua linguagem (Prain & Hand, 1999) enquanto Keys (1999) sustenta que se deveria respeitar a práticas da comunidade científica.

Bazerman destaca ainda os contributos de Newell (1984), Newell & Winogard (1989) e de Langer & Applebee (1987) que reforçaram a importância da escrita no desenvolvimento cognitivo e na aquisição e transformação do conhecimento.

Ainda no âmbito da aprendizagem das ciências, os estudos de Rivard e Staw (2000) comprovaram os benefícios de combinar fala e escrita: a oralidade servindo para clarificar, enquanto a escrita permite refinar e consolidar o conhecimento com mais conhecimento, uma vez que a escrita parece auxiliar a retenção e a co-construção de conhecimento (Bazerman, 2005).

Acompanhando estes estudos, vários programas de ensino foram implementados, destacando-se estratégias como os diários, apontamentos, portefólios... dando conta da importância científica e pedagógica que o assunto merece.

Mais recentemente, os estudos centraram-se nos mecanismos de aprendizagem colaborativa, com consequências na aprendizagem individual e no desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem colaborativa e social, o CSCL – *Computer-Supported Collaborative Learning*. Os textos produzidos visam o desencadear de processos metacognitivos benéficos à aprendizagem, ou seja, compreender em profundidade.

Em suma, pode pois dizer-se que a escrita tem centrado as atenções dos investigadores, reforçando a importância que este assume, quer nos contextos económico, social e cultural, quer no contexto educativo.

1.3. O domínio da escrita – imperativo civilizacional

“It can be concluded that the ability to read and understand complicated information is important to success in tertiary education, in the workplace, and in everyday life. Achievement in reading literacy is therefore arguably not only a foundation for achievement in other subject areas within the education system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life.”

OCDE, 2002.

“Espera-se pouco da escola. O grau de exigência em relação à procura é fundamental para modificar a oferta. (...) [os pais] Entendem que aquilo serve para pouco.”

Marçal Grilo in *Didicil é Sentá-los*, 2009.

A prosperidade de um país depende, em grande medida do capital humano e das oportunidades ao dispor dos cidadãos para adquirir conhecimento e competências ao longo da vida, de onde se depreende a importância atribuída à educação e, em particular, à literacia. Com esta ideia se inicia o relatório da OCDE, *Reading For Change Performance And Engagement Across Countries* (2002).

Contrariamente às expectativas, as novas tecnologias não fizeram senão valorizar ainda mais a comunicação e, em particular, a escrita. Como o provam os estudos de Birkerts (1994; 1998) e de Coover (1992), referidos neste documento, a literacia permite o acesso a instituições e fontes e tem repercussões na cognição. Na sociedade actual, a literacia constitui um pré-requisito para o sucesso, aplicando-se à aprendizagem, ao trabalho e à vida.

Reportando-se a um estudo canadiano, *The International Adult Literacy Survey (IALS: OECD and Statistics Canada, 1997)*, este relatório da OCDE recorda que o nível de literacia, para além do grau de qualificação, tem repercussões directas na cobrança de impostos, no emprego, na saúde e na formação ao longo da vida; os detentores de um nível de literacia inferior estão ainda mais sujeitos à dependência da assistência social e a verem-se envolvidos em crimes.

Mais do que um objectivo em si, a literacia é também uma ferramenta essencial na formação e desenvolvimento pessoal, enquanto pré-requisito para o sucesso ao longo da vida.

Ora, e como recorda Morais (1997), um bom preditor para a compreensão é o tempo dispendido na leitura. Quanto mais tempo um indivíduo dedicar à leitura, mais tenderá a ler e a dominar um conjunto de capacidades e conhecimentos em vários domínios. E o inverso também será verdade.

O conceito de leitura e de literacia da leitura tem evoluído com a sociedade, a economia e a cultura. Na sociedade contemporânea vinga a noção de aprendizagem ao longo da vida (OCDE; 2002), abrindo de par em par o leque de perspectivas, de capacidades e de conhecimentos, mas também de responsabilidades a todos os seus membros. Recuperando os relatórios do PISA (2000 e 2003) «literacia» remete para a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. Trata-se, pois, de um conceito mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e que é medido num *continuum*, não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado.

Por seu lado, a *União Europeia*, através do *Comité das Regiões*, emitiu recomendações políticas para erradicação deste fenómeno que distingue claramente do analfabetismo⁶. Recomenda-se aos estados membros que se integre o combate à iliteracia nos objectivos horizontais da *Estratégia de Lisboa*, renovada após 2010, e que se inclua o combate à iliteracia nas orientações estratégicas comunitárias que regem o *Fundo Social Europeu*, estabelecendo uma meta: até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura deverá ser inferior a 15 %. Salienta ainda que a “leitura e a escrita são competências fundamentais para o futuro, como demonstra

⁶ No Parecer do *Comité das Regiões* — «Combate à iliteracia — Uma estratégia europeia ambiciosa para prevenir a exclusão e promover a realização pessoal» pode ler-se: “Segundo a definição da UNESCO de 1958, é analfabeto todo o indivíduo que nunca tenha aprendido a ler e a escrever. Já o termo “iliteracia” designa as pessoas que, apesar de terem frequentado uma instituição de ensino, apresentam carências no domínio da escrita. Neste contexto, destaca-se uma forma particular de iliteracia, a iliteracia funcional, já definida na nota 4, ou seja, o facto de nunca se ter adquirido correctamente o nível de leitura e escrita necessário à vida quotidiana” (in *Jornal Oficial da União Europeia* de 1/07/10).

um estudo realizado pelo CEDEFOP (*Centro Europeu para o Desenvolvimento e Formação Profissional*) que prevê que, em 2015, 75% dos postos de trabalho exigirão um nível de qualificações médio ou elevado”. Por fim, recorda que a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (2000), que adquiriu força jurídica vinculativa depois da entrada em vigor do *Tratado de Lisboa* (2007), garante – no seu artigo 14º – “o direito à educação, assim como ao acesso à formação profissional e contínua. Sendo o domínio da leitura e da escrita um corolário indispensável a qualquer processo educativo...”.

É pois neste conceito de literacia acima exposto que se ancora o nosso estudo, tanto mais que responsabiliza toda uma sociedade, mormente os agentes de ensino.

Em Portugal, o desempenho dos alunos a este nível tem sido escrutinado, quer por entidades nacionais (Ministério da Educação), quer internacionais (OCDE – *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* – através de relatórios de avaliação como o PISA – *Programme for International Student Assessment*).

Os mais recentes dados sobre as Provas de Aferição apontam para um cenário optimista no que concerne o desempenho dos alunos de 4.º e 6.º anos de escolaridade.⁷ São evidentes os níveis de sucesso alcançados pelos alunos, não se apresentando diferenças de grande monta nos três anos abrangidos por estes documentos (cf. Figura 1). Os níveis B e C destacam-se largamente, congregando a maioria dos desempenhos. O nível E surge como residual em ambos os ciclos de escolaridade. Por seu lado, os alunos do 6.º ano revelam mais dificuldade em alcançar o nível de desempenho A do que os do 4.º ano.

⁷ <http://www.min-edu.pt/np3/np3/4903.html>, online em 5.07.10.

Resultados por níveis globais (2008-2010)

Resultados da Prova de Aferição – 4.º Ano⁸

Resultados da Prova de Aferição – 6.º Ano⁹

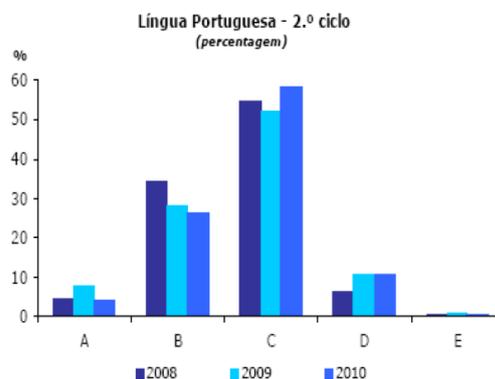
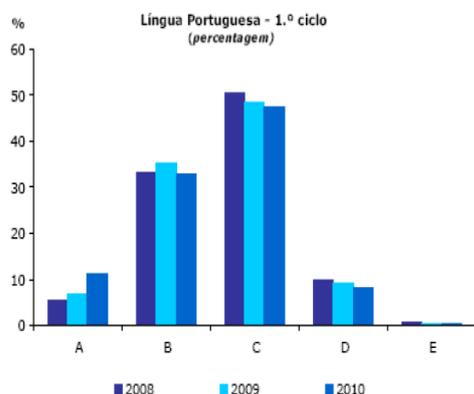


Figura 1 – Resultados das Provas de Aferição entre 2008 e 2010

Dados: ME

O mesmo documento do ME apresenta ainda valores rigorosos no quadro que seguidamente apresentaremos (cf. Quadro I).

Nestes dados fornecidos pelo Ministério da Educação destaca-se o bom desempenho dos alunos nos três últimos anos. No 4.º ano, tem-se registado um aumento de classificações A – Muito bom – (de 5,6%, em 2008, para 11,3%, em 2010) consolidado pelo decréscimo de apreciações E – Muito fraco – (de 0,8%, em 2008, para 0,4%, em 2010) e D – Insuficiente – (de 9,8%, em 2008 para 8%, em 2010). O nível intermédio B – Bom – vai-se mantendo com ligeiras oscilações (33,3% em 2008, 36% em 2009 e 32,8%, em 2010). O nível C – Satisfatório – regista uma ligeira quebra nestes três anos, 50,6%, 48% e 47,5%, respectivamente.

⁸ Disponível em http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=4903&fileName=Lingua_Portuguesa_1_ciclo_VF.pdf em 5 de Julho de 2010

⁹ Disponível em: http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=4903&fileName=Lingua_Portuguesa_2_ciclo_VF.pdf, em 5 de Julho de 2010

No 2.º Ciclo, os resultados positivos mantêm-se. As Provas de Aferição classificadas com E são residuais (0,4%, em 2008, 1%, em 2009 e 0,7%, em 2010). No nível D, houve um ligeiro aumento (6,1%, em 2008, 10%, em 2009 e 10,9%, em 2010), assim como se registou um aumento do número de alunos cujas provas foram classificadas com C (de 54,6%, em 2008, para 58,2%, em 2010). Em sentido inverso estão os resultados dos níveis A (4,6%, em 2008, 8%, em 2009 e 4% em 2010) e B (34,2%, em 2008, 29%, em 2009 e 26,2%, em 2010) (cf. Quadro I).

Dos dados oficiais do Ministério da Educação, conclui-se pois que a grande maioria dos alunos portugueses que frequentaram os 1.º e 2.º Ciclos revela desempenhos bastante satisfatórios, nestes três últimos anos lectivos, indiciando que se alcançaram os objectivos previstos para estes patamares de ensino.

Quadro I – Resultados das Provas de Aferição, por níveis globais, entre 2008 e 2010¹⁰

Nível Global	2008		2009		2010	
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	1.º Ciclo	2.º Ciclo	1.º Ciclo	2.º Ciclo
A	5,6	4,6	7	8	11,3	4
B	33,3	34,2	36	29	32,8	26,2
C	50,6	54,6	48	53	47,5	58,2
D	9,8	6,1	8	10	8	10,9
E	0,8	0,4	0	1	0,4	0,7

Dados: ME

*Os valores parciais podem não totalizar 100% devido a arredondamento

No entanto, as diversas análises do PISA e da tutela, surgem em contramão e destacam o quão há por fazer a este nível. Portugal situa-se abaixo da média dos restantes países da OCDE, realidade esta que poucas alterações tem sofrido.

Da análise da mesma realidade portuguesa, os dois organismos – OCDE e ME – produziram documentos de onde destacámos alguns aspectos por nós considerados de interesse pela perspectiva que fornecem sobre a literacia (cf. Quadros II e III). Embora haja concordância quanto às dificuldades registadas pelos alunos, os relatórios PISA apresentam a situação portuguesa inserida no espaço mais alargado da OCDE. Assim sendo, a realidade nacional aparece cruamente como das mais mal cotadas.

Em contrapartida, o Ministério da Educação centra a sua análise nos diferentes parâmetros das provas e em aspectos estritamente internos, como por exemplo, ao

¹⁰ Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/np3/4903.html>, em 8 de Julho de 2010.

referir o aumento do número de alunos submetidos a exame. Noutros passos, os dados carecem de precisão, como em “A maioria dos alunos obteve em exame resultados conforme aos da classificação interna”. Em suma, transparece desta última análise uma visão mais positiva da proficiência dos alunos portugueses (cf. Quadro II).

Quadro II – A literacia em Portugal vista pela OCDE e pelo Ministério da Educação

OCDE	ME
<p>PISA 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> Portugal – “... uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE.” <p>PISA 2003</p> <ul style="list-style-type: none"> Portugal continua a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%. O desempenho médio dos nossos alunos na escala de literacia em contexto de leitura, por comparação com os resultados médios da OCDE, situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias. A pequena diferença positiva que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000 não é significativa. <p>PISA 2006</p> <ul style="list-style-type: none"> As diferenças (entre 2000 e 2006) revelam que os alunos portugueses demonstraram uma ligeira melhoria de desempenho. 	<p>Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - 2007</p> <p>4.º Ano – PROVA DE AFERIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> A expressão escrita apresenta resultados suficientes, revelando os alunos capacidade para construir textos adequados à situação comunicativa e aceitavelmente estruturados. <p>6.º Ano - EXAME</p> <ul style="list-style-type: none"> A expressão escrita apresenta resultados suficientes, com um domínio razoável dos mecanismos básicos de construção de texto. <p>9.º Ano - EXAME</p> <ul style="list-style-type: none"> A maioria dos alunos obteve em exame resultados conformes aos da classificação interna Os resultados evidenciam maior facilidade dos alunos nas competências de compreensão da leitura, seguida pela expressão escrita. O número total de alunos que realiza exame tem vindo a aumentar. Os resultados apontam, portanto, para uma melhoria do desempenho dos alunos.

Reproduzimos algumas conclusões significativas dos diferentes documentos e verificámos também *nuanças* na leitura dos dados. Enquanto o documento nacional,

redigido por Lima e Pignatelli, intitulado *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*, se restringe à análise dos resultados, retomando o mesmo tipo de informação, os relatórios da OCDE apontam explicações e caminhos para reverter a situação; não podem estes últimos ser ignorados pelas políticas educativas, sociais e económicas, sob pena de nos mantermos afastados dos restantes países da OCDE (cf. Quadro III)

Quadro III – A literacia em Portugal vista pela OCDE e pelo Ministério da Educação – Conclusões

OCDE	ME
<p>Em todos os domínios avaliados os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto.</p> <p>A comparação de resultados obtidos em literacia em contexto de leitura e literacia científica no <i>PISA 2000</i> com os resultados obtidos em 2003 indica que, nestes domínios, não existiu qualquer alteração.</p> <p>Existe uma associação positiva entre o desempenho médio dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno nesse país. Se ajustássemos o desempenho médio de cada país aquele que seria de esperar se as condições sociais e económicas fossem médias, Portugal melhorava substancialmente a sua posição relativamente aos restantes participantes.</p> <p>Portugal é, dos países da OCDE, o que tem menos responsáveis de escolas a declarar que monitorizam as aulas dos professores que nelas leccionam. No nosso país, apenas 5% dos alunos da amostra frequentam estabelecimentos de ensino em que tal acontece, enquanto na OCDE, essa percentagem é, em média, de 61%.</p> <p>O ano de escolaridade que os alunos frequentam está fortemente associado aos resultados que obtêm em média. Em todos os domínios avaliados os desempenhos médios dos alunos nos 10.º e 11.º anos de escolaridade são ligeiramente superiores à média correspondente no espaço da OCDE. Os resultados decrescem consistentemente do 9.º para o 7.º Ano.</p>	<p>Na globalidade, os resultados evidenciam um desempenho mediano.</p> <p>O desempenho médio no final de cada ciclo do ensino básico situa-se em níveis intermédios, conclusão esta que se pode tirar também da análise dos resultados de Portugal em estudos internacionais. É o caso do <i>PISA 2003</i>, em que o número de alunos no nível 3 é maior em Portugal do que na média da OCDE.</p> <p>Das competências essenciais avaliadas, aquela em que os alunos revelam maiores dificuldades é o CEL (Conhecimento Explícito da Língua), como se pode verificar pelos dados das Provas de Aferição e do Exame Nacional do 9.º ano.</p> <p>Na competência de compreensão da leitura, os alunos evidenciam maior dificuldade na compreensão inferencial.</p> <p>Os melhores resultados registam-se na leitura orientada do texto narrativo, o que é amplamente treinado em contexto de sala de aula, se atentarmos às conclusões da análise dos manuais mais adoptados no 9.º ano.</p> <p>Salienta-se ainda a diferença significativa de resultados do 4.º para o 6.º ano, com a prestação dos alunos a baixar significativamente.</p>

A pertinência dos quadros comparativos que apresentamos (cf. Quadros II e III) prende-se com o facto de os estudos em causa abrangerem em grande parte a mesma população, em fases distintas do percurso educativo. De facto, os alunos que completaram o 9.º ano em 2007 frequentavam o ensino em 2000 e 2003. São também estes alunos que, em 2010, estão em condições de iniciar o seu percurso académico superior.

Os dados dos estudos a que nos reportámos ficam-se pelo 9.º ano (Ministério da Educação) e pelos alunos de 15 anos (PISA). Pouco se sabe da situação de aprendizagem no Ensino Secundário, onde não têm sido desenvolvidos estudos similares. No entanto, sabe-se, que em 2008, a média de notas no exame de Português do 12.º ficou abaixo dos 10 valores, reprovando 8% dos alunos.¹¹ Nos anos seguintes, os dados da responsabilidade do *Júri Nacional de Exames* – JNE – relativos aos exames nacionais realizados na primeira fase apontam para uma quebra de 1 valor, na média dos exames. Em 2009, 64 993 alunos realizaram a prova e obtiveram uma média de 11,1 valores; em 2010, os dados disponíveis revelam que 66 958 alunos se apresentaram na primeira fase e obtiveram uma média de 10,1; como consequência, aumentou de 4 para 6% a taxa de reprovações.¹² Apesar do decréscimo no desempenho a Português, regista-se um número crescente de pretendentes ao ingresso no Ensino Superior: só para o ano lectivo 2010 / 2011, na primeira fase do concurso, verificou-se um aumento de 2 068 vagas para universidades e politécnicos em relação ao ano anterior, somando um total de 53 986 lugares disponíveis.

¹¹Documento *Exames Nacionais Do Ensino Secundário*, disponível em: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=299&fileName=exames_mapa_06_09.pdf, em 11 de Julho de 2010.

¹² Documento *Exames Nacionais Do Ensino Secundário 2010 – Resultados De Exames Da 1.ª Fase, Por Disciplina*, disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Exames_EnsSec_2010_F1.pdf, em 11 de Julho de 2010.

Em paralelo, a percepção e a denúncia das crescentes dificuldades de escrita detectadas em alunos universitários saltaram do meio académico para a praça pública com os jornais a disso fazerem eco¹³.

O jornal *i* retrata a situação através do testemunho de docentes de várias áreas do saber: “«São raros os que conseguem organizar um pensamento e escrevê-lo sem incorrecções», diz o professor que ensina Gestão Educacional aos futuros candidatos a professores que frequentam o 3.º ano. Os erros vão muito além da ortografia e da gramática, conta Isabel Ferreira, que lecciona Física ao 1.º ano, no Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa: «Na generalidade, escreve-se como se fala. Os alunos distorcem as palavras para permitir uma colagem entre a grafia e a fonética». O articulista sintetiza, afirmando que “boa parte dos estudantes universitários é incapaz de escrever sem erros ortográficos, encadear um raciocínio com princípio, meio e fim, interpretar um texto ou perceber o que é dito na aula. São os próprios professores a reconhecer que o domínio da língua portuguesa é uma aprendizagem que a maioria dos seus alunos não fez no ensino secundário e ainda não consegue fazer no ensino superior”.

Noutra vertente do panorama nacional, vários juristas, constitucionalistas, políticos, entre outros, têm vindo a público alertar para a fraca qualidade da produção legislativa e para os custos elevados para a Justiça e economia nacionais. Este é, segundo eles, um importante factor de atraso no desenvolvimento do país¹⁴.

¹³ O artigo “*Erros de palmatória cada vez mais frequentes entre universitários*”; publicado no jornal *ionline* em 15 de Maio de 2010.

