

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Marta Zefanias Siteo

**O ENSAIO ACADÉMICO COMO ESPAÇO
LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DE
APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE EM
MOÇAMBIQUE**

Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português
orientada pela Professora Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos
Santos e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra.

Novembro de 2023

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**O ENSAIO ACADÉMICO COMO ESPAÇO
LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DE
APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE EM
MOÇAMBIQUE**

Marta Zefanias Siteo

Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português orientada pela Professora Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Novembro de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

O ENSAIO ACADÉMICO COMO ESPAÇO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Tese de doutoramento
Título	O ensaio académico como espaço linguístico-discursivo de aprendizagem na universidade em Moçambique
Autor	Marta Zefanias Siteo
Orientadora	Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos
Identificação do Curso	3º Ciclo em Linguística do Português
Área científica	Linguística
Data	Novembro de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Resumo

O presente trabalho foca-se na compreensão das implicações pedagógicas do uso da escrita, especificamente da escrita do ensaio académico, como um instrumento ao serviço do desenvolvimento da literacia académica e da construção de conhecimento. A pesquisa, de natureza qualitativa, assenta na metodologia de investigação-acção e ancora-se nos modelos cognitivos processuais da escrita (Flower & Hayes, 1981; Berteiter & Scardamalia, 1987), em abordagens construtivistas (Piaget, 1929, 1932, 1963; Vygotsky, 1978) e no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2006). A investigação foi conduzida numa turma do terceiro ano do curso de licenciatura em Ensino de Português e envolveu 26 estudantes que frequentavam a disciplina de Didática do Português II. O desenho metodológico contemplou a conceção, a implementação e a avaliação da mediação da aprendizagem dos processos de planificação, produção e revisão do ensaio enquanto atividades direcionadas para a construção de saberes sobre a didática do português. Com o propósito de compreender os efeitos da experiência realizada, procurou-se colher as perceções dos participantes através de um questionário semi-estruturado e analisou-se um *corpus* constituído por ensaios produzidos durante a intervenção no sentido de identificar evidências dos efeitos positivos apontados pelos participantes em resposta ao questionário.

As declarações dos informantes referem que a utilização didática do ensaio como ferramenta de aprendizagem (i) estimulou-os a empenharem-se na leitura dos textos que mediavam a aprendizagem dos temas selecionados; (ii) contribuiu para a compreensão dos tópicos sobre os quais escreveram; (iii) permitiu a apropriação dos processos de produção do ensaio, e o (iv) desenvolvimento da capacidade argumentativa. A análise dos ensaios permitiu colher dados que corroboram as declarações dos informantes. Estes resultados indiciam que a utilização do ensaio académico como ferramenta de construção de conhecimento tem efeitos positivos no processo educativo, pois não só permite um maior envolvimento e autonomia dos alunos no processo de aprendizagem como também promove o desenvolvimento de um conjunto de competências relacionadas com a literacia académica – leitura, escrita, capacidade de reflexão e análise crítica sobre os temas tratados.

Palavras-chave: escrever para aprender, ensaio académico, interacionismo sociodiscursivo, literacia académica, língua segunda

Abstract

The present work focuses on understanding the pedagogical implications of using writing, specifically essay writing, to develop academic literacy and as a learning tool. The research, being qualitative, is based on the action research methodology and lies in cognitive models of writing (Flower & Hayes, 1981; Berteiter & Scardamalia, 1987), in constructivist approaches (Piaget, 1929, 1932, 1963; Vygotsky, 1978) and socio-discursive interactionism (Bronckart, 2003; 2006). The study was conducted in the Portuguese Didactics II subject and involved a third-year class of the Portuguese Teaching degree course with 39 students. The methodological design included the design, implementation, and evaluation of the pedagogical mediation of the essay writing process (planification, production, and revision) as activities aimed at building didactic knowledge about Portuguese teaching. To understand the effects of the experience carried out, we sought to collect the participants' perceptions through a semi-structured questionnaire and a corpus consisting of essays produced during the intervention, which was used to identify evidence of the positive effects pointed out by the participants in response to the questionnaire.

The informants' statements state that using essay as a learning tool (i) encouraged them to commit to reading the texts that mediated learning of the selected topics; (ii) contributed to the understanding of the topics they wrote about; (iii) allowed the appropriation of essay production processes, and (iv) development of argumentative capacity. The analysis of the essays allowed collecting data that corroborates the informants' statements. These results indicate that the use of essays as a knowledge construction tool has positive effects on the educational process, as it not only allows greater involvement and autonomy of students in the learning process but also promotes the development of a set of skills related to literacy academic – reading, writing, ability to reflect and critically analyze the topics covered.

Key words: writing to learn, academic essay, socio discursive interactionism, academic literacy, second language

Agradecimentos

Esta tese representa o culminar de uma jornada de formação que me proporcionou autodescoberta e amadurecimento a nível pessoal, intelectual, académico e profissional. Este desenvolvimento foi possível graças a pessoas e entidades que, diretamente ou indiretamente, estiveram envolvidas nesta trajetória. Por essa razão, não seria de bom tom encerrar a jornada sem deixar uma nota de agradecimento a todos quanto contribuíram para a levar a bom termo. Expresso a minha profunda gratidão:

A **Deus**, por me ter favorecido na intenção de continuar os estudos e por me ter concedido o privilégio de superar todos os obstáculos que me poderiam ter impedido de chegar a este estágio, entre os quais, a Covid-19.

À minha **orientadora**, a Professora Doutora Joana Viera Santos, por ter orientado esta tese num ambiente repleto de ternura e humanidade, abrindo espaço para o erro e, acima de tudo, estimulando-me a aprender com os meus erros, pelos sábios conselhos, pelo constante encorajamento e pelos valores e ensinamentos transmitidos. Produzir esta tese com base no seu modelo de orientação contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento intelectual e académico, pois permitiu-me conduzir o trabalho explorando as diversas possibilidades que tinha ao meu dispor.

À **Fundação Calouste Gulbenkian**¹, que financiou a realização da minha formação em Portugal, por me ter concedido a oportunidade de formar-me em Portugal e pelo suporte dado no decurso da formação.

À **Fundação para a Ciência e Tecnologia**, que, na sequência do Edital 524321, deliberou atribuir-me uma bolsa de investigação de mestre, inserida no CELGA-ILTEC. A atribuição desta bolsa ofereceu-me uma oportunidade de formação privilegiada na medida em que possibilitou a minha inserção num centro de investigação de prestígio em Portugal, bem como a interação constante com investigadores experientes na área do Discurso e Práticas Discursivas Académicas.

Ao **CELGA-ILTEC** e aos investigadores da Linha Temática “Discurso e Práticas Académicas Discursivas”, pela generosidade, pelo caloroso acolhimento e por todo o apoio científico, logístico e moral prestado na realização deste trabalho.

¹ Este trabalho foi parcialmente financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa de apoio à formação PALOP e Timor-Leste.

À **Universidade Eduardo Mondlane**, pelo estímulo à formação contínua e por me terem concedido autorização para fazer o doutoramento e à **Universidade de Coimbra** pelo acolhimento e por me ter proporcionado uma experiência de formação cultural e cientificamente enriquecedora.

Ao **Júri** que foi constituído para a minha defesa pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho, pela crítica construtiva e pelas pertinentes recomendações.

Aos **colegas de doutoramento**, Bernardino Valente, Natália Sarnowska, Solange Lima, Ana Isabel, Raquel Gafanha (que Deus a tenha) e Sara Pratas pelos riquíssimos momentos de partilha de ideias, medos, alegrias e angústias.

Aos **estudantes** que participaram na realização deste estudo, pelo envolvimento ativo na experiência didática realizada e na respetiva avaliação.

Ao Professor Doutor **Nelson Ernesto Maurício**, por me ter cedido a Unidade Curricular de Didática do Português para a realização da experiência didática avaliada neste estudo.

Ao **Nadir Ruiano Izidine**, pelo apoio moral e financeiro e por ter esperado pacientemente pelo meu regresso todas as vezes que precisei de me ausentar do país.

À Professora Catedrática **Perpétua Gonçalves**, pela iniciação na investigação, por me ter estimulado a seguir a carreira académica e pelo constante apoio ao longo destes anos de formação.

À Professora Doutora **Conceição Siopa**, que, em 2016, lançou as bases para a realização deste estudo, por todo o apoio prestado.

À Professora Doutora **Cristina Martins**, pelo caloroso acolhimento e pelo apoio prestado durante a minha estadia em Coimbra.

À minha **família**, pelas orações e por todo o suporte prestado.

À **família Pandeirada**, especialmente à Sónia Pandeirada, por todo apoio prestado aquando da minha chegada a Portugal (Estou-vos imensamente grata).

Às **minhas amigas**, Natália Afonso e Constanze Blumm, e ao meu amigo Maurício Adriano Manhiça pelo companheirismo e por todo apoio prestado.

Aos **moçambicanos** residentes em Portugal pelo acolhimento e companheirismo.

A todos aqueles que, embora não tenham sido mencionados, deram o seu contributo para a concretização deste projeto de formação.

Dedico esta tese a todas as mulheres que, na luta pela autodeterminação, afirmação e autossuficiência, não sucumbem perante obstáculos. Dedico-a também a todos os homens que apoiam as causas pelas quais as mulheres lutam.

ÍNDICE

<i>Introdução</i>	1
.....	5
<i>Capítulo I – Contextualização do Estudo</i>	5
1. Problematização.....	7
2. Perguntas de Partida	9
3. Objetivos	11
<i>Capítulo II – O papel da linguagem e dos géneros de texto no desenvolvimento da pessoa: a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo</i>	13
2.1. Introdução	14
2.2. Texto e género na perspetiva do ISD	14
2.3. O modelo de análise textual do ISD	18
2.4. Síntese do capítulo II	24
.....	27
<i>Capítulo III – Abordagem “escrever para aprender”: história, teoria, pesquisa e ensino</i>	27
3.1. Introdução	28
3.2. A abordagem “Escrever para Aprender”	28
3.3. O papel da escrita na aprendizagem.....	32
3.4. Escrever para aprender: síntese de estudos empíricos	36
3.5. Referencial teórico da abordagem “Escrever para Aprender”	41
3.5.1. Modelos cognitivos	41
3.5.2. O contributo das abordagens construtivistas.....	49
3.6. Modelos didáticos de referência	55
3.6.1. O Modelo de Ensino de Estratégias Cognitivas da Escrita	55
3.6.2. O modelo “Heurística da Escrita Científica”	59
3.6.3. Modelo de Sequência Didática proposto no ISD.....	63
3.7. Síntese do capítulo III.....	65
<i>Capítulo IV- O ensaio enquanto forma de escrita e/ou género textual</i>	67
4.1. Introdução	69
4.2. Uma (possível) definição de Ensaio.....	70
4.3. O ensaio na esfera académica	76
4.4. O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique.....	81
4.4.1. Critérios de análise.....	81
4.4.2. Infraestrutura geral	85
4.4.3. Mecanismos de enunciação / textualização e tipos de discurso nos ensaios didatizado / instrumento de avaliação nas disciplinas	89
4.4.4. Mecanismos de enunciação / textualização e tipos de discurso da disciplina de culminação de cursos de licenciatura	95
4.5. Parâmetros do género “ensaio académico”	102

4.6. Síntese do capítulo IV	105
Capítulo V – Metodologia.....	108
5.1. Introdução	110
5.2. Metodologia de Investigação-Ação	113
5.2.1. Apresentação crítica	113
5.2.2. Descrição da intervenção didática	119
5.2.2.1. Contexto Instrucional.....	119
5.2.2.2. Participantes	122
5.2.2.3. Desenho instrucional	125
5.3. Avaliação dos efeitos da intervenção	134
5.3.1. Recolha dos dados para avaliação.....	134
5.3.2. Critérios de Análise dos ensaios	136
Capítulo VI – Resultados e Discussão.....	141
6.1. Introdução	142
6.2. Resultados da análise das declarações dos informantes	142
6.3. Discussão dos resultados relativos às perceções dos informantes.....	155
6.4. Resultados da análise dos ensaios	161
6.4.1. Comparação do texto inicial com o texto final	161
6.4.1.1. Cumprimento do plano de texto previsto	161
6.4.1.2. Uso de fontes documentais de acordo com os princípios aprendidos em aula (referenciação e citação)	165
6.4.1.3. Construção e expressão de posições críticas.....	167
6.4.2. Comparação dos ensaios produzidos nas quatro frases da sequência didática	171
6.4.3. Discussão dos resultados da análise dos ensaios	174
Conclusões e Recomendações.....	180
Referências bibliográficas	188
APÊNDICES	198
Apêndice I – Estímulo para a produção inicial	200
Apêndice II – Didatização do ensaio académico.....	201
Apêndice III – Análise textual.....	208
Apêndice IV – Declaração de consentimento informado	209
Apêndice V – Questionário de recolha de dados sociolinguísticos	210
Apêndice VI – Questionário de recolha de dados relativos às perceções dos estudantes sobre as potencialidades e limitações do ensaio.....	214
Apêndice VII – Síntese das perceções dos informantes	216
ANEXOS.....	229

Índice de quadros

Quadro 1: Síntese da configuração linguística dos tipos de discurso	21
Quadro 2: Guião do professor para a promoção de actividades laboratoriais no modelo Science Writing Heuristic	60
Quadro 3: Guião para orientar o pensamento do aluno no modelo Science Writing Heuristic	61
Quadro 4: Proposta de plano textual do ensaio académico	79
Quadro 5: Quadro sociosubjectivo da ação verbal da qual emergem os ensaios sob análise	83
Quadro 6: Plano de texto do ensaio utilizado como instrumento de avaliação e do ensaio didatizado	85
Quadro 7: Plano dos ensaios de culminação de estudos	88
Quadro 8: Mecanismos de enunciação e de textualização dos ensaios inseridos na avaliação formativa	90
Quadro 9: Sequências predominantes nas principais macroestruturas dos ensaios inseridos na avaliação formativa	93
Quadro 10: Mecanismos enunciativos e de textualização de ensaios de culminação de estudos	96
Quadro 11: Proposta de estruturas do ensaio académico	103
Quadro 12: Configuração do ensaio a nível do plano de texto	129
Quadro 13: Guião com a estrutura de uma sequência argumentativa	130
Quadro 14: Síntese das actividades desenvolvidas na sequência de ensino	133
Quadro 15: Questões do questionário utilizado para colher as percepções dos informantes	135
Quadro 16: Categorias de análise do grau de proficiência dos participantes no uso de fontes documentais	138
Quadro 17: Diferenças identificadas nas introduções do texto inicial e do texto final	164
Quadro 18: Diferenças identificadas no texto inicial e no texto final na expressão de posições críticas	169
Quadro 19: Diferenças identificadas na mobilização do referencial teórico para sustentar argumentos	170

Lista de figuras

Figura 1: Tipos de discurso na perspectiva do ISD	20
Figura 2: Esquema de Sequência Didática.....	64

Índice de gráficos

Gráfico 1: Comparação dos conteúdos de introduções no texto inicial e no texto final ...	163
Gráfico 2: Resultados referentes à integração de fontes no texto inicial e no texto final.....	166
Gráfico 3: Resultados referentes à análise de expressão de posições críticas	167
Gráfico 4: Resultados relativos à análise comparativa do plano textual dos quatro ensaios	172
Gráfico 5: Dados comparativos do desempenho dos participantes no uso de fontes documentos	172
Gráfico 6: Resultados da análise comparativa dos quatro ensaios em relação à construção de posicionamentos	173

Lista de Abreviaturas

- ISD – Interacionismo sociodiscursivo
- SD – Sequência Didática
- SWH – Science Writing Heuristic
- UEM – Universidade Eduardo Mondlane
- WAC – Writing Across de Curriculumm
- WID – Writing in Disciplines

Introdução

O domínio do uso escrito da língua constitui uma variável importante para o sucesso acadêmico ao nível do ensino superior. Nesta esfera, os processos de aprendizagem envolvem a leitura e a produção de textos complexos e especializados. Aprender, no sentido de construir conhecimento, implica que os estudantes leiam, sintetizem e elaborem informações provenientes de diversas fontes. A escrita, por sua vez, funciona não só como um meio privilegiado de expressão de conhecimentos adquiridos em situações de avaliação, mas também como um meio para a sua construção e disseminação.

Tendo em conta a centralidade do escrito na aprendizagem, a mediação da participação dos estudantes universitários em práticas de literacia académica é amplamente reconhecida como um objetivo educativo relevante. A capacitação dos estudantes para produzirem e interpretarem a linguagem escrita é considerada vital para o seu sucesso tanto no âmbito académico como no domínio profissional. Por essa razão, tem vindo a ser enfatizada a necessidade de prepará-los para dominarem as formas de interpretar e produzir o conhecimento que caracterizam os espaços curriculares em que se movem no ensino superior.

Este reconhecimento traduz a evolução verificada quer no conceito de literacia académica quer nas representações sobre as necessidades sentidas por alunos e professores neste domínio. Atualmente a literacia académica é entendida como um estado e um processo (Carlino, 2003). Com efeito, é concebida como a capacidade de realizar, com proficiência, atividades de produção e análise de textos necessárias para aprender na universidade (Carlino, 2005). O termo designa também o processo pelo qual se chega a desenvolver essa capacidade em virtude da apropriação de formas de raciocínio instituídas através de certas convenções do discurso (Sousa e Costa-Pereira, 2018; Carlino, 2005).

Na vertente das representações, a necessidade de responder pedagogicamente aos problemas de literacia dos alunos, deixou de ser vista a partir de uma perspetiva de “défice” e “remediação” (Henderson & Hirst, 2007), passando a ser encarada como um imperativo pedagógico motivado pelas especificidades dos processos de aprendizagem no ensino superior. Constatou-se que os saberes que servem de suporte à aprendizagem na universidade não são competências que os estudantes deviam ter desenvolvido

previamente no ensino secundário; pelo contrário, como apontam (Lea & Street, 1998) constituem novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, nas quais devem ser socializados ao ingressar no ensino superior.

Esta tomada de consciência alargou-se ao reconhecimento de que as práticas de literacia devem ser situadas e significativas, uma vez que “os modos de ler e escrever, ou seja, de buscar, adquirir, elaborar e comunicar o conhecimento não são iguais em todas as áreas” (Carlino, 2003, p. 410). Segundo a autora citada, porque cada disciplina constitui uma cultura de escrita particular, com práticas de interpretação e produção textual específicas, a par do ensino de conteúdos curriculares, é recomendável que sejam contempladas ações didáticas destinadas a desenvolver estas competências de comunicação.

Outra importante mudança verificou-se nas representações sobre o papel atribuído à leitura e escrita nos processos de aprendizagem. Neste âmbito, tomou-se a consciência de que a leitura e a escrita constituem processos centrais pelos quais os estudantes aprendem novas matérias e desenvolvem conhecimentos sobre novas áreas de estudo (Lea & Street, 1998). Assim sendo, foi assumido que é fundamental que em cada disciplina os estudantes encontrem um ambiente educativo que lhes permita um desenvolvimento integrado da aprendizagem, da linguagem e da literacia académica.

A escrita académica é uma das competências de literacia que tem sido alvo de diversas iniciativas pedagógicas e científicas. Por muito tempo, o foco educativo no trabalho com a escrita incidiu nos três aspetos identificados por Cumming (2001): (i) as características dos textos; (ii) os processos de composição e (iii) os contextos de escrita. Contudo, o reconhecimento de que a leitura e a escrita são práticas intrínsecas aos processos de aprendizagem de cada disciplina permitiu a emergência de uma nova vertente na pedagogia da escrita que consiste no tratamento desta, não apenas como objeto, mas também como ferramenta de aprendizagem. Nesta vertente, a escrita é encarada como ferramenta intelectual no acesso ao conhecimento (Sousa e Costa-Pereira, 2018).

Como resultado das mudanças ocorridas na conceptualização de literacia académica, ao longo dos últimos anos, em diversas partes do mundo, têm vindo a emergir diversas iniciativas pedagógicas visando responder eficazmente às necessidades sentidas por estudantes e docentes neste domínio (Thais et al., 2013). No seguimento dos estudos que vêm sendo realizados a nível internacional, em Moçambique, face à constatação de um desempenho insatisfatório dos estudantes na produção e

compreensão de textos académicos, tem vindo a verificar-se um crescente interesse na questão da literacia académica. Comprova-o não só a introdução de disciplinas dedicadas ao ensino e à aprendizagem da escrita académica em diversos cursos, como também os estudos feitos nesta área (Gonçalves, 2007, 2010, 2015; Siopa, 2010, 2015, 2020; Faquir, 2016; Júnior, 2019; Marrengula, 2020).

As iniciativas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas, embora relevantes, encontram-se numa fase ainda incipiente, sendo, por isso, insuficientes para responder cabalmente aos desafios que se colocam. O trabalho pedagógico realizado, na maioria dos casos, é circunscrito a algumas disciplinas do primeiro ou segundo ano. Consequentemente, a sua abrangência e eficácia são limitadas, dado que as práticas textuais são socialmente situadas, variando de acordo com contexto, cultura e género de texto (cf. Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2009). Ao nível da pesquisa, os trabalhos desenvolvidos são, na sua maioria, de natureza exploratória, focando-se no mapeamento de áreas críticas.

Ademais, o ensino da escrita é apenas perspectivado como objeto de ensino segundo uma abordagem que inclui contributos de diferentes quadros teóricos (cf. Siopa, 2015; Faquir, 2016; Siopa & Pereira, 2017; Siteo, 2018). No discurso pedagógico oficial são quase inexistentes referências ao uso da escrita como ferramenta de aprendizagem. Consequentemente, são escassos desenhos curriculares que privilegiem o seu ensino como ferramenta de descoberta e formação de conhecimentos. Este quadro é problemático porque contraria o pressuposto segundo o qual a escrita é um saber em permanente construção, inseparável dos processos de aprendizagem nas disciplinas (Sousa & Costa-Pereira, 2018; Camps & Castelló, 2013).

O facto de a escrita ser predominantemente perspectivada como objeto de ensino e não como ferramenta de aprendizagem resulta na ausência de apoio e monitorização do desenvolvimento das competências dos estudantes neste domínio fora das disciplinas de língua que se dedicam à composição textual. É provavelmente devido a este facto que os estudantes concluem a formação apresentando uma aquisição incompleta, insuficiente, de competências de escrita académica, o que se revela na dificuldade de, no âmbito de trabalhos de culminação de estudos, por exemplo, apresentarem textos que possam ser considerados exemplares adequados dos géneros solicitados.

Na tentativa de contribuir para a melhoria do quadro apresentado relativamente às práticas de literacia nas universidades moçambicanas, a presente investigação visa fornecer um enquadramento teórico-metodológico que alia a linguística aplicada ao

ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Esse enquadramento destina-se a fundamentar a implementação de uma pedagogia orientada para a mediação da aprendizagem da escrita académica enquanto atividade direcionada para a construção de conhecimento. A abordagem poderá promover um desenvolvimento integrado e crescente de competências de literacia e um maior envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem. Desse modo, pretende-se, através do envolvimento sistemático dos estudantes em processos de produção do ensaio – planificação, redação e revisão – proporcionar-lhes um contexto de redação que permita *fazer fazendo*, isto é, construir conhecimento escrevendo.

Assim, a pesquisa tem como foco a utilização do ensaio como ferramenta didática e consiste na mediação da aprendizagem dos processos de produção de textos desse género como estratégia para assegurar que os estudantes desenvolvem uma multiplicidade de competências necessárias para um bom desempenho na redação académica e nos estudos em geral. Busca-se uma melhor compreensão das condições pedagógicas sob as quais a escrita pode ser utilizada como ferramenta de construção de conhecimento na universidade em Moçambique, de forma deliberada e sistemática, bem como dos efeitos que podem decorrer dessa utilização.

Para o alcance dos objetivos definidos, selecionamos um conjunto de tópicos que se distribuem de acordo com a sequência que se apresenta a seguir. No capítulo I, faz-se uma contextualização do estudo fornecendo subsídios que permitam a compreensão do seu enquadramento nos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos em Moçambique no sentido de responder aos desafios do ensino na universidade, as perguntas de partida e os objetivos que se pretende alcançar. O capítulo II reúne informações que consideramos que enquadram teoricamente a utilização de um género de texto como ferramenta de construção de conhecimento, especificamente, o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo. No capítulo subsequente, o terceiro, incluímos as teorias e as evidências empíricas que permitem a compreensão da relação entre escrever e aprender. O capítulo IV congrega informações que contribuem para a definição do ensaio enquanto género de texto. O capítulo V foi reservado à descrição do estudo empírico conduzido, a sua natureza, os dados e os participantes. No capítulo VI, encontram-se os resultados obtidos, a respetiva discussão e as principais conclusões. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas.

Capítulo I – Contextualização do Estudo

1. Problematização

Em Moçambique, o ensino superior tem vindo a registar vários progressos. Um dos mais notáveis diz respeito à expansão a nível nacional de universidades públicas e privadas. Quase meio século depois da independência, o país conta com 64 instituições de ensino superior, sendo 22 públicas e 44 privadas². Esta situação representa uma conquista importante para o país a nível social e económico. Contudo, a nível pedagógico, coloca inúmeros desafios, dos quais se destaca a garantia da qualidade do serviço educativo prestado, o desenho de cursos e *curricula* que respondam às mais prementes necessidades do país, os baixos níveis de literacia com que os estudantes chegam à universidade, entre outros.

No que diz especificamente respeito ao perfil de entrada dos estudantes, os principais desafios decorrem de vários fatores, entre os quais uma aquisição incompleta da língua de ensino, que é ainda língua segunda³ para a maioria dos moçambicanos, a exposição reduzida ao uso escrito da língua durante o processo de escolarização, um ensino deficitário em níveis que antecedem a educação terciária, entre outras. Uma das áreas em que as fragilidades dos estudantes se evidenciam diz respeito ao uso mais formal da língua, como é o caso do escrito (Siopa, 2015).

Estudos realizados com o propósito de mapear as principais áreas em que se situam as necessidades dos estudantes moçambicanos demonstram a prevalência de uma aquisição incompleta de saberes sobre o funcionamento da língua portuguesa, dos processos de compreensão e produção textual, que sustentam a participação numa instituição “letrada” (Oslo, 2001) como a universidade. A maioria desses estudos, quer se foque na compreensão do desempenho linguístico dos estudantes na escrita ao nível lexical e gramatical (cf. Bavo, 2015; Companhia, 2010; Diniz & Fumo, 2015; Gonçalves, 2007, 2010, 2015; Justino, 2011; Siopa, 2010, 2015), quer se centre em competências comunicativas mais específicas como a compreensão leitora (Fumo, 2019; Fumo & Timbane, 2019) e a produção textual (Faquir, 2016; Marrengula, 2019; Mauai, 2021; Siopa & Pereira, 2017), enfatiza a necessidade de implementação de medidas didáticas que favoreçam o desenvolvimento dos saberes que permitam aos estudantes responder, com sucesso, às exigências da aprendizagem na universidade.

². Grupo SOICO. (2022). *Ensino superior oscila entre expansão e baixa qualidade*. O País. <https://opais.co.mz/ensino-superior-oscila-entre-expansao-e-baixa-qualidade/>

³ De acordo com o censo de 2017, apenas cerca de 17 % da população de Moçambique tem o português como língua materna.

Na sequência dos resultados desses estudos, em 2015, um grupo de docentes de Português da Universidade Eduardo Mondlane decidiu implementar um projeto⁴ pioneiro de investigação-ação sobre a escrita académica, centrado nos processos de ensino e aprendizagem dos géneros *resumo*, *recensão crítica* e *ensaio académico*. Este projeto representou um importante passo para o estabelecimento de programas de ensino direcionados ao desenvolvimento de competências de compreensão e produção de textos académicos. Além disso, permitiu testar e validar empiricamente sequências didáticas para o ensino dos géneros selecionados e capacitar professores para o ensino de competências de literacia académica.

O outro impacto positivo que o projeto teve consistiu na identificação de modelos pedagógicos com potencial para responder eficazmente aos desafios existentes. A reflexão realizada no processo de avaliação do seu impacto pedagógico permitiu concluir, entre outros aspetos, que a monitorização do desenvolvimento da escrita dos estudantes não se devia circunscrever aos anos de formação abrangidos pela iniciativa. Para conferir sistematicidade a iniciativas visando o aprimoramento de competências de literacia, foi proposto o alargamento de práticas textuais envolvendo os géneros selecionados a outras unidades curriculares.

Com a presente tese, dá-se seguimento ao projeto de pesquisa iniciado em 2015, começando um novo ciclo de investigação-ação. O objetivo subjacente a esta iniciativa consiste em identificar e difundir boas práticas de ensino da literacia académica em universidades moçambicanas. Note-se que, num sentido contrário às demandas que a aprendizagem coloca aos estudantes, os métodos de ensino comumente adotados em instituições de ensino superior em Moçambique assentam na transmissão de conhecimento com base na exposição oral de conteúdos de ensino por parte do professor⁵. Esta forma de ensinar pouco ou em quase nada contribui para o desenvolvimento académico dos alunos. Trata-se de um método que, segundo Carlino (2005, p. 5), “priva os estudantes de aprender os modos de indagar, aprender e pensar, vinculadas às formas de ler e escrever que os seus professores desenvolveram enquanto membros da comunidade académica a que pertencem”.

⁴ Mais informações disponíveis em: https://www.catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs2/ESCRITA%20ACADEMICA_1a%20fase.pdf

⁵ Santos, L., & Zavale, N. C. (2014). Relatório global do 1º Ciclo de auto-avaliação dos cursos da UEM. <https://www.researchgate.net/publication/282329799>.

Tendo em conta as desvantagens do método expositivo, impõe-se a adoção de métodos alternativos que permitam não só colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, desafiando-o a assumir um papel ativo na construção de saberes científicos, como também ajudá-lo a desenvolver competências que sustentam a sua integração nas práticas discursivas académicas. Nesse sentido, consideramos que a utilização didática da escrita como ferramenta de construção de conhecimento constitui uma das vias pelas quais se pode criar um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento que é expetável que os estudantes alcancem enquanto indivíduos em formação na educação terciária. O processo de escrita, sobretudo o de composição de textos académicos, envolve operações mentais complexas, seleção de conteúdos relevantes, a sua organização em texto e avaliação do texto produzido, que são mediadas por estratégias consideradas cruciais não só para a estruturação do pensamento, mas também para adquirir, transformar e construir conhecimento. Tais estratégias incluem, anotações, esquematização, elaboração de rascunhos, reescrita de versões melhoradas, entre outras (cf. Del Longo & Cisotto, 2014).

Apesar de a escrita apresentar potencial para favorecer o desenvolvimento intelectual e académico, verifica-se a ausência de atividades planificadas de escrita fora das disciplinas de língua. Na tentativa de contribuir para a alteração desta situação, o presente estudo consiste na conceção, implementação e avaliação de uma intervenção didática cuja finalidade é mediar a aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico enquanto ferramenta ao serviço da construção de conhecimento e da literacia académica. A intervenção tem como foco a utilização da escrita do ensaio para potencializar a apropriação conceptual na unidade curricular Didáctica do Português II, inserida na licenciatura em Ensino do Português da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

2. Perguntas de Partida

Conforme referido, a presente pesquisa é movida pelo interesse em contribuir para a melhoria das práticas de ensino da literacia académica no ensino terciário em Moçambique, orientando-se pelas seguintes perguntas de investigação:

1.1. Que implicações pode ter no processo formativo a utilização didática da escrita do ensaio como ferramenta de aprendizagem?

Subjacente à didatização do género “ensaio” enquanto ferramenta didática esteve o pressuposto de que pode proporcionar um contexto de redação passível de promover a compreensão dos tópicos nos quais se iria centrar a composição textual e o desenvolvimento da literacia académica. Estabeleceu-se como hipótese que a estratégia podia conduzir à melhoria dos processos e dos resultados de aprendizagem e da qualidade da escrita dos participantes. Assim, com esta pergunta, procura-se colher subsídios que permitam a validação deste pressuposto. A questão surge da necessidade de obter uma compreensão mais alargada do que pode estar envolvido na utilização da escrita como dispositivo pedagógico e dos efeitos que podem decorrer desta opção didática. Com base nela, espera-se gerar evidências que permitam a compreensão das potencialidades e das limitações da realização dos processos de produção do ensaio enquanto atividades direcionadas para a construção de conhecimento.

1.2. Que estratégias pedagógicas tornam profícua a utilização do ensaio enquanto dispositivo didático num contexto de aprendizagem de Língua Segunda?

Esta pergunta, diferentemente da anterior, que se centra na variável “género de texto”, está direcionada para a sequência didática implementada, ou seja, para os processos de mediação da aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico enquanto atividades direcionadas para a construção do conhecimento. Visa permitir a identificação da combinação de atividades de ensino e aprendizagem passíveis de favorecer um bom desempenho na produção do ensaio. Toma-se como base o princípio segundo o qual alguns dos aspetos do texto que lhe conferem qualidade, como a organização de conteúdos previstos para cada parte, o que constitui o plano textual, e a incorporação correta de conteúdos devidamente referenciados, que envolve o relacionamento das fontes de base com o texto em construção, constituem um indicador de aprendizagem, ou seja, da compreensão dos tópicos de escrita (Klein & Kirkpatrick, 2010), bem como da sua utilização enquanto ferramenta essencial ao conhecimento.

1.3. Que outros fatores podem contribuir para a (in)eficácia do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem em contextos de Língua Segunda?

Com esta pergunta pretende-se identificar “variáveis” que, a par do género e da sequência instrucional, com base na qual foi implementada a pedagogia “escrever para

aprender”, podem potenciar ou inibir a eficácia da estratégia de utilizar o ensaio como dispositivo didático.

3. Objetivos

Com a presente investigação procura dar-se seguimento e consistência às iniciativas pedagógicas e científicas que têm vindo a ser desenvolvidas em Moçambique em prol do desenvolvimento académico dos estudantes moçambicanos. Com efeito, constitui motivação para a sua realização o interesse em contribuir para a identificação de opções didáticas que respondam eficazmente às necessidades sentidas por docentes e estudantes no domínio da literacia académica. Por essa razão, o trabalho desenvolvido consistiu essencialmente em procurar validar empiricamente os pressupostos que sustentam a pedagogia escrever para aprender envolvendo os participantes nos processos de planificação, redação e revisão do ensaio académico enquanto atividades direcionadas para a construção de conhecimento. Assim, na sequência das perguntas de investigação, foram formulados os seguintes objetivos gerais:

- Avaliar a eficácia da utilização do ensaio académico enquanto dispositivo didático ao serviço da construção de conhecimento e do desenvolvimento da literacia académica;
- Compreender as implicações da mediação da aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico enquanto atividades direcionadas para a construção do conhecimento nos processos de aprendizagem e nas competências de literacia académica.
- Disponibilizar sequências e estratégias instrucionais empiricamente validadas que permitam aos estudantes construir conhecimento escrevendo ensaios.

Como forma de viabilizar o alcance dos objetivos gerais definidos na secção anterior, estabelecemos como objetivos específicos (i) colher as perceções dos participantes sobre os efeitos positivos da mediação da aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico enquanto atividade orientada para a construção do conhecimento; (ii) identificar diferenças no desempenho dos participantes na produção do ensaio antes e

depois de intervenção (iii) comparar a prestação dos participantes na produção do ensaio nas quatro fases da sequência didática em que houve produção textual; (iv) colher subsídios que permitam propor um modelo de ensaio académico a servir de referência para práticas textuais envolvendo a etiqueta “ensaio” em Moçambique.

Capítulo II – O papel da linguagem e dos géneros de texto no desenvolvimento da pessoa: a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo

2.1. Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o referencial teórico que permite a compreensão do papel que a linguagem, especificamente, os textos podem ter no desenvolvimento intelectual humano. Para explicar esta relação, a nossa escolha recaiu sobre o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2006) pelo facto de ser uma corrente que considera aspetos cognitivos e socioculturais no funcionamento do humano. A explicação do papel que a escrita pode ter nos processos de aprendizagem implica concebê-la como um ato simultaneamente cognitivo e social.

Tendo em conta o objetivo anunciado, o capítulo organiza-se em duas secções. Na primeira secção, são apresentadas as principais bases teóricas do ISD e os respetivos conceitos de género e texto. A segunda é dedicada à apresentação do modelo de análise de textos proposto no âmbito desta corrente.

2.2. Texto e género na perspectiva do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) é uma corrente teórico-epistemológica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros. Esta corrente inscreve-se no Interacionismo social, proposto principalmente por Vygotsky (1927/1999; 1934/1997), Mead (1934) e Wallon (1938). O ISD pretende ser uma teoria global do funcionamento psicológico, uma corrente da ciência do humano, uma vez que leva em consideração aspetos psicológicos, socio-históricos, culturais e linguísticos. Toma, portanto, como unidades de análise a linguagem, o agir e o pensamento consciente.

Nas teorizações sobre a génese do pensamento consciente, o ISD dá primazia às práticas e à linguagem, que encara como o instrumento fundador e organizador do funcionamento psicológico humano. Com efeito, um dos seus principais postulados reside na ideia de que “a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas (...) o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (Bronckart, 2006, p. 122). Desse modo, o ISD destaca o papel do social, do semiótico e dos artefactos culturais no desenvolvimento das pessoas,

postulando que a interiorização dos signos sociais é a principal condição para a constituição e o desenvolvimento do pensamento consciente.

Este posicionamento apoia-se na tese defendida por Vygotsky, segundo a qual, “a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente é a condição da transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente” (Conforme citado em Bronckart, 2008, p. 106) e convoca, ainda, o pensamento de Saussure sobre a natureza dos signos linguísticos. Em alinhamento com a tese vygotskiana, o ISD defende que o pensamento consciente ou a inteligência formal decorre da interiorização das quatro propriedades dos signos da linguagem, o seu *cáráter imotivado* (ausência de funcionamento natural), *discreto*, *radicalmente arbitrário* e *ativo* (Bronckart, 2006). A interiorização destas propriedades é apontada como sendo responsável pela construção, com base no psiquismo herdado (amorfo e não organizado), de unidades representativas, delimitadas, estáveis e dotadas de um poder de auto-reflexividade, conforme ilustra a explicação abaixo:

Enquanto a organização psíquica que emerge no estágio sensório-motor é difusa e idiossincrática, a interiorização dos signos vai introduzir unidades representativas delimitadas, autonomizadas em relação aos esforços externos, desdobrados (como envelopes sociais que reúnem imagens mentais individuais) e que, desse modo, podem ser acessadas pelos próprios sujeitos (Bronckart, 2006, p. 17).

O ISD defende que é a interiorização posterior das relações predicativas da língua organizadoras das orações que permite que essas unidades se organizem de acordo com o regime de “implicações de significações” que caracteriza as operações do pensamento consciente (Bronckart, 2008).

Para complementar esta teorização, os trabalhos do ISD inseridos na área das ciências do texto procuram mostrar o papel dos processos de produção e de interpretação textual na transformação das pessoas e dos factos sociais. Procuram, por conseguinte, explicitar o papel e as propriedades da atividade de linguagem, que é considerada fundamental na constituição das próprias ações e dos conhecimentos declarativos. Assim, tomando como base as ideias de Saussure e Vygotsky, segundo as quais os signos da linguagem fundam a constituição do pensamento consciente, parte-se do princípio de que as práticas socialmente situadas da linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, quer em relação aos conhecimentos e saberes, quer em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Para o

efeito, identifica-se e descreve-se os diferentes tipos de atividade humana e analisa-se as suas relações de interdependência no funcionamento humano.

Na perspetiva do ISD, o ser humano caracteriza-se por apresentar um agir não verbal (agir geral) e um agir verbal (agir de linguagem), que podem apresentar um carácter coletivo ou singular. O agir geral, na forma coletiva, configura as *atividades coletivas*, e, na forma singular, a *ação (geral)*. O agir verbal, na sua forma coletiva, configura as *atividades de linguagem* e, na sua forma singular, a *ação de linguagem*. As atividades de linguagem têm como função “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planeamento, a sua regulação e a sua avaliação” (Bronckart, 2006, p.138). Por essa razão, o ISD considera a linguagem como a principal característica da atividade social humana (Baltar, et al., 2009).

As atividades e ações de linguagem concretizam-se sob a forma de textos, definidos como “sequências organizadas de comportamentos verbais, orais ou escritos, que são atribuíveis a um agente singular num contexto determinado de ação” (Bronckart, 2003b, p. 57). Os textos constituem, portanto, correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo (Bronckart, 2006). São também classificados como “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, mais ou menos adaptadas ao comentário de certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (Bronckart, 2008, p. 104).

A construção de um texto implica quer a mobilização de recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural, quer a consideração de modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. De acordo com o ISD, ainda que um texto apresente uma dimensão linguística, as suas propriedades internas são definidas não linguisticamente, mas socialmente, pela ação que o gerou. Assim, as especificidades composicionais dos textos dependem da situação de interação na qual são produzidos, das atividades que comentam e das condições sócio-históricas da sua produção.

Na perspetiva do ISD, todo o texto empírico inscreve-se sempre num género e constitui exemplar de um género. Os textos distribuem-se, assim, em diversos géneros, socialmente indexados (considerados como sendo adaptados a uma atividade ou a uma situação), que se acumulam no *arquitexto*⁶ de uma dada comunidade. Para definir géneros de textos, o ISD recupera o conceito de Bakhtin ([1952-1953] 2016), que

⁶ . O termo “arquitexto” designa “o conjunto dos modelos de géneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época da sua história” (Bronckart, 2010, p. 170).

concebe géneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e socio-historicamente construídos” (p.11). Ao contrário dos textos, os géneros constituem uma categoria abstrata, uma entidade não ontológica, pelo que são observáveis através de textos efetivamente realizados (Coutinho, 2007).

No ISD, os géneros são vistos como ferramentas que permitem que as pessoas realizem ações de linguagem e participem em diferentes atividades sociais (Araújo, 2010). A noção de género assume, assim, um papel relevante no âmbito desta corrente, uma vez que os géneros articulam a dimensão praxeológica, a dimensão epistémica e a dimensão semiótica das práticas humanas (Miranda, 2017). O género é colocado como um elemento mediador entre práticas e textos, que possui uma orientação reguladora e prescritiva da produção de textos (Teixeira & Gonçalves, 2014).

Sendo configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, os géneros constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal (Bronckart, 2006). Ainda assim, porque portadores de indexações sociais, qualquer ato de produção textual implicará sempre a realização de um duplo processo de adoção e de adaptação de um modelo de género, nos termos descritos por Bronckart (2006):

Por um lado, o agente produtor terá que escolher ou adotar o modelo de género que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação, tal como representadas por ele. Por outro, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação” (p. 147).

Desse modo, o texto resultante desse processo apresentará propriedades genéricas, resultantes da escolha do género textual que parece adaptar-se à situação e especificidades únicas, que derivam das escolhas do produtor em função das particularidades da situação. Portanto, qualquer tentativa de descrição de géneros de textos implica a consideração da duplicidade dos planos envolvidos na produção e interpretação textuais: o plano da genericidade e o da singularidade (Coutinho, 2007).

Para a análise de textos, o ISD propõe um modelo hierárquico assente numa abordagem descendente, que vai das atividades sociais às atividades de linguagem e, destas, a seus componentes linguísticos. Na secção seguinte, descreve-se

detalhadamente as componentes do modelo analítico de textos propostos no âmbito deste quadro teórico-epistemológico.

2.3. O modelo de análise textual do ISD

O modelo de análise de textos considerado no ISD distingue quatro níveis de análise, designadamente, nível de ação de linguagem; nível do texto; nível dos tipos de discurso e o nível dos mecanismos de textualização (Bronckart, 2006; 2003a). Tendo em conta estes níveis, o modelo comporta duas macro categorias: o contexto de produção dos textos e a arquitetura textual. O contexto de produção diz respeito ao conjunto dos parâmetros que podem exercer alguma influência sobre a forma como um texto é organizado, pelo que envolve três parâmetros:

- (i) *o quadro material ou físico da ação de linguagem*, que é constituído pela pessoa física, real, que produz um texto oral ou escrito; o recetor, ouvinte/leitor físico, real, e o espaço/tempo da produção;
- (ii) *o quadro sociossubjetivo da ação verbal*, referente ao papel que emissor e recetor assumem em função do tipo de interação em jogo, ou seja, o papel que o emissor assume enquanto enunciador do texto e o que é assumido pelo recetor enquanto destinatário do texto. Inclui-se também neste parâmetro *a formação sociodiscursiva* em que a comunicação se integra e o respetivo objetivo;
- (iii) *o conteúdo temático*, que diz respeito ao tópico principal do texto.

A arquitetura textual envolve três níveis estruturais superpostos, a saber:

- (i) infraestrutura geral do texto;
- (ii) mecanismos de textualização;
- (iii) mecanismos de responsabilização enunciativa.

A infraestrutura geral do texto inclui o *plano geral do texto*, que corresponde à organização de conjunto do conteúdo temático, os *tipos de discurso*, as *sequências* e outras formas de planificação. As sequências são definidas como “formas de planificação possíveis, mas não necessárias, dos tipos de discurso” (Bronckart, 2010, p. 171). Estas podem ser narrativas, descritivas, injuntivas, explicativas, argumentativas ou dialogais.

Os tipos de discurso são definidos como “unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis” (Bronckart, 2006, p. 146). Traduzem decisões relativas à forma de sequencialidade e ao grau de implicação dos parâmetros da situação material de produção, ou seja, a constituição de mundos discursivos, “formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente” (Bronckart, 2006, p. 148).

No que diz respeito à implicação da situação de produção, distinguem-se as operações de *implicação* e de *autonomia*. No caso da implicação, o emissor-enunciador integra no seu texto referências explícitas aos parâmetros do ato de produção, remetendo para o locutor, o interlocutor, o espaço ou o tipo de produção. Neste caso, uma vez que os elementos situacionais constituem uma parte do conteúdo do texto, a sua cabal interpretação implicará a reconstituição de tais condições de produção. Já no caso da operação de autonomia, o emissor-enunciador constrói o seu texto sem fazer nenhuma referência explícita aos parâmetros da situação de produção.

Relativamente às representações do mundo, distinguem-se as operações de *disjunção* (ordem do narrar) e *conjunção* (ordem do expor). No caso da disjunção, as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto são explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente. Desse modo, o conteúdo temático é referente a factos passados ou atestados, a acontecer, plausíveis ou imaginários, que se articulam com uma origem espaço-temporal, a qual, por sua vez, marca a distância com a interação social em curso. No caso da conjunção, as representações do mundo (re)codificadas em um texto situam-se necessariamente no mundo da interação, não são colocadas à distância deste nem apresentam uma origem. Nesse caso, “o texto não relata, mas expõe (“mostra”, “exibe”) estados, noções ou eventos ‘conjuntos’, ou seja, acessíveis no mundo dos protagonistas” (Bronckart, 2003b, p. 63).

Com base no cruzamento das decisões relativas às representações do mundo e à implicação da situação de produção, propõe-se a existência de quatro *atitudes de locução* designadas *mundos discursivos* ou *arquétipos discursivos* (Bronckart, 2006; 2003a), que se traduzem linguisticamente em quatro tipos de discurso, conforme descrito na figura 1.

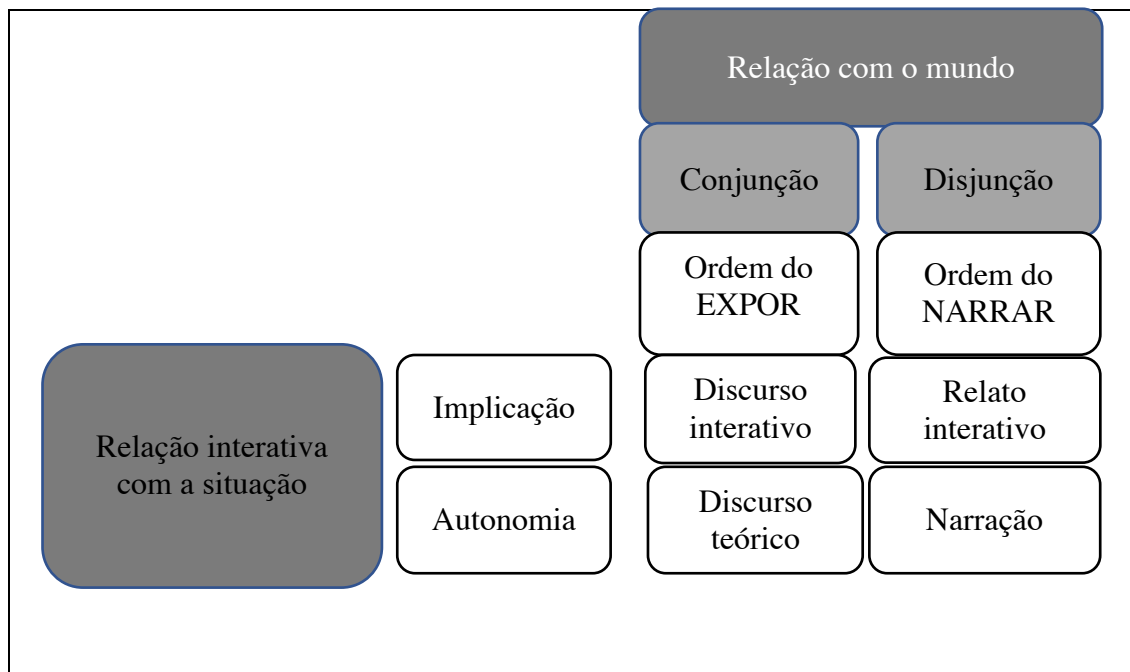


Figura 1: Tipos de discurso, adaptado por Coutinho (2009) a partir de Bronckart (2008, p. 71).

Uma vez que no ISD, as sequências são vistas como formas de planificação dos tipos de discurso, apresenta-se uma proposta de correspondências entre tipos de discurso e sequências. Considera-se, assim, que, relativamente à ordem do NARRAR, nos tipos narração e relato interativo, podemos encontrar sequências narrativas e descritivas. No que diz respeito à ordem do EXPOR, no discurso teórico, as esquematizações são apontadas como o modo de planificação dominante, ao passo que, no discurso interativo se verifica a proeminência das sequências argumentativa, explicativa e injuntiva (Bronckart, 2006).

Partindo do princípio de que os tipos de discurso, ao contrário dos géneros de texto que, por serem mutáveis, não se prestam a uma classificação estável e definitiva, apresentam regularidades de organização e marcação linguística, Bronckart (2006) avança uma proposta de descrição das suas configurações linguísticas, com base na análise de géneros convencionais da língua francesa. Na tabela abaixo, são ilustradas tais configurações.

Ordem do Expor	
Int era tiv o	<p>Diálogo ou monólogo / oral ou escrito</p> <p>Turnos de fala nos diálogos</p> <p>Presença de unidades que remetem para a interação verbal (real ou encenada)</p> <p>Presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas, exclamativas)</p> <p>Tempos verbais do plano do discurso (presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico)</p> <p>Presença de unidades que remetem para objetos acessíveis no tempo e/ou no espaço (ostensivos, deícticos espaciais e temporais)</p> <p>Nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa (singular e plural) com valor exofórico</p> <p>Densidade verbal elevada e densidade sintagmática baixa</p> <p>Presença de outras unidades com valor parcialmente discriminativo</p> <p>Pronome indefinido “on” como pronome de 1ª pessoa do singular ou plural</p> <p>Anáforas pronominais</p> <p>Auxiliares de modo e outros auxiliares com valor pragmático</p>
Te óri co	<p>Monologado e escrito</p> <p>Ausência de frases não declarativas</p> <p>Tal como no discurso interativo, há a exploração dos tempos verbais do plano do discurso, porém, distingue-se pela predominância das formas do presente e pretérito perfeito com valor genérico</p> <p>Ausência de unidades que remetem para objetos acessíveis no tempo e/ou no espaço (ostensivos, deícticos espaciais e temporais)</p> <p>Ausência de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa (singular e plural) com valor exofórico</p> <p>Possível presença de formas na primeira pessoa do plural (on) que remetem para os pólos da interação, mas não para os protagonistas</p> <p>Organizadores com valor lógico e argumentativo</p> <p>Modalizações lógicas e presença do auxiliar de modo “poder”</p> <p>Procedimentos de focalização (metatextual); procedimentos de referência intratextual e intertextual</p> <p>Presença de frases passivas</p> <p>Presença de anáforas pronominais e /ou nominais, bem como procedimentos de referência deíctica intratextual</p> <p>Densidade verbal baixa e densidade sintagmática muito elevada</p>
Ordem do NARRAR	
Rel ato int era tiv o	<p>Geralmente monologado (real ou encenado)</p> <p>Turnos de fala nos diálogos</p> <p>Presença de unidades que remetem para a interação verbal (real ou encenada)</p> <p>Ausência de frases não declarativas</p> <p>Exploração dos tempos verbais do plano do histórico (Benveniste) ou tempos narrativos (Weinrich): pretérito perfeito, pretérito imperfeito, mais-que-perfeito, futuro simples e futuro do pretérito.</p> <p>Presença de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa (singular e plural) que remetem para os protagonistas da interação verbal do relato.</p> <p>Presença de anáforas pronominais, por vezes, associadas a anáforas nominais com repetição fiel do antecedente)</p> <p>Densidade verbal elevada (semelhante ao discurso interativo) e densidade sintagmática baixa.</p>
Na rra ção	<p>Geralmente escrito e sempre monologado</p> <p>Presença exclusiva de frases declarativas</p> <p>Exploração dos tempos verbais do plano da história, com predominância das formas do pretérito perfeito e imperfeito (marcação de isocronia e contrastes aspetuais); formas no pretérito mais-que-perfeito composto (na marcação de relação retroativa) e futuro do pretérito (em português); e formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo), na marcação de relação de projeção</p> <p>Presença de organizadores temporais que decompõem o narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não</p> <p>Ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa (singular e plural) que remetam para o produtor ou destinatário do texto</p> <p>Presença conjunta de anáforas pronominais e anáforas nominais (por substituição lexical)</p> <p>densidade verbal média e densidade sintagmática média</p>

Quadro 1: Síntese da configuração linguística dos tipos de discurso
(Rosa, 2022, com base em Bronckart, 2003a).

No ISD, os tipos de discurso assumem centralidade por duas razões. Em primeiro lugar, porque são apontados como um dos elementos da linguagem

propiciadores de desenvolvimento. Na perspectiva desta corrente, os tipos de discurso que configuram os gêneros de textos são mediadores do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo na medida em que é “por meio deles que se transmitem as grandes formas de operatividade do pensamento humano” (Bronckart, 2006, p. 155). À luz desta corrente, os tipos de discurso estão associados a raciocínios específicos, pelo que, ao (re)produzir um tipo de discurso, indexado a um determinado gênero de texto, o escrevente ativa os processos mentais e discursivos que lhe estão associados. Assim, considera-se que, por meio das interações dialogais, dos relatos e da narração e dos discursos teóricos podem ser desenvolvidos, respetivamente, raciocínios práticos, causais/cronológicos e de ordem lógica, o que se torna muito relevante aquando da produção de ensaios como os analisados na presente investigação.

Em segundo lugar, considera-se que os tipos de discurso dão conta dos diferentes *mundos discursivos*, que podem ser construídos e combinados nos textos e porque é a essas unidades macrossintáticas de base que se aplicam diversos mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa, que constituem o segundo nível de análise da arquitetura textual.

Os mecanismos de textualização são definidos como “o conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações)” (Bronckart, 2010, p. 170). Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática e realizam-se através de organizadores textuais. Podem aplicar-se ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases de uma sequência e às articulações locais entre frases sintáticas. Os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir temas e/ou personagens novos e assegurar a sua retoma ou a sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas.

Os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização explicitam o tipo de envolvimento enunciativo presente no texto e que lhe confere coerência interativa. A distribuição das vozes visa tornar visíveis as instâncias que assumem a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto. Uma vez que é no mundo discursivo, e não no mundo empírico, que as operações de responsabilidade enunciativa se processam, geralmente o dizer é assumido por uma instância geral de enunciação que, segundo Bronckart (2003a), consiste no

textualizador, voz “neutra”, que se pode configurar em narrador, quando o discurso mobilizado é da ordem do narrar, e expositor, se for da ordem do expor. Ainda de acordo com Bronckart (2003a), em alguns casos, a instância geral que assume responsabilidade pelo que é dito pode convocar vozes secundárias, que podem ser de três tipos: a voz do autor, as vozes sociais e a das personagens. Estas vozes são geralmente expressas por formas pronominais, sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases.

A modalização, por sua vez, serve para explicitar os juízos ou avaliações que emanam dessas instâncias e que se dirigem a determinados aspetos do próprio processo de semiotização. Realizam-se por meio de diversas estruturas linguísticas: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, etc. O ISD distingue quatro tipos de modalizações, a saber: *lógicas*, *deônticas*, *pragmáticas* e *apreciativas*.

No presente trabalho, adaptamos uma tipologia de modalidade distinta, construída especificamente para o português, correspondendo, portanto, a uma terminologia com a qual estamos mais familiarizados (cf. Oliveira & Mendes, 2013, pp. 623-625). As modalizações lógicas correspondem às epistémicas, traduzindo a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático como certas, possíveis, prováveis ou improváveis, entre outras. As modalizações deônticas expressam a avaliação de elementos do conteúdo temático, à luz dos valores sociais, apresentando-os como socialmente permitidos, proibidos, necessários ou desejáveis. As modalizações pragmáticas introduzem um juízo sobre uma das facetas da responsabilidade de uma personagem em relação ao processo de que é agente e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação, etc. Correspondem assim à modalidade interna ou externa (Oliveira & Mendes, 2013, pp. 623-624). As modalidades apreciativas avaliam, de forma subjetiva, alguns aspetos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, estranhos ou infelizes. Correspondem à modalidade avaliativa, que poderá ser menos usual, mas ocorre no *corpus* de ensaios analisado (cf. Oliveira & Mendes, 2013: 625, cf. 4.4.2.).

Em jeito de síntese, nesta secção, foi apresentada e adaptada a visão do ISD relativamente ao papel da linguagem no desenvolvimento humano. De acordo com esta corrente, é a interiorização das propriedades dos signos, das relações predicativas que organizam as orações e dos tipos de discurso que confere ao psiquismo herdado um carácter estruturado, discreto e inteligível. O trabalho do ISD postula que as atividades de

linguagem, cuja função é assegurar o entendimento necessário à realização de atividades gerais, se materializam em textos, que, por sua vez, constituem exemplares empíricos de um dado gênero textual. Nesta corrente, os gêneros de texto e os tipos de discurso são vistos como espaços propiciadores do desenvolvimento humano, uma vez que constituem ferramentas através das quais os tipos de raciocínios que lhes subjazem podem ser apropriados. O ISD fornece, assim, um importante suporte teórico ao nosso estudo, que se baseia na percepção de que a escrita do ensaio pode favorecer a aprendizagem. À luz desta corrente, podemos afirmar que as diferentes vertentes em que se desdobra a produção do ensaio e as suas propriedades internas apresentam potencial para propiciar o desenvolvimento de conhecimentos a vários níveis, como veremos no capítulo IV, que se foca precisamente na descrição dessas suas propriedades.

Partindo dos três níveis propostos para a análise textual – a ação de produção de linguagem, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização – o ISD sustenta que o ensino dos gêneros de texto deve visar o desenvolvimento de *capacidades linguísticas*, isto é, das “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (Dolz, Pasquier & Bronckar, 2017, p. 164). Essas aptidões desdobram-se em três vertentes, (i) *capacidades de ação*, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; (ii) *capacidades discursivas*, aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada e (iii) *capacidades linguístico-discursivas*, domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular.

Relativamente a estas aptidões, o ISD alerta que o seu desenvolvimento não ocorre de forma natural, através de um processo de aquisição, requerendo, por isso, uma aprendizagem social. Para o efeito, é proposto o procedimento da *sequência didática* (Dolz & Scheneuwly, 1998; Noverraz & Schneuwly, 2004), que expomos na secção 3.6.3 do próximo capítulo.

