

CONCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR¹

CONCEPTIONS ON ACADEMIC WRITING OF UNIVERSITY STUDENTS

Luísa Álvares Pereira²

Luciana Graça³

RESUMO: Em Portugal, começa a surgir, muito lentamente, uma preocupação com um ensino explícito da escrita, também na universidade. Ora, o presente estudo, reconhecendo a importância das concepções, apresenta resultados de um questionário aplicado a estudantes universitários portugueses, precisamente, sobre as concepções que eles têm sobre a escrita, solicitada e (não) trabalhada, na universidade. A análise não encontrou diferenças significativas entre os estudantes de diferentes áreas, relativamente à ativação das operações do processo de escrita. Porém, este estudo demonstrou a existência de diferenças importantes, relativamente ao acompanhamento institucional da atividade de escrita dos estudantes.

Palavras-chave: literacia universitária; escrita académica; concepções dos estudantes.

ABSTRACT: In Portugal, begins to emerge very slowly, a concern with an explicit teaching of writing, also at the university. However, this study, recognizing the importance of conceptions, presents the results of a questionnaire applied to Portuguese university students on precisely the conceptions they have about writing, requested and (not) worked in university. The analysis found no significant differences between students from different fields concerning the activation of operations of the writing process. However, this study demonstrated the existence of significant differences relating to institutional monitoring the activity of writing students.

Keywords: academic literacy; academic writing; conceptions of students.

«Nous savons que la relation entre l'écrit et les savoirs et savoir-faire disciplinaires est complexe. Russell introduit la notion de «l'essence des jeux de ballon» (ball-ness) pour clarifier le problème: apprendre à écrire, à part dans son aspect mécanique, n'est pas comme apprendre à faire du vélo – une fois appris, on s'en sert partout – mais plutôt comme apprendre des jeux de ballon : un cours concernant l'essence du ballon ne développera pas beaucoup les capacités nécessaires pour jouer au golf, au foot, au baseball.» (DONAHUE, 2010, p. 47)

¹ Este texto foi produzido no âmbito do grupo de investigação PROTEXTOS – Grupo de pesquisa na produção de textos, coordenado por Luísa Álvares Pereira e Luciana Graça (CIDTFF – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro), e do projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz.

² Universidade de Aveiro. Portugal. Doutorada em Didática do Português. Docente do Departamento de Educação e Coordenadora do Mestrado em promoção da leitura e Bibliotecas Escolares. E-Mail: lpereira@ua.pt

³ Universidade de Aveiro. Portugal. Doutorada em Didática de Línguas. E-mail: lucianagraça@ua.pt

INTRODUÇÃO

O ensino superior configura um espaço em que se multiplicam as escritas e os escritos. Multiplicidade esta que é não só abundante como também heterogênea, como nos é assinalado logo na apresentação de *Littéracies universitaires: nouvelles perspectives*, nas palavras de Isabelle Delcambre e Dominique Lahanier-Reuter (2012). E com a introdução do chamado Processo de Bolonha,⁴ criado numa tentativa de harmonização do ensino superior dos diversos países europeus, assistiu-se: em primeiro, a uma multiplicação de unidades curriculares, sem uma prévia transformação dos currículos; e, em segundo, a uma colocação do enfoque no estudante, negligenciando-se a própria relevância dos dispositivos de ensino que suportam qualquer aprendizagem que se queira efetiva. Situações estas que conduziram a uma (ainda) maior proliferação de tarefas de avaliação por escrito, sem que a tal correspondesse um ensino preciso e sistemático de tal capacidade, o que contraria, indiscutivelmente, os pressupostos em que se funda a própria Declaração de Bolonha, que previam uma mudança em termos das metodologias didáticas e das práticas educativas no sentido de uma ativa construção do conhecimento. E, com efeito, a escrita pode aqui assumir, precisamente, um papel central, enquanto ferramenta da própria aprendizagem, que a investigação científica tem vindo a demonstrar cada vez mais recorrentemente.

Nesta nossa contribuição, o enfoque será colocado nas concepções dos estudantes sobre a escrita académica, ultrapassando-se, assim, uma focalização mais recorrente sobre dimensões estritamente linguísticas e que tem dominado, nos últimos anos, as pesquisas nesta área da escrita no ensino superior (BOCH, LABORDE-MILAA & REUTER, 2004; LONKA, CHOW, KESKINEN, HAKKARAINEN, SANDS-TRÖM, & PYHÄLTÖ, 2014). Com efeito, uma mudança a nível das práticas será tão mais efetiva, quanto mais profunda puder ser. E, nesse sentido, um prévio conhecimento das concepções dos sujeitos afigura-se essencial em tal processo de transformação. Mais especificamente, o objetivo primeiro deste texto consiste em contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre os usos da escrita em diferentes áreas curriculares, no ensino superior português, assim como sobre as percepções dos estudantes sobre o seu próprio processo de escrita e a implicação desta mesma capacidade de linguagem no seu trabalho na universidade.

