

Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior: Um percurso centrado no artigo científico

Adriana Cardoso^{a,b}, Mariana Oliveira Pinto^{c,d}

^a Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

^b Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

^c Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

^d ProTextos, Universidade de Aveiro

1. Introdução

A constatação de que as dificuldades de escrita constituem um obstáculo às aprendizagens dos alunos está na base da emergência de diferentes movimentos pedagógicos cujo enfoque se centra na definição das estratégias propiciadoras da aprendizagem efetiva da escrita em todas as disciplinas (Applebee, 1984; Bazerman *et al.*, 2005; Catel, 2001; Emig, 1977; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Um exemplo disso é o movimento *Write-to-Learn*, nascido primeiramente em Inglaterra, nos finais dos anos 60, sob a influência de Britton, que passa a ter um enorme sucesso nos Estados Unidos, a partir do momento em que, face às dificuldades de escrita manifestadas pelos alunos à entrada no ensino superior, se equaciona a necessidade de lhes serem proporcionados cursos de escrita, integrados ou não nos cursos científicos (Catel, 2001).

A partir desse momento, o foco da investigação didática começa a centrar-se na necessidade de construir um maior conhecimento sobre o papel efetivo da leitura e da escrita na aprendizagem conceptual dos alunos, no sentido de se equacionar quais os textos que melhor podem favorecer tais aprendizagens. Emerge, pois, a ideia de que o trabalho com a leitura e escrita não pode efetivar-se com uma simples “ajuda didática” (Catel, 2001, p. 18), pressupondo, pelo contrário, um processo explícito e continuado (Knigh & McKelvie, 1986; Stahl, King & Henk, 1991), quer de leitura de diferentes formatos textuais, quer de produção textual centrada nas características formais e linguísticas dos textos (Gallego, Alvarez & Eulate, 2008; Kieft, Rijlaarsdam & Bergh, 2008).

Em Portugal, também emergem, mais tardiamente, diversos estudos que evidenciam as dificuldades de escrita dos alunos que frequentam o ensino superior (Cabral, 2003; Carvalho & Pimenta, 2005; Rodrigues, 2009; Cardoso, Hortas, Silva & Tempera, 2012). Com base no pressuposto de que a escrita é uma ferramenta fundamental para a construção e explicitação do conhecimento e, portanto, um requisito indispensável para o sucesso escolar, a academia portuguesa tem procurado dar resposta a este problema integrando no plano de estudo de diversas licenciaturas unidades curriculares (UC) destinadas ao ensino da escrita.

É neste contexto que se insere o presente estudo, que tem como objetivos: (1) apresentar um percurso didático para o género *artigo científico* implementado na UC de *Escrita Académica em Português*, que integra o 1.º ano da licenciatura em Educação Básica de uma instituição de ensino superior portuguesa; (2) analisar as potencialidades e fragilidades do percurso implementado a partir da perspetiva dos alunos e de duas docentes da UC (autoras do presente texto).

O percurso didático proposto centra-se no género textual *artigo científico* (Bazerman, 2006; Dell’Isola, 2015) e é composto por seis módulos: (1) À descoberta do artigo científico; (2) Resumo e palavras-chave; (3) Enquadramento teórico; (4) Enquadramento metodológico; (5) Análise e

discussão de dados; (6) Introdução e conclusão. Com este percurso didático, pretende-se proporcionar aos alunos momentos de trabalho de análise e produção de textos académicos, promovendo a correção da escrita orientados para a análise de *exemplares do género* e seleção, tratamento e organização da informação. A partir deste trabalho inicial, espera-se que o aluno aprenda a textualizar o conhecimento adquirido, de acordo com as características e propriedades configuradoras do género textual.

Para a reflexão sobre as potencialidades e fragilidades deste percurso, são analisados (i) os materiais utilizados no percurso didático; (ii) as reflexões finais dos alunos; (iii) as autorreflexões de duas docentes da UC (autoras do presente texto).

Como resultado final, espera-se contribuir para a consolidação do percurso didático implementado, através da discussão das orientações teórico-metodológicas que subjazem à sua elaboração e da identificação de ações a desenvolver para o seu melhoramento.

2. Enquadramento teórico

2.1. O processo de escrita

Contrariamente à perspetiva da escrita centrada no produto, que atribuiu ao professor o papel de mero “espetador-avaliador” dos textos produzidos pelos alunos, os modelos processuais da escrita, sobretudo a partir de Hayes e Flower (1980), ao traduzirem a complexidade do processo de escrita, contribuem para a definição de procedimentos didáticos a implementar no ensino da escrita (Pereira, 2003; Pereira & Cardoso, 2013).

Embora o modelo inicialmente proposto por Hayes e Flower tenha sofrido algumas alterações ao longo do tempo (Chenoweth & Hayes, 2001), são relativamente consensuais as principais operações nele contempladas: a planificação, que implica, entre outras variáveis, o conhe-

cimento do plano do texto; a textualização ou produção do texto propriamente dito, e a revisão assumida não como “uma operação de cosmética e limpeza da superfície do texto, [mas] uma operação de reformulação profunda” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12), que é transversal a todo o processo de escrita, podendo implicar sucessivas reescritas e sucessivas planificações. Assim perspectivada, cada operação implicada no processo de escrita não assume um carácter linear, mas antes um carácter recursivo que exige tempo, continuidade e intencionalidade (Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014).