2.4. Síntese do capítulo II

Neste capítulo, foi apresentada a perspetiva do quadro teórico do ISD sobre o desenvolvimento humano. Nesta corrente, a linguagem é vista como fator central da constituição do pensamento consciente e do desenvolvimento social da pessoa, sendo esse papel associado à interiorização e apropriação das propriedades dos signos linguísticos, das relações predicativas que organizam as orações e dos tipos de discurso.

Embora os trabalhos teóricos e empíricos do ISD se desdobrem em três vertentes, os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento, destacamos o nível dos pré-construídos, particularmente o modelo de organização interna dos textos tendo em conta o âmbito desta pesquisa.

**Capítulo III – Abordagem “escrever para aprender”:
história, teoria, pesquisa e ensino**

3.1. Introdução

Este capítulo é dedicado à descrição da abordagem "escrever para aprender", na qual se insere a linha de trabalho com a escrita adotada neste estudo. Tem como principal propósito apresentar os elementos que caracterizam esta abordagem, as bases teóricas em que assenta, os pressupostos pedagógicos que a orientam e os estudos empíricos que demonstram a sua efetividade.

“Escrever para aprender” é uma corrente que propõe a integração da escrita nos processos de aprendizagem, com base na visão de que esta se pode constituir em ferramenta ao serviço do desenvolvimento intelectual e da compreensão dos conteúdos de aprendizagem. Para fundamentar o papel que a escrita pode ter na aprendizagem, são convocadas algumas teorias de escrita e de aprendizagem assim como diversos estudos empíricos.

Quanto à estrutura, este capítulo começa com uma breve descrição histórica do movimento “escrever para aprender” (secção 3.2.). Na secção seguinte (3.3.), são apresentados os estudos empíricos que validam a relação existente entre escrever e aprender. Avançando na descrição, na secção 3.4., são apresentados os modelos da escrita, que tiveram um grande impacto neste movimento e, por fim, o conceito de aprendizagem subjacente ao princípio de que a escrita pode favorecer a construção de conhecimento.

3.2. A abordagem “Escrever para Aprender”

A ideia de trabalhar didaticamente o ensaio como ferramenta de aprendizagem enquadra-se numa linha de pesquisa e ensino da escrita conhecida como “Writing-to-Learn Movement” (movimento “Escrever para Aprender”). Nesta abordagem, a escrita é encarada não propriamente como objeto, mas como ferramenta de aprendizagem, pelo que a mediação da sua aprendizagem, com recurso a várias estratégias, visa primordialmente enriquecer os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos científicos. Essencialmente, escrever para aprender consiste em incitar o aluno a envolver-se em processos de construção e transformação de conhecimento explorando os processos cognitivos e a participação social que os diferentes géneros de texto propiciam (Tynjala, Mason & Lonka, 2001).

As primeiras manifestações desta abordagem de escrita remontam aos renomados programas *Writing-Across-the-Curriculum* (Escrever no Currículo, ou WAC), para cuja implementação contribuíram de forma significativa as ideias avançadas por Emig (1977), Britton (1982); Applebee (1984) e Langer & Applebee (1987). A visão destes autores sobre o processo de composição textual levou ao entendimento de que a escrita podia favorecer a aprendizagem em várias disciplinas. Emig (1977), por exemplo, defende que a escrita, enquanto processo e produto, pode promover a construção de conhecimentos na medida em que apresenta atributos que correspondem às operações mentais envolvidas no processo de aprendizagem. Para fundamentar esta tese, a autora avança que aprender implica estabelecer conexões entre proposições e, de modo semelhante, escrever obriga o escrevente não só a identificar conexões, mas também a torná-las explícitas para o leitor através de recursos sintáticos, lexicais e discursivos.

Na visão de Britton (1982), produções escritas espontâneas permitem a emergência de pensamentos tácitos a partir do subconsciente, o que lhes confere um carácter estruturado. Langer & Applebee (1987) elencaram um conjunto de fatores para fundamentar o papel da escrita na aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio formal. Para estes autores, expressar pensamentos por escrito estimula a reflexão e a revisão de ideias, pelo que a escrita constitui um processo ativo através do qual podemos explorar e clarificar as nossas próprias ideias.

Estas teorizações deram origem à visão de que escrever pode conduzir automaticamente à aprendizagem, sendo a relação entre ambos os processos mediada pelo texto enquanto meio que permite a ativação dos processos cognitivos conducentes à aprendizagem. Consequentemente, o papel do escrevente e das estratégias a adotar no processo de composição textual foram relegados para um plano secundário (Klein & Boscolo, 2016). Ainda que tenha sido recebida com algum ceticismo (Carter, Ferlzi & Wiebe, 2007), esta visão teve um impacto significativo na pedagogia da escrita, tendo servido de inspiração para a abordagem de ensino adotada no âmbito dos programas WAC acima referidos, aqui traduzidos para “Escrever no Currículo” (EC).

A abordagem pedagógica destes programas assenta no pressuposto de que a escrita pode constituir não apenas um *meio de comunicação*, mas também um *meio de aprendizagem*, devendo, por isso, merecer a atenção de toda a comunidade académica e não apenas dos professores de língua (Tynjälä, Maison & Lonka, 2001). A possibilidade de aprender escrevendo era associada àquilo que se considerava serem atributos de uma

boa escrita – boa organização, concisão, clareza e correção gramatical (Klein & Boscolo, 2016). Entendia-se que a observância destas propriedades no ato de escrita podia melhorar não só a qualidade textual como também a compreensão dos conteúdos sobre os quais se escreve. Como tal, a escrita ao longo do currículo centrava-se em estratégias adotadas na produção de textos considerados como modelo para várias áreas disciplinares, como é o caso de ensaios argumentativos, diários, textos não ficcionais e recontos (Russel, 2002; 1990).

No entanto, a natureza genérica das propostas de escrita avançadas no âmbito dos programas escrever no currículo já tinha sido questionada por Bazerman (1981), dado que as formas de escrita praticadas em contextos académicos variam conforme as áreas. Com base na análise de textos de Sociologia, Bioquímica e Crítica Literária, o autor concluiu que as três áreas apresentavam diferenças relativamente a aspetos como apresentação do objeto de estudo, forma da expressão escrita, audiência e papel do escrevente. Desse modo, o autor concluiu que “[os] textos apresentam uma estrutura correspondente a identidades disciplinares e fornecem caminhos para o desenvolvimento de formas disciplinares de pensamento” (p. 20).

A constatação de Bazerman (1981) conduziu à emergência de uma nova vertente da instrumentalização da escrita como ferramenta de aprendizagem, que ficou conhecida como *Writing in the Disciplines* (WID – “Escrever nas Disciplinas”). O enfoque do WID recaía não em formas de escrita genéricas, mas em géneros que incorporassem formas de pensamento específicas de cada disciplina ou em formas de escrita que moldassem métodos científicos. Um exemplo deste último enfoque são as abordagens conhecidas como *Science Writing Heuristic* (cf. secção 3.2.6. deste capítulo).

As propostas didáticas avançadas no âmbito do WID (Bazerman et al., 2005; Russell, 2002) enfocam o ensino de géneros disciplinares a partir de uma visão da escrita como um ato social que promove socialização na cultura discursiva das disciplinas. Nesta abordagem, a escrita é vista como tendo duas funções: por um lado, permitir que os estudantes se apropriem das convenções discursivas utilizadas pelos representantes profissionais de uma determinada disciplina; por outro, promover a aprendizagem de conteúdos de ensino, das formas de saber e fazer que caracterizam as disciplinas (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007).

Um dos grandes contributos dos programas WAC e WID para a pedagogia “escrever para aprender” reside na identificação das duas vertentes através das quais se

pode mediar a aprendizagem da escrita enquanto atividade direcionada para a aprendizagem em “disciplinas de conteúdos” (tradução nossa de *subject-matter domains*). Uma das vertentes consiste em ensinar a escrever sobre os conteúdos das disciplinas, o que implica usar a escrita como um meio para (i) colher informação, (ii) compreender os conceitos de uma determinada disciplina, (iii) promover um maior envolvimento dos alunos no processo educativo. A outra vertente consiste em ensinar a escrita das disciplinas, o que significa ensinar a escrever em gêneros que são específicos de um campo disciplinar ou profissional (Klein, et al., 2014).

As propostas do programa WAC sugerem atividades de escrita focadas em conteúdos de aprendizagem. A premissa subjacente a esta abordagem assenta na ideia de que “escrever sobre tópicos de aprendizagem promove um maior envolvimento cognitivo com o material de estudo e permite a sua compreensão” (p. 24). Parte-se, assim, da visão de que, através da leitura de fontes textuais e da transformação do conhecimento que veiculam para os seus próprios textos, os estudantes ganham mais autoridade sobre o que escrevem. Dito por outras palavras, quanto mais manipulados forem os materiais a serem estudados, melhor é a sua compreensão e apreensão e mais estáveis serão os resultados obtidos (Tynjälä, Maison & Lonka, 2001).

Por seu turno, sem abandonar a componente referente à aprendizagem de conteúdos, as propostas do WID estão mais voltadas para a socialização nas formas de raciocínio específicas das disciplinas, ou seja, para o ensino de convenções de escrita disciplinares. A lógica subjacente a esta abordagem, designada como *authenticity rationale* por Nelson (2001), assenta igualmente na ideia de que “as formas de saber” de diferentes grupos disciplinares estão refletidas nas suas práticas de escrita, pelo que os alunos podem desenvolver conhecimento sobre a cultura das áreas disciplinares em que se inserem escrevendo textos consistentes com as práticas discursivas dessas áreas. Considera-se, assim, que, ao aprender a escrever textos de uma determinada área, os alunos se apropriam também das formas de pensar e de expressar conhecimento dos representantes profissionais desse domínio.

As abordagens pedagógicas de WAC e WID têm sido encaradas como sendo dicotómicas (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007), com base na visão de que, enquanto a primeira enfoca o escrever para aprender, ou seja, a escrita como um meio para adquirir informação e compreender conceitos em qualquer disciplina, já a segunda se centra no aprender a escrever, na aquisição de competências de comunicação socialmente mediadas e do conhecimento de gêneros apropriados a cada área disciplinar. Esta

dicotomia é considerada problemática por subestimar o foco dos programas WID na aprendizagem (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007). Considera-se que, em WID, os estudantes não aprendem as formas discursivas das disciplinas simplesmente para as dominar; pelo contrário, escrevem para aprender as matérias das disciplinas e os modos de saber e fazer que as caracterizam (Carter, 2007).

Na perspectiva de Carter, Ferzli e Wiebe (2007), o que distingue WID de WAC não é propriamente o foco educativo, uma vez que o escrever para aprender está presente em ambas as correntes, mas a sua epistemologia sobre aprendizagem. Em WAC, a escrita é vista como um ato cognitivo que promove a aprendizagem através do envolvimento pessoal nas matérias de uma disciplina. Em WID, por outro lado, a aprendizagem é amplamente social, ou seja, aprender é o ato de ser socializado em disciplinas. Assim, a abordagem pedagógica desta corrente consiste em escrever para aprender, mas aprendendo a escrever nas disciplinas.

Em consonância com esta linha de pensamento, a presente investigação considera a aprendizagem da escrita um ato simultaneamente cognitivo e social, combinando os contributos das duas vertentes (WAC e WID). Consequentemente, tomando como base o ensaio, o trabalho empírico de suporte procurou não só promover a escrita sobre conteúdos curriculares de modo a permitir a sua aprendizagem, como também desenvolver formas de raciocínio consideradas apropriadas à disciplina em questão, como é o caso da reflexão (cf. capítulo VI, secção 6.2.).

3. 3. O papel da escrita na aprendizagem

Os esboços iniciais da pedagogia “escrever para aprender” que temos vindo a descrever lançaram as bases para o reconhecimento daquilo que Miras (2000) classificou como a “função epistémica da escrita”. Esta função, nos termos desta autora, refere-se “ao uso da escrita como instrumento de tomada de consciência e autorregulação intelectual e, em última análise, como instrumento para desenvolver e construir o próprio pensamento”. (p. 67). Contudo uma série de lacunas foram identificadas na sua teorização sobre este papel. Uma das lacunas consiste na falha em apresentar evidências do efeito da escrita na aprendizagem (Klein, 1999). A outra reside em não ter sido apresentada uma base teórica para explicar a relação entre escrever e aprender (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

Recentemente tem vindo a verificar-se um esforço notável no sentido de ultrapassar estas lacunas. Diversos estudos empíricos (cf. Tynjälä, Mason & Lonka, 2001; Klein et al., 2014; Fidalgo, et al., 2018) têm vindo a ser conduzidos para demonstrar em que medida e sob que condições escrever contribui para a aprendizagem. Os problemas de natureza teórica foram superados com o recurso a modelos processuais da escrita (Flower & Hayes, 1981; Berteiter & Scardamalia, 1987), a teorias socioculturais da escrita (Bazerman, et al, 2005) e a teorias de aprendizagem construtivistas (Piaget, 1929, 1932, 1963 e mesmo Vygotsky, [1930] 1978), que atualmente constituem a base teórica para a pesquisa realizada no âmbito da abordagem “escrever para aprender”.

Como resultado destes esforços, novos subsídios têm vindo a ser fornecidos no sentido de explicar o papel da escrita na aprendizagem através da conjugação de fatores como os processos cognitivos envolvidos na composição textual, a integração da leitura na escrita e o papel dos géneros textuais. No que a fatores de natureza cognitiva diz respeito, Klein e Boscolo (2016) consideram que escrever envolve aprendizagem não só por ser uma atividade cognitivamente exigente, raramente realizada sem esforço cognitivo, mas também porque envolve os processos pelos quais o pensamento ocorre: busca de ideias, organização, avaliação e revisão. Estes autores acrescentam ainda que uma escrita bem conseguida requer aprendizagem, uma vez que implica aprender os mecanismos linguísticos e discursivos que permitem construir sentido. Na ótica de Boscolo e Mason (2001), escrever pode conduzir à aprendizagem na medida em que permite o envolvimento dos alunos em atividades cognitivas que ativam e promovem capacidades de pensamento de ordem superior [analisar, inferir, sintetizar e pensar metacognitivamente]. Na mesma de linha de pensamento, Carvalho (2011) considera que, por colocar grandes desafios cognitivos e exigir o recurso a estratégias específicas ao nível de planificação e redação, a escrita leva o indivíduo a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar, sintetizar e confrontar ideias.

Uma vez que a escrita é geralmente utilizada para apoiar a compreensão de textos que veiculam conteúdos didáticos (Klein & Boscolo, 2016), considera-se que pode ajudar a consolidar conhecimentos sobre os conteúdos de aprendizagem. A combinação da leitura com a escrita fornece aos estudantes oportunidades para explorar, sintetizar, clarificar, questionar e explicar informações lidas e aprendidas (Foxworth & Mason, 2017). Em consonância com esta visão, Nelson (2001) considera que ocorrem quatro tipos de conexão quando estudantes leem e escrevem para aprender,

designadamente, entre (i) ideias, (ii) textos, (iii) autores e (iv) áreas de saber. Assim, ao estabelecer estas conexões, os estudantes ganham mais autoridade sobre as matérias de estudo e os textos que leem, começando, dessa forma, a envolver-se em práticas académicas autênticas (Nelson, 2001).

O potencial epistémico das *atividades híbridas de literacia* (Spivey, 1997), em que se verifica a combinação da leitura com escrita, reside no facto de envolverem processos de produção recursivos (Mateos, et al., 2014). O processo de ir e voltar recursivamente entre fonte(s) de leitura e o texto em construção resulta na compreensão, elaboração e integração da informação (Mateos, et al., 2014). A lógica subjacente a tarefas de leitura e escrita, nas quais se pede aos estudantes que se familiarizem com conceitos teóricos de um campo para os usar na discussão e resolução de problemas assenta, segundo Bazerman, Simon & Pieng (2014), na crença de que apropriar-se dos conceitos por meio da leitura e reprocessá-los em tarefas de escrita desafiadoras levará à sua integração nos esquemas cognitivos do aluno.

Relativamente ao papel dos géneros textuais, refere-se que estes codificam formas específicas de organizar textos e conhecimentos (Klein, 1999), pelo que “a necessidade de configurar o conhecimento no quadro de um determinado género pode constituir-se como fator de aprendizagem pelo uso da escrita” (Carvalho, 2011, p. 224). Contudo, considera-se que é na capacidade de compreender e realizar os processos cognitivos que os géneros demandam que reside o seu verdadeiro papel na aprendizagem (Klein & Boscolo, 2016).

A argumentação que temos vindo a desenvolver aponta para a necessidade da consideração de um conjunto de variáveis que medeiam a relação entre escrever e aprender, pois a escrita não conduz automaticamente à aprendizagem. A possibilidade de aprender ou não escrevendo depende de fatores como o contexto em que a atividade de escrita ocorre (Klein, 2014), especificamente a intensidade da intervenção e a natureza das tarefas de redação (Bangert-Drowns et al., 2004), as estratégias cognitivas que o escrevente emprega no ato da redação e o ensino explícito dessas estratégias (Knipper & Duggan, 2006; Gelati, Galvan, & Boscolo, 2014). Quanto à intensidade das atividades de escrita, considera-se que quanto mais os estudantes escrevem sobre o que aprendem, mais oportunidades têm de processar e refletir sobre o que foi aprendido (Chmarkh, 2021).

Com base nestas variáveis, foi avançado um conjunto de princípios didáticos a observar no desenvolvimento de programas destinados a explorar o potencial

epistémico da escrita. Tynjälä, Mason e Lonka (2001) elencam quatro condições para tornar a escrita um meio útil e eficaz para a aprendizagem de conteúdos didáticos nas disciplinas. Na perspectiva destes autores, as atividades de escrita devem (i) promover a construção ativa de conhecimentos, induzindo os estudantes a envolverem-se em processos de transformação e não de reprodução de conhecimentos (ii) estimulá-los a fazer uso dos seus conhecimentos prévios sobre o tema em estudo; (iii) contemplar a aplicação dos conteúdos aprendidos a situações práticas e à solução de problemas práticos e de compreensão; (iv) ser combinadas com o discurso da sala de aula e outras atividades escolares, tais como discussão em pequenos grupos e leitura de textos de apoio.

De modo complementar, Hand, Prain e Yore (2001), citando Tchudi e Huerta (1983), recomendam a observância dos seguintes princípios no desenho de atividades de escrita direcionadas para a aprendizagem: (i) colocar os conteúdos científicos no centro processo de escrita; (ii) apoiar os estudantes na estruturação e na síntese dos seus conhecimentos; (iii) providenciar um destinatário real que irá avaliar, questionar e fornecer *feedback*; (iv) disponibilizar tempo para a planificação, recolha de informações em várias fontes e sua hierarquização; (v) fornecer apoio contínuo, orientação e ensino explícito; (vi) promover revisões e reformulações baseadas no *feedback* fornecido.

Ainda em relação aos princípios a observar na utilização da escrita como ferramenta de aprendizagem, Nystrand, Gamaron e Carbonaro (2001) apontam para a importância de a escrita ser encarada não como um meio exclusivo de ensino, mas como parte de todo o ambiente de aprendizagem. Para estes autores, as atividades de redação devem ser conjugadas com outros métodos de ensino tais como discussão em aula, trabalho individual e trabalho em pequenos grupos.

Com base nestes princípios, no âmbito da pedagogia “escrever para aprender”, a mediação da aprendizagem da escrita, conforme apontado por Forxworth e Mason, (2017), enfoca a) o desenvolvimento de estratégias metacognitivas para planificar, compor e rever géneros textuais considerados como sendo mediadores do processo de aprendizagem e dominar as propriedades desses géneros, sobretudo, a nível estrutural e b) o desenvolvimento do conhecimento da linguagem académica. Tais estratégias envolvem essencialmente o uso de diagramas que representam a estrutura dos géneros selecionados para apoiar a sua produção antes, durante, ou no fim de uma aula ou de uma unidade didática.

As condições sob as quais escrever pode incidir na aprendizagem aqui elencadas serviram de base para o desenho da sequência didática direcionada para a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem (cf. capítulo V, secção 5.2.2.3.). Na verdade, este estudo centra-se no ensaio porque este género se perspectiva como um dos mais eficazes para elicitar processos e estratégias de escrita conducentes à aprendizagem em contexto universitário (cf. capítulo V, secção 4.5.).

3.4. Escrever para aprender: síntese de estudos empíricos

A validade dos pressupostos que fundamentam a pedagogia “escrever para aprender” tem vindo a ser largamente comprovada em diversos estudos empíricos, cuja cronologia se expõe seguidamente, com destaque para os principais resultados.

Boscolo e Mason (2001) conduziram um estudo experimental envolvendo 32 alunos do quinto ano, 20 dos quais constituíram o grupo experimental e 12 o grupo de controlo. O estudo tinha como principal objetivo verificar se a escrita como ferramenta de aprendizagem poderia ser utilizada pelos alunos, primeiramente para a compreensão em História e, posteriormente, em Ciências. O grupo experimental recebeu ensino explícito sobre como utilizar a escrita como ferramenta de aprendizagem apenas na disciplina de História. Os resultados obtidos sugerem não só que a escrita pode ser eficazmente introduzida em diferentes disciplinas para apoiar processos cognitivos complexos conducentes à aprendizagem como também que as estratégias podem ser transferidas de um domínio para o outro. Os alunos do grupo experimental conseguiram transferir as competências adquiridas nas atividades de escrita desenvolvidas em História para o domínio das Ciências, alcançando uma compreensão conceitual mais aprofundada em ambas as disciplinas e uma consciência meta conceitual mais avançada da sua aprendizagem.

Linnemann e Stephany (2014) conduziram um estudo com o propósito de verificar se a didatização da escrita em aulas de Matemática podia ser utilizada como ferramenta de aprendizagem de conteúdos e da linguagem da disciplina. A pesquisa envolveu 42 alunos falantes de alemão como segunda língua, com baixo rendimento académico. O desenho instrucional incluiu o ensino de processos de produção de problemas de palavra e de um texto para explicar como adicionar usando ábaco, com recurso a estratégias como o ensino explícito, textos modelos, uso de listas de verificação para promover autorregulação e construção colaborativa com *feedback* do

professor e de pares. Os resultados obtidos sugerem que a escrita pode ser um meio eficaz para o ensino da Matemática, tendo-se verificado no pós-teste que houve melhorias significativas ao nível da realização de operações matemáticas, bem como no uso de termos técnicos da área.

Com o propósito de promover a aprendizagem em História e ensinar formas de pesquisar específicas desta área, Wiley et al. (2014) conduziram três experiências envolvendo três grupos de estudantes de diferentes níveis educativos (ensino superior, secundário e primário). As experiências tinham como foco a redação de textos para explicar as causas da revolução do Panamá com base na consulta das várias fontes previamente utilizadas na aprendizagem deste conteúdo. O desenho instrucional envolveu a utilização de dois estímulos: uma redação sobre os fatores da revolução e a produção de um texto argumentativo. Envolveu também o uso de gráficos de linha cronológica como forma de desenvolver nos alunos as estratégias necessárias para aprender em história com base em atividades de consulta de documentos. Os resultados obtidos foram positivos, porém diferentes em cada grupo. Nos estudantes universitários verificou-se interesse na aprendizagem e melhoria da qualidade dos textos. No grupo dos alunos dos ensino secundário e primário, verificou-se a inclusão na íntegra e uma melhor compreensão das causas últimas da revolução.

Nykopp, Marttunen e Laurinen (2014) conduziram um estudo focado na compreensão dos processos de construção de conhecimento que ocorrem durante situações de escrita colaborativa em sala de aula. O estudo envolveu 21 estudantes e teve lugar na área disciplinar da Psicologia Educacional. As estratégias didáticas utilizadas incluíam leitura, escrita e discussão, tendo como base a produção de resumos de capítulos de um livro didático. A partir da análise de textos produzidos colaborativamente com base na discussão de resumos individuais e de excertos da discussão levada a cabo pelos estudantes, os autores constataram que, através da escrita colaborativa, os estudantes se envolveram em processos que conduziram à reformulação de frases produzidas nos resumos prévios, como completar frases ou ideias do outro, aceitar contribuições de pares e colocar perguntas destinadas à clarificação de ideias e à sua expressão de forma mais abstrata. Com base nestes resultados, concluíram que ler textos que veiculam conteúdos de aprendizagem, escrever resumos com base nisso e depois abordar as teorias em sala de aula suscitam discussões ricas, que podem apoiar os estudantes na construção do conhecimento.

Klein (2014) conduziu um estudo com o propósito de compreender as estratégias usadas para colaborar durante a escrita com base em fontes multimodais e as suas implicações na aprendizagem. A pesquisa envolveu 18 alunos do quinto ano com diferentes níveis de escrita e teve lugar na disciplina de Ciências Naturais. O desenho instrucional consistiu em envolver os alunos na produção colaborativa de um texto explicativo que inferisse as causas de um fenómeno a partir de um conjunto de documentos fornecidos pelo professor. A análise dos textos produzidos pelos alunos permitiu constatar que foram capazes de compreender as causas do fenómeno em questão, pois apresentaram pelo menos três das cinco causas possíveis. Além disso, a análise dos protocolos verbais da interação dos alunos permitiu constatar que interpretaram a tarefa de escrita como requerendo a construção de conhecimento e sintetizaram diferentes fontes para construir novas explicações. Ainda com base na análise das interações dos alunos, Klein colocou a hipótese de que a complexidade das explicações dos alunos podia não decorrer de estratégias sofisticadas de escrita individuais, mas sim de um contexto de escrita rico em termos pedagógicos e da colaboração entre pares. Desse modo, a autora sugeriu que a melhor forma de envolver os alunos em atividades de escrita para aprender consiste em criar ambientes de aprendizagem adequados, usando atividades instrucionais que incluem o uso de fontes de conhecimento, as quais, por sua vez, permitem a produção de inferências e sínteses e oportunidades de colaboração.

Bazerman, Simon & Pieng (2014) realizaram um estudo com o propósito de compreender a aprendizagem concetual que ocorre como resultado da leitura motivada por atividades de escrita. Para o efeito, analisaram a expressão e as configurações da intertextualidade em textos produzidos por 12 formandos em Ensino de Inglês no âmbito de quatro atividades de escrita inseridas no seu curso. Os textos foram analisados de acordo com categorias que incluem (i) a identificação do tipo de conteúdo presente em cada citação (facto, exemplo, método, conceito), (ii) a comparação de frases contendo citações com frases sem citação, para avaliar se a referência a outros teria feito alguma diferença nas características do pensamento expresso, (iii) a forma como o conteúdo das citações foi apresentado para verificar se os estudantes teriam adaptado o conteúdo original para o contexto da sua argumentação; (iv) a identificação de sequências contínuas de frases que compreendiam uma única referência e da discussão relacionada com um texto citado.

De acordo com os resultados obtidos, em passagens textuais onde foram feitas referências às leituras da bibliografia do curso, os estudantes demonstraram níveis cognitivos mais altos do que em passagens de texto que não apresentavam referências. Além disso, ao longo do curso e à medida que se iam familiarizando com a literatura da área, os alunos progrediram no sentido de depender menos das fontes, usando menos citações diretas e tornando-se mais capazes de expressar as ideias referenciadas de forma mais focada, de integrá-las nos seus pensamentos e discuti-las extensivamente. Dependendo do gênero do texto solicitado, puderam refletir sobre as suas experiências e desenvolver argumentos.

Martínez, Mateos e Martín (2017) analisaram os efeitos da implementação de uma intervenção centrada no ensino de estratégias para a produção de sínteses para aprender. O programa foi desenhado para alunos que tinham entre 11 e 12 anos, com o propósito de lhes ensinar como usar adequadamente a leitura e a escrita enquanto ferramentas de aprendizagem de conteúdos curriculares. O desenho instrucional focou-se no ensino dos processos envolvidos na produção da síntese de várias fontes, a partir de textos de História com informações complementares sobre cada tema selecionado. A análise da eficácia da intervenção foi feita com base em três estudos, com grupo de controlo e experimental. Os resultados obtidos indicam que, ao contrário do grupo de controlo, o grupo experimental foi capaz de (i) redigir textos de alta qualidade em termos de grau de pertinência das ideias incluídas, elaboração e organização da informação, coerência e coesão do texto e integração de ideias de várias fontes; (ii) utilizar procedimentos de leitura e escrita na elaboração de uma síntese, como a elaboração de rascunhos, sublinhados e anotações, o que permitiu alcançar bons resultados; (iii) aprender o conteúdo do tema trabalhado de forma significativa e profunda; e (iv) ler os textos-fonte sem problemas, retornar às fontes sempre que necessário, rever os textos produzidos e usar um guião escrito para regular a sua aprendizagem.

Graham e Harris (2018) conduziram uma meta-análise de 31 estudos, envolvendo alunos do 2º ao 12º ano realizados com o propósito de verificar os efeitos de escrever sobre conteúdos de estudo na aprendizagem. Estes autores constataram que 77% das pesquisas analisadas obtiveram resultados positivos, indicando que colocar os estudantes a escrever sobre materiais de estudo tem um impacto positivo e estatisticamente significativo na aprendizagem (média ponderada $es = 0.29$).

Similarmente, porém numa perspetiva qualitativa, Chmarkh (2021) fez a síntese de estudos focados na exploração da função epistémica da escrita desenvolvidos em diferentes contextos de ensino, com o propósito de compreender os efeitos da escrita quando utilizada como ferramenta de aprendizagem. A revisão, que envolveu 17 artigos publicados de 2004 a 2020, sugere que escrever para aprender pode ser uma estratégia eficaz de apoiar a aprendizagem dos alunos, quer em aulas de língua quer em aulas de outras disciplinas. Estes resultados permitiram concluir que escrever para aprender serve de apoio à aprendizagem da língua e de conteúdos curriculares e ao desenvolvimento da literacia.

Partindo dos pressupostos e dos resultados apresentados nesta breve síntese, consideramos que, desde que bem entendida, a implementação da abordagem “escrever para aprender” pode favorecer o desenvolvimento linguístico e académico de estudantes moçambicanos no ensino superior, que constituem o público-alvo da presente investigação (cf. capítulo V, secção 5.2.2.2.). O facto de implicar o envolvimento sistemático dos estudantes em atividades de compreensão de materiais de estudo e de reprocessamento dos conteúdos através da escrita, quanto a nós, pode servir para apoiar o desenvolvimento de conhecimentos sobre o processo de escrita, as propriedades dos textos académicos, os conteúdos de ensino, o funcionamento da língua e o vocabulário específico das suas disciplinas. De um modo geral, pode promover a literacia académica.

Uma vez que o papel da escrita na aprendizagem foi amplamente demonstrado em vários estudos, o nosso estudo foca-se em compreender a forma pela qual esta abordagem pode ser implementada em contextos educativos moçambicanos, as limitações e as potencialidades da sua implementação. Assim, o objetivo último deste trabalho consiste em fornecer subsídios que permitam a adoção de metodologias e estratégias de ensino que contribuam para a melhoria dos processos de aprendizagem e das competências de literacia de estudantes moçambicanos.

A descrição feita até aqui demonstra que o desenvolvimento que se verificou nas teorizações sobre o papel da escrita na aprendizagem foi paralelo à evolução que se verificou na pesquisa e no ensino da escrita propriamente dita. No seguimento desta ligação, e ainda que a presente investigação seja movida por questões de natureza pragmática, ou seja, pela necessidade de contribuir para a resolução de problemas reais relacionados com o ensino e a aprendizagem no ensino superior, consideramos que pode também ser um contributo para a área de pesquisa em que se insere. A maior parte dos

estudos até aqui desenvolvidos envolveu alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem e géneros de textos de menor extensão que envolvem ou exposição ou argumentação como é o caso de *essays*, resumos, sínteses de várias fontes, *reading response*⁷, tomada de notas entre outros. No nosso entender, a adaptação da abordagem a um público-alvo específico permitirá, em última instância, uma melhor compreensão do papel das variáveis “perfil dos alunos” e “género de texto” na (in)eficácia da abordagem escrever para aprender.

3.5. Referencial teórico da abordagem “Escrever para Aprender”

Conforme referido anteriormente, uma parte da base teórica da abordagem “escrever para aprender” é proveniente dos modelos cognitivos da escrita, nomeadamente os modelos clássicos de Flower e Hayes (1980) e Bereiter e Scardamalia (1987), que enquadram, respetivamente, as operações envolvidas na produção textual e os processos mentais pelos quais os textos são produzidos, a partir de uma visão de escrita enquanto processo de resolução de problemas. Uma vez que estes modelos serviram de base para o projeto de investigação-ação desenvolvido para a escrita de ensaios por estudantes moçambicanos, importa explicitar os respetivos pressupostos.

3.5.1. Modelos cognitivos

Os modelos cognitivos apresentam uma proposta de descrição dos processos mentais pelos quais ocorre a produção textual. Concebem a escrita como um processo que envolve diversas operações mentais e, desse modo, representam uma deslocação no foco da pesquisa na área da redação do produto para o processo. Optamos por apresentar os contributos de Hayes e Flower, Bereiter e Scardamalia pelo facto de fornecerem aportes que permitem compreender a relação entre escrever e aprender.

⁷ *Reading response* é uma atividade em que se pede ao leitor que apresente, explique e defenda a sua reação à leitura de um texto.

O modelo cognitivo processual de Flower e Hayes (1980; 1981) fornece uma proposta de descrição dos processos mentais envolvidos na composição escrita. Neste modelo, a produção escrita é descrita como sendo composta por três operações cognitivas, designadamente: *planificação*, *textualização* e *revisão*. Estas operações desenvolvem-se de acordo com outros dois elementos apontados como sendo parte do processo de escrita, *as representações sobre o contexto da tarefa* e *a memória de longo prazo do escrevente*.

O contexto da tarefa, segundo os autores, diz respeito à situação em que a produção escrita ocorre, ou seja, aos elementos externos que podem influenciar o desempenho na composição textual. Tais elementos incluem o estímulo que despoleta a atividade de escrita – a descrição do tópico de redação e a audiência visada – o propósito do autor e, eventualmente, o texto em construção, que guia a busca de ideias e influencia o plano da redação.

A memória de longo prazo é definida como um depósito onde está armazenado o acervo de conhecimentos a mobilizar para a realização da composição escrita. Tais conhecimentos incluem saberes sobre o tema da redação, a língua (léxico, gramática, géneros de texto), a “enciclopédia” do autor, as características do público-alvo, entre outros. A memória de longo prazo é constituída não apenas pelos conhecimentos armazenados na mente do indivíduo, mas também por recursos externos como livros, textos de apoio, artigos, entre outros (Flower & Hayes, 1981). O contexto da tarefa e memória de longo prazo fornecem dados sobre a forma e o conteúdo da composição textual e guiam a realização dos processos de planificação, textualização e revisão.

Fazendo uma descrição das três operações apontadas como parte do processo de escrita, Flower e Hayes (1980) apontam que a operação de planificação consiste na definição de objetivos e na elaboração de um plano para a sua consecução a partir de informações disponíveis no contexto da tarefa e na memória de longo prazo. Por essa razão, inclui os subprocessos de *geração*, *organização* e *estabelecimento de objetivos*. Para os autores, é nesta etapa que se forma uma representação mental da tarefa a ser realizada e da informação que será usada na redação.

O subprocesso de geração de ideias, tal como o próprio nome sugere, envolve a coleta de ideias e informações relevantes para a atividade de escrita na memória de longo prazo. O subprocesso de organização consiste na estruturação e hierarquização das ideias geradas. Trata-se de um processo que permite ao redator identificar categorias, buscar ideias subordinadas que desenvolvam um determinado tópico e ideias

superordenadas que incluam ou subsumam um tópico. A organização é, por isso, apontada pelos autores como tendo um importante papel no desenvolvimento da criatividade e na descoberta de novas ideias. O subprocesso de estabelecimento de objetivos consiste na definição e no registo de critérios a partir dos quais será feita a avaliação do texto no processo de revisão. Os objetivos podem ser referentes ao processo (como escrever), ao conteúdo (o que escrever) ou a ambos. No primeiro caso, trata-se de instruções que o redator dá a si próprio acerca dos procedimentos a adotar para realizar o processo de escrita. Os objetivos referentes ao conteúdo especificam tudo o que o redator pretende dizer ao destinatário e o efeito que pretende produzir nele.

Em desenvolvimentos posteriores do modelo cognitivo processual (Hayes, 1996), a planificação é apresentada como sendo parte de um processo de *reflexão* mais alargado sobre o que e como escrever, que inclui resolução de problemas, tomada de decisão e inferência. A resolução de problemas é definida como um processo que consiste em estabelecer uma sequência de etapas a percorrer para alcançar um objetivo quando ainda não se sabe como o fazer. No caso da composição escrita, pode consistir em encadear uma sequência de orações para formar uma frase ou de afirmações para formar um argumento. Pode ainda envolver a construção de um gráfico e a criação de um esboço do texto.

O processo de tomada de decisão consiste na avaliação das alternativas a selecionar entre as disponíveis. Numa atividade de composição textual, as decisões a tomar podem incidir sobre a perspetiva a adotar, no caso de um tema polémico, fontes de leitura a utilizar, os pontos a enfatizar e como ordená-los e lidar com visões conflitantes. No ato de revisão, o redator toma decisões sobre a adequabilidade do texto tendo em conta aspetos como tom, clareza, efeito no destinatário, entre outros. A inferência é definida como o processo através do qual novas informações são originadas das já conhecidas. De acordo com Hayes (1996), na escrita, faz-se inferências sobre o conhecimento e os interesses do destinatário em relação ao tema da redação.

O processo de textualização ou de *geração de texto* (Hayes, 1996) consiste na tradução em texto das ideias selecionadas / geradas e organizadas na fase da planificação. Neste processo, a tarefa do redator consiste em produzir sentido, que pode estar incorporado em palavras-chave ou organizado numa rede de relações, constituindo uma unidade linear de escrita. Na textualização, opera-se, por um lado, com diferentes componentes linguísticas, textuais e retóricas (léxico, sintaxe, semântica e os processos linguísticos que asseguram a coesão e a continuidade dos sentidos); por outro, com o

conteúdo, que é desenvolvido, enriquecido com a introdução de informações novas em alguns casos, reformulado e organizado conforme a estrutura do texto em causa.

A revisão destina-se a melhorar a qualidade textual e envolve os subprocessos de leitura e edição. No processo de edição analisa-se todo o material traduzido em palavras como o propósito de (i) detetar e corrigir transgressões às convenções da escrita e imprecisões de sentido, bem como avaliar a sua adequação aos propósitos da redação. Pode, por isso, envolver a correção de erros ortográficos, gramaticais, de pontuação ou levar a reformulações profundas na organização textual.

Os processos de planificação, textualização e revisão são descritos por Flower e Hayes (1980; 1981) como sendo recursivos, ou seja, não ocorrem numa sequência temporal linear. Os processos estão embutidos uns nos outros, podendo ser mobilizados a qualquer momento. Os autores descrevem a natureza recursiva destes processos nos seguintes termos:

Os processos de escrita podem ser vistos como o kit de ferramentas do escritor. Ao usar as ferramentas, o escritor não é obrigado a usá-las em uma ordem fixa ou em etapas. O uso de qualquer ferramenta pode criar a necessidade de usar outra. Gerar ideias pode exigir avaliação, assim como escrever frases. A avaliação pode forçar o escritor a pensar em novas ideias (Flower & Hayes, 1981, p. 376).

Esta recursividade, na visão de Flower e Hayes (1980; 1981), é possível graças à existência de um monitor que controla as três operações (planificação, textualização e revisão). Para os autores, o monitor funciona como um estrategista de redação que determina quando o redator passa de um processo para o seguinte ou para outro.

O modelo cognitivo processual procura, a par dos processos mentais envolvidos na escrita, avançar uma caracterização dos processos que configuram uma escrita madura. Para Flower e Hayes (1980) um escrevente experiente revela-se na capacidade de estabelecer objetivos, criar planos e rascunhos e rever adequadamente o texto, usando, para o efeito, o conhecimento que já possui sobre a estrutura do texto, procedimentos de escrita, temas e audiência.

De uma forma geral, o modelo cognitivo processual concebe a escrita como atividade que mobiliza diversas operações mentais, dentre as quais se destaca a reflexão, antes, durante e depois da composição textual. É o facto de enfatizar os processos mentais subjacentes à produção textual, em vez do produto, que torna possível

perspetivar a relação entre escrever e desenvolver novas ideias, ou seja, aprender (ver secção 3.3.).

À semelhança de Flower e Hayes (1980), Bereiter e Scardamalia (1987) propuseram um modelo que descreve as atividades mentais que ocorrem na composição textual. De acordo com estes autores, na realização de atividades mentais complexas, como é o caso da escrita, os indivíduos podem recorrer ou a capacidades naturais de que já dispõem ou a capacidades desenvolvidas através de esforço deliberado, que requerem controlo estratégico sobre o processo. Partindo desta conceção, os autores propuseram a existência de dois modelos de composição textual que, geralmente, são observados nesta atividade: o modelo de relato de conhecimento (*knowledge-telling*) e o modelo de transformação de conhecimento (*knowledge-transforming*). Ambos os modelos visam fornecer uma explicitação dos mecanismos através dos quais são resolvidos os dois principais problemas envolvidos na redação textual, o que escrever e como escrever, partindo da visão de que o desenvolvimento de ideias durante a composição textual depende do controlo estratégico do processo de geração de conteúdos para satisfazer objetivos ligados a aspetos textuais e linguísticos.

No modelo de relato de conhecimentos, que corresponde a uma escrita ainda pouco desenvolvida, esta é realizada com o uso exclusivo de estruturas cognitivas já existentes. Trata-se de um método de composição em que o redator realiza a atividade de redação recorrendo a conhecimentos gerais, linguísticos e textuais armazenados na memória de longo prazo e à experiência de redação acumulada. Assim, as ideias são extraídas da memória e traduzidas diretamente para o texto mediante o recurso a três fontes de informação, designadamente (i) tema da redação, (i) representações sobre géneros do discurso e (ii) partes do texto já produzidas. Estes elementos fornecem ao escrevente pistas, quer sobre os conteúdos a veicular, quer sobre o género de texto a ser produzido e funcionam como estímulos para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória do redator.

Relativamente ao funcionamento das três pistas com base nos quais os conteúdos são recuperados na memória do escrevente, os proponentes do modelo avançam que partes do texto já produzidas podem fornecer indicações sobre tópicos relacionados. Por sua vez, o conhecimento do redator sobre os géneros textuais pode fornecer especificações sobre o tipo de elementos a serem incluídos no texto e a sua organização.

O tema e a noção sobre o género de texto a ser produzido tendem a elicitar a produção de conteúdos adequados ao estímulo e às convenções do género de texto selecionado.

No modelo de relato do conhecimento, o conhecimento é algo de que o redator já dispõe e que permanece intacto durante o processo de redação. Assim sendo, escrever é uma questão de selecionar parte desse conhecimento e transmiti-lo a outra pessoa. Esta descrição sugere que uma tarefa de composição textual assente neste modelo pode ser realizada, com graus variáveis de sucesso evidentemente, sem grandes esforços na planificação da coerência do texto.

Como resultado disso, segundo apontam os proponentes do modelo, textos assim produzidos tendem a apresentar pouca elaboração ao nível da coerência e informatividade devido ao uso limitado de fontes e recursos para o estabelecimento de conexões complexas entre as ideias. Ao nível estrutural, refere-se que, embora haja tentativas de conformar o texto às exigências do género em causa, o seu propósito, muitas vezes, não é alcançado satisfatoriamente. Para elucidar este aspeto, os autores referem que é comum um texto argumentativo escrito com base neste modelo ser constituído por afirmações categóricas acompanhadas por uma série de justificações e não necessariamente por uma linha de argumentos desenvolvida, tal como acontece com alguns ensaios produzidos pelos estudantes moçambicanos na fase inicial de aplicação deste projeto de investigação-ação (cf. capítulo VI, secção 6.3.1.3).

Outro aspeto apontado como sendo característico de textos resultantes do modelo de relato de conhecimentos diz respeito à centralidade do pensamento do autor. Muitas vezes, o redator centra-se nos seus pensamentos, não se preocupando em adaptá-los ao contexto de produção e ao leitor visado ou idealizado.

No modelo de transformação de conhecimento, apontado como sendo característico de uma escrita amadurecida, a composição textual envolve sobretudo o reprocessamento do conhecimento, ou seja, implica ir além dos saberes já existentes na estrutura mental do redator, uma vez que os conteúdos da escrita são considerados à luz dos objetivos que o redator pretende alcançar. Assim, escrever não é apenas uma questão de traduzir conteúdos pré-existentes, envolve também a elaboração de novos conteúdos quando os existentes não satisfazem os objetivos definidos. Desse modo, o modelo pressupõe a possibilidade de desenvolvimento de ideias durante a escrita, condicionando-o ao controlo estratégico do processo de busca de conteúdos para a satisfação de objetivos retóricos.

De acordo com este modelo, a composição textual é descrita como uma atividade complexa em que a busca de ideias é mediada pela reflexão, já que envolve construir uma representação do problema retórico ou comunicativo a ser resolvido e utilizar os objetivos derivados dessa representação para orientar a geração e a avaliação do conteúdo durante a escrita. Assim, compor um texto envolve agir estrategicamente para resolver problemas quer em relação aos conteúdos (o que escrever) quer em relação à linguagem (como escrever). Na resolução de problemas ligados ao conteúdo são trabalhados conhecimentos e convicções para satisfazer os propósitos comunicativos definidos. Consequentemente, o redator elabora opiniões, toma decisões, realiza inferências sobre diversos assuntos e factos, formula explicações causais, o que conduz à transformação ativa do conhecimento.

Na resolução de problemas relacionados com a linguagem, o redator lida com questões relacionadas com o alcance dos objetivos da composição textual, tais como clareza, plausibilidade, eficácia, adequação dos conteúdos ao género de texto e os efeitos que se pretende produzir no leitor. O estado de conhecimento que se busca alcançar neste tipo de problemas consiste numa representação mental do texto pretendido e num plano para o alcance dos propósitos comunicativos definidos.

Na resolução de problemas retóricos e de conteúdos estabelece-se um diálogo entre o processamento textual e o processamento de conhecimentos, nos termos descritos abaixo:

o redator verifica continuamente se o que está sendo escrito traduz a mensagem que pretende veicular e se ele próprio crê no que o texto diz. Nesse processo, é provável que ele efectue não apenas mudanças na estrutura do texto, mas também no que pretende dizer. Assim a sua compreensão sobre o que está a tentar dizer cresce e muda no decorrer da escrita. (Bereiter & Scardamalia p.11).

Este diálogo é apontado como sendo a base para a ocorrência do pensamento reflexivo no processo de escrita, que, por sua vez, permite a geração de novos pensamentos e uma compreensão aprofundada sobre o tema de redação (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Como principais vantagens do modelo de transformação de conhecimento, aponta-se a reformulação de ideias, o desenvolvimento conceptual e a ativação do pensamento reflexivo. Estas potencialidades são despoletadas, entre outros aspetos, pelo facto de a produção textual com base neste modelo implicar conceção de planos mais

elaborados, a sua modificação e revisão durante a escrita para adaptar o texto às necessidades do leitor, ao pensamento do autor e aos seus objetivos comunicativos.

Para Bereiter & Scardamalia (1987) o modelo de transformação de conhecimento não constitui uma simples evolução relativamente ao de relato de conhecimento. Distingue-se deste na forma como a tarefa de escrita é definida pelo escrevente e na forma como é realizada. Assim, a atividade de reflexão que consiste em elaborar e reformular objetivos, reconciliar ideias concorrentes, presente no modelo de transformação de conhecimento, está ausente no de relato de conhecimento. Considera-se que, neste último, a geração textual corre de forma “linear”, dispensando reflexão. Ainda assim, os autores consideram que, no modelo de transformação de conhecimento, o relato de conhecimento está presente, sendo o processo pelo qual o conteúdo é recuperado da memória do escrevente.

Os modelos cognitivos tiveram um impacto marcante na investigação sobre a escrita, uma vez que originaram uma mudança no foco da pesquisa, do produto para o processo. Ainda assim, foram criticados por representar a escrita como uma atividade de resolução ativa de problemas, enfatizando controlo estratégico do processo de composição (Galbraith & Torrance, 1999). Pelo contrário, para estes autores, a escrita pode ser vista como um processo espontâneo de geração de ideias e criação de sentido, permitindo, em ambos os casos, modificar e desenvolver o pensamento. Esta visão foi contestada por Klein (1999) ao considerar que basear-se somente em ideias pré-concebidas não contribui para a mudança de perspetiva nem para a obtenção de novos subsídios.

Reconhecemos que a escrita constitui tanto uma atividade racional e controlada como uma atividade criativa e espontânea. Na verdade, Bereiter e Scardamalia admitem ambas as características ao fazer a distinção entre o modelo de relato de conhecimento e o de transformação de conhecimento. No primeiro, a escrita é representada como um processo natural e espontâneo, que consiste na tradução de tudo quanto o redator sabe sobre o tema em causa. É no modelo de transformação de conhecimento que a escrita é representada como um processo controlado que envolve resolução ativa de problemas para o alcance dos propósitos comunicativos definidos através da planificação antes e durante a escrita e da revisão durante e após a redação textual (cf. 6.4. do capítulo VI).

Há, de facto, atividades de redação textual que dispensam grandes esforços de reflexão como é o caso da escrita sobre experiências pessoais, escrita criativa (poemas, contos, textos dramáticos, por exemplo). Este tipo de escrita, muitas vezes, realiza-se

com recurso apenas aos conhecimentos armazenados na memória do redator. Neste caso, escrever conduz à descoberta, uma vez que o que se pensa emerge no texto à medida que este vai sendo produzido (Galbraith & Torrance, 1999). O mesmo, contudo, não se aplica ao tipo de escrita representado neste trabalho, a escrita académica, que constitui um processo dinâmico de construção e disseminação de saberes (Carvalho & Barbeiro, 2013).

A escrita académica não dispensa reflexão antes e durante o processo na medida em que se apoia na leitura de fontes especializadas e se baseia em conteúdos retirados dessas fontes, se planifica de acordo com os objetivos de cada escrevente e se concretiza através de operações de textualização e retextualização em vários níveis, por meio de recursos linguísticos e textuais não só específicos como também especializados. Tendo em conta estes fatores, consideramos que os modelos cognitivos fornecem uma descrição plausível das operações envolvidas na escrita académica.

Uma das implicações dos modelos cognitivos para a abordagem “escrever para aprender”, conforme apontado por Klein e Boscolo (2016), reside em ter atribuído um alto grau de atividade ao escrevente, cujos objetivos, motivos, conhecimentos, estratégias e decisões determinam o curso do processo de escrita e, conseqüentemente, o efeito da escrita na aprendizagem. Assim, na visão destes autores, uma implicação importante da visão cognitivista reside em ter permitido a compreensão de que, a par do texto, o sujeito escrevente constitui um fator determinante da relação entre escrever e aprender. Assim, as estratégias específicas que o escritor aplica à tarefa desempenham um papel importante, uma vez que aprender durante a escrita requer objetivos relativamente sofisticados, estratégias complexas e altos níveis de conhecimento sobre escrita, especificamente dos elementos instanciadores de um bom texto no contexto de produção em causa.

A visão cognitivista sobre a escrita teve também implicações ao nível do ensino da escrita. Um modelo didático consentâneo com esta visão é o que foi proposto por (Englert & Raphael, 1989; Raphael & Englert, 1990), que descrevemos detalhadamente na secção 3.6.1.

3.5.2. O contributo das abordagens construtivistas

O conceito de aprendizagem em que se fundamenta a abordagem “escrever para aprender” é o que está representado no construtivismo. Baseada nos trabalhos de Dewey

(1929), Bruner (1961), Piaget (1929) e Vygotsky (1962) a teoria construtivista sobre aquisição de conhecimento e aprendizagem sugere que os seres humanos constroem conhecimento e significado a partir da sua experiência. Por essa razão, nestas abordagens, a aprendizagem é vista como uma atividade de construção de conhecimento que os próprios alunos têm de realizar (Fosnot, 1996). Os alunos são encarados como agentes ativos no processo de aquisição de conhecimento. Como tal, a tarefa do professor não consiste em transmitir o conhecimento, mas sim, em proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir (Glaserfeld, 1996).

Para permitir a construção ativa de conhecimentos por parte dos alunos recomenda-se que sejam criados ambientes de aprendizagem propícios, que permitam articular novos conhecimentos com os já adquiridos, questionar, explorar e avaliar o que sabem (Glaserfeld, 1996). Para o efeito, considera-se imprescindível expor os materiais de estudo diretamente aos alunos, pois somente experimentando o mundo serão capazes de criar sentido (Fosnot, 1996).

A visão de que o conhecimento é ativamente construído pela mente contrasta com as abordagens de ensino assentes no behaviorismo, nas quais se assume que o conhecimento constitui uma representação objetiva da realidade, existindo independentemente do sujeito (Fosnot, 1996). Nesta perspetiva, parte-se do princípio de que o conhecimento pode ser adquirido e transferido de pessoa para pessoa, bastando que sejam usados estímulos adequados para o efeito. Desse modo, ensinar resume-se à transmissão de conhecimentos através do professor ou de materiais de estudo e aprender consiste em receber e armazenar conhecimentos (Tynjälä, 2001). Neste paradigma, a aprendizagem resulta não do exercício que o indivíduo realiza no sentido de compreender o mundo e o seu funcionamento, mas de respostas comportamentais a estímulos físicos (Fosnot, 1996). Trata-se, evidentemente, de um modelo pouco adequado ao ensino de competências que envolvem operações mentais sofisticadas como é o caso da redação textual.

Ao invés, uma das bases essenciais da visão construtivista da aprendizagem reside nas noções de *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*, avançadas por Piaget (1929). De acordo com este autor, o processo de construção do conhecimento inicia-se com um desequilíbrio entre o sujeito e o objeto que desencadeia os processos de assimilação e acomodação. A assimilação diz respeito ao processamento de novas informações com o propósito de permitir que se encaixem naquilo que já se sabe. Este mecanismo faz com que o indivíduo incorpore novas experiências às já adquiridas, o

que, por sua vez, lhe permite desenvolver novas perspectivas, repensar o que antes eram mal-entendidos e avaliar o que é importante, acabando por alterar as suas percepções. A acomodação consiste na reestruturação ou modificação do que já se sabe, quando novas experiências não se encaixam nos esquemas pré-existentes, originando contradições em relação às compreensões atuais, que as tornam insuficientes. A equilibração opera e é definida como um processo dinâmico autorregulador que consiste em tentativas contínuas do sujeito para restaurar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Para Piaget (1929) a equilibração é o processo que permite o aparecimento de novas construções, novas perspectivas.

A outra base importante para as abordagens construtivistas reside na visão social da aprendizagem de Vygotsky (1978). Segundo este autor, a aprendizagem ocorre principalmente no plano social, interpsicológico e apenas secundariamente no plano intrapsicológico, ou seja, quando o aprendente interioriza o que foi experimentado primeiramente na interação social. Contudo, o conhecimento não é interiorizado diretamente, antes por meio de ferramentas psicológicas mediadoras, especialmente a linguagem. Por meio dessa interiorização, a linguagem comunicativa é transformada em “discurso interior” e no pensamento verbal de um indivíduo.

Na perspectiva de Vygotsky, o estado ideal para a aprendizagem é o que ele classifica como Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito refere-se à distância entre o estado real de desenvolvimento do aluno determinado pela resolução independente de problemas e o nível potencial de desenvolvimento que ele pode alcançar através da orientação de adultos ou da colaboração com colegas mais capacitados. Assim, Vygotsky considera que, por meio da interação social, os alunos podem atingir um estado de desenvolvimento mais alto do que alcançariam trabalhando e estudando por conta própria.

Tendo como base as ideias de Piaget e Vygotsky, as implicações das teses construtivistas na esfera educativa evidenciam-se em aspetos como o grau e o modo de intervenção do educador, a planificação do ensino, o papel da avaliação e o lugar atribuído à interação entre pares no processo de ensino-aprendizagem. Tynjälä (2001, p. 41) resume as implicações pedagógicas deste paradigma em cinco aspetos, a saber: *centralidade do aluno, orientação, a multidimensionalidade e diversidade na aprendizagem, interação social, desenho curricular e formas de avaliação.*

Uma vez que nesta abordagem o aprendente é visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, atribui-se mais relevância às atividades realizadas por este

em detrimento das que são executadas pelo professor. Sendo a aprendizagem concebida como um processo de construção de conhecimento, implicando muito mais do que receber informações, a planificação de atividades letivas centra-se no desenho de tarefas que estimulem os estudantes a analisar, interpretar e sistematizar novas informações relacionando-as com conhecimentos prévios. Assim, nas práticas instrucionais, “o importante é como os alunos organizam, estruturam, relacionam, usam e julgam informações [...] e também como comunicam as soluções de várias formas e para diversos públicos” (Dochy & McDowell, 1997 conforme citado em Linnakylä, 2001, p. 146).

Estando o processo de aprendizagem centrado no aprendente, verifica-se uma alteração no papel do docente, que passa de transmissor de informação para orientador do processo. A orientação traduz-se na conceção de atividades didáticas que permitam aos aprendentes tomar consciência de estratégias de aprendizagem funcionais, tendo em conta as suas próprias idiosincrasias. Assim, através de um ensino orientado para a resolução de problemas, os alunos são encorajados a exercer controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à multidimensionalidade e diversidade na aprendizagem, Tynjälä (2001) destaca a importância do uso de múltiplas representações de conceitos e informações argumentando que, “quando uma informação nova é percebida em vários sentidos e processada de diversas formas, a estrutura cognitiva torna-se mais complexa e profunda, envolvendo ricas associações entre diferentes elementos” (p. 41). Este autor destaca igualmente a importância de, no processo instrucional, se enfatizar a relatividade do conhecimento, familiarizando os estudantes com as várias formas de o produzir. Ainda de acordo com o mesmo autor, atendendo a que os indivíduos atribuem diferentes significados aos fenómenos em função da sua experiência, é importante que as interpretações dos estudantes sejam levadas em consideração e discutidas.

Em práticas instrucionais baseadas no construtivismo, atribui-se ênfase à interação social na aprendizagem. Assim sendo, a negociação e a partilha de ideias através de discussões e de diferentes formas de colaboração são considerados elementos essenciais para a aprendizagem. No que diz respeito a questões ligadas ao desenho curricular e à avaliação, o que caracteriza programas construtivistas é a apresentação do currículo em termos de metas educativas, enfatizando o desenvolvimento de competências metacognitivas e de aprendizagem ao longo da vida. Quanto à avaliação,

são valorizados procedimentos integrados no processo de aprendizagem e baseados em tarefas autênticas.

De uma forma geral, a pedagogia construtivista propõe a integração de práticas de avaliação no processo de aprendizagem e a promoção do desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos alunos, envolvendo-os em atividades que estimulem colaboração, reflexão e compreensão conceptual profunda como as que estão envolvidas na produção do ensaio académico (cf. 5.2.2.3 do capítulo V). Importa assinalar que o construtivismo não constitui um paradigma homogéneo, sendo um conglomerado de diversas posições. Existem diferentes ramos do pensamento construtivista, cada um com implicações pedagógicas específicas, contudo todos partilham a visão de que o conhecimento é ativamente construído.

As principais vertentes do construtivismo diferenciam-se de acordo com a perspetiva que adotam sobre a atividade humana (Nelson, 2001). O construtivismo cognitivo, associado, sobretudo, aos trabalhos de Jean Piaget “apresenta a literacia e a aprendizagem como processos ativos individuais de construção de sentido e conhecimento” (Nelson, 2001, p. 24). Enquadram-se neste paradigma os modelos processuais da escrita que descrevemos na secção 3.5.1. Por seu turno, o construtivismo social, representado por Lev Vygotsky, enfatiza a natureza social da aprendizagem, ou seja, “práticas de produção de conhecimento de grupos” (Nelson, 2001, p. 24). Na pedagogia da escrita, filiam-se a este paradigma as abordagens baseadas em géneros de textos. A vertente interacionista procura incluir tanto aspetos individuais como sociais (Bronckart, 2003, por exemplo).