¹⁴ Eis alguns excertos que sustentam o que referimos:

- *OJE - O Jornal Económico* de 27/01/10, João Caiado Guerreiro afirma: «“Em Portugal as leis são complicadas, frequentemente mal escritas, de interpretação difícil (...) Susana Brito, jurista do Governo, afirmou que o custo da má qualidade legislativa andaria pelos 7,5 mil milhões de euros ao ano, ou seja, 5% do *PIB*.» Já Nuno Garoupa, especialista e professor na Universidade de Illinois considera que o custo directo e indirecto será muito superior. “Concordo: creio, por experiência, que a má qualidade das leis é uma das causas do atraso português”. Disponível em <http://www.oje.pt/opiniao/causa-justa/a-qualidade-das-leis>, em 5 de Julho de 2010.

- *PÚBLICO*, de 27/05/2009 – «*A alegada má qualidade das leis, de que até o Presidente da República se queixou algumas vezes, não se prende apenas com a forma de redacção, o estilo ou linguagem, afirma o constitucionalista Joaquim Gomes Canotilho, "mas também com problemas de contradições dos conteúdos e de regimes transitórios, por exemplo". Ou com o "sistema de justiça, que não é rápido ou eficiente, fazendo com que o processo legislativo acabe por não conseguir resolver os problemas dos cidadãos"*, escreve Maria Lopes. Disponível em: www.inverbis.net/.../ma-qualidade-leis-custa-milhoes-ano.html, em 5 de Julho de 2010.

Constata-se então que, apesar do sucesso no Ensino Secundário, os alunos ingressam na universidade sem o domínio da capacidade a que nos referimos e que é estruturante do raciocínio, ferramenta de comunicação e de aprendizagem, bem como instrumento de sucesso e de integração. Porém, com mais ou menos dificuldades, os estudantes vão concluindo o seu percurso académico. Deve pois ser motivo de preocupação para qualquer professor verificar que, concluída a formação, persistem as dificuldades no domínio da língua e, em particular, da escrita. Mormente no ensino superior. Justifica-se pois o interesse em conhecer o que, no domínio da escrita, revelam efectivamente os universitários portugueses.

Retomando o vimos a dizer neste capítulo, o domínio da escrita é um dos enfoques da literacia. Por um lado, a sua relevância está patente a vários níveis na sua associação aos níveis de desenvolvimento do país (OCDE, 2002). Por outro lado, muito mais do que um simples instrumento de comunicação, permite a compreensão, interpretação e interiorização de conhecimentos. Em contexto escolar, ainda, a escrita permite aprender e mostrar ao professor o que se sabe e, por fim, ao longo da vida, a escrita permite a formação contínua, é factor de integração e de poder (OCDE, 2002; Morais, 1997).

Tantas potencialidades requerem, todavia, uma aprendizagem que está longe de ser natural, espontânea e fácil. Contrariamente ao que sucede com a linguagem oral, esta capacidade não se domina por mera exposição ao seu uso. Os aportes da psicologia cognitiva e os estudos efectuados sobretudo a partir das décadas de 60 e 70, com Britton, Flower e Hayes, Scardamália e Bereiter, Kellogg, entre outros, provaram a implicação da componente cognitiva na escrita, a qual pode e deve ser alvo do processo de ensino-aprendizagem. Porém, só as mais recentes directrizes oriundas do Ministério da Educação referem explicitamente a aprendizagem e treino do processo de escrita. Ora, a escrita sempre foi sujeita a avaliação por parte dos professores, em particular os de língua materna, mas acreditava-se que a escrita se aprendia escrevendo (Morais, 1997). Nessa medida, não será de estranhar que a própria formação didáctico-

- PÚBLICO 22/03/2009 – “Leis distantes da realidade, mas também diplomas com gralhas, erros gramaticais e remissões para normas que não existem. Quem lida com a legislação diz que o cenário não é bom. Terão afinal Cavaco Silva e Pinto Monteiro razão? “ questiona Maria Lopes. Disponível em: <http://www.inverbis.net/sistemapolitico/furia-legislativa-menor-qualidade-diplomas.html>, em 5 de Julho de 2010.

pedagógica dos docentes também não contemplasse o exercício metodológico do ensino da escrita.

Acompanhando as políticas educativas, a produção científica e as publicações a nível nacional, percebemos que o alvo prioritário, no que respeita a competência da escrita, tem sido o Ensino Básico e, em particular o 1.º Ciclo. O interesse pela escrita acompanha a mesma tendência. As orientações programáticas sempre aludiram à escrita. Por exemplo, referiam os vários momentos do acto da escrita, sem contudo explicitarem em que consistiam e, sobretudo, como se deveria treinar. Mais recentemente, e de forma mais explícita no novo *Programa de Português para o Ensino Básico* (2009), o processo da escrita surge como objecto de treino e de aprendizagem. Por seu lado, os manuais escolares vão acompanhando, *tant bien que mal*, as novidades introduzidas. Porém, a prática mostra que alguns mantêm claramente uma visão da escrita enquanto produto, tal como referia Silva (2006), ou ainda que o treino da competência compositiva não valoriza o aspecto processual (Pardal, 2009).

Contudo, subsiste mais um obstáculo, na aplicação das mais recentes orientações: a formação do próprio professor. Sem formação inicial a este nível, só um reduzido número de docentes é portador de conhecimento específico acerca do processo de escrita, bem como de um saber-fazer didáctico-pedagógico que o seu ensino exige. Cabral (2004) vai mais longe: na sua investigação junto de estudantes finalistas do Ensino Superior, futuros professores de línguas, concluiu que estes possuem concepções e representações ainda bastante próximas das concepções mais tradicionais sobre o processo da escrita e, por conseguinte, da sua avaliação. Se o professor é o principal destinatário das produções dos alunos desde que integram o sistema educativo, é a este que cabe, em primeira instância, dominar o processo que vai ser alvo de aprendizagem e avaliação.

Estes são pois os argumentos que conferem à escrita dos alunos universitários portugueses a sua importância enquanto objecto de estudo. De facto, a fase inicial da aprendizagem tem merecido grande atenção por parte de estudiosos, professores, pais... e editoras. Porém, no nosso país, poucos estudos têm sido feitos sobre a literacia e, em

particular o domínio da escrita em alunos do Secundário. Menos ainda no Ensino Universitário.

Por outro lado, o ingresso na Universidade configura uma transição nem sempre harmoniosa entre estes dois tipos de ensino. Em que medida as aprendizagens nos Ensinos Básico e Secundário terão contribuído para a proficiência dos estudantes?

Capítulo 2

Abordagem cognitivista do processo da escrita

“Têm-me (os dois cadernos) dado imenso trabalho, sobretudo esta última afinação, e chego à hora de jantar cheio de dores de cabeça por levar o dia a pensar na prosa. (...). Nem para o exame de anatomia espremi tanto as meninges! De manhã à noite a lutar corpo a corpo com as minhas inferioridades, as minhas limitações, as minhas deficiências.”

*António Lobo Antunes in D’Este viver aqui
neste papel descrito – Cartas da Guerra, 2005.*

Como referimos no capítulo 1, a escrita é um fenómeno multifacetado e alvo do interesse de investigadores de várias áreas. Dotada de características que a tornam numa poderosa ferramenta de comunicação, integração e de domínio, esta competência justifica a presente análise dos complexos processos cognitivos subjacentes.

Assim, neste capítulo vamos debruçar-nos sobre esta vertente da escrita, perspectivando-a, primeiramente, enquanto resolução de problemas. Abordamos depois o processo da escrita e seus processos constitutivos: a planificação, a textualização e a revisão. Por fim, fazemos a distinção entre dois tipos de escrita, atendendo à mestria evidenciada pelos sujeitos envolvidos no processo e às ferramentas metacognitivas.

2.1. O processo de escrita – do problema à sua resolução

“...a música de Bach (é) uma interrogação contínua, uma equação a uma infinidade de incógnitas. Mas talvez não só (...). E também certos poemas.”

*Manuel Alegre in O Miúdo que Pregava
Pregos numa Tábua, 2009.*

“Método e disciplina. Método e disciplina salpicados de prazer. Eis o operário da escrita em construção.”

Clara Ferreira Alves, sobre Saramago, 2010.

Diversos são os autores que consideram a escrita como um processo de resolução de problemas (Festas, 2002; Lefrançois, 2000; Ochoa e Aragón, 2007; Tardif, 1997). O contexto de escrita constitui por si só um problema, na medida em que o escritor deve produzir um texto, não tendo determinado como irá proceder. Partindo da proposta da actividade, deverá definir o problema, convocar conhecimentos, optar ou não pela sua integração, articulá-los e, por fim, revesti-los de expressão linguística. Em suma, fazer uso de processos capazes de suplantar os obstáculos cognitivos (Barbeiro, 2007).

Na senda de Tardif e de Hayes e Flower, Lefrançois (1998) explica que, efectivamente, o escritor se encontra numa situação em que deve produzir um texto, sendo que, à partida, não sabe muito bem como fazê-lo. Isto é, depara-se com um problema complexo que necessita de solucionar. Vejamos então: a) tem um objectivo a atingir que é um texto final; b) dispõe de alguns dados para o solucionar, o enunciado do assunto e os conhecimentos anteriores sobre esse assunto; c) deve ultrapassar alguns constrangimentos, tais como o tempo disponível, o destinatário e as suas limitações quanto aos conhecimentos em memória; d) deve apelar aos processos cognitivos para conseguir produzir o seu texto; e) deve, finalmente, avaliar se o produto obtido corresponde aos objectivos traçados. Na verdade, cabe ao escritor, não só definir o problema, como equacioná-lo.

Cinco princípios aparecem então subjacentes à tarefa de escrita assim percebida, quer por Lefrançois (2000), quer por Tardif (1997). Por um lado, o

domínio desta competência resulta de um conhecimento progressivo consolidado pela exposição à prática. Através da experiência e da maturidade, o escritor desenvolve mecanismos de construção cada vez mais complexos, alicerçados em conhecimentos anteriores. Partindo de uma base comum de conhecimentos, cada indivíduo percorre o seu caminho e atribui sentido à sua aprendizagem, com vista à resolução de problemas. Assim, reafirma-se o carácter comum, mas igualmente individual da escrita, bem como o cariz utilitário da aprendizagem. Por fim, reafirma-se a sustentação em processos mentais de construção do conhecimento.

Não caberá ao professor avaliar estes processos mas aferir da qualidade do produto resultante do seu envolvimento na tarefa para a qual convocará estes conhecimentos processuais – conhecimentos práticos que correspondem a saber-fazer – que, em conjugação com os conhecimentos declarativos – conhecimentos teóricos que correspondem essencialmente a saberes – e com os condicionais – representação dos conhecimentos em memória a longo prazo – darão lugar ao conhecimento (Tardif, 1997, 189).

Na acepção de Dabène, referida por Lefrançois (1998), a competência da escrita é considerada como um subgrupo da competência linguística, constituindo a oralidade o outro subgrupo.

Filiando-se na visão de Morais (1997), Lefrançois (1998) considera que esta competência se constrói pela conjugação de factores tais como as aprendizagens em meio escolar, o meio envolvente e o contexto social e histórico. Pelo que se compreende que, para a produção escrita surjam convocados saberes linguísticos, semióticos, sociológicos e pragmáticos. A capacidade da escrita é, pois, vista como um conjunto de processos e subprocessos, activados aquando da planificação e da execução de uma comunicação linguística escrita, incluindo conhecimentos sobre os esquemas de discurso, a sintaxe, a língua (ortografia e gramática), o sentido das palavras e as intenções de comunicação.

Para este processo concorrem três elementos constitutivos, a saber: o contexto em que o texto é solicitado, os conhecimentos do indivíduo e os processos cognitivos envolvidos (Lefrançois, 1998, 2000). Ilustrámos esta perspectiva do processo com a figura que se segue (cf. Figura 2).

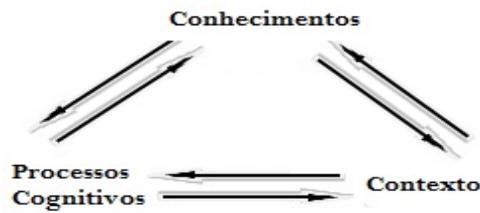


Figura 2 – Elementos envolvidos no processo da escrita

Relativamente aos processos cognitivos, o modelo apresentado por Hayes & Flower (1980) (cf. Figura 3) tem servido de referência aos subsequentes estudos realizados no âmbito da abordagem cognitiva da escrita, como ficou referido (Barbeiro, 2000; Carvalho, 1999; Festas, 2002; Kellogg, 1994; Keys, 1999; Lefrançois, 1998, 2000; Ochoa & Aragón, 2007; Pardal, 2009; Scardamalia & Bereiter, 1986; Silva, 2006, Tardif, 1997).

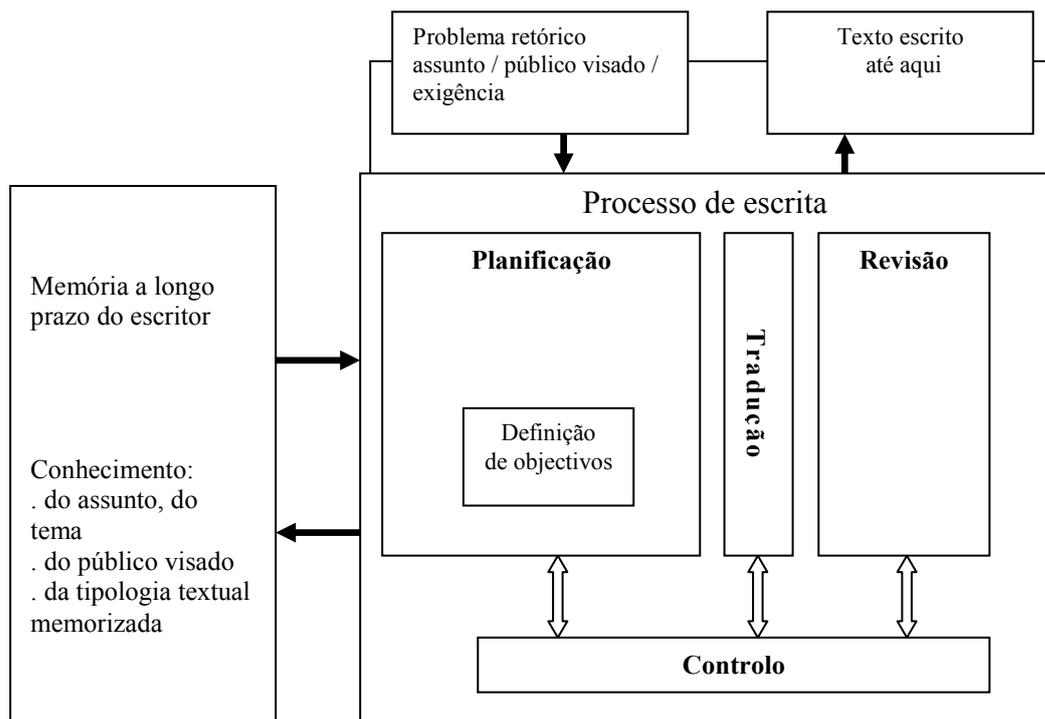


Figura 3 – Modelo de Hayes e Flower, 1980 (nossa tradução a partir de Brassard, 1991)

Como se depreende, este modelo (cf. Figura 3) apresenta três etapas: a planificação, a tradução e a revisão.

A planificação da escrita é considerada como o ponto de partida da tarefa de produção. Vencer esta fase será um grande passo para a resolução do problema

(Lefrançois, 1998). É pois o momento em que se determina o assunto e os seus limites, os conteúdos a mobilizar, a tipologia textual com as respectivas características, assim como o registo pretendido, em função do objectivo visado.

O processo de escrita orienta-se na prossecução de objectivos determinados e hierarquicamente organizados. Para além das condições intrínsecas, e tomando consciência dos fins a que se propõe, o escritor terá em conta factores externos condicionantes, tais como a situação de comunicação: objectivo visado, interlocutor, tipologia, assim como eventuais informações externas. O domínio do assunto em causa é, também ele, um elemento preponderante, pelo que a experiência constitui uma condicionante de relevo, quer aquando da recolha, quer na materialização da tarefa.

A recolha implica a procura em fontes externas e na memória a longo prazo (Festas, 2002). Qualquer que tenha sido o meio de captura dos conteúdos aí armazenados, a memória intervém na ligação entre novos e anteriores conhecimentos, essenciais à construção de novos saberes (Tardif, 1997). Sintetizados e hierarquizados, os dados são organizados de modo a manter a coesão e a coerência, em função do tipo de texto e do destinatário. Saliente-se ainda que este processo de criação e organização de ideias pode assumir a forma escrita mas também pode não passar de um esquema mental (Festas, 2002; Kellogg, 1994).

A tradução corresponde à materialização da estratégia delineada na planificação. Dá-se então início à “redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos, e eventualmente secções, formarão o texto” (Barbeiro, 2007, 18), de acordo com as regras e princípios sintácticos, semânticos e pragmáticos (Festas, 2002). É no âmbito deste processo que se exteriorizam as componentes que haviam sido planificadas, através da explicitação de conteúdos na qual estão solidariamente implicadas as formulação e articulação linguísticas. Esta é, pois, a parte visível do processo de escrita.

Resta abordar a supervisão de todo o processo: a revisão que permite aferir o sucesso da estratégia de resolução de problemas delineada e sua concretização (Festas, 2002). Caso determine que a qualidade da obra gerada fica aquém do pretendido, encetam-se as reformulações necessárias e, eventualmente, as reescritas parciais ou totais do texto (Barbeiro, 2000).

Para Festas (2002, 177), integram esta fase a “adequação das ideias, da forma linguística adoptada e das relações entre o conteúdo e a forma”. Registam-se pois vários níveis de escrutínio, dependendo do objectivo pretendido. A leitura, indispensável à revisão, pode levar à determinação dos erros de superfície, tais como os de ortografia, de sintaxe, de pontuação, etc., Trata-se, portanto, de uma revisão mais superficial. Uma revisão em profundidade implica reflexão, isto é, a capacidade de julgar e de corrigir (Barbeiro, 2000).

Representamos o subprocesso da revisão com os seus diferentes níveis de profundidade na figura seguinte.



Figura 4 – Os níveis de profundidade da revisão

Tal como refere ainda Festas (2002), a visão crítica, frequentemente remetida para o final, acompanha igualmente o decurso da actividade de escrita. Aliás, todo o processo de escrita é não-linear e recursivo, como reconhece Kellogg (1994). Assim, o escritor pode interromper a tarefa, voltar atrás, avaliar, gerar novas ideias e/ou reformular o texto.

Daqui se depreende então que, sendo a escrita um processo de resolução de problemas, tal não será bem sucedido se a estratégia se apresentar mal delineada. Independentemente do carácter recursivo do processo, pode afirmar-se que uma boa planificação propiciará uma boa revisão; uma estratégia incorrecta poderá condicionar irremediavelmente a revisão – isto se não der origem a uma reformulação adequada.

2.2. Escrita – em busca da *expertise*

“Há coisas que não é possível fazer, ou que se fazem menos bem, se não se souberem. E a aprendizagem de algumas das matérias fundamentais implicam necessariamente um esforço e um tempo e uma disciplina que são, por vezes, incompatíveis com uma certa ideia mais lúdica da educação.”

Marçal Grilo, in Difícil é Sentá-los, 2009.

Tardif (1997, 188) refere que a aprendizagem na acepção cognitivista consiste na passagem da “«*novicité*» à l’*expertise*”. Assim sendo, é possível distinguir dois tipos de escritor, em função do grau de proficiência alcançado: os experientes e os imaturos (Lefrançois, 2000; Harris, Schmidt & Graham, 1997; Ochoa & Aragón, 2007; Scardamalia & Bereiter, 1986; Tardif, 1997). Carvalho (1999) distingue entre escrita desenvolvida e escrita em desenvolvimento.

Os estudos de Scardamalia e Bereiter (1986) contribuíram para diferenciar ambas as produções. Nuns, detectaram as falhas, nos outros, os objectivos a alcançar.

Tal como refere Festas (2002), estes autores (1985; 1987) opõem duas estratégias de escrita: *knowledge telling*, “contar” o conhecimento e *knowledge transforming*, “transformar” o conhecimento. A primeira estratégia, atribuída aos *novices* que apresentam textos que mais não são do que a transposição das ideias tal como elas vão surgindo, assemelhando-se à conversa, não planificada nem sujeita ao olhar crítico. Nas palavras de Scardamalia e Bereiter (1986), esta pressupõe *escrever como se fala*, não exigindo planificação, revisão ou objectivos. Neste sentido, pouco se distancia da oralidade: o sujeito pode dar rapidamente início à tarefa e resolvê-la com prontidão, mas vai-se tornando cada vez menos eficiente à medida que as exigências vão aumentando. A revisão denota ainda uma maior limitação e profundidade, restringindo-se a aspectos superficiais, como a pontuação, gramática e substituição de palavras (Scardamalia & Bereiter, 1986).

Reproduzimos, em seguida, a nossa tradução do esquema apresentado por estes autores sobre o modelo de “contar” o conhecimento (cf. Figura 5).