2.2. *O ensino da escrita centrado nos géneros textuais*

Na perspetiva do grupo de Genebra, o género textual é concebido como um modelo de referência, uma espécie de “instrução de protocolo” que define como atuar linguisticamente em cada contexto social, possibilitando, assim, a cooperação entre os membros de um grupo, a partir de formas mais ou menos estabilizadas e comuns (Bronckart, 1999; Machado, 2005). Cada texto produzido funciona como um *exemplar do género* e cada exemplar do género contribui para o “reservatório de modelos” do grupo, composto por todos os textos que partilham um conjunto de características comuns (Bronckart, 1999).

Neste sentido, o ensino da escrita deverá ter por base a construção de um *modelo didático do género*, que constitui um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género textual (Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996; Pietro & Schneuwly, 2003). A construção do modelo didático do género tem a potencialidade de fazer emergir as diferentes dimensões que constituem um determinado género, permitindo, assim, a tomada de decisão relativa às dimensões que devem ser ensinadas em função do ano de escolaridade e do perfil dos alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Pietro *et al.*, 1996).

Tendo por base a informação recolhida, esta linha de investigação propõe a construção de uma sequência didática centrada no género

textual, que consiste num conjunto de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, organizadas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Schneuwly & Dolz, 2004), envolvendo as fases esquematizadas na Figura 1.

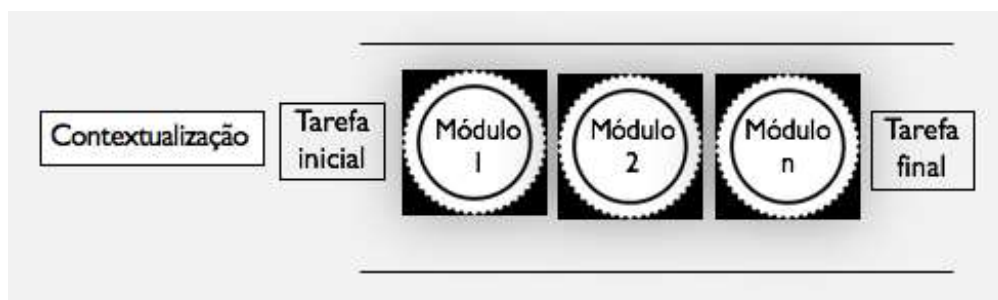


Figura 1 – Modelo de sequência didática

Em termos gerais, uma sequência didática envolve quatro fases: *apresentação inicial da situação de comunicação*; *tarefa inicial*; os *módulos* e a *tarefa final*. Na apresentação inicial da situação de comunicação, é apresentado o contexto de produção do gênero textual a trabalhar. A produção inicial corresponde à primeira produção de texto do gênero, que é objeto de avaliação formativa por parte do professor, permitindo estabelecer o percurso didático a percorrer durante a sequência. Os módulos devem idealmente contemplar as áreas críticas de produção oral ou escrita dos alunos. Na produção final do exemplar do gênero em estudo, espera-se que os alunos mobilizem os conhecimentos adquiridos ao longo dos diferentes módulos. A comparação das duas produções, inicial e final, permite que o professor e os próprios alunos possam avaliar a sua progressão (cf. Pereira, 2000a; 2000b; Silva, 2010; Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014).

2.3. O ensino do gênero textual artigo científico no ensino superior

São várias as razões que justificam a pertinência de desenvolver uma exploração intencional do gênero artigo científico no ensino superior. Em

primeiro lugar, o artigo científico é considerado um dos mais importantes géneros textuais da atividade académica, contribuindo de forma inequívoca para a socialização dos resultados da investigação e para o avanço do conhecimento científico (Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenego, 2011). Em segundo lugar, a maioria dos alunos, à entrada na licenciatura, nunca leu um artigo científico. Dada a importância que a leitura e produção de exemplares deste género textual assumem ao longo do seu percurso académico no ensino superior, é importante que os alunos conheçam as funções, conteúdos, destinatários e suporte deste género textual, assim como as características de ordem textual, discursiva, gráfica ou visual que o enformam (Bronckart, 2003; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Como referem Cardoso, Sebastião e Teixeira (2018), “pretende-se que um ensino formal deste género torne mais rapidamente acessível a organização do conhecimento em termos científicos, transversal a vários domínios” (p. 130). Por fim, algumas das propriedades discursivas presentes neste género textual são típicas do discurso académico, podendo, como tal, ser retomadas e reaplicadas pelos alunos noutros géneros textuais. Tal é o caso, de acordo com as referidas autoras, dos conteúdos temáticos relativos ao processo de investigação (apresentação do tema, objetivos, metodologia e resultados) e das questões enunciativas (discurso objetivo, com possibilidade de recurso a diferentes estratégias discursivas de representação do autor).