⁴ O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, assinada no dia 19 de Junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, entre os quais Portugal. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental, a nível europeu, inscrito nos objetivos da Estratégia de Lisboa, visando concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior.

ESCRITA ACADÊMICA, EM PORTUGAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A evidência de que a escrita acadêmica e/ou científica (RUSSELL & CORTES, 2012) está no centro da vida social no ensino superior é facilmente constatável⁵. Em Portugal, com Bolonha, sobretudo, o Ensino Superior tem assumido, pelo menos tacitamente, dois pressupostos: i) a redução da capacidade de escrita a um veículo de transmissão de conteúdos científicos, na suposição de que a posse de conhecimentos é suficiente para o seu registo escrito com sucesso; ii) a consideração de que o ensino da escrita é tão-só da responsabilidade dos próprios estudantes (CARVALHO, 2008; PEREIRA e LOUREIRO, 2010; PEREIRA e CORREIA, no prelo; BARBEIRO, PEREIRA e CARVALHO, no prelo). Ora, estes pressupostos em nada têm contribuído para colocar na ordem do dia a discussão em torno da problemática do ensino da escrita nas instituições de ensino superior em Portugal.

Em outros países, porém, já há muito que tem vindo a ser organizados cursos em que a tónica reside no ensino de estratégias de aprendizagem da escrita e da oralidade (CARLINO, 2005; MONSERRAT e DONAHUE, 2012). No entanto, também não deixa de ser verdade que tais trabalhos têm igualmente sido objeto de críticas, designadamente, devido ao facto de as atividades de compreensão e produção textual ensinadas nesses cursos não estarem em íntima conexão com o próprio conteúdo das matérias científicas específicas de cada unidade curricular particular (DELCAMBRE e LAHANIER-REUTER, 2010; DELCAMBRE e LAHANIER-REUTER, 2012; DONAHUE, 2008). Outros países, na realidade, alcançaram já outra etapa deste processo de construção de uma didática da escrita acadêmica (RODRIGUES e PEREIRA, 2008), ensinando estratégias de aprendizagem intimamente conexionadas com a especificidade do conteúdo científico abordado.

Quanto a estudos empíricos que possam ser destacados, por abordarem esta questão, pelo menos mais ou menos diretamente, anotamos, em primeiro lugar, os estudos de natureza psicossociológica, já realizados desde há muito tempo, que têm demonstrado as enormes dificuldades de adaptação de muitos alunos ao Ensino Superior, devido a uma difícil passagem de uma lógica de socialização escolar (própria do ensino secundário) a uma lógica de socialização académica (como o ensino superior). A concetualização das práticas de escrita tem vindo, contudo, a evoluir no sentido da sua consideração como uma atividade social, culturalmente situada. Na realidade, aprender a escrever textos académicos pressupõe entrar em uma nova linguagem, a linguagem do discurso académico e, em certa perspetiva, tornar-se bilíngue. Daí que certos autores acentuem a relevância do “desenvolvimento do letramento académico por engajamento em práticas sociais” (MOTTA-ROTH, 2010) e que sustentem que escrever na academia pressupõe, por isso, realizar uma ação com sentido e com apoio dos outros membros da comunidade de práticas.

⁵ A propósito da diferença entre escrita académica e escrita científica, consultar o texto “Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities?”, da autoria de Russell e Cortes (2012).

Assim, desde há alguns anos, tem-se vindo a problematizar as dificuldades de escrita dos alunos à luz das próprias dificuldades geradas pelo contexto de escrita e pelos escritos solicitados na instituição de ensino superior. Para estas dificuldades concorrem, sem dúvida as próprias características discursivas (complexas) dos textos académicos (TEBEROSKY, 2007) e a não imediata transposição do conhecimento de outros discursos para esta escrita.

Os poucos estudos que têm vindo então a ser conduzidos, em Portugal, têm ido ao encontro de conclusões de investigações realizadas em outros países (HASWELL, 2008), demonstrando, sobretudo, e designadamente: i) dificuldades dos estudantes, em termos do processamento da informação (PINHO, 2008); ii) a nível da organização textual (PINHO, 2008); iii) em termos da própria produção propriamente dita do texto (LOUREIRO, 2007); iv) e da capacidade de sintetizar informação a partir de vários textos (PINHO, 2008 ; RODRIGUES, 2009). Outro grupo de estudos ainda realizados entre nós tem investigado, por sua vez, as representações e práticas de escrita na universidade (CABRAL, 2005; RODRIGUES, 2009;).