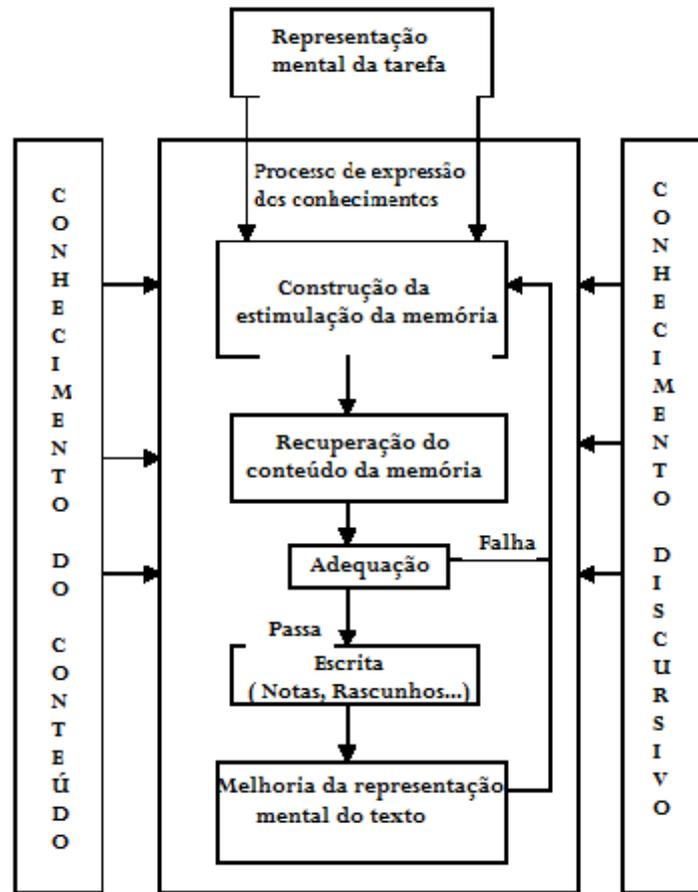


Figura 5 – Modelo de *Knowledge telling* de Scardamalia e Bereiter (1986, 62)
(nossa tradução)

A segunda estratégia, *knowledge transforming*, imbuída de um processo de resolução de problemas, envolve dois tipos diferentes de espaços: o do conteúdo e o da retórica. Esta estratégia é assumida pelos escritores mais experientes e possibilita a otimização do esforço e a criação de novos conhecimentos. Estes últimos sujeitos apresentam geralmente textos mais longos e mais complexos, que, conjuntamente com a criação de novos conhecimentos, evidenciam o domínio claro de uma ampla gama de estratégias facilitadoras. Uma das características do *knowledge transforming* prende-se com a revisão; esta avaliação dirige-se a aspectos de profundidade, incluindo os objectivos previamente estabelecidos na planificação. Uns e outros distanciam-se então quer no momento da planificação, quer no momento da revisão (cf. Figura 6).

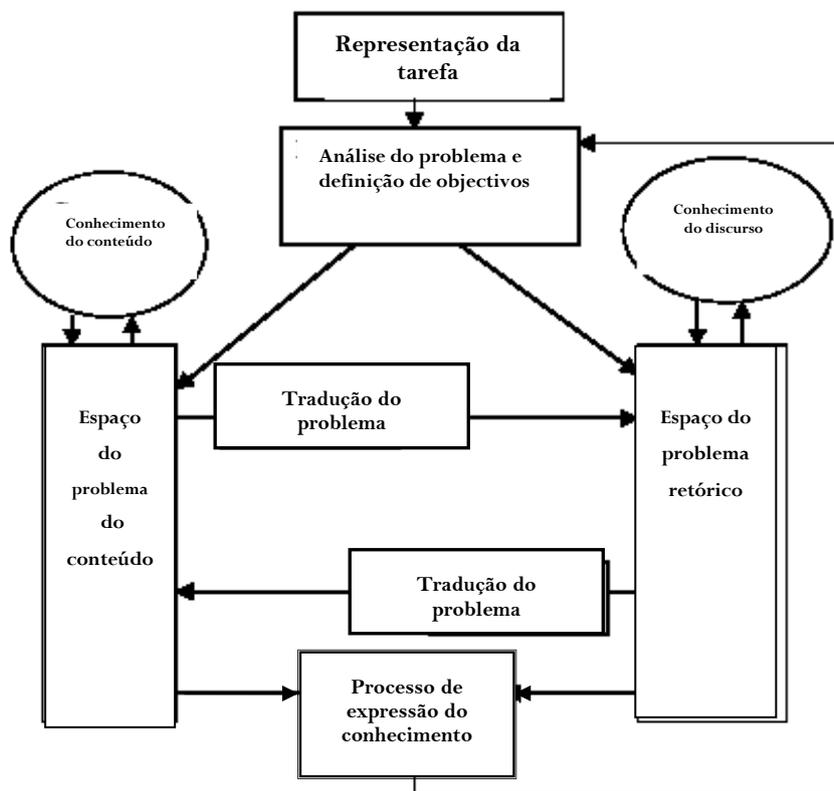


Figura 6 – Modelo de *Knowledge transforming* de Scardamalia e Bereiter (1986, 67) (nossa tradução)

Salientando a importância da distinção entre estas duas estratégias de escrita, Festas (2002) conclui que “a pedagogia da escrita tem de partir de uma compreensão da sua complexidade cognitiva e incentivar a transformação do pensamento, evitando as práticas em que, não se exigindo uma actividade reflexiva, a escrita se limita a recuperar e a contar conhecimentos”.

2.2.1. Diferenças no processo de escrita

Retomando as três fases do processo de escrita antes referidas, constata-se que a planificação é um momento crucial para a produção. Como atrás se referiu, este momento é sobretudo vivido ao nível mental. O plano pode mesmo ir além deste nível mental pois, como notou Kellogg (1994) não há evidências que permitam afirmar as vantagens indiscutíveis de rascunho. Para esta fase de abstracção concorre a maturidade do sujeito, assim como o seu desenvolvimento cognitivo, como ficou patente no ponto anterior.

Considere-se ainda que, associadas às dificuldades inerentes às operações de mobilização, selecção, hierarquização e organização dos conteúdos, é frequente os alunos não possuírem os conhecimentos considerados necessários.

Observa-se ainda que os escritores inexperientes planificam textos, indiferentes ao objectivo, à tipologia ou ao alocutário. As notas que surgem apresentam frequentemente o aspecto de ideias alinhavadas a serem retomadas na tradução.

Em suma, os imaturos atribuem à planificação uma importância relativa. Harris, Schmidt e Graham (1997) verificaram que, mesmo quando planificavam, muitas crianças abandonam o plano ao iniciarem a composição. Por outro lado, Kellogg (1994) constatou que, quer os trabalhos de Emig (1971), quer os de Pianko (1979) confirmaram que poucos são os alunos universitários e do secundário que fazem uma planificação durante o *prewriting*, num contexto de exame, apesar das expressas instruções escritas nesse sentido. Mais recentemente, os estudos de Ochoa e Aragón (2007) atestam a mesma situação.

É à fase da redacção que os alunos imaturos atribuem maior relevância, eventualmente pela materialização imediata das ideias. Ao condensar neste momento a actividade cognitiva devida à planificação e a atenção aos diferentes aspectos da textualização, o aluno acaba por criar uma sobrecarga cognitiva frequentemente incapacitante.

Os experientes automatizaram a ortografia, a gramática e a pontuação, dominam estruturas de controlo e possuem um repertório linguístico variado. Por seu turno, os imaturos apresentam a sua tarefa dificultada pela falta de automatismo e pelo esforço em manter a coesão textual (Carvalho, 1999; Lefrançois, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1986).

A revisão mantém a distinção entre os alunos experientes e os inexperientes pela quantidade e qualidade de tratamento da informação demonstradas. Quando procedem a revisão, os escritores inexperientes fazem-no a um nível superficial, primeiro porque se encontram absorvidos na redacção, depois porque a sua capacidade de abstracção é mais reduzida, tal como ficou patente na planificação. Nesta fase, os experientes avaliam as ideias, distinguindo as essenciais, verificam se o resultado obtido corresponde ao idealizado, tendo em conta objectivos e alocutário(s). Esta revisão configura mais uma

análise global, indo para além da simples detecção e correcção de erros (Carvalho, 1999; Lefrançois, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1986).

Scardamalia e Bereiter (1986) sintetizam as diferenças entre ambos os escritores nas diversas representações mentais e na capacidade de autoregulação. No seu entender, enquanto os experientes alternam as diferentes etapas do processo, e geram um maior número de cenários de resolução do problema, os inexperientes evidenciam maior limitação nesses aspectos. Diferenciam-se ainda pelo objectivo que perseguem: se uns pretendem evitar os erros, os outros visam a transmissão efectiva de conteúdos.

2.2.2. Ferramentas cognitivas

A escrita, enquanto processo cognitivo que envolve uma complexa rede de operações simultâneas, constitui um forte constrangimento para o escritor inexperiente. A sobrecarga advém pois do *engorgement cognitif* (Tardif, 1997) criado pelo tratamento em simultâneo de uma grande quantidade de informações. Ora, o escritor deve orientar a sua tarefa em função dos objectivos, demonstrar habilidade e flexibilidade e ser reflexivo (Harris, 1997). Convém pois que a escola invista no ensino dos processos facilitadores do processo.

Vários *outils* cognitivos (Tardif, 1997) contribuirão para a transição de um estágio para o outro. Um deles é o domínio de um leque variado de estratégias de aprendizagem com o objectivo de dominar com maior ou menor consciência os processos cognitivos intervenientes na tarefa a desenvolver.

A metacognição, enquanto conhecimento e controlo das próprias actividades cognitivas contribui para que o indivíduo domine o seu desempenho e, assim, reflecta e promova o seu desenvolvimento, pela análise crítica sobre o processo (Ochoa & Aragón, 2007).

As capacidades metacognitivas são passíveis de serem ensinadas e melhoradas através da intervenção do professor conjugada com a motivação do aluno, entendida como *engagement* e persistência (Tardif, 1997, 186). Na perspectiva cognitivista, o aluno trata as informações do meio e daí retira conclusões que influem no seu desempenho escolar.

Grande parte da competência advém pois da capacidade de monitorizar e dirigir o processo de composição, pessoalmente, usando as estratégias cognitivas de forma consciente e deliberada.

2.2.3. Autoregulação do processo de escrita

Segundo Harris, Schmidt e Graham (1997), a autoregulação do processo de escrita tem um forte pendor crítico, pois o escritor deve estar orientado em função do seu objectivo, ser rico em recursos e ser reflexivo. A investigação destes autores junto de escritores experientes confirmou a importância da autoregulação, levando-os ainda a defender que as dificuldades da escrita estão associadas à falta de auto-regulação, de estratégias de composição e de destreza, bem como à falta de auto-confiança.

Neste sentido, Festas (2002) aponta dois mecanismos associados que contribuem para evitar a sobrecarga cognitiva e contribuir para a auto-regulação: por um lado a facilitação do processo (*procedural facilitation*), por outro, a concretização de objectivos (*goal concretization*).

Scardamalia e Bereiter (1986) remetem para um método pedagógico em fases, tendentes a sustentar um processo de escrita tendencialmente mais eficaz. Este passa, em primeira instância, pela identificação de uma função a otimizar; de seguida, descrevem-se todas as operações mentais nela implicada e a planificação da sua implementação com um mínimo de esforço; por fim, segue-se a criação de uma gama de ajudas externas ou rotinas facilitadoras. O objectivo é pois o de simplificar e criar hábitos, evitando a sobrecarga, essencialmente nos indivíduos menos experientes (Festas, 2002; Lefrançois, 2000).

Enquanto actividade situada num contexto social e cultural, a escrita surge como uma actividade condicionada pelo meio envolvente, objectivos e convenções da comunidade em que se insere (Festas, 2002).

Antevendo as potencialidades das novas tecnologias, Scardamalia e Bereiter (1994) procuraram transformar a aprendizagem em sala de aula numa actividade mais estimulante e mais próxima do mundo actual. O projecto *Computer Supported Intentional Learning Environment, CSILE*, foi criado com o intuito de fomentar a

produção significativa de textos através de comunidades de construção de conhecimento. Segundo estes autores, a aprendizagem colaborativa fomenta uma real transformação do conhecimento devido às potencialidades para o desenvolvimento de competências de alto nível em escrita, pelo seu papel facilitador: dá indícios, coloca questões, guarda informação em memória, segmenta a tarefa, simplificando-a ao evitar problemas mecânicos, libertando o escritor para problemas de ordem superior. As produções individuais intencionais e suportadas pelo computador, enriquecidas pela interacção com outros membros da comunidade de aprendizagem, destinavam-se a desencadear processos metacognitivos, persistentes para além do contexto escolar.

Ao *CSILE* sucedeu o *Knowledge Forum* que, na sua página de abertura¹⁵, se assume como um grupo de trabalho destinado à promoção do processo de construção de conhecimento aberto a todos e em que as ideias individuais se transformam em conhecimento colectivo.

Quer num programa, quer noutra, as estratégias de facilitação apresentam as características da autenticidade. Como recorda Festas (2002), actividades autênticas são as que surgem integradas no quotidiano de uma comunidade, revelando-se potenciadoras de integração nessa mesma comunidade. Por outro lado, destacam-se os benefícios próprios do trabalho colaborativo.

Harris, Schmidt e Graham (1997), por seu lado, implementaram o *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* que se traduz num conjunto de estratégias para desenvolver a autoregulação, abrangendo os domínios afectivo, comportamental e cognitivo. Os estudos destes autores validaram o poder das estratégias de planificação, revisão, edição e controlo do processo de escrita. Encarado como um processo em permanente desenvolvimento, estas estratégias apoiam e monitorizam a escrita, enquanto acto individual, estruturando o desenvolvimento, estimulando a progressiva autonomização na selecção criteriosa das estratégias mais adequadas e consciencializando das vantagens e limitações das estratégias de auto-regulação (Harris et al, 1997).

Estes investigadores verificaram também que as dificuldades da escrita estão associadas à falta de autoregulação, de estratégias de composição e de destreza, bem

¹⁵ Scardamalia, M. (2004). *CSILE/Knowledge Forum*. In *Education and technology: An Encyclopedia (183-192)*. Disponível em: http://ikit.org/fulltext/CSILE_KF.pdf, em 13 de Julho de 2010.

como à falta de autoconfiança. Por outro lado, muitas crianças abandonam o plano quando iniciam a composição, encarando a escrita como o contar o que se pensa, escrevendo como se fala; os sujeitos têm tendência a recuperar a informação da memória, passando à escrita sem cuidar da escolha e selecção dos tópicos, sem atender às exigências da audiência, à organização do texto ou ao desenvolvimento e avaliação dos objectivos. Partindo destes pressupostos, Harris e seus colaboradores (1997) advogaram as vantagens de uma intervenção e um acompanhamento, capazes de guiar e auxiliar o desenvolvimento dos sujeitos, sublinhando a necessidade do ensino e da aprendizagem terem um carácter flexível e modificável. Concluíram ainda que o domínio destas estratégias apresenta a sua utilidade em diversas áreas, da leitura à matemática.

Ilustrando as conclusões resultantes dos seus estudos, estes autores propuseram estratégias para o desenvolvimento da escrita testadas junto de crianças com dificuldades no domínio da competência compositiva, algumas das quais passamos a apresentar (Harris et al, 1997):

- a) Estratégia de planificação em três passos: 1. Pensar – “*Quem vai ler isto?*”; “*Por que estou a escrever isto?*”; 2. Planificar - – SPACE Setting – preparação/apresentação; Purpose – propósito / finalidade; Action – acção; Conclusion – conclusão; Emotions – emoções; 3. Escrever e desenvolver.
- b) Outra estratégia em três passos para redacção de ensaios: 1. Pensar – “*Quem vai ler isto? Por que estou a escrever isto?*”; 2. Planificar – “*O que vou dizer?*” usando TREE (Tópicos das ideias; Razões; Exame/explicitação das razões; Encerramento / conclusão); 3. Escrever e dizer mais.
- c) Estratégia de planificação em cinco passos com mnemónica: 1. Pensar numa história que gostaria de partilhar; 2. Deixar fluir o pensamento; 3. Redigir a história, atendendo a WWW: (*Who* – Quem – “*Quem é a personagem principal?*”; *Who* – Quem – “*Quem é a personagem secundária?*”; *When* – Quando – “*Quando aconteceu?*”); *What* x 2 – *What* – O que é que – “*O que é que o protagonista quer/faz?*” e *What* – O que é que – “*O que é que os restantes personagens fazem?*”) e *How* x 2: (“*How* – Como – “*Como é que a história acaba?*”; *How* – Como – “*Como é que o herói e os restantes personagens se sentem?*”); 4. Registrar as ideias para cada tópico; 5. Redigir a história, seleccionando, acrescentando, revendo como foi escrito, e se faz sentido.

A duração destas sessões é determinada pelos objectivos a alcançar e pelas características dos sujeitos: o importante é que cada um alcance o domínio das estratégias, ao seu ritmo. Em média, demora-se entre seis e nove sessões a dominar a estratégia.

Seis estádios constituem a estrutura para a autoregulação, ou metaescrita: 1) desenvolvimento do conhecimento adquirido; 2) discussão; 3) modelação (descrever a estratégia); 4) memorização; 5) manutenção; 6) produção independente. Estes estádios são recursivos, combinados, alterados na ordem da sua concretização. Alguns passos podem até ser ultrapassados, dependendo do desempenho do escritor.

Defendendo a ideia de que “*Every child can write*”, estes investigadores trabalharam junto de professores e alunos, desenvolvendo *SRSD* e identificando algumas das suas limitações. Comprovaram melhorias duradouras da qualidade de escrita. Tal como com o *SCILE* e o *Knowledge Forum*, um dos aspectos destacados prende-se com o trabalho colaborativo. Embora partindo de conhecimentos diferentes, professores e alunos partilham uma base comum de saberes que permite aos professores orientar e monitorizar as actividades, avaliar, responsabilizar-se pela mudança das estratégias, de acordo com o desenvolvimento, as características e capacidades de cada sujeito e, após uma fase inicial de apoio, a responsabilidade pelas estratégias é gradualmente transferida para os alunos.

Cabe também ao professor, assumindo um papel mobilizador, evidenciar uma atitude entusiasta e responsável, antecipando dificuldades inerentes a alguns assuntos, flexibilizando estratégias. Neste sentido, professor e aluno encontram-se envolvidos num ambiente em que todos aprendem. Ao professor cabe a tarefa de apresentar e explicitar as tarefas, monitorizando as estratégias, guiando e avaliando os pontos fracos e fortes de cada uma. As *SRSD* dependem essencialmente da capacidade do professor para envolver os alunos enquanto colaboradores activos na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Estas aptidões metacognitivas assim desenvolvidas promovem no aluno atitudes positivas face à escrita, pois sente um progressivo domínio do processo, contribuindo para o desenvolvimento académico e a literacia pela integração de competências, estratégias e processos. Usadas do 1.º Ciclo ao Ensino Universitário, estas estratégias permitiram melhorias substanciais e duradouras na planificação e revisão.

Por seu turno, Kellogg (1994) estudou as estratégias de pré-escrita, constituídas por actividades variadas: tomada de notas, reflexão, pesquisas, leituras, jogos com ideias e sua organização; revisão de argumentos. Estas podem ocorrer durante qualquer fase pois há fortes indícios de que a escrita seja não-linear e recursiva.

Embora de difícil categorização, Kellogg identifica três tipos de *prewriting*: a) anotar uma rede de ideias como ferramenta auxiliar ao *brainstorming*; b) organizar linearmente, listando ideias; c) estabelecer uma hierarquia, coordenando e subordinando, constituindo um guia. Considera então que os seus argumentos a favor de estratégias de *prewriting* consistem na assumpção de que eles incrementam o acesso e aplicação do conhecimento. Ao eliminar a necessidade de planificação extensa durante o rascunho, a capacidade de julgamento torna-se menos rigorosa. Mais, listar e sublinhar propicia a organização da estrutura do documento, antes mesmo que o rascunho seja iniciado. É contudo necessário reconhecer que a utilização de estratégias de *prewriting* não influi necessariamente na transformação do conhecimento (Kellogg, 1994)

Os estudos deste autor demonstraram os ganhos na qualidade e fluência aquando da implementação das estratégias, mas contribuíram também para destacar o carácter individual da escrita. Neste sentido, o rascunho será ou não relevante dependendo dos conhecimentos e do tipo de personalidade dos indivíduos, como recorda Festas (2002).