Em termos de implicações pedagógicas, uma vez que o construtivismo cognitivo enfatiza mudanças nas estruturas de conhecimento e nos modelos mentais de cada aluno, a sua aplicação pedagógica consiste em desenvolver ferramentas para promover mudança conceptual (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Por seu turno, o construtivismo social, porque destaca a interação social, a colaboração e tarefas autênticas de aprendizagem, enfatiza ferramentas que promovem o discurso, a negociação de significado, deixando para segundo plano o que se passa na cabeça de cada aluno (Nelson, 2001).

Não obstante estas divergências, na abordagem “escrever para aprender” o construtivismo cognitivo e social são tomados não como dicotómicos, mas como complementares. De modo semelhante, escrever e aprender são concebidos como atividades simultaneamente cognitivas e sociais. Em consonância com esta visão,

escrever para aprender é perspectivado não apenas do ponto de vista de desenvolvimento de estruturas cognitivas, mas também como participação em práticas discursivas culturais e na aprendizagem associada a tais práticas (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

O conceito de aprendizagem construtivista tem implicações no uso da escrita como parte de práticas educacionais. A definição de aprendizagem como um processo criativo e de construção no qual o aluno constrói significado e transforma ideias implica a seleção de atividades de escrita assentes não no modelo de relato, mas no de transformação de conhecimento. Dado que escrever para aprender geralmente envolve a leitura da bibliografia que suporta o estudo de um determinado tema e o uso dos conteúdos desses textos como fonte para produção de novos textos (Nelson, 2001), há que ter em conta que as atividades de escrita implicam diferentes tipos de processos mentais que, por sua vez, levam a diferentes tipos de aprendizagem (Tynjälä, 2001).

Nesta linha de pensamento, atividades de escrita que se desenvolvem apenas no âmbito de exames são apontadas como sendo responsáveis por uma aprendizagem superficial, pela simples memorização e reprodução de informação e pelo tipo de escrita representado no modelo de relato de conhecimento. Pelo contrário, a redação de ensaios ou de trabalhos de culminação como uma monografia, uma dissertação ou uma tese é vista como tendo maior probabilidade de gerar processos de aprendizagem em que os alunos transformam o conhecimento para construir uma visão pessoal sobre o tópico em causa. Esta é a linha seguida no projeto de pesquisa que deu origem ao presente trabalho.

Nas secções prévias ficou demonstrada a dimensão cognitiva da escrita que permite compreender de que forma pode acomodar a aprendizagem na perspetiva construtivista. O conceito de escrita enquanto resolução de problemas atribui ênfase ao papel do escrevente enquanto sujeito que deve envolver-se ativamente na geração de conteúdos e de texto e na revisão textual. Como forma de ilustrar a operacionalização didática deste princípio, na secção seguinte, fazemos uma breve descrição de alguns modelos didáticos com base nos quais se pode implementar a pedagogia “escrever para aprender”.

3.6. Modelos didáticos de referência

Julgamos oportuno apresentar neste capítulo o modelo de ensino de estratégias cognitivas da escrita consentâneo com a perspectiva cognitivista sobre o processo de escrita e o modelo heurística da escrita científica (“Science Writing Heuristic”) que ilustra o uso da escrita como ferramenta de aprendizagem e o modelo de sequência de ensino consentâneo com a visão do ISD sobre géneros de textos. O modelo de estratégias cognitivas da escrita preconiza não só o ensino explícito e sistemático de estratégias específicas necessárias para a realização de atividades de planificação e revisão na composição escrita, como também inclui o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e a autorregulação, dimensões relevantes para uma escrita académica amadurecida, como a que se pretende nos estudantes moçambicanos. Aplicado no ensino das ciências, representa a abordagem escrever nas disciplinas e centra-se no uso da escrita para promover a compreensão de procedimentos de produção e divulgação de novos conhecimentos.

3.6.1. O Modelo de Ensino de Estratégias Cognitivas da Escrita

O modelo de Estratégias Cognitivas da Escrita foi concebido com o propósito de melhorar o desempenho de alunos na produção de textos expositivos e permitir-lhes desenvolver estratégias metacognitivas para o efeito, tornando visíveis os processos adotados por escreventes experientes. Ainda que assente na conceção de escrita enquanto processo (Flower & Hayes, 1980), o modelo apresenta a sua aprendizagem como uma atividade socialmente mediada. Com efeito, o modelo enfoca o diálogo professor-aluno sobre os processos envolvidos na composição escrita e nas estratégias de resolução dos problemas que esta coloca (Robledo-Ramón & García, 2017).

De acordo com este modelo, quatro aspetos caracterizam uma intervenção didática focada em estratégias cognitivas: (i) desenvolvimento de conhecimento descritivo, procedimental e condicional por parte dos estudantes; (ii) ênfase no diálogo sobre o processo de escrita; (iii) fornecimento de suporte e utilização de planilhas como parte do processo instrucional e, finalmente, (iv) transformação da composição escrita de uma atividade individual para uma atividade colaborativa. Como resultado desta visão, a sequência instrucional proposta no âmbito deste modelo gira em torno de quatro

estágios recursivos: análise textual, modelação do processo de escrita, prática guiada e prática independente.

A análise textual destina-se a permitir a apreensão das características do género de texto em estudo e a compreensão dos aspetos que caracterizam um produto textual bem conseguido. Visa também permitir a identificação e a apropriação de estratégias de produção textual usadas por outros autores. Nesse sentido, a sua realização implica que sejam fornecidos textos representativos do género com graus de qualidade distintos, que os estudantes devem analisar a fim de identificar os seus propósitos comunicativos, os temas tratados, a sua estrutura, as questões a que procuram responder, os mecanismos de coesão utilizados e os traços linguísticos mais salientes, bem como as possíveis variações.

Cumprida a primeira etapa, segue-se a *modelação*, que consiste em o professor demonstrar a aplicação dos processos de escrita associados às características do género em estudo. O professor fornece uma demonstração da realização de estratégias para planificar, organizar, editar e rever a produção textual. Para o efeito, são usados métodos tais como visualizar as estratégias no quadro, traduzir oralmente procedimentos de escrita enquanto são realizados, fornecer guiões para estimular (i) a realização dos subprocessos envolvidos em cada etapa; (ii) a discussão em pequenos grupos e (iii) a interação professor-aluno.

Na terceira etapa, a da *prática guiada*, o docente oferece aos estudantes a oportunidade de escrever textos sobre tópicos escolhidos por si, reproduzindo a estrutura textual aprendida. Os estudantes são encorajados a assumir alguma responsabilidade e controlo sobre o processo de composição, baseando-se quer em orientações fornecidas pelo professor, quer em comentários dos seus pares.

Por fim, na etapa de produção, os estudantes são desafiados a assumir total responsabilidade sobre o processo de escrita, se se julgar que já dispõem de competências para o efeito.

Tendo como foco tornar acessíveis para os estudantes os processos de produção e compreensão de textos expositivos, o modelo propõe, ao longo das quatro etapas, o uso de estratégias didáticas que incluem guiões, diálogo, trabalho colaborativo, *scaffolding*⁸, modelação (verbalização por parte do professor das estratégias de

⁸ Técnica didática que consiste na intervenção pontual do professor para apoiar um aluno na compreensão de um conceito ou na realização de uma tarefa, semelhante ao apoio proporcionado por um escadote (*scaffold*) para obter uma posição mais elevada.

composição e análise textual) e abordagem global da composição escrita. O uso de guilhões, que incluem questões, afirmações e grelhas, é considerado uma estratégia eficaz para indicar aos alunos a reflexão a realizar em cada etapa do processo de escrita (Raphael & Englert, 1990).

A inclusão destas estratégias didáticas resulta das abordagens socioculturais de aprendizagem que estão na sua base, especificamente o quadro teórico proposto por Vygotsky (1978). Assim, quatro princípios subjazem às propostas didáticas avançadas no âmbito do modelo de estratégias cognitivas de escrita (Robledo-Rámos & García, 2017; Englert, 1992). O primeiro diz respeito à assunção de que os processos cognitivos envolvidos na composição escrita operam de forma holística, pelo que o aprendente deve ser envolvido em processos e estratégias relacionadas com planificação, redação e revisão. É com base nesta premissa que o desenho instrucional proposto no modelo de estratégias cognitivas inclui apoio que facilita a compreensão do processo de composição como um todo integrado. O apoio evidencia-se na implementação de grelhas cujos objetivos são (i) abrir uma janela para as atividades cognitivas de redatores experientes; (ii) apoiar o pensamento dos alunos, promovendo o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e (iii) modelar o diálogo interno envolvido na autorregulação da escrita (Englert & Raphael, 1989).

O segundo pressuposto consiste na ideia de que a modelação, ou seja, a verbalização do pensamento e do diálogo interno que ocorrem durante a escrita apresenta efeitos positivos em escreventes em desenvolvimento. Esta premissa evidencia-se na ênfase colocada no diálogo aluno-professor e na modelação do processo de composição textual por parte do professor usando a estratégia de pensar em voz alta (Raphael & Englert, 1990).

O terceiro pressuposto assenta na ideia de que o processo de aprendizagem deve ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978, ver secção 3.5.2.) dos alunos para promover a interiorização, a apropriação e a transformação das estratégias de escrita. Este princípio é ilustrado ao longo das duas últimas etapas, onde o professor realiza atividades de *scaffolding* para a produção dos alunos a fim de atingir o objetivo pretendido, e reduz gradualmente o apoio à medida que os alunos adquirem cada vez mais independência, por forma a encorajar um domínio estratégico da composição escrita.

A quarta e última premissa teórica em que se baseia o modelo consiste na ideia de que o conhecimento e a construção de saberes são fenómenos socioculturais

historicamente situados na interação entre as pessoas, pelo que os alunos compreendem a natureza social da experiência de escrita escrevendo para propósitos autênticos, e públicos reais, bem como colaborando uns com os outros durante todo o processo de escrita. Assim, o modelo enfatiza a colaboração social e a negociação para ajudar os alunos a compreenderem melhor o processo de composição escrita, tal como a autenticidade das atividades de redação textual.

Os efeitos positivos deste modelo no desenvolvimento de competências associadas à escrita foram largamente demonstrados em diversos estudos empíricos envolvendo alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem (Robledo-Rámos & García, 2017). A primeira validação do modelo foi efetuada por Englert e colegas (Englert et al., 1991), num estudo envolvendo 128 alunos do terceiro e quarto anos, 55 dos quais apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os resultados deste estudo revelaram diferenças entre o grupo que foi submetido a uma intervenção baseada no modelo e o grupo de controlo, tanto para alunos com dificuldades de aprendizagem quanto para aqueles sem dificuldades. O grupo experimental melhorou a sua capacidade de escrever textos com qualidade. Esta melhoria generalizou-se a outros tipos de texto, além do expositivo, ao conhecimento metacognitivo sobre o processo de escrita e à consciência sobre a importância de ter em conta o público-alvo.

Resultados idênticos foram obtidos num estudo semi-experimental conduzido por Thomas (1993), envolvendo 12 alunos do quinto, sexto e sétimo anos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados deste estudo revelaram mudanças significativas do pré-teste para o pós-teste. No pós-teste, foi possível verificar melhorias na redação de relatórios descritivos e de textos com a estrutura comparação / contraste. Estas melhorias foram acompanhadas por um aumento do conhecimento metacognitivo sobre a estrutura de ambos os textos e sobre o processo de escrita.

Guzel-Ozmen (2006) implementou uma versão adaptada do modelo num grupo de quatro alunos adolescentes turcos com dificuldades intelectuais. Mais uma vez, ficou demonstrada a sua eficácia na promoção de melhorias na escrita dos alunos no pós-teste. A intervenção teve efeitos positivos na apropriação de estratégias de planificação da redação de um texto expositivo com estrutura problema / solução. No pós-teste verificaram-se melhorias, que se mantiveram estáveis ao longo do tempo, ao nível de estrutura, coesão, qualidade e extensão textual.

Mais recentemente, em 2018, Ramli conduziu um estudo semi-experimental assente em pré e pós-teste que envolveu a análise de 35 produções textuais de alunos do

10º ano. Os resultados deste estudo também revelaram diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste. No pós-teste notou-se uma melhoria significativa da qualidade textual ao nível de conteúdo e organização.

Tendo em conta as características do modelo de estratégias cognitivas de escrita apresentadas e os resultados positivos obtidos em estudos empíricos realizados com o propósito de testar a sua eficácia, podemos afirmar que o modelo oferece alguns subsídios importantes para o desenho da nossa intervenção. O modelo foca-se em explicitar para os estudantes as estratégias para planificar (gerar e organizar conteúdos), redigir e rever textos, nas quais reside, em parte, o potencial epistémico da escrita. O modelo de Ensino de Estratégias Cognitivas da Escrita oferece a possibilidade de explorar diferentes estratégias metodológicas para abordar o ensino e aprendizagem de um género textual. Nesse sentido, o seu potencial para os objetivos do estudo que nos propomos realizar reside em possibilitar a verificação da eficácia de diferentes estratégias e a identificação da combinação de técnicas mais favorável à aprendizagem e a um bom desempenho na produção do ensaio.

3.6.2. O modelo “Heurística da Escrita Científica”

Heurística da Escrita Científica ou *Science Writing Heuristic* (SWH) é um dos modelos didáticos bem estabelecidos que, a par de WAC, ilustram a abordagem pedagógica representada na corrente “escrever para aprender”, especificamente na vertente WID (cf. 3.2.). Trata-se de uma abordagem baseada em investigação concebida por Keys, Hand, Prain e Collins (1999) com o propósito de promover a aprendizagem e a apropriação de procedimentos científicos através da realização de atividades laboratoriais. A sua designação decorre do facto de se focar na capitalização do potencial da escrita na aprendizagem para desenvolver a compreensão da ciência. Tem por base a conceção de que atividades científicas autênticas se desenvolvem no seio de uma comunidade de investigação, sendo mediadas em grande parte pela disseminação e comunicação através da escrita (Klein & Boscolo, 2016).

O modelo SWH está estruturado de modo a envolver os estudantes na transformação de evidências em teses, replicando o raciocínio e a escrita de cientistas (Akkus, Gunel & Hand, 2007). Assim sendo, são propostas atividades de ensino e aprendizagem com base num guião que reflete as formas de indagar e argumentar características dos processos de construção do conhecimento científico. As atividades

propostas são mediadas por duas formas de expressão de ideias, discussão colaborativa entre pares e escrita. O guião destina-se a tornar visível para os alunos a conexão entre perguntas de investigação, procedimentos de pesquisa, dados, evidências e teses, pelo que apresenta uma estrutura semelhante à de um relatório de pesquisa, enfatizando, porém, componentes de argumentação.

Para estruturar as atividades de ensino e de aprendizagem, o modelo disponibiliza dois guiões, um para o professor e outro para os alunos. O guião do professor fornece sugestões de estratégias para promover a aprendizagem a partir de atividades laboratoriais, envolvendo os alunos em processos como raciocínio lógico formal, escrita, leitura e discussão acerca dos conceitos do laboratório. Por outro lado, abre espaço para criar atividades e questões que se ajustem às especificidades de um determinado contexto instrucional, ou seja, adequadas ao tipo de atividade laboratorial, ao tópico sob investigação, ao perfil dos estudantes e ao seu estilo pessoal. Na tabela abaixo, fornece-se uma visão geral do que está previsto no roteiro das atividades de ensino.

1. Exploração de conhecimentos prévios através de mapas conceituais elaborados individualmente ou em pequenos grupos;
2. Inclusão de atividades pré-laboratoriais como escrita informal, observação, *brainstorming* ou colocação de questões;
3. Participação em atividades laboratoriais;
4. Negociação – fase I: expressar por escrito o significado pessoal atribuído à atividade laboratorial (escrevendo um diário, por exemplo);
5. Negociação – fase II: compartilhar e comparar a interpretação de dados em pequenos grupos,
6. Negociação – fase III: confrontar as conclusões tiradas com informações veiculadas em livros didáticos ou outras fontes de informação (escrever notas em resposta à questão em foco);
7. Negociação – fase IV: reflexão e escrita individual (preparar uma apresentação em forma de poster ou relatório para um público alargado);
8. Exploração da compreensão pós-instrução através de mapas conceituais

Quadro 2: Guião do professor para a promoção da compreensão de atividades laboratoriais no modelo *Science Writing Heuristic* (fonte: Keys, Hand, Prain & Collins, 1999, p. 1068 tradução nossa).

Conforme ilustrado na tabela acima, inicialmente, o professor envolve os alunos na elaboração de mapas conceituais em pequenos grupos ou individualmente para gerar conhecimentos prévios e permitir a compreensão do contexto científico em que o laboratório se situa. Em segundo lugar, o professor pode planificar indagações pré-laboratoriais através de *brainstorming* ou desenvolver perguntas sobre o tópico. Em terceiro lugar, os alunos são envolvidos em uma investigação laboratorial, a partir de

dados autênticos sobre um fenómeno natural ou social fornecidos pelo professor. Na quarta etapa, dá-se aos alunos a oportunidade de pensar sobre o significado dos dados individualmente, escrevendo um diário, por exemplo. Na quinta fase, coloca-se os alunos a discutirem a sua compreensão dos dados com os seus colegas. Nesta discussão em grupo, os alunos são encorajados a formular conclusões para apresentar explicações ou generalizações acerca dos dados. Após a oportunidade de formular interpretações pessoais individualmente e com os seus pares, os alunos podem consultar fontes autorizadas, como o livro didático, a enciclopédia on-line ou o professor, artigos científicos, entre outras, para comprovar a validade das suas conclusões. À medida que o termo da investigação se aproxima, solicita-se que os alunos redijam um projeto para comunicar os resultados obtidos. Os géneros recomendados incluem relatório de laboratório, ensaio persuasivo, póster de pesquisa, apresentação multimídia ou artigo de jornal. Na fase final, o professor envolve os alunos na elaboração de mapas conceituais pós-investigação para obter um melhor entendimento da compreensão dos alunos sobre os conceitos do laboratório. Importa referir que as atividades não se sucedem numa sequência linear. Os alunos podem voltar ou entrar nas fases 3–6 quantas vezes forem necessárias, dependendo da natureza da investigação laboratorial e do tópico.

O guião destinado aos alunos fornece um modelo estratégico para orientar o estudo e o seu pensamento na escrita e estimular a análise de dados. Visa permitir o desenvolvimento de estratégias metacognitivas para a geração de perguntas, teses e evidências, tendo em vista a produção de argumentos baseados em raciocínio válido. O roteiro apresenta sete propostas de atividades, que se resumem a construir e testar questões, justificar conclusões com evidências, comparar ideias formuladas com as dos outros e refletir sobre as mudanças ocorridas durante o processo, conforme ilustrado no quadro 3.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ideias iniciais – Quais são as minhas perguntas?2. Testes – O que é que eu fiz?3. Observação – O que vejo?4. Evidência – Como sei? Por que razão tiro estas conclusões?5. Leitura – Como é que as minhas ideias se relacionam com as dos outros?6. Reflexão – De que forma as minhas ideias mudaram? |
|--|

Quadro 3: Guião para orientar o pensamento do aluno no modelo Science Writing Heuristic

(fonte: Keys, Hand, Prain & Collins, 1999, p. 1069 tradução nossa).

Conforme descrito na tabela acima, as perguntas formam um dispositivo heurístico para auxiliar os alunos no desenvolvimento de explicações para um determinado fenômeno com os seus pares a partir de dados autênticos. Inicialmente, os alunos refletem no sentido de formular perguntas de investigação. De seguida, analisam os procedimentos adotados (quer tenham sido construídos por eles próprios quer pelo professor) e as observações, procurando relacioná-los com as questões colocadas. A terceira etapa envolve a formulação de conclusões. Aqui, os alunos desenvolvem uma explicação ou generalização para os seus dados e observações. Para validar cientificamente as suas conclusões ou hipóteses, os alunos são incentivados a fornecer evidências para as suas conclusões.

Depois de formular as suas próprias explicações, com caráter provisório, os alunos são orientados para comparar e integrar as suas hipóteses com explicações cientificamente aceites. A última etapa da heurística leva os alunos a refletir sobre como as suas representações sobre a ciência e os seus conhecimentos mudaram devido à investigação. Nesta etapa, os alunos são envolvidos em atividades de escrita, que geralmente seguem um ciclo contínuo de discussão e esclarecimento de significados e explicações com os colegas e com o professor.

Conforme se pode deduzir dos guiões propostos para o professor e para os alunos, a abordagem SWH constitui um exemplo de “escrever para aprender” que se foca no desenvolvimento de formas canónicas de pensamento científico, tais como o estabelecimento de conexões entre teses e evidências, encarando a escrita e aprendizagem como resolução de problemas. Uma vez que propõe atividades didáticas assentes no método indutivo e semelhantes aos procedimentos adotados no âmbito da pesquisa científica, o modelo SWH procura concretizar os pressupostos da abordagem WID referentes à socialização nas práticas e convenções discursivas de uma comunidade disciplinar. Note-se que este modelo se foca em promover a compreensão dos alunos sobre a natureza da ciência, fortalecer a sua compreensão concetual e envolvê-los em argumentação autêntica, dimensão que o torna especialmente adequado para desenvolver atividades de escrita com estudantes do ensino superior, como os que constituem o público-alvo da presente investigação.

3.6.3. Modelo de Sequência Didática proposto no ISD

No âmbito do ISD, para o ensino das capacidades envolvidas no domínio dos tipos de discurso e dos gêneros de texto, foram desenvolvidas sequências didáticas. Estas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 96). As sequências têm como finalidade permitir o domínio dos gêneros de textos na produção e na recepção e dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Assim sendo, os objetivos de ensino que presidem às sequências podem ser de diversa natureza, incluindo a construção de saberes sobre (i) uma determinada atividade de linguagem; (ii) o conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual; (iii) a escolha e a gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam a sua infraestrutura global e (iv) os diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto (Bronckart, 2010).

Os objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem consistem em saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação e em saber reconhecer e produzir um gênero de texto adaptado a essa situação. Os que são relativos ao conteúdo temático consistem em saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação e saber organizá-los e planificá-los segundo as regras do gênero adotado.

Em termos teóricos, o modelo de sequência didática (SD) inscreve-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social, que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às particularidades de diferentes grupos de aprendizes (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Por essa razão, a sua estrutura base consiste, como o próprio nome indica, numa sequência que comporta quatro elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, conforme ilustra o esquema abaixo.

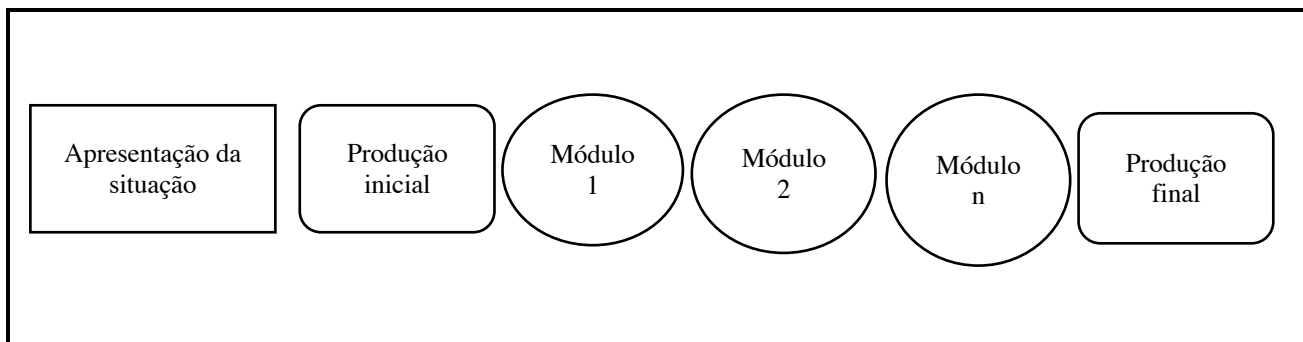


Figura 2: Esquema da sequência didática (fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004)

De acordo com a figura, as atividades de uma SD iniciam com a apresentação da situação. Esta etapa cumpre dois propósitos: por um lado permitir que o aprendente crie uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada; por outro, prepará-lo para a produção inicial. Para o alcance destes objetivos, recomenda-se que sejam explicitados o gênero de texto a ser produzido, os possíveis destinatários e os conteúdos que serão veiculados. Sugere-se também que se forneça aos alunos um exemplo do gênero visado.

Na fase da produção inicial, os alunos são envolvidos na tentativa de elaborar um primeiro texto com base nas representações construídas na primeira etapa. O texto produzido nesta etapa serve para fornecer dados que permitam ao professor definir com precisão as reais necessidades dos alunos quanto ao gênero abordado. Esta etapa funciona como reguladora da SD na medida em que fornece informações que ajudam o professor na escolha das dimensões a trabalhar em aula e dos tipos de atividades pedagógicas que podem ser realizadas. Esta função reguladora estende-se também aos alunos, pois permite que descubram o que já sabem fazer e que tomem consciência dos seus problemas e dos dos seus pares.

Nos módulos são trabalhados os problemas que a produção inicial revelou e procura-se dar aos alunos as ferramentas necessárias para os superar. As capacidades necessárias para produzir o gênero de texto abordado são decompostas em várias unidades, que contemplam conhecimentos relativos à representação da situação, elaboração de conteúdos, plano do texto e realização linguística do texto. Relativamente à geração de conteúdos, procura-se munir o aluno de técnicas para os pesquisar, elaborar ou criar (busca sistemática de informações relacionadas com o ensino de outras matérias, discussões, debates, tomadas de notas, entre outras). Ao nível do plano textual, o aluno é orientado para estruturar o texto de acordo com o plano convencional

do género em causa, que decorre da sua finalidade. Ao nível da realização linguística trabalha-se o vocabulário e a sintaxe apropriada ao género e os mecanismos de textualização. A mediação da aprendizagem destas capacidades pode ser feita com recurso a diversas atividades, das quais se destaca a observação e a análise de textos.

Na fase da produção final, dá-se ao aluno a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve também para que o professor realize uma avaliação de tipo sumativo, que incidirá sobre os aspetos trabalhados durante a sequência.

3.7. Síntese do capítulo III

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e empíricas sobre as quais assenta a pedagogia “escrever para aprender”, na qual, no universo das pedagogias de escrita, se insere o nosso trabalho. Como traço definidor desta corrente, apontamos o facto de propor o ensino da escrita não apenas como objeto, mas também como ferramenta de aprendizagem, partindo do pressuposto de que a escrita pode contribuir para aprofundar a compreensão dos conteúdos sobre os quais se escreve e promover a socialização nas convenções discursivas de diferentes áreas disciplinares. Os aspetos cognitivos e sociais envolvidos na escrita, designadamente, a sua natureza processual e os géneros de texto, foram alguns dos aspetos apontados como determinantes da relação entre escrever e aprender. Quanto aos quadros teóricos em que esta pedagogia se apoia, referimos os modelos explicativos do processo de escrita, o cognitivo processual de Flower e Hayes (1981; 1980) e o de desenvolvimento de Bereriter e Scarmalia (1987) e algumas das premissas pedagógicas das teorias construtivistas. Para ilustrar a efetividade da relação entre escrever e aprender, apresentamos diversos estudos em que a mesma foi posta em prova, sendo de destacar os trabalhos de meta análise conduzidos por Graham e Harris (2017) e Chmarkh (2021). Por fim, fizemos referência a alguns dos modelos didáticos a partir dos quais o papel da escrita na aprendizagem pode ser explorado, destacando a sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Capítulo IV- O ensaio enquanto forma de escrita e/ou género textual

4.1. Introdução

Este capítulo tem como foco a busca por uma definição do ensaio académico enquanto género de texto. Embora o ensaio seja comum nas práticas de escrita em contextos educativos, as suas propriedades textuais e linguísticas ainda não foram suficientemente descritas, em especial no contexto do ensino terciário em Moçambique, onde é uma forma corrente de avaliar os estudantes. Devido a esta situação, impõe-se, neste trabalho, a explicitação do que se entende por ensaio académico.

O termo “ensaio” encerra várias definições, remetendo para textos com características diversas em função do contexto comunicativo ao qual se vinculam. Constata-se, por exemplo, a existência de etiquetas como ensaio literário, ensaio filosófico e ensaio científico / académico (Campos & Gomes, 2016). Devido à multiplicidade de significados que o termo pode tomar, a realização de um trabalho de pesquisa sobre o ensaio impõe o desafio de descrever as suas propriedades como forma de o distinguir de outros géneros de textos que circulam na esfera académica.

Definir o ensaio, como género textual, afigura-se, contudo, uma tarefa complexa e difícil de concretizar num trabalho desta natureza. O procedimento a seguir para o efeito envolve duas opções, tal como assinalado por Paviani (2009). Uma, de carácter teórico, consiste na construção do conceito de ensaio a partir de informações disponibilizadas na bibliografia. A outra, de natureza teórico-prática, consiste em examinar textos considerados por quem os escreveu como ensaio.

A segunda opção seria a mais adequada tendo em conta que os géneros, sendo destituídos de realidade ontológica, são apenas observáveis em textos, que são objetos empíricos (Coutinho, 2007). Contudo, considerando o âmbito deste trabalho, tal opção levar-nos-ia muito longe dos nossos objetivos, pelo que nos limitamos a descrever as propriedades do ensaio com base na revisão da literatura sobre o assunto e, como forma de enriquecer o nosso entendimento sobre as propriedades do ensaio, analisar um pequeno *corpus* de ensaios produzidos por estudantes da área das humanidades da UEM.

Sem a pretensão de chegar àquilo que seria uma definição inequívoca do ensaio como género textual e das propriedades dos textos classificados como tal, começaremos por lançar um olhar retrospectivo em direção às suas origens, descrevendo o que classificamos como o conceito ou modelo prototípico de ensaio; depois procuraremos apresentar o(s) ensaio(s) representado(s) em manuais e artigos de produção textual em

contextos universitários, nos quais o ensaio é descrito como género de texto, e, por último, deixaremos ficar o nosso entendimento sobre o ensaio, tomando como base as práticas textuais realizadas na UEM e a revisão da literatura efetuada. Ressalve-se, contudo, que, seguindo o princípio de Paviani (2009), o trabalho que nos propomos realizar, tendo fins formativos, é meramente descritivo e explicativo; não apresentando nenhum carácter normativo.

Seguindo este itinerário, estruturamos esta secção da seguinte maneira. Passamos em revista estudos prévios sobre o ensaio (cf. 4.2. e 4.3.) e recorremos ao conceito de género e ao modelo de análise de textos proposto no âmbito do ISD (ver capítulo I) para avançar uma proposta de descrição das propriedades do ensaio que, nesta tese, é classificado como académico. Para complementar os subsídios colhidos da revisão da literatura, apresentamos os resultados da análise de um *corpus* de textos designados como ensaios nas práticas de produção textual numa universidade moçambicana (a Universidade Eduardo Mondlane – UEM) e recolhidos no âmbito de outra investigação (cf. 4.4. Siteo e Santos, no prelo).

4.2. Uma (possível) definição de Ensaio

Relativamente à origem etimológica do termo “ensaio”, a maioria dos dicionários da língua portuguesa apresenta-o como uma derivação regressiva do verbo “ensaiar”, referindo apenas que deriva do latim *exagium*, que significa *pesagem, peso*. Complementando esta informação, Starobinski (2011) considera que “ensaio” deriva de *Essai*, termo francês que provém do latim *axagium*, a balança. O verbo “ensaiar”, por sua vez, é apontado pelo mesmo autor como sendo derivado de *exagiare*, que significa pesar.

O significado etimológico de ensaio, aparentemente, em nada se relaciona com a escrita ou com a produção científica. Numa tentativa de estabelecer esta relação, Starobinski (2011) relaciona *exagiare* com o termo *examen*, que significa agulha, lingueta do fiel da balança e, por extensão, exame ponderado, controle; enxame de abelhas e revoada de pássaros. Conclui, assim, que o termo *ensaio* significaria *pesagem exigente*, o *exame atento*, mas também o *enxame verbal* cujo impulso se libera.

Ainda que a descrição da origem etimológica não forneça uma definição esclarecedora do ensaio, há alguns séculos que se verifica a existência de textos etiquetados com este termo. Supõe-se que o rótulo “ensaio” tenha sido primeiramente

usado no século XVI pelo pensador Michel de Montaigne numa obra intitulada “Os ensaios” (Paviani, 2009). Após este evento, a escrita ensaística difundiu-se rapidamente, tendo-se verificado, posteriormente, nos trabalhos de autores de renome como é o caso de Sir Francis Bacon, *NOVUM ORGANUM* - 1620; Jean-Jacques Rousseau, *ENSAIO SOBRE A ORIGEM DAS LÍNGUAS* - 1781; John Locke, na obra intitulada *ENSAIO ACERCA DO ENTENDIMENTO HUMANO* - 1689, entre outros.

Fica, assim, evidente que as primeiras produções declaradamente ensaísticas de que se tem conhecimento emergiram como resultado de um exercício intelectual realizado por grandes pensadores. Ao que tudo indica, a escrita ensaística emerge como preferencial nas áreas de filosofia e literatura. Com Montaigne, o ensaio surge como um género literário, concretizado em crítica literária. Na filosofia, surge em alternativa ao tratado⁹, como um texto em que são propostas ideias novas, uma interpretação original de um problema controverso.

Uma vez que a descrição do ensaio é feita tendo como base o trabalho dos precursores da escrita ensaística, optamos por classificar o ensaio representado nestas áreas como o modelo prototípico do ensaio, que é associado às etiquetas “ensaio filosófico” e “ensaio literário”. Estes ensaios têm como espaço de circulação revistas literárias e jornais.

Uma revisão dos estudos que se debruçam sobre a definição do ensaio partindo de textos de ensaístas consagrados sugere que o termo designa simultaneamente uma ação “motivada por um espírito cético em vez de deferência e obediência” (Andrews, 2009, p. 153), isto é, o ato de ensaiar, no sentido de realizar uma tentativa, um esboço, e os textos resultantes desse ato. Esta constatação levanta dúvidas quanto ao que se pretende designar quando se classifica um texto como ensaio. Conforme veremos em 4.4., nem sempre fica claro se o termo designa uma forma de escrita, que é um ato de ensaiar, ou um género de texto.

A maior parte dos autores ocupa-se mais da descrição da natureza do ato de ensaiar, da forma de escrita, do que das propriedades dos textos daí resultantes (cf. Adorno, 1994; Lima, 1964; Meneghetti, 2011; Starobinski, 2011). Dito por outras palavras, na descrição do ensaio prototípico, estes autores fizeram-no enfatizando o nível de ação de linguagem e não as suas propriedades textuais e linguísticas. Sendo

⁹ No novo dicionário da língua portuguesa, define-se tratado como um estudo formal, científico, de carácter académico fundamentado e sistemático sobre determinado assunto. (Ferreira, A. B. H. (1986). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Nova Fronteira.

ensaístas e não cientistas da linguagem, as suas descrições não se baseiam em *corpus* tão pouco num modelo de análise textual, mas na sua própria experiência enquanto leitores e escritores de ensaios. Lima (1964), por exemplo, com base na análise dos ensaios de Montaigne, identificou as seguintes características do ensaio: (i) auto-exercício das faculdades; (ii) a liberdade pessoal; (iii) o esforço constante para pensar de forma original; (iv) a vivência experiencial da universalidade e (v) o juízo crítico.

Complementando a descrição de Lima (1964), a partir das informações disponíveis na literatura, constatamos que sobressaem como características do ensaio três aspetos, designadamente, (i) a ausência de submissão aos procedimentos canónicos de produção de conhecimento, (ii) a subjetividade e (iii) a liberdade de expressão. O ensaio é descrito como uma forma de geração de conhecimento alternativa à lógica esquemática e sistemática da ciência tradicional, sobretudo a positivista (Meneghetti, 2011). Tal como apontado por Adorno (1994), “O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais... a ordem das coisas seria o mesmo que ordem das ideias... não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva”. (p.25). Sem subestimar a importância do modelo convencional de ciência, o ensaísta procura “não dogmatizar sobre o conhecimento científico como o verdadeiro, o único correto ou o melhor” (Meneghetti, 2011, p. 327).

Ao contrário do que se verifica em outros campos científicos, no ensaio filosófico ou literário, os conhecimentos são gerados por meio do pensamento crítico, da reflexão e da interpretação. Por essa razão, a assunção de pressupostos dispensa a validação empírica, baseada em dados primários ou secundários (Meneghetti, 2011). A utilização de mecanismos de apreensão da realidade baseada em instrumentos de coletas de dados utilizados pelas ciências é considerada irrelevante e desvirtuadora da sua essência. Consequentemente, os conhecimentos veiculados no ensaio não se fundamentam em dados trabalhados estatisticamente ou com recurso a outras técnicas de análise científica, mas na profundidade da penetração do ensaísta no objeto sobre o qual se debruça (Adorno, 1994).

Contudo, “o ensaísta não desconsidera totalmente o empírico, apenas o coloca em posição secundária, em face do movimento da razão para compreender o objeto já apreendido” (Meneghetti, 2011, p. 327). A riqueza do ensaio não reside, portanto, no emprego de métodos ou sistemas fechados na compreensão dos objetos, mas na apresentação de reflexões profundas e minuciosas. Nele, há apenas o ensaísta com as suas ideias, a sua bagagem de cultura e conhecimentos, bem como a reflexão acumulada

sobre o tema (Bertero, 2011). Por essa razão, considera-se, que no ensaio, “o pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto, e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a uma outra coisa (Adorno, 1994, p. 27).

Na esfera científica, a objetividade é fundamental na produção do conhecimento. A validade de novos conhecimentos depende, em grande medida, da aplicação do princípio de objetividade na escolha do método a adotar, dos procedimentos de coleta e análise e na formatação e apresentação do trabalho final. Inversamente, no ensaio, há espaço para a subjetividade no processo de compreender o objeto analisado. Conforme apontado por (Meneghetti, 2011) “a forma como o ensaísta experimenta, especula e vivencia o objeto só se torna possível na compreensão qualitativa dele” (p. 325). Ainda de acordo com o autor que acabamos de citar, embora o objeto exerça primazia, a subjetividade do ensaísta está em permanente interação com ele. A subjetividade é apontada, pelo mesmo autor, como um elemento importante na forma como o ensaio avança como processo de conhecimento, uma vez que este é construído com base na experiência humana individual.

Além disso, no ensaio, verifica-se a primazia do conteúdo sobre a forma (Meneghetti, 2011). O que o caracteriza é a autonomia da exposição (Adorno, 1994). A sua arquitetura interna é definida pelo conteúdo, uma vez que este não se subordina a nenhum modelo pré-existente. Conforme adverte Meneghetti (2011), “o ensaísta não deve primeiro escolher a linguagem (vocabulário, sequenciamento das ideias, estilo, etc.) para depois pensar no conteúdo que precisa ser exteriorizado; mas deve fazer com que a linguagem manifeste o que ele quer refletir sobre o conteúdo” (p. 327).

Devido a esta particularidade, o ensaio desenvolve os pensamentos de um modo diferente da lógica discursiva (Adorno, 1994). “Não os faz derivar de um princípio, nem os infere de uma sequência coerente de observações singulares. Antes coordena os elementos em vez de subordiná-los” (Adorno, 1994, p. 43). Ressalva-se, contudo, que o ensaio não é desprovido de lógica; pelo contrário, obedece a critérios lógicos na medida em que o conjunto das suas frases tem de ser composto coerentemente e exige a interação recíproca dos seus conceitos no processo da experiência intelectual. Não deve haver espaço para meras contradições, a não ser que estas estejam fundamentadas em contradições do próprio objeto em questão. O carácter aberto do ensaio não é vago como o do ânimo e do sentimento, pois é delimitado pelo seu conteúdo (Adorno, 1994, p. 36).

As características essenciais relacionadas com o conceito prototípico do ensaio descrito até aqui tornam difícil não só prever ou imaginar as características de textos-ensaios, como também encontrar uma base a partir da qual o ensaio, nos termos descritos, possa ser considerado um género de texto. Note-se que a noção de género pressupõe a existência de alguma regularidade nas propriedades de textos empíricos. De modo geral, o ensaio é descrito como uma forma aberta e descontínua de expor o pensamento, sem se avançar dados consistentes acerca dos aspetos linguísticos e textuais que permitem enquadrar um texto num género (Adorno, 1994, p. 35-36):

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto; quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever.

Não obstante o facto de o ensaio ser descrito com base nos processos psicológicos subjacentes à sua produção, há quem associe as representações de ensaio que acabamos de descrever às etiquetas *ensaio filosófico* e *ensaio literário* (Campos & Gomes, 2016), sugerindo tratar-se de géneros de textos. Não cabe no âmbito deste trabalho discutir essa opção, contudo, consideramos plausível a associação destas designações com as descrições apresentadas, uma vez terem sido feitas, como referido, com base em ensaios produzidos por ensaístas consagrados, inseridos no campo da filosofia e da literatura.

Por ora, podemos apenas afirmar que não é defensável, a partir dos dados que temos vindo a elencar, associar o termo “ensaio” a um género de texto específico. Ao que tudo indica, ele é utilizado no sentido literal do termo (como uma derivação regressiva do verbo “ensaiar”), isto é, para fazer referência a um exercício intelectual que consiste em debruçar-se profundamente sobre um determinado assunto ou fenómeno com o propósito de o compreender melhor ou fornecer (novas) explicações, ou seja, o ato de ensaiar a produção de conhecimento. Parece possível perspectivar o termo “ensaio” como uma etiqueta referente a um género de texto quando surge acompanhado de modificadores como *literário*, *científico*, *filosófico*, *académico*, entre outros. Para comprovar esta suposição, seria necessário analisar exemplares de textos classificados com estas etiquetas, trabalho que relegamos para futuras pesquisas.

Ainda que o ensaio tenha surgido como uma forma de escrita considerada subalterna no quadro dos cânones de produção intelectual à altura hegemônicos, tornou-se uma forma de escrita amplamente utilizada em diversas áreas, o que justifica a sua relevância como instrumento de partilha e divulgação de ideias. Ao longo da história, o ensaio foi-se tornando a forma preferencial de exposição de ideias, teorias e posições filosóficas. Dele se serviram pensadores renomados para produzir reflexões sobre questões relevantes da sua época. Mesmo não seguindo preceitos científicos, o ensaio desempenha um papel importante no avanço da ciência, uma vez que é “a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos” (Meneghetti, 2011, p. 323). Com efeito, muitas das teorias que hoje conhecemos foram inicialmente apresentadas sob a forma de ensaio.

O ensaio vem sofrendo metamorfoses e emergindo em novas áreas, incluindo a académica, sem, contudo, se libertar de uma certa marginalização. Atualmente, na academia, o ensaio, porque nem sempre obedece à forma institucionalizada de produzir conhecimento, pode ser visto como uma forma não científica de abordar uma questão (Bertero, 2011). Tal como apontado por Adorno (1994, p. 16):

a corporação académica só tolera como filosofia o que se veste com a dignidade do universal, do permanente... do “originário”; só se preocupa com alguma obra particular do espírito na medida em que esta possa ser utilizada para exemplificar categorias universais, ou pelo menos tornar o particular transparente em relação a elas.

A outra razão da atual marginalização do ensaio nas comunidades académicas reside no facto de o artigo científico constituir o género preferencial para divulgação sob a forma de publicações em revistas internacionais e partilha de conhecimentos entre formações sociodiscursivas. Tal como assinalado por Pena (2005):

O artigo é um género que traz em si um pré-construído científico e por isso deve estar presente em todos os periódicos que se classificam como fazendo parte da ciência. O género tem o seu lugar assegurado pela memória discursiva que carrega e o contexto de pertença já lhe é dado pela própria ciência. Já o ensaio tem o seu estatuto afetado por questões fora do que é entendido como científico. Sempre muito relacionado ao literário, o ensaio precisa de um esforço maior para ser aceite como um género científico (p. 76).

Não obstante a sua subalternização na esfera científica, o ensaio tem vindo a ganhar expressão ao nível das práticas textuais desenvolvidas em diferentes níveis do ensino superior. Em contextos educativos anglófonos, a produção de *essays* é bastante predominante, fazendo mesmo parte dos conteúdos programáticos de diferentes unidades curriculares, seja como ferramenta de trabalho, seja como método de avaliação de conhecimentos. No mundo lusófono, o ensaio é, inclusive, considerado um género de texto, sendo, por vezes, designado “ensaio académico” (Campos & Gomes, 2016). Em face desta inegável presença do ensaio na esfera académica, resta saber o que o caracteriza neste contexto. Para clarificar as propriedades dos ensaios “académicos”, iremos tomar como base as descrições feitas em manuais de redação científica e, de seguida, a análise de ensaios produzidos por estudantes moçambicanos da área das humanidades.

4.3. O ensaio na esfera académica

Em contextos académicos, o ensaio é utilizado para fins científicos, didáticos e avaliativos. A par do artigo científico, funciona como veículo de divulgação e partilha de conhecimentos em revistas e jornais científicos, embora haja reservas quanto ao seu lugar na esfera científica e à cientificidade dos seus procedimentos (cf. secção anterior). Além disso, encontra-se inserido nas práticas educativas de cursos e disciplinas, sendo utilizado para fins formativos e avaliativos, conforme será demonstrado mais adiante.

Tendo em conta as especificidades dos contextos em que emerge, Paviani (2009) considera que o ensaio “é o género textual dos autores experientes, densos, originais e profundos e, ao mesmo tempo, o género dos principiantes, daqueles que nem sempre têm o domínio técnico dos géneros científicos (p. 6). O primeiro caso está mais associado ao conceito prototípico do ensaio, especificamente aos ensaios filosófico e literário, da autoria de ensaístas consagrados (Campos & Gomes 2016). No nosso entender, caberia aqui o ensaio utilizado para fins científicos, geralmente designado como ensaio científico. O segundo caso está associado à utilização do ensaio para propósitos didáticos em contextos educativos. Tendo em conta que este trabalho é motivado por questões de didática da escrita no contexto moçambicano, a nossa atenção incidirá no ensaio enquanto “género dos principiantes”, ou seja, no ensaio classificado como académico.

A classificação “ensaio acadêmico” é usada, segundo Campos (2015), para fazer referência à utilização didática como “um gênero acadêmico capaz de contribuir para a constituição da competência autoral dos estudantes de graduação e para o desenvolvimento de outras competências relacionadas à escrita” (p.10). De forma diferente dos ensaios literário e filosófico ou “científico”, este ensaio está associado à escrita em desenvolvimento.

O ensaio acadêmico é descrito como gênero textual. Contudo, ainda segundo Campos (2015), a sua legitimidade como gênero acadêmico ainda não está estabelecida pelo fato de poder conter na sua composição tanto características subjetivas de interpretação, quanto algumas características da escrita científica. A dificuldade de classificá-lo como gênero textual evidencia-se na forma como é caracterizado em manuais de redação acadêmica. Muitas vezes, os autores limitam-se a confrontar, de forma simplificada, os seus traços específicos com os do artigo científico. Veja-se a título de exemplo como o descrevem Vieira e Faraco (2019) numa obra intitulada “escrever na universidade: texto e discurso”:

Alguns gêneros textuais do domínio discursivo ou acadêmico ou científico – como a tese, a dissertação, a monografia, o artigo científico – são submetidos a **exigências bastante rígidas**. Temos, por exemplo de definir claramente os nossos objectivos, elaborar uma boa revisão da bibliografia sobre o assunto, apresentar o modelo teórico que estamos adotando, fazer dos dados uma análise consistente com esse modelo teórico assim por diante. **O ensaio**, ao contrário, não tem essas mesmas exigências. Por isso, **é um gênero textual em que podemos expor nossas ideias livremente**. O próprio nome – ensaio – já sugere uma tentativa e uma reflexão menos rígida. (p. 196, grifos nossos).

Uma definição semelhante é proposta por Paviani (2019):

O ensaio, **ao contrário, do tratado e do artigo científico**, desenvolve os argumentos ensaisticamente, isto é, experimentando, questionando, refletindo, criticando o próprio objeto de estudo. É um **gênero textual** essencialmente crítico e interpretativo. Esquiva-se da descrição e da explicação para eliminar qualquer traço de ingenuidade e de doutrina. Sua função é mostrar as mediações (p.5 grifos nossos).

Note-se que, mesmo não avançando dados consistentes sobre as propriedades do ensaio, os autores citados o descrevem como um gênero textual. Como forma de colmatar este problema, iremos recorrer à suposição de que parece possível falar de

ensaio enquanto gênero de texto se o termo surgir acompanhado por um modificador. Por essa razão, propomo-nos falar não de ensaio, mas do ensaio acadêmico, procurando identificar na literatura dados que permitam a sua classificação como gênero de texto.

Tendo em conta que o ensaio acadêmico é escrito para um destinatário específico, numa estrutura “reconhecível”, com uma finalidade específica e que existe no arquitexto de uma formação sociodiscursiva específica, a acadêmica, também o consideramos gênero de texto, na aceção do ISD (cf. capítulo II). A simples existência da etiqueta “ensaio acadêmico” e de textos classificados como tal é prova disso e sugere que os membros desta formação têm conhecimento pelo menos implícito de algumas das suas propriedades. Segundo Bronckart (2006), os modelos de gênero disponíveis numa comunidade verbal “podem ser apreendidos não só em função das suas propriedades linguísticas objetivas, mas também em função das etiquetas e das classificações das quais eles se tornaram o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores” (p.147).

Assim sendo, na mesma linha de pensamento de Campos (2015), usamos o termo “ensaio acadêmico” tendo como referência a práxis de algumas disciplinas ou cursos ao nível da produção textual na graduação e/ou na pós-graduação da UEM. Com este termo, referimo-nos, portanto, ao “gênero dos principiantes” e não ao de “autores experientes, densos, originais” (Paviani, 2009; ver secção seguinte).

Em relação às características do ensaio acadêmico, Campos e Gomes (2016) avançam uma proposta de descrição das suas propriedades ao nível enunciativo e estrutural, tendo como base as práticas textuais de uma universidade brasileira. Para a apresentação dessas características no contexto moçambicano, seguiremos o modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (2006, 2003a). Relativamente a *contexto de produção*, a informação disponibilizada permite-nos apenas fornecer dados relativos ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, que é referente ao papel que o emissor assume enquanto enunciador do texto e o recetor enquanto destinatário. O papel assumido pelo emissor é o de estudante e o que é assumido pelo recetor é o de professor e avaliador.

No que concerne à infraestrutura textual, ao nível do plano do texto, propõe-se, conforme ilustrado no quadro 4, uma estrutura composta por quatro partes: *apresentação do ensaio; contextualização, posicionamento e explicitação de fontes utilizadas*.

Plano do texto do ensaio (estrutura composicional)	
1. Apresentação do ensaio	
Título: subtítulo	Descritivo ou figurativo
Autor(es) e afiliação	Nome e sobrenome; curso e faculdade
Resumo:	Tema, motivação ou objetivo e objeto em discussão
2. Contextualização	
Introdução	Apresentação da temática, situação do objeto em discussão dentro de contexto social ou conceitual, justificativa e propósito(s) do ensaio
Exposição do caso	Relato mais detalhado do objeto em discussão a ser apreciado/ contextualização
Breve fundamentação	Apresentação do referencial em que a discussão se alicerça
3. Posicionamento	
Avaliação/ discussão/ posicionamento	Análise crítica do objeto em discussão (objeto em discussão (caso, questão problemática ou questão provocadora apreciados)
Considerações finais	Cruzamento do propósito pessoal para o ensaio com a análise realizada
4. Explicitação de fontes utilizadas	
Referências bibliográficas	Disposição das fontes usadas

Quadro 4: Proposta de plano textual do ensaio académico. Fonte: (Campos, 2015)

Fazendo uma breve reflexão acerca desta proposta de plano do ensaio académico, constatamos que remete para um texto de cunho crítico e interpretativo. Por outro lado, nenhum elemento do plano de texto aponta para que tenha existido um trabalho prévio, de índole empírica, assente na recolha, análise e interpretação de dados e feito com base em procedimentos metodológicos previamente estabelecidos. Neste aspeto, o ensaio académico aqui representado apresenta algumas semelhanças com o modelo clássico de ensaio descrito anteriormente (cf. 4.2.). Contudo, distingue-se dele pelo facto de preconizar reflexões teoricamente fundamentadas e, sobretudo, de apresentar um modelo de texto, o que pressupõe menor liberdade de composição.

Quanto ao tipo de discurso e sequências, as informações apresentadas por Campos (2015) sugerem que predominam no ensaio académico sequências expositivas e argumentativas, pelo que se inscreve na ordem do expor, que se concretiza num misto de discurso teórico e interativo monologado (cf. capítulo II, secção 2.3.).

No caso dos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, refere-se que as respetivas instâncias são claramente explicitadas pelo uso de citações ou de formas gramaticais (Campos, 2015, p. 29):

Os ensaios académicos costumam ser escritos em 1ª pessoa do discurso, no singular (eu), quando é elaborado individualmente e, no plural (nós), quando é elaborado com mais alguém... [o que] não dispensa que se evidenciem as fontes pesquisadas e empregadas na escrita do texto, quer seja em forma de citações diretas ou de indiretas.

As características do ensaio académico propostas por Campos e Gomes (2016) apontam, de facto, para um género com traços específicos, distintos dos da maioria dos géneros académicos conhecidos, como é o caso de resumo, síntese, recensão ou artigo científico, entre outros. Embora seja baseada no uso do ensaio num contexto particular, a proposta avançada oferece um ponto de partida para a identificação das características prototípicas do ensaio académico.

Em síntese, as representações sobre o ensaio académico plasmadas nos trabalhos de Campos e Gomes (2016) e Campos (2015) parecem corroborar a ideia de que é possível perspetivar o ensaio como um género de texto quando o termo surge acompanhado de um modificador. Conforme ficou demonstrado, esta condição permite a identificação de “regularidades associadas à formatação genérica” (Coutinho, 2004, p. 10). Com base na descrição do ensaio académico apresentada, podemos concluir que o ensaio académico é um género de texto de cunho crítico-interpretativo, pelo que, à semelhança do ensaio na sua versão prototípica, dispensa a validação empírica de conclusões e teses, servindo-se da argumentação para o efeito. Este ensaio manifesta uma estrutura composta por quatro partes, designadamente: *apresentação do ensaio; contextualização, posicionamento e explicitação de fontes utilizadas*. Como forma de obter uma visão abrangente sobre o ensaio académico, complementamos a descrição avançada por Campos e Gomes (2016) com a análise de alguns dos textos classificados como ensaios numa universidade moçambicana.

4.4. O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique

4.4.1. Critérios de análise

Conforme anunciado nas secções anteriores deste capítulo, a busca pela compreensão das propriedades do ensaio académico incluiu também a análise de textos aos quais é atribuída a etiqueta “ensaio” na área das Humanidades da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, aproveitando o *corpus*¹⁰ recolhido no âmbito de outro trabalho de investigação (Sitoe e Santos, no prelo). A proposta de descrição avançada por Campos (2016) fornece-nos alguma noção das propriedades que configuram o ensaio académico. Assim sendo, esta análise procura verificar a identificação do género por parte da formação sociodiscursiva, tendo em conta perceções de estudantes e de docentes desta instituição.

Neste contexto, verifica-se a aplicação didática de textos etiquetados “ensaios” em três vertentes, designadamente (i) objeto de ensino e aprendizagem numa unidade curricular dedicada à escrita académica; (ii) trabalho de culminação de curso enquanto principal componente da monografia e (iii) instrumento de avaliação da aprendizagem em algumas disciplinas. Em face destas diferentes aplicações, impõe-se o desafio de compreender a relação entre os textos assim etiquetados e alguns dos traços já referidos (cf. 4.3.).

Sem abandonar o modelo analítico proposto por Bronckart (2003a, 2006), adotamos a proposta de Coutinho (2007) relativa à descrição dos géneros de textos. Partindo do princípio de que qualquer texto empírico se inscreve em um género, e que o reproduz de forma mais fiel ou mais livre, esta autora propõe a descrição das propriedades relacionadas com as categorias género e texto com base num mesmo modelo. Relativamente aos géneros, postula que se procure identificar o que classificou como “parâmetros de género”, isto é, as características previsíveis que constituem a identidade do género. Quanto aos textos, recomenda a identificação dos “mecanismos de realização textual”, ou seja, o modo como o texto dá conta das previsibilidades determinadas genericamente.

O procedimento de análise proposto parte do levantamento dos mecanismos de realização textual em textos concretos para identificar os parâmetros do género que a

¹⁰ O *corpus* foi constituído com base na recolha de oito textos dos três contextos em que a produção do ensaio emerge no contexto alvo, portanto é composto do 40 ensaios, cuja extensão varia de 10 a 18 páginas.

formação sociodiscursiva reconhece e aplica. Para enriquecer o seu modelo de análise de géneros e textos, a autora faz uso das noções de *ficcionalização* e *atualização*, que estão relacionadas com o facto de, na produção de qualquer texto, se verificar um duplo processo de adoção e adaptação do género atualizado (Bronckart (2006). A atualização é, de acordo com Leal e Gonçalves (2007), o fenómeno da construção textual em que um género é reproduzido mais ou menos fielmente, ao passo que a ficcionalização diz respeito aos casos em que, na produção textual, se observa uma colagem de um género, desvirtuando, porém, algumas das suas características próprias.

Na busca pela identificação dos parâmetros de género, Coutinho (2007) propõe que, perante textos que ficcionalizem um género, sejam também analisados esses géneros na vertente atualizada. A autora sustenta o seu posicionamento afirmando que, embora ficcionalizados, esses textos irão manter pelo menos alguns parâmetros de género por forma a assegurar o seu reconhecimento.

Com base nestas ideias, buscamos compreender as representações construídas sobre o género “ensaio” no contexto-alvo (no qual não se verifica o uso da expressão “ensaio *académico*”) e as características dos textos produzidos pelos estudantes em resposta ao estímulo “ensaio”¹¹. Pretendíamos verificar se, a partir da análise de textos designados como ensaios, chegaríamos aos parâmetros do que seria no contexto em questão o género “ensaio”, para uma posterior comparação com o apurado na literatura (ver 4.2.) e, a partir dessa comparação, estabelecer bases sólidas para futuras aplicações didáticas na escrita enquanto ferramenta de aprendizagem. Para o efeito, procedemos à análise de amostras de textos provenientes das três vertentes elencadas. Constituímos, assim, um pequeno *corpus* composto por 40 textos, 8 produzidos no contexto de avaliação de uma disciplina; 8 provenientes do contexto de ensino e aprendizagem da escrita académica (didatização do ensaio) e 24 produzidos como trabalho de culminação das licenciaturas em Literatura Moçambicana, Linguística e Ensino do Português.

Relativamente aos itens do modelo proposto por Bronckart (2003a, 2006, cf. cap. 2, secção 2.2.), a análise incidiu sobre os aspetos que nos parecem mais relevantes para a identificação dos parâmetros do género. Assim, em relação a *contexto de produção*, consideramos o contexto sociossubjetivo, neste caso, o quadro social da

¹¹ Para que não restem dúvidas sobre esta recolha de perceções, salienta-se que o *corpus* é independente do que será trabalhado na sequência didática (ver caps. seguintes) e foi recolhido de forma totalmente independente, isto é, sem que os seus autores tivessem tido previamente instruções sobre como construir um ensaio. Pretendia-se assim colher subsídios sobre o que seriam capazes de fazer antes mesmo da SD, o que também permitiu colher subsídios para o seu desenho.

interação; o papel do enunciador, o papel dos destinatários e a finalidade, por julgarmos que, neste nível de análise, são os que desempenham um papel preponderante na definição do género. Quanto à arquitetura textual, a análise incidiu sobre todos os aspetos propostos: infraestrutura geral, mecanismos de coesão e mecanismos enunciativos.

