



MARCELA RODRIGUES DA SILVA NAVA

**“A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA”**

**CAMPINAS  
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARCELA RODRIGUES DA SILVA NAVA**

**“A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA”**

**Orientador(a): Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARCELA  
RODRIGUES DA SILVA NAVA  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA.SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS  
2013**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N227e Nava, Marcela Rodrigues da Silva, 1985-  
A escrita no Ensino Superior : contribuições da literatura / Marcela Rodrigues da Silva Nava. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino Superior. 2. Estudantes universitários. 3. Escrita. 4. Intervenção. 5. Aprendizagem. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Writing in Higher Education: contributions of literature

**Palavras-chave em inglês:**

Higher education

College students

Writing

Intervention

Learning

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro [Orientador]

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Meuri

**Data de defesa:** 31-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA”**

Autor : Marcela Rodrigues da Silva Nava  
Orientador: Prof. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

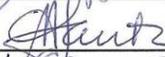
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Marcela Rodrigues da Silva Nava e aprovada pela  
**Comissão Julgadora**

Data:30/08/2013

Assinatura:.....

**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CAMPINAS  
2013

Dedico este trabalho ao meu marido Vinícius,  
pelo amor devotado, aos meus pais, Inês e Roberto,  
pelos valores a mim ensinados, e aos meus alunos,  
pelo aprendizado que me proporcionam.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Inês e Roberto, por sempre me incentivarem aos estudos, oferecendo todo o suporte que puderam ao longo de toda a minha jornada escolar e acadêmica, e por compreenderem minhas ausências dos eventos familiares para a implementação deste trabalho. Ao meu irmão, Rodrigo, por toda a vida ao meu lado. Ao meu marido, Vinícius Nava, pelo amor, pela amizade e pela cumplicidade com que sempre me acompanha nos projetos e pela compreensão de ver nossos fins de semana e férias sendo devotados a esse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Soely Polydoro, por ter me auxiliado de modo inestimável nessa importante tarefa acadêmica e profissional e, principalmente, pelo incentivo para pesquisar a escrita. Agradeço à Elizabeth Mercuri, pelos sábios apontamentos, não só na banca de qualificação, como também nas reuniões do grupo de pesquisa. Agradeço à Acácia Santos pela participação generosa na banca de qualificação e pelo direcionamento apontado para este trabalho.

Agradeço também aos professores das disciplinas no Mestrado: Roberta Azzi, pelo modo crítico e franco com que conduz as leituras e os trabalhos; Elizabete Pereira, pela sabedoria e pelas provocações com que conduz suas aulas; Sérgio Leite, por ter me despertado para as leituras sobre a aprendizagem.

Aos amigos feitos à entrada do Mestrado: Ana Vassoler, pela amizade sincera e presente em todos os meus momentos; André Graziano, pela paciência e pelo humor refinado; aos amigos e colegas do PES: Adriane, Edgar, Eduarla, Josiane, Mariana, Marina, Rafaela e Vânia, mas em especial à Rita Karina e à Fernanda, pelas conversas acadêmicas e pessoais.

Agradeço aos meus amigos de vida e de trabalho, aos meus primos e primas, sempre presentes, contribuindo, cada um a sua maneira, para a realização deste trabalho e para que a minha vida fosse mais feliz!

Agradeço aos funcionários da Unicamp, sempre solícitos em responder dúvidas e auxiliar a solucionar os problemas desse percurso

Agradeço aos meus alunos, por me tornarem mais humana, mais sensível e mais interessada em aprender sobre a tarefa de escrever.

*“Somos todos escritores. Só que uns escrevem, outros não.”*

(José Saramago)

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	xv
RESUMO.....	xvii
ABSTRACT.....	xix
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	7
1. Ingresso e integração ao Ensino Superior.....	7
2. A escrita.....	14
2.1 A escrita no Vestibular.....	22
2.2 A escrita do estudante do Ensino Superior.....	26
OBJETIVOS.....	47
MÉTODO.....	49
1. Pesquisa Bibliográfica.....	49
2. Material.....	50
2.1 Identificação e obtenção.....	51
2.2 Referências dos trabalhos analisados.....	51
2.2.1 Propostas de intervenção.....	52
2.2.2 Intervenções realizadas.....	52
3. Estrutura de análise.....	53
3.1 Propostas de Intervenção em escrita.....	54
3.2 Intervenção em escrita.....	55
4. Procedimentos de análise da produção.....	57
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
1. Propostas de Intervenção em escrita.....	59
1.1 Características das propostas de intervenção em escrita.....	59
1.1.1 Razão de propostas de intervenção em escrita.....	59
1.1.2 Objetivos das propostas de intervenção em escrita.....	61
1.1.3 Duração das intervenções propostas.....	61
1.1.4 Obrigatoriedade das intervenções propostas.....	61
1.1.5 Modalidade de oferecimento das intervenções propostas.....	62
1.1.6 Embasamento para o ensino de escrita.....	62
1.1.7 Procedimentos utilizados para o ensino de escrita.....	66
1.1.8 Método de avaliação.....	69
1.2 População alvo das intervenções propostas.....	70
1.3 Expectativas de resultados das intervenções propostas.....	70
2. Intervenções em escrita.....	71

2.1 Características das intervenções em escrita.....	71
2.1.1 Razão de ocorrência das intervenções .....	71
2.1.4 Obrigatoriedade .....	77
2.1.5 Modalidade de oferecimento.....	78
2.1.6 Embasamento para o ensino da escrita.....	80
2.1.7 Procedimentos utilizados para o melhoramento de escrita.....	86
2.1.8 Método de avaliação das intervenções .....	98
3. Sujeitos participantes dos estudos.....	103
3.1 Curso realizado .....	103
3.2 Período .....	104
3.3 Quantidade .....	104
4. Resultados das intervenções .....	105
5. Análise de relações.....	109
5.1 Objetivos das intervenções e quantidade de sujeitos .....	110
5.2 Objetivos das intervenções e momento do curso .....	111
5.3 Objetivos das intervenções e duração total das intervenções .....	113
5.4 Resultados descritos e quantidade de sujeitos .....	115
5.5 Resultados descritos e momento de curso dos sujeitos .....	116
5.6 Resultados descritos e duração total das intervenções .....	118
5.7 Resultados descritos e procedimentos utilizados.....	119
6. Síntese.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS .....	133
ANEXOS.....	141

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Frequência de estudos por razão de ocorrência da intervenção..	82
Figura 2	Frequência de estudos por objetivos da intervenção.....	84
Figura 3	Frequência de estudos por duração total da intervenção.....	86
Figura 4	Frequência de estudos por obrigatoriedade da intervenção.....	87
Figura 5	Frequência de estudos por modalidade de oferecimentos das intervenções.....	89
Figura 6	Frequência de estudos por procedimentos realizados nas intervenções.....	103
Figura 7	Frequência de estudos por periodicidade de avaliação.....	109
Figura 8	Frequência de estudos por avaliador da intervenção.....	110
Figura 9	Frequência de estudos por critérios utilizados na correção das intervenções.....	111
Figura 10	Frequência de estudos por objetivos da intervenção e quantidade dos sujeitos participantes.....	121
Figura 11	Frequência de estudos por objetivos da intervenção e momento de curso dos participantes.....	122
Figura 12	Frequência de estudos por objetivos da intervenção e duração total da intervenção.....	124
Figura 13	Frequência de estudos por quantidade de sujeitos e resultados positivos.....	126
Figura 14	Frequência de estudos por momento de curso dos sujeitos participantes e resultados positivos.....	127
Figura 15	Frequência de estudos por duração total das intervenções e resultados positivos.....	129
Figura 16	Frequência de estudos por procedimentos utilizados e resultados positivos.....	130