Ora, esta nossa contribuição inscreve-se, precisamente, nesta última linha de pesquisa referida, em que, mais concretamente, daremos a conhecer concepções de escrita na universidade, através das respostas a um questionário dadas por alunos universitários. No entanto, também não queremos deixar de aduzir que nos interessa, mormente, vir a conduzir estudos mais longitudinais, e em que o ensino e a aprendizagem da escrita académica, explícitos e sistemáticos, possam ser o centro. E só então, acreditamos, será possível contribuir para colmatar o enorme fosso em termos da escrita exigida e praticada nos ensinamentos secundário e superior (PEREIRA *et al.*, 2005).

ESTUDO EMPÍRICO QUESTIONÁRIO: OBJETIVO E CONSTITUIÇÃO

O estudo que aqui apresentamos foi realizado no âmbito geral do projeto COST e, mais especificamente, no seio do Grupo de Trabalho 2, coordenado por Otto Kruse, cujo objetivo genérico consistia na melhoria da comunicação escrita. Para, mais especificamente, conhecer e compreender os fatores suscetíveis de favorecer o desenvolvimento do domínio da escrita, no ensino superior, foi, nomeadamente, aplicado um questionário distribuído junto de alunos dos diferentes países europeus envolvidos, naturalmente adaptado ao contexto específico de cada país, em particular.

O questionário encontra-se organizado em diversas partes, compreendendo diferentes aspetos: i) recolha de informação pessoal (com exceção da identificação, por se tratar de um questionário foi anónimo); ii) presença da escrita no programa de estudos do estudante; iii) processo de escrita e feedback; iv) tipos de texto e práticas de escrita; v) autoavaliação de competências de escrita académica; vi) concepções de “boa escrita” dos estudantes; vii) autoavaliação em relação a competências de estudo; viii) perspectiva

dos estudantes em relação a estratégias institucionais para a melhoria da sua competência de escrita acadêmica.

APLICAÇÃO

Tratando-se de um questionário a que os alunos deveriam responder eletronicamente, foi enviada uma mensagem de correio eletrônico às instituições de ensino superior portuguesas – universidades e politécnicos; instituições públicas e privadas – a solicitar o apoio na divulgação do questionário, para um seu preenchimento pelos seus alunos. Este pedido, enviado, numa primeira etapa, em junho de 2011, voltou a ser reenviado no início do novo ano letivo de 2011/2012.

1151 estudantes responderam ao questionário, sendo que 519 responderam à totalidade das questões. Ainda que se tenha tratado de um questionário eletrônico e de uma amostra também não ter sido estratificada, de molde a poder ser representativa de toda a população estudantil do ensino superior português (nos seus diferentes graus, áreas científicas e instituições), consideramos que o número de respostas obtido permite tomar os resultados como uma base importante para estimular a reflexão em termos da presença da escrita nas instituições de ensino superior, em Portugal.

PARTICIPANTES

A Tabela caracteriza, brevemente, os participantes do estudo descrito.

	Masculino	Feminino	Sem resposta
Género do aluno	285 (24.8%) do sexo masculino	820 (71.2%)	44 casos
	Licenciatura	Mestrado	
Nível de estudo em que o aluno está matriculado	573 (49.8%)	415 (36.1%)	
	Doutoramento	Pós-doutoramento	Outro (CET e pós-graduações)
	98 (8.5%)	5 (0.4%)	5 (0.4%)
	Ciências sociais (incluindo economia)	Engenharia	
Áreas de estudo pelas quais se distribuem os estudantes	244 (21.2%)	181 (16.7%)	
	Ciências naturais	Saúde	Formação de professores
	119 (10.3%)	111 (9.6%)	99 (8.6%)
	Humanidades	Arte, design e arquitetura	Direito
	85 (7.4%)	80 (7.0%)	66 (5.7%)

Outras

114 (9.9%)

A inclusão de dados referentes às áreas de estudo, que compreendem na verdade diferentes domínios, permite-nos estudar a possível existência de diferentes perspectivas em estreita relação com tais áreas.