Os dados sobre o contexto sociossubjetivo da ação verbal no decurso da qual os ensaios foram produzidos são fornecidos através das informações explícitas, relativas à sua finalidade, que constam de elementos pré-textuais e de secções introdutórias. Na contracapa dos ensaios ditos “de culminação” das licenciaturas em Linguística e Literatura Moçambicana, por exemplo, lê-se: “**ensaio** apresentado em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Literatura Moçambicana / Linguística no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Sociais, Universidade Eduardo Mondlane” (grifo nosso). Também se constituiu em importante fonte de informação a situação de interação na qual os textos foram produzidos: **avaliação formativa**, no caso do ensaio produzido no âmbito do ensino da escrita académica (doravante, ensaio didatizado) e do ensaio produzido como instrumento de avaliação numa disciplina de conteúdos; e **avaliação sumativa**, no caso dos ensaios de culminação de estudos. No quadro 5, fornecemos os resultados obtidos a partir da análise do contexto de produção.

Parâmetros	Mecanismos		
	Ensaio/instrumento de avaliação	Ensaio didatizado	Ensaio de culminação de cursos de licenciatura
Papel social do emissor	Estudante	Estudante, aprendente de escrita académica	Estudante, candidato ao grau de licenciado
Papel social do recetor	Professor, avaliador		Professor ou investigador – especialista da área em que o trabalho se insere
Finalidade	Apresentar reflexões sobre um determinado tema apoiadas em bibliografia específica e obter uma classificação positiva	Apresentar reflexões sobre um determinado tema apoiadas em bibliografia específica e obter uma classificação positiva; Demonstrar capacidade para produzir um ensaio com estrutura e sintaxe apropriada	No caso das Licenciaturas em Linguística e Ensino de Português, apresentar um estudo empírico e, no caso da Licenciatura em Literatura Moçambicana, apresentar uma interpretação pessoal, porém teoricamente fundamentada, de uma obra literária. Obter o grau académico de licenciado.

Quadro 5: Quadro sociossubjetivo da ação verbal da qual emergem os ensaios sob análise

Conforme ilustra o quadro 5, nos ensaios didatizado e instrumento de avaliação, no momento da enunciação o emissor assume o papel de estudante submetido à avaliação, pelo que ao recetor cabe o papel de docente avaliador. Já no caso dos ensaios produzidos no âmbito da culminação de cursos de licenciatura, o emissor assume o papel de estudante, candidato ao grau académico de licenciado. O destinatário assume o papel de avaliador, especialista na área em que se insere o trabalho a ser avaliado.

Na perspetiva de Bronckart (2006), os papéis sociais assumidos pelo emissor e pelo recetor determinam o tipo de objetivos a alcançar no quadro da interação estabelecida no texto. Assim, dos papéis identificados decorre, no ensaio-instrumento de avaliação, o propósito de apresentar reflexões fundamentadas sobre um determinado tema para obter uma classificação que permita ter aprovação na disciplina em causa. A esta finalidade, acresce-se, no caso do ensaio didatizado, a de demonstrar capacidade para produzir um ensaio com estrutura e linguagem apropriadas. O papel de candidato ao grau de licenciado está associado à finalidade de apresentar um estudo empírico ou interpretações originais de uma obra literária no caso da Licenciatura em Literatura Moçambicana para, dessa forma, obter o grau pretendido.

Com base nestes dados, constata-se a existência de afinidades, em termos de papéis sociais e de finalidade entre os ensaios utilizados como instrumento de avaliação numa disciplina de conteúdos e o ensaio didatizado. Os ensaios de culminação também apresentam algumas semelhanças nestes aspetos. Apesar disso, há diferenças que parecem sugerir a existência de duas subcategorias de ensaio no contexto em causa, o que, a ser verdade, pode configurar diferenças noutros níveis de análise. Note-se que, segundo (Bronckart, 2006), as propriedades dos textos não dependem de regras linguísticas, mas da situação de interação na qual são produzidos, das atividades que comentam e das condições sócio históricas da sua produção.

Vejam, então, que traços configura a situação de interação descrita ao nível da infraestrutura geral dos ensaios. No que concerne ao plano geral, por uma questão de organização da informação, começaremos por apresentar as características do ensaio utilizado como instrumento de avaliação e do ensaio didatizado, por ambos estarem inseridos na mesma situação de interação. Posteriormente, analisaremos os ensaios de culminação.

4.4.2. Infraestrutura geral

Conforme apontamos anteriormente, o ensaio utilizado como instrumento de avaliação e o ensaio didatizado enquadram-se no âmbito da avaliação formativa. Para a apresentação do seu plano composicional, tomamos como base a disposição e a nomeação das partes pelas quais se distribui o conteúdo temático verbalizado que encontramos nos próprios textos dos estudantes.

Instrumento de avaliação em disciplina		Ensaio didatizado
<i>Título</i> <i>Autor</i>	<i>Título</i> <i>Autor</i>	<i>Título</i> <i>Autor</i> <i>Resumo / abstract</i> <i>Introdução</i>
<i>Introdução</i> <i>Contextualização do trabalho</i> <i>Problematização / quadro teórico de referência / questões de partida / hipóteses</i> <i>Objetivos</i> <i>Estrutura do trabalho</i>	<i>Introdução</i> <i>Contextualização do trabalho</i> <i>Problematização / quadro teórico de referência / questões de partida / hipóteses</i> <i>Objetivos</i> <i>Estrutura do trabalho</i>	<i>Generalizações quanto ao tópico / tema</i> <i>Objetivos / hipóteses / perguntas de partida / natureza do trabalho / estrutura do ensaio</i>
<i>Fundamentação teórica / alicerces teóricos / enquadramento teórico / definição de conceitos básicos</i>	<i>Tópicos em que se desdobra o tema distribuídos em subtítulos</i>	<i>Enquadramento teórico / fundamentação teórica e</i>
<i>Reflexão do autor apoiada no referencial teórico apresentado</i>		<i>Breves considerações do autor apoiadas no referencial teórico apresentado</i>
<i>Considerações finais</i> <i>Principais conclusões</i>	<i>Considerações finais</i> <i>Principais ilações</i>	<i>Conclusão</i> <i>Retoma dos principais pontos / Principais conclusões</i>
<i>Recomendações</i> <i>Referências bibliográficas</i>	<i>Recomendações</i> <i>Referências bibliográficas</i>	<i>Recomendações</i> <i>Referências bibliográficas</i>

Quadro 6: Plano de texto do ensaio utilizado como instrumento de avaliação e do ensaio didatizado

A informação apresentada no quadro 6 permite-nos reconhecer algumas afinidades em termos de organização do conteúdo temático entre o ensaio inserido nas práticas de produção textual de uma disciplina, utilizado como instrumento de avaliação, e o ensaio didatizado. Os respetivos planos, retomando a terminologia utilizada por Campos e Gomes (2016), manifestam uma estrutura composta pelas

seguintes macroestruturas: (i) *apresentação do ensaio* (título, autor, resumo); (ii) *contextualização* (introdução, fundamentação teórica e breves considerações do ensaísta / *posicionamento*) (iii) *considerações finais* e (iv) *explicitação de fontes utilizadas*.

Não obstante estas semelhanças, verifica-se algumas diferenças. No ensaio didatizado há alguma rigidez na nomeação das partes que compõem os textos, enquanto no ensaio utilizado como instrumento de avaliação nota-se alguma flexibilidade. De facto, nestes ensaios, conforme ilustrado na tabela, verifica-se dois cenários a nível da nomeação das macroestruturas. Nas secções de desenvolvimento, temos por um lado, uma organização constituída por enquadramento teórico e reflexão, e, por outro, apenas tópicos em que o tema se desdobra, que são distribuídos em subtítulos.

O outro aspeto que os distingue diz respeito à presença sistemática de resumo / *abstract* no ensaio didatizado, bem como ao facto de o posicionamento constituir uma macroestrutura no ensaio utilizado como instrumento de avaliação. No ensaio didatizado, este surge inserido na fundamentação teórica, sem nenhum destaque. Na verdade, o que seria posicionamento resume-se a um ou dois parágrafos que surgem na parte final da fundamentação teórica.

As diferenças que ambos os grupos de ensaios apresentam, quanto a nós, prendem-se com os propósitos pedagógicos com que foram elaborados. Os ensaios didatizados inserem-se no objetivo educativo de desenvolver diversas competências associadas à escrita académica. Deste propósito pode decorrer a regularidade na nomeação das secções pelas quais o conteúdo temático se distribui e a inclusão do resumo / *abstract*. Havendo interesse em permitir a constituição e o desenvolvimento da escrita académica, este contexto pressupõe que foram fornecidas aos estudantes informações precisas sobre as configurações das secções-chave de textos científicos que se materializam no ensaio e dos respetivos processos de produção. Por conseguinte, a regularidade na nomeação das secções pode estar relacionada com a necessidade sentida pelos estudantes de replicar o modelo de ensaio aprendido para ter sucesso na avaliação.

O ensaio utilizado como instrumento de avaliação foi produzido com o propósito de permitir a sistematização dos conteúdos da disciplina em causa e a reflexão em torno desses conteúdos. Assim sendo, pode ser que tenha havido a intenção de dar primazia ao conteúdo em detrimento do modelo textual pretendido. É, provavelmente, por isso que se verifica alguma liberdade na disposição e nomeação das secções pelas quais o conteúdo se encontra distribuído. A liberdade verificada na distribuição do conteúdo

temático que compõe estes ensaios é um traço que coincide com o modelo prototípico de ensaio que foi descrito em 4.2..

De modo geral, os traços do ensaio representado nas práticas em causa são, em muitos aspetos, semelhantes aos do ensaio académico descrito por Campos e Gomes (2016). Os únicos aspetos que os distinguem têm a ver com a microestrutura “exposição de caso”, que está ausente dentro da macroestrutura “contextualização”. A apresentação do objeto ou questão a ser debatida, muitas vezes, encontra-se inserida na introdução. É provável que o destaque atribuído à “exposição do caso” no modelo proposto por Campos e Gomes (2016) esteja relacionado com a área em que os ensaios em causa se inserem – na área de formação jurídica. Assim sendo, esta diferença não é entendida como um traço distintivo relevante, a não ser na medida em que aponta para uma área disciplinar distinta.

Ainda que haja ligeiras diferenças entre as propriedades dos ensaios analisados por Campos e Gomes (2016) e os que foram por nós analisados, as semelhanças existentes parecem apontar para a possibilidade de identificar os parâmetros do ensaio enquanto “géneros dos principiantes”, ou seja, do ensaio académico. Uma proposta de tais parâmetros será avançada mais adiante após a análise das outras componentes dos ensaios. Por ora, apresentamos os resultados da análise da infraestrutura geral dos ensaios produzidos no âmbito da culminação de cursos de licenciatura. A apresentação das macroestruturas baseia-se na disposição dos conteúdos temáticos encontrada nos textos analisados, que é, inclusive, traduzida no índice.

Culminação de Curso de Licenciatura		
Literatura Moçambicana	Ensino de Português	Linguística
<p>Elementos pré-textuais Capa, declaração de honra, folha de rosto, (dedicatória), índice</p> <p>1. Introdução Contextualização do trabalho Objetivos Motivação Pergunta de partida Justificativa Importância do trabalho Estrutura do trabalho</p> <p>2. Desenvolvimento Revisão da literatura Enquadramento teórico Análise do objeto em estudo Interpretações textuais do ensaísta</p> <p>3. Conclusões e recomendações Síntese dos principais pontos Principais conclusões Recomendações</p> <p>4. Referências bibliográficas Anexos</p>	<p>Elementos pré-textuais Capa, índice</p> <p>Introdução Contextualização do trabalho Motivação Importância do estudo Objetivos Estrutura do trabalho</p> <p>Enquadramento teórico Conceitos-chave Referencial teórico Metodologia Dados Procedimento de análise Perfil sociolinguístico dos participantes Análise e discussão dos dados Procedimentos de análise dos dados Resultados e discussão Sequência de atividades de ensino Proposta de exercícios / atividades de ensino para a superação dos problemas identificados Conclusões Síntese dos principais pontos Principais conclusões</p> <p>Referências bibliográficas (Anexos)</p>	<p>Elementos pré-textuais Capa, declaração de honra, folha de rosto, (dedicatória), índice</p> <p>1. Introdução Contextualização do trabalho Motivação Importância do estudo Objetivos Estrutura do trabalho</p> <p>2. Desenvolvimento Enquadramento teórico Conceitos-chave Referencial teórico Metodologia Procedimentos de recolha e análise dos dados Perfil sociolinguístico dos participantes Análise e discussão dos dados</p> <p>3. Conclusões e recomendações Síntese dos principais pontos Principais conclusões</p> <p>4. Referências bibliográficas (Anexos)</p>

Quadro 7: Plano dos ensaios de culminação de estudos

De acordo com o exposto na tabela acima, os ensaios produzidos como trabalho de culminação de cursos de licenciatura nas áreas de Literatura, Ensino de Português e Linguística distinguem-se dos ensaios utilizados para fins didáticos descritos anteriormente. Contudo, fazendo uma breve análise dos planos dos três conjuntos de ensaios, também se constata que apresentam semelhanças entre si. Os respetivos planos, que se iniciam com uma secção paratextual de elementos pré-textuais, exibem uma estrutura enquadrada por secções introdutória e conclusiva, seguindo-se uma secção paratextual de bibliografia. As secções intermédias organizam-se numa parte teórica, intitulada *enquadramento teórico* e/ou *revisão da bibliografia*, a que se seguem secções teórico-metodológicas em número variável, mas que culminam numa análise / interpretação / discussão. No caso do Ensino de Português, além do desenvolvimento, inclui-se também uma proposta de sequência didática. O plano dos ensaios de Literatura

diferencia-se ligeiramente dos de Linguística e Ensino de Português, uma vez que não contemplam, na sua estrutura, a secção de metodologia.

As diferenças existentes entre os três grupos de ensaios merecem alguma atenção porque só em parte corresponderão a um recorte disciplinar. A ausência de uma secção de metodologia no ensaio da literatura deve-se ao facto de assentar na análise e interpretação de uma obra literária, o que, de certa forma, dispensa a observância de procedimentos metodológicos protocolarizados. Os planos dos ensaios de Linguística e Ensino de Português, por apresentarem uma componente mais prática, seguem o modelo Introdução, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusões, típico de artigos científicos. Por outro lado, a presença de uma sequência didática, ou seja, uma proposta de plano de ação, nos ensaios de ensino de português, faz lembrar um outro género distinto do artigo, que é o relatório de estágio.

É interessante constatar que, por contemplar um estudo empírico, assente na recolha, análise e interpretação de dados, os ensaios de Linguística e Ensino de Português se distanciam mais quer do ensaio académico nos termos de Campos e Gomes (2016), quer do modelo prototípico baseado nas características da escrita de ensaístas consagrados (ver secção 4.2.). Esta constatação suscita questões quanto aos critérios subjacentes ao termo “ensaio” para designar os textos em causa. Discutiremos esta questões mais adiante (ver secção 4.4.4.).

4.4.3. Mecanismos de enunciação / textualização e tipos de discurso nos ensaios didatizado / instrumento de avaliação nas disciplinas

Avançando na análise da infraestrutura geral dos ensaios, os dados disponibilizados no quadro 8 permitem constatar que, no que diz respeito aos mecanismos enunciativos e de textualização, bem como aos tipos de discurso, os textos analisados apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças subtis, porém, significativas.

Nível de análise		Ensaio didatizado	Ensaio instrumento de avaliação numa disciplina
Mecanismos enunciativos	Vozes	- Expositor - Voz do autor (1ª pessoa do plural e/ou omissão das instâncias que responsáveis pela enunciação (formas impessoais) - Vozes sociais (citações diretas e indiretas)	
	Modalidades	Epistémica e deontica	Epistémica, deontica e, ocasionalmente, apreciativa
Mecanismos de textualização (conexão e coesão)		Organizadores com valor lógico argumentativo (<i>assim, no entanto, por isso, dessa forma, portanto</i>) Anáforas pronominais e lexicais	
Tipos de discurso		Discurso teórico, Discurso interativo monologado e, ocasionalmente, narração	

Quadro 8: Mecanismos de enunciação e de textualização dos ensaios inseridos na avaliação formativa

Relativamente às instâncias responsáveis pela enunciação, além da instância geral, o expositor, e, ocasionalmente, o narrador, são mobilizadas vozes secundárias, nomeadamente a voz do autor do ensaio, que ora é explicitada, ora é apagada, e as vozes sociais expressas através de citações diretas e indiretas. A voz autoral manifesta-se sobretudo, na introdução do trabalho, especificamente, na apresentação dos objetivos e da estrutura do texto, e na conclusão, quando são retomados os pontos essenciais desenvolvidos no trabalho.

A explicitação da instância autoral, no ensaio didatizado, é feita através do uso de formas verbais e pronomes pessoais da primeira pessoa do plural (*Neste ensaio pretendemos / Analisamos um total de oito artigos / o nosso trabalho é constituído por*). A omissão da voz do autor manifesta-se através da presença de construções impessoais, essencialmente, o sujeito indeterminado (*apresenta-se a presente introdução / faz-se uma reflexão*) e, ocasionalmente, frases passivas (*foram seleccionados / o presente trabalho foi desenhado*). Relativamente a estes dois modos de visualização das instâncias que assumem a responsabilidade pelo que é dito, importa referir que não há uniformidade. Na maioria dos textos coexistem ambos os modos. Ressalve-se que o uso de formas da primeira pessoa do plural gera alguma ambiguidade. Uma vez que os ensaios em causa foram produzidos em pequenos grupos, consideramos que denotam a implicação do agente produtor no universo discursivo. Contudo, admitimos a

possibilidade de se tratar de um “plural de modéstia” (Cunha & Cintra, 1984), que é frequentemente usado na comunicação acadêmica.

Nos ensaios utilizados como instrumento de avaliação verifica-se uma situação idêntica à que acaba de ser descrita, porém com ligeiras diferenças. Embora sejam predominantes a voz do expositor e as vozes sociais, verifica-se casos de clara conexão entre a instância autoral e a instância enunciativa, que são expressos pelo uso de formas da primeira pessoa gramatical (*É neste contexto, que surge este ensaio no qual pretendo / pretendo reflectir sobre a postura do professor / basear-me-ei em experiências próprias*). A ocorrência de formas da primeira pessoa gramatical nestes ensaios converge com os traços dos ensaios analisados por Campos e Gomes (2016), que referem que, por abrir espaço para a subjetividade, o ensaio acadêmico costuma ser escrito na primeira pessoa gramatical.

Em relação às modalizações, verifica-se, em ambos grupos de ensaios, a ocorrência das modalidades epistêmica e deôntica e, ocasionalmente, a modalidade apreciativa, marcada sobretudo pelo uso do advérbio “infelizmente”. (*No entanto, infelizmente, essa não é a realidade com a qual os professores universitários têm convivido / Infelizmente, os documentos oficiais orientadores do ensino em Moçambique não respondem claramente a estas perguntas*). A modalidade epistêmica é marcada pela presença de frases com modalizadores de tipo lógico (... *podemos concluir que a leitura não é algo isolado / podemos deprender que o desenvolvimento social depende dos indivíduos reflexivos / Sem dúvidas, para os desafios apontados ... a solução não depende dos professores... / Esta situação não parece estar em conformidade com os objetivos da Lei SNE...*).

Em relação às marcas da modalidade deôntica, esta é assinalada por segmentos textuais em que elementos do conteúdo temático são apresentados como necessários e desejáveis (*É importante que os professores abandonem os modelos estanques e ultrapassados / É necessário que o professor tenha domínio da língua local/ os professores devem privilegiar práticas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem / devemos direccionar nossas aulas privilegiando as possibilidades de leituras aprofundadas*).

Quanto aos mecanismos de textualização, ao nível da conexão, são predominantes, em ambos grupos de ensaios, organizadores lógico-argumentativos marcados por conectores interoracionais de coordenação (explicativos, conclusivos e adversativos), de subordinação adverbial final e causal (*para, uma vez que, porque*) e

conectores textuais especificativos, estruturadores, de reforço e consecutivos (*ou seja, de facto, por um lado... por outro; além de / para além de, conseqüentemente, daí que*). A coesão nominal, por sua vez, é, sobretudo, assegurada por anáforas nominais, pronominais (*este, o mesmo, seu*) e estruturas de sujeito nulo. Ao nível da anáfora nominal, sobressai a anáfora fiel (*Ao professor cabe o papel de mediador... Este papel...*).

Avançando para a análise dos tipos de discurso, a partir do que foi exposto anteriormente, podemos afirmar que, de modo geral, os ensaios sob análise inscrevem-se no mundo discursivo da ordem do expor teórico e implicado, verificando-se a materialização de um discurso misto, que mobiliza simultaneamente o discurso teórico e o interativo monologado. Ocasionalmente, ocorrem sequências que se inscrevem no mundo discurso da ordem do narrar, isto é, que mobilizam a narração. O discurso teórico é o tipo linguístico dominante no resumo / abstract no caso do ensaio didatizado, na introdução e na fundamentação teórica, que ostentam as suas marcas típicas, designadamente: (i) uso de frases declarativas e do presente com valor genérico (*Todo o Homem na vida enfrenta diversas situações em que necessita fazer escolhas / a escola surge como a instituição com o dever de providenciar uma formação de qualidade / O sucesso individual...depende indispensavelmente do Saber Ler*); (ii) ausência de qualquer marcação espaço-temporal; (iii) uso de operadores com valor lógico e argumentativo e de modalizações epistémicas.

O discurso interativo monologado é marcado por unidades linguísticas que se referem ao agente produtor nos segmentos em que se verifica a conexão entre a instância autoral e a instância enunciativa (*Neste ensaio pretendemos / Analisamos um total de oito artigos / o nosso trabalho é constituído por / É neste contexto, que surge este ensaio no qual pretendo / pretendo reflectir sobre a postura do professor / basear-me-ei em experiências próprias*). É também marcado pela presença de frases não declarativas, sob a forma de perguntas retóricas, no caso do ensaio-instrumento de avaliação (*Afinal, o que se pretende é formar alunos passivos, repetidores e sem atitudes autónomas ou formar alunos activos e autónomos dotados do espírito crítico-reflexivo? / Face à esta situação questionamo-nos no sentido de saber qual seria, então, a postura do professor em relação ao texto literário? / Neste sentido, se o professor não é um exemplo de leitor, como poderá cativar os alunos a lerem? / A escola colonial ministrava uma educação para subordinação...não se estará, 45 anos após a*

*independência, a educar para o mesmo fim? A subordinação?). Constituem, igualmente, marcas do discurso interativo a presença de sequências injuntivas e o uso da primeira pessoa do plural com valor exofórico, que remetem para o par autor-destinatário (*Consideremos factores externos os obstáculos que advêm dos documentos oficiais orientadores de ensino / A leitura nos remete ao lúdico ao estruturar-se em regras / A competência de leitura ... é uma ferramenta de vida sem a qual um indivíduo terá dificuldades para fazer face a vários desafios na sociedade dos nossos tempos / Como vimos este trabalho procurou...*).*

As ocorrências ocasionais da *narração* dão-se com mais incidência no ensaio didatizado e verificam-se sobretudo na secção de conclusão. São marcadas pela presença de unidades linguísticas sugerindo a existência de eventos articulados com uma origem temporal que marca distância com a interação social em curso. Tais unidades dizem respeito à predominância do pretérito perfeito (*o presente trabalho foi conduzido / Fizemos a caracterização de dois grupos de métodos / este trabalho consistiu na identificação / o objetivo do presente ensaio foi de reflectir*), bem como de alguns conectores interoracionais e orações com valor temporal (*após o estudo / as leituras realizadas / finda a pesquisa*). A predominância do pretérito perfeito sugere a colocação do conteúdo temático em causa num tempo disjunto daquele em que a redação do ensaio teve lugar.

Para uma melhor compreensão dos traços que acabamos de descrever, fornecemos abaixo dados relativos à distribuição dos tipos de sequências pelas principais macroestruturas identificadas nos ensaios.

Plano do texto	Sequências
Resumo	Expositiva
Introdução	Expositivas
Enquadramento teórico	Expositivas e, ocasionalmente, injuntivas
Reflexão / posicionamento	Argumentativas e injuntivas
Conclusões	Expositivas / narrativas e injuntivas

Quadro 9: Sequências predominantes nas principais macroestruturas dos ensaios inseridos na avaliação formativa.

Conforme ilustrado no quadro 9, o plano textual dos ensaios é composto por sequências expositivas, argumentativas, injuntivas e narrativas. Nas sequências de natureza expositiva insere-se o trabalho num cenário, disciplina ou área, são efetuadas generalizações sobre o tópico e apresenta-se os conceitos e as ideias que ajudam na compreensão do tema. Nas sequências narrativas são retomados os principais pontos abordados no ensaio e são apresentadas as ilações tiradas da revisão bibliográfica e da reflexão desenvolvida.

Nas sequências argumentativas e injuntivas, os autores expressam o seu ponto de vista relativamente ao tema, muitas vezes, verbalizando o que consideram serem boas práticas educativas à luz do referencial teórico apresentado. Estas sequências surgem em segmentos nos quais se verifica o posicionamento sobre o tópico em consideração. As sequências argumentativas fundem-se com sequências injuntivas, onde são feitas recomendações sobre práticas educativas eficazes.

Esta forma de manifestar o posicionamento do autor pode estar relacionada com a área de formação em que os agentes produtores se inserem e com os temas tratados. Recordemos que os ensaios foram produzidos no âmbito do curso de licenciatura em Ensino de Português e, como tal, debruçam-se sobre questões didáticas, tendo como propósito consciencializar os formandos sobre práticas didáticas eficazes. Estando inseridos neste contexto, os estudantes expressam a voz autoral dando indicações das representações que construíram sobre boas práticas educativas com base na informação veiculada nas fontes que consultaram. Veja-se, a título de exemplo, o excerto infra, produzido no âmbito de avaliação de uma disciplina:

(1) Neste contexto, se o objectivo é desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o espírito crítico-reflexivo, o ensino da literatura não se deve restringir ao estudo de aspectos estruturais, estéticos e do funcionamento da língua, como afirma Coelho (1997), o estudo dos aspectos estruturais e estéticos deve ser um meio para a interpretação da mensagem que os textos vinculam. Nesta perspectiva, no trabalho com a literatura os professores devem valorizar o que o texto traz em termos de conteúdo, não privilegiar apenas os aspectos estruturais e estéticos, em detrimento do texto em si. Sobre este aspecto, Almeida (2014), acrescenta que o texto literário deve ser visto de modo que os seus aspectos estruturais e estéticos sejam contemplados como elementos para formação ou visão de um todo. Portanto, o professor deve privilegiar o uso de práticas que coloquem o aluno a ler, interpretar o texto literário, refletir sobre a leitura feita, exercer o seu pensamento crítico e criativo.

No excerto acima, verifica-se que a argumentação consiste essencialmente na recomendação dos procedimentos didáticos a adotar para o alcance de um objetivo educativo. A maior parte dos segmentos em que os ensaístas apresentam as suas reflexões apresentam esta configuração.

Fazendo uma reflexão em torno das constatações destes diferentes níveis de análise, pode afirmar-se que tanto o ensaio didatizado como o ensaio utilizado para efeitos de avaliação numa disciplina apresentam pontos de convergência com os traços do modelo prototípico do ensaio descrito previamente (cf. 4.3.). Note-se que ambos apresentam um cunho crítico e teórico, consistindo numa sistematização de conteúdos e reflexão sobre esses conteúdos. Dado que pressupõem a apresentação do ponto de vista do autor sobre os temas abordados, ambos os grupos de ensaio abrem espaço à subjetividade. Contudo, o ensaio produzido no contexto de avaliação de uma disciplina de conteúdos, por exibir alguma liberdade na disposição dos conteúdos e apresentar marcas da primeira pessoa gramatical e a modalidade apreciativa, é o que mais conserva a liberdade e a subjetividade características da escrita ensaística tal como descrita na literatura.

4.4.4. Mecanismos de enunciação / textualização e tipos de discurso da disciplina de culminação de cursos de licenciatura

Nesta subsecção são apresentados dados relativos às configurações dos ensaios de culminação ao nível dos mecanismos enunciativos e de textualização. Nestes níveis de análise, à semelhança do que se verificou na vertente de plano de texto, contacta-se a existência de diferenças significativas entre os ensaios produzidos neste âmbito e os dos dois grupos já analisados, ensaio didatizado e ensaio instrumento de avaliação (ver secção 4.4.2.). Atente-se ao quadro da página seguinte.

Nível de análise		Ensaios de culminação de cursos de licenciatura em Linguística, Ensino de Português e Literatura Moçambicana
Mecanismos enunciativos	Vozes	- Expositor / narrador - Vozes sociais (citações diretas e indiretas) - Voz do narrador (ensaios de linguística e ensino de português)
	Modalizações	- Epistémica - Deôntica (ensino de português)
Mecanismos de textualização (conexão e coesão)		- Articuladores e conectores com valor lógico argumentativo (<i>assim, no entanto, por isso, dessa forma, portanto</i>) - Anáforas pronominais e lexicais
Tipo de discurso		- Discurso teórico, - Discurso interativo monologado e - Narração, ocasionalmente

Quadro 10: Mecanismos enunciativos e de textualização de ensaios de culminação de estudos

Conforme ilustrado no quadro 10, ao nível dos mecanismos enunciativos, verifica-se a presença da voz do expositor, das vozes sociais e da voz do narrador no caso dos ensaios de linguística e ensino de português. A voz do autor não é explicitada na maior parte dos segmentos do texto de linguística e ensino de português. Surge, pontualmente, na apresentação de objetivos, da metodologia e das conclusões e manifesta-se através da primeira pessoa do plural. O apagamento da voz é, em alguns segmentos, feito com recurso a estruturas de sujeito indeterminado e, ocasionalmente, passivas (*far-se-á / faz-se / serão apresentados*). Nos ensaios de literatura, a voz autoral marca uma presença constante em todo o texto, quer para comentar ou sintetizar o conteúdo das vozes sociais (*podemos considerar as abordagens de Pires (1989) e dos Santos (1958) convergentes...*) quer para explicitar as ações realizadas em cada secção do texto (*neste capítulo procedemos, nesta secção analisaremos*).

Consideramos que o uso da primeira pessoa do plural não assinala necessariamente a implicação do agente produtor no universo discursivo. Uma vez que o trabalho foi realizado individualmente, porém com orientação, julgamos que o emprego de formas verbais e pronominais na primeira pessoa do plural pela

correspondente do singular, constitui um caso de “plural de modéstia” (Cunha & Cintra, 1984). Esta estratégia discursiva pode estar relacionada com a intenção de evitar conferir um tom pessoal aos conteúdos veiculados nos ensaios.

Quanto às modalizações, nos ensaios de linguística e literatura predomina a modalidade epistémica, enquanto nos de ensino de português, além desta, ocorre também a deôntica, sobretudo na secção conclusiva.

Relativamente aos mecanismos enunciativos, ao nível da conexão, constata-se a predominância de operadores lógico-argumentativos (*no entanto, pois, sendo assim, desta feita, assim, deste modo, portanto, por isso, nesta senda, daí que, nesta ordem de ideias, nesta ótica*, etc). No que diz respeito aos mecanismos de coesão nominal, verifica-se que esta é, sobretudo, assegurada pela anáfora fiel, consistindo da retoma de uma entidade por um constituinte idêntico ao antecedente.

O discurso teórico é dominante nos três grupos de ensaios. Verifica-se a presença de marcas do discurso interativo nas exemplificações (*ora vejamos na passagem acima temos / vejamos a seguir / como podemos verificar*). A narração é marcada pela presença do pretérito perfeito nas secções de metodologia e conclusão (*O presente trabalho bibliográfico foi conduzido à luz da seguinte pergunta de partida... / este trabalho procurou, essencialmente, entender que estratégias podem os professores adoptar... / vimos ainda que é importante / Discutiu-se também acerca de questões ligadas ao ensino do português neste país...*). Na secção de metodologia, há, de facto, segmentos que se inscrevem na ordem do narrar, uma vez que as coordenadas que organizam o conteúdo temático expresso são situadas num momento anterior ao da situação de produção textual.

Com base na análise dos três grupos de ensaios, e tendo em conta as diferenças que apresentam, parece possível afirmar que, no contexto em causa, as configurações dos textos aos quais se atribui a etiqueta “ensaio” variam conforme o propósito pedagógico com que é proposta a sua produção, o que significa que dentro da mesma formação sociodiscursiva encontramos modelos de ensaio distintos. Conforme já referido, há, por um lado, ensaios destinados à avaliação formativa produzidos no âmbito das práticas educativas de algumas disciplinas e, por outro, ensaios que têm como finalidade a avaliação sumativa, no fim da formação. As diferenças identificadas nos ensaios relacionados com estes dois propósitos tornam difícil compatibilizar todas

as propriedades, de modo a identificar as que constituem parâmetros do que seria o género “ensaio” nesta formação sociodiscursiva da Universidade Eduardo Mondlane.

Note-se que os ensaios associados ao primeiro propósito apresentam muitas afinidades e os seus traços são convergentes com os do ensaio académico representado por Campos e Gomes (2016). De certo modo, estes ensaios, embora acusem traços decorrentes da sua inserção no discurso académico, conservam algumas características do modelo prototípico do ensaio descrito supra, especificamente a natureza teórica, reflexiva, interpretativa e subjetiva. Comprovam-no, especificamente no ensaio utilizado como instrumento de avaliação numa disciplina, a implicação do agente produtor no universo discursivo através do uso de formas da primeira pessoa gramatical e a ocorrência da modalidade apreciativa.

Os ensaios que se inserem no segundo propósito distinguem-se substancialmente destes, mas têm, entre si, muitos aspetos em comum, sobretudo, ao nível composicional. As ligeiras diferenças encontradas nestes ensaios parecem estar relacionadas, não propriamente com a existência de diferentes representações sobre o que deve ser um “ensaio” de culminação de estudos, mas com a área de conhecimento em que se inserem. Estes ensaios, ao que tudo indica, não apresentam traços do modelo prototípico de ensaio. Pelo contrário, exibem características de um outro género – o artigo científico.

Assim, no contexto da UEM, sob o rótulo comum “ensaio” encontramos textos com propriedades de géneros distintos tais como ensaio académico, ensaio literário, relatório de estágio e artigo científico, o que torna difícil a identificação dos parâmetros do que seria o género “ensaio”. Como forma de superar esta dificuldade, inspirando-nos em Nguyen (2020), e com base na finalidade comunicativa dos dois grupos de ensaio que analisamos, optamos por estabelecer duas categorias de ensaio no contexto em causa: conceitual e empírico. O ensaio conceitual será de cariz teórico e inclui interpretações e reflexões sobre um determinado tema. O ensaio empírico envolve recolha, análise e interpretação de dados e tentativa de criar conhecimentos. Os textos em que se concretiza este ensaio apresentam, conforme já referido, traços de outros géneros académicos conhecidos, designadamente ensaio literário (ensaios de literatura moçambicana), artigo científico (linguística) e relatório de estágio (ensino de português).

O facto de os ensaios empíricos apresentarem características de outros géneros de texto pode ser interpretado de quatro formas: (i) como um caso de variação e mudança do ensaio, (ii) como um caso de *ficcionalização* de um possível género “ensaio” (iii)

como resultado da existência de diferentes entendimentos do que é ensaio e, ainda, (iv) como um caso de etiquetagem baseada no sentido literal do termo “ensaio”.

A primeira interpretação parece mais defensável, uma vez que, ao contrário do que acontece nos casos de ficcionalização, nos textos em causa, não se verifica a conservação de alguns traços do género que assegurariam o seu reconhecimento, conforme postulado por Coutinho (2007). Excetua-se desta análise o ensaio de culminação da licenciatura em Literatura. Neste, reconhecemos algumas propriedades singulares que lembram, de certo modo, o modelo prototípico de ensaio, por consistirem em interpretações pessoais, porém fundamentadas, de uma ou mais obras literárias. Lembre-se que os textos aos quais Montaigne atribuiu o título “ensaios” são comentários que exprimem o seu ponto de vista sobre obras de poetas consagrados (Bocaccio, Rebelais, Ariosto e Ovídio, cf. 4.2.).

Pode-se também falar de ficcionalização considerando que os três grupos de ensaios foram usados para fins diferentes daqueles que estão em princípio associados ao ensaio (na sua versão prototípica). Contudo, este fenómeno parece verificar-se verdadeiramente nos ensaios do curso de Literatura Moçambicana, que conservam alguns traços do ensaio literário, especificamente, o facto de consistir em interpretações de uma obra literária. Neste caso, tendo em conta a nossa tese de que se torna mais fácil perspetivar o ensaio enquanto género de texto quando ao termo se junta um modificador, parece possível falar da existência do género “ensaio literário” no contexto em causa.

Consideramos plausível admitir que se trata de um caso de variação e mudança do género partindo do princípio de que “os géneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem... podem se separar das motivações que lhes deram origem para se tornarem autónomos e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de outras finalidades” (Bronckart, 2006, p.144). Contudo, temos algumas reservas. Uma vez que os ensaios de Linguística e Ensino de Português acusam traços de outros géneros, temos inclinação para pensar que se trata de um caso de etiquetagem baseada no sentido literal do termo “ensaio” (ato de ensaiar) e não no seu entendimento como um género de texto. Talvez a fundamentação para este ponto de vista possa, de facto, estar na razão pela qual se optou por introduzir o ensaio como trabalho de culminação de estudos.

A utilização do ensaio como trabalho de culminação de curso em vez da tradicional monografia pode estar relacionada com o princípio defendido por Paviani (2019), segundo o qual:

Os estudantes universitários, obrigados a apresentar monografias ao final do curso, fechadas em normas técnicas, na realidade nem sempre executam o previsto nem colhem os resultados esperados. Poderiam ser estimulados a escrever ensaios. Mesmo porque o ensaio eventualmente inclui em suas características a possibilidade do erro (p. 6).

Partindo deste pressuposto, parece plausível pensar que a opção de designar como ensaio o trabalho de culminação de estudos pode estar relacionada com a intenção de simplificar as exigências e adequá-las às reais capacidades dos estudantes, face às dificuldades que manifestam em produzir textos que possam ser considerados exemplares adequados de uma monografia. Note-se que “na área acadêmica, os ensaios tornaram-se formas facilitadas de produção considerada científica, sobretudo nas áreas das humanidades e das ciências aplicadas, incluindo administração, teoria das organizações, etc” (Meneghetti, 2011, p. 323). Nesse processo de simplificação do trabalho dos estudantes, parece haver a intenção de fazer com que os textos apresentem traços do discurso científico e, ao mesmo tempo, de evitar um comprometimento com um gênero específico desta esfera. Com o emprego do termo “ensaio”, ao que tudo indica, não se pretende remeter a um gênero específico; pelo contrário, julgamos que se convoca, no sentido literal do termo, o ato de ensaiar, ou seja, “uma tentativa” de produzir um trabalho científico.

Tendo em conta que, muitas vezes, é a coordenação dos cursos que elabora os roteiros a partir dos quais os trabalhos de culminação de curso são produzidos, consideramos que designar “ensaio” o que seria artigo científico, no caso da licenciatura em Linguística, pode ser uma forma de proteger os envolvidos nesse processo, sabendo-se, de antemão, que dificilmente os estudantes conseguiriam realizar, com sucesso, a tarefa de produzir um texto que fosse reconhecido como um bom exemplar de artigo científico. Esta necessidade de proteção pode também estar relacionada com a consciência de que a situação de comunicação em que a produção dos ensaios ocorre não permite satisfazer as especificidades socio comunicativas associadas ao artigo científico, nomeadamente no que diz respeito à sua esfera de circulação.

No caso do ensaio da licenciatura em Ensino de Português com características de relatório de estágio, parece-nos plausível a tese de haver algumas inconsistências nas representações de ensaio e relatório de estágio. Por contacto direto, sabemos que, neste curso, além do ensaio, os estudantes produzem um relatório de estágio no qual descrevem as atividades realizadas durante as práticas. Trata-se de um texto de teor meramente descritivo. O uso cumulativo do ensaio e do relatório de estágio sugere a existência da intenção de fazer com que os estudantes conduzam uma investigação no âmbito das práticas pedagógicas, relatando, ao mesmo tempo, as experiências relevantes vividas neste processo. Os conteúdos veiculados no relatório que é produzido e no ensaio, colocados num único texto, configurariam apenas um relatório de estágio, onde o espaço para uma argumentação personalizada seria escasso.

Para terminar, consideramos que deve haver uma reflexão profunda sobre o uso do termo “ensaio” para designar os trabalhos de culminação de estudos que são solicitados aos estudantes de Linguística e Ensino de Português. O cenário que envolve práticas textuais com o ensaio descrito nesta secção sugere que, à medida que os estudantes progredem na sua formação, se vão deparando com diferentes conceitos e modelos de ensaio. Esta situação poderá ser problemática em termos pedagógicos, porquanto acarreta dificuldades na definição de um género de texto que possa ser apresentado como referência para o ensino. Note-se que, segundo Coutinho (2004), “é a existência de regularidades associadas à formatação genérica... que torna possível que o género sirva como modelo nas atividades de produção e de compreensão textuais (p. 10). Neste caso, a inexistência de regularidades não permite que os estudantes interiorizem um modelo de ensaio que possa servir de referência para as atividades de produção textual envolvendo este género.

Numa tentativa de contribuir para a superação deste problema, avançamos, na secção seguinte, uma proposta de parâmetros do que deve ser entendido como o género “ensaio académico”. Procedemos, assim, porque tal como temos vindo a argumentar, consideramos que só é possível perspetivar o ensaio como um género de texto se ao termo se juntar um modificador. No nosso entendimento, o uso de “ensaio” apenas convoca o sentido literal do termo (palavra formada por derivação regressiva), o ato de ensaiar.

4.5. Parâmetros do género “ensaio académico”

Conforme referido anteriormente, o conceito de parâmetros de género diz respeito às características previsíveis que constituem a identidade de um género de texto (Coutinho, 2007). Esta noção assume relevância quando se aborda o género “ensaio”, uma vez que, como vimos, se concretiza em textos com características diversas. Nas práticas textuais académicas, muitas vezes não é claro o que os professores querem dizer com “ensaio” nem o que os alunos entendem sobre o termo. Na tentativa de contribuir para a clarificação do conceito de ensaio académico, avançamos uma proposta de parâmetros do género com base nos resultados da análise que efetuamos e na informação recolhida na literatura sobre o assunto.

Em primeiro lugar, importa referir que, no nosso entendimento, o termo “ensaio académico” está associado à utilização da escrita para colher e avaliar a compreensão dos alunos sobre um determinado tema. Este ensaio é equivalente ao que em contextos anglófonos se designa como “essay”, que constitui a forma preferencial de submissão de trabalhos de curso e de avaliação. Tal como apontado por Andrews (2009) “the essay is the genre par excellence for assessment in the academy” (p. 161). Em segundo lugar, ressaltamos que as nossas representações sobre o ensaio académico não incluem textos com traços semelhantes aos que apresentam os “ensaios” de culminação das licenciaturas em Ensino de Português e Linguística pelas razões apresentadas na discussão desta questão (ver 4.4.3.).

O ensaio académico diferencia-se significativamente daquele que é esperado em revistas literárias ou em jornais (Andrews, 2009), pois, conforme Paviani (2009), este é o ensaio de “autores experientes, densos, originais e profundos”. No tocante ao contexto de produção, a situação de interação em que o ensaio académico emerge está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, sobressaem como características deste ensaio (i) a finalidade de apresentar reflexões sobre um determinado tema apoiadas em diversas fontes e (ii) o facto de ser produzido numa situação marcada por relações assimétricas de poder, nas quais o emissor assume o papel de estudante submetido à avaliação e o destinatário assume o de especialista dotado de autoridade para avaliar e classificar o emissor.

Ao nível do plano composicional, o ensaio académico apresenta a estrutura ilustrada no quadro 11.

Plano Textual do Ensaio Académico	
Principais secções	Descrição
1. Apresentação	Título Autores e afiliação
2. Resumo (opcional)¹²	Tema / generalizações Natureza do trabalho Objetivos Principais conclusões
2. Introdução	Generalizações sobre o tópico / contextualização do trabalho Autor ou teoria em que o trabalho se apoia Objeto de reflexão ou discussão / apresentação do tópico sobre o qual se vai refletir Objetivos / perguntas de partida Estrutura do ensaio
3. Breve fundamentação teórica	Definição de conceitos e / ou Apresentação do referencial teórico em que a discussão se alicerça
4. Posicionamento	Afirmação e defesa de uma posição em relação ao assunto em debate ou Considerações e reflexões do autor a respeito do assunto sob consideração
5. Considerações finais	Retoma dos principais pontos Principais ilações ou Recomendações
6. Explicitação de fontes utilizadas	Referências bibliográficas

Quadro 11: Proposta de estrutura do ensaio académico

Quanto aos mecanismos enunciativos, ao nível das vozes, o ensaio caracteriza-se pela presença da voz do expositor e, ocasionalmente, do narrador, do autor empírico (primeira pessoa do singular e do plural) e das vozes sociais (citações diretas e indiretas). Ao nível das modalizações, apresenta as modalidades epistémica e, ocasionalmente, a deontica e a apreciativa.

Em relação aos mecanismos de textualização, o ensaio académico caracteriza-se pela predominância de operadores lógico-argumentativos. Por apresentar estas características, este ensaio inscreve-se, sobretudo, no mundo da ordem do expor implicado, que se concretiza num misto de discurso teórico e interativo monologado. É composto por sequências expositivas, argumentativas, injutivas e, ocasionalmente,

¹² Consideramos opcional a inclusão do resumo pelo facto de termos constatado que não aparece em todos os textos analisados.

narrativas. A extensão média do ensaio académico, incluindo a secção de bibliografia, é de 7 páginas, pelo que é passível de ser produzido em tempo relativamente curto.

Em termos de funcionalidade, o ensaio presta-se à constituição da competência autoral e ao desenvolvimento de competências associadas à escrita académica, tais como: a compreensão textual, o sentido crítico e a argumentação, a capacidade de análise e síntese, entre outras (Campos, 2016). Na sua composicionalidade, conforme ficou demonstrado, este género textual inclui não apenas uma exposição de factos, conceitos, modelos teóricos ou ideias, mas também posicionamentos fundamentados e reflexões do seu autor. Desse modo, os processos envolvidos na sua produção dizem respeito a seleção, conexão e organização de conteúdos extraídos de fontes bibliográficas (Tynjala, 2001), que estão associados a competências de compreensão e produção textual específicas da esfera académica universitária.

A outra potencialidade do ensaio diz respeito ao facto de estimular a geração de novos pensamentos, ideias e perceções, podendo, desse modo, permitir o aprofundamento da compreensão do tópico sobre o qual o ensaísta se debruça (Tynjälä, 2001). Esta propriedade, segundo o autor citado, está associada aos processos dialógicos presentes na sua produção. Na perspetiva de Tynjälä (2001), no processo de redação do ensaio estabelece-se operações dialógicas a três níveis: (i) diálogo entre formato textual e conteúdo; (ii) entre as disposições do autor e o texto emergente, bem como (iii) entre o texto do autor e as fontes textuais utilizadas.

Do ponto de vista da pedagogia “escrever para aprender” adotada neste estudo, uma das principais potencialidades do ensaio assim caracterizado diz respeito ao facto de “possibilitar aos estudantes um processo significativo de construção ativa e não apenas de reprodução [passiva] do conhecimento” (Campos, 2016, p. 5). Tal como assinalado por Tynjälä (2001), ler e escrever para produzir um ensaio afigura-se uma atividade centrada no aluno, na qual este assume diversos papéis, designadamente os de leitor de várias fontes, tomador de notas, revisor de notas, autor e leitor do próprio ensaio. Aprender escrevendo ensaios permite, assim, o deslocamento do centro do processo de ensino e aprendizagem da figura do professor para o estudante.

Para o professor, o ensaio académico presta-se, nos termos de Campos e Gomes (2016), à avaliação formativa da leitura e da perceção crítica que os alunos apresentam relativamente a temas relevantes da sua área de estudo. Presta-se, igualmente, à preparação dos estudantes para as competências necessárias para géneros científicos propriamente ditos, como é o caso do artigo e da monografia (Campos & Gomes, 2016).

Foi tendo presente estes e os demais atributos aqui referidos, que, visando explorar o potencial epistémico da escrita, a nossa escolha recaiu sobre o ensaio académico.

A outra razão para a escolha do ensaio reside no facto de o termos considerado passível de acomodar o modelo de escrita de transformação de conhecimento, que conforme referido na secção 3.5.1, estimula processos reflexivos que permitem a geração de novos pensamentos e uma compreensão aprofundada sobre o tema de redação (Bereiter & Scardamalia, 1987). Para produzir um ensaio académico, os estudantes necessitam de seleccionar informações relevantes em diversas fontes, organizá-las e hierarquizá-las numa estrutura que respeite o seu plano de texto. Estas operações implicam agir estrategicamente para resolver problemas quer em relação aos conteúdos quer em relação à linguagem (Bereiter & Scardamalia, 1987).

4.6. Síntese do capítulo IV

Neste capítulo, procuramos clarificar o conceito de ensaio subjacente ao uso que fazemos deste termo. Para o efeito, debruçamo-nos em torno dos conceitos disponíveis na literatura sobre o assunto e procuramos, a partir de práticas textuais envolvendo o ensaio numa universidade moçambicana, apresentar e discutir as configurações dos textos em que este “género” se concretiza na formação sociodiscursiva. Com base na revisão da literatura efetuada, constatamos a existência daquilo que designamos como a versão clássica do ensaio associada à atividade intelectual realizada por pensadores renomados das Ciências Sociais, Filosofia e Literatura. Referimos que sobressaem como características deste ensaio a liberdade de expressão, a subjetividade, a insubordinação a modelos hegemónicos de construção e disseminação de novos conhecimentos e a natureza especulatória, ainda que profunda, dos saberes veiculados.

Direcionando a nossa atenção para a emergência do ensaio na esfera académica e científica, debruçamo-nos sobre o que é amplamente praticado sob a designação “ensaio académico” numa universidade brasileira. Nesse sentido, constatamos que, embora conservando alguns dos traços do ensaio clássico, como é o caso de abrir espaço para a expressão da subjetividade do seu autor, o ensaio académico surge como um género de texto com propriedades específicas. A nível de plano de texto, por exemplo, destaca-se a distribuição dos principais conteúdos em cinco secções: resumo, introdução, fundamentação teórica, avaliação / discussão / posicionamento e considerações finais.

Ainda que a revisão da literatura tenha fornecido subsídios importantes para a compreensão das configurações dos textos classificados como ensaio acadêmico, achamos conveniente compreender as representações construídas em torno deste gênero na Universidade Eduardo Mondlane. Tomando como base as noções de parâmetros de gênero e de mecanismos de textualização propostas por Coutinho (2007), analisamos 40 exemplares dos textos em que o ensaio se concretiza. Nesse âmbito, constatamos que há flutuação na definição do ensaio, uma vez que a configuração dos textos designados com este rótulo varia conforme o propósito pedagógico com que é proposta a sua elaboração. Quando produzidos como instrumento de avaliação no âmbito da culminação de estudos, os textos designados como ensaios assemelham-se a artigos científicos. Por outro lado, quando associados à avaliação quer da compreensão crítica de conteúdos de ensino, quer do desenvolvimento de competências de escrita académica, assumem traços do ensaio académico representado na literatura.

Como forma de contribuir para a definição do ensaio na esfera académica, avançamos uma proposta de parâmetros do gênero “ensaio académico” com base nos resultados da análise que efetuamos e na informação recolhida na literatura sobre o assunto. O gênero assim caracterizado será o objeto da sequência didática reportada e analisada nos caps. seguintes.

Capítulo V – Metodología

5.1. Introdução

Como é sabido, a escolha das estratégias metodológicas e das técnicas a utilizar para a condução de uma pesquisa científica é atualmente orientada por dois principais paradigmas, o “hipotético-dedutivo” e o “fenomenológico-interpretativo” (Amado, 2014). O paradigma hipotético-dedutivo apresenta como principal característica a busca da validade de hipóteses e a obtenção de resultados generalizáveis, com validade universal, através do estabelecimento de relações de causalidade entre fenômenos. Estudos que se orientam por este paradigma centram-se em trazer à luz dados objetivos, mensuráveis, regularidades e tendências observáveis recorrendo a desenhos experimentais ou semi-experimentais. Como tal, “partindo da teoria, começam por formular hipóteses e, seguidamente, avançam pelo teste experimental e (ou) estatístico dessas hipóteses prévias, procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem” (Amado, 2014, p. 35).

Na esfera educativa, pesquisas realizadas com base nesta abordagem têm como principal característica a tentativa de “estabelecer uma relação causal entre uma intervenção e as suas consequências” (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 19). Dito por outras palavras, buscam estabelecer uma relação de causalidade entre variáveis, ou seja, entre processos (uma determinada ação didática) e produtos (os seus resultados no desempenho dos alunos), centrando-se nestes últimos, mediante desenhos investigativos que incluem: (i) existência de um grupo experimental e de um grupo de controlo; (ii) distribuição aleatória dos sujeitos entre os grupos; (iii) uso de pré e pós-testes; (iv) seleção de amostras estatisticamente significativas, entre outros aspetos.

No paradigma fenomenológico-interpretativo, largamente conhecido como investigação qualitativa, o objetivo da investigação é a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Estudos que se baseiam nesta epistemologia enfocam os significados atribuídos às suas ações pelos sujeitos num dado contexto. Desse modo, centram-se em “explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as variáveis (causais) que possam estar na base dos seus comportamentos e atitudes” (Amado, 2014, p. 49). Os desenhos metodológicos mais comuns adotam estratégias como estudos de caso, estudos etnográficos, estudos biográficos e investigação-ação, que levam em consideração as idiosincrasias dos contextos de pesquisa e dos sujeitos participantes.

Por essa razão, a obtenção dos resultados de investigação, orientados para a particularização e não para a generalização, é feita com base, não na mensuração dos dados, mas na sua descrição e interpretação. Tal como assinalado por Amado (2014), “a representatividade das conclusões, longe de ser estatística, é social e teórica assente em critérios de compreensão e pertinência” (p. 44). Devido a este facto, ao contrário do que se verifica no paradigma hipotético dedutivo, privilegia-se, nos estudos qualitativos, não a neutralidade e isenção do pesquisador, mas a sua situação no mesmo território que o objeto observado. A racionalidade subjacente a este paradigma assenta, por um lado, na ideia de que o ponto de vista dos atores é fundamental para a compreensão dos fenómenos sociais, e, por outro, na ideia de que os observadores em ciências humanas e sociais devem tomar parte nas situações observadas, de forma a apreenderem os seus significados.

A implementação do paradigma fenomenológico-interpretativo na área da educação traduz-se, entre outros aspetos, no abandono da lógica de processo-produto. Nesse sentido, o foco desloca-se da observação das relações de causalidade entre as variáveis ensino e aprendizagem para os fatores que, sendo ignorados em estudos quantitativos, se configuram como mediadores desse processo tais como: os aspetos cognitivos, afetivos, emocionais, as relações e as interações professor-aluno. Um dos resultados desta deslocação reside na ênfase no processo em detrimento da ênfase nos produtos.

Por privilegiar a compreensão da realidade, os processos, as vivências e os sentidos que os sujeitos lhes atribuem, o paradigma qualitativo é, no nosso entender, o que mais potencial tem para o alcance dos objetivos do nosso estudo, direcionados para a compreensão das potencialidades e das limitações da utilização didática da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem. Pretende-se depreender as condições sob as quais a redação do ensaio pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da literacia académica por forma a permitir que seja eficaz a sua implementação como recurso didático. Assim sendo, o interesse não está em testar hipóteses ou teorias, mas em depreender, a partir da perspectiva dos participantes, os fatores que podem contribuir para a eficácia do ensaio enquanto ferramenta de construção de conhecimento.

Embora haja interesse em depreender os efeitos da intervenção que se pretende realizar, enfoca-se o processo, considerando que muitos dos aspetos que envolve, motivação, sentimentos, atitudes, reações e perceções dos participantes dificilmente seriam capturados com dados quantificáveis estatisticamente. Assim sendo, entende-se

que o procedimento a seguir para a consecução dos objetivos definidos consiste em *interpretar* os dados em vez de os *mensurar*, buscando compreender a realidade experienciada pelos sujeitos participantes através da auscultação da sua forma de pensar e agir.

Outra das razões que impede a adoção de métodos quantitativos prende-se com o facto de as condições em que o estudo foi desenvolvido não permitirem satisfazer os requisitos destas abordagens, nomeadamente a constituição de uma amostra estatisticamente significativa, a constituição de um grupo experimental e de um grupo de controlo e a distribuição aleatória dos sujeitos entre os grupos. A impossibilidade de reunir a última condição resulta de dois fatores.

Por um lado, as unidades curriculares em que é possível conduzir a investigação funcionam com turmas semestrais estabelecidas; por outro, o grupo que poderia ser o de controlo é constituído por uma turma que funciona no regime pós-laboral, o que dificultaria o estabelecimento de critérios de comparabilidade seguros em relação ao grupo experimental. Por conhecimento direto, sabemos que, ao contrário dos estudantes do regime normal, os do pós-laboral, por serem, na sua maioria trabalhadores, apresentam um desempenho muito fraco nos estudos, presumivelmente devido à falta de tempo e ao cansaço. A diferença nos resultados poderia ainda ser condicionada por outros fatores além do facto de uns terem sido submetidos à experiência e outros não.

No seio das abordagens qualitativas, o nosso estudo enquadra-se na metodologia investigação-ação, dada a sua inserção no âmbito da formação docente continuada e de um projeto de investigação mais alargado sobre o ensino da escrita académica nas universidades moçambicanas (ver capítulo I).

Para permitir uma melhor compreensão do desenho da nossa pesquisa, optamos por organizar este capítulo em três secções. Na primeira secção, fazemos uma descrição crítica da metodologia de investigação-ação. De seguida, descrevemos a intervenção didática realizada, fornecendo dados sobre o contexto instrucional, os participantes e o desenho das atividades instrucionais. A última secção é dedicada a aspetos relativos à avaliação da intervenção realizada, nomeadamente os dados tomados como base para o efeito e os procedimentos adotados para os analisar

5.2. Metodologia de Investigação-Ação

5.2.1. Apresentação crítica

A criação da metodologia de investigação-ação é atribuída a Kurt Lewin, que cunhou a expressão “action research” nos seus trabalhos sobre comportamento individual inseridos na Psicologia Social (Cardoso, 2014; Coutinho et al., 2009). Na literatura de especialidade, o termo “investigação-ação” é descrito como polissémico e ambíguo, sugerindo-se que assume diferentes interpretações em função da área da sua aplicação.

Definindo-o de forma abrangente, Coutinho et al. (2009), referem que a “a Investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias que incluem acção (ou mudança) e Investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Esta definição não só resume o essencial desta metodologia, “a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social e a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior” (Amado, 2014, p 188), como também revela a sua natureza multifacetada. Tendo em conta a sua aplicação no contexto educativo, Nguyen (2020) define Investigação-Ação (doravante I-A) como uma pesquisa intencional e sistemática feita por professores com o objetivo de obter subsídios sobre o ensino e a aprendizagem.