Esta autora recorda ainda que a facilitação do processo está associada à concretização de objectivos. A imensidão de possibilidades ao dispor do escritor confere-lhe a opção entre um “caminho curto” e um “caminho longo”. Na primeira alternativa, sem restrições prévias, o indivíduo procede à composição, preocupado com “o que vem a seguir”. A análise progressiva encetada resulta num trabalho satisfatório pois não havia determinado um referencial à partida. Por oposição, o “caminho longo” balizado e restrito, pressupõe uma análise sistemática, progressiva e recursiva a fim de aferir da prossecução e alcance do objectivo pretendido.

A exigência deste percurso torna-o próprio do escritor maduro e pressupõe, por isso, treino das operações mentais através de estratégias de ensino adequadas ao seu desenvolvimento.

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 3

Preparação do estudo empírico

“... ninguém poderá conhecer uma cidade se não a souber interrogar, interrogando-se a si mesmo. Ou seja, se não tentar por conta própria os acasos que a tornam imprevisível e lhe dão o mistério da unidade mais dela.”

José Cardoso Pires in Lisboa – livro de bordo, 1998.

Apresentámos, nos dois anteriores capítulos, múltiplas facetas e características da escrita, destacando a sua relevância enquanto competência fulcral para o desenvolvimento pessoal, cultural, económico e social. De seguida, detivemo-nos no processo enquanto objecto de estudo, granjeando progressivamente substância e autonomia face a outras áreas de investigação.

Por fim, sistematizámos conhecimentos resultantes de reflexão teórica e trabalho empírico. É neste enquadramento teórico que se ancora o presente estudo que incidiu no nível universitário, uma vez que, como referimos, este não tem merecido tanta atenção por parte dos investigadores.

Neste capítulo, apresentamos mais demoradamente a justificação do estudo que empreendemos.

3.1. Justificação do estudo e delimitação do problema

Do anteriormente exposto decorre pois o nosso problema: “Que domínio do processo de escrita, e em particular do momento da revisão, revelam os universitários, do 1º Ciclo de estudos?”

Recuperemos então os principais conceitos envolvidos no estudo.

Alvo de múltiplos olhares, a escrita é entendida por nós como a capacidade compositiva, isto é a capacidade de combinar expressões linguísticas para formar um texto. A escrita surge como uma tarefa de cariz intelectual e social que exige a implicação do escritor (Catel, 2001; Festas, 2002). Testemunha participante do desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo, esta actividade requer a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento (Barbeiro, 2007).

Trata-se, como afirmámos, de um processo complexo de resolução de problemas (Festas, 2002; Lefrançois, 2000; Ochoa & Aragón, 2007; Tardif, 1997), constituído por três momentos – planificação, tradução e revisão. A sua complexidade coloca o sujeito em situação de sobrecarga cognitiva, pelo que se requer treino de técnicas de facilitação e auto-regulação para a aquisição e domínio da competência (Harris, Schmidt & Graham, 1997; Kellogg, 1994).

Enquanto processo não-linear e recursivo (Festas, 2002; Kellogg, 1994), as fases do processo podem acompanhar ou não a sequência referida. Neste sentido, a planificação, pode ocorrer, não só numa fase anterior à tradução, mas também durante ou após a textualização, uma vez que o escritor pode interromper a tarefa e voltar atrás, reformulando o seu projecto. O mesmo sucede com a revisão, já que a análise não se restringe ao último momento do processo. Como atrás referimos, o escritor pode, a qualquer momento avaliar o trabalho, reorientar, adaptar, em função dos objectivos pretendidos.

Considera-se que à planificação correspondem subprocessos de geração de ideias, de selecção e organização, regidos por objectivos e situações e condicionados pelos conhecimentos prévios do sujeito. A planificação pode ocorrer na mente, sem necessidade de ser vertida para o papel. No entanto, a organização e a concentração podem explicar os benefícios do rascunho (Kellogg, 1994).

A tradução, ou textualização, consiste na materialização da estratégia delineada na planificação, escrita e/ou mental (Festas, 2002). Surgem as expressões linguísticas organizadas em frases, parágrafos, e que estarão na origem do texto (Barbeiro, 2007). É este o momento em que se traduzem todas as determinações constantes da planificação, tendo em atenção o código linguístico (Festas, 2002).

A revisão é o último momento antes de dar a tarefa por concluída. Porém, e atendendo à recursividade da linguagem, a revisão pode acompanhar todo o processo. Trata-se de uma fase de avaliação passível de ocorrer durante e após a tradução. A sua função escrutinadora diagnostica e edita o texto com o objectivo de o aproximar da planificação. É nesta fase que se avaliam as ideias criadas e seleccionadas, os conhecimentos metalinguísticos, assim como a intencionalidade comunicativa (Festas, 2002). Após essa avaliação, cabe ao indivíduo determinar se e a que alterações proceder. Pode optar por alterar superficialmente e/ou, ao invés, reformular a sua produção, convocando outros conhecimentos, atendendo à intenção, ao tipo de texto e aos seus próprios conhecimentos.

3.2. Objectivos

Identificado e enquadrado o problema subjacente ao nosso estudo, definimos como objectivo geral conhecer o modo como os alunos universitários dominam o processo da escrita e, especificamente, o subprocesso da revisão.

Este objectivo mais amplo desdobra-se em vários mais específicos:

- 1- descrever o processo de escrita, tal como é descrito pelos estudantes em cada um de três tipos de produções desenvolvidas em contexto académico:

Resposta Extensa em Situação de Exame, Texto de Opinião e Trabalho Académico;

- 2- descrever o subprocesso da revisão em cada tipo de texto, atendendo à importância que lhe é atribuída, ao momento e ao modo como é feita, assim como às consequências dessa avaliação, incluindo o tipo de alterações introduzidas;
- 3- comparar os diferentes tipos de textos face às três fases do processo: planificação, textualização e revisão;
- 4- relacionar os subprocessos da revisão e da planificação;
- 5- relacionar a forma como se recorre aos subprocessos com as características sociodemográficas;
- 6- determinar se há alterações no domínio do processo de escrita ao longo do percurso académico;
- 7- determinar a influência da *Área de estudos* frequentada no Ensino Secundário;
- 8- detectar diferenças no domínio da escrita em função do *Sexo* do sujeito.

Para melhor visualização, procedemos à representação esquemática dos nossos propósitos na Figura 7.

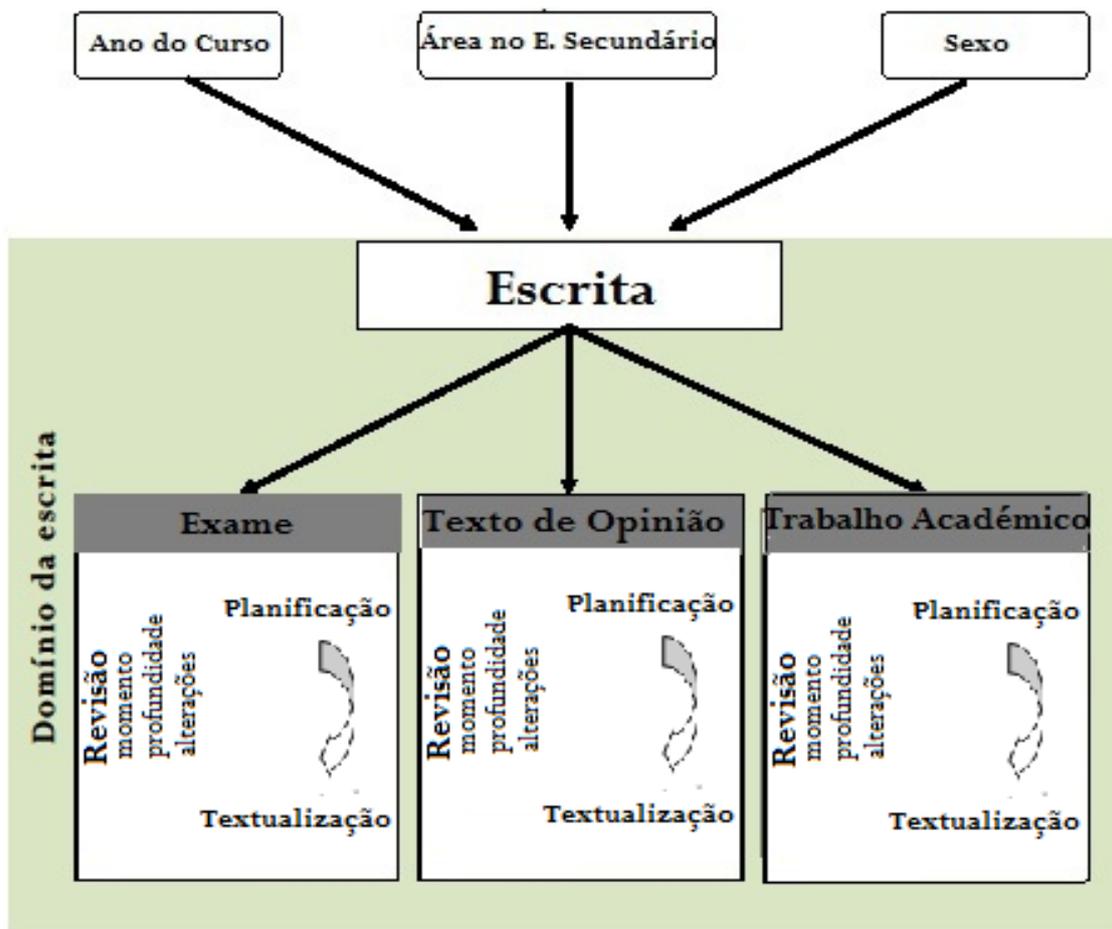


Figura 7 – Apresentação esquemática dos objectivos do estudo

3.3. Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por estudantes universitários de primeiro ciclo que frequentam uma universidade portuguesa.

Com um total de 103 sujeitos, a amostra é composta por 87 do *sexo* feminino e 16 do *sexo* masculino. Com uma média de 20,28 (DP. 2,399), os elementos apresentam *idades* estão compreendidas entre os 17 e os 35 anos.

Todos os sujeitos frequentam o 1.º Ciclo de estudos, sendo que 37 (35,9%) estão matriculados no 1.º ano e 24 (23,3%) no 2.º ano; os alunos finalistas – de 3.º ano – são

em número de 35, constituindo 34% da amostra. Optou-se por incluir neste ano um sujeito proveniente do Brasil, onde aí frequenta o 4.º ano do curso.

A variável *Área de Formação* no Ensino Secundário revela que a maior parte dos estudantes provém do Curso de Ciências e Tecnologias (n=43; 41,7%), seguido do de Ciências Sociais e Humanas com 33 sujeitos (32%). A terceira *Área de Formação* com maior número de sujeitos é o Curso Tecnológico com 13 sujeitos (12,6%). Decidimos incluir neste curso o caso de um sujeito proveniente de um Curso de Educação e Formação por ambas as formações não se encontrarem originariamente vocacionadas para prosseguimento de estudos. Apurou-se que 9 sujeitos (8,7%) frequentaram a *Área* de Humanidades no Ensino Secundário e que se registaram dois casos isolados: um sujeito frequentou o Cursos de Artes Visuais (1%) e outro, o de Ciências Socioeconómicas (1%) (cf. Quadro IV).

Quadro IV – Caracterização sóciodemográfica da amostra

Caracterização da amostra			
Variável	Nível	n=	%
Sexo	Feminino	87	84,5
	Masculino	16	15,5
Idade	17 – 35 anos	103	100
Curso	Licenciatura em	103	100
	Ciências da Educação		
Ano do curso	1º	37	35,9
	2º	24	23,3
	3º*	35	34,0
	Não responde	7	6,8
Área de formação	Humanidades	9	8,7
	Ciências e Tecnologias	43	41,7
	C. Sociais e Humanas	33	32,0
	C. Socioeconómicas	1	1,0
	Artes Visuais	1	1,0
	C. Tecnológico **	13	12,6
	Não especifica ***	3	2,9

* Inclui um sujeito de 4º ano oriundo do Brasil.

** Inclui um aluno proveniente de um Curso de Educação e Formação.

*** Inclui dois sujeitos oriundos do Brasil.

Instrumento

Para este estudo, e em função dos seus objectivos, foi elaborado um questionário (Anexo I) constituído por duas partes. A primeira parte destinava-se a determinar as características sócio-demográficas da amostra: *Idade, Sexo, Curso, Ano do Curso e Área de Formação* no Ensino Secundário. A segunda destinava-se a apurar o domínio do processo de escrita por parte dos estudantes, em três situações de produção escrita: *Resposta Extensa em Situação de Exame, Texto de Opinião e Trabalho Académico*.¹⁶ Pretendia-se inquirir sobre dois momentos – início e fim – do processo da escrita.

Além dos objectivos descritivos e imediatos a alcançar com as questões formuladas, pretendia-se relacionar os resultados entre si, como se depreende dos objectivos apresentados no ponto 3.2.

Para a elaboração das questões constantes do instrumento tivemos em conta a revisão teórica acerca da composição de textos, nomeadamente o facto de este processo incluir planificação e revisão (cf. Quadro V).

Quadro V – Instrumentos, Objectivos e Variáveis avaliadas

	Instrumento	Objectivos	Variáveis avaliadas
Parte I	Ficha de dados Sócio-demográficos	Identificar o sujeito e caracterizar o contexto académico	Variáveis sócio-demográficas
	Exame	Caracterizar os subprocessos Planificação / Revisão	Tipo de planificação; Existência de revisão; Momento da revisão; Profundidade de revisão; Existência de alterações; Nível de alterações.
Parte II	Texto de Opinião	Caracterizar os subprocessos Planificação / Revisão	Tipo de planificação; Existência de revisão; Momento da revisão; Profundidade de revisão; Existência de alterações; Nível de alterações.

¹⁶ De forma mais sucinta, estas situações surgem também referidas no instrumento e quadros de análise, respectivamente, como *Exame, Texto e Trabalho*.

Trabalho académico	Caracterizar os subprocessos Planificação / Revisão	Tipo de planificação; Existência de revisão; Momento da revisão; Profundidade de revisão; Existência de alterações; Nível de alterações.
---------------------------	--	---

A segunda parte do nosso questionário, destinada a aferir do domínio do processo da escrita, em particular em dois momentos fulcrais – a planificação, que marca o início, e a revisão, que encerra o processo – está constituída por um conjunto de 18 questões. Para cada tipo de texto foram apresentadas seis questões iguais, às quais os sujeitos deveriam dar resposta: quatro eram questões abertas e duas fechadas (cf. Quadro VI).

Quadro VI – Estrutura do questionário

Tipo de texto	Subprocesso	Questão	Tipo de resposta
Resposta Extensa em Exame Texto de Opinião Trabalho Académico	Planificação	Como escreve habitualmente um texto deste género?	Resposta aberta
		Costuma reler o texto que escreve? Se respondeu sim, diga: - Em que momento(s) faz essa revisão?	Resposta fechada
	Revisão	- Como faz essa alteração?	Resposta aberta
		Costuma alterar o texto depois de o escrever?	Resposta fechada
		Se respondeu sim, diga a que alterações procede?	Resposta aberta

Procedimento

O instrumento assim preparado foi aplicado aos sujeitos, em contexto de aula, no âmbito de Unidades Curriculares. Na ocasião, os estudantes foram informados do objectivo geral do nosso estudo antes de responder, sempre sob garantia de anonimato e de liberdade de colaboração.

A opção passou pela aplicação nesse contexto de aula, atendendo a que, por um lado, a escrita das diferentes tipologias textuais em causa havia já sido alvo de atenção, durante as sessões das Unidades Curriculares; por outro, a resposta ao questionário surgiu em contexto e pôde ser devidamente apresentado e explicado aos alunos. Pareceu-nos estarem assim criadas as condições mais adequadas ao nosso estudo empírico, o que se veio a confirmar pelo facto de termos obtido registou 100% de respostas nos grupos que solicitámos.

Capítulo 4

Apresentação dos resultados

“A Primeira Vista é para os Cegos”

José Cardoso Pires, in Lisboa – livro de bordo, 1998.

Com este estudo, pretendemos avaliar se os estudantes universitários portugueses dominam o processo de escrita e, em particular, o subprocesso da revisão, interligado que está com outro momento fulcral: o da planificação. Através da percepção dos alunos sobre o modo como encetam a produção de texto em contexto académico, quisemos saber que abordagem fazem ao subprocesso da revisão, se e quando revêem o texto escrito. Na eventualidade de afirmarem fazê-lo, em que momento e como procedem. Finalmente, pretendemos saber a que nível se situam as alterações originadas pela revisão. Pretendemos também detectar a eventual relação entre este momento e o da planificação.

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados empíricos resultantes da relação entre as variáveis de natureza sóciodemográfica e o domínio da escrita, estabelecendo uma correlação, *r de Pearson*, entre os factores identificados pelos sujeitos e o domínio desta competência que revelam.

Após a análise dos dados relativos aos dados sóciodemográficos da nossa amostra, descrevemos o modo como os sujeitos abordam a tarefa da escrita em cada tipo de texto referido no questionário. Seguidamente, procederemos à análise do subprocesso da revisão – relativamente a cada tipologia textual e, numa fase posterior, comparamos os resultados dos três textos considerados. Depois, cotejamos os dados obtidos em dois subprocessos – planificação e revisão – e, após determinar a eventual relação entre os

dois subprocessos focados neste trabalho em cada tipo de texto, procuramos analisar a influência da variável relativa ao *Ano do curso* para o domínio do subprocesso da revisão. Queremos ainda aferir da importância da variável *Área de Formação* no Ensino Secundário. Por fim, procuramos determinar a correlação entre o subprocesso da revisão e o *Sexo* dos estudantes.

Determinada a categorização de acordo com o quadro teórico apresentado, o tratamento dos dados através do programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 1.7. permitiu apurar os resultados que a seguir se descrevem.

A Parte II apresenta uma consistência interna de 0,761. Conjuntamente com as perguntas sócio-demográficas (Parte I), a sua consistência é de 0,640 (cf. Quadro VII). Globalmente, os resultados sugerem pois uma razoável consistência interna do questionário.

Quadro VII – Consistência interna do questionário

Cronbach's Alpha	N.º de itens da parte I
,761	18
Cronbach's Alpha	N.º de itens das partes I e II
,640	23

É chegado o momento de analisar os resultados, atendendo às duas partes anteriormente descritas relativas aos dados sócio-demográficos e à escrita dos universitários inquiridos.

A primeira constatação prende-se com a elevada percentagem de sujeitos femininos em número de 87 (84,5%) contra 16 masculinos (15,5%).

A totalidade dos sujeitos frequenta a Licenciatura em Ciências da Educação, evidenciando uma distribuição satisfatória pelos três anos do curso: 37 (35,9%) no 1.º ano, 24 (23,3%) no 2.º ano e 35 (34%) no 3.º ano.

A variável *Área de formação* apresenta uma dispersão maior. Prevaecem as áreas de Ciências e Tecnologias com 43 sujeitos (41,7%) e de Ciências Sociais e Humanas com 33 sujeitos (32%). Devem ainda destacar-se os inquiridos oriundos de Cursos Tecnológicos em número de 13, representando 12,3% da amostra (cf. Quadro IV).

A segunda parte do questionário incluía questões fechadas e abertas (cf. Quadro VI). Se as primeiras foram de simples tratamento estatístico, as segundas exigiram análise de conteúdo, a que se seguiu tratamento estatístico.

O passo seguinte consistiu, pois, na categorização de cada resposta aberta. Assim, e consoante o domínio do processo de planificação, considera-se que o sujeito:

- *escreve como fala*, quando produz um texto onde verte o raciocínio sem constrangimentos de outra ordem, fazendo uso do caminho curto;
- *estrutura*, quando revela preocupação em tripartir a produção: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- *planifica*, quando convoca os conhecimentos, selecciona, organiza em função do objectivo e do contexto, optando pelo caminho longo;
- *não especifica*, quando a resposta não esclarece o sentido da sua acção.

Apresentamos seguidamente alguns exemplos de resposta à primeira questão aberta formulada (cf. Quadro VIII).