## RESUMO

A escrita é considerada uma habilidade imprescindível ao sucesso acadêmico e sua defasagem é associada ao insucesso e à evasão. Pesquisas apontam que estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem, pois apresentam dificuldades para registrar sua aprendizagem e demonstrar aquilo que aprenderam. Apesar dessa necessidade e de a Educação Básica trabalhar a escrita durante 12 anos, os estudantes de Ensino Superior apresentam dificuldades com a escrita. Diante dessas dificuldades, objetivou-se, por meio de um estudo de natureza bibliográfica, caracterizar as propostas de intervenção e as intervenções realizadas que se propõem a melhorar a produção escrita do estudante de Ensino Superior, no que se refere aos objetivos, à razão de ocorrência, à duração, à obrigatoriedade, à modalidade de oferecimento, ao embasamento para o ensino de escrita, aos procedimentos utilizados, ao método de avaliação, aos resultados descritos ou esperados e aos sujeitos, no caso das intervenções. Objetivou-se, também, analisar as relações entre os objetivos das intervenções e definições quanto ao seu oferecimento (momento de curso dos sujeitos, número de alunos envolvidos e duração da intervenção), entre os procedimentos utilizados para o ensino de escrita e os resultados encontrados e entre os resultados encontrados e ao oferecimento das intervenções (momento de curso dos sujeitos, número de alunos envolvidos e duração da intervenção). Foram localizados 20 estudos, sendo seis propostas e 14 intervenções, os quais foram submetidos à análise de conteúdo. Os principais resultados acerca das intervenções e das propostas apontam que a maioria delas é desenvolvida ou planejada com alunos ingressantes ou em início de graduação na modalidade de tutoria presencial. Elas exploram aspectos gerais da escrita, de gênero específico ou de processos de escrita, duram entre cinco semanas e a graduação toda. Ocorrem de modo obrigatório, em disciplina, ou com inscrição espontânea em locais destinados ao trabalho com a escrita. No que diz respeito às relações estudadas, os resultados indicam que ensinar processos de escrita está associado à composição do grupo com menor número de participantes e com alunos ingressantes, enquanto que aspectos gerais da escrita ou gêneros específicos foram explorados com grupos com mais participantes e em momentos diferentes da graduação. No que se refere aos procedimentos utilizados, os resultados positivos indicam o uso da revisão, caracterização de gênero, produção de várias versões e de rascunhos, planejamento de texto, *feedback* de pares e de tutores e reflexão sobre a escrita. A análise da produção do presente estudo contribui para o conhecimento da habilidade de escrita no Ensino Superior e de como melhorá-la, possibilita ampliação de conhecimento sobre o tema e contribui com o desenvolvimento de ações de intervenção em escrita.

Palavras-chave: Ensino Superior, estudantes universitários, escrita, intervenção em escrita, aprendizagem.

NAVA, Marcela Rodrigues da Silva. **Writing in Higher Education: contributions of literature.** 164 p. Dissertation (Master in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

### **ABSTRACT**

Writing is an essential skill to academic success and its gap is associated with failure and evasion. Researches indicate that students who have this skill poorly developed are at a disadvantage because they have difficulties in registering their learning and in demonstrating what they have learned. Despite this need and despite Basic Education work the writing skill for 12 years, Higher Education students have difficulties with writing. Face of these difficulties, this study aimed - through a bibliographical study - to characterize the proposals of interventions and interventions that intend to improve the writing skills of Higher Education students. Focused on these proposals and programs, we analyzed their goals, their ratio of occurrence, their duration, their requirement, their offering modality, their basis for teaching writing, the procedures used in them, their evaluation method, their results reported or expected and the subjects who participated in the intervention programs. We also tried to analyze the relationship between the objectives of the intervention programs as to their offering (time course of subjects, number of students involved and the duration of the intervention), and between the procedures used for the teaching writing and the results found. Were found 20 studies, six proposals and 14 intervention programs. The main results obtained from the content analysis of the productions and the interventions show that the majority of programs are developed with new or undergraduate students in the modality of face tutoring. They explore general aspects of writing, specific genders of writing or writing process. They last between five weeks or the whole graduation, obligatorily, as a subject or in a writing center, using spontaneous enrollment. With regard to the relations studied, the results indicate that teaching writing processes can be associated to the number of students in the group, which has to be smaller, and to new students, while general aspects or specific genres of writing were better explored with groups with more participants and with students with different times of graduation. With regard to the procedures used, the positive results indicate the use of revision, gender characterization, several produced versions, text planning, *feedback* from peers and from tutors and reflection on writing. The results of this study contribute to the knowledge of writing skills in higher education and how to improve it and make it possible to increase knowledge about this issue. It also contributes improve writing interventions.

Keywords: Higher Education, college students, writing, intervention in writing, learning.

## APRESENTAÇÃO

É início de graduação. Com ele, iniciam-se também novas expectativas e novos desafios. Por isso, os alunos sentem-se animados e amedrontados, muitas vezes. Eu me sentia apreensiva. Confiante, afinal, eu havia passado no vestibular, já havia sido avaliada. Porém, desconfiada com o que viria. Essas sensações negativas se confirmaram na segunda semana de aula.

Eu e minha turma de segunda semana do curso de Letras fomos solicitados a escrever uma resenha crítica. Nenhum de nós sabia que gênero era esse. Tínhamos sido avaliados no vestibular e durante a escola toda com as tipologias: narração, em que uma história é contada por meio de cinco elementos – personagem, espaço, narrador, tempo e enredo; descrição, em que são apresentadas as características de um lugar, uma situação ou uma pessoa, sem haver passagem de tempo ou opinião; dissertação, em que opiniões são apresentadas por meio de argumentos com a intenção de convencer o leitor. No vestibular, a descrição fora substituída pela carta. Eu e minha turma sabíamos escrever esses textos. Resenha, não.

Quando alguém corajoso indagou a professora da disciplina, recebeu como resposta: como vocês passaram no vestibular sem saber o que é uma resenha? O fato é que passamos e estávamos lá, sem nenhuma orientação e deveríamos escrever um texto que valia nota na Universidade. Escrevemos com os conhecimentos que tínhamos. Recebemos como notas o conceito “Insuficiente”. Como se não bastasse, a professora ainda leu alguns textos – para o meu azar, o meu fez parte dessa leitura – como exemplos de erro. Foi assim que iniciou a minha vida de escritora acadêmica. Essa história, verdadeira, deve representar a vida de boa parte dos alunos ingressantes no Ensino Superior.

A escrita tem importante papel no processo de escolarização, pois o ensino é avaliado por formas escritas em qualquer nível de ensino. Portanto, os alunos precisam de habilidades de escrita bem-desenvolvidas. Essa ferramenta contribui para a aprendizagem e para a compreensão do assunto novo, além de fornecer um meio de documentar e demonstrar o que se aprendeu (RADLOFF; HARPE, 2000). Além disso, os estudantes que tenham desenvolvido as habilidades de escrita podem se engajar

ativamente na aprendizagem. Do mesmo modo, estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem para dominar o assunto e para demonstrar o que aprenderam (RADLOFF; HARPE, 2000).

Por tudo isso, a escrita é ensinada na escola, durante, pelo menos, 12 anos no Ensino Básico. É objetivo desse ensino que o aluno utilize as diferentes linguagens (matemática, gráfica, corporal, plástica e verbal) para que possa produzir, comunicar e expressar as suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais da sociedade em que está inserido, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1997).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, o primeiro objetivo do Ensino Fundamental “é o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9394/1996, artigo 32, inciso I). Do mesmo modo, segundo a mesma Lei, o Ensino Médio deverá “aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”, bem como o uso “da língua portuguesa como instrumento de comunicação” (LDB, nº 9394/1996, artigos 35 e 36, inciso I).

Dessa forma, o aluno deve sair dos anos de Ensino Básico apto a se comunicar em todas as formas que a sua vivência social exija ou necessite. Isso porque os estudantes desse nível de ensino permanecem doze anos nas escolas, entre Ensino Fundamental (9 anos) e Médio (3 anos), sem contar os da Educação Infantil (que pode receber alunos de 0 a 6 anos de idade), onde ficam em constante contato com a modalidade culta da língua materna e com a sua produção escrita, não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas em boa parte das disciplinas ministradas nas escolas, o que os coloca (ou deveria colocar) em interação com a escrita de forma intensa (OLIVEIRA, 2010). E em uma sociedade em que a capacidade de processar e de organizar informações deixou apenas de ser uma habilidade intelectual para poucos para firmar-se como condição de sobrevivência social, econômica e profissional, o indivíduo privado dessa habilidade provavelmente viverá marginalizado. Além disso, a escrita propicia a

criatividade e a criticidade, fundamentais à vivência social (MOLINA, 1992; PINHEIRO, 1994; BIANCHETTI, 1996; SCHAEFER, 1996;).