ANÁLISE

A análise foi realizada tomando como indicador as frequências de cada categoria de respostas. Foram aplicados testes estatísticos, com o recurso ao *software* de análise estatística SPSS, sobretudo, de molde a procurar a existência (ou não) de diferenças significativas em termos da distribuição das respostas pelos participantes dos diferentes grupos e pelas próprias categorias de resposta. Para encontrar diferenças de distribuição das respostas entre os grupos, lançou-se mão do Teste do Qui-Quadrado de independência. Quando as condições de aproximação à distribuição do Qui-quadrado não foram identificadas, foi aplicado o teste com Simulação de Monte-Carlo. Por outro lado, recorreu-se, igualmente, à aplicação de um modelo ANOVA *one-way* e a testes de comparações múltiplas (LSD), com vista à deteção de diferenças consideráveis entre os valores revelados pelos diferentes grupos. Para a aplicação do modelo ANOVA, foi necessário verificar as condições da sua aplicabilidade, em termos da distribuição normal (através do teste de Kolmogorov-Sminorv) e da própria homogeneidade de variância (com o recurso ao teste de Levene). Sempre que tais condições não foram detetadas, foram utilizados o teste não paramétrico de Kruskall-Wallis e a comparação múltipla das ordens (MAROCO, 2007).

RESULTADOS DIMENSÃO INDIVIDUAL

A Tabela 1 dá conta dos resultados obtidos no teste de Qui Quadrado, com vista a determinar a associação das variáveis atinentes ao processo de escrita com a variável referente à área de estudos. Mais especificamente, são então tidas em conta as variáveis sobre a prática que o estudante considera ter, quanto às operações do processo escritural propriamente dito.

Tabela 1 – Dimensão individual: associação à variável “Área de estudo”

Variáveis (questões)	χ^2	N	p
Planifico sempre antes de começar a escrever trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	$\chi^2(32)=33.885$	846	0.377

Variáveis (questões)	χ^2	N	p
Começo sempre imediatamente a escrever para ver até onde consigo chegar	$\chi^2(32)=37.955$	838	0.216
Faço todas as leituras antes de começar a escrever	$\chi^2(32)=29.767$	844	0.580
As minhas ideias mudam durante o processo de escrita de trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	$\chi^2(32)=22.385$	846	0.897
Reservo uma parte razoável do tempo total do trabalho para a revisão	$\chi^2(32)=31.069$	845	0.514
Peço sempre feedback a alguém para melhorar o meu trabalho	$\chi^2(32)=43.868$	838	0.079

A inexistência de uma relação significativa entre os resultados a esta questão e a área de estudo – como demonstrado pelos valores de p inscritos no quadro 1 – conduziu-nos então a apresentar, agora na Tabela 2, os resultados globais para as variáveis em causa, de modo a aceder às representações dos respondentes quanto à sua própria prática do processo de escrita.

Tabela 2 – Dimensão individual do processo de escrita

(1: Discordo totalmente; 2: Discordo; 3: Indiferente; 4: Concordo; 5: Concordo totalmente)

Variáveis (questões)	1	2	3	4	5
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
1. Planifico sempre antes de começar a escrever trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	9 (1.1)	50 (5.9)	119 (14.0)	425 (50.0)	247 (29.1)
2. Começo sempre imediatamente a escrever para ver até onde consigo chegar	75 (8.9)	314 (37.3)	223 (26.5)	213 (25.3)	17 (2.0)
3. Faço todas as leituras antes de começar a escrever	7 (0.8)	154 (18.2)	195 (23.0)	376 (44.3)	116 (13.7)
4. As minhas ideias mudam durante o processo de escrita de trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers	8 (0.9)	60 (7.1)	142 (16.7)	520 (61.2)	120 (14.1)
5. Reservo uma parte razoável do tempo total do trabalho para a revisão	6 (0.7)	82 (9.7)	133 (15.7)	488 (57.5)	140 (16.5)
6. Peço sempre feedback a alguém para melhorar o meu trabalho	25 (3.0)	95 (11.3)	193 (22.9)	397 (47.1)	132 (15.7)

Os valores da Tabela 2 evidenciam que os alunos estão conscientes: i) da importância da planificação (variáveis 1, 2 e 3), ii) da própria relevância do contributo da atividade de escrita propriamente dita para a construção do conhecimento (variável 4); iii) da importância da operação de revisão (variável 5); iv) da relevância do *feedback* (variável 6).

DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Uma significativa associação entre as respostas dadas pelos alunos e as respetivas áreas de estudo verifica-se no caso das variáveis relativas à ação dos professores e da própria instituição de ensino superior, como é visível através da observação dos valores do teste de Qui Quadrado, apresentados na Tabela 3, com valores p inferiores a 0.05.

