



Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas

Otília Costa Sousa* e Teresa Alexandra Costa-Pereira

Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Cidade Universitária, Alameda da Universidade, 1649-004, Lisboa, Portugal. *Autor para correspondência. E-mail: otilias@eseix.ipl.pt

RESUMO. A escrita académica tem suscitado muito interesse nos últimos tempos. A escrita nas disciplinas tem sido menos estudada, ainda que tenha um papel crucial na avaliação e na aprendizagem. No presente estudo investigam-se, numa abordagem *design-based research*, o ensino da escrita e as suas potencialidades na construção de conhecimentos disciplinares, com enfoque centrado nas vivências dos estudantes. Este estudo integra-se num projeto de investigação mais vasto sobre leitura, escrita e aprendizagem no currículo, numa instituição pública de formação de professores, em Portugal. Pretende-se (i) refletir sobre práticas de ensino aprendizagem no ensino superior, (ii) analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades de escrita no curso e (iii) apresentar as reflexões dos estudantes sobre as aprendizagens realizadas. Descrevem-se as atividades realizadas durante um semestre numa disciplina de licenciatura e analisam-se criticamente as reflexões dos estudantes sobre as suas aprendizagens. Os resultados sugerem que o envolvimento dos estudantes em tarefas complexas é propiciador de aprendizagens de conteúdos e de competências. A planificação e revisão textuais são práticas comuns e o feedback é tido como importante. A escrita de um artigo é encarada pelos estudantes como instrumento de aprendizagem de escrita, de conteúdos da disciplina e de integração de conteúdos de outras disciplinas. Conclui-se que é relevante desenvolver práticas de literacia no ensino superior.

Palavras-chave: aprendizagem; leitura; escrita; feedback; ensino superior.

Literacy practices in higher education: students' perceptions about writing in the disciplines

ABSTRACT. Academic writing has recently attracted the interest of researchers. Writing in the disciplines has been less studied, although it plays a crucial role in evaluation and learning. This study, a design-based research, investigates the teaching of writing and its potential in the construction of disciplinary knowledge, with special focus on student representations. This study is part of a wider research focusing on reading, writing and learning on curriculum. It is intended to (i) reflect on teaching and learning in higher education, (ii) analyze the representations of students about writing and reading processes and (iii) present students reflections on learning. The study involved 85 students from the Education School of the Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal. Data was collected through a survey and two focus group. The activities performed on the undergraduated course Language Development are described and the students' reflections on their learning are critically analyzed. It is concluded that involving students in complex tasks is conducive to learning content and skills. The students use to plan and to revise their texts and they value feedback. The writing of an article is perceived by the students as an instrument of learning writing, the content of that course itself and integrating the content from other disciplines. One concludes that it is relevant to develop literacy practices in higher education.

Keywords: learning; reading; writing; feedback; higher education.

Introdução

A educação é um instrumento poderoso no combate à desigualdade, sendo veículo de mobilidade social. Ainda que Portugal tenha uma das universidades mais antigas da Europa, a democratização do acesso ao ensino em geral e ao ensino superior em particular foi muito tardia. No início do séc. XX, 75% da população não era

alfabetizada (Magalhães, 2010) e até aos anos 60, a escolaridade obrigatória era de 4 anos para os homens e 3 para as mulheres. Só a partir desta altura é que a escolaridade básica obrigatória passou a ser de 6 anos. Em 1986 passou para 9 anos e só em 2013 passou para 12 anos. Por isso, as taxas de escolarização da população portuguesa, comparadas com outros países europeus, são ainda muito baixas. Segundo Aníbal (2012), a taxa de escolarização

superior é de 12%, tendo duplicado desde 2001. No entanto, 13% da população Portuguesa só concluiu o ensino secundário, 16% atingiu a escolaridade básica (9º ano), 13% só estudou até ao 6º ano e 25% não ultrapassou os 4 anos de escolaridade, havendo ainda 19% de pessoas sem qualquer escolarização.

Apesar de a maior parte da população não ter ainda escolarização secundária e terciária, saliente-se que

Portugal está entre os países que apresentam uma progressão mais rápida na melhoria das qualificações básicas, registrando-se um aumento de 30 pontos percentuais dos mais velhos (55-64 anos de idade) para os jovens (25-34 anos de idade), mas ainda está muito atrasado nos níveis secundário e superior (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OECD], 2012, p. 26-28).

Pelas baixas taxas de escolarização se explica que a maioria dos alunos a frequentar a universidade e o ensino politécnico seja a primeira geração da sua família a aceder a educação de nível superior. Além das razões históricas, há também razões sociais. Em Portugal, tal como em Itália, Turquia e USA,

[...] os jovens originários de famílias com baixos níveis de educação têm menos chances de atingir um nível de educação superior ao dos pais. Nesses países, mais de 40% desses jovens não completaram o ensino secundário e menos de 20% chegaram ao ensino superior. Acresce ainda a dificuldade de conclusão do ensino secundário por parte dos jovens cujos pais possuem baixa escolarização (OCDE, 2012, p. 103).

Sem o ensino secundário concluído, torna-se mais difícil o ingresso destes jovens no ensino superior. Observa-se, por isso, uma sobre-representação na frequência da educação terciária de filhos de pais com instrução superior (Costa & Lopes, 2008). Apesar desta diferença no âmbito do ingresso, no ensino superior não há diferenças estatisticamente significativas no insucesso entre os alunos de pais instruídos e pais com instrução básica. Uma das razões apontadas é a da seletividade do ensino secundário. Os estudantes com pais pouco instruídos que acedem ao ensino superior são muito selecionados.

À dificuldade de entrada no ensino superior, acrescentam-se as elevadas taxas de abandono e insucesso em cursos como, por exemplo, as engenharias. No entanto, também há áreas com bons índices de sucesso como é, por exemplo, o caso da educação (Costa & Lopes, 2008). É importante, assim, criar condições de sucesso para as populações mais afastadas da cultura da escola no ensino secundário. Ao nível do ensino superior, é importante prevenir possíveis situações de insucesso

e abandono e estar-se atento às dificuldades sentidas pelos estudantes, nomeadamente nas áreas em que essas dificuldades são mais visíveis, como é o caso da leitura, da escrita e da construção do conhecimento (Carvalho & Pimenta, 2007; Barbeiro, Pereira, & Carvalho, 2015; Sousa & Costa-Pereira, 2016).