No entanto, apesar de os Parâmetros Curriculares, a LDB e os vários anos de escolaridade preverem que o aluno terá essa competência desenvolvida em seus anos de educação básica, não é isso o que tem sido verificado.

Britto (1983) analisou a produção escrita dos alunos do Ensino Médio e verificou que há alguns problemas textuais e acredita que as dificuldades encontradas se devem ao caráter artificial das condições de produção de texto nas escolas, uma vez que essa situação de produção acaba sendo destituída de sentido social, de significação, como a própria utilidade da linguagem e o sentido de interlocução que um texto deveria ter, ou seja, um texto é sempre escrito para um leitor, para um interlocutor, o que não se trabalha, para o autor, adequadamente, nas escolas.

Geraldi (2004) também alerta que o ensino de língua materna nas escolas está se constituindo de modo artificial, principalmente no que diz respeito à produção escrita, uma vez que os textos ficam restritos à leitura do professor da disciplina, com o único objetivo de atribuir uma nota a esse texto. Além disso, a escola tem ficado restrita a tipologias textuais de formas fixas, como a narração, a descrição e a dissertação.

Essa problemática pode ajudar a entender a razão de os textos produzidos por estudantes de Ensino Fundamental e Médio apresentarem baixo rendimento, como demonstra o trabalho de Alves (2005), que analisou produções textuais de alunos ingressantes ao Ensino Médio de uma escola pública da região metropolitana de Brasília, ao ouvir relatos das professoras de Língua Portuguesa e de Criação Literária sobre as dificuldades dos alunos em produzirem textos, os quais apresentam erros de concordância, pontuação, repetição, falta de coesão, vocabulário insuficiente, dificuldade de expressão e trocas de letras, como f/v, c/g. Por meio de uma oficina de produção de textos (cujo objetivo era a produção de um texto do gênero artigo de opinião, cuja opinião deve ser apresentada e sustentada e que seria exposto no mural da escola), realizada com 33 alunos da 1ª série do Ensino Médio, com idades entre 13 e 19 anos, os relatos das professoras foram constatados: os alunos creditam que o que caracteriza uma boa redação são os aspectos relacionados à arbitrariedade das convenções da escrita, como

letra legível, pontuação, acentuação, ortografia, o que demonstra que a escola privilegia aspectos mais formais em detrimento dos textuais, de sentido; porém, eles realmente apresentam erros na escrita, que já deveriam ter sido sanados no processo de alfabetização, como ortografia e trocas fonéticas, coesão e coerência, concordância, adequação vocabular e uso de pronomes e conjunções, além de apresentarem dificuldade quanto à organização do texto, o que demonstra falta de planejamento prévio, como sugerem as Diretrizes Curriculares. A autora percebe que a prática da escrita é desvinculada de situações de uso para os textos, ou seja, a leitura e a escrita são dissociadas de uma vivência social.

Do mesmo modo, o Estado de São Paulo, através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) avalia os alunos de diversos níveis, em escolas públicas de ensino normal e técnico, além de escolas privadas, no que se refere à redação, por exemplo. Os alunos são avaliados em uma escala que varia de *insuficiente* (os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras, desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram), *suficiente* (os alunos neste nível demonstram domínio mínimo ou pleno das competências e habilidades escritoras, desejáveis para no ano/série escolar em que se encontram) e *avançado* (os alunos de nível demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram). Os dados de 2010 apontam que, da rede estadual, participaram 1.517.175 alunos. Os 152.495 de 3º ano do Ensino Fundamental tiveram os seguintes resultados: 38% obtiveram resultados muito bons em escrita, 20%, resultados bons, 25%, resultados regulares, 8%, resultados insuficientes e, apenas, 12% obtiveram resultados excelentes. Dos 325.972 alunos do 3º ano do Ensino Médio, ou seja, alunos com a possibilidade de ingressarem na Educação Superior, 18,6% obtiveram o nível *insuficiente* como resultado, 78%, o nível *suficiente* e apenas 3,4% obtiveram o nível *avançado* como resultado.

Após finalizar o curso de Letras, minha nova vivência se deu como professora de Redação, Literatura e Gramática da rede particular. Na prática de sala de aula, observo resultados semelhantes: a maioria dos meus alunos do Ensino Médio também apresenta problemas na escrita, como ortografia, concordância nominal e verbal,

pontuação, coerência e coesão, construção de argumentos. Essa percepção é confirmada pelo Saresp. De acordo com os dados de 2010, o número total de alunos dessa rede de ensino foi de 48.059. Com relação ao desempenho, o número de alunos em nível avançado é maior que o número de alunos das escolas estaduais. Por exemplo, no 3º ano do Ensino Médio, a porcentagem de alunos que obtiveram desempenho nesse nível foi de 14%. No 9º ano foi de 19%, no 7º ano foi de 28,3%, no 5º ano foi de 16% e no 3º ano foi de 19,8%. O número cai quando se analisa o número de alunos que alcançaram rendimento *insuficiente*. No 3º ano do EM a porcentagem foi de 2,6% (contra mais de 18% nas escolas estaduais), no 9º ano do EF, 6,6% (contra mais de 38% das escolas estaduais), no 7º ano do EF, 1,9% (contra mais de 13% das escolas estaduais), no 5º ano do EF, 8,5% (contra 23% das escolas estaduais) e no 3º ano do EF, 1% (contra 8% das escolas estaduais).

Embora o desempenho em escrita seja menor nas escolas públicas estaduais que nas particulares, o desempenho das escolas particulares também não mostra proficiência plena em escrita, pois ainda há alunos, embora em menor número, com rendimento insuficiente nessa competência.

Na minha prática de sala de aula, também percebo o que eu mesma já havia vivenciado no Ensino Médio: das várias escolas onde já trabalhei, apenas uma, onde trabalho atualmente, ensina os alunos a trabalharem com a linguagem acadêmica, de modo bem superficial, para a escrita de um artigo. As demais não ensinam os alunos a trabalharem com a escrita acadêmica, com normas a serem seguidas, uma linguagem mais objetiva, com referências bibliográficas. Não parece ser objetivo do Ensino Básico. Então, de quem seria esse objetivo?

Como já dito, os alunos passam 12 anos na Educação Básica em contato com a escrita, porém, como citado por Britto (1983) e Geraldi (2004), de modo aquém do esperado. Além disso, aprendem textos distantes da realidade acadêmica (não sabem utilizar, por exemplo, referências bibliográficas, e apresentam dificuldades com a objetividade). Controversamente, serão avaliados no Ensino Superior com novos gêneros e um novo formato de textos, sem serem preparados para esse nova realidade.

Essa situação provavelmente vai trazer dificuldades para os ingressantes, como trouxe para mim e para a minha turma de Letras.

As minhas dificuldades foram vencidas por meio de pesquisas e pelo auxílio de colegas de anos posteriores. Porém, eu e meus amigos teríamos enfrentado menos problemas e nos sentido mais capazes de cursar Letras se tivéssemos sido preparados para a escrita da realidade universitária.

A fim de contribuir com esse cenário, o objetivo principal da presente pesquisa foi identificar e analisar a produção científica sobre a escrita no Ensino Superior em termos de propostas de intervenção e intervenções realizadas. Ressalta-se que esta análise inicial poderá oferecer subsídios para o futuro desenvolvimento de uma intervenção para a promoção de Autorregulação da escrita.

Para isso, na Introdução deste trabalho, será contextualizado o Ensino Superior, bem como abordados o ingresso e a vivência universitária. Além disso, serão apresentados modelos de escrita e pesquisas nacionais e estrangeiras com o propósito de um levantamento das dificuldades na escrita dos estudantes de Ensino Superior.