Quadro VIII – Categorização das respostas ao item sobre a estratégia de planificação

Questão – Como escreve habitualmente um texto deste género?		
Subprocesso	Categorias	Exemplos de unidades de discurso
Planificação	Escreve como fala	<p>“(…) normalmente comento consoante a minha ideia (…).” (ID3)</p> <p>“(…) vou directamente à pergunta.” (ID7)</p> <p>“Tenho bastante cuidado com o vocabulário, com as frases bem construídas de maneira clara.” (ID33)</p> <p>“(…) a escrita desenvolve-se à medida que o pensamento vai tentando definir e desenvolver o assunto a ser colocado (…).” (ID61)</p>
	Estruturação	<p>“(…) Faço uma breve introdução, desenvolvo a minha opinião e remato-a em jeito de conclusão.” (ID6)</p> <p>“(…) inicio o texto com uma pequena introdução e posteriormente desenvolvo o tema em questão de forma mais exaustiva. Algumas vezes faço também uma pequena conclusão.” (ID53)</p>
	Planificação	<p>“Faço um <i>esquema mental das ideias</i>, seguido de uma <i>resposta elaborada, estruturada</i> e se possível com exemplos reais.” (ID21)</p> <p>“<i>Primeiro penso</i> sobre o assunto, em seguida <i>vou apontando num papel ideias</i> que me venham à cabeça sobre o mesmo, para depois fazer um <i>rascunho com inicio, meio e fim um texto bem formado</i>, para finalmente</p>

		<p>passar para a folha de exame.” (ID26)</p> <p>“<i>Mentalmente organizo os tópicos mais importantes</i> para responder à questão, passando-os para a folha de exame de forma mais <i>completa e organizada</i>.” (ID32)</p> <p>“Numa folha de rascunho faço um <i>esquema</i> de como vou responder, ou seja, coloco todas as <i>ideias em tópicos</i>, para depois fazer uma resposta de desenvolvimento a menos confusa possível e com todas as <i>ideias essenciais</i> para a resposta de forma <i>organizada</i>, não esquecendo, claro, a <i>estrutura</i> da resposta, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.” (ID35)</p>
	Não específica	<p>“Baseio-me em vários textos, faço pesquisas e, se necessário tiro dúvidas com a professora.” (ID23)</p> <p>“Recorrendo a referências e usando do texto de opinião.” (ID61)</p> <p>“Sigo as regras da APA” (ID 76)</p>

Atendendo ao *momento* em que se efectua a revisão definiram-se três situações:

- *durante*, quando o sujeito refere rever a escrita no decurso da textualização;
- *após*, quando a revisão se limita à fase final do processo, a seguir à textualização;
- *durante e após* quando, para além de acompanhar a tradução, a avaliação também é efectuada no final da produção de texto.

No Quadro IX exemplificámos algumas respostas a este item.

Quadro IX – Categorização das respostas ao item sobre o momento da revisão

Questão – Em que momento(s) faz essa revisão?		
Subprocesso	Categorias	Exemplos de unidades de discurso
Revisão Momento	Durante	<p>“Ao mesmo tempo que faço o trabalho.” (ID4)</p> <p>“No fim de cada parágrafo.” (ID8)</p> <p>“Vou fazendo à medida que escrevo (...)” (ID12)</p> <p>“Vou revendo (...)” (ID78)</p> <p>“Vou revendo à medida que concluo uma ideia.” (ID80)</p>
	Após	<p>“No final.” (ID16)</p> <p>“No final do exame, depois de ter respondido a tudo.” (ID77)</p> <p>“No fim de terminar o texto.” (ID87)</p> <p>“Após tê-lo escrito.” (ID88)</p> <p>“No final de tudo feito.” (ID92)</p>

Em função da *profundidade* deste processo, considera-se que o indivíduo:

- procede à *leitura* quando se limita à avaliação da sua produção, sem determinar o objectivo, isto é, sem estabelecer nenhuma meta específica;
- revê em *superfície*, quando avalia a produção meramente no aspecto linguístico;
- revê em *profundidade* quando, para além da sintaxe, ortografia, vocabulário, etc., avalia as ideias expostas, indo ao encontro da planificação efectuada. Assim, tem em consideração a intenção comunicativa e a situação em que ocorre (cf. Quadro X).

Reproduzimos seguidamente, no Quadro X, algumas respostas, a título de exemplificativo.

Quadro X – Categorização das respostas ao item sobre a profundidade da revisão

Questão – Como faz essa revisão?		
Subprocesso	Categorias	Exemplos de unidades de discurso
Revisão Profundidade	Leitura	<p>“Releio.” (ID 19)</p> <p>“leio de cima para baixo, bem atentamente a cada pormenor.” (ID26)</p> <p>“Lendo-o atentamente.” (ID34)</p>
	Revê em superfície	<p>”Alterações do tipo de vocabulário e de apresentação.” (ID4)</p> <p>“Revejo os textos e verifico se há <i>erros ortográficos</i>.” (ID6)</p> <p>“<i>Pontuação</i>, procura de <i>sinónimos</i> mais adequados, alteração da <i>construção da frase</i>.” (ID9)</p>
	Revê em profundidade	<p>“Começo por <i>numerar as ideias</i> para ver se não me esqueci de nenhuma e depois leio-o rapidamente para ver se as frases têm <i>sentido</i>, para não desmentir as ideias que quero defender.” (ID 1)</p> <p>“leio a questão e a resposta que dei com mais atenção, pois às vezes <i>surgem conteúdos</i> mais completos, os quais não escrevemos por estarmos sob a pressão do tempo.” (ID32)</p> <p>“Lendo novamente o que escrevi a ver se tem algum erro ortográfico ou científico e se tiver corrigir, e verificar se não me esqueci de nenhum <i>tópico</i> que tinha escrito na folha de rascunho.” (ID35)</p>

Caso o sujeito afirme proceder a modificações na sua produção, considera-se o *tipo de alteração* introduzida:

- em *superfície*, quando dizem respeito a supressão de falhas ou erros no plano linguístico;

– *em profundidade*, quando, para além dos aspectos meramente linguísticos e formais, pressupõem a reorganização das ideias, em função de conhecimentos recuperados ou gerados, o objectivo e o contexto.

Tal como para as anteriores respostas abertas, apresentamos de seguida um quadro exemplificativo das respostas dos alunos a este item (cf. Quadro XI).

Quadro XI – Categorização das respostas ao item sobre o tipo de alterações geradas

Questão – A que alterações procede?		
Subprocesso	Categorias	Exemplos de unidades de discurso
Revisão Tipo de alterações	Em superfície	<p>“(…) é habitual, não <i>escrever correctamente</i> algumas palavras. Não coloco acentos, por vezes falham sílabas, no final corrijo esses problemas.” (ID25)</p> <p>“A nível <i>lexical e gramatical</i>” (ID25)</p> <p>“Altero <i>palavras repetidas</i> ou uma ou outra <i>palavra</i> que melhore o sentido da frase.” (ID26)</p> <p>“<i>Erros, alterações de frases</i> que não soam bem.” (ID33)</p> <p>“Em regra, a questões referentes ao <i>português</i>.” (ID35)</p>
	Em profundidade	<p>“Faço alterações do tipo <i>organização e sequência de ideias e coerência</i> entre os parágrafos.” (ID47)</p> <p>“Correcções <i>gramaticais e reorganização de ideias</i>” (ID48)</p> <p>“Se existirem erros na <i>construção frásica</i>, na <i>organização das ideias</i>, se faltar informações corrijo, acrescento. (...) Com a revisão possibilita-se o “<i>renascimento</i>” de ideias anteriormente <i>inalcançadas</i>.” (ID56)</p>
	Não específica	<p>“Tento concertar a parte que esta errada” (ID22)</p> <p>“Altero escrevendo o que acho mais correcto.” (ID23)</p> <p>“Depende. Se for necessário alterar, altero.” (ID26)</p> <p>“Às vezes nem sempre altero” (ID57)</p>

Analizamos de seguida os resultados apurados em função de cada objectivo.

Questão 1: Como é que estes alunos abordam a escrita de cada tipo de texto?

A primeira questão a que nos propusemos responder foi a de saber de que modo os estudantes abordavam a escrita de três tipos diferentes de texto solicitados em contexto académico: Resposta Extensa em Situação de Exame, Texto de Opinião e Trabalho Académico.

No subprocesso *planificação*, a percentagem é calculada em relação ao total dos inquiridos. No entanto, no subprocesso *revisão*, nos itens *Momento*, *Profundidade*, *Altera*, as percentagens reportam-se ao número de indivíduos que afirmam proceder a revisão do texto, eliminando-se as respostas “Não”. O mesmo raciocínio foi seguido relativamente ao item *Profundidade* da Alteração que é aferido sobre o número de respostas afirmativas à implementação de alterações no texto em causa.

a. Resposta extensa em contexto de Exame

Os estudantes afirmam maioritariamente (n=56; 54,4%) proceder à estruturação da resposta extensa em contexto de exame; dos 103 inquiridos, só 19 (18,4%) planificam, enquanto 25 (24,3%) escrevem como falam.

No tocante à revisão, 94 sujeitos (91,3%) respondem afirmativamente. Esta é feita preferencialmente após a textualização por 62 alunos (66,7%). Contudo, 41 estudantes (43,6%) afirmam rever, lendo o texto produzido e 38 (40,4%) revêem em superfície. Apenas 10 (10,6%) revêem as ideias.

Do total de inquiridos, 71 (75% dos que afirmam rever) assumem alterar o texto inicial, enquanto 32 (34% dos que afirmam rever) respondem negativamente. Verifica-se então que há sujeitos que afirmam alterar mas assumem não rever a resposta de exame. Por fim, 63 sujeitos (87,5% dos que alteram) referem modificar o texto em superfície (cf. Quadro XII).

Quadro XII – Escrita de uma resposta extensa em contexto de Exame

Resposta extensa em contexto de exame			
		n=	%
Planificação		Escreve como fala	25 24,3
		Estrutura	56 54,4
		Planifica	19 18,4
		Não especifica	1 1,0
		Não responde	2 1,9
Revê	Sim	94	91,3
	Não	9	8,7
Momento *		Durante	10 10,8
	Fim	62	66,7
		Durante e Fim	21 22,6
Revisão	Leitura	41	43,6
	Profundidade *	Revisão em superfície	38 40,4
		Revisão em profundidade	10 10,6
		Não especifica	5 5,3
	Altera *	Sim	71
Não		32	34
Profundidade **	Em superfície	63	87,5
	Em profundidade	6 8,3	
	Não especifica	3 4,2	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

b. Texto de Opinião

Dos resultados apurados sobre a escrita do texto de opinião, e retratados no quadro que se segue, ressaltam os dados relativos ao item planificação, tendo-se apurado que a maioria estrutura (n=45; 43,7%), quase tantos como os que escreve como falam (n=43; 41,7%).

A revisão é assumida por 86 (83,5%) dos inquiridos dos quais 55 (64%) dizem fazê-lo somente após a tradução. 44 sujeitos (51,2%) procedem à leitura como processo de revisão, enquanto apenas 11 (12,8%) revêem as ideias.

Na sequência da revisão, dos 59 estudantes (68,6%) que alteram o texto, 51 (86,4%) referem fazê-lo preferencialmente em superfície: (cf. Quadro XIII). De novo se registam respostas a este item superiores ao número de respostas afirmativas ao item anterior.

Quadro XIII – Escrita de um Texto de opinião

Texto de opinião					
		n=	%		
Planificação		Escreve como fala	43	41,7	
		Estrutura	45	43,7	
		Planifica	12	11,7	
		Não especifica	1	1,0	
		Não responde	2	1,9	
Revê		Sim	86	83,5	
		Não	16	15,5	
		Não responde	1	1	
Momento *		Durante	11	12,8	
		Fim	55	64,0	
		Durante e Fim	20	23,3	
Revisão		Leitura	44	51,2	
	Profundidade *		Revisão em superfície	25	29,1
			Revisão em profundidade	11	12,8
			Não especifica	6	7,0
	Altera *		Sim	59	68,6
		Não	41	47,7	
		Não responde	3	3,5	
Profundidade **		Em superfície	51	86,4	
		Em profundidade	5	8,5	
		Não especifica	3	5,1	
		Não responde	3	5,1	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

c. Trabalho acadêmico

O Trabalho acadêmico é estruturado por 46 sujeitos (44,7%), sendo planejado apenas por 13 (12,6%).

A revisão é assumida por 85 estudantes (82,5%) que a fazem, na maior parte dos casos, no final 42 (49,4%). A leitura é o método utilizado por 53 (62,3%) e somente 8 (9,4%) revêem as ideias.

As alterações ao texto inicial são realizadas por 61 sujeitos (71,8%) que atendem principalmente a aspectos superficiais – 50 (82%) (cf. Quadro XIV).

Quadro XIV – Escrita de um Trabalho acadêmico

Trabalho acadêmico				
		n=	%	
Planificação	Escreve como fala	30	29,1	
	Estrutura	46	44,7	
	Planifica	13	12,6	
	Não específica	8	7,8	
	Não responde	5	4,9	
Revê	Sim	85	82,5	
	Não	16	15,5	
	Não responde	2	1,9	
	Momento *	Durante	16	18,8
		Fim	42	49,4
Durante e Fim		26	30,5	
Revisão	Leitura	53	62,3	
	Revisão em superfície	12	14,1	
	Profundidade *	Revisão em profundidade	8	9,4
		Não específica	5	5,9
	Não responde	8	9,4	
	Altera *	Sim	61	71,8
Não		37	43,5	
Não responde		4	4,7	
Profundidade **	Em superfície	50	82	
	Em profundidade	6	9,8	
	Não específica	4	6,5	
	Não responde	3	4,9	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Questão 2: Como revêem os estudantes universitários portugueses?

É nosso intuito descrever o subprocesso da revisão em cada tipo de texto, atendendo à importância atribuída, ao momento e ao modo – ou profundidade – assim como às consequências dessa avaliação, incluindo o tipo de alterações introduzidas.

Da análise dos dados conclui-se que a grande maioria dos sujeitos afirma rever o que escreve (85,8%). O tipo de texto mais revisto é a resposta extensa em contexto de Exame (91,3%), contra 82,5% no Trabalho académico, o menos revisto.

Do mesmo modo, destaca-se a revisão no fim da tradução (60%). Os dados oscilam entre 49,4%, no Trabalho académico e os 66,7% no Exame. 30,5% dos inquiridos afirmam rever no fim e durante a produção de um Trabalho académico. Este subprocesso concretiza-se através da leitura (52,4%). Apenas 10,9% dos inquiridos revêem em profundidade, sendo que apenas 9,4%, o valor mais baixo, revêem em profundidade o Trabalho. É o Texto de opinião, com 12,8%, que recolhe mais adeptos da revisão em profundidade.

Os sujeitos assumem alterar as produções (72%), mas fazem-no sobretudo em superfície (85,3%). Registe-se que as respostas dadas indicam que há alunos que assumem alterar as composições, embora tenham afirmado não rever os textos. Veja-se, o caso do Trabalho académico em que 71,8% dos estudantes afirmam alterar e 43,5% negam fazê-lo. Ora, se estes valores são superiores a 100% dos que assumem rever, conclui-se que houve sujeitos que afirmaram não rever mas que assumiram proceder ou não a alterações. (cf. Quadro XV).

Quadro XV – O subprocesso da revisão nos três tipos de texto

		Revisão				
		Exame	Texto	Trabalho	Média	
		%	%	%	%	
Revisão	Revê *	Sim	91,3	83,5	82,5	85,8
		Não	8,7	15,5	15,5	13,2
		Não responde	0	1	1,9	1,0
	Momento **	Durante	10,8	12,8	18,8	14,1
		Fim	66,7	64,0	49,4	60,0
		Durante e Fim	22,6	23,3	30,5	25,5
	Profundidade **	Leitura	43,6	51,2	62,3	52,4
		Revisão em superfície	40,4	29,1	14,1	27,9
		Revisão em profundidade	10,6	12,8	9,4	10,9
		Não específica	5,3	7,0	5,9	6,1
		Não responde	0	0	9,4	3,1
	Altera **	Sim	75,5	68,6	71,8	72,0
		Não	34	47,7	43,5	38,8
		Não responde	0	3,5	4,7	2,7
	Profundidade ***	Em superfície	87,5	86,4	82	85,3
		Em profundidade	8,3	8,5	9,8	8,9
Não específica		4,2	5,1	6,5	5,3	
Não responde		0	5,1	4,9	3,3	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos da amostra

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

*** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Questão 3: Que diferenças detectamos na escrita dos diferentes tipos de texto?

Quisemos seguidamente esmiuçar cada item, a fim de saber como os estudantes afirmavam abordar os subprocessos planificação e revisão, cotejando as diferentes tipologias textuais em questão.

a) Como planificam?

Verifica-se que a Estruturação predomina em todos os tipos de texto. No Texto de opinião, os dados da Estruturação (n=45; 43,7%) estão próximos do item Escreve como fala (n=43; 41,7%).

De igual modo, a planificação é a que recolhe menos respostas, não atingindo nunca 20% dos casos. De salientar que os sujeitos afirmam rever mais as respostas em contexto de Exame (n=19; 18,4%) do que os Trabalhos académicos (n=13; 12,6%). O tipo de texto menos planificado é o Texto de opinião (n=12; 11,7%) (cf. Quadro XVI).

Quadro XVI – Como planificam cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n=	%	n=	%	n=	%
Escreve como fala	25	24,3	43	41,7	30	29,1
Estruturação	56	54,4	45	43,7	46	44,7
Planificação	19	18,4	12	11,7	13	12,6

b) Procedem à revisão?

Os sujeitos afirmam maioritariamente rever os textos produzidos. Atente-se ao facto de as respostas em contexto de Exame (n= 94; 91,3%) obterem um resultado superior ao Texto de opinião (n=86; 83,5%) e ao Trabalho académico (n=85; 82,5%). Aliás, este último é o que merece menos atenção neste momento do processo de escrita (cf. Quadro XVII).

Quadro XVII – Realização de revisão em cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n=	%	n=	%	n=	%
Sim	94	91,3	86	83,5	85	82,5
Não	9	8,7	16	15,5	16	15,5
Não responde	---	---	1	1	2	1,9

c) Em que momento revêm os que afirmam fazê-lo?

Nos três tipos de texto, é no final que os sujeitos procedem maioritariamente à revisão das produções, apresentando valores entre os 66% (n=62) no Exame, e os 50% (n=42), no Trabalho académico (cf. Quadro XVIII).

Quadro XVIII – O momento da revisão em cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n	%	n	%	n	%
Durante	10	10,6	11	12,8	16	19,0
Fim	62	66	55	64,0	42	50,0
Durante e Fim	21	22,3	20	23,3	26	31,0

d) Que profundidade incutem à revisão os que assumem rever?

Para reverem os seus textos, os sujeitos afirmam fazê-lo principalmente através da leitura, nas três situações em causa – 43,6% (n=41) na resposta em contexto de Exame; 51,2% (n=44) no Texto de Opinião e 61,6% (n=53) nos Trabalhos Académicos.

A revisão em profundidade é assumida pela minoria: 10,6% (n=10) na resposta de Exame, 12,8% (n=11) no Texto de Opinião e 9,3% (n=8) no Trabalho académico (cf. Quadro XIX).

Quadro XIX – A profundidade da revisão em cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n	%	n	%	n	%
Leitura	41	43,6	44	51,2	53	61,6
Revisão em superfície	38	40,4	25	29,1	12	14,0
Revisão em profundidade	10	10,6	11	12,8	8	9,3
Não específica	5	5,3	6	7,0	5	5,8
Não responde	---	---	---	---	8	9,3

e) Em que medida procedem a alterações na sequência da revisão?

A maioria dos inquiridos que afirma rever os textos afirma também proceder a alterações daí decorrentes, nas três tipologias: 68,9% (n=71) no Exame, 57,3% (n=59) e 59,8% (n=61) no Trabalho. Verifica-se ainda um número significativo de situações em que não há lugar a reformulações, apesar da revisão: 31,1% (n=32) no caso da resposta de Exame, 39,8% (n=41) no Texto de opinião e 36,3% (n=37) no Trabalho académico (cf. Quadro XX).

Quadro XX – A ocorrência de alterações em cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n	%	n	%	n	%
Sim	71	68,9	59	57,3	61	59,8
Não	32	31,1	41	39,8	37	36,3
Não responde	---	---	3	2,9	4	3,9

f) De que forma alteram o texto?

Uma vez mais, não se detectam grandes diferenças quanto ao tipo de alterações introduzidas: mais de $\frac{3}{4}$ das situações merece alteração em superfície. A alteração em profundidade é considerada em 8,3% (n=6) das situações de resposta extensa em Exame, em 8,1% (n=5) dos Textos de opinião e em 9,5% (n=6) dos trabalhos académicos (cf. Quadro XXI).

Quadro XXI – A revisão efectuada em cada tipo de texto

	Exame		Texto		Trabalho	
	n	%	n	%	n	%
Em superfície	63	87,5	51	82,3	50	79,4
Em profundidade	6	8,3	5	8,1	6	9,5
Não específica	3	4,2	3	4,8	4	6,3
Não responde	---	---	3	4,8	3	4,8

Questão 4: Será que quem mais planifica é quem mais revê?

Foi nosso propósito saber se os sujeitos evidenciavam alguma relação entre os subprocessos da planificação e da revisão, isto é, se os que mais planificavam eram também os que mais reviam o texto produzido nas diferentes tipologias.