Escrita no ensino superior

A democratização do ensino superior não foi acompanhada pelo ensino de competências de literacia. Entende-se por literacia um conjunto de competências que permite ao sujeito lidar com a cultura escrita, fazendo uso social da leitura e da escrita de forma proficiente e contextualmente adequada. O sujeito competente é capaz de ler e interpretar, escrever e refletir sobre, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação (Sousa, 2015). Possuir competências de alto nível em literacia é fundamental para ter sucesso na vida escolar, na vida profissional, social ou privada (The New London Group, 1996).

A literacia académica, isto é, a capacidade para ler e escrever textos das diferentes áreas do saber, com proficiência e respeitando as especificidades das diferentes disciplinas, é um domínio em expansão na área dos estudos de literacia (Hasan, 1996; Halliday, 1996; Carlino, 2005; Carvalho & Pimenta, 2007; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007; Love, 2009; Wilson, 2011; Carlino, 2013; Camps & Castelló, 2013). A literacia académica designa igualmente o processo que possibilita a pertença a uma comunidade científica ou profissional pela apropriação de formas de raciocínio instituídas através de certas convenções do discurso (Carlino, 2005).

À escrita académica associa-se também, além do papel de transmissão de conhecimento, a função de construir conhecimento ou função epistémica. A escrita é, assim, encarada como uma ferramenta intelectual (Goody & Watt, 2006; Carvalho & Barbeiro, 2013) transformadora dos saberes e dos sujeitos. A escrita é perspectivada como uma ferramenta que constrói conhecimento, que possibilita encontrar novas relações entre os dados coletados, que permite estruturar o pensamento e revela necessidade de mais conhecimento (Applebee, 1984; Chuy, Scardamalia, & Bareiter, 2011; Galbraith, 2015).

Considerava-se que as competências adquiridas no ensino secundário seriam suficientes para lidar com a cultura escrita no ensino superior. Contudo, era e é comum e frequente os professores das diferentes áreas disciplinares referirem os problemas

de escrita incipiente e da leitura superficial dos estudantes. O processo de Bolonha trouxe um interesse crescente, em Portugal, pelo tipo de práticas de escrita desenvolvida no contexto da educação universitária, principalmente em comparação com países europeus com diferentes tradições no ensino de escrita na universidade (Barbeiro et al., 2015; Sousa & Costa-Pereira, 2016). A falta de tradição em escrita académica e o facto de Portugal ter democratizado o acesso à universidade constituem um grande desafio para o ensino superior. Mesmo existindo algumas pesquisas que demonstram que os professores consideram que os alunos não são competentes o suficiente para usar a escrita, faltam estudos sobre as práticas de escrita e as modalidades de ensino a fim de proporcionar uma melhor educação aos novos estudantes que chegam à universidade.

A pesquisa indica que os estudantes que entram no ensino superior podem não ter as competências esperadas e que enfrentam dificuldades na escrita (Halliday & Martin, 1993; Swales, 2009; Castelló, Inesta, Pardo, & Martinez-Fernandez, 2012; Tavares, 2012). Além disso, sabe-se que os estudantes que têm habilidades de escrita pobres também obtêm classificações baixas no currículo sendo, por isso, duplamente penalizados (Estrela & Sousa, 2011).

Num estudo sobre a competência textual dos estudantes à entrada no Ensino Superior, Estrela e Sousa (2011) assinalam o facto de as competências de escrita terem impacto na avaliação nas disciplinas. A qualidade da escrita de estudantes de licenciatura num exame de História correlaciona-se positivamente com classificação mais elevada e com o nível de instrução dos pais. Os estudantes com melhor proficiência de escrita são aqueles cujos pais possuem licenciatura, o que vem corroborar o que foi descrito anteriormente. A questão do nível de instrução dos progenitores surge como um fator a ter em conta na construção do sucesso escolar, havendo estudos internacionais que consideram os sujeitos da primeira geração da família a entrar no ensino superior estudantes de risco (Nunez & Carroll, 1998). Em Portugal, Carvalho e Pimenta (2007) concluem que os estudantes de engenharia precisam de desenvolver competências de literacia, revelando dificuldades quer na leitura e tomada de notas, quer na organização da informação e, ainda, no modo como o conhecimento é integrado a partir de fontes diferentes.

Com a reforma de Bolonha, em muitas instituições foi introduzido o ensino da escrita académica. O ensino de escrita no ensino superior

aponta a necessidade de desenvolver competências de literacia para que os estudantes se envolvam em atividades de construção de conhecimento mais profundas (Solé, Castells, Gràcia, & Espino, 2006), de modo a criar condições de sucesso. Se, por um lado, há questões discursivas ligadas aos textos académicos – relacionadas com vocabulário, estruturas sintáticas e textuais (Halliday, 1993; Teberosky, 2007), por outro, reconhece-se que aprender a escrever é um processo longo e complexo que não está terminado no final da escolaridade obrigatória (Kellogg, 2008). Põe-se, ainda, em evidência que a leitura e a escrita para fins específicos precisam de ser ensinadas e que há necessidade de continuar a ensinar a escrever mesmo depois de terminada a educação obrigatória (Carvalho & Pimenta, 2007; Estrela & Sousa, 2011). Mas o mais comum é que o ensino da escrita se restrinja a uma disciplina ou unidade curricular (doravante UC) de escrita. Nesta situação ignora-se a grande variabilidade na atividade de escrita, já que os formatos textuais e retóricos variam conforme as áreas de saber (Crossley, Russel, Kyle, & Romer, 2017) e, também, se concentra o ensino num curto período de tempo, quando se sabe que a mestria em escrita advém de um processo continuado de aprendizagem e treino (Kellogg, 2008). Acresce ainda que se escamoteia que as aprendizagens devem ser situadas e significativas, isto é, a aprendizagem de escrita deve responder a necessidades reais de escrita nos diferentes contextos e diferentes UC.

Como a educação terciária é grandemente sustentada por bibliografia e a construção de conhecimento mediada por textos de autores de referência, é fundamental refletir sobre o papel da leitura e da escrita como ferramentas intelectuais no acesso ao conhecimento. Mas, também, a sua relação na construção de competências, mormente o papel dos textos lidos como suporte de aprendizagem de escrita, dado que a leitura em profundidade melhora a aprendizagem (Solé et al., 2006) e a escrita (Hallstead & Pritchett, 2013).