3. Enquadramento metodológico

3.1. Linhas orientadoras do percurso didático

3.1.1. Modelo didático do género

O percurso didático implementado na UC incide apenas em artigos científicos “experimentais ou empíricos” (Motta-Roth & Hendges, 2010) que adotem um paradigma qualitativo. Esta escolha prende-se sobretudo com o facto de a abordagem quantitativa recorrer frequentemente a técnicas e modelos de análise estatística que os alunos de 1.º ano não

dominam. O Quadro 1 apresenta os parâmetros definidos para o ensino do artigo científico.

Gênero textual	Artigo científico (“artigo experimental”)
Funções	Informar a comunidade científica acerca dos últimos avanços numa determinada área científica.
Conteúdos	Outros estudos sobre o tema. Estudo empírico desenvolvido.
Destinatários	Investigadores, docentes, alunos.
Suporte	Revista científica em suporte de papel ou digital.

Quadro 1 – Modelo didático do género artigo científico: variáveis contextuais (a partir de informação apresentada em: Bazerman, 2006, Dell’Isola, 2015, Motta-Roth e Hendges, 2010).

A seleção dos exemplares do género a explorar no âmbito do percurso didático tem em conta, para além do tipo de artigo científico (artigo experimental ou empírico), a temática, a extensão e o grau de dificuldade do artigo. Assim, procura-se, em articulação com docentes de outras áreas do curso, seleccionar artigos científicos que incidam em temáticas relevantes para alunos do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica (*e.g.* mudanças na socialização da pequena infância; concepções dos alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca dos cientistas; desenvolvimento linguístico das crianças; atividade física no pré-escolar). Numa das atividades propostas, são os próprios alunos que seleccionam artigos científicos do seu interesse, que podem ser posteriormente trabalhados em sala de aula. Procura-se ainda seleccionar artigos científicos pouco extensos que, do ponto de vista teórico, possam relacionar-se com o conhecimento prévio dos alunos.

Relativamente ao plano do texto, estabelece-se um plano fixo (Adam, 2001) cuja estrutura contempla título, autores, resumo, palavras-chave, introdução, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, análise e discussão de dados, conclusão e referências. A ideia não é a de aplicar uma fórmula prescritiva (Pinto, 2018), mas a de tomar uma decisão que facilite o trabalho com alunos de 1.º ano da licenciatura, que não têm contacto prévio com o género. Meyer (1985) e Flower *et al.* (1990) referem, a

este propósito, que adotar um modelo estereotipado da organização do texto facilita a compreensão do mesmo e a sua adaptação futura. Este procedimento de fixação do plano do texto é, aliás, transversal a todos os módulos do percurso didático, o que significa que a cada secção do artigo é associado um plano fixo, que é construído em conjunto com os alunos a partir da análise de textos modelares.

As características linguísticas do discurso académico que são alvo de ensino explícito são sintetizadas no Quadro 2.

Mecanismos enunciativos	Representação do autor (discurso impessoal; discurso na 1. ^a pessoa do singular; discurso na 1. ^a pessoa do plural)
Tempo verbal	Predomínio do tempo presente; possível uso de outros tempos verbais (e.g. pretérito perfeito simples ou composto)
Modalidade	Representação de valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica). <i>Os resultados apresentados na Figura 1 parecem sugerir que... [- certeza]</i> <i>Os resultados apresentados na Figura 1 demonstram que.... [+ certeza]</i> Representação de valores de permissão ou obrigação (valor deôntico). <i>Durante a atividade, pode utilizar-se... [- obrigação]</i> <i>Durante a atividade, deve utilizar-se... [+ obrigação]</i>
Marcadores discursivos	Estruturadores da informação (e.g. <i>em primeiro lugar, em segundo lugar</i>). Conectores discursivos aditivos ou sumativos (e.g. <i>além disso, do mesmo modo, igualmente</i>), conclusivos e explicativos (e.g. <i>por consequência, logo, portanto, de modo que</i>), contrastivos ou contra-argumentativos (<i>sem embargo, não obstante, todavia, contudo, de qualquer modo, em todo o caso</i>). Reformuladores (e.g. <i>ou seja, isto é</i>). Operadores discursivos (e.g. <i>de facto, na realidade, por exemplo</i>).
Cadeias de referência	Anáfora <i>Estrela (2002) reflete sobre as mudanças que ocorreram no campo educativo. Neste âmbito, <u>a autora</u> caracteriza a educação nos povos primitivos e <u>Ø</u> apresenta a génese do campo pedagógico.</i> Catáfora <i>Na <u>sua</u> obra pioneira, publicada em 1963, <u>Shannon</u> perspetiva a comunicação como um problema matemático.</i>

**Quadro 2 – Modelo didático do género artigo científico:
Características linguísticas**

3.1.2. Ensino da escrita pela descoberta

Tendo como orientação uma concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, as atividades propostas aos alunos são, sempre que possível, orientadas para a descoberta das propriedades estruturais, discursivas e linguísticas do género textual. Ou seja, o docente não “ensina” ou “expõe” as características do género textual aos alunos, mas são os próprios alunos que investigam e descobrem a configuração do género (*discovery leaning*; Hudson, 1999). Neste contexto, os alunos realizam a pares atividades que promovem a descoberta progressiva das características do género, prevendo um percurso do texto para a frase (ou, em termos mais específicos, do nível superestrutural para o macro e microestrutural; cf. van Dijk, 1977). O trabalho colaborativo assume um papel relevante, dado que permite que os alunos discutam as questões, procurem em conjunto soluções para a realização da atividade e, em última instância, desenvolvam competências cognitivas, cooperativas e sociais (Johnson & Johnson, 1999). A estas atividades de descoberta, seguem-se momentos de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens.