Estas definições apontam, desde logo, para o facto de a I-A ser uma metodologia que procura ligar a teoria à prática, afastando-se, desse modo, da investigação clássica, orientada por pressupostos positivistas, que apresentam “o conhecimento como Lei Universal, estabelecendo as relações causa-efeito” (Elliot, 2010, p. 33). Tal como assinalado por Cardoso (2014, p. 41), “a investigação-ação tem uma especificidade própria: a sua ênfase não está tanto em obter conhecimento generalizado, mas um saber contextualizado, que corresponde a uma situação e propósito particular”. O que melhor caracteriza e identifica a I-A nos termos de Coutinho et al. (2009, p. 362) é o facto de ser “uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”. Estas particularidades estão relacionadas com as características essenciais da I-A apontadas por Cardoso (2014), a saber:

- É conduzida pelos profissionais que estão envolvidos numa determinada situação, que desempenham, simultaneamente, o papel de investigadores e participantes;
- Decorre no local de trabalho, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional;
- Visa a melhoria de uma situação particular, através do diagnóstico de um problema que se pretende modificar, de imediato ou a curto prazo;
- Implica uma estratégia reflexiva (reflexão sobre a ação antes e depois, numa visão integrada de teoria e prática).

Por apresentar estas características, a I-A constitui uma metodologia bastante prolífica para o campo da ação educativa, onde não existem respostas únicas nem acabadas para os inúmeros desafios que coloca. O potencial desta metodologia para esta área reside essencialmente no facto de a investigação ser realizada pelos próprios professores, associar a teoria à prática, estimular a capacidade reflexiva e centrar-se na resolução de problemas identificados pelos próprios docentes (Cardoso, 2014). Além disso, este tipo de investigação permite “obter ideias a partir da prática como meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Amado, 2014, p. 188). Um dos efeitos alcançados é a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como das condições em que professores e alunos trabalham nas escolas (Cardoso, 2014).

As valências desta metodologia estão também associadas ao facto de constituir um processo cíclico, obedecendo à sequência seguinte: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Coutinho et al., 2009). Estas etapas traduzem-se num conjunto de ações que incluem (Kemmis, 1988 conforme citado por Coutinho, 2014):

- O desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação;
- O estabelecimento de um consenso para concretizar esse plano;
- A observação dos efeitos da ação, dentro da necessária contextualização;
- A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência num ciclo espiral.

A par destas etapas, a I-A comporta três vertentes que a tornam uma estratégia eficaz de inovação pedagógica, formação contínua de professores, e melhoria da ação

educativa, nomeadamente “(i) a produção de conhecimentos [práticos e contextualizados], (ii) a modificação da realidade social/ inovação e (iii) a transformação/formação dos actores ou desenvolvimento dos participantes” (Esteves, 2001).

Geralmente, a ação educativa é conduzida com base na aplicação acrítica ou importação de abordagens e modelos didáticos. Este procedimento é problemático, uma vez que raramente há uma correspondência perfeita entre as condições sob as quais uma prática foi inicialmente testada e as condições em que é subsequentemente aplicada em sala de aula (Graham & Harris, 2017). Ainda que um modelo didático possa ser classificado como uma “prática de ensino baseada em evidência” (Cook, Smith, & Tabkersley, 2012)¹³, a sua implementação em contextos distintos daqueles para os quais foi inicialmente concebido impõe a realização de um escrutínio sobre a sua adequabilidade ao contexto visado. A I-A surge, assim, como uma metodologia através da qual essa avaliação pode ser realizada, uma vez que envolve, segundo Coutinho et al. (2009), compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção.

Além disso, sabe-se que a inovação pedagógica é incompatível com imposições externas, com medidas administrativas coercivas para impor prescrições concebidas num gabinete como panaceias para os problemas educativos. Por envolver os próprios agentes de mudança, os docentes, a I-A é passível de ser a metodologia mais eficaz para operar mudanças no sentido de melhorar a ação educativa (Cardoso, 2014). Com o uso desta abordagem “as alterações vêm de dentro, são vividas, sentidas pelos próprios investigadores-atores, encarados como sujeitos reflexivos, desejosos e capazes de determinar a sua ação no processo de inovação pedagógica” (Cardoso, 2014, p. 43).

A investigação-ação constitui uma poderosa ferramenta de desenvolvimento profissional docente. A sua prática não só permite que os docentes se tornem profissionais mais reflexivos, como também provoca mudanças nos seus ambientes educacionais, melhorando o processo de aprendizagem (Nguyen, 2020). A participação

¹³ O termo é utilizado para designar abordagens instrucionais cuja eficácia na melhoria das competências dos estudantes foi comprovada através de métodos de pesquisa de alta fiabilidade (cf. Cook, Smith, & Tabkersley, 2012)

dos professores na I-A dá-lhes a possibilidade de compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, o que constitui um elemento fundamental para a renovação da sua metodologia de ensino-aprendizagem e para o seu aperfeiçoamento profissional (Cardoso, 2014). Através da investigação que realizam, os professores tornam-se mais confiantes em relação aos seus conhecimentos e à sua competência profissional, pois assumem-se não como meros consumidores, recetores passivos dos contributos da investigação em educação, mas como sujeitos capazes de produzir conhecimento empiricamente validado, contribuindo para a pesquisa nesta área.

Embora a prática da I-A seja considerada benéfica para os contexto-alvo e para os sujeitos nela envolvidos, prevalecem reservas quanto aos resultados que emergem da sua aplicação no seio da comunidade académica. Colocam-se, por exemplo, problemas quanto à validade e fiabilidade das suas observações e conclusões e à generalização dos resultados que produz (Cardoso, 2014). Estas dificuldades, segundo Cardoso (2014), prendem-se com a natureza desta investigação, nomeadamente o facto de:

“ser situacional, procurar responder a problemas de ordem prática, a sua amostra ser restrita e não representativa de populações alargadas, ter pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes e os seus dados não serem generalizáveis, restringindo-se ao contexto específico de estudo” (p. 52)

O outro fator que retira alguma credibilidade à I-A reside na dualidade de funções que professores e estudantes assumem na pesquisa (Nguyen, 2020). O professor assume a função de profissional e investigador na sala de aulas; os alunos, por sua vez, são tratados como sujeitos e, ao mesmo tempo, como co-investigadores, pois as suas vozes e perspetivas são levadas em consideração na interpretação dos efeitos gerados pela ação. Considera-se que esta particularidade, especificamente o duplo papel de profissional e investigador assumido pelo professor, pode dar lugar à interferência de variáveis parasitas como “o efeito do observador, que é suscetível de distorcer a pureza das informações recolhidas” (Cardoso, 2014, p. 53).

Consideramos legítimas as questões levantadas relativamente ao grau de cientificidade de pesquisas realizadas com base na I-A. Contudo, concordamos com Kemmis (2007) quando afirma que o rigor desta metodologia não assenta no uso de técnicas particulares de observação ou de análise ou de metatécnicas, antes, decorre “da coerência lógica, empírica e política das interpretações, nos momentos reconstrutivos da

espiral autorreflexiva (de observação e reflexão), e da coerência lógica, empírica e política das justificações das ações propostas, nos seus momentos construtivos ou prospetivos (planeamento e ação)” (p. 57). Adicionalmente, julgamos que, mesmo sendo circunscrita a um contexto específico, a I-A não dispensa o rigor metodológico que qualquer investigação exige. Para a obtenção dos efeitos pretendidos, a mudança e a melhoria da ação educativa, é necessário definir criteriosamente os princípios da ação e da avaliação dos resultados.

Por último, consideramos que a escolha dos procedimentos metodológicos a adotar num estudo deve ser feita com base na avaliação da sua compatibilidade com a natureza do problema a estudar. Nesse sentido, parece-nos válido o posicionamento de Coutinho et al. (2009), segundo o qual, a I-A não seria a metodologia mais indicada em casos em que se pretende saber mais sobre um número limitado de variáveis e as relações causais entre elas. Na sua visão, nestes casos a investigação experimental ou quase experimental seria mais adequada. Ainda de acordo com esta autora, a I-A seria o processo mais adequado em circunstâncias em que um profissional ou docente é confrontado com a necessidade de responder a novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo.

Tomando em conta as especificidades da I-A referidas até aqui, reiteramos que esta metodologia é a que mais potencial apresenta para o alcance dos nossos objetivos. A motivação para a realização deste estudo partiu da nossa preocupação enquanto docentes em contribuir para a melhoria das abordagens de ensino da literacia académica de modo a permitir que os estudantes tenham um maior controlo sobre os processos de compreensão e produção de textos académicos, que se constituem como mediadores do processo de aprendizagem na esfera universitária. Partimos da visão geral de que o ensino da escrita académica realizado em disciplinas de língua deve ser complementado com a introdução de atividades de escrita consentâneas com as formas de produção de conhecimento de cada área ao longo do currículo. Desse modo, presumimos que a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem poderia constituir uma forma de possibilitar a constituição e o desenvolvimento da literacia académica na área das Humanidades.

Para evitar propor mudanças baseadas apenas na nossa intuição ou em resultados obtidos em estudos feitos em outros contextos, entendemos que seria profícuo avaliar a viabilidade desta abordagem e compreender os efeitos que podem decorrer da sua

implementação no contexto educativo em que atuamos. A I-A pareceu-nos, assim, a estratégia metodológica mais suscetível de permitir essa avaliação. Alguns estudos sugerem que professores que se envolvem em I-A desenvolvem uma melhor compreensão sobre o que funciona bem e menos bem nas suas turmas e usam esse conhecimento não só para reformar, refinar e modificar modelos didáticos, mas também para produzir conhecimento prático para si e para os seus pares (cf. Nguyen, 2020).

Tendo como base estas ideias, adotamos esta metodologia, visando produzir conhecimento prático, concreto e contextualmente rico em torno da abordagem “escrever para aprender”. Por último, consideramos que a opção de realizar uma investigação-ação está alinhada com o plano estratégico da Universidade Eduardo Mondlane 2018-2028¹⁴, que destaca a investigação como alicerce dos processos de ensino-aprendizagem, extensão e inovação contínua dos métodos de ensino e aprendizagem.

Uma vez que será adotada a metodologia de I-A, o desenho da pesquisa inclui a aplicação de um dispositivo didático destinado a mediar a aprendizagem dos processos de planificação, textualização e revisão do ensaio enquanto atividades direcionadas para a aprendizagem de conteúdos didáticos de uma disciplina. De modo específico, o desenho da pesquisa contempla as seguintes ações, que serão descritas nas secções seguintes:

- Recolha de dados para uma melhor formulação do problema identificado através do mapeamento de iniciativas de ensino da escrita académica em contextos universitários e da auscultação das experiências de escrita dos informantes (cf. capítulo I e secção 5.2.2.2. do capítulo V).
- Elaboração de um plano de intervenção – conceção e aplicação de uma sequência de atividades didáticas destinada a mediar a aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico a partir de informações provenientes de textos que veiculam conteúdos de aprendizagem;
- Avaliação da eficácia da intervenção a partir dos resultados obtidos e das perceções dos sujeitos participantes.

¹⁴ Texto integral disponível em: http://www.plano.uem.mz/images/pao_2018_cun.pdf

Conforme se verifica por estas componentes, há espaço para que intervenção obedeça em tudo ao modelo da sequência didática proposto no âmbito do ISD e descrito na secção 3.6. do capítulo III.

5.2.2. Descrição da intervenção didática

Uma vez que o presente estudo adota a metodologia de I-A, a sua realização contemplou a realização de uma intervenção didática direcionada para o ensino dos processos de produção do ensaio enquanto atividades orientadas para a aprendizagem. Desse modo, a intervenção obedeceu a dois momentos. No primeiro momento, procurou-se familiarizar os participantes com as propriedades do ensaio académico. No segundo, foram desenvolvidas atividades visando a apropriação dos conteúdos sobre os quais a produção dos ensaios se centrou e a consolidação das aprendizagens relativas às propriedades e aos processos de produção do ensaio académico. Esta secção dedica-se à descrição das principais componentes da intervenção realizada, tendo em conta o pressuposto segundo o qual, para permitir a compreensão e a replicação de uma intervenção didática, a sua apresentação deve explicitar os resultados de aprendizagem esperados, o contexto, o modo e o foco instrucional, bem como os princípios instrucionais em que assentam as atividades didáticas (Bouwer & De Smedt, 2018).

5.2.2.1. Contexto Instrucional

A parte aplicada deste estudo foi realizada no âmbito das atividades curriculares da disciplina de Didática do Português II, inserida no curso de Licenciatura em Ensino de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM (cf. Anexo I). Os conteúdos do programa desta unidade curricular cobrem aspetos da didática geral, bem como os que são referentes à didática específica tal como se pode depreender dos seus objetivos, elencados abaixo.

- Mobilizar conhecimentos científicos, técnicas didáticas e psicopedagógicas, que permitam trabalhar em equipa e responder às múltiplas situações escolares, humanas, de contextos, e múltiplos critérios de avaliação e objetivos a atingir;

- Dominar, de forma crítica e inovadora, os processos didáticos e psicopedagógicos das áreas específicas de ensino e aprendizagem em que irá lecionar;
- Definir objetivos gerais, específicos e operacionais, tendo presente as metas previstas pelo Sistema Nacional de Educação, os objetivos gerais do (s) curso (s) e do (s) programa (s) de português;
- Aplicar técnicas, estratégias e atividades adequadas às unidades de ensino e aprendizagem definidas nos currículos de português;
- Conceber e utilizar material didático adequado ao público-alvo a lecionar;
- Desenhar e aplicar materiais diversos de avaliação, tendo em atenção os objetivos e temas abordados nas aulas;
- Conceber grelhas de avaliação diversificadas, para a formação básica do aluno e para a avaliação sumativa dos alunos;
- Conceber planos a longo e médio prazos, de unidades didáticas e de aulas;
- Conceber planos de aulas.

Fazendo uma análise destes objetivos, constatamos que, na unidade curricular em causa, está previsto que, em um semestre letivo, os formandos dominem o referencial teórico-metodológico que orienta o ensino do português (metodologias e modelos de ensino e avaliação da leitura, escrita, oralidade, vocabulário e gramática) e os aspetos técnicos do processo de ensino (planificação do ensino, criação de materiais instrucionais; elaboração de materiais de avaliação, estabelecimento de objetivos, entre outros). Trata-se, claramente, de objetivos demasiado ambiciosos, que, quanto a nós caberiam melhor em duas disciplinas, neste caso, Didática Geral e Didática do Português¹⁵. Assim, a unidade curricular em causa ocupar-se-ia dos dois primeiros objetivos. Os restantes seriam trabalhados numa disciplina mais direcionada para as práticas pedagógicas.

A amplitude dos objetivos e dos conteúdos deste programa constituiu um desafio para a nossa intervenção, tendo em conta as exigências das estratégias utilizadas em termos de tempo. Uma vez que não tínhamos a possibilidade de alterar o programa, pois isso implicaria procedimentos burocráticos complicados, optamos por selecionar os

¹⁵ Como resultado da realização deste estudo, no âmbito de um processo de revisão curricular levado a cabo em finais de 2022, foi-nos colocado o desafio de rever os programas de Didática do Português I e II. Nesse contexto, considerando as reflexões que o presente trabalho nos deu oportunidade de realizar, propusemos a separação dos conteúdos em unidades curriculares distintas, de didática específica e geral.

temas em que a intervenção teria lugar. Não sendo possível utilizar o ensaio em todas as unidades temáticas, decidimos fazer incidir a sua produção sobre os temas relacionados com os dois primeiros objetivos, referentes à didática específica. Esta opção prende-se com o facto de esses temas serem, no nosso entender, os que alicerçam a construção de saberes referenciais teórico-metodológicos necessários para o cabal cumprimento da função da escola no que ao domínio linguístico diz respeito¹⁶.

Há um maior interesse em promover a sedimentação destes saberes na disciplina em causa, dada a possibilidade de a parte prática prevista no programa ser retomada em disciplinas subsequentes como é o caso de Estágio I, que, no plano curricular, sucede a de Didática do Português II. Por contacto direto, sabemos que a Disciplina de Estágio I apresenta um cariz prático, na medida, em que enfoca a aplicação do referencial teórico-metodológico aprendido previamente para a construção de planos de aulas direcionados para concretizar objetivos gerais associados ao ensino da língua (compreensão e produção oral e escrita / vocabulário) e a realização de simulações de aulas.

Para garantir o cumprimento do programa e a realização da nossa experiência, na organização das atividades letivas, a estratégia adotada consistiu na alternância entre temas que envolveriam a produção do ensaio e os que seriam lecionados segundo o procedimento geralmente usado na disciplina, o método expositivo, sem envolver a produção do ensaio. Assim, numa semana abordava-se um tema que culminaria com a produção do ensaio e na semana seguinte um tema que seria lecionado com recurso ao método expositivo. Esta estratégia visava também evitar sobrecarregar demasiado os estudantes com trabalhos de casa.

Importa referir que a experiência foi realizada num contexto em que havia interrupção de aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. As aulas foram lecionadas à distância com o recurso ao Zoom e ao Google Meet. A interação com os estudantes fora das aulas era feita com o recurso ao WhatsApp e à plataforma Edmodo¹⁷.

¹⁶ De acordo com Duarte (2000), compete à escola estimular o desenvolvimento linguístico das crianças e dos jovens e promover as aprendizagens necessárias (compreensão e produção de géneros formais e públicos do oral, o código escrito, na dupla vertente de compreensão e da produção e conhecimento explícito da língua.

¹⁷ Não foi possível medir os efeitos da abordagem adotada no contexto de ensino a distância nesta intervenção, o que poderá ser feito em futuros trabalhos. Contudo, consideramos que o seu sucesso neste contexto tão específico é um bom indício de sucesso, provavelmente maior, em contexto presencial. Ademais, consideramos que os resultados positivos obtidos ressaltam o papel do uso deliberado da escrita como ferramenta didática em ambientes de aprendizagem mediada por computador. Exploraremos esta dimensão em futuros trabalhos.

5.2.2.2. Participantes

O estudo foi realizado na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, localizada em Maputo, capital de Moçambique. Envolveu uma turma do terceiro ano da Licenciatura em Ensino do Português composta por 39 estudantes, dos quais 58% eram estudantes a tempo inteiro e 42% estudantes-trabalhadores. Toda a turma autorizou, por escrito, a sua participação na experiência didática realizada, porém apenas 26 consentiram colaborar no estudo respondendo aos questionários de recolha de dados, incluindo o que foi usado para a obtenção dos dados aqui apresentados¹⁸ (ver apêndice iv). A idade dos estudantes variava de 20 a 40 anos, sendo que a média das idades era de 23 anos. A maioria era natural de Maputo (80%) e tinha frequentado o ensino pré-universitário em escolas públicas (92%). Quanto aos seus progenitores, o grau de escolaridade dominante era o nível médio. Apenas 15% e 23% dos estudantes tinham pai e mãe, respetivamente, com ensino superior.

Quanto ao perfil linguístico, 50% dos estudantes referiu ter o português e uma língua bantu como línguas maternas (LM). 23% eram falantes de português como LM e 17% tinham como LM uma língua bantu. A percentagem de alunos que referiu usar uma língua bantu como principal meio de comunicação no seio familiar era ínfima (4%). A maioria usava ou o português (50%) ou uma língua bantu e o português (46%).

Relativamente a experiências prévias de aprendizagem da escrita na universidade, a maioria dos estudantes já tinha tido a oportunidade de aprender a produzir o resumo, a recensão crítica, o ensaio e o artigo científico em disciplinas de português. Contudo, tinha experiências insignificantes de escrita fora destas disciplinas. Muitos estudantes referiram que nunca ou quase nunca produziam recensões críticas, ensaios, artigos científicos, relatórios e respostas de desenvolvimento fora das disciplinas de língua. A resposta curta foi apontada como sendo a forma de escrita mais frequente fora das disciplinas de português.

Esta realidade é condizente com o tipo de atividades apontado pelos informantes como sendo dominante nos processos de aprendizagem. Neste âmbito, sobressaem como atividades frequentes ouvir o professor a explicar a matéria, fazer trabalhos, ler e produzir fichas de leitura. Foram apontadas como sendo menos frequentes, apresentações orais de trabalhos, realização de pesquisa, debate em sala de aula e

18

Disponível em https://docs.google.com/forms/d/1TSa4rhTdvSKNc_wIxYNma0kWawfgcAAsrTWvirfednY/edit

produção de recensões. Estes dados parecem sugerir que são escassas atividades de aprendizagem planificadas e sistemáticas centradas no estudante.

Apesar de haver o envolvimento dos estudantes na realização de trabalhos, leitura e produção de fichas, o facto de serem raros debates em sala de aula e apresentações orais parece indicar que se trata de tarefas com um fim em si mesmas, que não são rentabilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Note-se que a utilização do termo “trabalho” é problemática do ponto de vista da didática da escrita por remeter para aquilo a que Hyland (2003) designa como “currículo invisível”: uma abordagem em que não são explicitadas as características dos textos que os estudantes devem produzir nem os parâmetros da sua avaliação.

O perfil linguístico descrito é, de certo modo, coincidente com o da maioria dos estudantes que frequentam cursos das áreas das humanidades. Com efeito, a heterogeneidade linguística da população estudantil e o estatuto de língua materna para a língua portuguesa tinham sido já constatados num estudo¹⁹ de Siopa e Pereira (2017), destinado a identificar o perfil linguístico, as perceções e experiências de escrita de 162 estudantes do segundo ano dos cursos de licenciatura em Ensino de Português, Tradução, Linguística e Literatura de uma universidade pública moçambicana.

Quanto às perceções de escrita, as autoras constataram que as dificuldades enfrentadas nas atividades de escrita na universidade dizem respeito à adequação do vocabulário e à expressão do conhecimento adquirido ao nível da organização de ideias no texto e da construção de frases. Com base nestas observações, e tendo em conta a sua experiência docente, levantaram a hipótese de que estas dificuldades se relacionassem “com o facto de haver uma prática insuficiente da escrita, uma falta de modelos da escrita que devem produzir na academia, fazendo com que os estudantes não apreendam, nem desenvolvam, experiências de escrita suficientes” (p. 363). Confirmam esta hipótese não só o facto de as experiências de escrita na universidade se circunscreverem a aulas de português, mas também a existência de práticas de escrita designadas como “trabalho” nas disciplinas de conteúdos, conforme referido supra.

Tendo em conta o enquadramento do perfil dos participantes do nosso estudo no perfil geral dos estudantes das humanidades das universidades moçambicanas, podemos concluir que, mesmo que a pesquisa envolva um número reduzido de participantes, o

¹⁹ Inspiramo-nos no questionário usado neste estudo para colher dados sobre o perfil linguístico dos nossos participantes.

facto de apresentarem um perfil considerado representativo nesta área conferirá alguma robustez aos nossos resultados.

De modo geral, os dados fornecidos pelos participantes sobre as suas experiências de escrita e o seu perfil sociolinguístico convergem com o quadro apresentado na problematização sobre os desafios que se verificam nos processos de aprendizagem em contextos universitários em Moçambique. Este facto confere autenticidade ao contexto de realização desta pesquisa.

Quanto aos participantes diretamente envolvidos na condução da pesquisa, há que referir que o trabalho foi conduzido pela investigadora, mas envolveu o docente principal da disciplina em que teve lugar. A este coube lecionar algumas unidades temáticas e validar todas as decisões tomadas sobre métodos e recursos didáticos. O ensino dos conteúdos didáticos selecionados esteve ao cargo da investigadora. Conforme sugerido em 4.2.1. a propósito da dualidade de papéis que assumem os intervenientes da I-A (o papel de investigador e professor em simultâneo), este facto poderia ser entendido como uma fragilidade do estudo, uma vez que pode ter influência nos resultados.

Em bom rigor, o sucesso ou insucesso da intervenção ao nível de estratégias didáticas, se assim for, estará inegavelmente relacionada com o facto de a investigadora ser docente de língua e ter formação em escrita académica. No nosso entender, o potencial do estudo reside justamente no facto de ser realizado por uma investigadora com este perfil. Os docentes de língua, porque dotados de conhecimento sobre modelos e estratégias de ensino de práticas de literacia académica, são os que estão em melhor posição para conduzir estudos-piloto direccionados para a implementação da abordagem “escrever para aprender” em universidades moçambicanas.

Com efeito, o uso da escrita como ferramenta didática pressupõe o conhecimento de estratégias de ensino da escrita e da leitura, pelo que requer um trabalho interdisciplinar, em que professores de língua e de disciplinas de conteúdo dialogam no sentido de definir mecanismos para incluir ações em prol do desenvolvimento crescente da literacia académica. Em todo o caso, seria recomendável a realização de uma intervenção em que a implementação desta abordagem fosse conduzida pelo docente principal da disciplina, cabendo ao docente de língua o papel de auxiliar e/ou consultor.

5.2.2.3. Desenho instrucional

A intervenção levada a cabo tinha como foco a mediação da aprendizagem das operações necessárias para aprender escrevendo ensaios. Nesse sentido, colhendo os contributos dos modelos de Ensino de Estratégias Cognitivas da Escrita, de Escrita Científica Heurística (*Science Writing Heuristic*) e de Sequência Didática proposto no âmbito do interacionismo sociodiscursivo (cf. capítulo III, secção 3.6.) foi concebida uma sequência didática composta por cinco fases, visando permitir (i) um maior envolvimento dos participantes com os conteúdos de aprendizagem (ii) a apropriação de modelos de ensaios académicos e dos respetivos processos de produção e (iii) o aperfeiçoamento de competências ao nível da literacia académica.

As atividades realizadas com vista à promoção de um maior envolvimento com conteúdos didáticos, compreenderam três momentos: (i) contacto com conteúdos de aprendizagem e seleção de ideias relevantes; (ii) análise e problematização de situações reais com base nesses conteúdos e (iii) apresentação do resultado do trabalho em forma de ensaio para sistematizar e sedimentar os saberes construídos.

Para promover o contacto e a seleção de conteúdos, foram utilizadas estratégias como leitura independente, discussão de tópicos de estudo em mesa-redonda e exposição verbal feita pelo professor. A diversificação das estratégias de processamento dos conteúdos, que viriam, posteriormente, a ser incluídos nos ensaios assenta no pressuposto segundo o qual o uso da escrita como ferramenta de aprendizagem será mais útil em combinação e de modo integrado com outras formas de aprendizagem e de discurso, como leitura, discurso em sala de aula e discussão em grupo (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Considera-se que esta combinação potencia o efeito de cada atividade no processo de aprendizagem, uma vez que os alunos são expostos simultaneamente a uma gama variada de processos cognitivos (Tynjälä, 2001).

A análise e problematização de dados reais à luz dos conteúdos lidos e discutidos foi feita com base em estímulos fornecidos pelo professor e visava promover a aplicação dos conhecimentos adquiridos na fase de processamento de conteúdos. Nos estímulos, propunha-se aos participantes que procedessem à análise e problematização de práticas de ensino com base no referencial teórico-metodológico sistematizado, procurando, nesse processo, identificar aspetos positivos, que funcionassem pedagogicamente bem e referir aspetos negativos a melhorar. Esta estratégia foi definida tomando como base as especificidades do contexto instrucional em que o estudo teve

lugar, o de formação inicial de professores de português, e tinha como propósito desenvolver as formas de raciocínio práticas que caracterizam a atividade docente, como é o caso da reflexão sobre a aplicabilidade e adequabilidade de abordagens didáticas.

A iniciativa de promover a aplicação dos conhecimentos adquiridos teve como base o pressuposto segundo o qual a aprendizagem fica facilitada quando o ciclo didático proporciona aos alunos oportunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações específicas (Merril, 2002). Na visão da autora citada, a aplicação envolve muito mais do que lembrar a informação; consiste em utilizá-la para a realização de tarefas concretas ou na resolução de problemas específicos.

Para a consecução de objetivos relacionados com a apropriação do ensaio e o desenvolvimento de competências de escrita académica, foram realizadas oficinas de escrita centradas no desenvolvimento de conhecimentos sobre a estrutura do ensaio, as operações linguísticas e discursivas envolvidas na sua produção, bem como sobre o itinerário de atividades a realizar para a consecução do propósito de aprender no decurso da redação e de um produto textual aceitável.

Uma vez que as atividades mencionadas acima estavam inseridas na sequência didática, seguidamente fazemos uma descrição pormenorizada do que foi feito em cada uma das cinco fases.

(i) Primeira etapa – Produção inicial

A produção inicial teve lugar antes do ensino das estratégias de planificação e textualização do ensaio académico enquanto atividades direcionadas para a aprendizagem. A inclusão desta etapa visava fazer o diagnóstico e o registo do estado inicial dos estudantes relativamente às competências de produção do ensaio. Visava também obter dados a partir dos quais se podia monitorizar o desenvolvimento dos processos de produção do ensaio no decurso da intervenção, dados esses que permitissem comparar o seu desempenho antes, durante e depois da intervenção.

Tendo em conta estes objetivos, a unidade didática em que a intervenção teve lugar foi lecionada pelo docente principal da turma, com recurso ao método de ensino habitualmente usado, a exposição verbal. No final da aula, foi solicitado aos estudantes

a produção de um ensaio a partir de um estímulo fornecido pela investigadora por forma a promover a escrita acerca dos conteúdos aprendidos. O estímulo fornecido foi o seguinte:

Com base nos conhecimentos adquiridos na aula, analise os objetivos de aprendizagem presentes no documento abaixo²⁰, procurando verificar: (i) a correta conversão dos objetivos gerais em específicos (comportamentais e observáveis); (ii) se houve a cópia dos objetivos previstos no programa ou se, pelo contrário, se verifica a sua reformulação em função da avaliação da sua adequabilidade ao contexto e (iii) o domínio e o(s) níveis do domínio cognitivo que enfocam tendo em conta a taxonomia de Bloom.

Apresente o trabalho feito em forma de ensaio académico, não se esquecendo de incluir reflexões acerca das implicações pedagógicas (positivas e negativas) das constatações feitas a partir da análise dos objetivos fornecidos.

Os estudantes tiveram uma semana para realizar esta tarefa e contaram com bibliografia fornecida pelo professor. Uma vez feita a recolha e a análise do texto inicial, de acordo com os parâmetros adiante referidos, foram planificadas e implementadas as restantes etapas previstas na sequência instrucional, desenhadas com o propósito de permitir (i) a familiarização dos estudantes com as propriedades do ensaio e os respetivos processos de produção; (ii) o desenvolvimento de estratégias de leitura informativa; (iii) a aprendizagem de mecanismos de conexão e integração de informações colhidas de diversas fontes; (iv) a aprendizagem dos mecanismos de expressão da intertextualidade e (v) o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

(ii) Segunda etapa – Análise textual para a apreensão das características do ensaio académico

Esta etapa ocupou uma aula com a duração de 90 minutos, lecionada pela investigadora, e centrou-se na familiarização dos estudantes com o ensaio académico e nos aspetos que contribuem para a realização de uma escrita bem conseguida, tendo em conta as características do género textual (cf. secções 3.5.1 do capítulo III e 4.5. do capítulo IV). Procurou-se partilhar com os estudantes as representações construídas

²⁰ O documento analisado figura no apêndice I

sobre o plano do ensaio acadêmico, os mecanismos de desenvolvimento lógico das ideias e as normas de citação e referenciação. Nesta fase, pretendia-se dar-lhes a conhecer a ferramenta didática a ser utilizada, o ensaio, e o itinerário das principais atividades envolvidas na sua produção.

Os estudantes foram envolvidos na análise de dois exemplares de ensaio²¹ fornecidos previamente a partir de uma grelha de observação que incluía as seguintes categorias: objetivo comunicativo do autor, tema, estrutura, traços lexicais e gramaticais salientes, estrutura “citacional” e mecanismos de coesão (ver apêndice III). Depois da discussão das propostas de análise feitas pelos estudantes, foram sistematizadas as propriedades do ensaio e as convenções a observar na sua produção. Assim, concluiu-se que o ensaio resulta de um trabalho teórico ou filosófico em que são apresentadas interpretações e reflexões fundamentadas sobre um determinado tema e que apresenta um plano de texto tripartido: introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto aos aspetos a observar para garantir a qualidade dos ensaios, foram abordadas questões ligadas a plágio, normas de citação e mecanismos de coesão textual.

Além da apresentação das características do ensaio, a investigadora fez uma exposição sobre os principais processos que deviam ser levados a cabo na sua produção, nomeadamente a *planificação* (leitura e compreensão de textos que veiculam conteúdos de ensino, elaboração de fichas de leitura, discussão dos conteúdos em sala de aula) e a *textualização* (análise e problematização de práticas de ensino com base em dados fornecidos pela investigadora; redação do enquadramento teórico, apresentação dos resultados, etc). No final, foi disponibilizado, como recurso de apoio, um guião sobre todas as componentes envolvidas na produção do ensaio (ver apêndice II), que incluía a configuração do Quadro 12.

<u>ESTRUTURA DO ENSAIO ACADÉMICO</u>		
PARTES	DESCRIÇÃO	LIMITE
INTRODUÇÃO	Apresentação do tópico sobre o qual vai refletir (plano de aula, unidade didática presente num manual, atividades de ensino, objetivos, entre outros) Descrição do manual analisado (em caso de análise de um manual)	Uma página
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	Definição de conceitos e / ou apresentação do quadro teórico de referência com base na norma APA	Duas páginas

²¹ Os exemplares de ensaio em causa estão disponíveis em <https://revista.ibict.br/ciin/article/view/1017> ; <http://196.3.97.23/revista/index.php/lcs/article/view/44/44>

<u>ESTRUTURA DO ENSAIO ACADÊMICO</u>		
PARTES	DESCRIÇÃO	LIMITE
REFLEXÃO	Identificar aspetos positivos, que funcionam pedagogicamente bem e referir aspetos negativos a necessitarem de ser melhorados. Alguma fundamentação, com base na teoria e/ou experiência no contexto pedagógico para os posicionamentos pedagógicos assumidos	Duas páginas
PROPOSTAS DE MELHORIA DO TÓPICO EM ANÁLISE	Propor e fundamentar alterações que possam melhorar os aspetos negativos / pontos fracos identificados	Duas páginas
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Retoma dos principais pontos Principais ilações ou Recomendações	Uma página
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Disposição das fontes utilizadas	Uma página

Quadro 12 – Configuração do ensaio trabalhado a nível de plano de texto do ensaio

Enquanto decorria o estudo destas propriedades do ensaio, os estudantes tinham como atividade de estudo independente a leitura de três artigos complementares relacionados com a segunda unidade temática (abordagens de ensino da gramática) e a produção de fichas de leitura.

(iii) Terceira etapa – Produção guiada do primeiro ensaio

Na produção guiada, procurou-se, através da modelação, conduzir os estudantes na realização das operações envolvidas na redação do ensaio referidas na sessão de análise textual. Esta etapa esteve inserida no âmbito da aprendizagem da pedagogia da gramática. As atividades desenvolvidas ocuparam duas aulas, cada uma com a duração de 90 minutos. Na primeira aula, procurou-se desenvolver estratégias autorreguladoras para a realização dos processos envolvidos na atividade de escrever ensaios para aprender. Para apoiar o processo de planificação foram fornecidos aos estudantes guiões (ver novamente apêndice II) com estratégias de compreensão textual a adotar antes, durante e após a leitura para serem preenchidas na leitura dos três textos em forma de trabalho de casa.

Relativamente aos processos de textualização, a atenção dos estudantes foi direcionada para (i) os mecanismos de conexão e a integração de ideias colhidas de

várias fontes, (ii) as estratégias de análise e a problematização de práticas de ensino a partir do referencial teórico-metodológico colhido da bibliografia indicada para a leitura e (iii) a organização de conteúdos numa estrutura correspondente ao plano composicional do ensaio.

A segunda aula foi dedicada aos conteúdos com base nos quais seria produzido o ensaio. Nesse sentido, foi levado a cabo um debate em torno das informações veiculadas nos três artigos fornecidos, visando a sistematização dos pontos mais relevantes a serem retidos. Tendo em vista a tarefa subsequente, a produção do ensaio, recorrendo à modelação, fez-se uma demonstração da elaboração de um mapa conceptual para hierarquizar as ideias mais relevantes dos três textos lidos como forma de apoiar a redação do enquadramento teórico, especificamente da síntese de várias fontes. Com base no mapa conceptual, foram fornecidas estratégias para a conexão e a integração de informações de duas ou três fontes complementares, como a identificação de pontos convergentes e divergentes e das expressões linguísticas adequadas para expressar as relações identificadas.

Para apoiar os estudantes na análise e problematização de práticas de ensino, foram disponibilizados exemplos de questões que podem guiar o processo. Nesse sentido, recomendou-se que analisassem os dados fornecidos, procurando identificar os pontos positivos e menos positivos das opções didáticas em causa com base no referencial teórico aprendido e a situação de aprendizagem envolvida (os objetivos gerais definidos no programa; o conteúdo em causa e as vertentes em que se desdobra, o perfil linguístico prototípico do público-alvo, entre outros).

Além destas estratégias, foram fornecidas orientações indicando que, uma vez feita a análise, é necessário que sejam formuladas conclusões que devem ser fundamentadas. Para o efeito, foi disponibilizado e explicado o guião abaixo, com a estrutura básica de uma sequência argumentativa.

Tese 1 - apresente a principal conclusão a que chegou com base na análise do objeto fornecido

Elementos coesivos	Dados: Indique os factos sustentam a sua tese	Justificação: Que conhecimentos teóricos, práticos e empíricos lhe permitem pensar que os dados apresentados justificam a sua tese?

Reforço (opcional):

Quadro 13: Guião com a estrutura básica de uma sequência argumentativa

No fim da aula, como forma de promover a consolidação e aplicação dos conhecimentos adquiridos através da escrita, foi fornecido aos estudantes o seguinte estímulo, com base no qual deviam produzir individualmente um ensaio no prazo de uma semana:

(i) Identifique o(s) conceito(s) de gramática subjacente(s) às atividades de ensino e aprendizagem propostas nos materiais fornecidos. (ii) À luz dos conhecimentos adquiridos sobre os modelos de ensino da gramática, analise as potencialidades e limitações da(s) abordagem(s) identificadas num contexto de ensino de Língua Segunda ou de uma Variedade não Nativa.

O material fornecido consistiu num plano de uma aula sobre o ensino de orações subordinadas relativas produzido no âmbito de práticas pedagógicas por um estudante finalista (ver novamente apêndice I).

(iv) Quarta etapa – Produção colaborativa do terceiro ensaio

Esta fase consistiu na transferência gradual do controlo do processo por parte do professor para os estudantes e teve lugar duas semanas depois da prática guiada para permitir que tivessem tempo de produzir o ensaio solicitado. Uma vez que havia a necessidade de garantir o cumprimento do programa da disciplina em que a intervenção teve lugar e evitar sobrecarregar os estudantes, conforme referido em 5.2.2.1., foi introduzido um período intercalar de duas semanas em que se adotou uma abordagem didática diferente. A matéria prevista para essas duas semanas foi lecionada com base no método expositivo.

A produção colaborativa focou-se na pedagogia do vocabulário e foi realizada depois da avaliação dos ensaios sobre a didática da gramática. Nessa avaliação, forneceu-se um *feedback* aos estudantes, indicando os aspetos que deviam ser objeto de melhoria nos ensaios seguintes e clarificando imprecisões na compreensão da matéria. Nesta etapa, que ocupou duas aulas, foi adotada uma abordagem de ensino diferente, mais centrada no estudante. A aprendizagem dos conteúdos teve como ponto de partida um estímulo para a produção do ensaio, que foi fornecido aos estudantes alguns dias

antes da primeira aula da semana em que teve lugar. Na última aula da semana intercalar, a investigadora forneceu três textos que abordavam o ensino do vocabulário de forma complementar e o estímulo abaixo, a partir do qual o ensaio seria produzido:

Caro/as estudantes,

Esta semana, têm o desafio de construir conhecimento sobre a pedagogia do vocabulário, escrevendo um ensaio de forma independente e colaborativamente. O trabalho tem como objetivo geral analisar duas ou três atividades de ensino direcionadas para o desenvolvimento do capital lexical em unidades didáticas presentes num manual de português à vossa escolha.

O desafio consiste em: (i) definir objetivos específicos para o vosso trabalho a partir do objetivo geral fornecido e dos objetivos de aprendizagem associados ao tema e (ii) realizar as etapas de produção do ensaio aprendidas. Este trabalho deverá ser submetido depois da discussão em sala de aulas.

NB: Para acautelar questões de plágio, no caso de recorrerem a fontes não fornecidas por mim, devem partilhá-las comigo. A primeira aula da semana vai assumir a forma de mesa-redonda para a discussão das vossas leituras e das propostas de objetivos.

Tratando-se de uma tarefa que devia ser realizada de forma colaborativa, foram constituídos pequenos grupos compostos por cinco elementos com base no critério de equilíbrio a nível de desempenho académico. Como forma de promover uma melhor compreensão dos conteúdos com base nos quais o ensaio seria produzido, na primeira aula foi realizada uma mesa-redonda, cuja moderação esteve a cargo dos próprios estudantes. Na segunda aula, foi feita a sistematização dos pontos essenciais a serem retidos relativamente à pedagogia do vocabulário e a apresentação de propostas definitivas de objetivos para o trabalho de produção do ensaio. Os objetivos definidos consistiam em descrever as atividades de vocabulários presentes num manual e avaliar a sua eficácia à luz do referencial teórico-metodológico aprendido e do contexto de aprendizagem visado. Os estudantes tiveram uma semana para produzir os ensaios e submetê-los a avaliação.

Quinta etapa – Produção independente do quarto ensaio

A quinta etapa foi dedicada à pedagogia do oral e concretizou a transferência total do controlo do processo para os estudantes. Nesta fase, os estudantes foram

desafiados a conduzir, de forma independente, todo o processo de planificação, redação e revisão do ensaio. À investigadora coube apenas fornecer os objetivos de aprendizagem visados na unidade temática em que teve lugar e o estímulo abaixo:

Informe-se sobre estratégias e atividades para desenvolver a compreensão e a produção de géneros formais e públicos do oral e, com base na revisão da literatura feita, faça uma reflexão crítica do tratamento didático da oralidade no ensino secundário e indique, justificando, os conteúdos curriculares que lhe pareçam espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências do oral nos alunos.

Em jeito de síntese, nas cinco etapas em que se procurou promover uma compreensão mais aprofundada da matéria de estudo através da exploração do *potencial epistémico* do ensaio académico, as atividades de aprendizagem realizadas pelos estudantes estiveram inseridas nos processos de planificação e redação deste género. Tais atividades envolveram processamento de informações veiculadas na bibliografia selecionada para a disciplina e uso dessa informação para refletir em torno de situações reais associadas ao trabalho docente. No Quadro 14, fornece-se uma síntese da sequenciação destas atividades em cada uma das quatro fases.

Etapa	Atividades	
	Do professor	Dos estudantes
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Expor a matéria oralmente aos alunos em aula - Fornecer estímulo para a produção do ensaio 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a explicação do professor e tomar notas - Produzir um ensaio independentemente com base no estímulo fornecido
Análise textual	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar exemplares do género para a apreensão das suas características e grelhas de observação - Orientar a sistematização das principais características do ensaio 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os modelos fornecidos - Elaborar uma proposta de principais características do ensaio
Produção guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer textos que veiculam conteúdos de aprendizagem e tarefas de aprendizagem a serem realizadas - Orientar a discussão dos conteúdos lidos - Modelar os processos de produção do ensaio - Fornecer um estímulo para a produção do ensaio - Fornecer feedback às produções dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura independente de textos contendo conteúdos de aprendizagem - Participar e intervir na discussão de conteúdos <p>Produzir individualmente um ensaio</p>
Produção colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer estímulo para a produção do ensaio e bibliografia de suporte ao estudo do tema - Fornecer feedback às produções dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e discutir os conteúdos em aula (mesa-redonda) <p>Produção colaborativa do ensaio sem apoio do professor</p>

Etapa	Atividades	
	Do professor	Dos estudantes
Produção independente	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer estímulo para a produção do ensaio, - Fornecer feedback às produções dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e ler textos que veiculam conteúdos de forma independente Produzir o ensaio individualmente sem apoio do professor

Quadro 14: Síntese das atividades desenvolvidas na sequência de ensino implementada

Conforme ilustrado na tabela, a produção do ensaio enquanto atividade direcionada para a aprendizagem foi sequenciada em diferentes fases, tendo-se diversificado as estratégias didáticas para conferir sistematicidade ao uso da escrita como ferramenta de aprendizagem. A diversificação das estratégias de produção visava permitir a identificação da combinação mais favorável a um bom desempenho na escrita do ensaio, assumindo-se que tal indicaria uma boa compreensão dos conteúdos sobre os quais se escreveu.

5.3. Avaliação dos efeitos da intervenção

A avaliação da intervenção realizada foi feita com o propósito de compreender e avaliar as implicações pedagógicas da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, procurou-se verificar a eficácia desta estratégia, os seus efeitos nas competências de literacia académica dos estudantes envolvidos, especificamente de escrita académica, na assimilação dos conteúdos curriculares bem como na sua performance nos estudos. Seguidamente, são apresentados os dados utilizados para a avaliação e os respetivos procedimentos de análise.

5.3.1. Recolha dos dados para avaliação

Os dados tomados como base para a compreensão das implicações pedagógicas da intervenção realizada são constituídos pelos relatos dos participantes sobre as suas perceções acerca do grau de eficácia da abordagem adotada e por um *corpus* composto por 104 ensaios, divididos por quatro grupos de 26 textos, correspondentes às fases de produção inicial, produção guiada, produção colaborativa e produção independente.

Para a recolha dos relatos, foi utilizado um questionário de resposta aberta, direcionado para a compreensão da avaliação que os próprios participantes fariam do

ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem, do papel que a sua utilização didática teria tido na sua formação e na compreensão de conteúdos didáticos, bem como da análise que fariam do desenvolvimento da sua escrita e das suas competências de literacia académica no processo educativo a que tinham sido submetidos. O questionário foi aplicado após a realização da experiência, observando a preservação da identidade dos participantes e a recolha do seu consentimento informado para colaborar no estudo (ver apêndices IV e V)

A recolha de dados com base em questionário foi feita após o encerramento do semestre letivo em que a intervenção foi realizada. No Quadro 15, são fornecidas as questões colocadas.

Questões
1. Como é que avalia o género “ensaio” enquanto ferramenta de aprendizagem? Por favor, indique os seus pontos fortes e fracos.
2. Que efeitos teve na sua formação a utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de didática do português II?
3. Que análise faz do desenvolvimento da sua escrita na experiência de produção do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem a a que foi submetido/a na disciplina de Didática do português II?
4. No caso de ter analisado positivamente o desenvolvimento da sua escrita, indique os fatores que, na sua opinião, terão contribuído para esse efeito.
5. Na sua opinião, o que podia melhorar nas estratégias didáticas utilizadas para promover a aprendizagem através da redação do ensaio?
6. Na sua opinião, o que distingue a estratégia usada na disciplina de didática do Português II, nomeadamente a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, de outras estratégias de ensino geralmente usadas pelos professores?

Quadro 15: Questões do questionário utilizado para colher as perceções dos informantes

Conforme ilustrado na tabela, o questionário contém 6 perguntas que foram elaboradas de modo a elicitare respostas dos participantes sobre o valor que atribuem à escrita para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento como escreventes. Havia também perguntas elaboradas com o propósito de obter respostas sobre a influência que a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem teria tido na sua experiência de escrita. Para a aplicação do questionário recorreu-se ao *Google forms*. Como forma de

acautelar respostas imparciais, solicitou-se que fosse o docente principal da disciplina a enviar o *link* do questionário aos estudantes, indicando que os dados seriam utilizados na reforma curricular em curso na Universidade Eduardo Mondlane (cf. secção 5.2.2.1.).

Para a elaboração deste questionário, serviram de inspiração estudos experimentais em que a avaliação dos efeitos da intervenção realizada foi feita colhendo as percepções dos participantes (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007; Dutre, Ferreira & Therrien, 2019; Siopa & Pereira, 2017). Contudo, o questionário foi produzido especificamente para o estudo, o que implicou a sua validação junto da orientadora e de alguns investigadores de escrita académica da Universidade Eduardo Mondlane.

Para responder às perguntas de investigação que desencadearam este estudo, os relatos colhidos com base no questionário foram analisados com recurso ao método de “análise de conteúdo” (Bardin, 2004). A partir de uma análise preliminar das respostas dadas às perguntas colocadas, procuramos identificar categorias relevantes tendo em conta os propósitos do estudo (ver apêndice VII). Nesse sentido, identificamos seis categorias, designadamente: (i) avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem; (ii) potencialidades pedagógicas identificadas no ensaio; (iii) fatores dos quais decorrem as potencialidades identificadas no ensaio; (iv) efeitos positivos decorrentes da utilização didática do ensaio; (v) aspetos que distinguem o uso do ensaio como ferramenta didática de outras estratégias ensino e aprendizagem e (vi) constrangimentos na sua utilização didática.

5.3.2. Critérios de Análise dos ensaios

Por outro lado, a análise dos ensaios do *corpus* tinha como objetivo servir de complemento aos resultados obtidos com base nas declarações dos informantes. Por essa razão, procuramos identificar evidências do desenvolvimento dos estudantes ao nível das competências de produção do ensaio no decurso da intervenção. Desse modo, a nossa análise desdobrou-se em duas vertentes. Em primeiro lugar, comparamos o texto inicial com o texto final. Em segundo lugar, analisamos comparativamente os textos produzidos nas sessões de *produção inicial*, *produção guiada*, *produção colaborativa* e *produção independente* (cf. capítulo V, secção 5.2.2.3). A segunda vertente da análise esteve relacionada com o interesse em depreender a sequência de

atividades didáticas que tivesse propiciado um melhor desempenho na produção do ensaio, bem como em tornar visível a variação do desempenho dos participantes ao longo do tempo.

Em ambos os casos, os textos foram analisados de forma qualitativa com base em categorias que emergiram dos aspetos que foram apontados pelos informantes como sendo os aspetos positivos da utilização didática do ensaio como ferramenta de aprendizagem (cf. Secção 6.2. do capítulo VI). Para encontrar evidências do desenvolvimento da capacidade reflexiva, foi analisada a construção e expressão de posições críticas nas macroestruturas de análise e problematização de práticas de ensino. Neste caso, verificou-se a forma pela qual foram expressos juízos relativamente aos dados fornecidos, se por meio da argumentação ou de simples asserção, e procurou-se identificar o tipo de evidência utilizado para justificar os argumentos usados para sustentar as teses formuladas.

Consideramos *expressão de juízos por simples asserção* os casos em que os participantes se limitaram a apresentar conclusões ou pontos de vista sem fundamentação e *expressão de juízos por argumentação* os casos em que houve fundamentação das conclusões tiradas da análise ou dos pontos de vista emitidos. A análise do tipo de evidência teve como principal objetivo verificar se os participantes teriam usado o referencial teórico apresentado nos ensaios para dar consistência aos seus argumentos. Note-se que um dos focos educativos da sequência didática consistiu em apoiar os estudantes no seu progresso a partir do modelo de escrita de reprodução do conhecimento para o de transformação do conhecimento, promovendo a aplicação dos saberes construídos através da análise e problematizações de dados reais relativos ao ensino da língua portuguesa em Moçambique (cf. secção 5.2.2.3. do capítulo V).

Para a identificação de evidências do desenvolvimento de competências de produção do ensaio, analisou-se (i) o cumprimento do plano de texto previsto e (ii) o uso de fontes documentais de acordo com os princípios aprendidos em aula (referenciação e citação). O outro foco instrucional definido consistia em estimular os estudantes no sentido de escreverem ensaios com estrutura e sintaxe apropriada. Assim, ao nível do plano do texto, foi verificada a ocorrência das macroestruturas que compõem o ensaio e do respetivo conteúdo. Mais especificamente, na secção da introdução, procurou-se verificar se o ensaio situaria o leitor através da contextualização do tema, da apresentação dos objetivos e do mapeamento da estrutura do ensaio. Na

secção do enquadramento teórico, procurou-se identificar o tipo de informação fornecida e o seu grau de relevância tendo em conta os objetivos da redação dos ensaios.

Relativamente à categoria “uso de fontes documentais de acordo com os princípios aprendidos em aula (referenciação e citação)”, foi analisada a observância de normas de citação e referenciação e procurou-se identificar a forma como os participantes integraram fontes de referência nos seus ensaios. Para a identificação da forma das citações foram estabelecidas seis categorias de análise com base na adaptação das categorias de Bazerman, Simon e Pieng (2014): (i) uso de fontes documentais sem citação, (ii) uso de fontes em forma de citação direta, (iii) uso de fontes em forma de paráfrase, (iv) uso de fontes em forma de resumo; (v) uso de fontes em forma de síntese, (vi) uso de fontes em forma de menção. No quadro 16 fornecemos uma descrição detalhada de cada categoria.

Categoria	Descrição e exemplos
1. <i>Uso de fontes documentais sem citação</i>	Uso de palavras e ideias de fontes sem a indicação do(s) respetivo(s) autor(es), identificado por pistas como a tonalidade do texto, expressões linguísticas do português do Brasil e tipo de informação em causa. Nesta categoria, incluímos também casos em que foram transcritas passagens textuais com citações sem a indicação de que se tratava de citação de citação
2. <i>Uso de fontes em forma de citação direta</i>	Transcrição literal do texto do autor. Pode ser breve ou extensa. A citação literal inclui sempre autor e ano de publicação, aspas para identificar exatamente as palavras do autor e páginas ou número de parágrafo para os casos em que não apresenta página.
3. <i>Uso de fontes documentais em forma de paráfrase</i>	Transmissão de informação ou ideias do autor da fonte consultada com os mesmos detalhes originais, porém com alterações a nível lexical. Inclui obrigatoriamente o autor e o ano de publicação (Ex: <i>O termo oralidade, de acordo com Magalhães (2008), significa a modalidade de falar a língua, ou seja, é o modo como o indivíduo usa a língua por meio da fala</i>).
4. <i>Uso de fontes em forma de resumo</i>	Apresentação de forma resumida de informações da fonte consultada (Ex ²² : <i>Como apontam Rodrigues & Dantas (2015) o ensino da língua geralmente relega o oral para o segundo plano em detrimento da escrita</i>).
5. <i>Uso de fontes em</i>	Apresentação, de forma resumida, de informações da fonte consultada em relação com outras fontes (Ex: <i>Os mesmos autores partilham a mesma ideia</i>

²² Texto original: “É recorrente um ensino marcado pela ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita.” (Rodrigues & Dantas, 2015, p. 139).

Categoria	Descrição e exemplos
<i>forma de síntese</i>	<i>com Haydt (2006) ao desencadearem os objectivos de aprendizagem em gerais e específicos. Do mesmo modo, quer para Silva e Lopes (2016), quer para Haydt (2006), os objectivos gerais são aqueles previstos para um grau ou ciclo escolar ou ainda uma área de ensino)</i>
<i>6. Uso de fontes em forma de alusão</i>	Menção do texto original sem detalhes sobre informações veiculadas (Ex: <i>Este ensaio enquadra-se nos estudos que têm sido desenvolvidos sobre os objectivos de aprendizagem no Ensino Médio (bloom et. al. 1973; Anderson et. al. 2001).</i>)

Quadro 16: Categorias de análise do grau de proficiência dos estudantes no uso de fontes documentais

O procedimento adotado para a análise dos ensaios com base nestas categorias consistiu em assinalar em cada texto passagens textuais relacionadas com os materiais de leitura e na identificação da forma de citação em causa. Para identificar de forma precisa o uso de fontes documentais em forma de paráfrase e de resumo, as transcrições dos ensaios foram confrontadas com as passagens originais com recurso à ferramenta de pesquisa. Especificamente, procurou-se localizar as passagens em causa no documento original com base nas palavras presentes nas transcrições.

Relativamente aos aspetos analisados, importa esclarecer que, para termos uma compreensão abrangente sobre os efeitos do uso do ensaio como recurso didático, tendo em conta o modelo de análise de textos proposto no âmbito do ISD (cf. 2.3.), seria conveniente analisar também a coesão nominal, os mecanismos de conexão, a construção dos diferentes tipos de sequências e, por extensão, a qualidade das frases (clareza, unidade e concisão). Optamos por excluir os aspetos elencados, por um lado, para evitar uma análise dos dados exaustiva e incomportável tendo em conta a extensão desta tese, e, por outro, porque julgamos ser desnecessário analisá-los na íntegra para a obtenção de dados que nos permitissem identificar as aprendizagens efetivamente realizadas pelos participantes. Dada a sua relevância para a monitorização da constituição e do desenvolvimento da escrita académica em estudantes moçambicanos, reservamos a sua análise para futuros trabalhos de índole mais específica.

Partindo dos dados que foram tomados como base para a análise, os critérios de validade que permitiram aferir a eficácia da utilização do ensaio como ferramenta de ensino dizem respeito à avaliação positiva da intervenção pelos participantes. Quanto aos seus efeitos nas competências de escrita, a existência de diferenças em termos de qualidade textual do primeiro ao último ensaio foi considerada indicativa da eficácia da

pedagogia adotada e do desenvolvimento da escrita dos estudantes, como veremos no capítulo seguinte.

Capítulo VI – Resultados e Discussão

6.1. Introdução

Neste capítulo, pretende-se apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da análise das percepções emitidas pelos informantes sobre a utilização do ensaio enquanto ferramenta didática e do seu desempenho na produção dos ensaios. Em primeiro lugar, apresenta-se e discute-se os resultados obtidos através da aplicação do questionário. Como forma de tornar estes resultados robustos, subseqüentemente, serão apresentados e discutidos os achados decorrentes da análise textual feita com base nos ensaios recolhidos para o efeito.

6.2. Resultados da análise das declarações dos informantes

Importa lembrar que a pesquisa realizada neste trabalho foi conduzida tendo como principais propósitos avaliar a eficácia da utilização do ensaio académico enquanto dispositivo didático ao serviço da construção de conhecimento e do desenvolvimento da literacia académica, bem como compreender as implicações da mediação da aprendizagem dos processos da sua produção enquanto atividades direcionadas para a construção do conhecimento no processo educativo. Tendo em vista o alcance destes objetivos, na análise das declarações dos informantes, procuramos compreender (i) a avaliação que os participantes fazem da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, (ii) as valências e limitações pedagógicas que reconhecem neste género de texto e (iii) as suas percepções sobre os efeitos positivos e negativos que terão decorrido da experiência vivenciada.

Uma vez que a nossa amostra é relativamente reduzida e que se trata de uma análise exploratória, a complementar com a análise dos textos escritos, consideramos que quantificar os dados não seria apropriado. A opção de não quantificar os dados esteve também relacionada com o facto de, na maioria dos casos, as declarações dos informantes conterem aspetos que se enquadram em mais do que uma categoria. Tendo em conta a inserção da metodologia de I-A em paradigmas qualitativos, optamos por dar atenção às vozes dos informantes procurando colher delas o máximo de informação possível sobre as suas percepções acerca da experiência a que foram submetidos. Como forma de evitar uma apresentação exaustiva dos dados, para cada categoria, foram selecionadas entre cinco e seis amostras das principais tendências nas declarações dos informantes.

Avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem

Nesta categoria, incluímos as declarações dadas em resposta à pergunta “Como é que avalia o género “ensaio” enquanto ferramenta de aprendizagem?” bem como aquelas em que se faz referência às valências pedagógicas do género textual. Com esta pergunta, pretendia-se colher as perceções dos informantes sobre a eficácia do uso do ensaio como recurso pedagógico. As respostas dadas incluem uma afirmação sobre a avaliação dos informantes a este respeito e uma justificação das suas respostas. De modo geral, o ensaio foi reiteradamente apontado como uma ferramenta de aprendizagem útil, conforme ilustram as declarações abaixo.

1a. O género ensaio enquanto uma ferramenta de aprendizagem é muito importante, pois permite ao estudante desenvolver as suas capacidades de reflexão. Um dos aspetos que acho necessário explorar na academia é o despertar do pensamento crítico por parte dos alunos, de modo que estes não sejam consumidores passivos não só daquilo que leem mas também daquilo que acontece na sociedade (1EstN2020)²³.