Quando escrevem nas disciplinas, é difícil para os estudantes encontrar a sua própria voz (Castelló et al., 2012), uma vez que o que eles escrevem, por um lado, está muito próximo dos textos que leem e, por outro, o seu texto deve ser sustentado teoricamente em outros textos, usando a citação, isto é, integrando outros textos nos seus textos. Há como que um movimento enunciativo em que a voz do estudante é rodeada e emerge de outras vozes, sendo uma aprendizagem fundamental a construção de voz própria neste universo constituído por uma miríade de vozes. A intertextualidade (Genette, 1982), uma

importante característica dos textos académicos, é um grande desafio, não só na concetualização, mas também no uso de mecanismos de citação, quando os estudantes escrevem os seus próprios textos.

Podem, assim, equacionar-se as conexões leitura e escrita na aprendizagem das convenções discursivas das diferentes áreas de saber, analisando-se de que modo os textos que se leem nas diferentes disciplinas contribuem para uma escrita de textos mais adequados a essas disciplinas. Pode pensar-se, igualmente, quais as atividades de leitura que promovem desenvolvimento de escrita e que tarefas de escrita promovem a aprendizagem das características discursivas dos textos e melhoram a sua compreensão.

Para Reuter (1994), a relação leitura escrita e escrita leitura é profícua, mas não automática. Sabe-se que nem todos os bons leitores são bons escritores e, na verdade, muitas vezes, os textos que são pedidos aos estudantes (ensaios, por exemplo) não são os textos que os estudantes leem (capítulos ou artigos). No entanto, ler e escrever em contextos académicos são atividades que interagem, pois, muitas vezes, escreve-se quando se lê e lê-se quando se escreve. Quando se tem como objetivo de leitura a aprendizagem de conteúdos, presta-se atenção ao que se lê – identificando ideias chave, relação entre ideias, mas, também, se observa como o escritor escreve. Quando se tem por objetivo escrever um texto académico, suporta-se o que se afirma em outros textos da mesma área, havendo um tensão fundadora entre a voz do autor e as vozes de autores (autoridade tem a mesma raiz de autor). Esta noção de imbricação de vozes, isto é, de que os textos são povoados por outros textos não é nova. O que Genette (1982) afirma sobre os textos literários pode, salvaguardando as devidas distâncias, afirmar-se dos textos académicos: cada novo texto é apoiado por textos da mesma área de saber.

O movimento da escrita nas disciplinas (*WID-writing in the disciplines*) defende o ensino da escrita em todas as disciplinas do currículo (Bazerman et al., 2005; Marinkovich, Velásquez, Córdova, & Cid, 2016), de modo a socializar os saberes discursivos. A leitura e reescrita de textos ajuda na integração dos estudantes numa determinada comunidade de textos ou comunidade discursiva, definida por Gee (1996, p. 255, grifo do autor), como “[...] uma associação aceite pela sociedade entre maneiras de usar a língua, de pensar e de agir que pode ser usada para a identificação de cada um como membro de um grupo com significado social ou uma ‘rede social’” (tradução nossa)¹.

Por conseguinte, ler e escrever são competências que ajudam a construir a própria identidade do sujeito, inscrevendo-o numa determinada comunidade. Se os escritos possuem características específicas em cada uma das diferentes áreas disciplinares (Klein & Boscolo, 2016; Crossley et al., 2017; Silva, Orenha-Ottaiano, & Babini, 2017), torna-se necessário desenvolver competências que permitam aos sujeitos lidar com esses escritos na dupla dimensão da leitura e da escrita. Quando se investigam competências de literacia no ensino superior, em Portugal, os resultados deixam claro a necessidade de ensino. É dessa constatação que surge o projeto descrito abaixo.

O estudo

Este artigo apresenta um estudo que tem como principais objetivos (i) refletir sobre o ensino da escrita no ensino superior, (ii) analisar as representações dos estudantes sobre processos de escrita e aprendizagem e, em simultâneo, (iii) ajudar a melhorar as competências de literacia dos estudantes. A proposta pedagógica inscreve-se no movimento WID e foi realizada na UC de ‘Desenvolvimento da Linguagem’ (doravante DL), que está integrada no 5º semestre da Licenciatura em Educação Básica (doravante LEB), uma graduação que dá acesso aos mestrados em ensino de professores de 1º ciclo e educadores na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

Ao reconhecer a importância do escrever para aprender (Carvalho, 2011; Galbraith, 2015) e a necessidade de práticas adequadas para desenvolver procedimentos para a elaboração de texto em cada situação, propomos, no curso da UC de DL, relacionar a aprendizagem de escrita com a aprendizagem dos tópicos deste curso específico. Também incorporamos este conceito no procedimento de avaliação, atribuindo 50% da classificação final à preparação de um artigo que exige síntese de informações de três textos originais (artigos ou capítulos de livros), análise de *corpus*, apresentação de resultados e conclusões.

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos para este artigo: (i) refletir sobre práticas de ensino aprendizagem no ensino superior, (ii) analisar as perceções dos estudantes sobre as atividades de escrita no curso e (iii) apresentar as reflexões dos estudantes sobre as aprendizagens realizadas.

Metodologia

O estudo segue uma abordagem de *design-based research* (doravante DBR). Partindo da observação de

¹ No original: [...] a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’.

um determinado contexto educacional, visa-se usar o conhecimento da investigação para melhorar as práticas (Anderson & Shattuck, 2012; Mazzardo, Nobre, Mallmann, & Martin-Fernandes, 2016). Trata-se de um estudo situado num contexto determinado, foca a conceção de uma intervenção que se quer significativa, usa-se uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e apoia-se em múltiplas interações, redefinindo-se durante a própria ação. Parte-se da constatação, em anos letivos anteriores, de que, apesar de terem frequentado uma UC de Escrita Académica no 1º ano da licenciatura, os estudantes têm dificuldades a ler e a escrever textos da UC de DL. A observação das dificuldades dos estudantes é sublinhada, também, nos resultados do exame realizado no final da licenciatura para ingresso nos mestrados de ensino. Quando terminam a licenciatura, os estudantes da LEB realizam um exame de Língua Portuguesa que dá acesso aos mestrados em Educação (mestrado em Educação Pré-escolar e mestrado em 1 e 2º ciclos do Ensino Básico). Dados do relatório de exame de acesso aos mestrados em Educação da ESE (do ano de 2015-2016) alertam para as competências de escrita dos estudantes que realizaram a prova (37% dos alunos tiveram classificação negativa, isto é, menos de 50%, em escrita).