3.1.3. Seleção, tratamento e organização da informação

A escrita em contexto académico está intrinsecamente ligada à leitura, tendo em conta que é a partir da leitura de textos que se constrói o conhecimento relevante para a produção textual. No percurso didático implementado, assume especial relevo o ensino explícito de estratégias diferenciadas de seleção, tratamento e organização de informação, com o recurso, por exemplo, a mapas de conceitos (Novak, 2010; Novak & Gowin, 2002), esquemas ou outras formas de representação gráfica (organizadores gráficos), que são de extrema importância, na medida em que facilitam a organização conceptual, reestruturam e promovem a metacognição. Ao serem construídos, representam não o conhecimento “acabado”, pronto a ser avaliado, mas, fundamentalmente, o processo na sua construção (Klein, 1999).

3.1.4. A dimensão processual da escrita

As variáveis do modelo processual da escrita (cf. secção 2.1.) são contempladas no percurso didático implementado na UC. Estando em causa a escrita de textos que remetem para géneros cuja configuração se (re)conhece quer em articulação com a esfera social em que circulam, quer em função dos conceitos (ou conteúdos) adaptados, a fase da planificação é entendida como um momento que implica um conjunto de tarefas distintas, mas articuladas. Assim, para além das atividades mencionadas em 3.1.3, em que são mobilizadas ferramentas e técnicas de pesquisa, seleção e organização de informação e tomada de notas em formatos variados (gráficos, mapas e/ou listagem de tópicos de conteúdo), a planificação prevê a organização dos diferentes tópicos e subtópicos, de acordo com as diferentes partes que configuram o texto a produzir.

A “passagem” da planificação à textualização é, na linha que orienta este percurso didático, a passagem do conhecimento construído às formas da sua explicitação (escrever para outros), implicando, face aos conteúdos a veicular, ao contexto social (lugar social, papéis, finalidades) e material (espaço e tempo) do texto a produzir, a seleção do género de um conjunto (mais ou menos definido) de possibilidades. No contexto do percurso em análise, as atividades desenvolvidas na textualização do artigo contemplam diferentes momentos de trabalho explícito, continuado e sequencial, nos quais os alunos produzem as diferentes secções do texto com o apoio de instrumentos de regulação elaborados especificamente para esse efeito.

O papel atribuído à revisão como um momento transversal a todo o processo de escrita, e não apenas como uma fase na qual se “limpa” a superfície do texto no final do processo, assume particular importância, quer na monitorização da aprendizagem relativa aos conteúdos a textualizar, quer nas formas da sua textualização.

3.2. Percepção dos alunos sobre o percurso didático

Ao longo do percurso didático, promovem-se momentos de reflexão conjunta sobre o processo de escrita em curso e sobre o percurso didático implementado. No final dos módulos 2, 3 e 6 (cf. secção 4.1.), os alunos realizam um Questionário em que avaliam o módulo implementado, o seu desempenho no módulo e a forma como vivenciaram o processo de escrita.

A promoção desta dimensão reflexiva é fundamental, por um lado, para a correção do processo de escrita, entendida como “an encounter between the teacher’s attempts to provide resources that can help to regulate student learning and the students’ attempts to integrate elements of instruction within their strategies of self-regulation” (Allal, 2018, p. 29). A tomada de consciência do processo de escrita potencia a capacidade de os alunos se autorregularem, ou seja, de conhecerem as áreas críticas da sua produção escrita e as estratégias de que dispõem para as superar. Por outro lado, como estes alunos serão provavelmente futuros professores / educadores, é fundamental que reflitam sobre a experiência didática que vivenciam na UC, que a comparem com as experiências de ensino da escrita que tiveram ao longo do seu percurso escolar e que idealmente possam implementar com os seus futuros alunos experiências significativas no âmbito da aprendizagem da escrita.

Na secção 4.2., é apresentada uma análise, ainda que breve, uma vez que muitos dos dados ainda estão em fase de tratamento, das respostas que os alunos de uma turma de 1.º ano da licenciatura em Educação Básica deram ao questionário aplicado no final do módulo 6, com o objetivo de identificar as suas percepções sobre as potencialidades e fragilidades do percurso implementado. Do ponto de vista da melhoria da UC, a apreciação dos alunos é de extrema relevância para identificar os aspetos mais e menos positivos relativos à planificação, à implementação dos módulos e aos materiais construídos.