Na sequência, os objetivos serão apresentados, bem como as decisões metodológicas que nortearam a busca, a obtenção e a análise das produções acerca de propostas de intervenção e intervenções em escrita no ensino superior. Após, serão descritos os resultados encontrados e sua discussão, bem como as considerações finais e as referências utilizadas.

## INTRODUÇÃO

### 1. Ingresso e integração ao Ensino Superior

O ingresso e as experiências de integração ao Ensino Superior têm sido foco de atenção de pesquisas brasileiras e estrangeiras. O interesse em pesquisar o estudante de Ensino Superior justifica-se porque as suas experiências nesse nível de ensino, especialmente no seu primeiro ano, fazem com que eles possam aproveitar melhor (ou não aproveitar) as oportunidades oferecidas pela Educação Superior tanto à sua formação profissional quanto para o seu desenvolvimento psicossocial (Teixeira et al., 2008). Além disso, tem havido um crescente número de estudantes nesse nível de ensino no Brasil.

Segundo o Censo da Educação Superior 2010, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos que ingressaram no Ensino Superior somente em 2010 foi de mais de 2 milhões, o que totaliza mais de 6 milhões de matriculados nesse nível de ensino. Apenas para comparação, no ano de 2001, o número de matrículas era metade, isto é, pouco mais de 3 milhões. Ou seja, de 2001 a 2010 o número de estudantes no Ensino Superior aumentou em mais de 110%.

Esse crescimento pode estar relacionado ao aumento de políticas públicas voltadas para a ampliação progressiva de vagas no Ensino Médio, como o Plano Nacional da Educação (PNE)<sup>1</sup>, para a democratização do acesso e para a permanência do estudante ao Ensino Superior, como o PROUNI (Programa Universidade para todos)<sup>2</sup>, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Governo Federal no ano de 2000 e regulamentado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE descreve diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tinha tempo determinado de até dez anos para que todas elas fossem realizadas. Entre as principais metas estavam a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo. Para implementá-las, destacou-se a ampliação progressiva das matrículas no Ensino Médio, de forma a atender, no final da década, a pelo menos 80% dos concluintes do ensino Fundamental (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009).

<sup>2</sup> Para saber mais, acessar: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

educação superior, o SISU (Sistema de Seleção Unificada)<sup>3</sup>, sistema que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo, e o sistema de Cotas<sup>4</sup>, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

A maior parte das matrículas no Ensino Superior continua concentrada nas Universidades (54,3%), seguida das Faculdades (31,2%) e dos Centros Universitários (14,5%). No entanto, nos últimos dez anos, verifica-se um crescente e constante aumento de matrículas nas Faculdades e nos Centros Universitários. Das seis milhões de matrículas citadas anteriormente, mais de 4,5 milhões estão concentradas na rede privada de ensino. Isso pode ser explicado porque as faculdades privadas correspondem ao maior número de Instituições na Educação Superior. Das 2.377 existentes, 2.099 são privadas. Das 278 públicas, 108 são Estaduais, 99 Federais e 71 são Municipais (Inep, 2010).

A crescente demanda a esse nível de ensino, sobretudo às faculdades particulares, que, além de representarem quase 90% no número total de Instituições de Ensino Superior, apresentam maior número de vagas e vestibulares com menor concorrência de candidatos por vaga, deve-se ao fato de muitos jovens verem no ensino superior uma possibilidade de conquista de um título de graduado, dado à necessidade crescente de titulação para o mercado de trabalho (PACHANE, 1998), também como uma conquista pessoal, pela busca de novos conhecimentos, uma vez que esse passa a ser visto, sobretudo no século XXI, como um recurso de trabalho e de expansão social e econômica não só individual como nacional e mundialmente. Pode-se dizer que esse não é um interesse apenas brasileiro, haja vista que autores europeus, como Almeida, Soares e Ferreira (2002), de Portugal, também afirmam que o jovem português vislumbra

---

<sup>3</sup> Para saber mais, acessar <http://sisu.mec.gov.br/>

<sup>4</sup> Para saber mais, acessar: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>

o ensino superior como um passaporte para uma vida profissional mais satisfatória ou como uma possibilidade para o mercado de trabalho, dada à dificuldade de se conseguir ingressar neste logo após a formação da Educação Básica.

Faz-se necessário reconhecer as dificuldades do Sistema de Ensino Superior em atender satisfatoriamente à expectativa social de contribuir para o desenvolvimento não só profissional, mas também psicossocial dos jovens. Exemplos desse desenvolvimento são: uma formação sociocultural mais ampla, um sistema de valores desenvolvido, a definição de projetos de carreira, a competência de relacionamentos interpessoais, empreendedorismo, entre outros. No Brasil, por exemplo, a LDB (Lei nº 9.394/96) prevê que são justamente essas as funções da Educação Superior: estímulo à criação cultural, desenvolvimento da ciência e do pensamento reflexivo, a compreensão do homem e do meio em que vive e a capacidade de apresentar soluções capazes de se aperfeiçoar a sociedade. Essas são as exigências que a sociedade está fazendo aos jovens, por isso restringir sua formação a apenas conhecimentos específicos é fadá-los a enfrentar graves problemas de permanência no mercado de trabalho e no exercício de sua cidadania (FIOR, 2003).

Por essa razão, estudos que foquem esse nível de ensino e seus estudantes são de fundamental relevância, dada à grande importância que as Instituições de Ensino Superior adquiriram no mundo atual para a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico das nações, bem como por conta das exigências sociais a respeito da formação do estudante dessas instituições.

Apesar disso, essa importância ainda não se reflete na publicação da área. Embora o Ensino Superior apareça na literatura desde a década de 60 (SANTOS FILHO, 1994) e haja um montante de conhecimento produzido acerca do assunto, com aumento acentuado nas últimas duas décadas (BARIANI ET AL., 2004) enfocando diversos temas, ainda há carência na produção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito aos estudantes do Ensino Superior e às mudanças que esse nível de ensino lhes impõem (PACHANE, 1998; BARIANI ET AL., 2004).

Logo, o presente trabalho procura contribuir acerca dos estudos relativos ao Ensino Superior tendo como enfoque o seu estudante, tais como os aspectos

relacionados à sua formação acadêmica e à promoção do seu sucesso acadêmico, especificamente no que diz respeito à escrita.

A entrada no Ensino Superior corresponde para a maioria dos alunos à realização de um sonho construído ao longo da vida e compartilhado por familiares e amigos. Aqueles que ingressam nesse nível de ensino confrontam-se com uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais que merecem uma análise mais atenta pelas autoridades e serviços acadêmicos com maiores responsabilidades na recepção e no apoio aos estudantes (ALMEIRA; SOARES; FERREIRA, 2002). Além disso, à entrada desse nível de ensino é exigido que os alunos possuam competências cognitivas, metacognitivas e sociais que lhes permitam adaptarem-se e serem bem sucedidos neste novo ambiente de ensino/aprendizagem. Assim, os alunos devem se tornar aprendizes mais independentes, confiantes e autônomos, capazes de elaborar, assimilar e comunicar informações de forma eficaz, coerente com os objetivos a atingir e com sentido crítico (CABRAL; TAVARES, 2005).

Por tal razão, a transição do ensino básico para o ensino superior provoca muitos desafios e expectativas. Isso porque, além do já exposto, o Ensino Superior é visto como uma possibilidade de ascensão social e de melhores condições financeiras (PACHANE, 1998; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; ALMEIDA; SOARES, 2003). Mas, para cursá-lo, quando a Instituição de Ensino fica fora de sua cidade (especialmente no caso de algumas instituições públicas), muitos acabam distanciando-se da família e dos amigos, mudando-se de casa e até de cidade (ALMEIDA; FERREIRA, 2002). Porém, mesmo para os que permanecem em suas casas, morando com seus pais, há mudanças, já que vão se deparar com um novo contexto educativo.

De acordo com Tinto (1988), o estudante que ingressa no Ensino Superior se defronta com estágios: separação, transição e integração. Ainda de acordo com o mesmo autor, esses estágios demonstram os desafios que os estudantes desse nível de ensino precisam enfrentar nessa nova experiência: a autonomia, a identidade e o estabelecimento de sentido à vida.