Tabela 3 – Dimensão institucional: associação à variável “Área de estudo”

Variáveis (questões)	χ^2	N	p
Os meus professores ajudam-me a estruturar a minha escrita	$\chi^2(32)=58.543$	844	0.003
Recebo feedback suficiente sobre os meus textos ou trabalhos escritos/ artigos/ teses/ papers da parte dos meus professores	$\chi^2(32)=51.240$	841	0.017
O feedback dos meus professores ajuda-me a melhorar a minha escrita	$\chi^2(32)=82.615$	863	0.001
Penso que a minha universidade contribui para um bom desenvolvimento da minha escrita	$\chi^2(32)=95.118$	845	0.001
A escrita é um assunto largamente discutido na minha universidade	$\chi^2(32)=138.831$	845	0.001
Frequência no último ano de:			
... instruções por escrito para orientar na realização de uma tarefa de escrita	$\chi^2(32)=46.546$	844	0.047
... instruções orais para orientar na realização de uma tarefa de escrita	$\chi^2(32)=38.392$	841	0.202
... discutir com o(s) professor(es) os trabalhos escritos	$\chi^2(32)=88.199$	842	0.001
... começar um trabalho escrito na aula, fazendo, por exemplo, a planificação, ou começando a redação do trabalho	$\chi^2(32)=87.036$	841	0.001
Frequência de...			
Feedback sobre a estruturação de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	$\chi^2(32)=63.328$	813	0.001
Feedback sobre o primeiro rascunho de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	$\chi^2(32)=51.812$	812	0.015
Feedback sobre a versão final de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	$\chi^2(32)=35.160$	805	0.321

De um conjunto de doze variáveis aqui consideradas, apenas não existe uma associação com a respetiva área de estudos em três delas – a saber: as instruções sobre a tarefa, apresentadas por escrito ou dadas de forma oral (variáveis 6 e 7) e o próprio *feedback* relativo à versão final do texto escrito (variável 12).

Quanto ao acompanhamento e ao apoio dados pelos professores, em etapas mais precoces do processo escritural (variáveis 1, 3, 8, 9, 10, 11), os valores demonstram a existência, com efeito, de uma importante dependência da área de estudos em que se encontrem os alunos. E o mesmo acontece com a variável relativa à emergência da escrita enquanto objeto de discussão na instituição de ensino superior (variável 5).

Em síntese, há, na verdade, e na grande maioria dos casos, uma nítida relação entre as respostas dos alunos em termos das suas perceções quanto ao contributo dos professores e da universidade para o desenvolvimento da sua escrita (variáveis 3 e 4) e a sua área de estudos.

No que diz ainda respeito ao próprio *feedback* recebido pelos alunos, os valores da Tabela 4 demonstram serem mais frequentes as instruções orais do que as instruções facultadas por escrito. Ainda assim, trata-se de um importante campo em que uma maior progressão pode existir, já que as respostas “Frequentemente” e “Sempre” equivalem tão-só a um terço. Além disso, o próprio *feedback* dado sobre a versão final também não se encontra generalizado, ao não alcançarem as respostas dadas metade da totalidade das respostas obtidas.

Tabela 4 – Dimensão institucional: indicadores transversais as diferentes áreas
(1: Nunca; 2: Raramente; 3: Por vezes; 4: Frequentemente; 5: Sempre)

Variáveis (questões)	1	2	3	4	5
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
6. ... instruções por escrito para orientar na realização de uma tarefa de escrita	97 (11.4)	184 (21.7)	279 (32.9)	260 (30.7)	28 (3.3)
7. ... instruções orais para orientar na realização de uma tarefa de escrita	40 (4.7)	101 (12.2)	302 (35.7)	351 (41.5)	51 (6.0)
12. Feedback sobre a versão final de trabalho escrito/ artigo/ tese/ paper	41 (5.1)	141 (17.5)	265 (32.8)	254 (31.4)	107 (13.2)

Devido ao facto de a análise estatística ter então revelado a associação com as áreas de estudos, os valores da Tabela 5 dão agora conta, por sua vez, das diferenças assinaláveis quanto a estas mesmas variáveis. A parte não sombreada, na célula correspondente ao cruzamento das áreas, tem o registo das variáveis em relação às quais se observam diferenças significativas entre as áreas em questão. A parte sombreada indica o número total de variáveis em que se registam assinaláveis diferenças entre as áreas.