1b. O género textual "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é deveras profícua, pois é um texto de crítica, reflexão e problematização do tema que o seu autor propõe estudar... (1EstJ2020)

1c. Enquanto ferramenta de aprendizagem o ensaio é viável. Pontos fortes: maior autonomia do sujeito aprendente na construção do seu conhecimento; incentiva a pesquisa, ou seja, buscar várias fontes e cruza-las; potencia as habilidades de escrita académica. (1EstG2020)

1d. Avalio, positivamente, o género ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem. Pois, permite que o estudante aprofunde se mais no conteúdo, formule a sua opinião e tenha bases para fazer uma crítica no que tange ao assunto/ tema. (1EstT2020)

1e. O ensaio como ferramenta didáctica é uma estratégia certa e beneficia aos sujeitos aprendentes. Ora a escrita académica encontra, aqui, uma oportunidade de ser aperfeiçoada. É uma estratégia certa, pois exige que o estudante construa o seu conhecimento e tome posições. Tratando-se de didáctica é muito bom que seja incentivado o uso de ensaio como ferramenta didáctica. (1EstP2020)

1f. Avalio positivamente. O género textual em causa possui múltiplas vantagens que concorrem para a apreensão do conteúdo assim como uma tomada de posição por parte do autor. Na disciplina em causa dirigida a futuros professores é de extrema importância desenvolver no formando a capacidade de analisar criticamente o material que lhe é dado (propostas metodológicas, teorias, abordagens, etc.) e assumir uma posição em relação ao mesmo. (1EstT2020)

²³ As citações seguem os originais, não tendo sido alteradas eventuais incorreções (gralhas, erros ortográficos, etc.) por não se considerarem relevantes.

Nos juízos de valor emitidos em torno do ensaio como ferramenta de aprendizagem abundam expressões como “avalio positivamente”; “é bastante útil”, “é uma estratégia certa”, “é muito importante”, entre outras, que demonstram que os informantes avaliam de forma positiva a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem. A explicação para a avaliação feita reside nas representações construídas no decurso da intervenção em torno das potencialidades pedagógicas do ensaio como instrumento de aprendizagem. Vejamos, então, o que foi dito a este respeito.

Potencialidades pedagógicas identificadas no ensaio

Nesta categoria, incluímos segmentos em que foram referidos os atributos do ensaio que o tornam uma ferramenta útil para aprendizagem e as suas funcionalidades em termos pedagógicos. Uma vez que não houve uma pergunta específica direcionada para esta questão, tais segmentos foram deduzidos da pergunta em que se procurou saber a avaliação que os informantes fazem do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem.

2a. O género textual "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é deveras profícua, pois é um texto de crítica, reflexão e problematização do tema que o seu autor propõe estudar. O ensaio permite que o seu autor produza um texto original a partir de várias leituras, ou pesquisa; por outro lado, confere habilidades de rever algumas concepções mal concebidas, em suma, é um espaço de reflexão e construção de conhecimento. (1EstJ2020)

2b. O género "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é bastante produtivo no sentido em que ajuda aos estudantes de língua portuguesa a desenvolverem a sua escrita académica com rigor (1EstE2020).

2c. Após a experiência, avalio de forma positiva a estratégia usada pela professora. Isto porque o uso de ensaio permite a consolidação dos conteúdos leccionados ou aprendizados durante um período visto que o estudante deve sintetizar o conhecimento e fazer uma reflexão em torno do mesmo. (1EstU2020)

2d. O ensaio académico é uma ferramenta bastante aplicável no processo de aprendizagem do estudante e é bastante pertinente na medida em que possibilita o estudante a ganhar maior autonomia na exposição das suas ideias ou perspectiva relativamente à um tema específico fortalecendo a capacidade argumentativa do mesmo. (1EstA2020)

2e. Avalio, positivamente, o género ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem. Pois, permite que o estudante aprofunde se mais no conteúdo, formule a sua opinião e tenha bases para fazer uma crítica no que tange ao assunto/ tema. (1EstT2020)

2f. O ensaio tem muita utilidade na formação docente, porque dá ao estudante a possibilidade de desenvolver as habilidades e conhecimentos que o permitem ter maior domínio da língua. Permite, também, que este desenvolva uma visão mais crítica relativamente às questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois, como referido anteriormente, o produtor de um ensaio passa por um processo de absorção de conceitos, teses etc, de vários autores, só depois é que produzirá o seu próprio texto. ... mas o ensaio tem uma importância única, devido ao facto de dar ao seu autor a possibilidade, deste, expressar o seu ponto de vista a sua forma peculiar de pensar a respeito de um determinado tema. (1EstW2020)

Com base nas declarações acima, podemos afirmar que, na perspetiva dos sujeitos participantes na experiência de utilizar o ensaio como ferramenta de aprendizagem, este género, por ser crítico e reflexivo, presta-se (i) ao desenvolvimento de competências linguísticas, incluindo a escrita académica; (ii) à consolidação de conteúdos de aprendizagem; (iii) à promoção da autonomia na aprendizagem e (iv) ao desenvolvimento da capacidade argumentativa. São estes atributos que justificam a avaliação positiva feita ao ensaio enquanto ferramenta didática no item anterior. Em face destas funcionalidades, importa saber as “variáveis” que lhes estão subjacentes.

Factores dos quais decorrem as potencialidades pedagógicas identificadas no ensaio

Nesta categoria, incluímos segmentos nos quais são explicitados os mecanismos dos quais decorrem as funcionalidades do ensaio apontadas pelos informantes. Desse modo, consideramos excertos que remetem para atitudes e processos despoletados pela produção do ensaio com o propósito de desenvolver uma compreensão crítica sobre um determinado tema. Uma vez que não houve uma questão específica para este aspeto, os segmentos em causa foram extraídos das declarações relativas à avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem e às suas funcionalidades.

3a. O género ensaio como ferramenta de aprendizagem é um instrumento bastante produtivo para aquisição de conhecimentos, porque a sua produção requer leitura e consolidação de diversas fontes sobre o assunto em causa, facto que leva o produtor do texto à aquisição efectiva do conteúdo sobre o qual escreve. Ou seja, é um género cuja produção requer domínio dos conteúdos por parte do autor, por isso, inevitavelmente leva o aprendente a ler e ter de dominar os conteúdos, efectivando assim a aprendizagem... (1EstB2020)

3b. Bem, penso que o gênero textual ENSAIO constitui uma forma bastante eficaz no processo de aprendizagem, pois, este, permite que o aprendente explore e desenvolva habilidades redacionais. Além de permitir ao estudante maior exposição a diferentes enunciados que o tornem linguisticamente competente. **Devido ao facto de, no processo de produção de um ensaio, o autor ter de apresentar um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e, também, pela necessidade de apresentar uma visão mais crítica a cerca do assunto abordado.** (1EstM2020)

3c. O uso do ensaio foi uma estratégia muito boa, pontenciou o desenvolvimento de várias habilidades: primeiro possibilitava melhor domínio do conteúdo lido, pois o **ensaio requiere recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponível**: segundo, possibilitou o desenvolvimento de competências de escrita acadêmica. Além disso, permitia **reflectir** sobre diversos assuntos tratados (...) (1EstO2020)

3d. A produção de um ensaio **requer uma boa leitura**, não basta só ler um artigo sobre um terminado assunto, é muito bom e recomendável que se leia vários autores para fazer uma ponte com as ideias de cada autor. Portanto, na medida em que vamos lendo vários artigos sobre um terminado conteúdo, vai contribuindo positivamente para a compreensão do conteúdo. (1EstX2020)

3e. O ensaio por **exigir um domínio total do assunto tratado, torna a apreensão dos conteúdos mais eficaz** (5EstR2020)

3f. O ensaio ... **instiga à pesquisa e seleção das melhores fontes** para o tratamento do assunto em causa. (5EstD2020)

Em termos gerais, com base nas declarações dos informantes, constatamos que as funcionalidades pedagógicas do ensaio são atribuíveis às exigências do processo da sua produção. Dão conta disso o uso de expressões como “o autor tem de / o ensaio instiga / exige / requer”. Na perspectiva dos informantes, a produção do ensaio, por um lado, exige o domínio dos conteúdos sobre os quais se escreve, o que, por sua vez, obriga o estudante não só *a recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponíveis* como também a realizar uma leitura aprofundada dessas fontes. Por outro lado, requer a *apresentação de um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e a apresentação de uma visão mais crítica acerca do assunto abordado*. É por apresentar estas exigências que o ensaio foi considerado como tendo potencial para promover (i) o desenvolvimento de competências linguística, incluindo a escrita acadêmica; (ii) a consolidação de conteúdos de aprendizagem; (iii) a autonomia na aprendizagem e (iv) o desenvolvimento da voz autoral e do pensamento crítico.

Efeitos positivos decorrentes da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem

Nesta categoria, foram incluídas declarações dadas em resposta às perguntas que se destinam à compreensão das aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelos estudantes como resultado da sua participação na experiência de utilizar o ensaio como ferramenta de aprendizagem. As perguntas em causa são as seguintes: “Que efeitos teve na sua formação a utilização didática do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de Didática do Português II?” / “Que análise faz sobre o desenvolvimento da sua escrita no processo educativo a que foi submetido na disciplina de Didática do Português II?”.

A primeira pergunta destina-se à compreensão dos resultados e a segunda à compreensão do processo de desenvolvimento da escrita académica. Com a segunda pergunta, procuramos obter uma clara noção do processo de apropriação e desenvolvimento da escrita do ensaio no decurso da intervenção. A inclusão de uma pergunta direcionada especificamente para a compreensão dos efeitos da intervenção nas competências de escrita prende-se com o foco dado ao desenvolvimento da literacia académica neste estudo. Note-se que assumimos que a implementação da pedagogia “escrever para aprender” no contexto alvo constituiria não apenas uma forma de promover a aprendizagem ativa de conteúdos curriculares, mas também uma medida didática que poderia permitir um desenvolvimento crescente de competências de literacia académica (cf. capítulo I). Assim, além da busca por uma compreensão dos progressos alcançados ao nível da escrita académica, procuramos também colher as perceções dos informantes acerca das “variáveis” subjacentes a esse desenvolvimento.

Relativamente aos produtos da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem de modo geral, foi destacada a apropriação de conteúdos didáticos e o desenvolvimento de competências de literacia académica. Para uma melhor ilustração das declarações dos informantes, optamos por analisar estes efeitos separadamente.

Efeitos da utilização didática do ensaio na apropriação de conteúdos de aprendizagem

As declarações abaixo ilustram as perceções dos informantes sobre os efeitos do uso do ensaio como ferramenta de aprendizagem na sua formação.

4a. *Adquiri vários conhecimentos científico-pedagógicos sobre a disciplina de Didáctica, a nível da gramática, do léxico e da oralidade. Ajudou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar: uma professora que adopta práticas tradicionais? / Práticas reflexivas e internacionais?* (4EstB2020)

4b. *A produção do ensaio trouxe ganhos à minha formação na medida em que permitiu: (i) a aquisição, com eficácia, dos diversos conteúdos tratados na disciplina de didáctica II; (ii) Desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e condensação de informações de diversas fontes sobre o mesmo assunto; (iii) Desenvolver competências de escrita; e (iv) Melhoria de habilidades do género em si* (4EstD2020).

4c. *Permite-me deter novos conhecimentos que poderiam ser de vital importância no processo de ensino, pois através desses conhecimentos poder reflectir mais sobre os conteúdos por leccionar de modo a adequar as necessidades e características dos estudantes pelo grande carácter didáctico que essa ferramenta tem na sua elaboração* (4EstF2020).

4d. *Permitiu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas que melhor satisfazem os objectivos de ensino de Português. Aguçou a minha habilidade de análise crítica dos meios de ensino, em concreto o livro do aluno* (4EstJ2020).

4e. *A utilização didáctica do ensaio contribuiu de forma muito positiva na minha formação docente, adquiri competências necessárias para estar firme e com certeza de que estou a exercer a docência como deve ser. Um docente deve gostar de ler, escrever, analisar, resumir e saber tirar nos textos as informações relevantes. E o ensaio permite ao docente saber tudo isso e mais* (4EstK2020).

De acordo com os dados acima, uma parte das aprendizagens efetivamente realizadas como resultado do uso do ensaio como ferramenta de aprendizagem diz respeito à compreensão dos conteúdos da disciplina em causa e ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre os mesmos conteúdos. Tratando-se de uma unidade curricular profissionalizante, a efetivação destas aprendizagens conduziu ao desenvolvimento da consciência e do conhecimento profissional. Note-se a referência a aspetos como “*permitiu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas... / adquiri competências necessárias para exercer a docência como deve ser / através desses conhecimentos poder reflectir mais sobre os conteúdos por leccionar / permitiu a aquisição, com eficácia, dos diversos conteúdos tratados na disciplina de didáctica II / Ajudou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar.*

Estas declarações parecem indicar que, no âmbito da formação inicial de professores, o ensaio constitui-se também em espaço da formação da identidade e da profissionalidade docente. Em última instância, a comprovar-se a hipótese de que o ensaio enquanto estratégia didática permite que professores em formação tenham domínio dos princípios e fundamentos metodológicos de ensino, chegando a posicionar-se sobre diversos aspetos da mediação pedagógica, isso configuraria um caso de “empoderamento” dos estudantes.

Efeitos do uso do ensaio nas competências de literacia académica

O desenvolvimento de competências de literacia académica foi um dos aspetos que dominaram as declarações dos informantes. Em quase todas as respostas dadas, há segmentos que apontam para a melhoria de competências de literacia académica. Foi referido de forma reiterada que a experiência conduziu ao (i) aperfeiçoamento de competências de leitura, (ii) à apropriação e desenvolvimento da escrita académica; (ii) à melhoria da produção do ensaio. Por forma a dar destaque a cada um destes resultados, optaremos por apresentar os respetivos segmentos separadamente. As declarações abaixo fazem referência ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita académica.

*5a. A utilização do ensaio na disciplina de Didáctica de Português II teve um efeito positivo, na medida que, serviu para o **desenvolvimento** das minhas **competência de leitura e escrita** (2EstT2020)*

*5b. Bem, sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita, penso que o ensaio ajudou me bastante, porque, à medida em que ia lendo as várias obras dos autores que, serviam como base teórica nas minhas produções textuais, **ia melhorando a minha habilidade de escrita**. Aliado a isso, **as minhas produções iam se tornando cada vez melhores**, a linguagem usada se adequava cada vez mais ao contexto e, conseqüentemente, verificava-se cada vez menos erros ortográficos (apesar de dispormos do corrector ortográfico às vezes escapam-nos certas palavras) e um maior rigor no emprego das palavras (2EstC2020).*

*5c. O resultado foi fantástico! **Melhorei a minha capacidade de síntese dos conteúdos** uma vez que tinha de resumir os conteúdos para o ensaio. Por fim, **aprimorei as competências de escrita** (2EstS2020).*

5d. *A minha escrita evoluiu significativamente, com as actividades de produção de ensaio frequentes, além de melhorar as técnicas de redação, também melhorei a revisão de texto e a seleção do léxico* (2EstK2020).

5e. *A utilização do ensaio, estimulou o desenvolvimento da leitura e da escrita. Aprendi a olhar para um texto e refletir ideias através do mesmo* (2EstP2020).

5f. *Saber relacionar os conceitos de diversos autores* (2EstW2020).

Conforme ilustram os excertos acima, os informantes têm a percepção de que a experiência a que foram submetidos teve um impacto positivo nas competências de leitura e escrita académica. Contudo, na maioria das vezes, não especificam os aspetos da escrita ou da leitura que houve oportunidade de desenvolver, limitando-se a afirmar que a experiência estimulou desenvolvimento nestes domínios, o que indicia ser necessário, em futuros questionários, direcionar as perguntas para respostas mais esclarecedoras. Direcionando a atenção para a compreensão das áreas em que houve melhorias, contactamos que é referido, ao nível da escrita, (i) o desenvolvimento da capacidade de produção de sínteses de várias fontes (*saber relacionar os conceitos de diversos autores / melhorei a minha capacidade de síntese*), (ii) um melhor controlo do processo de escrita ao nível da planificação e revisão (*de melhorar as técnicas de redação, também melhorei a revisão de texto / Melhorei a minha capacidade de síntese dos conteúdos uma vez que tinha de resumir os conteúdos para o ensaio / à medida em que ia lendo as várias obras dos autores que, serviam como base teórica nas minhas produções textuais, ia melhorando a minha habilidade de escrita*) e (iii) um maior cuidado na seleção do vocabulário (*... também melhorei a revisão de texto e a seleção do léxico / verificava-se cada vez menos erros ortográficos (apesar de dispormos do corrector ortográfico às vezes escapamos certas palavras) e um maior rigor no emprego das palavras*).

As declarações abaixo contêm excertos em que se faz referência a melhorias na produção do ensaio.

6a. *No que diz respeito ao desenvolvimento da minha escrita na experiência de produção do ensaio como ferramenta de aprendizagem, é bom visto que já domino contruir as partes que compõem o género em questão, embora eu tenha poucas dificuldades na construção do enquadramento teórico* (2EstL2020).

6b. *A produção do ensaio permitiu-me desenvolver simultaneamente competências de produção do género, melhoria de habilidades de escrita académica e foi um meio eficaz de consolidação dos conteúdos aprendidos em cada unidade temática* (2EstO2022).

6c. *Acredito que melhorei a minha habilidade de escrita e já não constitui um grande desafio escrever um ensaio académico. É mais fácil agora sintetizar as vozes dos outros autores e adoptar e apresentar o meu parecer sobre um determinado assunto (2EstI2020).*

6d. *Penso que desenvolvi muito durante a minha caminhada nesse mundo da escrita, nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades, e as minhas notas eram baixas, mas depois de um tempo a aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita (2EstG2020).*

6e. *Iniciei a disciplina de didáctica II revelando diversas dificuldades de escrita, quer a escrita compositiva (construção de parágrafos, seleção do vocabulário, coesão e coerência textual), quer a produção do género em si. A produção do ensaio, associado ao feedback da professora, permitiu-me melhorar as minhas habilidades nesses aspectos e superar diversas dificuldades que revelava no início da aprendizagem (2EstA2020).*

As respostas acima indicam que, na perspetiva dos informantes, o desenvolvimento de competências de escrita foi extensivo ao domínio do género textual ensaio. Conforme se pode ver, é referido que a experiência permitiu a superação de dificuldades relacionadas com a sua produção.

À semelhança do que se verificou noutros itens, nesta componente procuramos também compreender as perceções dos informantes sobre os fatores que teriam desencadeado os efeitos referidos, sobretudo, ao nível da escrita. Dois aspetos foram reiteradamente apontados como os gatilhos que desencadearam melhorias ao nível das competências de escrita, designadamente, (i) o contacto permanente com modelos de textos académicos e (ii) o feedback do professor. Veja-se as declarações abaixo.

7a. *Os factores que me permitiram melhorar a escrita são: **O feedback da professora, acima de tudo; a leitura de diversos textos para a produção do ensaio**, que me permitiu estar em contacto com diversas maneiras de escrita das quais fui me apropriando implicitamente. (3EstA2020)*

7b. *As várias versões de cada ensaio, fizeram-me perceber melhor as regras de escrita. (3EstF2020)*

7c. *Eu penso que os factores preponderantes para o desenvolvimento da minha habilidade de escrita terá sido **o contacto**, meio que constante, **com os textos, a leitura frequente**, quase que obrigatória e, obviamente, o próprio acto de escrever ensaios. Estes terão sido os factores cruciais para o aprimoramento da minha escrita. (3EstG32020)*

7d. *Penso que o ponto fulcral que me ajudou a desenvolver as minhas habilidades na escrita, foi o feedback da professora após a correção do ensaio.* (3EstI2020)

7e. *O primeiro factor que contribuiu para o desenvolvimento da escrita foi a leitura, pois está permite com que o leitor entre em contacto com a forma como as palavras, os períodos, os parágrafos, as ideias são escritas na íntegra. E os professores traziam exactamente os textos do género textual em causa e isso nos ajudava a analisar a forma em que estes textos são escritos.* (3EstJ2020)

7f. *Os factores que contribuíram foram vários, primeiro foi a leitura, e acima de tudo, o factor crucial a correcção e as recomendações da professora, isso me fez estudar mais para melhorar a minha escrita.* (3EstK2020)

Estas declarações destacam o papel da realização dos processos de produção do ensaio ao nível da planificação e da revisão na melhoria de competências de literacia académica. O contacto frequente com diversos modelos de texto no processo de familiarização com os conteúdos de escrita através da leitura terá propiciado a apropriação de aspetos da linguagem escrita. O feedback da professora serviu de estímulo para a melhoria do desempenho dos informantes na escrita. Os dados referidos sobre o contacto frequente com diversos modelos de textos sugerem também que a frequência com que as atividades de produção do ensaio eram realizadas terá desempenhado um papel importante nas melhorias referidas.

A frequência das atividades de produção terá também sido um factor relevante na apropriação do género “ensaio académico” evidenciada quer na sua avaliação como um instrumento de aprendizagem relevante (cf. declaração 6d supra) quer ao nível da perceção do que o configura enquanto género. Pode-se, assim, concluir que a prática consciente e sistemática da escrita de ensaios e a avaliação dessa prática reforça a apropriação de um género textual muito importante para a formação sociodiscursiva em causa, o que, de certo modo, pode minorar os efeitos da existência de textos com diversas características sob o rótulo “ensaio” (cf. 4.4.).

Por forma a termos uma compreensão mais abrangente das valências pedagógicas do ensaio enquanto ferramenta didática, procuramos saber dos nossos informantes o que distingue a produção do ensaio enquanto atividade direcionada para a aprendizagem de estratégias de ensino utilizadas em outras disciplinas. Vejamos, abaixo, as respostas que obtivemos:

8a. *Os métodos utilizados por outros professores não possibilitam o trabalho de reflexão e síntese que a produção de ensaios exige. Ademais, para produzir o estudante entrava em contacto com vários possibilitando lhe tomar decisões de acordo com várias visões ou Concepções. (5EstB2020)*

8b. *Na minha opinião, o que distingue a estratégia utilizada na disciplina de didática do português II tendo em conta às outras estratégias usadas pelos professores, é capacidade de reflexão e análise crítica que o ensaio académico mobiliza para quem o produz. (5EstF2020)*

8c. *O que distingue é o alargamento do pensamento, o atrevimento e o encorajamento para a consulta de novas bibliografias.*

8d. *Na minha opinião, constituem pontos distintivos os seguintes: A estratégia permite a recuperação do conhecimento para a construção do ensaio, possibilitando mais assimilação do temas; Desenvolve o espírito crítico dos estudantes e a procura de soluções para os problemas identificados ao longo das suas reflexões. (5EstH2020)*

8e. *O ensaio dava a possibilidade dos alunos ir atrás das coisas e produzir o seu próprio conhecimento. Esse método é que leva a um grau de qualidade pedagógica extraordinária, pois o resultado é brilhante, o aluno percebe melhor quando é ele a produzir, não quando é leccionado com base no método expositivo. Os outros métodos **levam ao aluno pensar que o professor é o detentor do conhecimento**, o que ele diz é aquilo e mais nada.*

8f. *No que diz respeito à comparação do ensaio com outras estratégias, posso referir que as **outras estratégias têm baixa qualidade visto que o estudante desempenha um papel passivo**, ao passo que, pelo uso de ensaio, o estudante era o protagonista de todo o processo de assimilação dos conteúdos.*

As declarações acima parecem sugerir que a utilização do ensaio como instrumento de aprendizagem foi, essencialmente, contrastada com abordagens de ensino centradas no professor, como é o caso da exposição verbal. O que sugere esta interpretação são não só os excertos “levam ao aluno a pensar que o professor é o detentor do conhecimento” e “o estudante desempenha um papel passivo” presentes nas declarações 8e e 8f, mas também referências explícitas a esta abordagem em outras declarações (ver anexo VII). De acordo com as declarações expostas, a utilização do ensaio como ferramenta didática é mais eficaz do que as estratégias utilizadas em outras disciplinas, no caso, as que se relacionam com o método expositivo. Foi reiteradamente referido que as estratégias didáticas geralmente usadas nessas outras disciplinas se distinguem do ensaio como instrumento de aprendizagem, porque, ao contrário deste, não abrem espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e apelam mais à

atividade do professor do que do estudante, conferindo a este um papel passivo no processo de aprendizagem. Assim, com a integração da produção do ensaio nos processos de aprendizagem, diferentemente do que se verifica em outras abordagens, o estudante é desafiado a exercitar a reflexão crítica, a propor soluções para problemas reais e a assumir-se como protagonista na construção do conhecimento.

Não obstante os diversos aspetos positivos associados à utilização da escrita do ensaio como ferramenta de aprendizagem, foram também apontados alguns constrangimentos. As declarações abaixo são ilustrativas disso.

9a. *Contudo, **pode ser desvantajoso na medida em que a sua produção requer bastante tempo**, pois passa por várias etapas como a busca pelo material bibliográfico, leitura e seleção do conteúdo relevante para posterior produção do texto (6EstB2020).*

9b. *No entanto, tem como pontos fracos: **colocar o estudante sob pressão visto que exige agilidade e flexibilidade e revela-se muito trabalhoso** (6EstC2020).*

9c. *Teve um impacto positivo, porém complexo. **Não foi fácil redigir ensaios semanais devido à nossa carga horária. Tínhamos outras cadeiras por fazer, mas, gastávamos mais tempo focalizados somente em didáctica.** Isto é, afectou negativamente para a evolução das outras cadeiras. (6EstD2020)*

9d. *De um lado foi bom porque pude aprender apartir do ensaio a desenvolver o espírito crítico, reflexivo, mas do outro lado **foi cansativo havia muita pressão e por vezes não conseguia me concentrar em outras disciplinas.** (6EstE2020)*

9e. ***A extensão do tempo de produção do trabalho para permitir que o estudante faça o ensaio com calma, zelo e tire proveito da experiência.** (6EstP2020)*

As declarações acima foram dadas em resposta a uma questão em que se pedia que os informantes indicassem os pontos fracos do ensaio ou os aspetos que consideram que podiam ser melhorados na sua utilização como ferramenta didáctica. Tal como indicam as declarações acima, as respostas dadas em ambos os casos apontam, de forma reiterada para um único aspeto, neste caso, o tempo. De facto, uma das maiores limitações associadas à utilização do ensaio como ferramenta didáctica referida pela maioria dos informantes reside em ser bastante exigente em termos de tempo de produção. De acordo com os informantes, devido à complexidade dos processos de produção do ensaio, a disciplina de Didáctica do Português II consumia grande parte do seu tempo de estudo, impedindo-os de concentrarem-se em outras disciplinas.

Um outro dado importante referido pelos informantes relativamente às limitações do ensaio diz respeito ao facto de poder colocar em desvantagem estudantes com dificuldades ao nível da escrita e, especificamente, da produção do ensaio. Veja-se as declarações abaixo:

9a. *Contudo, é uma ferramenta um pouco complexa para os estudantes que apresentam dificuldades de escrita. (5EstO2020)*

9b. *As estratégias utilizadas para a promoção de aprendizagens através do ensaio foram para mim produtivas. Talvez porque já tinha alguma experiência na produção desse género textual, **mas para os colegas que não tinham qualquer experiência não o foi, por isso, a minha única sugestão é a promoção de mais oficinas de escrita para aprendizagem do género.***

9c. *Na minha opinião as estratégias utilizadas foram acertivo, no meu caso tinha problemas para produzir resumos e recensão, por isso, **é aconselhável que está estratégia seja implementada para estudante com domínio destes géneros por questão de tempo, para uma boa aprendizagem de ensaio.***

9d. *tenho a sugerir que o ensaio como ferramenta didáctica seja incentivado, entretando **abra-se sempre um oportunidade de auxílio aos estudantes sobre as regras de escrita académica.** Assim, sessões oficina de escrita académica semana antes do início dessas actividades podem ajudar até os estudantes que chegam a esse nível sem domínio da redação do ensaio.*

As declarações acima indicam que os informantes consideram o domínio do género “ensaio académico” uma condição crucial para a eficácia da sua utilização como ferramenta didáctica. Por essa razão destacam a necessidade de provisão de apoio pedagógico aos estudantes ao nível da escrita e consideram que a estratégia pode ser prejudicial para estudantes com fragilidades no uso escrito da língua.

6.3. Discussão dos resultados relativos às percepções dos informantes

A análise das declarações dos informantes sugere que a utilização do ensaio como ferramenta didáctica se afigura uma opção pedagógica viável e eficaz. Os informantes consideram que esta aplicação do ensaio tem um impacto positivo quer nos processos de aprendizagem, quer nas suas competências de literacia académica. Como efeitos positivos da estratégia em análise nos processos educativos, foram apontados (i) o favorecimento da compreensão e assimilação dos conteúdos de aprendizagem; (ii) a promoção de um ensino centrado no estudante, conferindo-lhe atividade e autonomia no

processo formativo e (iii) o incentivo da pesquisa e leitura da bibliografia que serve de suporte à aprendizagem de conteúdos programáticos. Ao nível das competências de literacia académica, de acordo com as perceções dos informantes, esta aplicação do ensaio serviu para desenvolver e consolidar competências de leitura e escrita académica, para o domínio do género “ensaio académico” bem como para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa.

Na perspetiva dos informantes, os efeitos positivos elencados foram desencadeados pelas propriedades que configura o género “ensaio académico” e dos respetivos processos de produção, especificamente, a leitura e a síntese de diversas fontes, pela exposição sistemática a diversos modelos de textos académicos, bem como pelo *feedback* do docente. Não obstante as potencialidades identificadas no ensaio, a sua utilização como instrumento de aprendizagem foi apontada como uma estratégia onerosa, que, além de dificultar a gestão do tempo de estudo, coloca em desvantagem estudantes com fragilidades ao nível da escrita.

A avaliação positiva que os informantes fazem sobre os diversos aspetos associados à utilização do ensaio como ferramenta didática sugere que este género oferece o contexto de redação necessário para que haja lugar ao desenvolvimento cognitivo que a escrita propicia. Note-se que, no decurso deste estudo, com base na revisão da literatura efetuada, foi assumido que a escrita apresenta um *potencial epistémico*, constituindo-se como instrumento para criar, desenvolver, rever, transformar e apropriar-se de conhecimentos. Para clarificar a relação existente entre escrever e desenvolvimento intelectual, foi referido que esta relação só se efetiva mediante determinadas condições, uma vez que escrever não incide de forma automática na aprendizagem (cf. secção 3.3. do capítulo III).

A este respeito foi dito que é imprescindível que as atividades propostas promovam a transformação ativa do conhecimento e não apenas a sua reprodução. Referiu-se também ser necessário que a escrita seja combinada com outras atividades de aprendizagem tais como discussão em pequenos grupos e leitura independente de textos que veiculam conteúdos didáticos. Foi igualmente mencionado que é imprescindível os estudantes receberem apoio pedagógico continuamente e que as propostas de redação contemplem espaço para o cabal cumprimento das etapas de escrita, planificação, textualização e revisão.

Tendo em conta o que foi dito sobre as implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem, pode afirmar-se que esta

aplicação do gênero permite acomodar as condições elencadas. Foi reiteradamente dito pelos informantes que a produção do ensaio no âmbito da aprendizagem dos conteúdos da Disciplina de Didática do português II instigou à busca e à leitura aprofundada da bibliografia que sustentava o estudo de cada tema. Este dado indicia que a estratégia de utilizar didaticamente o ensaio como dispositivo de aprendizagem permite a combinação efetiva do discurso da sala de aula com atividades prévias de leitura independente dos materiais de estudo. Esta situação, por sua vez, propicia um melhor envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e, especificamente, que façam intervenções pertinentes em debates e discussões.

A outra implicação positiva da utilização do ensaio como ferramenta didática referida pelos informantes reside em ter possibilitado um ensino centrado no estudante e a transformação do conhecimento tal como preconiza a perspectiva construtivista. Esta potencialidade está relacionada com o processo de produção do ensaio, que contraria a passividade e a reprodução de conhecimentos características de salas de aula assentes em métodos diretivos. A produção do ensaio acadêmico requer que seja organizada e articulada uma constelação de juízos numa sequência textual coerente, coesa e linear, o que passa pela aplicação de estratégias de geração e seleção de ideias para sustentar posicionamentos, dos mecanismos corretos de integração de conteúdos de várias fontes e da realização de tarefas de revisão textual.

A operacionalização de todos os processos envolvidos na produção do ensaio, tal como demonstrado na descrição da intervenção realizada (ver apêndice II), implica necessariamente a planificação de atividades didáticas relacionadas com a leitura e a escrita a serem realizadas pelos estudantes e não pelo professor. Tal como assinalado por Tynjälä (2001) “ler e escrever para a produção de um ensaio são atividades centradas no aprendente nas quais este alterna entre vários papéis, de leitor de várias fontes, de tomador de notas, de escritor e de leitor do seu próprio ensaio” (p. 44).

As operações em que se envolve o produtor do ensaio apresentam grande potencial para promover a construção e a elaboração de conhecimento e não apenas a sua reprodução na medida em que acarretam as dimensões em que este processo se desdobra. Note-se que, na produção dos ensaios, os nossos informantes tiveram de realizar de forma integrada três processos de construção de sentido – leitura, escrita e aprendizagem para comporem um texto da sua autoria, baseado nas suas interpretações e conceptualizações. Estes processos envolvem micro atividades que fazem parte do que Nelson (2001) considera serem as dimensões do processo de construção

preconizado no construtivismo: seletiva, organizacional e conectiva, ou seja, a capacidade de distinguir o relevante do irrelevante, de organizar e estabelecer conexões entre o novo e o já conhecido. A consecução de um bom ensaio envolve estas três dimensões, pois requer o envolvimento do produtor num processo de geração, seleção, organização e conexão de elementos relevantes para o seu texto.

A dimensão construtivista dos processos de produção do ensaio é particularmente relevante para o ensino terciário em Moçambique, onde alguns estudos sugerem que, neste nível, à semelhança do que se verifica em outros graus do sistema educativo, o processo de ensino e aprendizagem se centra na figura do docente, o que indica que as práticas instrucionais assentam em métodos diretivos. Um estudo realizado no âmbito do primeiro ciclo de auto-avaliação dos cursos da Universidade Eduardo Mondlane, por exemplo, revelou que, nesta instituição, “a exposição verbal pelo professor é o método de ensino utilizado com mais frequência” (Zavale & Santos, 2014, p. 20). Semelhante constatação foi feita num estudo inserido no projeto Criando o Cientista Moçambicano do Amanhã, encabeçado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, que foi realizado em 2018 nas províncias de Manica e Sofala. Nesta pesquisa, um grupo de inquiridos constituído por estudantes da então Universidade Pedagógica – Delegações de Manica de Beira, no item referente a métodos de ensino, afirmou que naquela instituição “as aulas são maioritariamente expositivas apesar de, na formação de professores, salientar-se a importância do ensino centrado no aluno” (MCTESTP, 2018, p. 26)²⁴

O facto de os informantes terem referido que o que distingue o ensaio de outras estratégias didáticas diz respeito à promoção da autonomia dos estudantes, através da redução da dependência em relação aos conteúdos trazidos pelo professor, sugere assim que a estratégia em análise pode ser uma das alternativas possíveis aos métodos de ensino centrados na figura do docente em contextos de ensino superior em Moçambique.

Os resultados obtidos indicam também que a utilização didática do ensaio como ferramenta de aprendizagem constitui uma estratégia que propicia o desenvolvimento da escrita e da leitura académica. Ao que tudo indica, esta estratégia oferece algumas das condições pedagógicas necessárias para uma aquisição completa destas competências de

²⁴ Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior e Técnico Profissional (2018). Estudo sobre os obstáculos que impedem o sucesso no ensino da Matemática e Ciências Naturais no Ensino Secundário.

literacia. Uma dessas condições é que a sua aprendizagem seja situada e significativa, respondendo às necessidades reais de escrita em diferentes contextos e em diferentes unidades curriculares (Sousa & Costa-Pereira, 2018). Com o ensaio como ferramenta de aprendizagem fica salvaguardada a escrita nas disciplinas e, conseqüentemente, a escrita ao longo do currículo. Esta condição, ajuda os estudantes a dar sentido às atividades de escrita, ou seja, a escrever com a finalidade explícita de compreender e transmitir novos conhecimentos através do estudo aprofundado de um tema (Carvalho, 2011).

Constitui igualmente condição para o desenvolvimento da literacia académica, especificamente, da escrita, o ensino explícito desta competência. Semelhante exigência impõe o escrever para aprender, que só se efetiva mediante instrução adequada, conforme referido na secção 3.3. do capítulo II. De acordo com Knipper e Duggan (2006), por exemplo, na abordagem escrever para aprender, os estudantes necessitam de ser orientados através de uma série de etapas que incluem modelação, prática guiada, feedback, oportunidades para tomar decisões, cometer erros e tempo para praticarem de forma autêntica. Conforme ficou demonstrado neste estudo, a implementação desta abordagem implica necessariamente a provisão de apoio pedagógico contínuo aos estudantes antes e durante o processo. O apoio prévio, tal como efetuado no decurso deste trabalho, destina-se a permitir que os estudantes se apropriem do ensaio e dos respetivos processos de produção. Durante o processo, o apoio estará relacionado com o feedback sistemático oferecido pelo professor. É por ser realizado nestas condições que a abordagem oferece o ambiente de aprendizagem necessário ao desenvolvimento da literacia académica.

Apesar de o ensaio oferecer um contexto de redação rico em termos de aprendizagem, a sua utilização como recurso de aprendizagem foi apontada como uma estratégia exigente em termos de tempo, que pode prejudicar estudantes com dificuldades na escrita. É inegável que a abordagem pode ser pouco favorável aos estudantes com fragilidades na escrita, uma vez que privilegia esta modalidade de comunicação como meio de expressão e elaboração de conhecimento. Contudo, por conferir sistematicidade às sessões de composição textual e às ocasiões de feedback docente, pode permitir que os estudantes identifiquem as áreas em que as suas dificuldades se situam. Esta tomada de consciência pode servir de motivação para a superação dos problemas identificados. Em todo o caso, para reduzir a centralidade da escrita e os efeitos negativos que pode ter em alguns estudantes, em futuras aplicações

do ensaio como ferramenta didática, será conveniente contemplar ocasiões de exposição oral do trabalho realizado.

A pressão sentida pelos participantes no decurso da experiência a que foram submetidos pode estar relacionada não com a estratégia em si, mas com o contexto em que foi implementada. Note-se que a experiência de utilizar o ensaio como ferramenta didática teve lugar numa disciplina que é bastante densa em termos de conteúdos de aprendizagem. Conforme referido na secção 5.2.2.1. do capítulo V, esta disciplina comporta conteúdos referentes à didática geral e à didática específica. Este facto tornou difícil um doseamento eficaz do tempo letivo disponível, levando ao encurtamento do prazo para a produção dos ensaios. Uma das formas de evitar colocar os estudantes sob grande pressão seria o alargamento do prazo de realização dos trabalhos.

Na verdade, consideramos que o facto de escrever ensaios para a aprender nas disciplinas ser oneroso em termos de tempo, não constitui uma fragilidade, mas uma potencialidade. Por contacto direto, sabemos que os estudantes moçambicanos apresentam um desempenho que pode considerar-se muito fraco nos estudos. Note-se que, aquando da apresentação deste trabalho enquanto projeto de investigação ao corpo docente da Secção de Português, à qual a investigadora pertence, para efeitos de discussão e aprovação, alguns dos presentes manifestaram reservas quanto à possibilidade de conduzir o estudo a bom termo, alegando que os estudantes não leem a bibliografia indicada para o estudo nem realizam trabalhos de casa. O facto de os participantes terem conseguido apresentar os quatro ensaios solicitados parece indiciar que esta abordagem estimula os estudantes a mudarem a sua atitude face às exigências da formação. Adicionalmente, entendemos que a pressão que a abordagem exerce pode contribuir para que desenvolvam melhores mecanismos de gestão do tempo dedicado ao estudo, o que terá reflexos positivos a longo prazo, inclusive na sua futura profissão.

Com base no que foi dito até aqui, podemos afirmar que uma das grandes implicações pedagógicas da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem reside em estimular nos estudantes atitudes favoráveis à aprendizagem através dos processos de produção e das ações didáticas que a estratégia induz o docente a realizar. Mesmo não dispondo de dados que nos permitam compreender o efeito da abordagem adotada na compreensão dos conteúdos de aprendizagem, consideramos que pode ter vantagens a este nível, uma vez que possibilita o reprocessamento de conteúdos de aprendizagem. Tal como oportunamente assinalado por um dos informantes, *a*

estratégia permite a recuperação do conhecimento para a construção do ensaio, possibilitando mais assimilação dos temas (5EstH2020).

6.4. Resultados da análise dos ensaios

Esta secção é dedicada à apresentação dos resultados obtidos da análise dos textos do pequeno *corpus* que constituímos com base na recolha dos ensaios produzidos pelos nossos informantes no decurso da experiência. Importa lembrar que a análise do *corpus* foi feita com o propósito de colher dados que permitissem validar os resultados obtidos com base no questionário. Essencialmente, procuramos verificar se a experiência que levamos a cabo terá tido efetivamente um impacto positivo nas competências de literacia académica dos participantes tal como sugerido pelos próprios nas declarações dadas em resposta às perguntas colocadas no questionário.

Em termos de organização da informação, começamos por apresentar os resultados referentes à comparação do texto inicial com o texto final. Seguidamente, apresentamos os resultados relativos à comparação do desempenho dos participantes nos quatro grupos de ensaios pertencentes às *fases de produção inicial, produção guiada, produção colaborativa, produção independente*. Vale lembrar que, para a análise dos ensaios, foram estabelecidos como critérios (i) o cumprimento do plano de texto previsto, (ii) o uso de fontes documentais de acordo com os princípios aprendidos em aula (referenciação e citação) e (iii) a construção e expressão de posicionamentos.

6.4.1. Comparação do texto inicial com o texto final

6.4.1.1. Cumprimento do plano de texto previsto

Nesta vertente da análise, procuramos verificar se, ao nível do plano de texto, teria havido progressos como resultado da experiência a que os participantes foram submetidos. Note-se que um dos objetivos da intervenção didática realizada consistia em capacitá-los para a produção de um ensaio cujo plano contemplasse *introdução, enquadramento teórico, reflexão* através da análise e da problematização de práticas de

ensino, *propostas de melhoria dos aspetos considerados menos positivos, considerações finais e referências bibliográficas* (cf. secção 5.2.2.3. do capítulo V).

Nesse sentido, relativamente ao plano de texto dos ensaios produzidos antes da intervenção, verificou-se que, num total de 26, 11 textos apresentam a maior parte dos aspetos que compõem o plano previsto designadamente, *introdução, fundamentação teórica, análise dos dados fornecidos, considerações finais e referências bibliográficas*; 5 não apresentam *considerações finais*, isto é, apresentam *introdução, fundamentação, análise dos dados fornecidos e referências*, sendo que em 2 ensaios as referências surgem no início do texto; 3 apresentam todas as partes menos as referências e 7 apresentam um plano de texto completamente diferente, uns sem subdivisões e outros com subdivisões que correspondem às partes em que se desdobra o estímulo fornecido como se se tratasse de respostas de desenvolvimento. Verifica-se a presença do resumo em três textos. A secção “propostas de melhorias” esteve ausente em todos os textos.

Da análise dos ensaios produzidos após a intervenção, constatou-se que todos apresentam um plano que compreende *introdução, fundamentação teórica, análise dos dados fornecidos, considerações finais e referências bibliográficas*. Além destes elementos, 5 textos incluem a apresentação do objeto de análise (o manual analisado) a seguir à introdução e 8 incluem propostas de melhoria dos aspetos apontados como sendo menos positivos.

No que diz respeito aos conteúdos incluídos na introdução, verificamos que, tanto no texto inicial como no texto final, são apresentados conteúdos característicos desta secção. Na introdução, tomando como base as categorias de análise de introduções do modelo de Swales (1981), podemos dizer que em ambos os conjuntos de textos, os conteúdos fornecidos inserir-se-iam nos movimentos 1 – delimitar uma área de pesquisa – e no movimento 3 – ocupar o nicho. Contudo, no texto final, verifica-se um adensamento dos conteúdos veiculados, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

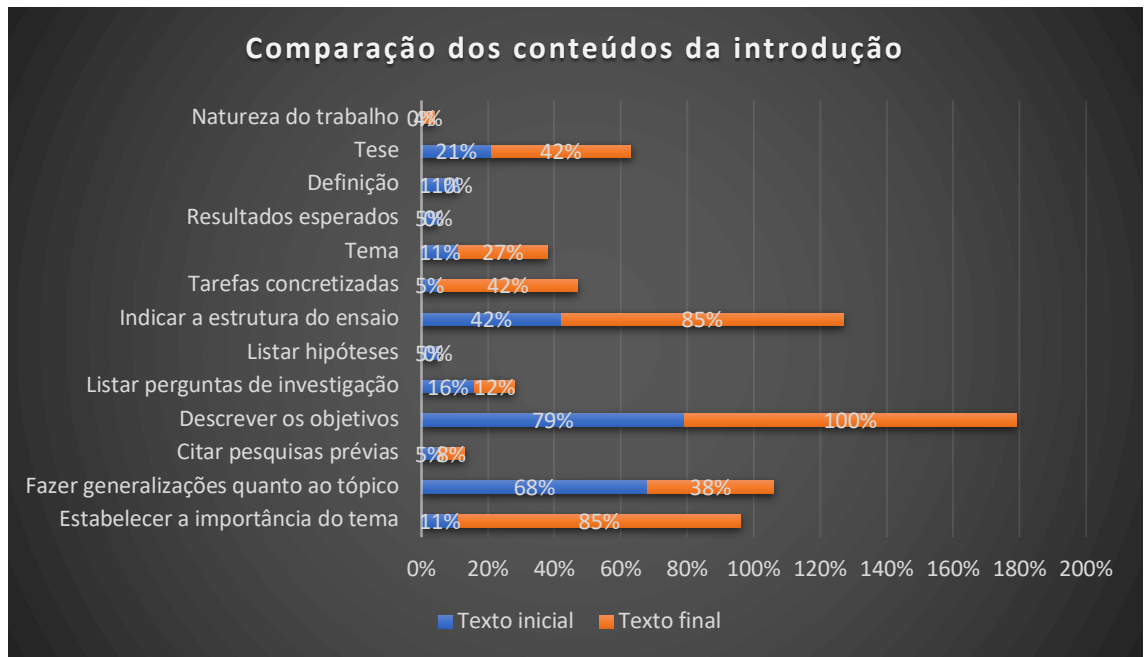


Gráfico 1: Comparação dos conteúdos de introduções no texto inicial e no texto final

Conforme ilustra o gráfico acima, nas introduções dos textos de produção inicial houve uma presença expressiva de apenas três passos designadamente, *fazer generalizações quanto ao tópico*, *descrever objetivos* e *indicar a estrutura do ensaio*. Nas introduções dos textos de produção final, além destes passos, houve um número maior de instâncias dos passos *estabelecer a importância do tema*, *tarefas concretizadas*, *tema* e *tese*. Consequentemente, houve aumento da extensão dos textos introdutórios conforme ilustra a comparação de dois textos pertencentes ao mesmo autor²⁵.

²⁵ Cada cor assinala um passo

Introdução – Texto inicial	Introdução – Texto final
<p>A prática educativa é orientada para alcançar determinados objectivos. Neste âmbito, existem dois níveis de objectivos: os objectivos gerais e os específicos. Os objectivos gerais são definidos a longo prazo e expressam propósitos mais amplos cuja concretização é através dos objectivos específicos. Ou seja, na sua acção educativa o professor tem de ser capaz de desdobrar os objectivos gerais em específicos com vista a desenvolver nos alunos competências desejadas. Neste contexto, saber estabelecer objectivos específicos é fundamental para um eficaz processo de ensino e aprendizagem. É no reconhecimento da importância de saber estabelecer os objectivos de aprendizagem, sobretudo a conversão dos gerais em específicos, que este trabalho se fundamenta. Portanto, pretende-se (i) falar sobre o estabelecimento dos objectivos de aprendizagem e (ii) reflectir em torno dos objectivos de aprendizagem estabelecidos por estudantes finalista do curso de Licenciatura em Ensino de Português.</p> <p>Em termos de estrutura este trabalho é constituído, para além desta introdução, por um enquadramento teórico no qual se apresenta os fundamentos teóricos que o sustentam e a apresenta-se reflexões em torno da adequabilidade dos objectivos de aprendizagem formulados por estudantes finalistas do curso de Licenciatura em Ensino de Português. Segue-se a apresentação das considerações finais e na última parte apresenta-se as referências bibliográficas consultadas para a realização deste trabalho. (DBENSI2020)</p>	<p>Nos últimos tempos têm sido desenvolvidos diversos estudos sobre o ensino da oralidade (Ferrias, 2009; Barros, 2015; Rodrigues e Dantas, 2015), os quais apontam que nas aulas de Língua Portuguesa tem sido privilegiado o ensino da escrita. Assim sendo, o trabalho com a oralidade é relegado ao segundo plano, isto é, segundo esses estudos, nos livros didácticos não se apresenta sugestões adequadas para o seu ensino empírico sendo, entretanto, que o domínio dos géneros públicos formais do oral é uma componente fundamental para concretização do objectivo de desenvolver nos alunos a competência linguístico-discursiva visada pela escola.</p> <p>É neste contexto que surge este ensaio, produzido com o intuito de reflectir sobre o ensino da oralidade no Ensino Médio em Moçambique, que parte da seguinte pergunta: será que as actividades de ensino da oralidade propostas nos manuais contribuem para desenvolver no aluno o domínio dos géneros formais e públicos do oral? Para a obtenção da resposta a essa pergunta recorreu-se a análise dos documentos orientadores de ensino, nomeadamente o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e o Programa da Disciplina de Português da 12ª classe e, aos livros didácticos de ensino de português.</p> <p>No que diz respeito à estrutura, este ensaio possui, além desta introdução, um enquadramento teórico no qual são apresentados os pressupostos teóricos que o sustentam. Logo a seguir, apresenta-se a análise dos livros didácticos e propõem-se mudanças para tornar o ensino do oral mais produtivo. De seguida, expõem-se as considerações finais e, por fim, apresenta-se as referências do material consultado para a efectivação do trabalho (DBENSII2020).</p>

Quadro 17: Diferenças identificadas nas introduções do texto inicial e do texto final

Os dois textos introdutórios apresentados no quadro acima são exemplos paradigmáticos das mudanças positivas que ocorreram ao nível dos conteúdos incluídos na introdução, pois refletem as principais tendências identificadas. Conforme se pode notar, a introdução do texto final, em comparação com a do texto inicial, demonstra um amadurecimento intelectual não só através da compreensão da função e das propriedades de um texto introdutório como também do domínio da área em que o tema em questão se insere. Note-se, a título exemplificativo, que o autor procura estabelecer o seu território de “pesquisa” indicando que o tema abordado é relevante não só por suscitar diversos estudos como também por constituir uma área crítica no âmbito do ensino da língua. Constitui, igualmente, indício de desenvolvimento intelectual a inclusão de uma pergunta de partida que já aponta para aquilo que deve ser o objetivo

geral do ensino do tópico em questão: “o domínio dos géneros formais e públicos do oral”.

Em relação aos conteúdos do enquadramento teórico, verificou-se que, no texto inicial, dos 19 textos que assinalaram explicitamente a inclusão desta secção por meio de um subtítulo, apenas 11 é que apresentavam conteúdos referentes ao conceptual teórico que serviria de base para a análise dos dados fornecidos. Além deste aspeto, distingue os textos dos dois conjuntos a densidade dos conteúdos incluídos, demonstrada na extensão desta secção. No texto final, verificou-se não só a presença de conteúdos típicos de uma secção de enquadramento teórico em todos os textos como também um desdobramento da secção em um número maior de tópicos e subtópicos referentes à abordagens e técnicas de ensino da oralidade.

6.4.1.2. Uso de fontes documentais de acordo com os princípios aprendidos em aula (referenciação e citação)

Faz parte das competências de literacia académica, bem como, mais especificamente, das convenções da escrita académica, fundamentar a argumentação com informação a partir de outras fontes e demonstrar respeito pela sua autoria utilizando citações e referenciando-as. Tendo em conta este pressuposto e o facto de os participantes terem referido que a sequência didática a que foram submetidos conduziu ao desenvolvimento de competências de literacia, nesta categoria, analisamos dois aspetos, conforme referido na secção 5.3.2. O primeiro aspeto analisado diz respeito à observância da norma segundo a qual todas as fontes utilizadas devem ser citadas e referenciadas. Para o efeito, contabilizamos o número de textos com / sem citações e referências.

Em segundo lugar, avaliou-se o grau de proficiência dos estudantes no uso de fontes documentais através da identificação da forma como apresentaram o conteúdo, com base nas seis categorias de análise estabelecidas: (i) uso de fontes sem citação, (ii) uso de fontes em forma de citação direta, (iii) uso de fontes em forma de paráfrase, (iv) uso de fontes em forma de resumo; (v) uso de fontes em forma de síntese, (vi) uso de fontes documentais em forma de menção.

Relativamente à observância de normas de citação e referenciação, nos textos iniciais, encontramos cinco cenários. 11 textos apresentam citações e referências bibliográficas completas, ou seja, todas as fontes consultadas e citadas foram devidamente referenciadas; 4 textos apresentam citações e referências incompletas, ou seja, nem todas as fontes citadas foram incluídas; 1 texto inclui referências, mas sem nenhuma citação, 2 textos têm citações sem referências e 8 textos não incluem citações nem referências. Em relação aos textos de produção final, constatamos que todos (26) apresentam citações e referências, porém em 11 textos nem todas as fontes citadas foram referenciadas e 3 apresentam referências de fontes não citadas no texto.

Quanto à forma como foram integradas as fontes de referência nos ensaios, na versão final, os participantes demonstraram menos dependência em relação às informações veiculadas nas fontes em que se basearam, conforme ilustram os dados do gráfico abaixo.

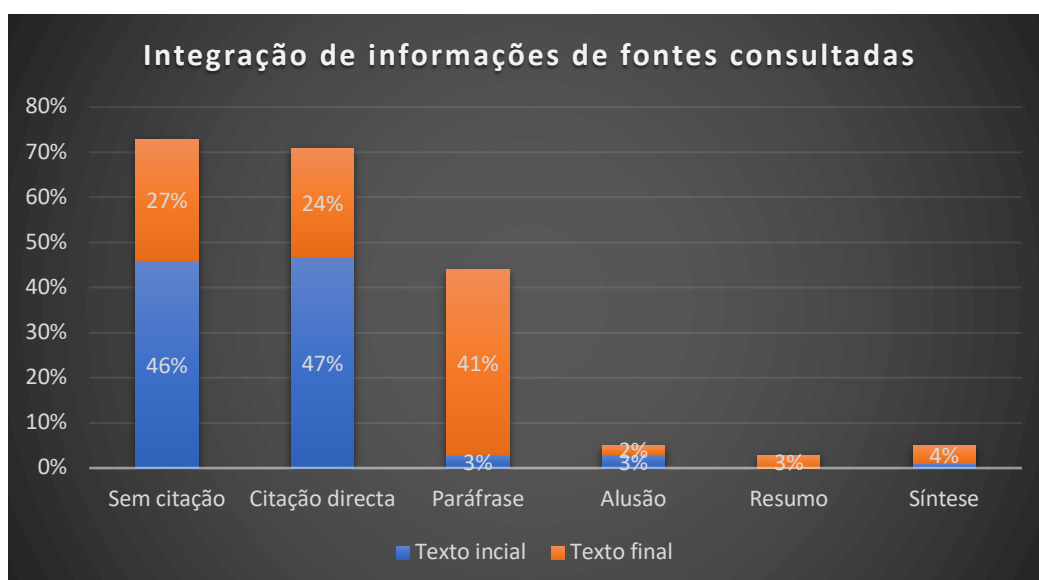


Gráfico 2: Resultados referentes à integração de fontes no texto inicial e no texto final

No texto inicial, conforme mostra o gráfico 2, 46% dos conteúdos extraídos das fontes consultadas foram apresentados sem citação e 47% em forma de citação direta, o que significa que quase 100% desses conteúdos foram integrados sem elaboração. Já no texto final, embora tenham ocorrido instâncias de uso de fontes sem citação e em forma de citação direta, quase metade dos conteúdos das fontes utilizadas foram integradas em forma de paráfrase. Tanto no texto inicial como no texto final, as ocorrências de citação em forma de menção, resumo e síntese foram ocasionais e as diferenças no número de ocorrências são residuais.

6.4.1.3. Construção e expressão de posições críticas

A análise deste aspeto visou identificar até que ponto se efetivou o desenvolvimento da capacidade reflexiva referido pelos participantes em resposta ao questionário. Note-se que uma das razões subjacentes à escolha do ensaio académico residiu na ideia de que a sua utilização como ferramenta didática conduziria a uma compreensão crítica do referencial teórico-metodológico em que se fundamenta o ensino da língua portuguesa, promovendo, dessa forma, não tanto a reprodução dos conhecimentos aprendidos, mas antes a sua apropriação e transformação (cf. secção 4.5. do capítulo IV). Por essa razão, o itinerário de atividades de produção do ensaio em que os participantes foram envolvidos incluiu apropriação de informações veiculadas em bibliografia de referência e o uso dessas informações para analisar criticamente situações reais de mediação da aprendizagem do português em Moçambique (cf. secção 5.2.2.3. do capítulo V).

Levando em consideração as atividades didáticas realizadas, os dados, neste caso as secções de análise e problematização de situações de ensino, foram analisados procurando-se identificar de que forma os participantes expressaram a análise crítica feita, se por simples asserção ou através da argumentação. Relativamente aos casos em que houve explicitação dos posicionamentos assumidos através da argumentação, procuramos verificar se a fundamentação foi ou não feita com base no referencial teórico apresentado. No gráfico 3, resumimos os dados decorrentes da confrontação do texto inicial com o texto final.



Gráfico 3: Resultados referentes à análise de expressão de posições críticas

Para chegar aos resultados apresentados no gráfico acima, fizemos o levantamento das sequências argumentativas presentes na secção de análise e problematização de práticas de ensino e procuramos compreender de que forma progrediam. Especificamente, direcionamos a nossa atenção para as conclusões e os pontos de vista apresentados e verificamos se estavam acompanhados de elementos que lhes deviam servir de suporte (argumentos e justificação).

Antes de procedermos à descrição dos dados plasmados no gráfico acima, importa referir que, nos ensaios de produção inicial, 7 dos 26 textos analisados não apresentavam análise e problematização. Semelhante situação verificou-se nos ensaios de produção final em três textos. Ainda assim, os resultados apresentados no gráfico indicam melhorias na expressão de juízos em relação aos dados fornecidos. O número de textos em que se verificou existência de argumentação aumentou de 57% nos ensaios de produção inicial para 87% nos textos de produção final (cf. excertos I, infra). Semelhante situação verificou-se na presença do referencial teórico-metodológico extraído da bibliografia selecionada para subsidiar a análise dos dados fornecidos. Neste aspeto, o aumento foi de 38% para 70%.

Importa referir que, em relação à presença do referencial teórico nas sequências argumentativas presentes nos ensaios, houve, ainda, diferenças na forma como foram apresentados os conteúdos. Nos ensaios iniciais, verificou-se a sua integração sem recurso a citações. Já nos ensaios finais, houve a tendência generalizada de empregar citações, conforme ilustram os excertos abaixo (cf. também excertos II).