Verificámos que apenas ao nível do Tipo de texto *Trabalho*, há uma relação positiva e significativa com a revisão, onde os alunos que mais planificam um trabalho, mais revisão fazem (cf. Quadro XXII).

Em situação de Exame e Texto não ocorrem relações com a revisão.

Quadro XXII – Relação entre a planificação e a revisão

	Trabalho_ escrita.habitual	
Trabalho_revisao.texto	r	,211*
	p	,034

*p<0,05

Questão 5: Que relação há entre o subprocesso revisão e as características sociodemo-gráficas dos sujeitos da amostra?

Pretendemos agora aferir a eventual relação entre o modo como os estudantes planificam e revêm cada tipo de texto, introduzindo as variáveis relativas aos dados sóciodemográficos.

Constata-se que apenas se verifica uma relação entre a idade e a forma como se faz a revisão, tendo os alunos mais velhos maior propensão para a revisão em situação de Exame (cf. Quadro XXIII).

Quadro XXIII – Os subprocessos da revisão e os dados sociodemográficos.

Variáveis	Idade	Sexo	Ano do curso
Exame (revisão de texto)	n.s.	n.s.	n.s.
Exame (como faz a revisão)	0,204*	n.s.	n.s.
Texto (revisão de texto)	n.s.	n.s.	n.s.
Texto (como faz a revisão)	n.s.	n.s.	n.s.
Trabalho (revisão de texto)	n.s.	n.s.	n.s.
Trabalho (como faz a revisão)	n.s.	n.s.	n.s.

* $p < 0,05$

Questão 6: O percurso académico contribui para um maior domínio da escrita?

É nosso objectivo determinar se os estudantes universitários evidenciam maior domínio da escrita à medida que vão progredindo no curso. Veremos pois os dados relativos a cada ano do curso e, posteriormente, a síntese desses resultados.

Da análise dos dados relativos às três tipologias textuais, conclui-se que, em média, 21,3 estudantes (57,7%) de 1.º Ano estruturam os seus textos e 6,7 (18%) planificam. Os sujeitos apresentam resultados idênticos na planificação no Exame e no Trabalho ($n=7$; 18,9%), diferenciando-se minimamente da planificação no Texto de opinião ($n=6$; 16,2%)

A grande maioria assume rever ($n=32,7$; 88,3%), sendo que 21 (64,4%) o fazem no final. Os dados oscilam entre os 83,8% ($n= 31$), no caso do Texto de opinião e os 91,9% ($n=34$) em situação de Exame.

Em média, 18,7 estudantes (57,1%) desenvolvem a revisão através da leitura, mas somente 14,3 ($n=4,7$) o fazem em profundidade. Registam-se os mesmos valores ($n=5$; 14,7%) no caso do Exame e no Texto de opinião. O Trabalho académico apresenta um modesto resultado ($n=4$; 12,1%).

Os sujeitos do 1.º ano afirmam maioritariamente proceder a alterações ($n=22,7$; 69,4%). 20 sujeitos (60,6%) fazem-no no Trabalho académico, $n=22$ (71%), no Texto de opinião e 26 (76,5%) na resposta de Exame.

Na sequência da revisão, em média, dos 22,7 sujeitos (69,4%) dos que assumem rever, 20 (87,9%) procedem a alterações em superfície, contra 1,3 (6%) em profundidade. Só uma minoria altera em profundidade no Exame (n=1; 3.9%), no Trabalho (n=1; 5%) e no Texto de opinião (n= 2; 9%) (cf. Quadro XXIV).

Quadro XIV – Domínio da escrita no 1.º ano

Domínio da escrita em função do Ano do Curso									
1.º Ano – n=37									
		Exame		Texto de opinião		Trabalho		Média	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
Planificação	Escreve como fala	6	16,2	11	29,7	7	18,9	8,0	21,6
	Estrutura	24	64,9	20	54,1	20	54,1	21,3	57,7
	Planifica	7	18,9	6	16,2	7	18,9	6,7	18,0
	Não especifica	0	0	0	0	3	8,1	3,0	8,1
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0
Revê	Sim	34	91,9	31	83,8	33	89,2	32,7	88,3
	Não	3	8,1	6	16,2	4	10,8	4,3	11,7
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0
Momento *	Durante	4	11,8	4	12,9	9	27,3	5,7	17,3
	Fim	22	64,7	22	71	19	57,6	21,0	64,4
	Durante e Fim	8	23,5	5	16,1	5	15,2	6,0	18,3
Revisão	Leitura	18	53	17	54,8	21	63,6	18,7	57,1
	R. em superfície	11	32,4	7	22,6	5	15,2	7,7	23,4
	R. em profundidade	5	14,7	5	16,1	4	12,1	4,7	14,3
	Não especifica	0	0	2	6,5	2	6,1	2,0	6,3
	Não responde	0	0	0	0	1	3	1,0	3,0
Altera *	Sim	26	76,5	22	71	20	60,6	22,7	69,4
	Não	11	32,4	14	45	16	48,5	13,7	42,0
	Não responde	0	0	1	3,2	1	3	1,0	3,1
Profundidade **	Em superfície	24	92,3	19	86,4	17	85	20,0	87,9
	Em profundidade	1	3,9	2	9	1	5	1,3	6,0
	Não especifica	1	3,9	1	4,5	2	10	1,3	6,1
	Não responde	0	0	1	4,5	1	5	1,0	4,8

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Os estudantes de 2.º Ano revelam a mesma tendência dos de 1.º Ano. Assim, em média, 11,3 desses estudantes (47,2%) estruturam os seus textos e 4 (16,7%) planificam: no Exame, fazem-no 6 sujeitos (25%), 2 (8,3%) no Texto e 4 (16,7%) revelam planificar o Trabalho.

A maioria assume rever (n=18,3; 76,4%); 22 sujeitos (91,7%) revêem em situação de Exame, 17 (70,8%) o Texto de opinião e 16 (66,7%) o Trabalho. 25% dos sujeitos (n=6) não revê o Texto e 29,2% (n=7) não revê o Trabalho académico. A resposta de Exame é a mais revista pelos estudantes do 2.º ano (n=2; 8,3%).

A revisão efectua-se principalmente após a textualização (n= 9,7; 51,3%): 14 sujeitos (63,6%) preferem rever no final da resposta de Exame e 9 (52,9%) após o Texto de opinião. No caso do Trabalho académico, os universitários (n=7; 43,8%) revêem durante e após a tradução.

Em média, 8,7 estudantes (48,5%) desenvolve a revisão através da leitura. No Exame, 9 (40,9%) revêem em superfície; no Texto de opinião e no Trabalho académico predomina a leitura (n=9; 52,9% e n=9; 56,3%, respectivamente). Apenas 3,3 sujeitos (n=18,6%) revêem em profundidade.

Na sequência da revisão, em média, 14 sujeitos do 2.º ano (75,7%) assumem alterar a produção: 18 (81,8%) o Exame, 13 (76,5%) o Texto e 11 (68,8%) o Trabalho.

Dos sujeitos que assumem alterar, 12,3 (87,7%) fazem-no em superfície. O Texto é o mais revisto em superfície (n=12; 92,3%). Apenas 1,7 sujeito (12,3%), em média, revê em profundidade. O Texto é alterado em profundidade por 1 sujeito (7,7%) e 2 sujeitos alteram no Exame e no Trabalho (11,1% e 18,2%, respectivamente) (cf. Quadro XXV).

Quadro XXV – Domínio da escrita no 2.º Ano

Domínio da escrita em função do Ano do Curso										
2.º Ano – n=24										
		Exame		Texto de opinião		Trabalho		Média		
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	
Planificação	Escreve como fala	5	20,8	8	33,3	6	25	6,3	26,4	
	Estrutura	12	50	13	54,2	9	37,5	11,3	47,2	
	Planifica	6	25	2	8,3	4	16,7	4,0	16,7	
	Não especifica	1	4,2	1	4,2	3	12,5	1,7	7,0	
	Não responde					2	8,3	2,0	8,3	
Revisão	Revê	Sim	22	91,7	17	70,8	16	66,7	18,3	76,4
		Não	2	8,3	6	25	7	29,2	5,0	20,8
		Não responde			1	4,2	1	4,2	1,0	4,2
	Momento *	Durante	3	13,6	4	23,5	2	12,5	3,0	16,5
		Fim	14	63,6	9	52,9	6	37,5	9,7	51,3
		Durante e Fim	5	22,7	4	23,5	7	43,8	5,3	30,0
	Profundidade *	Leitura	8	36,4	9	52,9	9	56,3	8,7	48,5
		R. em superfície	9	40,9	3	17,6	1	6,3	4,3	21,6
		R. em profundidade	3	13,6	4	23,5	3	18,8	3,3	18,6
		Não especifica	2	9,1	1	5,9	0	0	1,5	7,5
		Não responde	0	0	0	0	3	18,8	3,0	18,8
	Altera *	Sim	18	81,8	13	76,5	11	68,8	14,0	75,7
		Não	6	27,3	10	58,8	10	62,5	8,7	49,5
		Não responde	0	0	1	5,8	3	18,8	2,0	12,3
	Profundidade **	Em superfície	16	88,9	12	92,3	9	81,8	12,3	87,7
Em profundidade		2	11,1	1	7,7	2	18,2	1,7	12,3	
Não especifica		1	5,5	0	0	0	0	1,0	5,5	
Não responde		0	0	0	0	0	0	0	0	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Os dados sobre o domínio da escrita em alunos do 3.º Ano revelam que, em média, 15,3 sujeitos (43,8%) escrevem como falam. Este item é predominante no Texto de opinião (n=20; 57,1%) e no Trabalho académico (n=15; 42,9%). No Exame, prevalece a estruturação (n=17; 48,6%). No Texto (n=20; 57,1%) e no Trabalho (n=15; 42,9%), predomina o “escrever como fala”.

Nas três tipologias os estudantes finalistas assumem rever as suas produções (n=31,7; 90,5%). Uma média de 3,3 indivíduos refere não revê-las (9,5%).

A revisão ocorre primordialmente no final (n=18; 55%). Quanto à profundidade, a revisão é feita maioritariamente em superfície na resposta extensa em contexto de Exame (n=15; 46,9%) e no Texto de opinião (n=14; 43,8%). Contudo, a média dos três tipos de textos indica um predomínio pouco significativo da leitura (n=14,7; 46,5%).

Dos sujeitos que revêem, a maioria assume alterar (n=23,3; 73,8%), sendo que, nas três tipologias predomina a revisão em superfície, resultando numa média de 83,4% (n=19,3). Apenas 2,3 (9,7%) dos sujeitos que dizem alterar o fazem em profundidade. (cf. XXVI)

Quadro XXVI – Domínio da escrita no 3.º Ano

Domínio da escrita em função do Ano do Curso										
3.º Ano *** - n=35										
		Exame		Texto de opinião		Trabalho		Média		
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	
Planificação	Escreve como fala	11	31,4	20	57,1	15	42,9	15,3	43,8	
	Estrutura	17	48,6	9	25,7	14	40	13,3	38,1	
	Planifica	5	14,3	4	11,4	2	5,7	3,7	10,5	
	Não especifica	1	2,9	0	0	2	5,7	1,0	2,9	
	Não responde	1	2,9	2	5,7	2	5,7	0,0	0,0	
Revisão	Revê	Sim	32	91,4	32	91,4	31	88,6	31,7	90,5
		Não	3	8,6	3	8,6	4	11,4	3,3	9,5
		Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0
	Momento *	Durante	3	9,4	3	9,4	5	16,1	3,7	11,6
		Fim	21	65,6	19	54,3	14	45,2	18,0	55,0
		Durante e Fim	7	21,9	10	31,3	12	38,7	9,7	30,6
	Profundidade *	Leitura	12	37,5	13	40,6	19	61,3	14,7	46,5
		R. em superfície	15	46,9	14	43,8	6	19,3	11,7	36,7
		R. em profundidade	2	6,25	2	6,25	1	3,2	1,7	5,2
		Não especifica	3	9,4	3	8,6	3	9,7	3,0	9,2
		Não responde	0	0	0	0	2	6,5	0,7	2,2
	Altera *	Sim	23	71,9	20	62,5	27	87	23,3	73,8
		Não	12	37,5	14	43,8	8	25,8	11,3	35,7
		Não responde	0	0	1	3,1			0,5	1,6
	Profundidade **	Em superfície	19	82,6	18	90	21	77,7	19,3	83,4
Em profundidade		3	13	1	5	3	11,1	2,3	9,7	
Não especifica		1	4,3	1	5	2	7,4	1,3	5,6	
Não responde		0	0	1	5	1	3,7	0,7	2,9	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

*** Inclui um sujeito de 4.º ano oriundo do Brasil

Atente-se, agora, no Quadro comparativo relativo ao domínio da escrita ao longo do percurso académico (cf. Quadro XXVII).

A análise por Ano do Curso integra-se na tendência registada:

– em média, os estudantes que inquirimos tendem a estruturar as suas produções escritas (n=15,3; 47,7%) com excepção, embora pouco significativa, dos do 3.º Ano que assumem escrever maioritariamente como falam (n=15,3; 43,8%);

– independentemente do Ano, a maioria assume rever, registando-se uma média de 27,6 sujeitos (85,1%); os resultados oscilam entre os 76,4% (n=18,3), no 2.º Ano e os 90,5% (n=31,7%) no 3.º Ano;

– em todos os anos do Curso predomina a referência à revisão no final da textualização (n=16,2; 56,9%), indo de 51,3% (n= 9,7), no 2.º Ano a 64,4% (n=21), no 1.º Ano.

– a leitura é escolhida maioritariamente como processo de revisão em todos os Anos (n=14; 50,7%), não se vislumbrando alterações significativas de ano para ano. Apenas 3,2 sujeitos (12,7%) revêem em profundidade, registando-se a média mais baixa no 3.º Ano (n=1,7; 5,2%);

– em média, 73% dos sujeitos da nossa amostra (n=20) dizem proceder a alterações;

– predomina novamente a revisão em superfície, nos três Anos do Curso (n=17,2; 86,3%), oscilando entre 83,4% (n=19,3), no 3.º Ano, e os 87,9% (n=20), no 1.º Ano.

Podemos então concluir que não se detecta uma evolução no domínio do processo de escrita por parte dos estudantes universitários em causa, ao longo do percurso académico.

Quadro XXVII – Domínio da escrita ao longo do curso

Domínio da escrita em função do <i>Ano do Curso</i>										
		1.º Ano		2.º Ano		3.º Ano		Média		
		n=37		n=24		n=35*				
		n.	%	n.	%	n.	%			
Planificação	Escreve como fala	8,0	21,6	6,3	26,4	15,3	43,8	9,9	30,6	
	Estrutura	21,3	57,7	11,3	47,2	13,3	38,1	15,3	47,7	
	Planifica	6,7	18,0	4,0	16,7	3,7	10,5	4,8	15,1	
	Não especifica	3,0	8,1	1,7	7,0	1,0	2,9	1,9	6,0	
	Não responde	0,0	0,0	2,0	8,3	0,0	0,0	0,7	2,8	
Revisão	Revê	Sim	32,7	88,3	18,3	76,4	31,7	90,5	27,6	85,1
		Não	4,3	11,7	5,0	20,8	3,3	9,5	4,2	14,0
		Não responde	0,0	0,0	1,0	4,2	0,0	0,0	0,3	1,4
	Momento *	Durante	5,7	17,3	3,0	16,5	3,7	11,6	4,1	15,1
		Fim	21,0	64,4	9,7	51,3	18,0	55,0	16,2	56,9
		Durante e Fim	6,0	18,3	5,3	30,0	9,7	30,6	7,0	26,3
	Profundidade *	Leitura	18,7	57,1	8,7	48,5	14,7	46,5	14,0	50,7
		R. em superfície	7,7	23,4	4,3	21,6	11,7	36,7	7,9	27,2
		R. em profundidade	4,7	14,3	3,3	18,6	1,7	5,2	3,2	12,7
		Não especifica	2,0	6,3	1,5	7,5	3,0	9,2	2,2	7,7
		Não responde	1,0	3,0	3,0	18,8	0,7	2,2	1,6	8,0
	Altera *	Sim	22,7	69,4	14,0	75,7	23,3	73,8	20,0	73,0
		Não	13,7	42,0	8,7	49,5	11,3	35,7	11,2	42,4
		Não responde	1,0	3,1	2,0	12,3	0,5	1,6	1,2	5,7
	Profundidade **	Em superfície	20,0	87,9	12,3	87,7	19,3	83,4	17,2	86,3
Em profundidade		1,3	6,0	1,7	12,3	2,3	9,7	1,8	9,3	
Não especifica		1,3	6,1	1,0	5,5	1,3	5,6	1,2	5,7	
Não responde		1,0	4,8	0	0	0,7	2,9	0,6	2,6	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

*** Inclui um sujeito de 4.º ano oriundo do Brasil

Questão 7: A *Área de formação frequentada no Ensino Secundário* influi no domínio da escrita?

Testamos seguidamente a variável *Área frequentada no Ensino Secundário*, a fim de determinar a sua eventual influência no domínio da escrita.

A maioria dos estudantes que frequentaram o curso de Humanidades assume estruturar (n=3,7; 40,7%). Assim, enquanto no Exame predomina a estruturação (n=4; 44,4%), no Texto de opinião (n=4; 44,4%) e no Trabalho (n=3; 33,3%), prevalece o “escrever como fala”.

A revisão é assumida de igual modo nos três tipos de texto (n=7; 77,8%), tendo preferencialmente lugar no final (n=6,3; 90,5%), sendo que 7 sujeitos (100%) a fazem no Exame e 6 (85,7%) revêem o Texto e o Trabalho académico.

A leitura é o modo preferido de revisão, nas três tipologias (n=4; 57,1%). Somente 0,7 sujeito (9,5%), em média, revê em profundidade.

80,9% (n=4,7) dos sujeitos que revêem assumem não alterar, registando-se o valor mais elevado no Trabalho (n=5; 71,4%). A ocorrerem, as alterações são feitas maioritariamente em superfície (n=1,7; 50%) (cf. Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII – Domínio da escrita e Área de formação no Ensino Secundário – Humanidades

Domínio da escrita em função da Área de formação – Curso de Humanidades									
n=9									
		Exame		Texto		Trabalho		Média	
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Planificação	Escreve como fala	2	22,2	4	44,4	3	33,3	3	33,3
	Estrutura	4	44,4	3	33,3	4	44,4	3,7	40,7
	Planifica	3	33,3	2	22,2	1	11,1	2	22,2
	Não especifica	0	0	0	0	0	0	0	0,0
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Revê	Sim	7	77,8	7	77,8	7	77,8	7	77,8
	Não	2	22,2	2	22,2	2	22,2	2	22,2
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Momento *	Durante	0	0	1	14,3	1	14,3	0,7	9,5
	Fim	7	100	6	85,7	6	85,7	6,3	90,5
	Durante e Fim	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Revisão	Leitura	4	57,1	4	57,1	4	57,1	4	57,1
	R. em superfície	1	14,3	1	14,3	2	28,6	1,3	19,1
	R. em profundidade	1	14,3	1	14,3	0	0	0,7	9,5
	Não especifica	1	14,3	1	14,3	0	0	0,7	9,5
	Não responde	0	0	0	0	1	14,3	0,3	4,8
Altera *	Sim	3	42,9	3	42,9	4	57,1	3,3	47,6
	Não	6	85,7	3	85,7	5	71,4	4,7	80,9
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Profundidade **	Em superfície	2	66,7	1	33,3	2	50	1,7	50,0
	Em profundidade	1	33,3	1	33,3	1	25	1	30,5
	Não especifica	0	0	1	33,3	1	25	0,7	19,4
	Não responde	0	0	1	33,3	0	0	0,3	11,1

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Os alunos oriundos da Área de Ciências e Tecnologias costumam estruturar os três tipos de texto (n=20; 47,3%). Os sujeitos que escrevem como falam (n=14,3; 33,4%) suplantam os que planificam (n=4,7; 10,9%).

A maioria dos sujeitos assume rever as composições (n=34,7; 80,6%), fazendo-o principalmente no final (n=22,7; 65,3%).

Quanto à profundidade da revisão, predomina a leitura, nos três tipos de textos (n=18,7; 54%). A revisão em profundidade é assumida por 8,4% (n=3), registrando-se mais frequentemente no Exame (n=4; 10%).

Dos estudantes que assumem rever, a maioria altera os três tipos de texto (n=28,7; 72,9%).

As alterações em superfície predominam, também nas três tipologias (n=26; 90,9%). Apenas 1,7 sujeito (5,7%) altera em profundidade (cf. Quadro XXIX).