A fase de separação é marcada pelo ingresso e pelos primeiros meses de curso no ensino superior. Essa ruptura com a fase anterior, segundo Tinto (1988), é um

processo de separação que ocorre em vários sentidos, dentre eles o de se afastar das amizades conquistadas anteriormente e aprender a se relacionar com as novas, o que exige mudanças nos padrões de comportamento, e pode dificultar os vínculos. Assim, o ano do ingresso é um período crítico e até determinante na vida do estudante de ensino superior, pois pode, inclusive, influenciar na decisão de permanência ou de evasão desse nível de ensino. Porém, esse período não pode ser visto unicamente como negativo, uma vez que pode, por meio dos desafios impostos, desenvolver a autonomia e a qualidade das vivências acadêmicas (TINTO, 1988).

A fase de transição diz respeito à passagem para a nova comunidade acadêmica, a qual, segundo Tinto (1988), é um período de passagem entre o velho e o novo, entre as aspirações do passado e as expectativas para o presente. De acordo com o autor, o estudante está começando a se separar do seu passado, mas ainda não adquiriu as normas e os padrões de comportamento adequados ao novo contexto e ainda não estabeleceu os laços pessoais que fundamentam essa nova realidade. Como resultado, não é nem fortemente ligado ao passado e nem ao presente. O estresse, a sensação de perda e de desolação que essa fase gera pode causar problemas para a persistência do estudante ao ensino superior (TINTO, 1988).

Já a fase de integração é quando o indivíduo se depara com a tarefa de tornar-se integrado. Para isso, afasta-se das normas e padrões de comportamento do passado e encontra as normas da nova instituição e precisa, para tanto, participar das comunidades sociais e intelectuais desse local. Como as interações sociais são o principal veículo através do qual essas associações integradoras surgem, os estudantes necessitam do estabelecimento de contato com os membros da instituição, com professores e colegas. Não fazer isso pode levar ao isolamento e esse à evasão da instituição (TINTO, 1988).

Segundo Abreu et al. (1996), estudos realizados em diversos países demonstram que, nesse período de escolhas e de mudanças, os estudantes operam modificações importantes em suas vidas, não apenas na dimensão acadêmica, em função dos novos conhecimentos adquiridos, como também na construção da identidade pessoal, como atitudes, valores, interesses, aspirações, emoções e relacionamentos,

além de precisarem assumir alguns papéis antes destinados aos pais, como a gestão financeira. Além de tudo isso, segundo os mesmos autores, esse nível de ensino marca o projeto da vida adulta no caso dos ingressantes jovens, fundamentalmente no que diz respeito à escolha profissional e vocacional e aos planos a médio e a longo prazos. Isso porque essa escolha implica o envolvimento e a resolução em/de tarefas complexas e incertas, que exigem dos jovens a capacidade de prospectar e de lidar com as constantes mudanças sociais do mundo atual.

Passar por tudo isso com êxito, segundo Abreu et al. (1996), vai depender das condições objetivas e subjetivas para oferecer as respostas às múltiplas situações de desafio que a formação acadêmica e o mercado de trabalho oferecem. É papel da Universidade, ainda segundo os autores, proporcionar essa integração, apoiar e auxiliar os jovens no enfrentamento de todos esses desafios.

Os estudos que focalizam aspectos ligados à retenção e à evasão dos cursos (como PEREIRA JUNIOR, 2012; BRISSAC, 2009; MAGALHÃES, 2009; SCALI, 2009; POLYDORO, 2000; MERCURI; POLYDORO, 2003; TINTO, 1975), no geral, têm destacado a importância da integração acadêmica e social para se compreender os comportamentos de permanência ou não dos estudantes aos seus cursos ou Instituições de Ensino Superior. Tais estudos demonstram que o envolvimento dos alunos com a sua vida acadêmica, manifestado por meio de bom desempenho, de compromisso com o curso, de desenvolvimento intelectual e de congruência de valores com os pares contribuem positivamente para a permanência dos estudantes em seus cursos e no nível de ensino.

Juntamente com os aspectos mais acadêmicos citados, a integração e a socialização com os pares têm sido identificadas como elemento importante para a persistência dos estudantes. Além disso, experiências com atividades não-obrigatórias (monitorias, iniciação científica, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa-júnior, plantões de dúvidas, estágios extra-curriculares, viagens, projetos nacionais, congressos, disciplinas não-obrigatórias, palestras, grupos de estudo, frequência à biblioteca, oficinas, festas, debates, coral, manifestações artísticas e culturais, moradia estudantil, restaurante universitário etc (FIOR, 2003) também têm sido

apontadas como importantes à formação acadêmica e à permanência dos estudantes em seus cursos. Em estudo realizado por Fior e Mercuri (2003), bem como na dissertação de mestrado da primeira autora (2003), há relatos extremos de estudantes afirmando que tais atividades foram as únicas que contribuíram em sua formação.

A fim de se conhecer melhor as variáveis preditoras da permanência ou da evasão do estudante ao ensino superior, Almeida e Ferreira (2002) desenvolveram, em Portugal, um instrumento chamado Questionário de Vivências Acadêmicas, o qual avalia cinco grandes áreas de vivências no âmbito universitário, que emergiram a partir de análise fatorial: pessoal (ajustamento psicológico e bem-estar geral, com foco na ausência de características associadas à depressão e à ansiedade), interpessoal (nível de integração com amigos e percepção de apoio), carreira (decisão e satisfação com a escolha), estudo (nível de organização e compromisso com estudo) e institucional (satisfação e vínculo com a instituição). Como se vê, muitos são os fatores de considerável importância para a integração e a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Nos últimos anos, vêm ganhando destaque os estudos que enfocam a dimensão acadêmica da integração ao Ensino Superior (MERCURI, 1992; ROSÁRIO et al., 2006; MAGALHÃES, 2009; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007; ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2007; dentre outros), que envolve a rotina de estudos, as estratégias de aprendizagem empregadas pelo estudante, o gerenciamento do tempo, a preparação para os processos avaliativos etc. (ALMEIDA; SOARES, 2003). Segundo Rosário et al. (2006), a Universidade solicita, cada vez mais, um conjunto de competências diversificadas, tais como o questionamento constante, a busca de respostas e a autonomia dos alunos. Para tanto, faz-se necessário que o aluno possua estratégias de aprendizagem, além de reconhecer qual deve utilizar diante das diversas situações a que será exposto no Ensino Superior, de modo a tornar seu processo de aprendizagem mais significativo.

Também têm sido exigidas, para atender a tais mudanças, novas competências de aprendizagem. Segundo Magalhães (2009), os estudantes precisam analisar as matérias e os processos implicados, além de avaliar criticamente as soluções

propostas aos problemas, bem como ser capazes de generalizar as ideias aprendidas e aplicá-las aos problemas e aos desafios acadêmicos de seu dia-a-dia. Ou seja, o aluno deveria conseguir estudar os conteúdos acadêmicos e modificar qualitativamente as suas interpretações sobre o mundo que o rodeia.

Há o reconhecimento de que o contexto institucional influi no sucesso dos alunos e de que são necessárias medidas que visem à criação de ambientes educativos promotores da integração, da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial, já citado, em contexto acadêmico (ALMEIDA; SOARES, 2003). Para isso, a Universidade precisa criar condições de promover essa integração: deve-se apoiar os estudantes em sua nova rotina de estudos. Além disso, o sucesso acadêmico não é resultado, apenas, da capacidade intelectual, como se acreditou por muitos anos, mas, constatou-se, com o desenvolvimento de diversos estudos nessa área, que o sucesso acadêmico é, também e altamente, influenciado por fatores emocionais, motivacionais e metacognitivos (CASTRO, 2007). Portanto, conhecer melhor esse público e suas dificuldades é, pois, imprescindível para que esse sucesso ocorra.