Tabela 5 – Dimensão institucional: variáveis e diferenças significativas entre as áreas

	N.º de variáveis com diferenças significativas entre as áreas			
	C. Soc.	Eng.	C. Nat.	Saúde
C. Soc.		2	3	8
Eng.	4,5		0	7
C. Nat.	4,5,9			7
Saúde	1,2,3,4,5,9, 10,11	1,2,3,4,5,9, 11	1,2,3,4,5,9, 11	
F. prof.	—	4,5,10	4,5	1,2,3,4,5,9, 10,11
Hum.	—	5	5	1,2,3,4,5,9, 10,11
Arte...	1,3,4,5,9, 10,11	9	3,9	2
Direito	1,3,5,8,9	1,4,5,8,9	3,4,8,9	4,5,8
	F. prof.	Hum.	Arte	Direito
C. Soc.	0	0	7	5
Eng.	3	1	1	5
C. Nat.	2	1	2	4
Saúde	8	8	1	3
F. prof.		0	7	6
Hum.	—		4	3
Arte...	1,3,4,5,9, 10,11	4,5,9,10		2
Direito	1,3,5,8,9, 11	5,8,9	4,8	
Variáveis com diferenças significativas entre as áreas (cf. quadro 3)				

A observação dos valores da Tabela 5 permite-nos destacar os aspetos seguintes: i) inexistência de diferenças significativas entre as áreas de Ciências Sociais, Formação de professores e Humanidades e, por outro lado, entre Engenharia e Ciências Naturais; ii) existência de assinaláveis diferenças quanto a um considerável número de variáveis entre a área de Saúde e outras áreas (Ciências Sociais, Engenharia, Ciências Naturais,

Formação de professores, Humanidades); iii) a área de Saúde é a área mais contrastante; iv) a área de Direito, nomeadamente, em relação à Formação de professores, às Ciências Sociais e à Engenharia, representa também uma área contrastante; v) a área de Direito é o único campo científico a estabelecer assinaláveis contrastes, quanto à variável 8 (*discutir com o(s) professor(es) os trabalhos escritos*).

Na impossibilidade de distinguir os resultados específicos para as variáveis em questão, procuraremos apresentar, seguidamente, o sentido dos contrastes mais consideráveis detetados.

Ajuda dos professores para a estruturação da escrita (V1)	As áreas de Saúde e de Direito apresentam uma distribuição com valores superiores ao esperado na parte inferior da escala de concordância e valores inferiores na parte superior. Assim, o apoio reconhecido é mais reduzido do que em outras áreas. Por sua vez, as áreas de Humanidades, Formação de Professores e Ciências Sociais encontram-se num polo oposto, com valores da distribuição inferiores ao esperado na parte inferior da escala e superiores ao esperado na parte superior.
Feedback suficiente sobre os escritos (V2)	Igual tipo de contraste entre a área de Saúde e quase todos os outros campos científicos (com exceção de Direito) surge neste caso. Importa notar que, para esta variável, os contrastes existentes implicam tão-só a área de Saúde.
Ajuda por parte do feedback (V3)	No campo da Saúde, identifica-se o contraste já referido; nas áreas de Arte e de Direito, surge ainda o avolumar de respostas na categoria intermédia (Indiferente), o que pode ser conexas com o facto de um grande número de estudantes considerar que não recebe apoio; e, daí, não tomar posição em termos da avaliação da efetividade dessa mesma ajuda.
Contributo por parte da universidade para a melhoria da escrita (V4)	Esta variável dá conta da apreciação em termos do contributo institucional dado para o desenvolvimento da escrita pelos alunos. Os resultados das distribuições são concordantes com o já referido para as variáveis anteriores: valores superiores ao esperado estatisticamente para a parte inferior da escala, nas áreas da Saúde; e/ou valores inferiores para a parte superior da escala, nessa área e nas de Direito e Arte; por oposição, os campos de Ciências Sociais e Formação de Professores evidenciam um reforço dos valores na parte superior da escala.
A escrita como objeto de discussão (V5)	A escrita, enquanto objeto de discussão na instituição de ensino superior, surge, nas áreas de Humanidades, Ciências Sociais e Formação de Professores, com reforço da parte superior da escala; contrariamente, nas áreas de Saúde, Engenharia, Ciências, Arte e Direito, a parte superior da escala apresenta valores abaixo do esperado, segundo a distribuição do Qui-Quadrado, com reforço dos valores para a resposta "Indiferente" ou de discordância.
Discussão com os professores dos escritos (V8)	A discussão dos trabalhos escritos com os docentes constitui-se como uma prática que surge nas diversas áreas; porém, enquanto, nas outras áreas, a diversidade de respostas não acentua uma tendência, há um reforço das respostas negativas - o que estabelece o contraste com as restantes - no campo de Direito.