Quadro XXIX – Domínio da escrita e Área de formação no Ensino Secundário – Ciências e Tecnologias

Domínio da escrita em função da Área de formação – Curso de Ciências e Tecnologias										
n= 43										
		Exame		Texto		Trabalho		Média		
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	
Planificação	Escreve como fala	11	25,6	18	41,9	14	32,6	14,3	33,4	
	Estrutura	24	55,8	20	46,5	17	39,5	20,3	47,3	
	Planifica	6	14	3	7	5	11,6	4,7	10,9	
	Não especifica	0	0	1	2,3	3	7	1,3	3,1	
	Não responde	2	4,7	1	2,3	4	9,3	2,3	5,4	
Revisão	Revê	Sim	40	93	34	79,1	30	69,8	34,7	80,6
		Não	3	7	9	20,9	11	25,6	7,7	17,8
		Não responde	0	0	0	0	2	4,7	0,7	1,6
	Momento *	Durante	2	5,1	1	2,9	5	16,7	2,7	8,2
		Fim	27	69,2	25	73,5	16	53,3	22,7	65,3
		Durante e Fim	10	25,6	8	23,5	9	30	9	26,4
	Profundidade *	Leitura	19	47,5	17	50	20	64,5	18,7	54,0
		R. em superfície	15	37,5	11	32,4	3	9,7	9,7	26,5
		R. em profundidade	4	10	3	8,8	2	6,5	3,0	8,4
Não especifica		2	5	3	8,8	4	12,9	3,0	8,9	
Não responde		0	0	0	0	2	6,5	0,7	2,2	
Altera *	Sim	34	79,1	28	82,4	24	57,1	28,7	72,9	
	Não	9	20,9	15	44,1	16	38,1	13,3	34,4	
	Não responde	0	0	0	0	2	4,8	0,7	1,6	
Profundidade **	Em superfície	30	88,2	26	92,9	22	91,6	26,0	90,9	
	Em profundidade	2	5,9	2	7,1	1	4,2	1,7	5,7	
	Não especifica	2	5,9	0	0	1	4,2	1,0	3,4	
	Não responde	0	0	0	0	1	4,2	0,3	1,4	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

A segunda Área do Ensino Secundário mais frequentada, Ciências Sociais e Humanas (n=33), confirma os valores: predomina a estruturação, nas três tipologias (n=15,7; 47,5%).

Independentemente do tipo de texto, os sujeitos revêm os textos (n=30; 90,9%). A revisão no final da textualização predomina (n=16; 53,2%), sendo que a leitura é preponderante (n=15; 50,1%).

Os sujeitos que dizem rever as produções também as alteram (n=19; 63,3%), fazendo-o em superfície (n=18,9; 98%). Destaca-se, de modo flagrante, a situação já detectada anteriormente: sujeitos que afirmam alterar apesar de terem apontado não rever os textos (cf. Quadro XXX).

Quadro XXX – Domínio da escrita e *Área de formação no Ensino Secundário* – Ciências Sociais e Humanas

Domínio da escrita em função da <i>Área de formação – Curso de Ciências Sociais e Humanas</i> n= 33										
		Exame		Texto		Trabalho		Média		
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	
Planificação	Escreve como fala	10	30,3	15	45,5	10	30,3	11,7	35,4	
	Estrutura	17	51,5	14	42,4	16	48,5	15,7	47,5	
	Planifica	5	15,2	4	12,1	2	6,1	3,7	11,1	
	Não especifica	1	3	0	0	5	15,2	2,0	6,1	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
Revisão	Revê	Sim	31	93,9	29	87,9	30	90,9	30,0	90,9
		Não	2	6,1	3	9,1	3	9,1	2,7	8,1
		Não responde	0	0	1	3	0	0	0,3	1,0
	Momento *	Durante	3	9,7	4	13,8	5	16,7	4,0	13,4
		Fim	20	64,5	15	51,7	13	43,3	16,0	53,2
		Durante e Fim	8	25,8	10	34,5	12	40	10	33,4
	Profundidade *	Leitura	14	45,2	15	51,7	16	53,3	15,0	50,1
		R. em superfície	13	41,9	9	31	7	23,3	9,7	32,1
		R. em profundidade	3	9,7	4	13,8	4	13,3	3,7	12,3
Não especifica		1	3,2	1	3,4	0	0	0,7	2,2	
Não responde		0	0	0	0	3	10	1,0	3,3	
Altera *	Sim	20	64,5	19	65,5	18	60	19,0	63,3	
	Não	13	41,9	12	41,4	13	43,3	12,7	42,2	
	Não responde	0	0	2	6,9	2	6,6	1,3	4,5	
Profundidade **	Em superfície	21	105	18	94,7	17	94,4	18,7	98,0	
	Em profundidade	0	0	1	5,2	0	0	0,3	1,7	
	Não especifica	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
	Não responde	0	0	1	5,2	2	11,1	1,0	5,4	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm
 ** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Apresentam-se seguidamente os dados correspondentes a duas Áreas frequentadas por um indivíduo cada: Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais.

O primeiro sujeito estrutura (n=1; 100%) e afirma rever (n=1; 100%) os textos. A revisão é efectuada no final no caso do Exame e do Texto (n=2; 66,6%) e durante e no final, no caso do Trabalho (n=1; 100%). No Exame e no Texto, o sujeito revê em superfície (n=2; 66,6%), não respondendo no caso do Trabalho. Quanto a alterações, assume fazê-lo nos três casos (n=3; 100%), em superfície (n=3; 100%) (cf. Quadro XXXI).

Quadro XXXI – Domínio da escrita e *Área de formação no Ensino Secundário* – Ciências Socioeconómicas

Domínio da escrita em função da Área de formação – Curso de Ciências Socioeconómicas										
n= 1										
		Exame		Texto		Trabalho		Média		
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	
Planificação	Escreve como fala	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Estrutura	1	100	1	100	1	100	3	100	
	Planifica	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Não específica	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	
Revisão	Revê	Sim	1	100	1	100	1	100	3	100
		Não	0	0	0	0	0	0	0	0
		Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
	Momento *	Durante	0	0	0	0	0	0	0	0
		Fim	1	100	1	100	0	0	2	66,6
		Durante e Fim	0	0	0	0	1	100	1	33,3
	Profundidade *	Leitura	0	0	0	0	0	0	0	0
		R. em superfície	1	100	1	100	0	0	2	66,6
		R. em profundidade	0	0	0	0	0	0	0	0
		Não específica	0	0	0	0	0	0	0	0
	Altera *	Não responde	0	0	0	0	1	100	1	33,3
		Sim	1	100	1	100	1	100	3	100
		Não	0	0	0	0	0	0	0	0
	Profundidade **	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
		Em superfície	1	100	1	100	1	100	3	100
Em profundidade		0	0	0	0	0	0	0	0	
Não específica		0	0	0	0	0	0	0	0	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

O sujeito que frequentou Artes Visuais estrutura os três textos (n=1; 100%) e revê apenas o Trabalho (n=1; 33,3%), no final (n=1; 100%), fazendo-o lendo (n=1; 100%). Refere ainda que efectua alterações ao Trabalho (n=1; 33,3%) mas não especifica como (cf. Quadro XXXII).

Quadro XXXII – Domínio da escrita e Área de formação no Ensino Secundário – Artes Visuais

Domínio da escrita em função da Área de formação – Curso de Artes Visuais									
n= 1									
		Exame		Texto		Trabalho		Média	
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Planificação	Escreve como fala	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estrutura	1	100	1	100	1	100	3	100
	Planifica	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não especifica	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
Revê	Sim	0	0	0	0	1	100	1	33,3
	Não	1	100	1	100	0	0	2	66,6
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
Momento *	Durante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fim	0	0	0	0	1	100	0	0
	Durante e Fim	0	0	0	0	0	0	0	0
Revisão	Leitura	0	0	0	0	1	100	1	33,3
	R. em superfície	0	0	0	0	0	0	0	0
	R. em profundidade	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não especifica	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
Altera *	Sim	0	0	0	0	1	100	1	33,3
	Não	1	100	1	100	0	0	2	66,6
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0
Profundidade **	Em superfície	0	0	0	0	0	0	0	0
	Em profundidade	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não especifica	0	0	0	0	1	100	1	33,3
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

O terceiro grupo de alunos, em número de sujeitos, é constituído por estudantes oriundos do Curso Tecnológico.

Na sua maioria, os sujeitos estruturam os três tipos de texto (n=7,3; 56,4%) e assumem rever (n=12,3; 94,9%) no fim (n=4,7; 38,9%). Registe-se que todos revêm o Trabalho (n=13; 100%). A maioria revê, lendo (n=7; 56,2%).

Os sujeitos alteram (n=9; 70,7%), em média, sobretudo o Exame e o Trabalho (n=10; 76,9%), introduzindo alterações em superfície (n=7; 77,1%); só uma média de 1,7 sujeito (19,5%) o faz em profundidade (cf. Quadro XXXIII).

Quadro XXXIII – Domínio da escrita e Área de formação no Ensino Secundário – Curso Tecnológico

Domínio da escrita em função da Área de formação – Curso Tecnológico										
n= 13***										
		Exame		Texto		Trabalho		Média		
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	
Planificação	Escreve como fala	2	15,4	5	38,5	3	23,1	3,3	25,7	
	Estrutura	9	69,2	6	46,2	7	53,8	7,3	56,4	
	Planifica	2	15,4	2	15,4	3	23,1	2,3	18,0	
	Não especifica	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
Revisão	Revê	Sim	12	92,3	12	92,3	13	100	12,3	94,9
		Não	1	7,7	1	7,7	0	0	0,7	5,1
		Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0
	Momento *	Durante	4	33,3	5	41,7	4	33,3	4,3	36,1
		Fim	5	41,7	5	41,7	4	33,3	4,7	38,9
		Durante e Fim	3	25	2	16,7	4	33,3	3	25,0
	Profundidade *	Leitura	4	33,3	7	58,3	10	76,9	7,0	56,2
		R. em superfície	6	46,2	2	16,7	0	0	2,7	21,0
		R. em profundidade	1	7,7	2	16,7	2	15,4	1,7	13,3
Não especifica		1	7,7	1	8,3	1	7,7	1,0	7,9	
Não responde		0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
Altera *	Sim	10	76,9	7	58,3	10	76,9	9,0	70,7	
	Não	3	23,1	6	46,2	3	23,1	4,0	30,8	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	
Profundidade **	Em superfície	9	90	5	71,4	7	70	7,0	77,1	
	Em profundidade	1	10	2	28,6	2	20	1,7	19,5	
	Não especifica	0	0	0	0	1	10	0,3	3,3	
	Não responde	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêm

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

*** Inclui um sujeito de um Curso de Educação e Formação

Pretendemos agora avaliar o domínio da escrita nas *Áreas de Formação* do Ensino Secundário mais significativas, atendendo ao número de sujeitos.

A análise dos dados permite confirmar que há um predomínio da estruturação (47%) aquando da planificação, em todas as *Áreas* onde se destaca o Curso de Ciências e Tecnologias, com 20,3%. É também nesta *Área* que mais se revê (34,7%), num total de 84%. Em todas as *Áreas*, a maioria dos sujeitos da amostra prefere o final para rever (58,9%). Do mesmo modo, nas quatro *Áreas de Formação*, predomina a leitura (52,1%), como modo de revisão, e as alterações (65,7%) verificam-se sobretudo em superfície (85,9%). Daqui se conclui que as *Áreas de Formação* frequentadas no Ensino Secundário não interferem no domínio da escrita actualmente revelado pelos estudantes (cf. Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV – Domínio da escrita e *Área de formação* no E. Secundário – Peso de cada *Área de formação*

Domínio da escrita em função da <i>Área</i> frequentada no Ensino Secundário														
		Humanidades n=9			Ciências e Tecnologias n=43			C. Sociais e Humanas n= 33			C. Tecnológico n=13			Total %
		n.	%	Mp. %	n.	%	Mp. %	n.	%	Mp. %	n.	%	Mp. %	
Planificação	E como fala	3	33,3	3,0	14,3	33,4	14,4	11,7	35,4	11,7	3,3	25,7	3,3	32,4
	Estrutura	3,7	40,7	3,7	20,3	47,3	20,3	15,7	47,5	15,7	7,3	56,4	7,3	47
	Planifica	2	22,2	2,0	4,7	10,9	4,7	3,7	11,1	3,7	2,3	18,0	2,3	12,7
	Não específica	0	0,0	0,0	1,3	3,1	1,3	2,0	6,1	2,0	0,0	0,0	0,0	3,3
	Não responde	0	0,0	0,0	2,3	5,4	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3
Revê	Sim	7	77,8	7,0	34,7	80,6	34,7	30,0	90,9	30,0	12,3	94,9	12,3	84
	Não	2	22,2	2,0	7,7	17,8	7,7	2,7	8,1	2,7	0,7	5,1	0,7	13,1
	Não responde	0	0,0	0,0	0,7	1,6	0,7	0,3	1,0	0,3	0,0	0,0	0,0	1
Momento *	Durante	0,7	9,5	0,9	2,7	8,2	3,5	4,0	13,4	4,4	4,3	36,1	4,7	13,5
	Fim	6,3	90,5	8,1	22,7	65,3	28,1	16,0	53,2	17,6	4,7	38,9	5,1	58,9
	Durante e Fim	0	0,0	0,0	9	26,4	11,4	10	33,4	11,0	3	25,0	3,3	25,7
Revisão	Leitura	4	57,1	5,1	18,7	54,0	23,2	15,0	50,1	16,5	7,0	56,2	7,3	52,1
	R. superfície	1,3	19,1	1,7	9,7	26,5	11,4	9,7	32,1	10,6	2,7	21,0	2,7	26,4
	R. profundidade	0,7	9,5	0,9	3,0	8,4	3,6	3,7	12,3	4,1	1,7	13,3	1,7	10,3
	Não específica	0,7	9,5	0,9	3,0	8,9	3,8	0,7	2,2	0,7	1,0	7,9	1,0	6,4
	Não responde	0,3	4,8	0,4	0,7	2,2	0,9	1,0	3,3	1,1	0,0	0,0	0,0	2,4
Altera *	Sim	3,3	47,6	4,3	28,7	72,9	31,3	19,0	63,3	20,9	9,0	70,7	9,2	65,7
	Não	4,7	80,9	7,3	13,3	34,4	14,8	12,7	42,2	13,9	4,0	30,8	4,0	40
	Não responde	0	0,0	0,0	0,7	1,6	0,7	1,3	4,5	1,5	0,0	0,0	0,0	2,2
Profundidade **	Em superfície	1,7	50,0	4,5	26,0	90,9	39,1	18,7	98,0	32,3	7,0	77,1	10,0	85,9
	profundidade	1	30,5	2,7	1,7	5,7	2,5	0,3	1,7	0,6	1,7	19,5	2,5	8,3
	Não específica	0,7	19,4	1,7	1,0	3,4	1,5	0,0	0,0	0,0	0,3	3,3	0,4	3,6
	Não responde	0,3	11,1	1,0	0,3	1,4	0,6	1,0	5,4	1,8	0,0	0,0	0,0	3,4

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Questão 8: Será que o *Sexo* influi no domínio do processo de escrita?

Pretendemos também avaliar a variável *Sexo* no domínio da escrita entre os universitários.

Como atrás referimos, a primeira observação prende-se com a disparidade entre os sujeitos do sexo feminino e os do sexo masculino, o que reflecte o panorama universitário. Esta situação limita a extracção de conclusões sólidas, embora se observem algumas diferenças a considerar.

Dos dados apurados, conclui-se que os sujeitos do sexo masculino estruturam mais (52,1%), enquanto as estudantes são as que mais planificam (14,6%). Eles, (43,8%), escrevem como falam um Trabalho, contra 26,7% nos sujeitos femininos.

São também elas que mais revêem (87%), preferindo o fim da textualização (60,2%), enquanto eles estão distribuídos por dois momentos: fim (37,9%) e durante e no final (35,6%). Tanto os sujeitos femininos (53,9%) como os masculinos (43,8%) revêem lendo.

Tanto elas (71,4%) como eles (75,6%) dizem proceder a alterações, fazendo-o em superfície (87%), no caso feminino e 77,9%, no caso masculino.

Não se encontram pois diferenças significativas por género, uma vez que os dados apurados apontam para uma tendência semelhante, em ambos os sexos: predomínio da estruturação; predomínio da revisão; a maioria dos sujeitos revê predominantemente após a textualização; a revisão é feita preferencialmente através da leitura; a maioria dos sujeitos assume rever à excepção do caso do Trabalho académico, em que os elementos masculinos se encontra distribuídos pelos dois itens; a maioria dos sujeitos altera em superfície.

Tal como já anteriormente referimos, detectam-se incongruências, como por exemplo, situações em que sujeitos que afirmam não rever alteram (cf. Quadro XXXV).

Quadro XXXV – Domínio da escrita em função do Sexo

Domínio da escrita em função do Sexo										
		Exame		Texto de opinião		Trabalho acadêmico		Média		
		Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
		n=87	n=16	n=87	n=16	n=87	n=16			
Planificação	Escreve como fala	24,1	25,0	43,7	31,3	26,7	43,8	31,5	33,4	
	Estrutura	51,7	68,8	42,5	50,0	46,5	37,5	46,9	52,1	
	Planifica	20,7	6,3	10,3	18,8	12,8	12,5	14,6	12,5	
	Não especifica	1,1	0	1,1	0	9,3	0	3,8	0,0	
	Não responde	2,3	0	2,3	0	4,7	6,3	3,1	2,1	
Revisão	Revê	Sim	89,7	100	86,2	68,8	85,1	68,8	87,0	79,2
		Não	10,3	0	12,6	31,3	13,8	25,0	12,2	18,8
		Não responde	0	0	1,1	0	1,1	6,3	0,7	2,1
	Momento *	Durante	7,7	25,0	9,2	27,3	17,6	27,3	11,5	26,5
		Fim	69,2	50,0	58,6	36,4	52,7	27,3	60,2	37,9
		Durante e Fim	21,7	25,0	18,4	36,4	28,4	45,5	22,8	35,6
	Profundidade *	Leitura	46,2	31,3	53,3	36,4	62,1	63,6	53,9	43,8
		R. em superfície	38,5	50,0	28,0	36,4	14,9	9,1	27,1	31,8
		R. em profundidade	10,3	12,5	12,0	18,2	8,1	18,2	10,1	16,3
		Não especifica	5,1	6,3	6,7	9,1	6,8	0	6,2	5,1
		Não responde	0	0	0	0	9,5	9,1	3,2	3,0
	Altera *	Sim	74,4	81,3	66,7	81,8	73	63,6	71,4	75,6
Não		37,2	18,8	45,3	63,6	40,5	63,6	41,0	48,7	
Não responde			0	0	0	2,7	18,2	1,4	6,1	
Profundidade **	Em superfície	89,7	84,6	88	77,8	83,3	71,4	87,0	77,9	
	Em profundidade	8,6	7,7	6	22,2	7,4	28,6	7,3	19,5	
	Não especifica	3,5	7,7	6	0	7,4	0	5,6	2,6	
	Não responde	0	0	6	0	5,6	0	3,9	0,0	

* Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que revêem

** Percentagem calculada sobre o total de sujeitos que alteram

Foi propósito nosso dar resposta às dúvidas, analisando os dados obtidos no nosso estudo empírico, o que nos permitirá chegar a algumas conclusões que explanaremos no capítulo que se segue.

Discussão dos resultados e conclusões

“The importance of literacy skills does not, however, come to an end when children leave school. Such skills are key to all areas of education and beyond, facilitating participation in the wider context of lifelong learning and contributing to individuals’ social integration and personal development.”

Comissão Europeia, 2001.

“It can be concluded that the ability to read and understand complicated information is important to success in tertiary education, in the workplace, and in everyday life. Achievement in reading literacy is therefore arguably not only a foundation for achievement in other subject areas within the education system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life.”

OCDE, 2002.

Neste capítulo final, cabe uma reflexão sobre os resultados apurados e que foram apresentados no capítulo 4.

Iniciámos esta nossa dissertação com uma sucessão de dúvidas e de ideias, fruto da experiência profissional, dos dados da avaliação do sistema de ensino, do que tem surgido na comunicação social e da revisão da literatura científica que realizámos. Pretendíamos confirmações ou infirmações. Pretendíamos, antes de mais, conhecer o processo de escrita em estudantes universitários. Mas queríamos, sobretudo, saber se estes alunos tinham efectivamente sido preparados para enfrentar o desafio envolvendo um percurso universitário. Em última instância, desejávamos aferir o sucesso do ensino a montante.

Em primeiro lugar, foi possível concluir que os estudantes universitários evidenciam claras dificuldades no domínio da competência compositiva, indo ao encontro das conclusões de Ochoa e Aragón (2007). Boa parte deles parece não ter ultrapassado ainda a fase do *knowledge telling*. Verificou-se que as três tipologias textuais em análise merecem o mesmo tratamento. Seria expectável que a resposta extensa em contexto de Exame se ressentisse das condicionantes temporais e circunstanciais. Seria ainda suposto que o Trabalho académico merecesse mais aturada planificação e revisão em profundidade, sobretudo comparado com a resposta de Exame. Assim não parece ser, como se pôde confirmar no capítulo anterior.