Partindo desta constatação, organizou-se o programa de DL de modo a buscar soluções de ensino e aprendizagem (Matta, Silva, & Boaventura, 2014), visando a construção de uma comunidade de aprendizagem em que os estudantes leem e escrevem durante o semestre e têm feedback, do professor e dos colegas, sobre o seu trabalho, de forma a poderem refletir sobre os modos como assumem tarefas de produção de conhecimento e, também, criar conhecimento partilhado e autoconhecimento sobre estratégias em tarefas académicas, em particular de escrita.

Assim, numa abordagem de DBR, pretendendo gerar conhecimento para aplicar na melhoria e inovação das práticas (Barab & Squire, 2004), delineou-se uma intervenção (Bell, 2004) para observar a relação dos estudantes com as práticas de ensino, auscultando-os através de um inquérito no início de semestre e de *focus group* no final de semestre. Trata-se de um estudo naturalista, orientado para o processo de aprendizagem, iterativo, usando estratégias diversificadas para abordar um contexto complexo (Barab & Squire, 2004).

Na disciplina DL, ao longo do semestre, além do trabalho dos conteúdos disciplinares, são realizadas tarefas colaborativas de leitura e de escrita, a pares e em grupo. Na primeira semana, os alunos assistem

(fora da aula, como trabalho autónomo) a um filme e a um documentário sobre desenvolvimento da linguagem. Nas semanas seguintes, são desenvolvidas diversas atividades em sala de aula: (1) discussão dos dois documentos para: identificação da tese e dos argumentos principais do documentário e tópico do filme e comparação das posições dos dois documentos sobre desenvolvimento da linguagem; (2) leitura e discussão de dois textos sobre o mesmo tópico, com vista à escrita de uma síntese a partir dos dois textos lidos e receção de feedback do professor sobre a síntese; (3) escrita de um sumário a partir de um capítulo lido e receção de feedback dos colegas; (4) recolha, transcrição e análise de um corpus de fala de crianças para escrita de um artigo e receção de feedback sobre o artigo. Com esta organização busca-se um maior envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem (Wells, 1987).

Esta intervenção é sustentada por vários pressupostos teóricos que registam que: (1) a aprendizagem é transformadora (Vygotsky, 1978) e a leitura e a escrita são ferramentas intelectuais (Olson, 1994); (2) as práticas de literacia são práticas situadas que é preciso aprender sempre que entramos numa nova comunidade discursiva (Bazerman et al., 2005); (3) a atividade de linguagem é organizada em textos (Culioli, 1990) e os textos são *input* de texto (Genette, 1982) e, por isso, é preciso estudar textos como objetos de linguagem (e não apenas como fontes de conteúdo) para ter modelos dos textos a escrever; (4) a aprendizagem constrói-se em interação: interação com pares, com o professor e com os textos escritos (Vygotsky, 1978; Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993); e (5) a construção do conhecimento no ensino superior deve ser trabalhada numa perspetiva de *knowledge transforming* e não de *knowledge telling* (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Assim, entendemos que: i) na construção do conhecimento, a leitura e, em especial, a escrita, pela sua função epistémica, têm um papel central; ii) a construção do conhecimento se apoia em operações de raciocínio crítico que exigem um envolvimento ativo do sujeito; e iii) a aprendizagem da escrita é beneficiada pela prática em contexto e com finalidades e audiência definidos e com *feedback* sistemático durante o processo.

Contexto e participantes

O estudo foi realizado na Escola Superior de Educação do IPL. O IPL é uma instituição pública de ensino superior não universitário com 8 escolas (Educação, Comunicação, Teatro e Cinema, Dança,

Música, Contabilidade e Gestão, Saúde e Engenharia), que oferece cerca de 40 licenciaturas e 45 mestrados e que tem cerca de 13.000 estudantes. A ESE é uma escola com mais de 100 anos e, atualmente, forma professores primários, educadores de infância e animadores culturais.

Os participantes deste estudo são 85 estudantes de três turmas do 5º semestre da LEB, uma graduação que dá acesso aos mestrados de professores (professores dos 6 aos 12 anos) e educadores de infância (professores dos 0 aos 6 anos). A maioria dos estudantes são a primeira geração da sua família a frequentar o ensino superior: 14% dos pais e 9% das mães dos sujeitos deste estudo frequentaram o ensino superior.

Tarefas

Na realização deste estudo foram utilizados dados provenientes de:

a) tarefas de leitura e de escrita realizadas ao longo do 5º semestre da licenciatura na UC de DL;

b) um inquérito sobre escrita (Chitez, Kruse, & Castelló, 2015; Barbeiro et al., 2015), que foi disponibilizado *online*: por email, solicitou-se a todos estudantes que respondessem ao inquérito. Responderam 70 dos 85 estudantes que frequentaram a UC;

c) dois *focus group*, realizados no final do semestre, nos quais os alunos avaliaram o trabalho realizado na disciplina. Para os *focus group* foram convidados todos os estudantes e os grupos foram constituídos com os dez estudantes que se voluntariaram para participar. Os estudantes foram esclarecidos sobre os objetivos do inquérito e do *focus group*. Os que colaboraram no *focus group* foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação, tendo assinado o consentimento informado.

Leitura, escrita e aprendizagem

O trabalho realizado, no outono de 2016, com as três turmas de DL constituiu uma oportunidade para acompanhar de perto não apenas a escrita, mas também a leitura dos estudantes. A disciplina está organizada em sessões de 150 min. Há um tempo (50-60 min) de exposição de conteúdos pelo professor e de resolução de exercícios pelos alunos e um tempo (90-100 min) de trabalho a pares ou em grupo. O trabalho dos estudantes era preparar um artigo de investigação, que tem um peso de 50% na avaliação final. O professor acompanhava os trabalhos e dava *feedback*, quer sobre os escritos já realizados, quer sobre a recolha, transcrição e análise de dados para o artigo.

As informações recolhidas informalmente durante as aulas foram complementadas com a informação mais organizada, proveniente do inquérito e dos *focus group*. Esta informação permite o acesso às representações dos estudantes sobre escrita no currículo e sobre o modo como vivenciaram este percurso de aprendizagem. O conceito de representação é central na descrição do comportamento humano, sendo a comunicação verbal uma atividade de pensamento, de semiose (Peirce, 1984). Frege (1978, p.64-66) distingue referência, sentido e representação. O sentido é o mediador entre a referência e a representação, esta é a imagem interna, subjetiva, emersa de lembranças e experiências internas e externas do sujeito. Na verbalização, os textos são marcas perceptíveis das representações mentais, constituindo-se como acesso possível a estas (Culioli, 1990; Campos, 1998; Sousa, 2007).