Dentro desse prisma, ou seja, de o Ensino Superior exigir integração do estudante para que se tenha menor dificuldade, menor evasão e uma vida acadêmica mais autônoma, esse trabalho se justifica, uma vez que se propõe a conhecer um pouco mais da dimensão acadêmica desse nível de ensino, especificamente no que diz respeito à escrita, ferramenta importante nesse nível de ensino, e de como ela é utilizada e empreendida, o presente trabalho traz a contribuição de descrever intervenções para melhorar a escrita do estudante de ensino superior buscando auxiliar na integração acadêmica dos estudantes.

## **2. A escrita**

Para a vivência em sociedade, o homem se comunica. Essa comunicação não ocorre apenas de maneira oralizada, mas, em sociedades letradas, de maneira escrita. A escrita adquiriu um prestígio tão grande que sobrepassou a palavra falada, sobretudo por ser um dado fixo, menos tangível que a fala e, portanto, duradouro e mais fácil de se apreender. Por isso, ela é fundamental para a preservação da cultura.

Do mesmo modo, a imagem exerce impressões ao humano, sobrepondo-se ao som. Além disso, a cultura literária e letrada aumenta ainda mais a importância da escrita, graças a livros que vencem as barreiras do tempo, como os dicionários e as gramáticas, ou o próprio livro religioso cristão – a Bíblia, que cria o universo por meio de palavras, como fazem tantos outros livros religiosos. Por tudo isso, quando há desacordo entre a língua falada e a ortografia é a escrita quem prevalecerá (FABRINO, 2008).

A escrita tem importante papel no processo de escolarização, afinal, o próprio ensino é avaliado por formas escritas, como as provas e os trabalhos, em qualquer nível de ensino. Todos os alunos precisam de habilidades de escrita bem-desenvolvidas porque a escrita contribui para a aprendizagem e para a compreensão do assunto novo e fornece um meio de documentar e demonstrar o que se aprendeu (RADLOFF; HARPE, 2000). Segundo os mesmos autores, o ensino se baseia na escrita porque acredita que ela seja a forma mais pertinente de transmissão e aquisição de conhecimento. Mesmo com o advento de novas tecnologias, como a informática, e a crença de que ela substituiria a escrita, essa, na verdade, tem seu uso cada vez mais intensificado na era tecnológica. Embora uma escrita em constante transformação, ela está longe de ser extinta (FABRINO, 2008).

Além disso, os estudantes que tenham desenvolvido as habilidades de escrita podem se engajar ativamente na aprendizagem por meio da tomada de notas, de resumos, de exposições, ou seja, para manter registros de sua aprendizagem. Do mesmo modo, estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem para dominar o assunto e para demonstrar o que aprenderam (RADLOFF; HARPE, 2000).

Como se não bastasse a função das habilidades de escrita para a aprendizagem, a maioria das profissões exige boas habilidades de comunicação, incluindo a capacidade de escrever de forma eficaz para diferentes públicos. Habilidades bem desenvolvidas são valorizadas e exigidas por grupos profissionais e empregadores que reconhecem a escrita eficaz como fundamental para o sucesso no trabalho (RADLOFF; HARPE, 2000).

No entanto, a escrita apresenta alguns desafios, uma vez que as atividades de escrita são normalmente estipuladas pelo próprio sujeito, realizadas individualmente e exigem certo esforço criativo, sustentado durante um período extenso de tempo, além de exigir constante revisão para cumprir seus próprios padrões pessoais de qualidade (GOULD, 1980 citado por HÖGEMANN, 2011). Assim, a escrita é definida como uma tarefa cognitiva exigente que requer do indivíduo o uso de diversas estratégias durante sua produção, processo que é longo e oneroso (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

Ford (1990) afirma que os processos de escrita ocorrem em cinco estágios: pré-escrita, em que há um estímulo para a escrita e auxilia o escritor a pensar sobre o que já sabe; escrita, em que se escreve sobre pensamentos e ideias, sem a pressão de haver um texto perfeito ao final; conferência, em que ouvintes ou leitores dão *feedbacks* por meio de perguntas específicas que incidem sobre o conteúdo que foi escrito; revisão, em que os escritores concentram-se em suas ideias, esclarecem a escrita e acrescentam ou retiram informações e aprendem a ver sua escrita por meio dos seus próprios olhos; e publicação, em que o trabalho está acabado e é oferecido a outros leitores.

Confirmando que a escrita se orienta por estágios e processos, seguem alguns modelos de processos de escrita que orientam a pesquisa hoje, de acordo como Harris et al, 2009, em seu trabalho de revisão de metacognição<sup>5</sup> para a escrita.

Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011) delinearum um modelo de escrita, em 1980, que incluiu três componentes: 1- ambiente para as tarefas, que inclui fatores externos ao escritor, mas que influenciam o processo de escrita; 2- processos cognitivos, que se referem às operações mentais empregadas durante a escrita e foi dividida em três subprocessos: a- planejamento, que inclui três outros componentes: criar ideias sobre o que e como escrever; organizar as ideias

---

<sup>5</sup> A metacognição se refere ao conhecimento e a cognição ao fenômeno cognitivo ou aos conhecimentos que se tem sobre os próprios processos cognitivos e seus resultados (Flavell, 1979). De acordo com Boruchovitch (2010), a metacognição é facilmente observável em nosso cotidiano, por exemplo, quando alguém percebe que somente uma lista de produtos é capaz de evitar esquecimentos no supermercado, demonstra compreender seus limites pessoais para memorizar, o que é uma forma de metacognição, já que diz respeito às crenças e aos conhecimentos sobre a própria memória. Do mesmo modo, quando um estudante dedica mais tempo de estudo a um assunto em particular porque lhe percebe mais difícil, está usando uma estratégia metacognitiva.

selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição; b- tradução, que contém dois tipos de informações: transformar a ideia em frase (criar texto) e transformar as frases criadas em símbolos escritos (transcrição); c- revisão, que envolve ao mesmo tempo a avaliação do texto criado à luz da intenção ou a sua modificação no que diz respeito à linguagem (HÖGEMANN, 2011); 3- memória do escritor, que se refere ao conhecimento sobre o tema a ser escrito, sobre o público leitor do texto, ao gênero e aos planos gerais para a realização de tarefas de escrita diferentes (HARRIS et al, 2009).

Hayes e Flower estabeleceram vários princípios que continuam a afetar a investigação ainda hoje. Primeiro, a escrita é uma atividade dirigida a uma finalidade, que envolve, portanto, objetivos e submetas. Segundo, a escrita eficaz requer uma variedade de operações mentais necessárias para alcançar os objetivos e as submetas do autor. Terceiro, os processos de escrita não são lineares, mas envolvem a complexa interação de atividades entrelaçadas. Quarta, escritores qualificados precisam lidar com um grande número de demandas de uma vez. Essas demandas podem incluir, mas não se limitam a isso, fazer e revisar planos, atrair conhecimentos e ideias da memória, desenvolver conceitos, imaginar e responder a um leitor desinformado ou crítico, considerar as necessidades do leitor e gerir o processo de escrita (HARRIS et al, 2009).

Bereiter e Scardamalia (citados em HARRIS et al, 2009), desenvolveram, em 1987, um outro modelo de escrita que tem impacto nas pesquisas e instruções em escrita hoje. Os autores estavam interessados em explicar as diferenças entre escritores novatos e experientes e em detalhar os processos utilizados por ambos. Nesse modelo, a escrita consiste em quatro processos principais: 1- representação mental da tarefa; 2- análise do problema e definição de metas; 3- tradução e 4- conhecimento resultante. A escrita é referida como um processo recursivo de resolução de problema, que permite a escritores hábeis que pensem e escrevam de forma mais eficaz.

Propuseram, para escritores novatos, uma versão próxima da ideia de Hayes e Flower. Consiste de três componentes: 1- representação mental da atribuição, que envolve a compreensão desta, definindo o tipo e a função do texto a ser produzido; 2- memória de longo prazo, que inclui dois tipos de conhecimento disponível ao escritor:

conhecimento do conteúdo (o que o escritor sabe sobre o tema atribuído) e conhecimento do discurso (conhecimento da língua e da gramática e conhecimento sobre o tipo de texto a ser produzido); 3- o conhecimento sobre os processos de produção, que consiste nas operações de escrita usadas para produzir um texto (HARRIS et al, 2009).