4. Resultados

4.1. O percurso didático

O percurso didático implementado na UC de *Escrita Académica em Português* organiza-se em torno do género textual artigo científico, sendo a partir sua exploração que se define a progressão em espiral dos diferentes conteúdos previstos no programa da UC. O percurso é composto por contextualização inicial, seis módulos e produção final (cf. Figura 2).

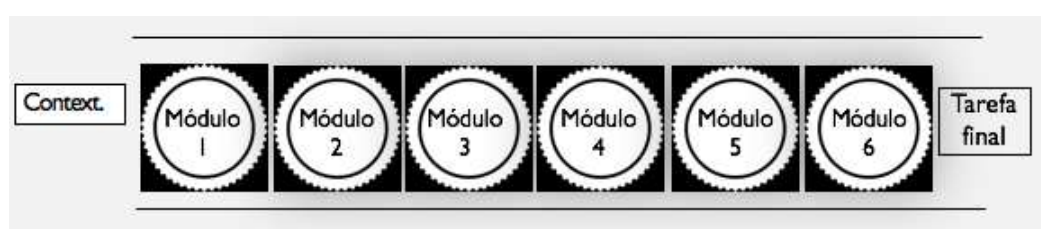


Figura 2 – Percurso didático implementado na UC de *Escrita Académica em Português*

Esta proposta afasta-se do modelo de sequência didática (cf. secção 2.1.) ao não contemplar a realização de uma produção inicial (ou diagnóstica), o que se justifica pelo facto de os alunos não terem maioritariamente contacto com o género artigo científico antes de ingressarem no ensino superior (cf. Araújo, 2013). Em alternativa, e de forma a partir das concepções que os alunos têm sobre este género textual, propõe-se que estes respondam por escrito à pergunta: *O que é um artigo científico?* As respostas são posteriormente partilhadas com os colegas em grande grupo.

Como tarefa final, os alunos realizam a pares um artigo científico, a partir da análise dos dados de um questionário aplicado no início do semestre, que tem incidido sobre temáticas diversificadas, tais como *hábitos de leitura dos alunos no ensino superior* ou o *plágio no ensino superior*. Em concreto, os alunos preenchem um questionário na primeira aula da UC, sendo informados de que os dados recolhidos se destinam a um estudo a desenvolver no âmbito da UC sobre o tema selecionado. Durante a etapa de contextualização inicial, são informados acerca do tema do trabalho final, que consiste num artigo científico que incide sobre os

dados do questionário aplicado no início do semestre. No final do módulo 3, têm acesso ao relatório com os dados do questionário e recebem de forma faseada orientações específicas para a elaboração do artigo científico. Neste âmbito, o professor salienta que, no contexto específico da UC, a configuração académica do artigo científico é alterada, na medida em que o artigo não reporta investigação original desenvolvida pelos alunos nem teorização significativa sobre o tema, dado que tal implica um nível de especialização e aprofundamento teórico que não se alcança no 1.º ano da licenciatura (cf. Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenigo, 2011). Contudo, salienta-se, na linha dos mesmos autores, que este tipo de abordagem permite simultaneamente a iniciação à atividade científica e a apropriação de um género textual.

O módulo 1 é dedicado à descoberta e sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico. A estrutura do módulo e os instrumentos de regulação mobilizados são apresentados no Quadro 3.

Estrutura do módulo	Instrumentos (interação aluno-aluno)	Instrumentos (interação professor-aluno(s))	Instrumentos (aluno, individual)
<u>Descoberta</u> Sequência de atividades orientadas para a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico.	<i>Guião de Exploração</i>		
<u>Sistematização</u> Sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do género artigo científico.		<i>Plano do Texto do Artigo Científico</i> <i>Powerpoint: Processo de publicação de artigos científicos</i>	

**Quadro 3 – Módulo 1. À descoberta do artigo científico:
Instrumentos de regulação**

O *Guião de Exploração* orienta a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico (cf. secção 3.1.2). Para sistematização das descobertas realizadas, elabora-se o *Plano do Texto*, que é um documento-síntese que sistematiza a estrutura e as características discursivas e linguísticas do artigo científico. Sendo este documento apresentado pelo professor, ou idealmente construído em conjunto por professor e alunos, espera-se que seja mobilizado em futuras produções textuais, realizadas entre pares ou individualmente. Por fim, é apresentado um documento de suporte (*powerpoint*) que pretende oferecer um enquadramento geral do processo de publicação de artigos científicos.

Os módulos 2 e 3 são dedicados ao *resumo / palavras-chave* e ao *enquadramento teórico*, respetivamente. Estes módulos organizam-se em torno de das etapas apresentadas no Quadro 4.