Analisar as representações dos estudantes é importante na reflexão sobre as possibilidades de transformação das práticas. Desta análise parece-nos que o trabalho realizado ajudou a clarificar o papel da escrita no curso e trouxe maior consciência sobre as estratégias e os modos de ler e de escrever e sobre os processos de aprendizagem dos estudantes e as suas necessidades na construção de percursos de aprendizagem mais ajustados.

Perceções dos estudantes sobre a escrita no curso

Com o intuito de investigar que perceções têm os alunos sobre as atividades de escrita na LEB e as suas competências de escrita, foi disponibilizado *online* um inquérito (Barbeiro et al., 2015), que contempla: questões sobre a escrita no programa de estudos; o processo de escrita e o *feedback* dos professores; a autoavaliação das competências de escrita académica; e o apoio às atividades de escrita.

A análise geral dos dados oferece uma visão complexa (Sousa & Costa-Pereira, 2016). No geral, os alunos mostram-se algo confiantes nas suas competências de escrita, reconhecendo, no entanto, que necessitam de mais instrução, de mais e melhor *feedback* e maior clarificação nas tarefas que lhes são solicitadas.

Quanto à presença da escrita nas diferentes UC do curso, as opiniões dividem-se. No entanto, a maioria (80%) dos estudantes relaciona a escrita no programa de estudos como o processo de avaliação das disciplinas, referindo que 75% das disciplinas exige aos alunos trabalhos escritos, artigos, teses ou *papers* para avaliação. Os alunos reconhecem, igualmente, que escrevem muito em casa, não havendo, no entanto, consenso sobre o número de

horas por semana que gastam em escrita, mais de dez horas para alguns, menos para outros.

Os estudantes indicam também que usam estratégias processuais de escrita, realizam leituras antes de escrever e 70% diz que planifica e revê os seus textos. Quanto aos pedidos de escrita que lhes são feitos, pensam que têm poucas orientações sobre os trabalhos a escrever e que há pouca discussão dos mesmos com os professores.

No inquérito também se pedia aos alunos que registassem a frequência com que recebem *feedback* dos professores sobre os trabalhos escritos que realizam. O *feedback* recebido com mais frequência é sobre o trabalho final, quer através da nota de avaliação, quer através de um *feedback* sobre a versão final do seu escrito. Só ocasionalmente os alunos recebem *feedback* sobre a estruturação do trabalho ou sobre o rascunho, ou seja, o *feedback* incide, sobretudo, nos escritos enquanto produtos. 76% referem que normalmente recebem apenas a nota de avaliação final, o que revela que os estudantes não são acompanhados durante o processo de escrita.

Já sobre o tipo de *feedback* recebido, 48% dos alunos afirma receber *feedback* oral, não específico, por parte dos professores e 30% dos alunos diz receber frequentemente comentários gerais no final do trabalho.

Quanto à autoavaliação do grau de confiança dos estudantes no domínio de competências de escrita, numa escala organizada em 5 níveis (de 1- nada confiante a 5- muito confiante), os dados mostram que os alunos se sentem mais ou menos confiantes relativamente ao domínio de competências como: domínio terminológico; realização de sumário de fontes de investigação; planificação do processo de escrita; boa estruturação de trabalho escrito; clareza do seu ponto de vista; e adequação dos seus textos ao estilo académico. Só 17% se sentem muito confiantes e 9% não se sentem nada confiantes.

Os alunos consideram também que as instruções de escrita no programa de estudos poderiam ser melhoradas. Para isso deveriam: 1) ter uma maior oferta de disciplinas em que a escrita fosse utilizada como meio de aprendizagem; 2) receber mais *feedback* sobre os seus textos, podendo esse retorno ser feito através da internet, por exemplo, 3) ter acesso a melhores instruções dos professores quando solicitam tarefas de escrita, 4) usufruir de tutorias individuais e 5) receber treino específico para a melhoria da sua capacidade de expressão escrita.

Reflexão sobre a escrita e a leitura e as aprendizagens na disciplina

Uma vez que o inquérito foi disponibilizado pouco depois do início do semestre, considerou-se

importante ouvir os estudantes sobre o trabalho realizado na disciplina. Assim, depois do final do semestre, realizaram-se dois *focus group*, com o objetivo de refletir sobre a organização do trabalho na disciplina e sobre as aprendizagens realizadas, nos quais participaram voluntariamente 10 alunos.

A interação gerada entre o professor e os estudantes no acompanhamento do trabalho realizado ao longo do semestre permitiu observar o modo como os estudantes se apropriavam quer dos conteúdos, quer das estratégias de abordagem aos textos. Com os grupos focais quisemos potenciar a concretização das respostas às nossas interrogações, ouvindo os alunos sobre: as aprendizagens significativas; o modo como percecionaram a leitura e a escrita na disciplina; as representações sobre o processo de escrita; e o papel do *feedback* no processo de escrita.

As intervenções foram transcritas e analisadas, apresentando-se de seguida os resultados obtidos, organizados de acordo com os tópicos abordados: 1) aprendizagens significativas; 2) a leitura e a escrita; 3) planificação e revisão textuais; 4) *feedback*.

Aprendizagens significativas

Quando questionados sobre aprendizagens realizadas, os estudantes apontam como mais significativas (1) a realização do trabalho de investigação e (2) a escrita da síntese e do sumário. No trabalho de investigação, valorizam não apenas a escrita do artigo, mas todo o trabalho: recolha, transcrição e análise de *corpus*. Valorizam, ainda, o facto de o trabalho ser uma oportunidade para mobilizar os conhecimentos de outras disciplinas (Fonologia, Sintaxe, Semântica, Psicologia), reconhecendo no trabalho de investigação uma oportunidade para integrarem vários conteúdos aprendidos ao longo do curso. Um dos estudantes referiu mesmo que pela primeira vez compreendeu alguns conteúdos mais abstratos como, por exemplo, a transcrição fonética para analisar as palavras da criança e a organização do som nas sílabas em português.

O trabalho mais significativo, segundo a estudante B, foi

[...] quando tivemos que analisar a linguagem da criança, estivemos mais perto da realidade. Percebemos o que as crianças fazem na realidade e o que é suposto elas fazerem naquela idade. Quando agora ouço uma criança, agora ouço melhor o que ela diz, compreendo o seu desenvolvimento.