Porém, os autores propuseram um processo diferente usado por escritores peritos, referido como conhecimento transformador. Envolve planejamento do conteúdo do texto de acordo com as restrições retóricas (considerações de estilo e de efeito sobre o leitor), comunicativas (principais pontos a serem feitos, como a amplitude do conteúdo) e pragmáticas (espaço e tempo para escrever). Similar ao modelo para escritores novatos, o ponto de partida é o desenvolvimento de uma representação mental do trabalho. Com base nesse entendimento, o escritor se envolve em análise de problemas e definição de metas para determinar o que dizer, como dizer e para quem dizer. Isso é feito a partir da análise da tarefa, definindo conteúdo e objetivos retóricos, e da decisão sobre os meios necessários para atingir tais objetivos. O escritor transforma o conteúdo sobre o que pretende dizer (conhecimento de conteúdo), bem como o conhecimento sobre o público e sobre como dizer (conhecimento do discurso) (HARRIS et al, 2009).

O terceiro modelo para a escrita foi proposto por Zimmerman e Risemberg (1997). Os autores avançam em relação aos dois modelos anteriores, pois argumentam que as explicações com foco no desempenho da escrita e no seu desenvolvimento precisam também incluir o papel dos processos sociais, motivacionais e comportamentais, bem como os cognitivos. A partir da teoria social cognitiva<sup>6</sup> e da autorregulação<sup>7</sup>, eles propuseram um modelo de escrita composto por três formas

---

<sup>6</sup> A Teoria Social Cognitiva foi proposta por Bandura e adota a perspectiva da agência humana para o desenvolvimento, a integração e a mudança (BANDURA, 2001). Isso significa que o indivíduo influencia o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional, com planos e estratégias de ação para realizá-las, por meio da antecipação e da prospecção. As pessoas criam objetivos e prevêem os resultados prováveis para guiar e motivar seus esforços. Ou seja, os sujeitos são auto-organizados, autorregulados e autorreflexivos, além de proativos, em vez de organismos reativos moldados e orientados por forças ambientais ou movidos por impulsos interiores encobertos (BANDURA, 2001; 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

<sup>7</sup> De acordo com Zimmerman (1998), o tópico tem várias correntes teóricas (o leitor encontrará mais detalhes em Boruchovitch, 2010), mas uma conceituação comum define autorregulação como um

fundamentais de autorregulação: ambientais, comportamentais e pessoais. Argumentam ainda que essa forma triádica de autorregulação interage reciprocamente por meio de um *feedback* cíclico, que permite aos escritores automonitorizarem e autorreagirem ao *feedback* sobre a eficácia de determinados processos autorregulatórios.

Os autores identificaram três classes para a autorregulação da escrita e listaram dez processos que identificaram como importantes para serem considerados no desenvolvimento de instrução para uma escrita eficaz. A primeira classe, *autorregulação ambiental*, que tem como processos: 1- estruturação ambiental (selecionar, organizar e criar configurações eficazes para a escrita); 2- modelos autosselecionados que sejam usados como fontes de conhecimento e de habilidades em escrita. A segunda classe, *processos comportamentais*, tem como processos: 3- automonitoramento e autogravação de um bom desempenho; 4- estabelecimento de autoconsequências para a própria performance; 5- autoverbalização para melhorar o processo da escrita. A terceira classe, *processos pessoais*, inclui os processos: 6- tempo de planejamento e gestão (estimar tempo necessário para cumprir a tarefa); 7- estabelecimento de metas (de longo e de curto prazos, como para a qualidade que o texto deverá ter e os resultados esperados); 8- criação de um padrão para a própria escrita e de autoavaliação; 9- utilização de estratégias cognitivas (métodos para a organização e a transformação do texto); 10- uso de imagens mentais reais ou criadas para facilitar a descrição de uma escrita eficaz.

Zimmerman e Risemberg (1997) afirmam que a autorregulação da escrita envolve um sistema complexo de processos interdependentes e colocam ênfase ao construto da autoeficácia, definida por Bandura (1997) como crenças de alguém em sua

---

processo complexo e multifacetado, que integra variáveis motivacionais e autoprocessuais, que envolve aprendiz que, proativamente, direcionam seus comportamentos ou suas estratégias para alcançar seus objetivos, os quais, também, contam com afeto, motivação, cognição e comportamento para modificar ou ajustar suas estratégias e comportamentos quando não for possível, inicialmente, atingir os objetivos (Zimmerman e Schunk, 2004). É vista como um mecanismo interno, consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos, os sentimentos pessoais e que tem como referência as metas estabelecidas e o padrão pessoal de conduta, bem como o estabelecimento de consequências para este. Por ser um processo individual, soma e interage com o ambiente em prol do comportamento (Polydoro e Azzi, 2008).

própria capacidade de organizar e de executar cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações, uma vez que tais processos complexos estão subjacentes a um senso de eficácia do escritor, que pode ser aumentado ou diminuído dependendo da percepção do sucesso das estratégias autorregulatórias que utiliza para controlar suas ações, o ambiente da escrita e os seus pensamentos sobre ela. A autoeficácia, por sua vez, influencia a motivação intrínseca para a escrita, bem como o próprio uso de processos autorregulatórios durante a tarefa de escrever (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

Como se pode perceber, esse modelo não apresenta a interação entre os processos de autorregulação envolvidos na escrita e as habilidades de memória ou de transcrição de texto, abordadas nos dois modelos anteriores. No entanto, de acordo com Harris et al (2009), esse modelo fornece importante contribuição para a descrição dos processos de composição e para o entendimento da metacognição por três razões. Primeiro, oferece uma explicação de como os escritores exercem controle deliberado sobre o ato de escrever, através dos dez processos de autorregulação da escrita apresentados anteriormente. Embora a escrita seja vista como uma tarefa difícil e exigente, que requer extensa autorregulação e controle da atenção, esse construto recebeu menos atenção nos dois modelos anteriores.

Segundo, Zimmerman e Risemberg forneceram uma descrição de como as crenças dos escritores sobre sua competência influenciam e são influenciadas por seu uso de estratégias autorregulatórias e por seu desempenho subsequente. Terceiro, o modelo não só descreve o que os escritores fazem, mas demonstra como os escritores modificam suas ações, incluindo pensamentos, sentimentos e ações que eles utilizam para atingir diferentes objetivos na escrita. Os autores não se limitam aos objetivos dos escritores de melhorarem o texto produzido, mas incluem metas para melhorar o desempenho como escritor (HARRIS et al, 2009).

Graham, Harris e Mason (2005) também criaram um modelo de escrita, posteriormente utilizado em um programa de intervenção, o qual avança em relação aos anteriores, pois, além de incluir os processos de autorregulação envolvidos na escrita, abordados em Zimmerman e Risemberg (1997), preocupa-se com as habilidades de

transcrição de texto, abordadas em Hayes e Flower (1980, citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011) e em Bereiter e Scardamalia (1987, citados em HARRIS et al, 2009). O programa consiste em seis etapas que objetiva a promover a escrita e as competências autorregulatórias, focando-se em alunos com dificuldades de aprendizagem.

A etapa 1- diz respeito ao desenvolvimento e à aplicação de conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e como vão aplicar as estratégias aprendidas no processo de escrita. A etapa 2- refere-se à discussão entre os alunos e os professores sobre os benefícios das estratégias e sobre modos de utilização delas para se chegar ao objetivo pretendido. A etapa 3- está relacionada à apresentação de um modelo mnemônico de redação pelo professor, que ensina como utilizar estratégias de escrita e como são formadas as narrativas e por que cada parte delas é importante. A etapa 4- diz respeito à memorização das estratégias aprendidas, por isso, a importância do trabalho lúdico e mnemônico. A etapa 5- orienta-se pelo apoio oferecido pelos professores aos alunos durante o uso de estratégias de escrita e na discussão de novas estratégias apropriadas para a produção. Os professores também oferecem suporte na concretização da memória das estratégias. A etapa 6- corresponde à fase em que os alunos se tornaram independentes do suporte oferecido pelo professores e são capazes de utilizar todas as estratégias ensinadas sozinhos (HARRIS ET AL., 2002; HÖGEMANN, 2011).