Estruturado módulo	Instrumentos (interação aluno-aluno)	Instrumentos (interação pro- fesor-aluno(s))	Instrumentos (aluno, indi- vidual)
<u>Descoberta</u> Sequência de atividades orientadas para a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico	<i>Guião de Exploração</i>		
<u>Sistematização</u> Sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico		<i>Plano do Texto</i>	
Seleção, tratamento e organização da informação	<i>Guiões: seleção, tratamento e organização da informação</i>	<i>Powerpoint: Sublinhados e anotações</i> <i>Powerpoint: paráfrase</i>	<i>Guiões: seleção, tratamento e organização da informação</i>
Planificação do texto a produzir, de acordo com o plano do texto definido.	<i>Plano do texto</i>		<i>Plano do texto</i>
Textualização / Revisão	<i>Grelha de regulação da escrita</i>	<i>Grelha de regulação da escrita</i>	<i>Grelha de regulação da escrita</i>
Gestão e monitorização da produção escrita ao nível da microestrutura		<i>Plano individual de trabalho</i>	<i>Plano individual de trabalho</i> <i>Ficheiros de microestrutura</i>

Quadro 4 – Módulo 2 e 3. Estrutura e instrumentos de regulação

Tal como no Módulo 1, é proposta uma sequência inicial de atividades de descoberta e sistematização das características dos textos a produzir. Nesta sistematização, é adotado um plano fixo do *resumo de artigo científico*, composto pelas seguintes categorias: tema; objetivos; metodologia; resultados (cf. Cardoso, Sebastião, & Teixeira, 2018). No

enquadramento teórico, em que se propõe a produção de uma *síntese a partir de várias fontes* (cf. Rodrigues, 2009), é adotado um plano fixo com as seguintes componentes: introdução (contextualização do tema e apresentação dos tópicos a abordar); desenvolvimento (apresentação de informação acerca dos diferentes tópicos); conclusão (opcional).

Na etapa seguinte, os alunos são orientados para o desenvolvimento de competências ao nível da seleção, tratamento e organização da informação. Para o efeito, são usados os seguintes instrumentos de regulação: (1) documento de suporte (Powerpoint) sobre estratégias de destaque gráfico das ideias-chave de um texto e sobre a elaboração de paráfrases; (2) guiões que orientam o trabalho de seleção, organização e tratamento da informação. A título de exemplo, são apresentados nos Apêndices 1-3 os guiões propostos para a síntese a partir de várias fontes: (1) o *Guião de seleção e tratamento da informação*, concebido para a seleção de informação de um só texto-fonte (cf. Apêndice 1), o qual é entregue aos alunos juntamente com um documento de apoio à elaboração de organizadores gráficos (cf. Apêndice 2); (2) o *Guião de organização da informação*, que regula a seleção dos tópicos e subtópicos a abordar na síntese e a comparação da informação apresentada sobre esses tópicos nos diferentes textos-fonte (cf. Apêndice 3).

A “passagem” da planificação à textualização e a revisão do texto (transversal a todo o processo de escrita) são orientadas pela *Grelha de regulação da escrita*, que é partilhada por todos os intervenientes para a revisão dos textos durante todo o processo de escrita. Após a textualização, este documento é usado quer para a revisão do texto entre pares, quer para o *feedback* do docente. Em função das dificuldades identificadas ao nível da produção textual dos alunos, o docente elabora um *Plano individual de trabalho*, em que orienta os alunos para a elaboração de trabalho específico ao nível da microestrutura (com recurso a ficheiros de ortografia, pontuação, sintaxe, morfossintaxe,

semântica), elaborados no contexto da UC e especificamente concebidos para as dificuldades manifestadas pelos alunos (Cardoso, Magro, Braz & Nunes, 2014).

Os módulos de (4) a (6), dedicados, respetivamente, ao *enquadramento metodológico, análise e discussão de dados; e introdução / conclusão*, seguem globalmente a estrutura anteriormente proposta: (1) descoberta e sistematização das características linguísticas e textuais; (2) planificação, textualização e revisão. Os instrumentos de regulação disponibilizados são naturalmente ajustados às especificidades do texto a produzir.

4.2. *Perceção dos alunos sobre o percurso didático*

Não tendo ainda sido concluída a análise dos questionários aplicados aos alunos, é possível desde já traçar algumas tendências gerais, que no futuro serão alvo de um estudo mais pormenorizado e sistemático, em que se procurará elaborar uma triangulação dos diferentes tipos de dados recolhidos durante a implementação do percurso didático.

Como pontos fortes, é de destacar que a maioria dos alunos reporta que o seu desempenho de escrita evolui de forma expressiva no decurso da UC, conseguindo especificar os domínios em que ainda sente dificuldades, recorrendo a metalinguagem adequada. Ao longo do percurso didático, percebe-se que os alunos tiveram de gerir pensamentos negativos, por considerarem que não seriam capazes de realizar o artigo científico solicitado como trabalho final. Contudo, esta sensação dá progressivamente lugar a uma satisfação associada à ideia de superação, quando concluem o trabalho. A existência de pensamentos negativos e positivos no decorrer do processo é, aliás, referida em outros estudos que incidem sobre o ensino do artigo científico no ensino superior (Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló, 2017).

Ao nível do trabalho colaborativo, é clara a progressiva valorização do trabalho realizado a pares ao longo do semestre. Se, no início, os

alunos estão muito dependentes do *feedback* do professor, ao vivenciarem diversas experiências de trabalho colaborativo, vão destacando a importância que o trabalho a pares teve para a superação das suas dificuldades e para a concretização do trabalho final.