Foi também referido que o acompanhamento de todo o trabalho realizado em sala de aula foi

essencial para o percurso dos alunos nesta unidade curricular: “[...] a professora mostrou-se sempre disponível para acompanhar as fases do trabalho, dedicou-se e estudou connosco o caso de cada grupo, ajudando-nos a encontrar alternativas”.

Salientaram também como muito significativa a escrita das sínteses e do sumário porque permitiram aprendizagens dos conteúdos mais aprofundadas.

A leitura e a escrita

Para os estudantes, ler para escrever um texto síntese é diferente de ler para estudar. Afirmam que ler para escrever exige mais trabalho de busca do que é essencial. Dizem que para estudar leem uma vez e não voltam ao texto, enquanto que, para escrever a partir do que leram, precisam voltar muitas vezes ao texto para rerelem. A escrita ajuda a esclarecer e a verificar a compreensão do que se leu. Segundo os estudantes, este trabalho exige maior rigor na leitura e mais releituras e apresentam a paráfrase como estratégia de verificação de compreensão de leitura e de aprendizagem. Para o estudante D, escrever depois de ler “[...] prova que percebemos ou não percebemos. Se conseguirmos dizer por palavras nossas, prova que conseguimos perceber o que lemos; se não conseguirmos, prova que ainda havia ali alguma dificuldade”.

Referem, também, que se as sínteses e sumários não fossem avaliados pelo professor, a atitude perante a escrita seria menos empenhada e rigorosa.

Um dos aspetos negativos apontados foi não terem sido realizadas sínteses em todos os tópicos da disciplina, pois sentiam-se mais confiantes nos seus conhecimentos nos tópicos em que tinham escrito textos. Segundo a estudante R “[...] um dos aspetos negativos foi só termos realizado sínteses para Fonologia e Morfossintaxe. Eu (...) sentia-me muito mais à vontade no desenvolvimento fonológico e sintático do que no discursivo e lexical”.

A estudante B reforça este sentir e diz que o estudo do desenvolvimento discursivo foi menos conseguido. Os alunos leram um capítulo sobre o tópico e, nas aulas, além da exposição de conteúdos pelo professor, fez-se, a pares, análise de *corpora* pelos alunos, com recurso a grelhas de análise (que poderiam servir como auxiliares para a planificação da escrita), mas sem haver trabalho de escrita de texto. No exame tinham que escrever um texto sobre desenvolvimento discursivo e a aluna refere: “[...] nós tínhamos os conhecimentos, mas não sabíamos como os estruturar. Em aula trabalhámos com tabelas, mas chegámos ao teste e tivemos que fazer texto. Isso foi uma falha na disciplina”.

Parece que o que está em causa é o trabalho de escrita como oportunidade para integrar os

conhecimentos. Os estudantes salientaram também a importância da leitura de textos complementares, que, não sendo obrigatórios, trazem sempre mais informação e complementam os conhecimentos, possibilitando uma visão mais alargada dos tópicos estudados.

Planificação e revisão textuais

Os estudantes referem que planificam e revêm os seus textos e que precisam de planificar para organizarem a informação, sobretudo em escritos de maior dimensão. Uma estudante apresenta o seu processo de planificação:

Eu leio 3 ou 4 vezes para pôr em tópicos os conteúdos e depois, à parte, faço uma planificação em que coloco informalmente que tenho que falar: disto, disto e disto. Depois escrevo e claro podemos chegar ao fim e ter que rever. Por exemplo, escrevi e cheguei ao fim e tinha mil palavras (eram seiscentas). E aí é uma dificuldade que eu tenho que é sintetizar, porque se retiro uma frase ou um parágrafo, deixa de fazer sentido e quem lê não vai perceber a minha ideia.

Os estudantes reconhecem a importância da revisão dos textos e sentem necessidade de ter outro olhar sobre o seu texto. Sublinham a importância dos colegas neste processo porque, normalmente, são eles que veem os seus textos. Quando os escritos são resultado de trabalho de grupo, ajudam-se mutuamente, mas quando o escrito é individual, pedem a um colega, normalmente dentro do grupo com que habitualmente trabalham: “[...] nós temos grupos de trabalho, que normalmente são sempre os mesmos e são sempre essas pessoas, mesmo que o trabalho seja individual, que leem os textos”. Uma estudante refere também que lê em voz alta os seus escritos e que, quando o faz, percebe onde precisa melhorar: “[...] normalmente, leio alto porque obriga-nos a ir ao pormenor e temos mais consciência dos aspetos a melhorar”. Duas estudantes dizem que leem para as suas mães e que, quando as mães assinalam quando não percebem alguma ideia, utilizam essa informação como indicador de que precisam de melhorar o que escreveram: “[...] às vezes leio para a minha mãe para ver se ela percebe o que é que eu quero dizer. Se ela não percebe, eu já sei que tenho de voltar a escrever de outra forma”. Duas estudantes trabalham juntas desde o primeiro ano e uma diz que aprendeu muito com as correções da colega. No início, ela fazia-lhe muitas correções e agora já praticamente não faz correções: “[...] eu escrevo pior que a minha colega e, normalmente, quando eu escrevo ela vê sempre as coisas que eu escrevo. Estou habituada e estou a escrever melhor”.

Feedback

As opiniões recolhidas durante o *focus group* mostram-nos que, para os alunos, ter *feedback* do trabalho realizado é essencial para a aprendizagem, no geral, e para o melhoramento da sua escrita, em particular. No entanto, esta ainda não é uma prática habitual entre todos os professores, uma vez que, como referiu uma aluna, em algumas disciplinas “[...] temos de ser nós a perguntar especificamente, senão não nos dão *feedback*”.

A opinião do professor ajuda os estudantes a refletir sobre o seu trabalho e as produções seguintes já são realizadas com base no que foi dito pelo professor, num processo de constante reflexão e melhoria dos trabalhos.

Por outro lado, o *feedback* dado pelo docente também apoia os estudantes na análise dos trabalhos dos colegas, já que é comum os alunos pedirem aos seus pares uma avaliação do seu trabalho, mesmo fora do contexto da sala de aula. Segundo eles, os colegas não têm tanto conhecimento dos conteúdos como o professor, mas têm um nível de escrita próximo, o que os pode ajudar a identificar aspetos a melhorar, que se situam, normalmente, ao nível da ortografia e da construção de frases.