Excertos I

Texto inicial	Texto final
<p><i>Nas nossas escolas, as escolas moçambicanas, o ensino e aprendizagem apresentam objectivos que ajudam na aprendizagem dos alunos, conforme podemos ver no ponto a seguir.</i></p> <p>Objectivos gerais e específicos do ensino médio na cadeira de português I – 9ª classe</p> <p><i>Tema 1: Leitura e análise do texto</i></p> <p>Objectivos gerais : O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Observar e ilustrar as imagens; · Ler e interpretar o texto. <p>II – 10ª classe</p> <p><i>Tema 1: Discurso directo e indirecto</i></p> <p>Objectivo específico: Identificar frases no discurso indirecto</p> <p>III – 11ª classe</p> <p><i>Tema 1 – Leitura e interpretação do texto</i></p> <p>Objectivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ler e interpretar o texto lírico · Identificar as cantigas de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer · Caracterizar o texto lírico (CSENSI2020) 	<p><i>Nota-se que a actividade não abarca o conjunto de mecanismos que se deve mobilizar para o tratamento da oralidade. De acordo com Magalhães (2008) o ensino da oralidade deve ser baseado em géneros textuais fundamentados nas actividades de escuta, produção e análise da língua. Nesta actividade em particular, e em diversas que constam dos diversos livros apesar de se trabalhar o género oral (debate) não é no intuito de fazer os alunos dominá-lo mas, revelarem uma tendência para a aquisição dos conhecimentos vinculados pelos temas dos debates. Dito isso, estamos em concordância com a ideia de Magalhães (2008) que assevera que discutir com o colega, grupo ou turma não corresponde à produção profícua da modalidade dos géneros orais. Para que o ensino ou o letramento do oral revele-se produtivo, é necessário que o professor esteja munido de conhecimento sobre a língua falada o que vai permitir trabalhar as actividades de escuta e produção de forma a levar os alunos a tornarem-se ouvintes, interlocutores e destinatários proficientes em textos orais formais (CSENSII2020).</i></p>

Quadro 18: Diferenças identificadas na expressão de posições críticas

Os excertos acima, pertencentes ao mesmo autor, ilustram as diferenças identificadas no que diz respeito à forma como foram expressas as constatações feitas a partir da análise efetuada, se por meio de simples asserção ou de argumentação. O excerto do texto inicial é ilustrativo dos casos em que se verificou a expressão de juízos por simples asserção. Conforme se pode notar, a sequência em causa é constituída pela asserção “*Nas nossas escolas, as escolas moçambicanas, o ensino e aprendizagem apresentam objectivos que ajudam na aprendizagem dos alunos, conforme podemos ver no ponto a seguir*” e por uma mera listagem de itens sobre os quais nada é dito.

Já a sequência argumentativa do texto final é mais complexa. Além da asserção “*Nota-se que a actividade não abarca o conjunto de mecanismos que se deve mobilizar para o tratamento da oralidade*”, verifica-se a presença da justificação da análise feita *De acordo com Magalhães (2008) o ensino da oralidade deve ser baseado em géneros textuais fundamentados nas actividades de escuta, produção e análise da língua* e os dados mobilizados para sustentar a tese formulada. Ainda que não seja propriamente uma sequência bem conseguida por não apresentar com precisão os elementos da argumentação – tese, dados e justificação – pode-se considerar que houve progressos na expressão de juízos pelo esforço que o autor empreendeu para explicitar a sua forma de ver a questão em causa.

Os excertos abaixo demonstram as diferenças identificadas na mobilização de ideias para justificar os argumentos apresentados nos casos em que houve expressão de juízos por argumentação.

Excertos II

<i>Texto inicial</i>	<i>Texto final</i>
<p><i>O embasamento teórico acima apresentado poderá auxiliar, avaliar e analisar o estabelecimento dos objectivos formulados pelos estudantes outrora citados. Assim, o primeiro aspecto que se nota é que parece não ter havido uma correcta conversão dos objectivos gerais em específicos. Pois, pela sua natureza, os objectivos específicos devem ser claros e concisos, por isso aconselha-se o uso de verbos de acção observável, como por exemplo, identificar, classificar, apontar, apresentar entre outros. Com isso pretende-se que o professor possa estar claro naquilo que deve fazer para que até ao fim de uma aula, possa alcançar os objetivos traçados. Um dos exemplos para este caso, é relativamente ao tema “Orações subordinadas relativas (9ª classe)”, que temos como objetivo no plano dos alunos “reconhecer os pronomes relativos em frases e textos”. Formulado desta forma, o objetivo não deixa claro o comportamento observável que se espera do aluno. Pode sugerir-se apontar ou sublinhar os pronomes relativos nos textos e frases, portanto, o verbo reconhecer transmite a ideia de um objetivo mais amplo, ou seja, geral (GLENSI2020)</i></p>	<p><i>Ora, o que chama a atenção desta actividade é a sua simplicidade. Todavia, abre espaço, dependendo do conhecimento que o professor tiver, para que se possa converter numa actividade profícua já que da forma como foi estruturada não apresenta muitos ganhos. <u>De acordo com o embasamento feito ao longo do texto fica evidente que esta actividade não abarca a escuta nem a produção e muitos menos o uso como nos apresenta Magalhães (2008). Debater sobre formas de preservação do património cultural não constitui um trabalho que visa desenvolver capacidades e competências do oral no aluno. Pois, vejamos qual é foco desta actividade? É dotar o aluno de conhecimento sobre a oralidade ou sobre as formas de preservação do património cultural? É evidente que o foco é no conteúdo. As actividades de debates sem incluir a produção dos debates, o uso de estratégias de produção em nada capitalizam para o domínio do oral pelos alunos, mas sim faz com que eles apenas adquiram conhecimentos sobre as temáticas dos referidos debates. (GLENSII2020)</u></i></p>

Quadro 19: Diferenças identificadas na mobilização do referencial teórico para sustentar argumentos

Como se pode notar, em ambos os excertos verificamos que o autor recorreu ao referencial teórico-metodológico apresentado para efetuar a análise dos dados fornecidos, tal como refere explicitamente no texto inicial (*O embasamento teórico acima apresentado poderá auxiliar, avaliar e analisar o estabelecimento dos objectivos formulados pelos estudantes outrora citados*). O que os distingue é a forma como as ideias veiculadas na bibliografia de base foram integradas na argumentação. Conforme ilustram as passagens sublinhadas, no texto inicial, não foi indicada a autoria das ideias usadas. No texto final, por sua vez, verifica-se essa indicação.

Importa ressaltar que não consideramos problemática a ausência de citações nas ideias apresentadas como justificação. É provável que seja indício de uma melhor apropriação das informações veiculadas na bibliografia selecionada para a leitura. Incluímos esta questão na análise porque, ao que nos parece, indicia uma melhor apropriação das convenções da escrita académica. Sabe-se que uma das atitudes que é exigida na escrita que se pratica em contextos académicos se prende com o respeito pela propriedade intelectual alheia. O facto de nos textos de produção final se ter verificado um maior cuidado de referenciar conteúdos extraídos da bibliografia consultada parece indicar o desenvolvimento dessa prática e subsequente melhoria da literacia académica.

6.4.2. Comparação dos ensaios produzidos nas quatro frases da sequência didática

Nesta secção, apresentamos os resultados da análise comparativa dos ensaios produzidos nas quatro etapas da sequência didática que envolveram a produção de ensaios. Começamos por apresentar os resultados referentes à categoria “plano de texto”. Subsequentemente, apresentamos os resultados da análise do uso de fontes documentais. Por último, fornecemos os resultados referentes à construção e expressão de posições críticas.

O gráfico 4 ilustra os aspetos identificados na componente do plano de texto.

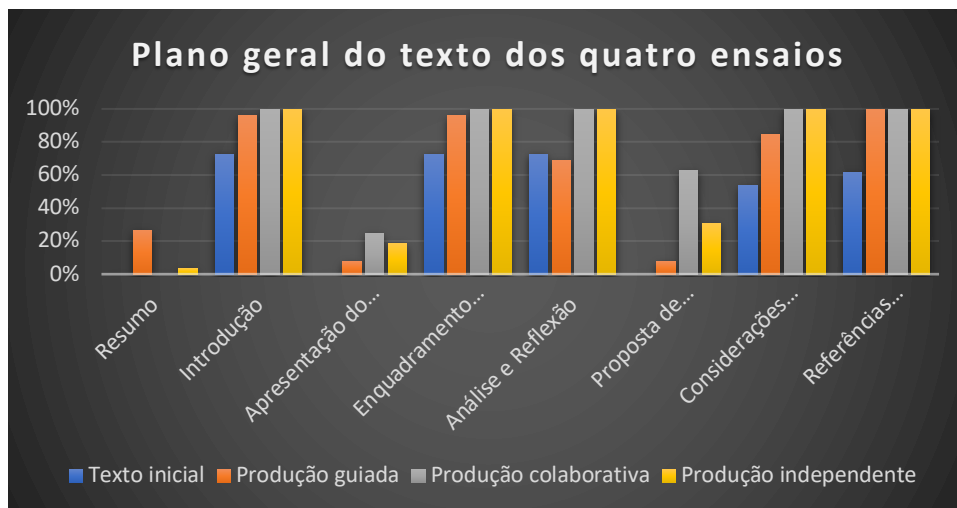


Gráfico 4: Resultados relativos à análise comparativa do plano textual dos quatro ensaios

A comparação do desempenho dos participantes no cumprimento do plano textual do ensaio académico revela que se verificaram melhorias ao longo tempo. O gráfico acima ilustra um aumento, embora pouco expressivo, da presença de instâncias que compõem o plano de texto instituído. A partir dos dados apresentados, constata-se também uma melhor prestação dos participantes no cumprimento do plano de texto nos ensaios de produção colaborativa e produção independente, onde se assinalou uma presença considerável de instâncias de *apresentação do objeto de análise e de propostas de melhoria*.

A produção colaborativa também favoreceu uma melhor prestação ao nível do uso de fontes documentais conforme ilustrado no gráfico 5.

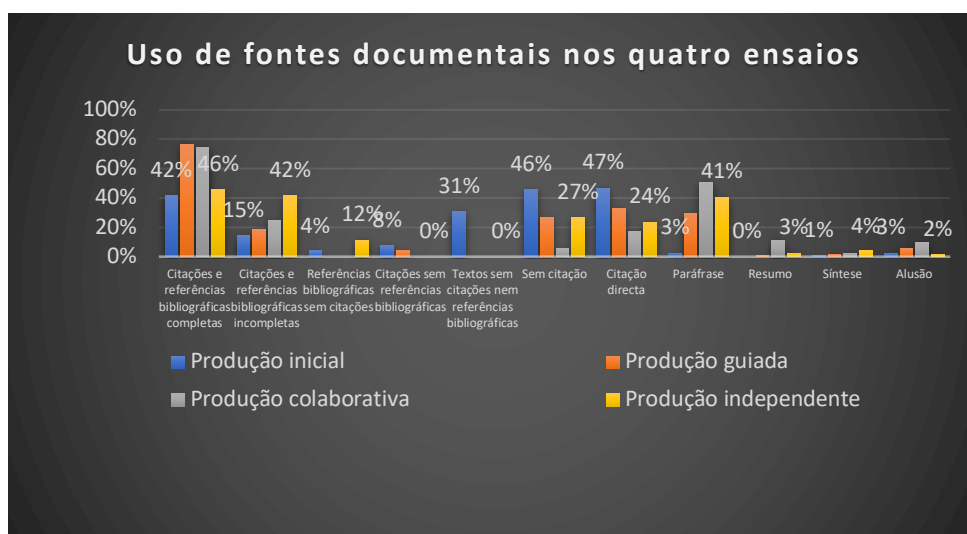


Gráfico 5: Dados comparativos do desempenho dos participantes no uso de fontes documentais

Conforme podemos ver, ao nível da observância do princípio segundo o qual todas as fontes citadas no texto devem ser referenciadas e de integração de informações extraídas das fontes consultadas, verifica-se um melhor desempenho nos ensaios de produção colaborativa. Neste grupo de ensaios houve um maior número de textos (79%) em que todas as fontes citadas foram referenciadas e em que se verificaram formas adequadas de integração de conteúdos dessas fontes. Note-se que só em 6% e 18% de instâncias de uso de fontes, há ausência de citação e citação direta, respetivamente. Além disso, foi neste grupo de ensaios que se verificou maior ocorrência de citações em forma de paráfrase (51%), resumo (12%) e alusão (10%).

Fazendo uma análise comparativa dos quatro grupos de ensaios, constatamos que, de modo geral, houve um desempenho insatisfatório no texto inicial e no texto final no que diz respeito à observância do princípio básico de citação e referenciação. Este dado pode estar relacionado com o facto de nos textos de produção final ter havido mais instâncias de uso de fontes (218) que nos textos de produção inicial (130). Num sentido oposto, na questão relativa à forma como os conteúdos de fontes foram integrados no texto, verificaram-se melhorias ao longo tempo, pois houve diminuição de instâncias de uso de fontes sem citação e em forma de citação direta e ocorrência de instâncias de citação em forma de resumo, síntese e alusão.

A tendência identificada no cumprimento do plano de texto e no uso de fontes documentais manteve-se na construção e expressão de juízos em relação aos casos fornecidos para análise, tal como se pode ver no gráfico 6.

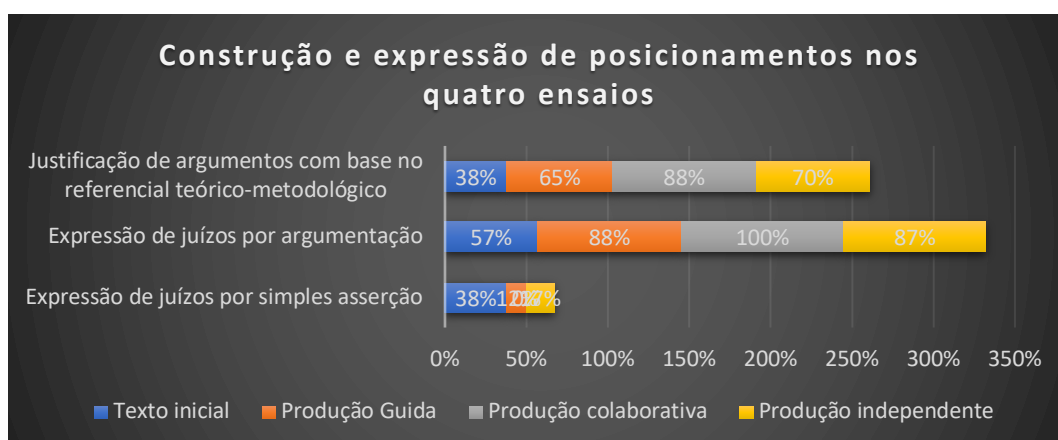


Gráfico 6: Resultados da análise comparativa dos quatro ensaios em relação à construção e expressão de posicionamentos

Os dados apresentados no gráfico acima mostram que à semelhança do que se verificou no cumprimento do plano de texto e no uso de fontes documentais, a produção colaborativa poderá ter propiciado um bom desempenho na construção e expressão de juízos em torno dos dados fornecidos para a análise. Note-se que neste grupo de ensaios se verificou a presença da argumentação em 100% dos textos e o uso do referencial teórico para dar suporte aos argumentos apresentados em 88% dos textos. Além disso, não se verificaram casos de expressão de juízos por simples asserção.

Quanto ao desempenho dos participantes no decurso da sequência didática, constata-se a existência de diferenças significativas entre o texto inicial e as restantes etapas. Os casos de expressão de juízos por simples asserção diminuíram de 38% para 12% nos textos de produção guiada, 0% nos de produção colaborativa e 17% nos de produção colaborativa e final. Os casos de expressão de juízos por argumentação e uso do referencial teórico para justificar os argumentos apresentados registaram um aumento significativo. No texto inicial a argumentação esteve presente em 57% dos textos, tendo aumentado para 88% nos textos de produção guiada, 100% nos textos de produção colaborativa e 87% nos textos de produção independente. Semelhante situação verificou-se na justificação de argumentos com base no referencial teórico-metodológico, onde houve um aumento de 38% no texto inicial para 65%, 88%, 70%.

6.4.3. Discussão dos resultados da análise dos ensaios

Antes de procedermos à interpretação e discussão dos resultados da análise da prestação dos participantes na produção dos ensaios no decurso da sequência didática, importa lembrar que esta análise foi motivada pela necessidade de compreender até que ponto se efetivaram os efeitos positivos da utilização do ensaio como ferramenta didática referidos nas declarações dadas em resposta ao questionário. Os participantes referiram que esta estratégia teve implicações positivas quer ao nível do processo educativo, quer ao nível das suas competências de literacia.

No que diz respeito aos benefícios da utilização do ensaio como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem, foram apontados como efeitos positivos

(i) o favorecimento da compreensão e assimilação dos conteúdos de aprendizagem; (ii) a promoção de um ensino centrado no estudante, conferindo-lhe atividade e autonomia no processo formativo e (iii) o incentivo da pesquisa e leitura da bibliografia que servia de suporte à aprendizagem de conteúdos programáticos. Ao nível das competências de literacia académica, foi referido que esta aplicação do ensaio serviu para desenvolver e consolidar competências de leitura e escrita académica, para o domínio do género “ensaio académico” bem como para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa.

Visando verificar a efetivação destes benefícios, procedemos à análise dos ensaios produzidos no decurso da experiência realizada, tendo optado por desdobrá-la em duas vertentes. Em primeiro lugar, comparamos a prestação dos participantes nas fases de produção inicial e produção final. Em segundo lugar, realizamos uma análise comparativa do seu desempenho nas quatro fases da sequência didática que envolveram a produção de ensaios. Com esta análise esperávamos também colher dados sobre as variáveis que contribuiriam para a (in)eficácia da utilização do ensaio académico como ferramenta didática.

A análise comparativa do texto inicial com o texto final permitiu identificar melhorias a nível da prestação dos participantes na produção do ensaio académico. Nos ensaios de produção final verificou-se uma melhor apropriação das propriedades textuais e processuais deste género texto. No *corpus* dos ensaios recolhidos na última fase da sequência didática, houve um número maior de textos com todas as secções que compõem o plano textual definido. Além disso, verificou-se um adensamento dos conteúdos incluídos quer na introdução, quer no enquadramento teórico. No que diz respeito ao uso de fontes, verificou-se não só a observância das normas de citação e referenciação como também menor dependência em relação às fontes através da integração de ideias de outrem em forma de paráfrase. Em relação à construção e expressão de juízos, constatou-se o aumento dos casos em que tal foi feito através da argumentação e com recurso ao referencial teórico para dar consistência aos argumentos apresentados.

Com base na análise comparativa dos quatro ensaios, constatou-se que os ensaios de produção colaborativa apresentavam melhor qualidade em todos os aspetos analisados. Esta análise revelou também que as diferenças mais significativas entre os quatro grupos de ensaios se situavam entre os textos de produção inicial e os restantes.

De modo geral, estes resultados parecem corroborar os resultados obtidos com base na análise das percepções dos participantes acerca da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem. Os progressos identificados nos aspetos da produção do ensaio analisados indicam que a estratégia adotada, de facto, impactou positivamente as competências de literacia académica dos estudantes e os processos de aprendizagem na disciplina em questão.

O facto de os textos produzidos após a produção inicial, na sua maioria, apresentarem a estrutura definida pode ser entendido como um indicador da apropriação, por parte dos participantes, da estrutura de um género textual bastante recorrente na esfera universitária em Moçambique. Esta apropriação representa, de certo modo, a participação dos estudantes envolvidos em práticas de análise e produção textual necessárias para aprender na universidade que configuram a literacia académica. Constituem, igualmente, um indicador do envolvimento dos participantes em tais práticas os conteúdos incluídos nas secções que compõem o plano textual dos ensaios.

A demonstração de uma melhor compreensão do papel da introdução verificada nos ensaios de produção final pode ser interpretada como um indicador da compreensão da produção científica como um processo de criação de um espaço de pesquisa, abrindo caminho ao reconhecimento do respetivo plano de texto para esta secção (cf. Swales, 1990, p. 137-166). A apropriação deste processo evidenciou-se na capacidade demonstrada quer de estabelecer adequadamente o território do seu trabalho através da indicação da importância do tema referindo que a área é relevante ou problemática, quer de indicar a forma como ocupariam o território indicando os objetivos e, em alguns casos, as perguntas de partida e a estrutura do trabalho (corrigir: da indicação da forma como ocupariam o território apontando).

A seleção criteriosa e adequada de informações na bibliografia indicada para a leitura nos ensaios de produção final é, por um lado, indicativa de que a abordagem adotada incentivou à leitura. Por outro lado, pode ser vista como indicativa da apropriação da natureza da escrita que se pratica em contextos académicos e do itinerário de atividades que a sua realização envolve. O modelo de escrita predominante nesta esfera é o de transformação de conhecimento (cf. secção 3.5.1. do capítulo III), visto o facto de novos conhecimentos serem construídos a partir dos já existentes, que são apresentados nas secções conhecidas como revisão da literatura e enquadramento teórico. Por terem sido capazes de apresentar as informações que serviriam de base para

o estabelecimento das suas perspetivas, podemos considerar que os participantes fizeram o percurso que a escrita académica prevê.

Constitui igualmente indício da adoção do modelo de transformação de conhecimento a mobilização do referencial teórico apresentado nos ensaios para dar consistência à argumentação construída. Podemos considerar que a construção da argumentação sem o recurso a informações colhidas da bibliografia especializada representaria a adoção do modelo de relato de conhecimento na medida em que os participantes o teriam feito recorrendo quase exclusivamente a informações disponíveis na sua memória de longo prazo. Uma vez que, para construir sequências argumentativas, os participantes apresentaram teses/conclusões, argumentos e evidências credíveis para justificar e suportar os argumentos, podemos afirmar que adotaram os procedimentos de uma escrita mais amadurecida, que pressupõe agir estrategicamente para resolver problemas em relação ao conteúdo e à linguagem (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Do ponto de vista do processo educativo, a presença de informações colhidas de diversas fontes nos ensaios analisados e o uso dessas informações para sustentar argumentos indica que a abordagem instigou os participantes a ler e compreender a bibliografia que servia de suporte ao estudo dos temas selecionados, o que constitui um aspeto favorável ou mesmo conducente à aprendizagem. No ensino superior, a construção de conhecimento é mediada por textos de autores de referência (Sousa e Costa-Pereira, 2018). Assim, no processo de aprendizagem, ler e escrever transcendem o seu papel comunicativo e assumem-se como ferramentas intelectuais de acesso epistemológico. A inclusão de conteúdos de diversas fontes demonstra que os participantes leram e escreveram sobre conteúdos didáticos, servindo-se destas atividades como ferramentas de aprendizagem.

Este dado é particularmente relevante para o contexto educativo moçambicano, onde, no discurso dos professores, abundam afirmações como as seguintes: “os estudantes não leem, empenham-se muito pouco nos estudos, são preguiçosos”, entre outras. A prestação dos participantes contraria esta visão sugerindo que, com estímulos adequados, os estudantes moçambicanos são capazes não só de envolver-se ativamente na aprendizagem como também de responder a abordagens de ensino exigentes e desafiantes como a que foi levada a cabo nesta pesquisa (cf. capítulo V, secção 5.2.2.3.).

Muitas vezes, conforme apontado por Carlino (2003b), as dificuldades que os estudantes enfrentam na leitura de textos académicos decorrem do facto de os

professores não explicitarem os propósitos da leitura e de não partilharem com eles as estratégias necessárias para os compreenderem. Em face do que acabou de ser dito, podemos afirmar que a utilização da escrita, especificamente do ensaio, contribui para dar sentido às atividades de leitura que se pede que os estudantes realizem nas disciplinas, pois permite-lhes ler com o propósito de compreender um determinado tema, selecionar informação relevante e usá-la para analisar criticamente problemas, situações, dados reais. Por sua vez, essa utilização pode constituir-se em fator de motivação para o seu envolvimento na leitura da bibliografia que lhes é indicada para leitura.

A outra implicação educativa da utilização didática do ensaio consiste no facto de ter mediado a participação dos estudantes envolvidos em atos reflexivos que fazem parte do perfil profissional da docência. No exercício de funções docentes, a reflexão, segundo apontam Alarcão e Roldão (2008), funciona como um instrumento de regulação do desempenho ao implicar um exercício sistemático de análise e questionamento de si, das suas práticas e da realidade envolvente. Por essa razão, a promoção da capacidade reflexiva desempenha um importante papel no âmbito da formação inicial de professores, pois não só alicerça a construção da identidade profissional como também constitui um dos processos pelos quais as experiências vividas e os saberes construídos ganham sentido, ou seja, adquirem um enquadramento conceptual e prático.

Com base nesta abordagem, os participantes foram envolvidos na análise e na problematização de práticas de ensino à luz do referencial teórico-metodológico aprendido e responderam positivamente ao estímulo. Este estímulo levou a que os participantes, professores em formação, se envolvessem no questionamento e na discussão de situações de mediação da aprendizagem, ensaiando, desse modo, práticas que deverão ser constantes no exercício das suas funções. Nos ensaios de produção colaborativa e produção final (produção independente), por exemplo, verificou-se a presença de secções de análise de problematização de práticas de ensino em todos os textos. Estes dados parecem mostrar que, através do envolvimento dos participantes na produção do ensaio académico, foi promovida a sua socialização em formas de raciocínio características dos profissionais da área em que irão atuar futuramente.

A análise comparativa dos textos produzidos antes e depois da intervenção didática revelou diferenças nos aspetos analisados que indicam que as estratégias adotadas na sequência didática contribuíram, de facto, para o domínio do género ensaio

académico. Semelhante situação verifica-se através da análise comparativa dos quatro ensaios produzidos no âmbito da sequência em que se constataram diferenças significativas entre os ensaios de produção inicial e os restantes. Estes dados evidenciam, em última instância, o papel da variável “atividades instrucionais” na utilização do ensaio como ferramenta didática. A planificação e a implementação de atividades instrucionais impactam positivamente a utilização da escrita do ensaio como ferramenta de aprendizagem, constituindo-se como uma medida didática indispensável para garantir a eficácia desta abordagem. Note-se que um dos fatores que os participantes apontaram como tendo contribuído para a melhoria das suas competências de escrita foi o *feedback* docente.

A outra variável que se revelou relevante na utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, especificamente no desenvolvimento de competências de escrita, diz respeito à interação com pares. Conforme foi visto na análise comparativa dos quatro ensaios (cf. 6.4.2.), os de produção colaborativa apresentam melhor qualidade em comparação com os restantes. Este dado é consentâneo com a ideia defendida por Vygotsky (1978), segundo a qual por meio da interação social, os alunos podem atingir um estado de desenvolvimento superior ao que alcançariam trabalhando e estudando por conta própria (cf. secção 3.5.2. do capítulo III).

Em síntese, esteve subjacente à realização deste estudo o pressuposto segundo o qual a introdução de práticas de escrita planificadas e sistemáticas ao longo do currículo constitui uma das vias pelas quais se pode apoiar o desenvolvimento e a consolidação de competências associadas à literacia académica – leitura, escrita, senso crítico, capacidade de síntese, espírito de indagação, entre outras (cf. capítulo I). De modo geral, os progressos assinalados nas competências de produção dos ensaios dos participantes no decurso da sequência didática parecem corroborar este pressuposto, ou seja, a ideia de que há necessidade de conferir sistematicidade às oportunidades de escrita proporcionadas aos estudantes. Embora os textos finais não demonstrem domínio pleno dos aspetos analisados, em comparação com os textos iniciais evidenciam melhorias assinaláveis.

Conforme referido na descrição do perfil dos participantes (5.2.2.2.), a maioria já tinha tido a oportunidade de aprender a produzir o ensaio académico numa unidade curricular com foco na escrita académica. As competências desenvolvidas nesse âmbito, de certa forma, evidenciaram-se nos textos de produção inicial. A maioria dos textos produzidos nesta fase, apresentavam um plano textual que permitia serem reconhecidos

como ensaios. Ainda assim, tal como visto na análise comparativa dos ensaios produzidos antes e depois da intervenção didática, o desempenho dos participantes não foi satisfatório, o que significa que os saberes adquiridos previamente não foram consolidados. A análise efetuada mostrou, igualmente, que a aplicação pedagógica do ensaio como ferramenta didática contribuiu para o aprimoramento desses saberes, mas não para um domínio pleno.

Conclusões e Recomendações

A investigação que ora termina foi desenvolvida tendo como perguntas de investigação (i) que implicações pode ter no processo formativo a utilização didática da escrita do ensaio como ferramenta de aprendizagem? (ii) que estratégias pedagógicas tornam profícua a utilização do ensaio enquanto dispositivo didático num contexto de aprendizagem de Língua Segunda? (iii) que outros fatores podem contribuir para a (in)eficácia do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem em contextos de Língua Segunda? Para responder a estas perguntas, optou-se por inscrever o trabalho desenvolvido na abordagem “escrever para aprender”, cujos alicerces teóricos são provenientes dos modelos cognitivos da escrita e das teorias de aprendizagem construtivistas. Para enquadrar a utilização didática do género “ensaio académico”, recorreu-se ao Interacionismo sociodiscursivo, que, entre outros aspetos, concebe os signos linguísticos, as propriedades das orações e dos textos como mediadores do desenvolvimento pessoal e social (ver caps. II e III).

Do ponto de vista do desenho da pesquisa, o alcance dos objetivos definidos na sequência das perguntas formuladas implicou a busca por uma definição do género “ensaio académico”, a conceção, a implementação e a avaliação de uma sequência didática direcionada quer para a didatização de algumas das propriedades do ensaio académico quer para a sua utilização como ferramenta de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento da literacia académica e de uma compreensão crítica de conteúdos de ensino (ver caps. IV e V). Como forma de propor um modelo de ensaio que possa servir de referência às atividades de produção de textos académicos em Moçambique, foi feita a revisão de estudos que se dedicaram à definição do género “ensaio” e foram analisados exemplares de textos produzidos em resposta ao estímulo “ensaio” nos quatro contextos em que tal se verifica numa universidade moçambicana. Para a

avaliação das implicações da abordagem adotada, foram colhidas as percepções e as experiências de aprendizagem dos participantes sobre escrever ensaios para aprender e analisou-se um *corpus* constituído com base em ensaios produzidos no âmbito da sequência didática.

Relativamente à definição das propriedades que configuram o género ensaio académico, a revisão da literatura efetuada e a análise de exemplares de textos classificados como ensaios na Universidade Eduardo Mondlane permitiu-nos propor como parâmetros do género ensaio académico o facto de, na sua essência, não validar as suas conclusões empiricamente, ou seja, com base em dados recolhidos e analisados criteriosamente. No ensaio académico, ao contrário do que se verifica na maioria dos géneros de texto que emergem como preferenciais para a partilha e divulgação de novos conhecimentos, as conclusões ou a visão que se tem sobre uma determinada realidade é validada através da argumentação. Por conseguinte, o plano de texto do ensaio académico prototípico envolve resumo (opcional), introdução, enquadramento teórico, reflexões e considerações do autor sobre o tema em questão à luz dos pressupostos teóricos apresentados, conclusões, referências bibliográficas. Conforme a natureza do contexto em que a sua produção ocorre, pode também incluir exposição do caso ou do objeto a partir do qual a reflexão será realizada, ilustrando, dessa forma, a sua flexibilidade e adaptabilidade.

No que diz respeito às implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta didática, os dados colhidos com base no questionário indicam que esta estratégia teve efeitos positivos ao nível das competências de literacia e dos processos de aprendizagem. A maioria dos informantes fez uma avaliação positiva da aplicação pedagógica do ensaio académico, tendo referido que lhes conferiu autonomia na construção de conhecimento e possibilitou a sistematização e consolidação dos conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita académica e da capacidade argumentativa. Na perspetiva dos informantes, estas potencialidades são atribuíveis, por um lado, aos processos envolvidos na produção do ensaio académico, nomeadamente o facto de este género de texto requer a síntese de várias fontes, uma compreensão aprofundada do tema em questão, a apresentação de um raciocínio lógico e coerente e de uma visão crítica sobre o assunto abordado e, por outro, a algumas atividades de ensino, como é o caso do *feedback* docente (ver cap. VI).

Estes resultados são consubstanciados com os dados do *corpus* constituído com base nos ensaios produzidos no âmbito da sequência didática. A análise comparativa dos ensaios produzidos antes e depois da mediação da aprendizagem das propriedades e dos processos de produção do ensaio académico revelou melhorias na qualidade dos textos. Nos textos de produção final verificou-se uma maior presença das partes que compõem o plano definido, a densidade dos conteúdos incluídos na introdução e no enquadramento teórico e de sequências argumentativas, a observância de normas de citação e referenciação e uma menor dependência em relação às fontes consultadas. Estes resultados são indicativos da apropriação e realização dos processos de planificação e redação do ensaio académico e, em última instância, do desenvolvimento de competências de literacia ao nível da leitura e escrita académica (ver cap. VI).

A densidade dos conteúdos incluídos nas secções de enquadramento teórico, por exemplo, indica que os participantes se envolveram na leitura da bibliografia que servia de suporte ao estudo dos temas seleccionados, o que poderá ter contribuído para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos académicos como é o caso de seleção, hierarquização e resumo de informações essenciais. A presença destes conteúdos indica igualmente que a utilização do ensaio académico como ferramenta didática levou os participantes a escreverem sobre conteúdos de aprendizagem, o que poderá ter favorecido a sua compreensão. Outro dado a favor deste argumento reside no facto de ter aumentado o número de instâncias de citações em forma de paráfrase no texto final. Porque a realização da paráfrase pressupõe compreensão, a sua aplicação nos ensaios pode ser entendida como indício da apropriação das informações colhidas das fontes consultadas, ou melhor, da aquisição e sedimentação dos saberes ensinados na unidade curricular de Didática do Português II, onde a experiência teve lugar.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa evidenciou-se no aumento de casos de expressão de juízos por argumentação e não por simples asserção. Nos textos de produção final, verificou-se o esforço dos participantes em explicitar e fundamentar a sua visão sobre os dados fornecidos. Houve, inclusive, a mobilização do referencial teórico-metodológico para dar suporte aos argumentos apresentados.

Relativamente aos aspetos pedagógicos que melhor propiciam a eficácia da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem, constatou-se que as estratégias didáticas devem incluir o ensino das competências necessárias para realizar com sucesso as atividades de produção do ensaio académico, o feedback docente e a colaboração entre pares. Esta constatação decorre das diferenças identificadas na análise

comparativa dos quatro ensaios, que demonstrou duas tendências. Esta análise revelou que a melhor prestação dos participantes se verificou nos ensaios de produção colaborativa. Revelou também que as diferenças significativas entre os quatro se situam entre o ensaio de produção inicial e os restantes.

No que diz respeito aos fatores que potenciam a eficácia do ensaio como ferramenta de aprendizagem, a pesquisa permitiu identificar as operações envolvidas na produção do ensaio, nomeadamente leitura e compreensão da bibliografia que subsidiava o estudo de cada, seleção, organização e síntese de informações, bem como a análise de problemas reais. Quanto aos fatores que reduzem a eficácia do ensaio, identificamos o facto de ser uma ferramenta onerosa em termos de tempo tanto para o docente como para os estudantes.

Estas conclusões tornarão menos importantes algumas limitações metodológicas da presente pesquisa, mas que importa, apesar disso, apontar: (i) ausência de avaliação das implicações da realização de atividades de revisão dos ensaios com base no *feedback* fornecido e (ii) a falta de um instrumento específico para avaliar a compreensão dos efeitos da abordagem na assimilação dos conteúdos de aprendizagem. Esta limitação decorre, em parte, do facto de o estudo focar não a reprodução do conhecimento, mas a sua transmissão. A limitação relacionada com as atividades de revisão prende-se com o facto de, no decurso da sequência didática, por exiguidade de tempo, não ter sido explorada a produção de versões melhoradas dos ensaios com base no *feedback* docente. Houve apenas a recomendação de que os participantes procurassem prestar atenção aos aspetos que necessitavam de melhorias para evitar que se verificassem em futuros trabalhos.

A outra crítica que pode ser feita a esta pesquisa reside em não ter sido feita uma abordagem histórica dos modelos explicativos e didáticos da escrita como geralmente se faz neste tipo de trabalhos. O nosso enquadramento teórico centra-se em ideias, conceitos e teorias relacionados com a pedagogia “escrever para aprender”. Sem deixar de reconhecer o problema, justificamos esta opção pela necessidade de ter uma compreensão mais aprofundada desta abordagem e pela intenção de focar neste trabalho o maior número possível de informações sobre abordagens mais recentes, como forma de abrir ou facilitar o caminho para a sua implementação em contextos universitários.

Não obstante estas limitações, os resultados obtidos levam-nos a concluir que, no processo de ensino e aprendizagem, o ensaio académico, apesar da sua complexidade, é passível de servir de alternativa quer aos métodos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor, quer às formas de avaliação formativa e sumativa assentes em testes, que, na maioria das vezes, promovem a reprodução de conhecimento, não dando lugar à sua transformação. Com efeito, este género de texto oferece o contexto de redação necessário para que a aprendizagem através da escrita ocorra. Indiciam também que a utilização da escrita como ferramenta de aprendizagem nas disciplinas constitui uma das medidas didáticas pelas quais se pode apoiar o desenvolvimento de competências de literacia académica de estudantes moçambicanos.

Fica, assim, evidente que o ensaio académico é passível de acomodar a aprendizagem numa perspetiva construtivista, visto que abre espaço (i) para o desenho de atividades didáticas a serem realizadas pelos próprios estudantes no sentido de apreenderem um determinado conteúdo, usando-o posteriormente para analisar criticamente dados reais e propor soluções para os problemas identificados (ii) para a aprendizagem através da interação com pares e (iii) para a busca de formas alternativas de avaliação, que promovam não apenas a reprodução de conhecimentos, mas, sobretudo a sua transformação.

Os resultados indicam também que, na utilização didática do ensaio como ferramenta didática, sobressaem como variáveis importantes para a sua eficácia a mediação da aprendizagem das propriedades do género e das operações envolvidas nos processos de planificação, redação e revisão, o feedback docente e a interação entre pares.

Ficou demonstrado que, sendo a escrita um saber em permanente construção, as iniciativas didáticas realizadas em disciplinas tradicionalmente vocacionadas para o ensino de competências linguísticas devem ser complementadas com ações didáticas em outras disciplinas, que se ocupam da aprendizagem de conteúdos de natureza diversa, o que pressupõe a promoção da interdisciplinaridade. Mesmo tendo existido a oportunidade de aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos previamente, nos ensaios de produção final foram identificados aspetos por melhorar, uma vez que uma boa prestação não se verifica em todos os textos nos ensaios de produção final.

De modo geral, os resultados positivos obtidos neste estudo indiciam que a utilização do ensaio académico como ferramenta didática favorece o desenvolvimento de competências de literacia académica e a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Permite que os estudantes (i) processem e reprocessem matérias de estudo desenvolvendo uma relação leitura-escrita / escrita-leitura mais profícua, (ii) se apropriem de convenções e procedimentos da escrita académica, (iii) progridam do modelo de relato para o de transformação do conhecimento e (iv) se envolvam nas formas de raciocínio incorporados no género ensaio académico, com destaque para a reflexão crítica.

Uma das grandes implicações educativas dos resultados obtidos consiste na demonstração de que os estudantes universitários moçambicanos são capazes de responder, com sucesso, a metodologias de ensino bastante exigentes e desafiantes, desde que recebam estímulos e apoio didático adequados. Este dado é particularmente relevante para a realidade educativa de Moçambique, onde, geralmente, os professores optam de métodos de ensino nos quais os estudantes assumem um papel passivo com base na alegação de que se empenham pouco no estudo. Recomendamos, por isso, a instituição do ensaio académico como recurso didático e instrumento de avaliação no primeiro ciclo do ensino superior.

Não obstante os resultados positivos obtidos, a utilização da escrita como estratégia de aprendizagem revelou-se bastante onerosa em termos de tempo tanto para os estudantes como para o docente. A implementação desta estratégia em todas as disciplinas não seria sustentável para os estudantes. No caso do docente, a estratégia obriga a que dedique parte do seu tempo a ler os trabalhos dos estudantes e a dar-lhe *feedback*, uma vez que este constitui uma das condições necessários para que as atividades de redação ofereçam um contexto propício à aprendizagem.

Como forma de fazer face a esta limitação, consideramos que a instituição do ensaio académico como ferramenta didática deve ser feita não como uma iniciativa isolada, levada a cabo por um docente. Pelo contrário, deve constituir uma medida institucional ou colegial que inclua a seleção, num semestre, de uma ou duas unidades curriculares em que a respetiva terá lugar. Fica, ainda, a sugestão de pesquisa de estratégias correlatas para o desenvolvimento da literacia académica, adaptadas ao contexto universitário moçambicano, a explorar em futuros trabalhos.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (1994). O ensaio como forma. *Sociologia*. Ática.
- Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the Science Writing Heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29, 1745-1765. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690601075629>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Araújo, A. D. (2010). Mapping genre research in Brazil: An exploratory study. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 44-579). Routledge.
- Bacon, F. ([1620] 1973). *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Abril Cultural.
- Bakhtin, M. ([1952-1953] 2016). Os gêneros do discurso. Editora 34
- Baltar, M. A., Gastaldello, M. E. T., & Camelo, M. A. (2009). A School Radio: Socio-discursive interaction tool in the school. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(2.), 49-70.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bavo, N. (2015). Concordância verbal. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didática do Português L2* (47-58). Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences* 11, 361-388. https://www.researchgate.net/publication/238752273_What_Written_Knowledge_Does_Three_Examples_of_Academic_Discourse.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor.
- Bazerman, C., Simon, K., & Pieng, P. (2014). Writing about reading to advance thinking: A study in situated cognitive development. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 249-276). Brill.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertero, C. O. (2011). Réplica 2 – O que é um Ensaio Teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *RAC, Curitiba*, 15(2), 338-342.
- Bezerra, B. G. (2012). Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, 9(4), 247-258. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>.
- Boscolo, P. & L. Mason (2001). Writing to learn, writing to transfer. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in*

- Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 83-104). Kluwer Academic Publishers.
- Bouwer, R., & De Smedt, F. (2018). Introduction Special Issue: Considerations and Recommendations for Reporting on Writing Interventions in Research Publications. *Journal of Writing Research*, 10(2), 115-137. doi: 10.17239/jowr-2018.10.01.01
- Britton, J. (1982). Shaping at the point of utterance. In G. M. Pradl (Ed.), *Prospect and retrospect: Selected essays of James Britton* (pp. 139-145). Boynton/Cook.
- Bronckart, J-P (2008). O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Mercado de Letras.
- Bronckart, J-P. (2003). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. (2003a). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. (2003b). Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11, 49-69. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37306>
- Bronckart, J-P. (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). «Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue». *Texto*, XIII (1).
- Bronckart, J-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81244>.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Campos, M. (2015). Manual de redação científica: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico. Mariana: edição de autor.
- Campos, M. & Gomes, N. (2016). A introdução do gênero textual ensaio acadêmico como atividade de escrita na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Mariana: Estudo de caso. In Fundação Presidente Antônio Carlos (Eds.), *Direito: atualidade e ensino* (pp. 5-68). FUPAC-Mariana.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Cardoso, A. P. P.O. (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2). <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58, 385-418.
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(6), 278-302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1050651907300466>
- Carvalho, J. B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>

- Carvalho, J. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000300006>
- Chmarkh, M. (2021). 'Writing to learn' research: A synthesis of empirical studies (2004-2019). *European Journal of Educational Research*, 10(1), 85-96. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.85>
- Companhia, C. (2010). *Transferência interlíngua no âmbito da prática da tradução: Análise de "erros" de seleção categorial em estudantes do ensino superior em Moçambique* [Unpublished master's thesis]. Universidade Eduardo Mondlane.
- Cook, B., Smith, G., & Tankersley, M. (2012). Evidenced-based practices in education. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 495-528). APA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros do português contemporâneo. *Calidoscópio*, 2(2), 9-15.
- Coutinho, M. A. (2007). Descrever géneros de texto: Resistências e Estratégias. *Diacrítica*, 21(1). 639-647.
- Coutinho, M. A. (2009). Marcadores discursivos e tipos de discurso. *Estudos linguísticos / linguistic studies*, 2, 193-210.
- Coutinho, C. M. P. (2014). *Metodologia de investigação-acção em ciências sociais e humanas*. (2ª ed.) Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455- 479.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. João Sá da Costa.
- Del Longo, S., & Cisotto, L. (2014). Writing to argue: Writing as a tool for oral and written argumentation. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 15-43). Brill.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. Minton, Balch.
- Diniz, M. J., & Fumo, Ó. (2015). Pontuação: A vírgula. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didáctica do Português L2* (pp. 81-97). Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane.
- Dolz J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly e J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. ESF.
- Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J.P. (2017). A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 28 (1), 156-173.
- Dutre, M. A., Ferreira, E.M.B., Therrien, J. (2019). A escrita como ato reflexivo: o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 26(2), 9-28.

- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). Sage.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Englert, C. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 153–172. doi: 10.1177/002221949202500303.
- Englert, C., Raphael, T.E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. & Stevens, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American education research journal*, 28(2), 337-372. https://www.researchgate.net/publication/250184504_Making_Strategies_and_SelfTalk_Visible_Writing_Instruction_in_Regular_and_Special_Education_Classrooms
- Englert, C., & Raphael, T. E. (1989). Developing successful writers through cognitive strategy instruction. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, (pp. 105– 151). Jai Press.
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Faquir, O. C. G. (2016). Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/24286>
- Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2018). Design Principles for Teaching Effective Writing: An Introduction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 3–12). Leiden: Brill.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. Fosnot (eds.), *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e práticas* (pp. 23-58). Horizontes pedagógicos.
- Foxworth, L., & Mason, L. H. (2017). Writing-to-Learn Instruction that Works. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 66-86). Brill.
- Fumo, O. A. (2019). *O ensino da literatura e a formação de leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique* [Master's thesis, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br>
- Fumo, O., & Timbane, A. A. (2019). Práticas de leitura de gêneros acadêmicos: entre discursos docentes e as concepções dos estudantes na Universidade Eduardo Mondlane. *Cadernos de África Contemporânea*. 2(3), 128-139.
- Galbraith, D., & Torrance, M. (1999). Conceptual processes in writing: from problem solving to text production. Rijlaarsdam, G. & Esperet, E. (Serie Eds.) & Torrance, M. & Galbraith, D. (Vol. Eds.) (1999). *Studies in Writing: Vol. 4.*

- Knowing what to write. conceptual processes in text production.* (pp 1-12). Amsterdam University Press. <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/15247/>
- Gelati, C., Galvan, N., & Boscolo, P. (2014). Summary writing as a tool for improving the comprehension of expository texts: An intervention study in a primary school. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 191–216). Brill.
- Glaserfeld, E. V. (1996). Introdução: aspectos do construtivismo. In C. Fosnot (eds.), *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e práticas* (pp. 15-21). Horizontes pedagógicos.
- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 61–76.
- Gonçalves, P. (2010). Perfil linguístico dos estudantes universitários: Áreas críticas e instrumentos de análise. In P. Gonçalves (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp.16-50). Texto Editora.
- Gonçalves, P. (2015). Afinal, o que são erros de português? In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º: Didáctica do Português L2* (pp. 21-36). Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 13–37). Brill.
- Guzel-Ozmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3),
- Hand, B., Prain, V. & Yore, L. (2001). Sequential writings tasks' influence on science learning. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjaia, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 7 -22). Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Randsdell (Eds.), *The science of writing* (pp.1-27). Erlbaum. https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing
- Henderson, R. & Hirst, E. (2007). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, 6 (2), 25-38. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n2art>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language*, 12, 17-29. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374302001248>
- Júnior, E. L. G. (2019). Ensino da escrita em Moçambique: dos programas, desenhos das actividades nos livros didáticos de Português à promoção da capacidade de produção textual dos aprendentes da 10ª classe – abordagens cognitivas, integracionistas e textuais [Unpublished doctoral dissertation]. UniMaputo

- Justino, V. M. (2011). *A distribuição e a expressão gramatical do futuro do conjuntivo no português de Moçambique* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt>
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp.167-180). Sage Publications.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the Science Writing Heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1065-1084. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199912\)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I)
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021913217147>
- Klein, P. D. (2014) Knowledge construction in collaborative science writing: Strategic simplicity, distributed complexity, and explanatory sophistication. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 300–326). Brill.
- Klein, P. D., & Kirkpatrick, L. C. (2010). A framework for content area writing: Mediators and moderators, *Journal of Writing Research*, 2 (1), 1-46.
- 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
- Klein, P.D., Boscolo, P., Gelati, C. & Kirkpatrick, L. C. (2014). New directions in writing as a learning activity. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 1–14). Brill.
- Knipper, K. J. & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The reading teacher*, 59(5), 462-470.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (Research Report No. 22). Urbana, 11.: National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286205.pdf>
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Lea, M. R. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2), 157-172.
- Lea, M. R., & Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leal, A. A. & Gonçalves, M. A. (2007). Géneros ficcionalizados e identidade de género. In In A. Bonini, D. Figueiredo, & F. Rauen (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 696-707). University of Southern Santa Catarina.
- Lima, S. (1964). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Arménio Amado.
- Linnakylä, P. (2001). Portfolio: Integrating writing, learning and assessment. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 145-160). Kluwer Academic Publishers.
- Linnemann, M. & Stephany, S. (2014). Supportive writing assignment for less skilled writers in the mathematics classroom. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 66–93). Leiden: Brill.

- Locke, J. ([1689] 1997). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Nova Cultural.
- Marrengula, E. V. (2020). Do texto ao parágrafo: um contributo para o ensino da escrita no 1º Ciclo do Ensino Secundário em Moçambique [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/44188>
- Martínez, I., Mateos, M., & Martín, E. (2017). Analysis of Effective Instructional Sequences in Upper Primary Education (11–12 Years Old Students) to Enhance Content-Learning through the Integrated Use of Reading and Writing. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 179–200). Brill.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Studies in writing: Vol. 28. Writing as a learning activity* (pp. 169-190). Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004265011_009
- Mauai, A. A. (2021). Os géneros do discurso em Moçambique: um diagnóstico, uma proposta de análise [doctoral dissertation, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11699>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from standpoint of social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *RAC, Curitiba*, 15 (2), 320-332.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02505024>
- Miranda, F. (2017). Análise interlinguística de géneros textuais. Contribuições para o ensino e a tradução. *D.E.L.T.A*, 33(3), 811-842.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia Y Aprendizaje*, 89, 65–80. https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- Montaigne, M. de. ([1580] 1972). *Ensaio*s. Abril Cultural.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. TynjaLa, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 23-36). Kluwer Academic Publishers.
- Nguyen, L. & Pramoolsook, I. (2014). TESOL Master's Theses in Vietnam: Relationship between abstracts and introductions. *Voices in Asia* 2 (1), 91-106.
- Nguyen, T. T. L. (2020). Teacher-research: Agency of Practical Knowledge and Professional Development. *Journal of Language and Education*, 6(2), 149-157. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9913>
- Nykopp., M., Marttunen, M., & Laurinnen, L. (2014). University students' knowledge construction during face to face collaborative writing. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 277–299). Brill.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (2001). On the ecology of classroom instruction: the case of writing in high school English and social studies. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. TynjaLa, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 57-81). Kluwer Academic Publishers.

- Olson, D. R. (2001). Literate minds: Literate societies. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7. Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 1-5). Kluwer Academic Publishers.
- Oliveira, F. & Mendes, A. (2013). Modalidade. In: E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Motta, L. Segura & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (v. II, pp. 623-672). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paviani, J. (2009). O ensaio como gênero textual. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - O Ensino em Foco, 1-6. RS: Caxias do Sul.
- Pena, E. B. F. (2005). *Artigo e ensaio científicos: dois gêneros e uma só forma? Gêneros textuais, acontecimento e memória*. (Master's thesis, Universidade Federal de Minas Gerais) – FALE- UFMG, 2005. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/community-list>.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Kegan Paul. (Originally published in French in 1926).
- Piaget, J. (1932). *The language and thought of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Harcourt Brace. (Original work published in French 1923)
- Piaget, J. (1963). *Psychology of intelligence*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Ramli, I. V. (2018). The effectiveness of cognitive strategy instruction in writing (CSIW) to improve students writing skill. Doctoral dissertation. Makassar Muhammadiyah Universitas. https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/616-Full_Text.pdf
- Raphael, T., & Englert, C. (1990). Writing and reading: partners in constructing meaning. *The Reading Teacher*, 43, 388–400.
- Robledo-Ramón, P., & García, J. N. (2017). Description and Analysis of Strategy-Focused Instructional Models for Writing. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 38–65). Brill.
- Rosa, R. I. A. (2020). *A noção de padrão discursivo: textos e gêneros em análise* [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt>
- Rousseau, J. J. ([1781] 1973). *Ensaio sobre a origem das línguas*. Abril Cultural.
- Russel, D. R. (1990). Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Towards a Social Interpretation. *College English*, 52(1). 52-7. <https://www.jstor.org/stable/377412>
- Russel, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular History*. (2nd ed.) United States of America: Southern Illinois University Press.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Gallimard.
- Siopa, C. (2010). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In P. Gonçalves (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (74-103). Texto Editora.
- Siopa, C. (2015). Subsídios para uma didática da escrita em português L2. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didática do Português L2* (7-19). Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane.
- Siopa, C. (2020). Para uma modelização da didática da escrita académica: a revisão crítica em portuguesa língua segunda [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Ria-Repositório Institucional. <https://ria.ua.pt/handle/10773/28491>

- Siopa, C. & Pereira, L. (2017). Escrever português como segunda língua: Percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), 351–366. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6173>.
- Sitoe, M. & Santos, J. V. (2021, Novembro 20). *Ensaio e essay: duas designações, dois “géneros” (?) Um problema de ensino académico em Moçambique*. [Paper presentation]. 7th International Conference on Grammar & Text, Lisboa.
- Sitoe, M. (2018). *Aplicação pedagógica do género “resumo” na universidade em Moçambique: Uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2* [Master’s thesis, Universidade de Coimbra]. Estudo geral. <https://estudogeral.uc.pt>
- Sousa, O. C., & Costa-Pereira, T. A. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 40(2), 1-12.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing and the making the meaning*. Academic Press.
- Starobinski, J. (2011). É possível definir o ensaio? *REMATE DE MALES*, 31 (1-2), 13-24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636219/3928>
- Street, B. (2009). Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Língua Aplicada*, 10 (2), 347-361.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. University of Aston Press.
- Teixeira, C. & Gonçalves, M. (2014). Análise temática de textos: entre o interacionismo sociodiscursivo e a semântica textual. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 9, 155-175.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2013). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. WAC Clearinghouse y Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- Thomas, K. M. (1993). The effects of the cognitive strategy instruction in writing curriculum (CSIW) on expository writing skills and metacognitive knowledge of the writing process in learning disabled students. Master thesis. Simon Frazer University. <https://core.ac.uk/download/pdf/56368655.pdf>
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7. Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_4
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Vol 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 7 -22). Kluwer Academic Publishers.
- Vieira, F. E & Faraco, C. A. (2019). *Escrever na universidade: texto e discurso*. Parábola
- Volochinov, V. N. ([1929] 1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit.
- Vygotsky, L. S. ([1927]1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. ([1934]1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. ([1930]1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Éditions Sociales.
- Wiley, J., Steffens, B., Britt, M.A., & Griffin, T.D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirk-Patrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 120– 148). Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004265011_009

APÊNDICES

Apêndice I – Estímulo para a produção inicial

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM ENSINO DE PORTUGUÊS – DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS
II

ESTABELECIMENTO DE OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

ACTIVIDADE I – REFLEXÃO EM TORNO DA ADEQUABILIDADE DOS OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM FORMULADOS POR ESTUDANTES FINALISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE PORTUGUÊS

I – 9ª classe

Tema 1: Leitura e análise do texto

Objectivos: *O aluno deve ser capaz de:*

- Observar e ilustrar as imagens
- Ler e interpretar o texto

Tema 2: Orações subordinadas relativas (9ª classe)

Objectivos: *O aluno deve ser capaz de:*

- Reconhecer os pronomes relativos em frases e textos
- Classificar as orações subordinadas relativas

II – 10ª classe

Tema 1: Discurso directo e indirecto

Objectivo específico: Identificar frases no discurso indirecto

Tema 2: Textos multiusos

Objectivos específicos

- Analisar textos expositivos e argumentativos
- Produzir textos expositivos argumentativos
- Elaborar orações reduzidas de gerúndio e participípio
- Produzir frases usando verbos regulares e irregulares no participípio passado

III – 11ª classe

Tema 1 – Leitura e interpretação do texto

Objectivos específicos

- Ler e interpretar o texto lírico
- Identificar as cantigas de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer
- Caracterizar o texto lírico

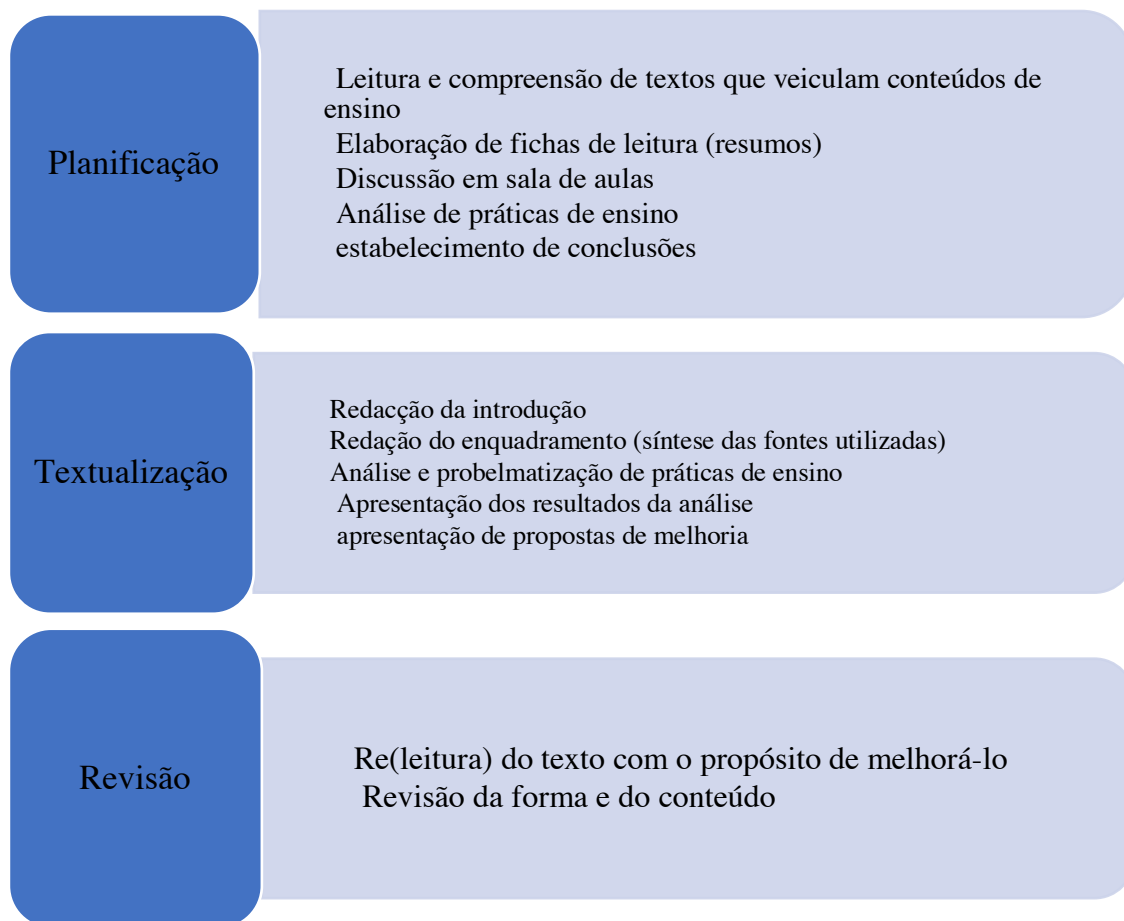
Tema 2 – Concordância verbal

Objectivo específico

- Identificar o sujeito posposto ao verbo, sujeitos complexos e sujeito quando é pronome relativo

Apêndice II – Didatização do ensaio académico

1. ETAPAS DE REDAÇÃO DO ENSAIO



2. Análise de propostas didáticas

A análise de situações didáticas destina-se à aplicação de conhecimentos adquiridos. Consiste na reflexão em torno da adequabilidade de práticas de ensino. Portanto, a observação dos aspetos apontados no estímulo deve ser feita à luz da teoria aprendida.