<p>Começar o trabalho escrito na aula... (V9)</p>	<p>O começo do processo de escrita na aula é uma prática que ganha maior relevo na área de Ciências Sociais, com reforço da parte superior da escala, por oposição, em relação a este aspeto, com diversas outras (Ciências Naturais, Saúde, Arte e Direito). Prática esta que assume igualmente alguma relevância, nas áreas de Engenharia, Humanidades e Formação de Professores.</p>
<p>Feedback sobre a estruturação do trabalho escrito na aula... (V10)</p>	<p>A estratégia de dar feedback quanto à estruturação do trabalho escrito estabelece diferenças entre as áreas de Humanidades e Formação de professores, em que assoma com uma frequência reforçada, e também na área de Ciências Sociais, em que é menos esparsa, perante áreas como a Saúde e a Engenharia.</p>
<p>Feedback sobre o primeiro rascunho... (V11)</p>	<p>A estratégia de fornecer feedback sobre um primeiro rascunho surge, por sua vez, de maneira reforçada, nas áreas da Formação de professores; tem ainda uma presença digna de registo, ainda que menos relevante, nas Ciências Sociais e Humanidades, por oposição com as áreas da Saúde, Arte, Direito, Engenharia. Há, nesta matéria, um assinalável campo para progressão, já que apenas a área de Formação de professores apresenta valores inferiores a 40% para as respostas “Nunca” ou “Raramente”, juntando-se a esta área as de Ciências Sociais e de Humanidades para valores inferiores a 50%.</p>

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos demonstraram não existir diferenças significativas em função da área de estudo, nas respostas dos alunos referentes à dimensão de gestão individual do processo de escrita, em termos, mais especificamente, das operações de planificação, de textualização e de revisão. A maioria dos alunos está assim consciente de que a escrita se trata de um processo, em que várias e importantes etapas estão incluídas. E, de facto, apesar de não serem as respostas uniformes, a divergência quanto à valorização dessas mesmas operações é reduzida; e as respostas que não certificam esta abordagem processual da escrita também não a negam.

Em relação, por exemplo, à afirmação de que é estabelecida a realização de todas as leituras antes de se começar a escrever, é interessante verificar a atenuação da força das respostas, sendo que há uma percentagem de discordância maior e a soma das respostas de concordância é menor do que em relação às perguntas que incidem sobre a planificação e a revisão. Por outro lado, a afirmação referente à estratégia de se começar imediatamente a escrever para ver o que se consegue fazer de imediato, sem procura ou preparação adicionais, também recebe um volume de respostas discordantes menor do que a concordância manifestada em relação à planificação prévia. Discordância esta que pode reenviar para o reconhecimento da escrita imediata como uma estratégia de ativação do conhecimento suscetível de ser posta em prática (e a não implicar, necessariamente, que não se venha a ativar numa fase subsequente a componente de planificação, com a realização de uma nova procura e reorganização, que também po-

derá compreender elementos já criados com recurso à estratégia de escrever de forma imediata). Uma larga consciência do processo de escrita, enquanto processo dinâmico, é evidenciada pelas respostas dos estudantes das diversas áreas. Além disso, a generalidade dos alunos também reconhece a importância do contributo dos outros para a melhoria dos seus textos.

No que à dimensão da ação institucional diz respeito, é notória a existência de diferenças consideráveis, conforme as áreas de estudo. Os aspetos que atravessam transversalmente as diferentes áreas, de forma equivalente, referem-se ao fornecimento de indicações oralmente ou por escrito, para a realização da tarefa e ao fornecimento de *feedback* sobre a versão final. E a convergência identificada é muito interessante, por reenviar para uma abordagem muito tradicional da escrita, no contexto académico: a conceção da escrita como surgindo em resposta a uma tarefa dada pelo docente, cuja função exclusiva consiste em avaliar e/ou classificar o produto final entregue. Por oposição, as diferenças mais assinaláveis são identificadas em termos das questões sobre o acompanhamento dado pelo professor ao aluno, durante o processo de escrita e à própria tomada da escrita como objeto de reflexão, discussão e promoção de ações para o desenvolvimento desta competência pelos estudantes. A este respeito, destacamos proximidades entre Ciências Sociais, Formação de Professores e Humanidades e, por outro lado, entre Engenharia e Ciências Naturais; e encontramos também áreas deveras contrastantes com as outras, como os campos de Saúde e de Direito. Naturalmente, estas diferenças entre as áreas não deixam de colocar desafios vários e tanto a nível de cada instituição de ensino superior, em geral, como no âmbito de cada unidade curricular, mais especificamente.