Reforçando esta ideia, concluímos que só se verifica uma correlação entre planificação e revisão quando se trata de Trabalho académico.

O subprocesso da revisão consta dos hábitos da maioria dos estudantes. Eles assim o afirmam. Contudo, predomina a leitura e a revisão de aspectos superficiais, evidenciando pouca profundidade na abordagem do processo de escrita, incluindo planificação e revisão, confirmando a *novicité* dos sujeitos.

É ainda com perplexidade que constatámos que alguns estudantes dizem alterar as suas produções quando antes negaram proceder a revisão. Ora, este facto indicia que, ou não conhecem o processo da escrita, e/ou nunca reflectiram ou foram levados a reflectir sobre o processo em si. Assim se explica que, a haver alterações, estas se efectuem, também elas, num nível superficial.

Considere-se igualmente o facto de a *Área de Formação* frequentada no Ensino Secundário não influir no domínio do processo. Seria expectável que os alunos da Área de Letras – Humanidades – e Ciências Sociais e Humanas – evidenciassem maior sensibilidade e conhecimento sobre esta competência, sobretudo quando cotejados com o Curso Profissional ou as Artes. Os dados contrariam esta leitura, como acima se viu.

As conclusões sobre as diferenças no domínio da escrita associadas ao *Sexo* dos sujeitos devem ser alvo de cuidados, atendendo à diferença entre as duas subamostras em causa. Seria pois prudente alargar a subamostra masculina para aferir da efectiva ausência de correlação.

A importância do percurso académico é porém evidente e convida a reflexão. Seria de facto expectável que, à medida que vão contactando com os textos e exigências neste grau de ensino, os sujeitos evidenciassem maior desenvoltura na abordagem e tratamento da escrita. Contudo, os dados revelam que não se verificam melhorias no

processo, com o evoluir no curso. Ora, cremos que, se até à entrada na universidade os sujeitos não revelam maturidade no desempenho escrito, compreende-se com dificuldade que consigam concluir o percurso mantendo essas dificuldades. Levantam-se, pois, questões como as de saber que formação adquiriram e como conseguiram ultrapassar as barreiras inerentes à compreensão e expressão – para não falar da geração – de conhecimentos. Estará então o Ensino Superior a falhar, neste campo, como parecem falhar os Ensinos Básico e Secundário? Neste sentido, levanta-se a questão dos objectivos a alcançar e dos critérios de avaliação (de alunos e de professores). O que adultos pretendemos formar? O que se exige aos alunos? Que se exige aos professores?

Por outro lado, quer no Superior, quer no Básico e no Secundário, sobressai a convicção de que as práticas pedagógicas não acordaram para esta realidade senão recentemente, sobretudo pelas consequências que começam a surgir no aproveitamento dos alunos e na própria sociedade, cada vez mais exigente e ávida de real formação para o desempenho das mais variadas funções. Embora os estudos sobre a escrita nada tenham de recente, a verdade é que temos de concluir que o trabalho sobre a escrita tem sido descurado ao longo de todo o percurso educativo. Como tem sido apontado em vários estudos, o entendimento sobre a escrita restringia-se ao produto. Ora, a situação começa a revestir-se de um carácter de urgência, o que é confirmado pela atenção de que tem sido alvo, inclusivamente por parte de entidades supranacionais como a OCDE e o *Comité das Regiões*.

Neste sentido, consideramos que o interesse de todos os actores envolvidos na Educação deve, também, contemplar o domínio do processo de escrita. Incluem-se aqui a compreensão do modo como se escreve, os diferentes subprocessos abrangidos e, atendendo à complexidade da tarefa, as actividades de facilitação e autocontrolo. Estes aspectos devem estar presentes, quer nas práticas de ensino-aprendizagem, quer nos manuais adoptados que devem fazer eco das directrizes emanadas superiormente.

O nosso trabalho insistiu particularmente sobre a revisão, último momento antes de dar por concluído o texto. Esta é a altura em que se avalia a produção em função dos objectivos determinados e se afere do cumprimento da planificação e das eventuais alterações a efectuar, quer ao nível linguístico, quer ao nível mais profundo, o das ideias. A recursividade do processo confere elasticidade à escrita, permitindo que a

revisão tenha lugar em diferentes momentos. O escritor pode, a todo o momento, interromper, voltar atrás, avaliar e reformular o seu trabalho, atendendo à tipologia, às exigências, aos objectivos e ao contexto. A esmagadora maioria dos inquiridos parece desconhecer estas virtudes, pelo que a planificação, a revisão e as alterações se situam num plano superficial, não indo ao âmago do texto. Aliás, esta rigidez parece reflectir-se na abordagem que fazem à tarefa: os diferentes textos estudados são tratados de modo similar, estruturando-os com introdução, desenvolvimento e conclusão. Falta pois a percepção de que a planificação comporta a recuperação de ideias, sua hierarquização e organização, tendo sempre como pano de fundo os objectivos da produção. Muitos são ainda os que se limitam a escrever como falam, projectando no papel o que a mente gera, sem filtros, hierarquização, organização ou objectivos. Sem revisão, a textualização identifica-se com o processo, para estes sujeitos.

Exige-se, pois, atenção redobrada ao processo, diagnosticando e intervindo. Esta é uma função da responsabilidade de todos, professores, formadores, editores e decisores políticos. Recorde-se, aliás, que a OCDE refere explicitamente nos seus relatórios a necessidade da criação de condições, a supervisão e a formação de docentes como factores a ter em conta, no sentido de reverter as actuais tendências, no panorama da iliteracia.

No que concerne aos professores, urge a sua consciencialização da situação e da responsabilidade que a cada um é assacada. A escrita, enquanto veículo de comunicação, de estruturação do pensamento, avaliação e criação de conhecimento em todas as áreas do saber não pode ser considerada, um assunto exclusivamente da responsabilidade da disciplina de Português ou de Língua Portuguesa. A todos responsabiliza.

Na sequência desta nossa opinião, parece conveniente que a formação universitária de todas as áreas tenha em atenção esta realidade, mormente tratando-se da formação para a docência. Devem todos estar informados/formados para a compreensão, aplicação e avaliação à luz dos conhecimentos actuais sobre o processo de escrita e sua complexidade.

Do mesmo modo, sobressai a pertinência de estender a formação por todos quantos já leccionam. É função dos Centros de Formação sensibilizar e actualizar conhecimentos, alargando a todos os grupos de docência esta convicção e

responsabilização. Porém, não deixa de ser uma responsabilidade individual, quer ao nível de autoformação, quer na procura de formação complementar, exterior aos Centros.

A supervisão, enquanto olhar formador/avaliador acompanha todo o processo formativo. A sua intervenção ocorre, quer em fase inicial do percurso, quer ao longo da carreira. Tal como à escrita, podemos conferir-lhe um carácter recursivo pela possibilidade de intervenção antes, durante e após a acção. Como formadora que deve ser, a formação deve permitir, uma análise e reflexão sobre as práticas. Mas, para além de avaliar, deve ainda acompanhar e orientar. Conclui-se, pois, que este olhar supervisor deve evidenciar um enfoque particular no tocante ao processo da escrita.

Qualquer que seja o tipo/nível formativo, sugere-se um reforço do conhecimento do processo e treino de estratégias facilitadoras, com segmentação e simplificação das tarefas. Rotinando e acompanhando os progressos, vão-se complexificando e diversificando as actividades. Os progressos constituirão estímulo para professor e aluno, fortalecendo a autoconfiança e a persistência na actividade.

Do anteriormente exposto, ressaltam as noções de responsabilidade, exigência e formação.

Uma palavra ainda para um actor cuja importância passa por vezes despercebida: o editor. Vários estudos contribuíram para realçar a importância de autores e editores na medida em que apresentam publicações que reflectem de forma pouco consistente o processo da escrita. Embora se refiram com frequência a actividades de tipo Oficina de Escrita, estas persistem na visão da escrita enquanto produto. Cabe a estes profissionais uma atenção redobrada pelas responsabilidades que se lhes conhece e, a todos quantos autorizam e adoptam os manuais.

Não podemos esquecer o maestro desta complexa orquestra que é a Educação. Cabe ao Ministério, enquanto decisor político, a responsabilidade pela determinação das metas e objectivos educativos, das prioridades e orientações. O estudo das directrizes e documentos orientadores tem merecido a atenção de vários autores. Tem também merecido críticas. Exemplo disso são as reacções nem sempre positivas ao novo Programa de Português para o Ensino Básico. A sua entrada em vigor mereceu investimento na formação de professores. Ainda é cedo para se avaliar dos resultados de um e de outra, mas, antes mesmo de ser implementado, o documento que pretende

orientar o ensino e alterar práticas suscitou, desde a sua apresentação, reservas por parte de docentes e especialistas em pedagogia. Confirmar-se-ão estas críticas?

Somos de opinião que, tratando-se de um problema educativo cujas repercussões se fazem sentir em toda a sociedade, condicionando a vida social e económica de um país, o domínio desta competência é também um assunto merecedor da atenção de todos decisores políticos. Cabe, pois, a estes responsáveis a emanção de directrizes coerentes e exequíveis, criando condições para que os actores no terreno possam compreender, interpretar e aplicar as determinações superiores, sem desorientação ou perplexidade.

Se é certo que o treino da competência da escrita requer tempo e dedicação para que se colham os frutos de uma proficiência efectiva nesta área, é também certo que se devem estabelecer e divulgar as reais prioridades e objectivos educativos. Como compreender as estatísticas quando a realidade as ofusca? O processo é moroso, mas as consequências da inacção a este nível serão certamente mais gravosas, quer em termos pessoais, quer em termos sociais e económicos, tal com alertam OCDE e *União Europeia*.

Tratando da competência evidenciada pelos alunos universitários ao nível da escrita, o nosso estudo empírico pretendia estabelecer uma ponte entre o Ensino Superior e os seus antecedentes. Afinal, se aqui desembocam estes problemas é porque não foram debelados a montante. Assuma-se. Caberá então à Universidade a remediação desta lacuna.

Após o diagnóstico da situação, para o qual esperamos ter contribuído, sugere-se a consciencialização que, também a este nível, se impõem medidas que não perpetuem as lacunas. Recorde-se, a este propósito, que os sujeitos da nossa amostra frequentam uma licenciatura em Ciências da Educação.

Chegada a hora de concluir a nossa dissertação, importa apontar novos caminhos que investigações futuras se encarregarão de desbravar. Este interesse surge a vários níveis: conhecimento mais profundo da proficiência dos alunos nos diversos níveis de ensino; conhecimento do tipo de formação dos professores das várias áreas do saber no tocante ao processo da escrita; conhecimento do tipo de formação inicial relativamente ao processo da escrita; auscultação de professores e alunos sobre as práticas quanto à competência em apreço; conhecimento do que avaliam Provas de Aferição e de Exame;

conhecimento da oferta formativa dos Centros; acompanhamento e monitorização da implementação do novo Programa de Português para o Ensino Básico e seus reflexos na proficiência dos discentes; apresentação de ofertas remediativas para os diferentes níveis de ensino e, em particular, para o Ensino Superior.

Assim, parece pertinente alargar a amostra e estendê-la a outras faculdades /universidades. Seria interessante determinar se a situação detectada no nosso estudo abrange de igual modo o restante Ensino Superior, em Portugal. Por outro lado, coloca-se a questão de saber se os alunos que ingressam no Ensino Superior estão dotados de um domínio efectivamente superior da competência compositiva, face aos que optam por ingressar na vida activa.

Outro caminho a seguir, embora mais moroso, seria o de aferir o domínio da escrita à entrada do Ensino Superior. De seguida, seria proporcionado aos estudantes a frequência de um curso destinado a desenvolver estratégias de facilitação e autoregulação, findo o qual realizariam novo teste, a fim de avaliar eventuais progressos. Poderia ainda avaliar-se se este curso teria tradução prática nas avaliações atribuídas.

Uma outra possibilidade seria a de, junto de estudantes, saber como foram ensinados a escrever, ao longo do Ensino Básico e Secundário. Seria então interessante cruzar os resultados com os do presente estudo empírico.

Parece-nos também interessante conhecer de que modo Provas de Aferição e Exames Nacionais questionam e avaliam a competência compositiva.

Reportando-nos a outro actor da cena educativa, surge como pertinente aferir a evolução nas práticas e nos resultados dos alunos, na sequência da introdução e formação no âmbito do novo Programa de Português para o Ensino Básico, da responsabilidade do Ministério da Educação. Seria, aliás, importante concluir da contribuição deste documento para a mudança nas práticas lectivas e nos resultados dos alunos.

Revestiria ainda algum interesse conhecer, agora junto dos professores, em que medida a formação inicial enfatizou o domínio da escrita.

Focando ainda a formação, parece pertinente aferir, junto dos Centros de Formação, em que medida têm incluído a escrita nas ofertas formativas ao longo dos últimos anos.

Em suma, é de toda a conveniência continuar a explorar a temática pela importância que ela assume, quer a nível pessoal, quer colectivo. Será então pelo aprofundar do conhecimento sobre o que se passa/passou ao longo de todo o processo formativo que poderemos identificar as falhas e procurar remediá-las, quer na formação dos alunos quer, a montante, na dos professores.

BIBLIOGRAFIA

- Barbeiro, L. F. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*. 5. (pp. 64-76). Disponível em 4 de Março de 2010, em: <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: dimensão textual. Lisboa: DGIDC.
- Bazerman, C. et al (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Disponível em 6 de Fevereiro de 2010, em: (http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf).
- Brassart, D. G. (1991). Planification-Révision – Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. *Repères*. nº4. Lille : Université de Lille.
- Cabral, M. L. (2004). A Revisão no Processo de Avaliação da Escrita no Ensino Superior: concepções e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 275-339.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (sd). O Ensino-aprendizagem da Escrita, Avaliar Capacidades, Promover competências. Comunicação produzida no âmbito do projecto – *O Processo de Escrita: da avaliação das capacidades à promoção de competências*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em 2 de Novembro de 2009, em: (<http://repositorium.sdum.uminho.pt>).
- Carvalho, J. A. B., Pimenta. J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In D.B. Silva, S.L. Almeida (Coord.) *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. 8. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em 20 de Outubro de 2009, em: (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5495>).
- Catel, L. (2001). Ecrire pour apprendre ? Ecrire pour comprendre ? Etat de la question. In P. Fillon, & A. Vérin (Eds.) *Ecrire pour Comprendre les Sciences*, Aster, Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales, 33. Disponível em 20 de Novembro de 2009, em: <http://hdl.handle.net/2042/8775>.
- Damião, M. H. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (2008). *Ensino e Formação de Professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Universidade de Coimbra: Centro de Psicopedagogia. Documento não publicado.

- CDR – Comité das Regiões. «Combate à iliteracia — Uma estratégia europeia ambiciosa para prevenir a exclusão e promover a realização pessoal» Parecer do Comité das Regiões (2010/C 175/07). *Jornal Oficial da União Europeia* de 1 de Julho de 2010.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores, *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. III, n.º 1, 09-30.
- Ferreira, A. G. & Figueiredo, J. N. (2003). *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Festas, M.ª I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, n.º 30, 173-185.
- Fillon, P. & Vérin, A. (eds.). (2001). *Ecrire pour comprendre les sciences*. Aster. Recherches en Didactique des sciences expérimentales, 33. Disponível em 20 de Novembro de 2009, em: (http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8774/ASTER_2001_33_3.pdf).
- Harris, K. R., Schmidt, t. e Graham, S. (1997). *Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process*. Disponível em 2 de Janeiro de 2010, em: <http://www.lonline.org/article/6207>.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Keys, C. W.; Hand, B.; Prain, V.; Collins, S. (1999). Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 36, (10), 1065-1084.
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXVI, n.º 2, 325-346. Montréal: Université de Montréal.
- Lefrançois, P. (1998). Cybergroupe. Disponível em 28 de Fevereiro de 2010, em: (<http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/>).
- Lima, G., Varela L., Pignatelli. M. L., Duarte, R., Ucha, L. (Coord.). (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lipovetsky, G. (1983). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ministério da Educação /Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DGEBS.
- Ministério da Educação. *Exames Nacionais Do Ensino Secundário*. Disponível em 11 de Julho, de 2010, em: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=299&fileName=exames_mapa_06_09.pdf.

- Ministério da Educação . *Exames Nacionais Do Ensino Secundário 2010 – Resultados De Exames Da 1.ª Fase, Por Disciplina*, disponível em 11 de Julho de 2010, em: http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Exames_EnsSec_2010_F1.pdf.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, disponível em 21 de Novembro de 2009, em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177021999000100002&script=sci_arttext&tlng=in.
- OCDE. (2001). *Reading for Change. Performance and Angagemnt across Countries*. Results report from PISA 2000. Disponível em 2 de Julho de 2010, em (<http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>).
- Ochoa, A. S.; Aragón, E. L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas, *Universitas Psychologica*, 6,3, 493-506. Disponível em 20 de Junho de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Ortega y Gasset, José. (s.d). *La Rebelión de las Massas*. El Arquero.
- Pardal, E. (2009). *A Competência da Escrita em Manuais de 10.º Ano de Português*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- PISA 2000 - Programme For International Student Assessment Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2001). *Resultados do Estudo Internacional, 1.º Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- PISA 2003 - Programme For International Student Assessment Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2004). *Resultados do Estudo Internacional, 1º Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- PISA 2006 - Programme For International Student Assessment Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico. (2007). *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- Rocha, M. R. (2007). *A compreensão na leitura: a utilização de manuais por professores do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*, New York: Springer-Verlag, Disponível em 2 de Julho de 2010, em: (<http://ctl.sri.com/publications/downloads/JointProblemSpace.pdf>)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Writing, In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81), Orlando: Academic Press.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge Forum. In *Education and technology: An Encyclopedia* (pp. 183-192). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Schneider, D. K. *Writing-to-learn*, disponível em 7 de Fevereiro de 2010, em: <http://edutechwiki.unige.ch/en/Writing-to-learn>.
- Silva, M. C. A. (2006). *Concepções de Escrita nos Manuais “Para – Escolares” destinados a alunos e/ou professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Tardif, J. (1997). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d’enseignement et d’évaluation. *Revue québécoise de psychologie*, vol.16, n° 2.
- Vasconcelos, R. M.; Monteiro, S.; Pinheiro, M. (2007). *Competência de escrita em alunos universitários*. World Congresso on Communication and Arts. São Paulo: WCCA’2007, 75-78. Disponível em 28 de Junho de 2010, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8981>.

Questionário



Caro(a) Estudante

No âmbito do Mestrado de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a realizar um estudo sobre o processo de escrita de alunos universitários. Para o concretizar preciso da sua **colaboração**, que se consubstancia no **preenchimento do presente questionário**.

Não havendo respostas certas nem erradas, peço-lhe que dê a sua opinião sincera, na certeza de que ela será **mantida confidencial** e só servirá para os **fins científicos** que referi.

Desde já agradeço a sua disponibilidade

Isabel Martins

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade _____ anos
3. Curso _____ 4. Ano _____
5. Área de formação no Ensino Secundário _____

Vão ser apresentadas **três situações de escrita** e, relativamente a **cada uma delas**, são colocadas **três questões** a que deve responder.

A. Recorde-se de situações em que responde a perguntas de desenvolvimento, num exame.

Como escreve habitualmente um texto deste género?

.....

.....

.....

Costuma rever o texto que escreve? Sim Não **Se respondeu sim, diga:**
Em que momento(s) faz essa revisão:

.....

Como faz essa revisão:

.....

.....

Costuma alterar o texto depois de o escrever? Sim Não
Se respondeu sim, diga a que alterações procede?

.....

.....

.....

.....

B. Recorde-se, agora, de situações em que tem de redigir textos de opinião.

Como escreve habitualmente um texto deste género?

.....

.....

.....

Costuma rever o texto que escreve? Sim Não Se respondeu sim, diga:
Em que momento(s) faz essa revisão:

.....

Como faz essa revisão:

.....

.....

Costuma alterar o texto depois de o escrever? Sim Não
Se respondeu sim, diga a que alterações procede?

.....

.....

.....

.....

C. Recorde-se, por fim, de situações em que tem de escrever trabalhos académicos.

Como escreve habitualmente um texto deste género?

.....

.....

.....

Costuma rever o texto que escreve? Sim Não Se respondeu sim, diga:
Em que momento(s) faz essa revisão:

.....

Como faz essa revisão:

.....

.....

Costuma alterar o texto depois de o escrever? Sim Não
Se respondeu sim, diga a que alterações procede?

.....

.....

.....

.....