Ainda sobre o *feedback* do professor, enfatizam bastante a ideia de que um professor que avalia constantemente os trabalhos, que escreve comentários ou pequenas notas específicas, que discute oralmente os trabalhos com cada um dos alunos e que os ajuda a identificar os aspetos que precisam de ser melhorados, é uma mais-valia para o percurso dos alunos em termos de produção escrita:

[...] a professora escreveu certos comentários nas sínteses, mas depois foi falar connosco também, ou seja, não foi simplesmente por escrito. Nós tivemos oportunidade de tirar dúvidas sobre aquilo que a professora tinha escrito e foi muito mais fácil perceber realmente onde é que nós estávamos a falhar.

As opiniões dividem-se quanto ao *feedback* recebido dos colegas: há colegas em quem confiam e outros nem tanto para receberem *feedback*. Referem também que há colegas que dão *feedback* detalhado e criterioso e outros dão *feedback* menos específico.

Em suma, para os estudantes desta unidade curricular, ter *feedback* constante dos professores, dos colegas e até, em alguns casos, da própria família, é essencial para melhorar as competências de escrita e a aprendizagem no geral. No entanto, referem que gostariam de receber mais *feedback* e *feedback* mais específico dos professores.

Considerações finais

Um dos objetivos do presente trabalho foi refletir sobre práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior, a partir do trabalho realizado numa disciplina. Foi usada uma abordagem de *design-based research* por ser uma metodologia de investigação flexível que permite intervir em contextos educacionais reais, buscando impacto nas aprendizagens e reformulando a intervenção consoante as necessidades de ensino e aprendizagem. Tendo em conta a baixa escolarização terciária da população portuguesa e o facto de a maioria dos nossos estudantes ser a primeira geração da família a ingressar no ensino superior, é importante acompanhar os esforços dos estudantes para serem bem-sucedidos (Nunez & Carroll, 1998). O trabalho tem como ponto de partida a necessidade de construir condições de sucesso para os estudantes do ensino superior, levando-os a enfrentar os desafios da literacia crítica (Luke, 2000; Ippolito, Steele & Samson, 2008). Melhorar as competências de leitura e de escrita dos estudantes é fornecer ferramentas de mais sucesso escolar (Estrela & Sousa, 2011) e de participação que permitam aos estudantes integrarem-se na comunidade discursiva a que passam a pertencer (Gee, 1996). Na UC de DL, tentamos formar leitores críticos e escritores mais proficientes, aproximando-nos do movimento WID que possibilita “[...] a incorporação de géneros que integram formas de raciocínio específicas de uma determinada disciplina” (Klein & Boscolo, 2016, p. 311, tradução nossa)².

A perceção de que mesmo tendo uma disciplina de escrita académica os estudantes continuam a ter muitas dificuldades de escrita (Estrela & Sousa, 2011) e de que nem sempre compreendem o que leem está na base da busca de novos caminhos, tentando observar o impacto do projeto nas aprendizagens dos estudantes (Schwartz, Chang, & Martin, 2008). A pertinência do programa construído na disciplina de DL é ratificada pelos estudantes. Estes foram auscultados através de um inquérito e de dois *focus group*. A comparação da informação recolhida no inquérito sobre as perceções que os alunos têm sobre escrita no curso e as reflexões dos alunos sobre a UC de DL nos *focus group* mostra que é necessária reflexão sobre aprendizagem, leitura e escrita ao nível do ensino superior. Da análise da informação do inquérito, salientem-se a necessidade, no programa de estudos, de melhorar a clareza dos pedidos de tarefas escritas aos estudantes, de acompanhar o processo de

² No original: [...] incorporating genres that embody forms of reasoning specific to a given discipline.

produção de trabalhos escritos e de dar feedback específico aos trabalhos realizados nas diferentes disciplinas.

Aprender no ensino superior pode ser uma tarefa muito árdua e solitária. Aprender a ler e a escrever para participar na nova comunidade que os sujeitos integraram exige esforço e apoio. Trata-se de um contínuo de aprendizagens que precisa de ser apoiado por leitores e escritores mais experientes e os estudantes salientam a importância de suporte (tanto dos pares, como do professor) na demanda de mais proficiência. Neste sentido, o próprio processo de como se aprende precisa de mais reflexão por parte dos estudantes e dos professores. Para que as aprendizagens se tornem significativas é importante que a escrita e a leitura integrem projetos de trabalho desafiantes para os alunos (Miguel, 2016) e que tenham sentido nas disciplinas e no programa de estudos. Como vimos, os estudantes consideram significativas as tarefas de leitura e de escrita na disciplina porque estão integradas numa sequência que se estrutura como um projeto de aprendizagem. Os estudantes referem a leitura para escrever como oportunidade de construir conhecimento e, apontam, ainda, que escrever a partir dos textos lidos, ajuda a ler em profundidade (Hallstead & Pritchett, 2013) e de forma crítica e reflexiva (Miguel, 2016), ajudando a estruturar o conhecimento. Parece, assim, que a relação leitura-escrita é profícua na construção das aprendizagens. Desenhar tarefas complexas (como a escrita de um pequeno artigo de investigação) é propiciador de aprendizagens de conteúdos e de competências, sendo também valorizada a escrita de sínteses ou sumários a partir da leitura de textos. A escrita foi, assim, percebida como instrumento de aprendizagem de escrita, de conteúdos da disciplina, mas também de integração de conteúdos de outras disciplinas.

Esta proposta de trabalho permite aos estudantes aproximarem-se dos textos que leem de modo mais profundo. A tarefa de leitura tem como objetivo a produção de um texto que serve de introdução teórica ao artigo que vão escrever. Para isso, os estudantes precisam de compreender as ideias, relacioná-las e integrá-las, produzindo um novo texto. Estamos perante uma tarefa concebida como resolução de problemas. O estudante analisa argumentos, relações, estabelece tópicos centrais volta atrás, reequacionando o que leu de modo a escrever o seu texto. Mas, durante o processo, reescreve esse texto buscando a adequação entre o texto teórico e os dados da análise que realizou. Apesar de as tarefas serem concebidas visando a ‘transformação do conhecimento’ (Bereiter &

Scardamalia, 1987) nem todos os estudantes se empenham do mesmo modo. Há um conjunto residual de estudantes que não se envolve na tarefa. No entanto, gostaríamos de salientar a motivação, o empenho e o trabalho árduo da grande maioria dos estudantes e o modo generoso como se dispuseram a colaborar na nossa investigação. De facto, uma das razões apontadas para o sucesso dos alunos de Educação no ensino superior é precisamente o seu empenho (Costa & Lopes, 2008) e, ao longo do semestre, foram observados a capacidade de trabalho e de envolvimento nas tarefas a realizar, a vontade de aprender e de melhorar as suas competências, o modo como questionaram os textos, o que sabiam e como foram vivendo o processo de transformação do conhecimento.