CONCLUSÃO

A introdução do Processo de Bolonha contribuiu para que a escrita adquirisse uma maior relevância, quantitativa e qualitativa, nas instituições de ensino superior em Portugal. Daí que seja cada vez mais urgente desenvolver ações que ajudem os alunos a melhor dominar esta tão importante capacidade de linguagem.

E os resultados apresentados nesta nossa contribuição demonstraram, claramente, as diferenças existentes em termos da ação que tem vindo a ser adotada nas diversas instituições e nas distintas áreas científicas. Diferenças estas que não deixam de reenviar para a urgência de se investir numa maior problematização sobre o papel da escrita em correlação com as diferentes áreas disciplinares, para que um cada vez maior número de alunos possa ser ajudado, em termos do desenvolvimento da literacia académica

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, L. F., PEREIRA, L. A. e CARVALHO, J. B. Writing portuguese universities: students perceptions and practices. *Journal of Academic Writing*. (no prelo).
- BOCH, F., LABORDE-MILAA, I. & REUTER, Y. (Coord.). *Pratiques – Les écrits universitaires*, 121-122. 2004.
- CABRAL, M. L. (2005). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. *In.*: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F., SILVA, A. C. da; PIMENTA, J. *A escrita na escola, hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2005, p. 93-115.
- CARLINO, P. Representaciones sobre la escritura y formas, de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, p. 143-168, 2005.
- CARVALHO, J. B. Acquiring, elaborating and expressing knowledge: a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, p. 2-6, 2008.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diplyque*, 18, p. 11-42, 2010.
- _____; _____D. Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques - Littéracies universitaires: nouvelles perspectives*, 153-154, p. 3-19, 2012.
- DONAHUE, T. L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Diplyque*, 18, p. 43-60, 2010.
- _____. *Écrire à l'université*. Analyse comparée en France et aux États-Unis. Ville-neuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- HASWELL, R. H. Teaching of Writing in Higher Education. *In.*: BAZERMAN. C. (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 331-347.
- LONKA, K., CHOW, A. KESKINEN, J., HAKKARAINEN, K. SANDSTRÖM, N., & PYHÄLTÖ, K. How to measure PhD students' conceptions of academic writing? *Journal of Writing Research*, 5(3), p. 245- 269, 2014.
- LOUREIRO, M. J. *Construção do discurso argumentativo num contexto de e-learning no ensino superior*. 2007. 380f. Tese (Doutoramento). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2007.
- MAROCO, J. *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo, 2007.
- MONSERRAT, C. ; DONAHUE, C. Introduction. *In.*: Monserrat, C., Donahue, C. (Ed.). *University Writing. Selves and Texts Academic Societies*. Emerald Group (Studies in Writing), 2012.

MOTTA-ROTH, D. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, L. A. ; CORREIA, J. A. Teaching Academic Writing in Portugal: a Study in Higher Education. In.: *International Studies on Writing at University: Comparison and Evolutions*. (no prelo).

_____.; LOUREIRO, M. J. Apprendre L'Écriture Académique au Portugal: une étude de cas dans l'enseignement supérieure. In.: I. Delcambre, F. Boch e D. Lahanier-Reuter (Org.). *Littéracies universitaires: savoirs, L'écrits, disciplines/ University Literacies: knowledge, writing, disciplines*. França, Villeneuve d'Ascq (CD-ROM), 2010, (s/p).

_____.; PINHO, A., LOUREIRO, M. J. Relação com a escrita de futuros professores de línguas. In.: *Actas do IV Congresso Internacional de Educação: A educação nas fronteiras do humano*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005 (s/ p.).

PINHO, A. *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-Learning – Um estudo com alunos da Universidade de Aveiro*. 2008. 437f. Tese (Doutorado em Didática). Universidade de Aveiro, 2008.

RODRIGUES, L. C.; PEREIRA, L. A. Dificuldades de Síntese da Informação Escrita: a pertinência de uma didática do escrito no Ensino Superior. *Palavras*, 33, p. 27-35, 2008.

_____. *Processos de síntese da Informação escrita – um estudo com alunos do Ensino Superior Politécnico*. 2009. 535f. Tese (Doutoramento) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2009.

RUSSELL, D. R.; CORTES, V. Academic and scientific texts: The same or different communities? In.: M. Castelló; C. Donahue (Ed.). *University writing. Selves and and Texts in Academic Societies*. Bingley, UK: Emerald, 2012, p. 3-18.

TEBEROSKY, A. (2007). El texto académico. In: M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: GRAO, 2007, p. 17-45.