Poderão também tomar como base para análise proposta os seguintes aspetos:

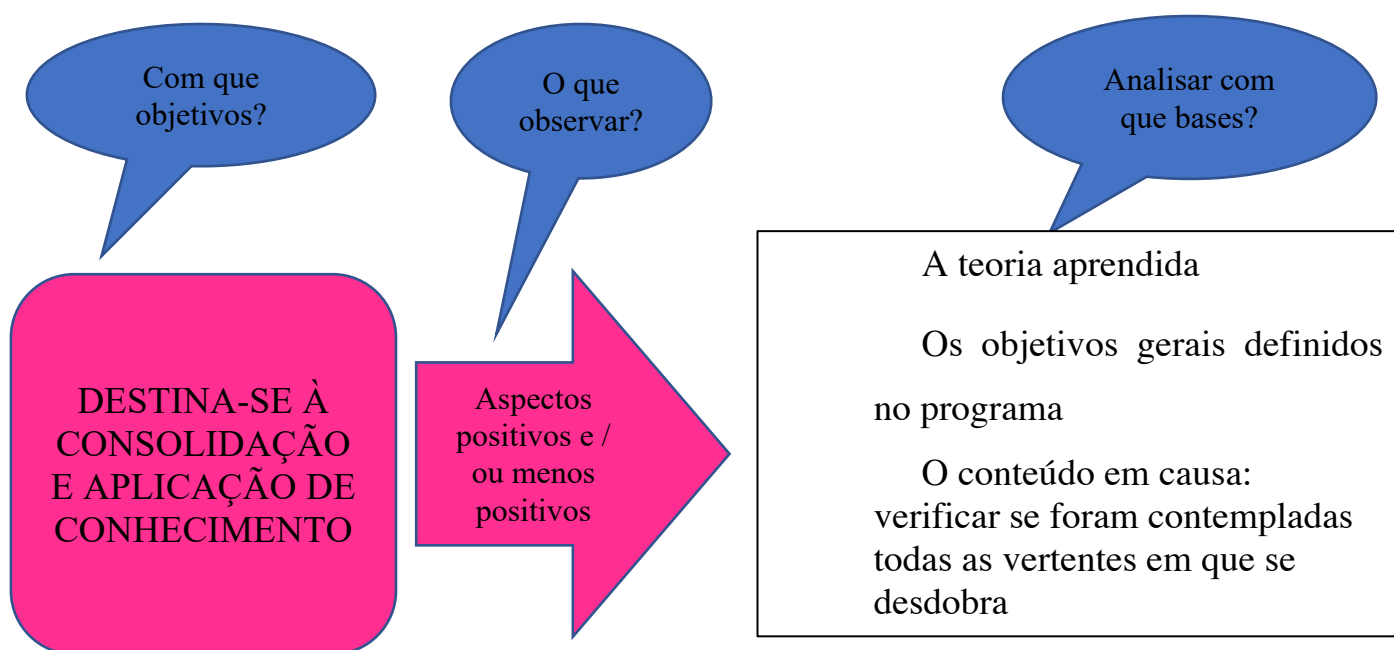
- As características do contexto instrucional (LS, VNN)
- O conteúdo em causa: verificar se foram contempladas todas as vertentes em que se desdobra);
- Os objetivos gerais definidos no programa da disciplina de língua portuguesa
- As limitações e potencialidades da abordagem de gramática adotada

- As limitações e potencialidades das atividades de ensino e aprendizagem propostas tendo em conta as características do contexto instrucional a que se destinam.

A análise feita deve conduzir à formulação de conclusões como “a abordagem de ensino da gramática subjacente às atividades de ensino e aprendizagem propostas é a interacional”.

As conclusões resultantes da análise feita devem ser fundamentadas, o que implica a produção de sequências textuais argumentativas.

Pensar em voz alta – Questões que podem orientar a análise



Exemplificação

Objeto de análise: excerto um plano de aula com tema “orações subordinadas relativas”

Objetivos	Actividades (mediação e assimilação)
Reconhecer os pronomes relativos em frases	Exposição sobre a identificação de orações numa frase
Classificar as orações relativas	Identificação e classificação por parte do aluno de orações relativas em frases fornecidas pelo professor
	Realização de exercícios de aplicação

Análise

Tendo em conta os conhecimentos aprendidos, qual seria a forma correta de abordar o conteúdo em causa?

Possíveis respostas

- Foco na funcionalidade (dimensão semântica e pragmática)
- Foco na nomenclatura
- Foco nas propriedades da unidade gramatical

Conclusões tiradas da análise

a.) As actividades e os objectivos propostos sugerem que o conceito de gramática em que assentam é estruturalista e que o ensino de gramática é entendido como classificação de elementos linguísticos.

Que dados sustentam esta afirmação?

- A maior parte das actividades propostas estão direccionadas para identificação e classificação.
- Verifica-se a ausência da explicitação da funcionalidade do item gramática em causa.

b.) A abordagem seguida não contribui para o domínio pleno da unidade gramatical em causa

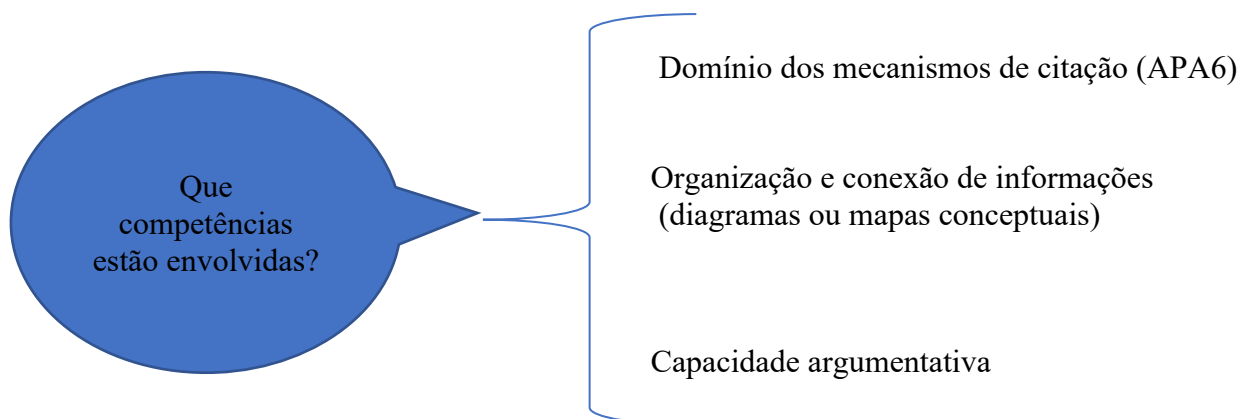
Que dados sustentam esta afirmação?

- Foca-se apenas na etiquetagem e na classificação
- A dimensão pragmática não foi contemplada
- Não foram contemplados todos os aspetos relativos à formação e composição do item gramatical em causa (todas as propriedades das orações relativas). Do ponto de vista estrutural, dizem respeito às orações relativas as posições que podem ocupar na frase, tipos de relativas (frase, nome: restritivas e apositivas, livres,), formação (são introduzidas por pronomes relativos). No entanto, no plano em análise, verifica-se o foco na formação apenas.

Contra-argumento

Não obstante os aspectos negativos identificados, verifica-se a inclusão de uma actividade que pode contribuir para a construção de conhecimento sobre a função dos pronomes relativos.

3. TEXTUALIZAÇÃO



3.1. Construção de conhecimento para a redação do enquadramento teórico

Em trabalhos académicos, a secção de enquadramento teórico destina-se a demonstração por parte do sujeito-produtor que domina plenamente o tema do seu trabalho.

A redação do enquadramento teórico mobiliza conhecimentos sobre NORMAS de CITAÇÃO e REFERENCIAÇÃO, bem como a capacidade de CONECTAR e INTEGRAR informações provenientes de diversas fontes. Na redação académica, o uso de citações é de vital importância, pois destina-se a salvaguardar a autoria de outrem. No âmbito desta disciplina, a norma de referenciação que vamos adotar diz respeito à APA6, que é apresentada de forma resumida abaixo.

Sobre citações no texto (seguir rigorosamente uma norma de citação e referenciação)

Citação directa: (Autor, ano, p. XXX) Ex. (Alarcão & Canha, 2008, p. 4)

Ex: Segundo Duarte (2000, p. 50) “compete à escola estimular o desenvolvimento linguístico e promover as aprendizagens necessárias”.

Citação parafraseada: (Autor, ano) Ex. (Robinson, 2010)

Ex. Tomando como base a tese de Duarte (2000), segundo a qual escola deve promover o desenvolvimento linguísticos e as aprendizagens necessários...

Obs: Quanto ao conteúdo do enquadramento teórico, por forma a acautelar questões de plágio, recomenda-se que sejam usados os textos teóricos fornecidos pela professora.

Organização e conexão de informações – elaboração de mapas conceptuais para organizar e conectar textos

Uma das estratégias que facilita a conexão e a integração de informações provenientes de diversas fontes diz respeito à categorização e hierarquização de conteúdos com recursos a diagramas (veja, em anexo, um exemplo de DIAGRAMA em árvore feito com base nos textos sobre ensino da gramática).

Exemplo



Pequeno excerto de demonstração

O ensino da gramática inserem-se no âmbito do conhecimento explícito da língua que, segundo Duarte (2000), constitui uma das competências da escola. Esta autora define conhecimento explícito como...

No contexto de ensino da gramática, considera Oliveira (2005), é fundamental que o professor tenha claro o conceito de língua que adota, pois a sua prática é influenciada por essa concepção.

4. REDAÇÃO DE SEQUÊNCIAS ARGUMENTATIVAS

O modelo simples da argumentação proposto por Toulmin inclui quatro elementos:

- (i) TESE – expressa um ponto de vista ou uma conclusão: *O protocolo de Kyoto para a redução do aquecimento global é necessário*²⁶;
- (ii) DADOS – factos ou opiniões em que a tese se baseia: *Ao longo do último século, a temperatura da Terra tem aumentado como resultado das emissões de gases de efeito de estufa*;
- (iii) JUSTIFICAÇÃO – fornece uma justificação para o uso dos dados que sustentam a tese defendida: *Os cientistas concordam que não há outra explicação para este aumento da temperatura.*
- (iv) REFORÇO (opcional) – fornece uma informação específica que suporta a justificação: *"Os cientistas identificaram os mecanismos atmosféricos pelos quais o gás do efeito estufa causa um aquecimento da superfície da Terra."*

²⁶ Exemplos extraídos de Andriessen (2003)

Estratégia para a construção de sequências argumentativas

Tese - apresente a principal conclusão a que chegou

--

Elementos coesivos	Dados: que factos sustentam a minha tese?	Justificação: Que conhecimentos teóricos, práticos e empíricos me permitem pensar que os dados apresentados justificam a minha tese?

Reforço:

--

Demonstração da aplicação da estratégia

Tese: Verifica-se a correcta conversão de objectivos gerais em específicos.

--

Elementos coesivos	Dados: que factos sustentam a minha tese?	Justificação: Que conhecimentos teóricos, práticos e empíricos me permitem pensar que os dados apresentados justificam a minha tese?
	Comprova-o o uso de verbos “observar”, “ilustrar”, e “ler” que remetem para acções observáveis.	De acordo com Hydt (2013) uma das características dos objectivos específicos diz respeito ao facto de serem formulado de modo a indicar comportamentos observáveis no aluno.

Reforço:

--

Apêndice III – Análise textual

Trabalho independente – Ensaio académico

Este trabalho visa permitir a apropriação das propriedades do género textual “ensaio académico”.

1. Leia os dois modelos de ensaio fornecidos, procurando identificar as suas características ao nível da forma composicional, léxico-gramatical e sociocomunicativo. Organize os dados recolhidos na tabela abaixo.

Categorias de análise	Texto 1	Texto 2
Objetivo comunicativo do autor (Com que finalidade o texto foi produzido?)		
Tema		
Estrutura (identifique as partes pelas quais se distribuem os conteúdos veiculados no texto)		
Traços lexicais e gramaticais salientes		
Estrutura citacional (posição das citações nas frase e tipo de citação)		
Mecanismos de coesão		
Outras observações		

Apêndice IV – Declaração de consentimento informado

Caros estudantes,

Chamo-me Marta Zefanias Siteo, docente da Universidade Eduardo Mondlane afecta à Secção de Português. Encontro-me a realizar um estudo empírico sobre o ensaio académico que implica trabalhar convosco na Disciplina de Didáctica do Português II, no âmbito do doutoramento em Linguística do Português. Venho, assim, solicitar a vossa colaboração na investigação. Além da participação nas aulas que serão lecionadas por mim, terão de responder a dois questionários de recolha de dados para o estudo. As vossas respostas serão usadas exclusivamente para fins de investigação. A participação no estudo é voluntária, anónima e confidencial.

Respondendo a questões associadas à ética na investigação científica, solicito que assinem a declaração abaixo consentindo ou não que os materiais por vós produzidos sejam utilizados para efeitos da pesquisa em questão.

DECLARAÇÃO

Eu,.....
....., autorizo que os materiais produzidos por mim sejam utilizados no âmbito de uma tese de doutoramento (Curso de 3.º Ciclo em Linguística do Português) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Autorizo igualmente a disponibilização e o uso dos referidos materiais para futuras investigações na área do Português como Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Segunda.

Data

.....

Assinatura

.....

Apêndice V – Questionário de recolha de dados sociolinguísticos

QUESTIONÁRIO DE RECOLHA DE DADOS SOCIOLINGUÍSTICOS

Caro/a estudante,

O Presente questionário constitui um dos instrumentos de recolha de dados para o estudo conduzido por Marta Siteo no âmbito do Doutoramento em Linguística e visa recolher dados estatísticos de natureza sociolinguística.

Ao participar neste estudo, está a ajudar a produzir conhecimento que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane.

Por favor, preencha este questionário com sinceridade. As suas respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial e apenas para os efeitos desta pesquisa.

Muito obrigada pela participação e colaboração

1. Nome completo

2. Sexo

Feminino _____

Masculino _____

3. Idade

4. Naturalidade (cidade ou província)

5. Indique o tipo de escola onde concluiu o ensino secundário

Privada _____

Pública _____

6. Ano de frequência na universidade

Segundo ano ____

Terceiro ano ____

Quarto ano ____

7. Indique a(s) sua(s) língua(s) maternas:

Português _____
Língua Bantu _____
Português e Língua Bantu _____
Outra _____

8. Indique a(s) língua(s) comunicação mais frequentes em casa:

Português _____
Uma Língua Bantu _____
Português e uma Língua Bantu _____
Línguas estrangeiras _____

9. Assinale a opção que corresponde à sua frequência na disciplina de Didáctica do Português II:

Estou a frequentá-la pela primeira vez _____
Já a tinha frequentado _____

10. Antes de frequentar esta disciplina, já tinha alguma experiência de aprendizagem da escrita académica na universidade?

Sim _____
Não _____

11. Se tiver respondido afirmativa à pergunta anterior, indique os géneros de texto que aprendeu a produzir.

Resumo _____
Resumo de artigo científico _____
Recensão _____
Ensaio _____
Artigo científico _____

12. Indique o seu estatuto enquanto estudante universitário.

Estudante a tempo inteiro _____
Estudante-trabalhador _____

13. Indique o nível de escolaridade do seu pai.

Sem escolaridade _____
Ensino primário _____
Ensino secundário _____
Ensino superior _____
Ensino técnico profissional _____

14. Indique o nível de escolaridade da sua mãe.

Sem escolaridade _____
 Ensino primário _____
 Ensino secundário _____
 Ensino superior _____
 Ensino técnico profissional _____

15. Refira o modo como se posiciona relativamente a cada uma das atividades realizadas nas aulas na universidade.

	Não gosto	Gosto pouco	É-me indiferente	Gosto	Gosto muito
Ouvir o professor					
Fazer trabalhos					
Apresentar trabalhos					
Ler					
Produzir fichas de leitura					
Fazer pesquisa					

16. Refira a frequência com que realiza as seguintes atividades em outras disciplinas.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Ouvir o professor					
Fazer trabalhos					
Apresentar trabalhos					
Ler					
Produzir fichas de leitura					
Fazer pesquisa					
Ouvir o professor					
Fazer trabalhos					
Debater em sala de aula					
Produzir recensões					

17. Refira-se à frequência com que produz os seguintes géneros de texto fora das disciplinas de Português e Didática do Português.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Resumo					
Recensão crítica					
Ensaio					
Artigo científico					
Relatório					
Resposta de desenvolvimento					
Resposta curta					

17 a. Relativamente aos géneros apontados como sendo de produção frequente, indique, para cada caso, a disciplina em que a produção correu.

18. Indique o que lhe parece mais difícil na escrita que se pratica na universidade.

	Nada difícil	Pouco difícil	Difícil	Muito difícil
Ter ideias para escrever				
Pesquisar um determinado tópico				
Estruturar frases gramaticalmente correctas				
Encontrar o vocabulário mais adequado				
Perceber o que os professores querem				
Sintetizar leituras e incluí-las no meu texto				
Fazer citações				
Rever e corrigir o texto				
Outra dificuldade				

19. Na sua opinião, que medidas didáticas o ajudariam a superar as dificuldades assinaladas na pergunta anterior?

Apêndice VI – Questionário de recolha de dados relativos às percepções dos estudantes sobre as potencialidades e limitações do ensaio

Questionário de recolha de dados relativos às percepções dos estudantes sobre as potencialidades e limitações do ensaio

Caro/a estudante,

O presente questionário destina-se a colher dados sobre as suas percepções relativamente aos processos educativos a que foi submetido na disciplina de Didáctica do Português II neste semestre.

Ao participar neste estudo, está a ajudar a produzir conhecimento que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane.

Por favor, preencha este questionário com sinceridade. As suas respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial e apenas para os efeitos desta pesquisa.

Agradecemos pela sua participação e colaboração

1. Como é que avalia o género “ensaio” enquanto ferramenta de aprendizagem?
Por favor, indique os seus pontos fracos e fortes.

2. Que efeitos teve na sua formação docente a utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de didática do português II?

3. Como avalia o desenvolvimento da sua escrita na experiência de produção do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem a que foi submetido/a na disciplina de Didática do português II?

4. No caso de ter analisado positivamente o desenvolvimento da sua escrita, indique os fatores que, na sua opinião, terão contribuído para esse efeito.

5. Na sua opinião, o que podia melhorar nas estratégias didáticas utilizadas para promover a aprendizagem através da redação do ensaio?

6. Na sua opinião, o que distingue a estratégia usada na disciplina de didática do Português II, nomeadamente a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, de outras estratégias de ensino geralmente usadas pelos professores?

Apêndice VII – Síntese das percepções dos informantes

Categorias	Declarações
I. Avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem	<p style="text-align: center;">7. Como é que avalia o género “ensaio” enquanto ferramenta de aprendizagem? Por favor, indique os pontos fracos e fortes.</p> <p>1. O ensaio académico é uma ferramenta bastante aplicável no processo de aprendizagem do estudante e é bastante pertinente na medida em que possibilita o estudante a ganhar maior autonomia na exposição das suas ideias ou perspectiva relativamente à um tema específico fortalecendo a capacidade argumentativa do mesmo. E não deixa de ser um instrumento de pesquisa fundamental na edificação do conhecimento. Por sua vez acredito que o ponto fraco do mesmo instrumento está acentado ao facto do mesmo não explorar de forma exaustiva os temas propostos limitando assim o espaço de indagação do pesquisador (1EstA2020);</p> <p>2. O género ensaio como ferramenta de aprendizagem é um instrumento bastante produtivo para aquisição de conhecimentos, porque a sua produção requer leitura e consolidação de diversas fontes sobre o assunto em causa, facto que leva o produtor do texto à aquisição efectiva do conteúdo sobre o qual escreve. Ou seja, é um género cuja produção requer domínio dos conteúdos por parte do autor, por isso, inevitavelmente leva o aprendente a ler e ter de dominar os conteúdos, efectivando assim a aprendizagem. Além disso, possibilita o desenvolvimento de competências de escrita académica, bem como a competência linguística/discursiva. (1EstB2020)</p> <p>3. Avalio, positivamente, o género ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem. Pois, permite que o estudante aprofunde-se mais no conteúdo, formule a sua opinião e tenha bases para fazer uma crítica no que tange ao assunto/ tema.</p> <p>4. Como ferramenta de aprendizagem, o ensaio serviu-me de auxílio, pois pude aprender a fazer resumos e estudos sobre os temas de aprendizagem em que estou submetido (1EstD2020)</p> <p>5. O género "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é bastante produtivo no sentido em que ajuda aos estudantes de língua portuguesa a desenvolverem a sua escrita académica com rigor (1EstE2020).</p> <p>6. O ensaio académico é um género textual que engloba as percepções em voga sobre um determinado assunto no qual o autor tem a liberdade de colocar o seu parecer. (1EstF2020)</p> <p>7. Enquanto ferramenta de aprendizagem o ensaio é viável. Pontos fortes: maior autonomia do sujeito aprendente na construção do seu conhecimento; incentiva a pesquisa, ou seja, buscar várias fontes e cruzá-las; potencia as habilidades de escrita académica. (1EstG2020)</p> <p>8. A meu ver, o género "ensaio" é uma ferramenta de aprendizagem muito positiva no que diz respeito à investigação científica. Neste caso, permitiu-me adequadamente organizar e expor os conhecimentos que adquiria durante as pesquisas que tenho vindo a realizar na Disciplina de Didáctica II. Portanto, agora sei que os conhecimentos que eu fui a indagar existem um género cujo nome é "ensaio" para me ajudar a utilizá-los na comunidade académica. (1EstH2020)</p> <p>9. O ensaio é uma ótima ferramenta. Faz com que o aluno vá atrás de informação o que é bom para o aumento do seu conhecimento (1EstI2020).</p>

10. O género textual "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é deveras profícua, pois é um texto de crítica, reflexão e problematização do tema que o seu autor propõe estudar. Quanto aos pontos fortes, constatei por exemplo: o ensaio permite que o seu autor produza um texto original a partir de várias leituras, ou pesquisa; por outro lado, confere habilidades de rever algumas concepções mal concebidas, em suma, é um espaço de reflexão e construção de conhecimento. (1EstJ2020).
11. O género ensaio é simplesmente fantástico enquanto ferramenta de aprendizagem (1EstK2020).
12. O "ensaio" é um género textual muito interessante que permite a quem o produz desenvolver várias habilidades, a saber: o gosto pela leitura, estabelecer um ponto entre as ideias de vários autores. (1EstL2020)
13. Bem, penso que o género textual ENSAIO constitui uma forma bastante eficaz no processo de aprendizagem, pois, este, permite que o aprendiz explore e desenvolva habilidades redacionais. Além de permitir ao estudante maior exposição a diferentes enunciados que o tornem linguisticamente competente. Devido ao facto de, no processo de produção de um ensaio, o autor ter de apresentar um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e, também, pela necessidade de apresentar uma visão mais crítica a cerca do assunto abordado. (1EstM2020)
14. O género ensaio enquanto uma ferramenta de aprendizagem é muito importante, pois permite ao estudante desenvolver as suas capacidades de reflexão. Um dos aspetos que acho necessário explorar na academia é o despertar do pensamento crítico por parte dos alunos, de modo que estes não sejam consumidores passivos não só daquilo que leem mas também daquilo que acontece na sociedade. (1EstN2020) e construção de textos com sentido.
15. O uso do ensaio foi uma estratégia muito boa, potenciou o desenvolvimento de várias habilidades: primeiro possibilitava melhor domínio do conteúdo lido, pois o ensaio requer recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponível: segundo, possibilitou o desenvolvimento de competências de escrita académica. Além disso, permitia reflectir sobre diversos assuntos tratados, isto é, avaliar o modo como os conteúdos são trabalhados na sala de aula e pensar em modelos mais produtivos, para melhor encarar o ensino no exercício da profissão. (1EstO2020)
16. O ensaio como ferramenta didáctica é uma estratégia certa e beneficia aos sujeitos aprendentes. Ora a escrita académica encontra, aqui, uma oportunidade de ser aperfeiçoada. É uma estratégia certa, pois exige que o estudante construa o seu conhecimento e tome posições. Tratando-se de didáctica é muito bom que seja incentivado o uso de ensaio como ferramenta didáctica. (1EstP2020)
17. De modo geral, avalio positivamente a estratégia, pois a mesma permitiu-me ter mais subsídios em relação à elaboração do ensaio, tais como a capacidade de reflexão e análise crítica sobre cada unidade didáctica que tratávamos. (1EstQ2020)
18. Acho que é uma boa ferramenta de aprendizagem, pois, ajuda aos estudantes a desenvolver habilidades de escrita e do raciocínio. Contudo, é uma ferramenta um pouco complexa para os estudantes que apresentam dificuldades de escrita. (1EstR2020)
19. É uma estratégia inovadora que permitiu observar e moldar as ideias do ensaio tradicional visto que o ensaio já é visto como um apoio intelectual para o estudante. O ensaio permite sustentar o fio de pensamento do estudante onde o estudante encontra sustento em outros escritores já conhecidos ou com base na consulta de outras bibliografias para o seu pensamento como estudante (1EstS2020).
20. Avalio positivamente. O género textual em causa possui múltiplas vantagens que concorrem para a apreensão do conteúdo assim como uma tomada de posição por parte do autor. Na disciplina em causa dirigida a futuros professores é de extrema importância desenvolver no

	<p>formando a capacidade de analisar criticamente o material que lhe é dado (propostas metodológicas, teorias, abordagens, etc.) e assumir uma posição em relação ao mesmo (1EstT2020).</p> <p>21. Após a experiência, avalio de forma positiva a estratégia usada pela professora. Isto porque o uso de ensaio permite a consolidação dos conteúdos leccionados ou aprendizados durante um período visto que o estudante deve sintetizar o conhecimento e fazer uma reflexão em torno do mesmo. (1EstU2020)</p> <p>22. Produtivo, pois possibilita o aluno reproduzir seus conhecimentos e se enquadra numa abordagem mais centrada no aluno.</p> <p>23. Achei a estratégia de usar o ensaio muito boa, visto que possibilitou um ensino centrado no aluno, isto é, o aluno produzia o seu próprio conhecimento na elaboração do ensaio. (1EstV2020)</p> <p>24. O ensaio tem muita utilidade na formação docente, porque dá ao estudante a possibilidade de desenvolver as habilidades e conhecimentos que o permitam ter maior domínio da língua. Permite, também, que este desenvolva uma visão mais crítica relativamente às questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois, como referido anteriormente, o produtor de um ensaio passa por um processo de absorção de conceitos, teses etc, de vários autores, só depois é que produzirá o seu próprio texto. Portanto, na minha opinião, o ensaio é muito mais produtivo que aprender sobre regras gramaticais (o que não deixa de ser também necessário, pois é importante dispormos do conhecimento de regras gramaticais, sob pena de cometermos erros de língua), mas o ensaio tem uma importância única, devido ao facto de dar ao seu autor a possibilidade, deste, expressar o seu ponto de vista, a sua forma peculiar de pensar a respeito de um determinado tema. (1EstW2020).</p> <p>25. A produção de um ensaio requer uma boa leitura, não basta só ler um artigo sobre um determinado assunto, é muito bom e recomendável que se leia vários autores para fazer uma ponte com as ideias de cada autor. Portanto, na medida em que vamos lendo vários artigos sobre um determinado conteúdo, vai contribuindo positivamente para a compreensão do conteúdo (1EstX2020).</p> <p>26. Avaliou de uma forma positiva!</p>
II. Avaliação do desenvolvimento da escrita	<p>8. Como avalia o desenvolvimento da sua escrita na experiência de produção do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem a que foi submetido/a na disciplina de Didática do português II?</p>

1. Iniciei a disciplina de didáctica II revelando diversas dificuldades de escrita, quer a escrita compositiva (construção de parágrafos, seleção do vocabulário, coesão e coerência textual), quer a produção do género em si. A produção do ensaio, associado ao feedback da professora, permitiu-me melhorar as minhas habilidades nesses aspectos e superar diversas dificuldades que revelava no início da aprendizagem (2EstA2020).
2. Melhorou de forma significativa, pois esse tipo de textos são de natureza académica e requerem bastante rigor de escrita pelo pude tomar maior atenção e cuidado na escrita de forma a apropriá-la ao contexto académico. De início pensei que não fosse ajudar, mas ao longo do tempo percebi a importância de produzir um ensaio. O ensaio ajudou muito, com base nele pude observar que minhas dúvidas iam sendo esclarecidas, com base no que lia para produzir o ensaio (2EstB2020).
3. Bem, sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita, penso que o ensaio ajudou-me bastante, porque, à medida em que ia lendo as várias obras dos autores que, serviam como base teórica nas minhas produções textuais, ia melhorando a minha habilidade de escrita. Aliado a isso, as minhas produções iam se tornando cada vez melhores, a linguagem usada se adequava cada vez mais ao contexto e, conseqüentemente, verificava-se cada vez menos erros ortográficos (apesar de dispormos do corrector ortográfico às vezes escapam-nos certas palavras) e um maior rigor no emprego das palavras (2EstC2020).
4. A análise que faço é super positiva. Melhorei bastante nesse aspecto (2EstD2020).
5. Foi positiva, não só na escrita assim como na leitura (2EstE2020).
6. Domínio de palavras e um maior rigor no emprego das palavras.
7. A análise que faço sobre o meu desenvolvimento na escrita e produção do ensaio é positiva, pois aprendi, nessa disciplina, que para a elaboração de um ensaio é preciso ter tudo muito bem organizado para se poder avançar com a produção do mesmo (2EstF2020).
8. Penso que desenvolvi muito durante a minha caminhada nesse mundo da escrita, nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades, e as minhas notas eram baixas, mas depois de um tempo aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita (2EstG2020).
9. Quanto aos ensaios da disciplina de didáctica foram produtivos porque envolviam textos de ensino e aprendizagem na sala de aulas, extrair dos textos conteúdos de aprendizagem (2EstH2020).
10. Acredito que melhorei a minha habilidade de escrita e já não constitui um grande desafio escrever um ensaio académico. É mais fácil agora sintetizar as vozes dos outros autores e adoptar e apresentar o meu parecer sobre um determinado assunto (2EstI2020).
11. Eu enfrentava muitas dificuldades na escrita, podia ter uma ideia e não saber por onde começar na escrita da mesma. Mas com a experiência de produção do ensaio desenvolvi a minha escrita, já sei colocar as ideias de forma sequenciada, com sentido e coesão (2EstJ2020).
12. A minha escrita evoluiu significativamente, com as actividades de produção de ensaio frequentes, além de melhorar as técnicas de redacção, também melhorei a revisão de texto e a selecção do léxico (2EstK2020).
13. No que diz respeito ao desenvolvimento da minha escrita na experiência de produção do ensaio como ferramenta de aprendizagem, é bom visto que já domino contruir as partes que compõem o género em questão, embora eu tenha poucas dificuldades na construção do enquadramento teórico (2EstL2020).
14. A análise que faço relativamente à experiência na disciplina de didáctica de português II é muito boa. Através desta experiência pude

	<p>desenvolver consideravelmente as minhas competências de produção escrita (2EstM202).</p> <p>15. Avalio de forma positiva. Com o ensaio aprendi a escrever com perfeição (2EstN2020).</p> <p>16. Faço uma boa avaliação, A produção do ensaio permitiu-me desenvolver simultaneamente competências de produção do gênero, melhoria de habilidades de escrita académica e foi um meio eficaz de consolidação dos conteúdos aprendidos em cada unidade temática (2EstO2022).</p> <p>17. A utilização do ensaio, estimulou o desenvolvimento da leitura e da escrita. Aprendi a olhar para um texto e refletir ideias através do mesmo (2EstP2020).</p> <p>18. Aprendi a ter domínio da escrita académica, e de desenvolver a capacidade crítica de leitura (TJT) (2EstQ2020)</p> <p>19. Na formação de idéias chaves, localização de conteúdos importante, gosto pela leitura etc (AC) (2EstR2020).</p> <p>20. O resultado foi fantástico! Melhorei a minha capacidade de síntese dos conteúdos uma vez que tinha de resumir os conteúdos para o ensaio. Por fim, aprimorei as competências de escrita (GJL) (2EstS2020)</p> <p>21. A utilização do ensaio na disciplina de Didáctica de Português II teve um efeito positivo, na medida que, serviu para o desenvolvimento das minhas competência de leitura e escrita. É preciso realçar, que para além de ajudar a melhorar a produção de outros género textuais como, o resumo e a recensão, melhorou a minha capacidade de reflexão (2EstT2020).</p> <p>22. A utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento desencadeiou na minha formação, a nível desta disciplina, muitos efeitos positivos à medida que, permitiu com que desenvolvesse, de forma mais acentuada, as habilidades leitoras e de escrita. Desencadeiou igualmente a capacidade argumentativa, de tal forma que permitiu com que produzisse um numero considerável de ensaios em intervalos reactivamente curtos (ensaios com relativa qualidade), o que não era comum (Clides) (2EstU2020).</p> <p>23. Saber relacionar os conceitos de diversos autores (Aurora M) (2EstW2020)</p> <p>24. A avaliação que faço é positiva. A utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento, nesta disciplina ,contribuiu para o desenvolvimento das habilidades da escrita numa vertente mais dinâmica, tais como: o domínio das regras da escrita académica, o desenvolvimento da habilidade de pesquisa e o exercício à reflexão (Mequissina). (2EstX2020)</p> <p>25. A análise que faço é boa. Aprendi a escrever um texto diferente do habitual sendo este um gênero mais sintético, pude perceber que ao analisar um texto não se deve basear apenas no seu conteúdo mas é preciso Olhar para a parte critica e reflexiva. (Ana Tembe) (2EstY2020)</p> <p>26. A minha escrita desenvolveu-se sobremaneira em vários aspectos, visto que cada ensaio com o auxílio da professora ganhava novas habilidades. Aprendi a fazer a seleção das melhores palavras para escrita, a pontuação, o uso do artigo entre outros aspectos (2EstZ2020).</p>
<p>III. Factores de desenvolvimento da escrita</p>	<p>9. No caso de ter analisado positivamente o desenvolvimento da sua escrita, indique os fatores que, na sua opinião, terão contribuído para esse efeito.</p> <p>1. Os factores que me permitiram melhorar a escrita são: O feedback da professora, acima de tudo; a leitura de diversos textos para a produção do ensaio, que me permitiu estar em contacto com diversas maneiras de escrita das quais fui me apropriando implicitamente (3EstA2020).</p> <p>2. Talvez tenha sido o ambiente em que eu e os meus colegas fomos expostos para aprendizagem deste conteúdos académico, na medida em que possibilitou maior cooperação entre nós mais também a resiliência do professor sendo uma matéria nova até para nós que somos estudante da área de línguas (3EstB2020).</p>

3. O tempo de leitura (3EstC2020).
4. O retorno correctivo da professora (feedback); (3EstD2020)
5. Por saber que os ensaios valiam nota, dei o meu máximo; (3EstE2020)
6. As várias versões de cada ensaio, fizeram-me perceber melhor as regras de escrita. (3EstF2020)
7. Eu penso que os factores preponderantes para o desenvolvimento da minha habilidade de escrita terá sido o contacto, meio que constante, com os textos, a leitura frequente, quase que obrigatória e, obviamente, o próprio acto de escrever ensaios. Estes terão sido os factores cruciais para o aprimoramento da minha escrita. (3EstG32020)
8. Os factores que contribuíram positivamente na escrita do(s) ensaio(s) foram ter os temas, objectivos, o problema já definidos e a bibliografia a ser usada que sempre nos era disponibilizada a tempo e principalmente o que me ajudou foi ter tentado seguir na íntegra as orientações que a professora deixava ficar. (3EstH2020)
9. Penso que o ponto fulcral que me ajudou a desenvolver as minhas habilidades na escrita, foi o feedback da professora após a correção do ensaio. (3EstI2020)
10. A leitura e síntese de textos de diferentes autores que abordassem o mesmo assunto; a discussão, em sala de aulas, sobre o tema visado; a produção independente do ensaio com a monitoria da professora; e o feedback dado que ajudou na produção de versões melhoradas (3EstI2020)
11. O primeiro factor que contribuiu para o desenvolvimento da escrita foi a leitura, pois está permite com que o leitor entre em contacto com a forma como as palavras, os períodos, os parágrafos, as ideias são escritas na íntegra. E os professores traziam exactamente os textos do género textual em causa e isso nos ajudava a analisar a forma em que estes textos são escritos. (3EstJ2020)
12. Os factores que contribuíram foram vários, primeiro foi a leitura, e acima de tudo, o factor crucial a correcção e as recomendações da professora, isso me fez estudar mais para melhorar a minha escrita.(3EstK2020)
13. São vários factores que contribuíram para que eu tenha o desenvolvimento positivo na minha escrita no que tange à produção do ensaio, alguns dos quais são: as ferramentas didácticas sobre a produção do ensaio fornecidas pela professora, a explanação da professora na sala de aula, trabalhos para prática de produção do ensaio proporcionados pela professora. (3EstL2020)
14. Os factores que contribuíram para esse efeito foi a natureza do ensaio em si, isto é, produzir ensaio obriga a pensar, obriga a fazer pesquisas ou consultar várias obras e isso é importante para o desenvolvimento das capacidades de escrita (3EstM2020)
15. O ensaio é um meio de ensino academia que ajuda muito o aluno a desenvolver a escrita, desenvolver a mente assim como ajuda na redacção e extração da síntese dos artigos. A leitura dos artigos para a elaboração do ensaio ajuda também a desenvolver a leitura aperfeiçoando-a e adquirido mais conhecimento para o aumento da bagagem literaria e intelectual.
16. A produção de um ensaio requer uma boa leitura, não basta só ler um artigo sobre um determinado assunto, é muito bom e recomendável que se leia vários autores para fazer uma ponte com as ideias de cada autor. Portanto, na medida em que vamos lendo vários artigos sobre um determinado conteúdo, vai contribuindo positivamente para a compreensão do conteúdo, o que facilita a escrita.
17. Ajudou na medida em que a condição prévia para produção eficaz deste tipo de texto é ter domínio do assunto, por isso, instigava muito esforço para compreensão dos conteúdos, de modo a elaborar bem o ensaio. A confrontação de ideias de diversos autores permitia obter várias

	visões sobre o assunto.
IV. Efeitos da utilização do ensaio na formação	<p style="text-align: center;">10. Que efeitos teve na sua formação docente a utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de didática do português II?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De forma sucinta, aludo que tive efeitos positivos ao utilizar o ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de Didática do português 2. Essa construção deve-se ao facto de que aprendi a organizar conhecimento da forma aceitável (4EstA2020) 2. Adquiri vários conhecimentos científico-pedagógicos sobre a disciplina de Didáctica, a nível da gramática, do léxico e da oralidade. Ajudou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar: uma professora que adopta práticas tradicionais?/ Práticas reflexivas e internacionais? (4EstB2020) 3. Mais investigação (4EstC2020)) 4. A produção do ensaio trouxe ganhos à minha formação na medida em que permitiu: (I) a aquisição, com eficácia, dos diversos conteúdos tratados na disciplina de didáctica II; (II) Desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e condensação de informações de diversas fontes sobre o mesmo assunto; (III) Desenvolver competências de escrita; e (IV) Melhoria de habilidades de produção do género em si (4EstD2020) 5. A utilização do ensaio teve uma contribuição significativa na minha formação docente. Isso porque na medida que ia desenvolvendo o ensaio, ganhava mais conhecimento e construía ideias de soluções para os problemas identificados (4EstE2020). 6. Permite-me deter novos conhecimentos que poderiam ser de vital importância no processo de ensino, pois através desses conhecimentos poder reflectir mais sobre os conteúdos por lecionar adoptando novas abordagens sobre os temas ou conteúdos por lecionar de modo a adequar as necessidades e características dos estudantes pelo grande carácter didáctico que essa ferramenta tem na sua elaboração (4EstF2020) 7. Ampliou meus conhecimentos sobre as práticas do PEA. com base no ensaio pude investigar sobre as áreas de conhecimento: escrita, leitura, vocabulário, etc... (4EstG2020) 8. Contribui de forma positiva, pois, ajudou-me a melhorar a minha escrita. (4EstH2020) 9. Penso que durante a minha elaboração do ensaio fui obrigado a ler muitos artigos, dissertações e outros ensaios feitos sobre o assunto, o que acabou por me possibilitar um conhecimento vaga sobre a minha carreira docente. (4EstI2020) 10. Permitiu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas que melhor satisfazem os objectivos de ensino de Português. Aguçou a minha habilidade de análise crítica dos meios de ensino, em concreto o livro do aluno. (4EstJ2020) 11. A utilização didáctica do ensaio contribuiu de forma muito positiva na minha formação docente, adquiri competências necessárias para estar firme e com certeza de que estou a exercer a docência como deve ser. Um docente deve gostar de ler, escrever, analisar, resumir e saber tirar nos textos as informações relevantes. E o ensaio permite ao docente saber tudo isso e mais (4EstK2020) 12. Contribuiu de várias maneiras, tornando-me autónomo na busca e compreensão das matérias, melhorando minhas técnicas de redação de textos de índole académica, despertando e até mesmo acrescentando saberes que numa aula expositiva não teria tido. (4EstL2020)

13. A utilização didáctica do ensaio contribuiu bastante para a minha formação, na medida que me impulsionou a gostar de investigação e, a saber escolher actividades didáctica que contribua positivamente no processo de ensino e aprendizagem, isso é, a sair do conformismo dos livros didácticos. (4EstM2020)
14. Aprender a utilizar o ensaio, aprendi inclusive a fazer citações, a fazer síntese e conexão das ideias dos autores. (4EstN2020)
15. O ensaio contribuiu bastante na minha formação docente porque através deste género, pude expandir os meus horizontes, no sentido de estar em condições de fazer pesquisas bibliográficas consciente, como pesquisar? Como resumir?, como sintetizar? etc, ferramentas importantes para a prática docente. (4EstO2020)
16. Fez com que eu gostasse mais de buscar mais conhecimento e que aprendesse mais sobre o ensaio (4EstP2020)
17. 1 ...Outro aspecto tem a ver com a capacidade de assimilação rápida da matéria e reflexão em torno dos problemas, na medida em que tínhamos de propor soluções. (4EstQ2020)
18. Adquiri experiência e despertei interesse de olhar de forma crítica aos temas tratamos nos ensaios (4EstR2020).
19. Ajudou bastante no processo formulação e organização de ideias. Permitiu desenvolver o senso crítico sobre qualquer tipo de enunciado(escrito/oral). (4EstS2020)
20. melhorou a minha capacidade de reflexão. (4EstT2020)
21. Aprendi a adoptar uma escrita académica mais rigorosa, tive um enorme enriquecimento no meu vocabulário, também aprendi a usar terminologias de acordo com o contexto comunicativo, saber relacionar ideias divergentes ou convergentes de um mesmo tema na perspectiva de vários autores, entre outras. (4EstU2020)
22. Através do uso do ensaio adquiri conhecimentos científicos sobre a didáctica da língua, mas também aprendi a escrever, academicamente. (4EstV2020)
23. Desenvolvi a minha habilidade em escrita académica; Informe-me das melhores abordagens produtivas no âmbito do ensino de Português. (4EstW2020)
24. O ensaio permitiu não só uma melhor aprendizagem dos conteúdos em estudo, como também aprender sobre o género textual em si. (4EstX2020)
25. Desenvolvimento da reflexão e mais entendimento acerca do ensaio (4EstY2020)
26. Gosto pela leitura, aumento do meu capital, isto é, na medida em que ia lendo vários artigos para confrontar as ideias sobre um determinado conteúdo, ia conhecendo novas palavras. Aprendi a escrever um texto com sentido, pois foi me orientado passo a passo o que devia fazer em cada parte que constitui um ensaio e também foi possível emitir uma opinião acerca do assunto em causa e isso me tornava alguém com ideias e um espírito crítico. (4EstZ2020)

<p>V. Fatores que distinguem a escrita do ensaio como recurso didático de outras estratégias de ensino</p>	<p>11. Na sua opinião, o que distingue a estratégia usada na disciplina de didática do Português II, nomeadamente a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, de outras estratégias de ensino geralmente usadas pelos professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os métodos que eram utilizados pelos meus professores apenas possibilitavam assimilação dos conteúdos que posteriormente deveriam ser avaliados por meio de testes, o que limitava de certa forma o estudante a reflectir em torno do que se estudava (5EstA2020). 2. os métodos utilizados por outros professores não possibilitam o trabalho de reflexão e síntese que a produção de ensaios exige. Ademais, para produzir o estudante entrava em contacto com vários possibilitando lhe tomar decisões de acordo com várias visões ou Concepções. (5EstB2020) 3. O ensaio requer que o aluno seja colocado no centro no processo de ensino-aprendizagem. Não se deve trazer nomenclaturas, estruturas que não levam o aluno a reflexão emitir a sua opinião sobre as coisas. O aluno deve ser desafio a ir atrás do conhecimento e produzir por si só o seu conhecimento. (5EstC2020) 4. O ensaio distingue-se das outras estratégias pelo facto de que possibilita compilar diversas fontes, instiga à pesquisa e seleção de das melhores fontes para o tratamento do assunto em causa. É um gênero textual cujas as especificidades permitem desenvolver competências de escrita. (5EstD2020) 5. O ensaio como ferramenta didáctica dá maior autonomia ao estudante para a construção da sua aprendizagem, embora também seja desafiante. Enquanto noutros métodos usados às vezes o estudante é dependente dos conteúdos trazidos pelo professor à sala. (5EstE2020) 6. Na minha opinião, o que distingue a estratégia utilizada na disciplina de didática do português II tendo em conta às outras estratégias usadas pelos professores, é capacidade de reflexão e análise crítica que o ensaio académico mobiliza para quem o produz. (5EstF2020) 7. O que distingue é o alargamento do pensamento, o atrevimento e o encorajamento para a consulta de novas bibliografias. 8. Esta estratégia permite que o formando construa o seu conhecimento. (5EstG2020) 9. Na minha opinião, constituem pontos distintivos os seguintes: A estratégia permite a recuperação do conhecimento para a construção do ensaio, possibilitando mais assimilação do temas; Desenvolve o espírito crítico dos estudantes e a procura de soluções para os problemas identificados ao longo das suas reflexões. (5EstH2020) 10. A distinção está na forma como essa estratégia é usada e os resultados obtidos ,visto que quem usa o ensaio como ferramenta terá estudantes mais habilidosos na área da escrita em relação a área pedagógica. (5EstI2020) 11. A estratégia usada na disciplina de didática do português II distingue se das outras na medida em que esta possibilita ao aluno a construir o seu próprio conhecimento, o aluno é dado bases bem explícitas e daí o mesmo segue e produz passo a passo. Ao passo que as estratégias de ensino usadas pelos professores limitam se na estrutura e a metalinguagem, não dão o espaço ao aluno construir o seu próprio conhecimento. (5EstJ2020) 12. As outras estratégias geralmente limitam o estudante e criam uma situação de falta de hábito de ir a busca de informação enquanto com o ensaio a situação é contrária. No método expositivo, por exemplo foca-se apenas na informação selecionada pelo professor enquanto no ensaio o estudante tem a liberdade de busca e de fazer novas descobertas. O método expositivo deve complementar o ensaio (5EstK2020). 13. Em termos de grau de qualidade pedagógica, nas estratégias baseados no método expositivo, por exemplo, os conteúdos são assimilados
--	--

sim, mas não na mesma proporção que nas estratégias que envolvem a produção de ensaios, pois a retenção dos conteúdos lecionados na base dessa última estratégia é prolongada, enquanto que na primeira, a retenção dos conteúdos lecionados podiam ser esquecidos com facilidade. (5EstL2020).

14. A produção de ensaios ajudou no desenvolvimento intelectual, não é fácil pensar. O método expositivo é bom porque ajuda e da certeza da informação do estudante através da exposição. Enquanto que no ensaio há uma necessidade de investigação profunda do tema pelo estudante escolhido, a exposição é meio que para dar uma outra forma de observação dos diversos pensamentos. (5EstM2020)

15. Todas as estratégias são boas e até complementam-se. As aulas expositivas são necessárias para esclarecer certos aspectos ligados aos conteúdos abordados que nos seriam difíceis obter esclarecimento. (5EstN2020)

16. No que diz respeito à comparação do ensaio com outras estratégias, posso referir que as outras estratégias têm baixa qualidade visto que o estudante desempenha um papel passivo, ao passo que, pelo uso de ensaio, o estudante era o protagonista de todo o processo de assimilação dos conteúdos. (5EstO2020)

17. O ensaios foi mais produtivo e permitiui maior desempenho daquilo que ia se tratar. (5EstP2020)

18. O ensaio dava a possibilidade dos alunos ir atrás das coisas e produzir o seu próprio conhecimento. Esse método é que leva a um grau de qualidade pedagógica extraordinária, pois o resultado é brilhante, o aluno percebe melhor quando é ele a produzir, não quando é leccionado com base no método expositivo. Os outros métodos levam ao aluno pensar que o professor é o detentor do conhecimento, o que ele diz é aquilo e mais nada. (5EstQ2020)

19. De certo modo, os conhecimentos podem ser adquiridos com outros métodos, mas não na mesma dimensão que são adquiridos através do ensaio. O ensaio por exigir um domínio total do assunto tratado, torna a apreensão dos conteúdos mais eficaz. (5EstR2020)

20. Os conhecimentos científicos podem ser adquiridos com outras estratégias, mas não ao mesmo ritmo e facilidade dada pelo ensaio. As habilidades de escrita académica não são desenvolvidas com sucesso (5EstS2020).

21. Diferentemente de outras estratégias, os benefícios decorrentes desta actividade são vários, um deles, penso que, é o facto de estarmos mais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Estas actividades dão-nos uma certa autonomia e, deste modo, desenvolvemos um pensamento crítico acerca deste processo de ensino/aprendizagem. (5EstT2020)

22. A autonomia que o ensaio oferece na construção dos saberes. Incentiva a pesquisa, a leitura e a reflexão que são basilares para o bom desenvolvimento do estudante. (5EstU2020)

23. Com o uso de ensaio os temas são apreendidos com maior facilidade e o estudante formula as suas opiniões durante o acto da redação do ensaio. Mas não é com a mesma facilidade com o uso do método expositivo. Nesta disciplina por exemplo, sinto-me mais preparado para falar e dar opinião sobre os temas em que se produziu ensaio em relação aos temas em que foi usado o método expositivo. (5EstV2020)

<p>6. Constrangimentos na sua utilização didática / aspetos a melhorar</p>	<p align="center">12. Na sua opinião, o que podia melhorar nas estratégias didáticas utilizadas para promover a aprendizagem através da redação do ensaio? / Indique os pontos fracos do ensaio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por sua vez acredito que o ponto fraco do mesmo instrumento está acentado ao facto do mesmo não explorar de forma exaustiva os temas propostos limitando assim o espaço de indagação do pesquisador (6EstA2020) 2. Contudo, pode ser desvantajoso na medida em que a sua produção requer bastante tempo, pois passa por várias etapas como a busca pelo material bibliográfico, leitura e seleção do conteúdo relevante para posterior produção do texto (6EstB2020). 3. No entanto, tem como pontos fracos: colocar o estudante sob pressão visto que exige agilidade e flexibilidade e revela-se muito trabalhoso (6EstC2020). 4. Teve um impacto positivo, porém complexo. Não foi fácil redigir ensaios semanais devido à nossa carga horária. Tínhamos outras cadeiras por fazer, mas, gastávamos mais tempo focalizados somente em didáctica. Isto é, afectou negativamente para a evolução das outras cadeiras. (6EstD2020) 5. De um lado foi bom porque pude aprender a partir do ensaio a desenvolver o espírito crítico, reflexivo, mas do outro lado foi cansativo havia muita pressão e por vezes não conseguia me concentrar em outras disciplinas. (6EstE2020) 6. De um lado foi bom porque pude aprender a partir do ensaio a desenvolver o espírito crítico, reflexivo, mas do outro lado foi cansativo havia muita pressão e por vezes não conseguia me concentrar em outras disciplinas. (6EstF2020) 7. Estimeei bastante as estratégias, apenas achei que o tempo foi bastante reduzido para muito conteúdo que tivemos de estudar. Devia haver um balanço entre o tempo e a matéria. (6EstG2020) 8. A extensão do tempo de produção do trabalho para permitir que o estudante faça o ensaio com calma, zelo e tire proveito da experiência. (6EstH2020) 9. penso que, seria muito mais productivo se o escrevente pudesse escolher os temas sobre os quais escrever. Pois, isso faria com que este dedicasse mais tempo na realização destas actividades e, conseqüentemente, a realização destas actividades pelo estudante seria muito mais produtiva. (6EstI2020) 11. Talvez o tempo ou o prazo da execução do ensaio uma vez que exige a leitura de diferentes obras. (6EstK2020) 12. Devia-se aumentar o tempo para a elaboração dos ensaios. (6EstL2020) 13. Bom na minha visão a Universidade deveria introduzir essa ferramenta logo na didáctica I, sendo uma actividade de extrema importância para os futuros professores. (6EstM2020) 14. Sugestão: a redacção dos ensaios é uma tarefa que contribui para o desenvolvimento do exercício da reflexão e da habilidade da escrita. Seria bom se essa actividade fosse trabalhada desde o princípio, ou seja, a partir do primeiro ano. (6EstN2020) 15. Contudo, é uma ferramenta um pouco complexa para os estudantes que apresentam dificuldades de escrita. (6EstO2020) 16. As estratégias utilizadas para a promoção de aprendizagens através do ensaio foram para mim produtivas. Talvez porque já tinha alguma experiência na produção desse género textual, mas para os colegas que não tinham qualquer experiência não o foi, por isso, a minha única sugestão é a promoção de mais oficinas de escrita para aprendizagem do género (6EstO2020).
--	---

- | | |
|--|---|
| | <p>17. Alargamento dos prazos para a sua realização, e atribuição de materiais específicos (6EstP2020)</p> <p>18. Acho que se devia dar mais tempo para a recolha de dados, e a dar mais oficinas de escrita académica (6EstQ2020)</p> <p>19. Na minha opinião as estratégias utilizadas foram acertivo, no meu caso tinha problemas para produzir resumos e recensão, por isso, é aconselhavel que está estratégia seja implementada para estudante com domínio destes géneros por questão de tempo, para uma boa aprendizagem de ensaio (6EstR2020).</p> <p>20. Tenho a sugerir que o ensaio como ferramenta didáctica seja incentivado, entretanto abra-se sempre uma oportunidade de auxílio aos estudantes sobre as regras de escrita académica. Assim, sessões oficina de escrita académica semana antes do início dessas actividades podem ajudar até os estudantes que chegam a esse nível sem domínio da redação do ensaio (EstS2020).</p> <p>21. Eu em particular, penso que, o prazo de submissão do ensaio constitui um grande obstáculo para a maioria de nós, tendo em conta que, o ensaio académico é um género textual que exige muito da pessoa que o produz, achei o prazo de submissão relativamente curto (EstT2020).</p> |
|--|---|

ANEXOS

PROGRAMA DE DIDÁCTICA DE PORTUGUÊS II

DISCIPLINA: Didáctica do Português II					CÓDIGO:				
ANO DE ESTUDO: 3		HORAS DE CONTACTO DIRECTO: 64			CRÉDITOS: 7				
		HORAS DE ESTUDO INDEPENDENTE: 146							
Introdução: Para além dos objectivos preconizados em Didáctica do Português I, pretende-se dotar o estudante de ferramentas viradas para o seu contexto de trabalho, privilegiando o contacto entre os parceiros do processo ensino e aprendizagem.									
Resultados da aprendizagem:									
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos científicos, técnicas didácticas e psicopedagógicas, que permitam trabalhar em equipa e responder às múltiplas situações escolares, humanas, de contextos, e múltiplos critérios de avaliação e objectivos a atingir. • Dominar, de forma crítica e inovadora, os processos didácticos e psicopedagógicos das áreas específicas de ensino e aprendizagem em que irá leccionar. • Definir objectivos gerais, específicos e operacionais, tendo presente as metas previstas pelo Sistema Nacional de Educação, os objectivos gerais do (s) curso (s) e do (s) programa (s) de português. • Aplicar técnicas, estratégias e actividades adequadas às unidades de ensino e aprendizagem definidas nos curricula de português. • Conceber e utilizar material didáctico adequado ao público-alvo a leccionar. • Desenhar e aplicar materiais diversos de avaliação, tendo em atenção os objectivos e temas abordados nas aulas. • Conceber grelhas de avaliação diversificadas, para a formação básica do aluno e para a avaliação sumativa dos alunos. • Conceber planos a longo e médio prazos, de unidades didácticas e de aulas. • Conceber planos de aulas. 									
		Contacto Directo			Estudo Independente				Total
Temas	AT	AP/LA B	S	CD	L	G	P	EI	T
Importância da comunicação escrita e a motivação para a escrita: Aspectos genéricos da escrita: a escrita na escola e na aula de Português: usos e modalidades de escrita: estratégias de intervenção	8	4	3	15	18	24	4	46	61

sectorial/estruturação da escrita.									
Ensino da gramática e a aprendizagem da escrita. Mandato da gramática: “vir a propósito” ou propositadamente modelizar o seu ensino? Gramática e saber escrever textos: “ <i>texto como corpus</i> ” ou gramática do texto”?; gramática da comunicação escrita;	8	4	3	15	12	14	4	30	45
Ensino do vocabulário: léxico e vocabulário; domínios da língua para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos.	8	4	3	15	12	14	4	30	45
Produção de materiais instrucionais relativos ao ensino da oralidade, leitura, escrita, gramática e vocabulário.	12	4	3	19	12	18	10	40	59
Testes escritos/trabalhos individuais e em grupo ao longo do II semestre									
Total	36	16	12	64	54	70	22	146	210

- **Metodologias de Ensino**

A perspectiva metodológica geral subjacente ao programa pressupõe que se pratiquem metodologias activas e diversificadas, colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. As aulas deverão assim assegurar uma prática pedagógica interactiva, problematizante, questionadora e reflexiva, utilizando meios e materiais diversificados.

- **Estratégias de Avaliação**

Os elementos para avaliação da nota de frequência são os seguintes:

- 2 testes;
- trabalhos escritos, individuais ou em grupo;
- participação nas aulas.

A nota de frequência será ponderada de acordo com os seguintes critérios:

- 80 % para os testes;
- 15 % para os trabalhos;
- 5 % para a participação nas aulas (assiduidade, pontualidade e intervenções pertinentes).

O professor pode ou não examinar os estudantes no final do semestre, dependendo do desempenho geral e do alcance dos objectivos da disciplina. Em caso de exame, estão dispensados os alunos que tiverem obtido na frequência uma média igual ou superior a 14 valores.

- **Literatura básica** (parte da referência é usada também em Didáctica I)

BARBEIRO, L. et al. (1993). *Natureza, aquisição e aprendizagem do conhecimento linguístico. Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Escola Superior de Educação de Leiria/IPL.

CONTENTE, Madalena (s/d). *A Leitura e a Escrita. Estratégias de Ensino Para Todas As Disciplinas*. Lisboa: Livraria Universitária.

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios. Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

GALLISSON R., COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina..

MARQUES, A. L. (2003). *Motivar Para A Escrita. Um Guia Para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

MARQUES, R. (2001), *Saber Educar. Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

REIS, C. DRAGÃO, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Maputo: Moçambique Editora.

SÁ, E. (2008). *Textos com Educação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

VEIGA, I. P. A. (Org.) (2006). *Didática: O Ensino E Suas Relações*. São Paulo: Papyrus Editora.