Os alunos avaliam muito positivamente o percurso didático implementado, destacando a importância da realização do artigo por etapas e o facto de os guiões serem, no processo de construção das diferentes secções do artigo, uma ferramenta essencial para a realização da tarefa. A qualidade e diversidade do material didático disponibilizado é, sem dúvida, um dos aspetos mais destacados pelos alunos. Como aspeto menos positivo, a maioria refere a duração da UC, que, no seu entender, deveria decorrer ao longo do ano letivo, de forma a que os alunos pudessem consolidar as aprendizagens realizadas.

4.3. Perceção dos docentes acerca do impacto que o projeto teve no seu percurso formativo

A relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem esteve na origem da formulação deste projeto, o qual se assume aqui apenas como um exemplo e uma possibilidade. Na verdade, não se trata de propor o “modelo”, mas antes de um ponto de partida que poderá, com os contributos que possam vir a surgir, constituir-se como uma ferramenta fundamental na ação didática. Aliás, a natureza descritiva e operacional que o caracteriza poderá também permitir que, através dele, se torne mais simplificada a definição de alguns critérios de progressão das competências de escrita dos alunos. É nesta perspetiva que, enquanto professoras, sentimos a necessidade de, em diferentes momentos do percurso, refletir sobre a prática e sistematizar os diferentes dados recolhidos, quer perspetivando uma melhoria constante dos materiais disponíveis para a regulação do processo de escrita, quer com o objetivo de projetar as alterações a realizar no ano letivo seguinte.

Ao estabelecerem-se as características e propriedades do género e do texto a produzir, puderam ser tomadas decisões (opções) de acordo com as características dos alunos, possibilitando-lhes a tomada de consciência da necessidade de refletirem sobre a sua escrita e sobre o processo que desenvolveram, identificando problemas e dificuldades, mas também conquistas e sucessos. Procura-se, em última instância, que enquanto (futuros) professores os formandos venham a mobilizar, numa lógica de isomorfismo pedagógico, metodologias ativas na sua prática profissional.

Numa outra perspetiva, o percurso permitiu desenvolver um trabalho colaborativo com os diferentes docentes que lecionam a UC, quer na definição de linhas de atuação, quer na experimentação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem de géneros textuais no ensino superior. Por outro lado, dado que estão envolvidos docentes com formação específica em diversas áreas (linguística, didática do português e educação), a ação didática tem sido enriquecida pelo cruzamento de olhares, instrumentos e saberes de diferentes domínios.

Uma outra dimensão relevante tem sido a aquisição e atualização do *saber* e do *saber fazer* na área do ensino da escrita, possibilitando, em diferentes momentos do processo, um vaivém entre teoria e prática.

Por fim, numa fase em que já se encontra produzido e estabilizado um conjunto significativo de materiais de apoio à leção da UC, uma das dimensões que parece ser mais problemática para os docentes está relacionada com sobrecarga de trabalho (número elevado de alunos por turma e dificuldade em ver muitos textos e dar *feedback* individualizado).

Referências

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.^a ed.). Paris: Nathan.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25-60.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596.
- Araújo, D. L. (2013). O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, 3(1), 322-334.
- Baltar, M. A. R., Cerutti-Rizzatti, M. E., & Zandomenedo, D. (2011). *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV / CCE / UFS.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Cahvkin, T., Fouquette, D., & Garuffis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. USA: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado, Trans. 2.^a edição ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista Estudos da Linguagem*, Volume 11, 49-69.
- Cabral, A. P. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no Ensino Superior e sucesso acadêmico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cardoso, A., Magro, C., Braz, J., & Nunes, T. (2014). CUTe: Corpus of Portuguese undergraduates' texts - Um recurso para a investigação em escrita acadêmica em português. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Orgs.), *XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística — Textos selecionados* (pp. 205-227). Porto: Associação Portuguesa de Linguística.

- Cardoso, A., Hortas, M. J., Silva, E., & Tempera, T. (2012). Competências em língua portuguesa à saída da licenciatura: O caso da licenciatura em Educação Básica da ESELx. In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do CIED — Escola e Comunidade* (pp. 447-459). Lisboa: CIED / ESELx.
- Cardoso, A., Sebastião, I., & Teixeira, C. (2018). O resumo de artigo científico: Exemplo de um percurso didático em escrita académica. In P. Osório, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Org.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 126-147). Rio de Janeiro: Editora Dialogarts.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. R. (2005). Escrever para aprender: Escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia 8* (pp. 1877-1885). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Ecrire pour comprendre. *Aster*, 33, 17-47.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Ensinar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa. *Signos*, 50(95), 337-360.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do Português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-15.
- Dell’Isola, R. L. P. (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: Um caso de hibridismo. In A. P. Dionisio & L. P. Cavalcanti (Orgs.), *Gêneros na linguística & na literatura: Charles Bazerman, 10 de incentivo à pesquisa no Brasil* (pp. 177-201). Recife: Editora Universitária UFPE / Pipa Comunicação.
- Dolz, J. (2003). Ecrire pour apprendre, une stratégie pour comprendre. *Resónances*, 8, 8-9.

- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, (Vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, 28.2, 122-128.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Gallego, L. V., Alvarez, M. A., & Eulate, C. A. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Paper presented at the I International Conference - Keys to student involvement in the university, Girona.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT!. In R. Wheeler (Ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Westport: Greenwood.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive process in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knigh, L. J., & McKelvie, S. J. (1986). Effects of attendance, note-taking and review on memory for lecture: Encoding versus

- external storage function of notes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 52-61.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Eds.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola.
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in school and corporations* (2.^a edition ed.). New York: Routledge.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (2002). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didática. In A. Oliveira, E. Lamas, A. Botelho, & M. Branco (Eds.), *Dicionário de Metalinguagens da Didática* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2003). Para uma didática da escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pietro, J.-F. D., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.
- Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: Identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *D.E.L.T.A.*, 34(4), 1213-1241.
- Rodrigues, L. C. S. (2009). *Dificuldades de síntese na escrita de alunos do Ensino Superior Politécnico. Práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didácticos* (pp. 33-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Stahl, N. A., King, J. R., & Henk, W. A. (1991). Enhancing students' note-taking through training and evaluation. *Journal of Reading*, 34(8), 614-622.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

van Dijk, T. (1977). *Text and context. Exploration in the semantics and pragmatics of discours*. London: Longman.

Apêndices

Apêndice 1

ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS					
Curso: Educação Básica Coordenação: Adriana Cardoso					
Nome: _____ N.º _____ Turma _____					
Guião: seleção e tratamento da informação¹					
Texto-fonte Autor(es) (ano)	n.º				
1. Faça uma leitura superficial do texto-fonte e indique os parágrafos que são relevantes para o texto que vai produzir. ¶ _____ 2. Faça uma leitura intensiva dos parágrafos que indicou na questão 1 e responda às questões que se seguem. 2.1. Indique as ideias-chave dos parágrafos que selecionou, registando-as sob a forma de tópicos/subtópicos e/ou organizadores gráficos. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">Tópicos</th> <th style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">Organizadores gráficos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; height: 100px; vertical-align: top; padding: 5px;"> ¶ </td> <td style="border-bottom: 1px solid black; height: 100px; vertical-align: top; padding: 5px;"></td> </tr> </tbody> </table>		Tópicos	Organizadores gráficos	¶	
Tópicos	Organizadores gráficos				
¶					
¹Documento realizado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto. Escola Superior de Educação, 2016-17.					



...

2.2. Através de um organizador gráfico, represente a articulação entre as ideias-chave que apresentou em 2.1.



21

Apêndice 2

ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS			
Curso: Educação Básica Coordenação: Adriana Cardoso			
Estruturas e organizadores gráficos¹			
Estrutura	Caracterização	Léxico, expressões, estruturadores de informação e conectores	Organizadores gráficos
Descrição-definição-classificação	O autor descreve um tópico através da apresentação das suas características, propriedades, partes e atributos, apresentando exemplos.	caracteriza-se por apresenta como características principais O autor apresenta uma definição deste conceito, recorrendo a A título de exemplo, Para ilustrar esta propriedade, Por exemplo,	
Sequência (enumeração)	O autor apresenta uma lista com uma ordenação numérica ou cronológica.	primeiro segundo de seguida posteriormente em primeiro lugar por fim	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
Comparação-contraste	A introdução de informação no texto realiza-se através da apresentação das semelhanças e/ou diferenças que existem entre conceitos, teorias, entidades, objetos, eventos.	em contraste com ao contrário de por um lado ... por outro lado contrariamente a assim como tal como do mesmo modo nem ... nem	
Causa e efeito	O autor apresenta ideias, eventos ou factos como causa e relaciona-os com os respetivos efeitos.	tal X leva a que X tem como efeito como resultado, consequentemente porque devido a como tal desta forma	
Problema-solução	O autor apresenta um problema e propõe uma ou mais soluções para o resolver.		

1

1

¹Documento elaborado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto, a partir de Angulo (1996); Boscolo et al., (2011); Dymock, (2005); Dymock & Nicholson, (2010). Escola Superior de Educação de Lisboa, 2016-17.

2

3

Apêndice 3

ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS

Curso: Educação Básica
Coordenação: Adriana Cardoso

Nome: _____ N.º _____ Turma _____

Guião: organização da informação retirada de várias fontes¹

1. Preencha a Tabela 1, indicando os temas relevantes para a sua pesquisa (1.ª coluna) e a informação relevante a extrair de cada uma das fontes consultadas (2.ª a 4.ª colunas).²

Tabela 1.
Análise comparativa dos textos-fonte

Temas	Texto 1 apelido(s)/ano:	Texto 2 apelido(s)/ano:	Texto 3 apelido(s)/ano:

...

¹Documento realizado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto. Escola Superior de Educação, 2016-17.

² Esta informação deve ser apresentada sob a forma de tópicos/subtópicos (e não citações).²