Referências

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Research-based design: a decade of progress in Educational Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. doi: 10.3102/0013189X11428813
- Aníbal, A. (2012). *Da persistência do “efeito de Mateus”: aprendizagens e reconhecimento de competências em Portugal*. Recuperado de http://www.op-edu.eu/media/Da_persistencia_do_efeito_de_Mateus.pdf
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596. doi: 10.3102/00346543054004577
- Barab, S., & Squire, B. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi: 10.1207/s15327809jls1301_1
- Barbeiro, L., Pereira, A. L., & Carvalho, J. A. (2015). Writing at portuguese universities: students' perceptions and practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74-85. doi: 10.18552/joaw.v5i1.169
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243-253. doi: 10.1207/s15326985ep3904_6
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campos, M. H. (1998). *Dever e poder: um subsistema modal do português*. Lisboa, PT: Fundação C. Gulbenkian/JNICT.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, ler y aprender en la universidad*. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carvalho, A. J. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 7(19), 219-237.
- Carvalho, J. A., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628. doi: 10.1590/S1413-24782013000300006
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2007). Writing to acquire and express knowledge: a study with university engineering students. In G. Shiel, I. Stričević, & D. Sabolović-Krajina (Eds.), *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading* (p. 327-330). Osijek, HR: Croatian Reading Association.
- Castelló, M., Inesta, A., Pardo, M., & Martínez-Fernandez, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63(1), 97-115. doi: 10.1007/s10734-011-9428-9
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015). The European Writing Survey (EUWRIT): background, structure, implementation, and some results. *Working Papers in Applied Linguistics*, 9, 1-46. doi: 10.21256/zhaw-1016
- Chuy, M., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2011). Development of ideational writing through Knowledge Building: Theoretical and empirical bases. In E. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), *Handbook of writing: a mosaic of new perspectives* (p. 175-190). New York, NY: Psychology Press.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Recuperado de http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_compl_eto.pdf
- Crossley, S. A., Russel, D. R., Kyle, K., & Romer, U. (2017). Applying natural language processes tools to students academic writing corpus. How large are disciplinary differences across science and engineering fields? *Journal of writing analytics*, 1, 48-81.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation (I)*. Paris, FR: Ophrys.
- Estrela, A., & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19(1), 247-267. doi: 10.17851/2237-2083.19.1.247-267
- Frege, G. (1978). *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Galbraith, D. (2015). Conditions for writing to learn. *Journal of Writing Research*, 7(1), 215-226. doi: 10.17239/jowr-2015.07.01.09
- Gee, J. (1996). What is literacy? In L. M. Cleary, & D. L. Michael (Eds.), *Linguistics for Teachers* (p. 257-264). Nova York, NY: MacGraw-Hill.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris, FR: Seuil.
- Goody, J., & Watt, I. (2006). Les conséquences de la littératie. *Pratiques*, (131/132), 31-68. doi.org/10.3406/prati.2006.2115
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. In R. Hasan, & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (p. 339-376). Nova York, NY: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Hallstead, T., & Pritchett, G. (2013). Reading: the bridge to everywhere. *Double Helix*, 1, 1-12.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan, & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (p. 377-424). Nova York, NY: Longman.
- Ippolito, J., Steele, J. L., & Samson, J. F. (2008). Introduction: why adolescent literacy matters now. *Harvard Educational Review*, 78(1), 1-5.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. doi: 10.17239/jowr-2008.01.01.1
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. doi: 10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23(6), 541-560. doi: 10.1080/09500780902822942
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco: Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa, PT: Educa.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Córdova, A., & Cid, C. (2016). Academic literacy and genres in university learning communities. *Ilha Desterro*, 69(3), 95-113. doi: 10.5007/2175-8026
- Matta, A. E. R., Silva, F. P. S., & Boaventura, E. M. (2014). Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 23-36.
- Mazzardo, M. D., Nobre, A. M., Mallmann, E., & Martin-Fernandes, I. (2016). Design-based Research: desafios nos contextos educacionais. In A. Costa, P. Castro, S. Sá, J. Carvalho, F. Souza, & D. Souza (Eds.), *Atas do 5º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa* (p. 952-961). Porto, PT: Ludomedia.
- Miguel, E. S. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, 13, 1-22. doi: 10.15645/Alabe2016.13.1
- Nunez, A., & Carroll, D. (1998). *First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education* (Postsecondary Education Descriptive Analysis

- Reports). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Nova York, NY: Cambridge University Press.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. [OECD] (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/educationataglance2012/oecdindicatorschaptertheoutputofeducationalinstitutionsandtheimpactoflearning-indicators.htm>
- Peirce, C. S. (1984). *Textes anti-cartésiens*. Paris, FR: Aubier.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), 8-45. doi.org/10.1598/RRQ.42.
- Reuter, Y. (1994). Problématiques des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (Org.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 1-20). Berne, CH: Peter Lang.
- Schwartz, D., Chang, J., & Martin, L. (2008). Instrumentation and innovation in design experiments. In A. Kelly, R. Lesh, & J. Baeck (Eds.), *Handbook of design research methods in Education* (p. 47-67). Nova York, NY: Routledge.
- Silva, E. B., Orenha-Ottaiano, A., & Babini, M. (2017). Identification of the most common phraseological units in the English language in academic texts: contributions coming from corpora. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 39(4), 345-353. doi:10.4025/actascilangcult.v39i4.31811
- Solé, I., Castells, N. Gràcia, M., & Espino, S. (2006). Aprender psicología através de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (1-2), 157-176.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa, PT: MediaXXI.
- Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa, PT: Colibri/IPL.
- Sousa, O. C., & Costa-Pereira, T. (2016). Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior. *Exedra*, número temático, 213-233.
- Swales, J. M. (2009). When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (1), 5-13. doi: 10.1016/j.jeap.2008.11.003.
- Tavares, C. (2012). Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. *Intercompreensão*, (16), 85-118
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. In M. Castello (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (p. 17-45). Barcelona, ES: Grao.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552. doi: 10.1017/S0140525X0003123X
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, GB: Harvard University Press.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18 (1-2), 109-123. doi.org/10.1007/BF01807064
- Wilson, A. A. (2011). A social semiotics framework for conceptualizing content area literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54(6), 435-444. doi: 10.2307/41203380

Received on February 28, 2018.

Accepted on September 20, 2018.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.