Os modelos descritos anteriormente exploram etapas de trabalho com a escrita, pois a reconhecem como um processo longo e oneroso, conforme citado por Zimmerman e Risember (1997). A escrita apresenta desafios, já que suas atividades são estipuladas pelo próprio sujeito, de modo individual e exigem esforço, que deve ser sustentado durante um extenso período de tempo, além de necessitar de revisão.

O trabalho com a escrita e as dificuldades que ele gera ocorre em todos os níveis educacionais, desde o início da educação básica. Além disso, a escrita torna-se imprescindível não somente durante o ensino superior como também no vestibular, processo seletivo obrigatório para a matrícula na graduação.

## **2.1 A escrita no Vestibular**

Embora o vestibular não faça parte formalmente do Ensino Superior, ele é exame de condição para o ingresso nesse nível de ensino. Dessa forma, entende-se que analisar a escrita nesse exame é importante, pois nele a produção escrita também será cobrada como uma importante ferramenta de uso no próximo nível de ensino. Nas Universidades públicas do estado de São Paulo, a redação é requisito. No vestibular da Universidade de São Paulo<sup>8</sup> é exigida a produção de uma dissertação. No da Universidade Estadual de Campinas<sup>9</sup> há a exigência da produção de dois textos de gêneros distintos. Na Universidade Estadual Paulista<sup>10</sup> também é exigida uma dissertação. Além das redações, a habilidade com a escrita também é avaliada nas respostas dissertativas que compõem a nota desses vestibulares.

Vale ressaltar que a produção de uma redação no vestibular é uma obrigatoriedade, segundo o Decreto nº 79.298/77, colocado como uma política que, na década de 70, visava a resolver o baixo desempenho em escrita dos estudantes, já que se acreditou que essa exigência no vestibular acarretaria mudanças nas práticas de produção de texto realizadas no Ensino Médio (CAMARGO, 2009).

Justifica-se a produção de textos no vestibular, pois no Ensino Superior essa escrita será cobrada com muita frequência e a competência de produção textual assume importância ainda mais intensa, pois os estudantes precisam externalizar por meio da escrita o que aprenderam. Dessa forma, a escrita se traduz em habilidade imprescindível ao sucesso acadêmico e papel central à Educação Superior (CABRAL; TAVARES, 2005; VASCONCELOS, 2007).

Então, o vestibular busca uma avaliação dessa competência, de modo a selecionar estudantes aptos a produzirem textos adequados, que demonstrem o conhecimento adquirido, que promova, portanto, bons resultados, para que haja sucesso acadêmico.

---

<sup>8</sup> Manual do Candidato disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/manual/fuv2013.manual.pdf>

<sup>9</sup> Manual do Candidato disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2013/download/manual2013.pdf>

<sup>10</sup> Manual do Candidato disponível em: [http://www.vunesp.com.br/VNSP1207/manual\\_24\\_1\\_13.pdf](http://www.vunesp.com.br/VNSP1207/manual_24_1_13.pdf)

Carone (1976) já elucidava essa questão ao avaliar o desempenho linguístico dos candidatos que chegaram ao vestibular para o curso de Ciências Biomédicas naquele ano, para a Fundação Carlos Chagas. O estudo avaliou a conjugação verbal e a utilização dessa classe de palavra em 693 redações, retirando-se destas mais de onze mil orações (frases com presença de verbo). Foram excluídas dessa análise as frases com ausência de verbos.

O trabalho demonstra que os estudantes cometiam graves problemas na construção sintática e semântica: os alunos apresentavam problemas de concordância (sujeito plural e verbo no singular ou o contrário); pontuação caótica; dificuldade de organização das sentenças e dos parágrafos; pobreza de recursos utilizados na construção dos períodos; limitação de vocabulário.

A autora conclui, frente aos mais de 300 erros encontrados no *corpus* desse trabalho, que a escola não preparou o jovem avaliado para questionar o mundo em que vivia, mas para aceitá-lo passivamente, já que os textos não apresentavam ideias e construções próprias dos alunos, mas uma repetição de frases prontas. Além disso, a confusão no uso da linguagem demonstrou, para Carone (1976), uma confusão na organização, também, do pensamento e da articulação de ideias na escrita.

Pécora (1989) também fez um levantamento dos problemas de produção escrita de vestibulandos à Universidade Estadual de Campinas na década de 80. Elaborado com um *corpus* de 60 redações, o autor diagnosticou que as maiores dificuldades dos vestibulandos eram: acentuação; pontuação; ortografia; adequação de linguagem (utilizar a oralidade quando a norma culta é exigida); emprego lexical; redundância; emprego de noções confusas; emprego de lugar comum. Todas essas dificuldades implicaram problemas de argumentação, conceito fundamental para a produção de textos no vestibular.

Nascimento e Isquierdo (2003) também analisaram o desempenho linguístico de vestibulandos. As autoras avaliaram o léxico de um *corpus* de 450 redações dos vestibulares de 1999 e de 2000 de duas Instituições de Educação Superior do Interior do Estado de São Paulo, uma pública - Unicamp/Campinas, 170 redações do vestibular de 1999 - e uma particular - Faculdades Toledo/Araçatuba, 280 redações do vestibular de

2000 -, que tiveram como tema "A comemoração dos 500 anos do Brasil". Os resultados demonstraram que os ingressantes elucidavam uma pobreza lexical – o corpus foi marcado por pouco mais de 11 mil unidades lexicais, para um total de mais de 113 mil ocorrências. Nas palavras mais comuns encontradas nas redações, estavam as instrumentais, como artigos, pronomes, preposições, conjunções, advérbios, bem como alguns verbos bastante frequentes. Segundo a autora, os dados também evidenciam, conclusivamente, maior competência vocabular por parte dos estudantes que ingressavam na Universidade pública, talvez em razão de estarem mais bem preparados para concorrer às vagas limitadas que ela oferece. Mostraram, também, que aqueles que, até o Ensino Médio, estudavam em escola particular também possuíam um conhecimento maior em termos vocabulares. A autora atenta para o papel fundamental que tem a escola na formação e que, pelos resultados, deduz-se que essa Instituição, sobretudo a pública, não tem submetido os seus alunos à prática de atividades adequadas ao desenvolvimento do seu vocabulário.

Castaldo (2009), em sua tese de Doutorado, também faz uma análise de redações do tipo dissertação para a prova de vestibular da Fundação para o Vestibular (FUVEST), que organiza a prova da Universidade de São Paulo (USP), a qual cedeu à autora o *corpus* de 374 redações do ano de 2007. Do número total, 37 estavam em treinamento (os chamados treineiros) e 337 eram candidatos efetivos, dentre os quais 220 fizeram curso preparatório e 117 não fizeram. Segundo a autora, somente 36% dos textos avaliados usavam satisfatoriamente a norma culta da Língua Portuguesa. Além disso, 81% dos textos apresentavam uma linguagem difícil de ser compreendida, ou seja, os candidatos não conseguiam fazer o leitor depreender a sua mensagem. Em 81 redações ainda apareceram problemas com a impessoalidade e com o uso do pronome “você” e “te”, utilizados para manter diálogo no texto, o qual não deveria ocorrer. Verbos no imperativo (ordem) apareceram em 15 textos, como se o escritor desejasse dar uma ordem ao seu interlocutor. Os estudantes ainda demonstram dificuldades com o uso da pontuação. A maioria dos candidatos analisados não foi convocada, ou seja, não passou no vestibular. Para a autora, os dados encontrados são alarmantes e preocupam, já que

os anos de escolarização não parecem ter propiciado o letramento necessário, já que os candidatos não conseguem redigir quando solicitados socialmente.

Do mesmo modo, há relatórios técnicos avaliando as produções escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que também é utilizado como um processo seletivo no Brasil. Segundo o relatório técnico publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do ano de 2005, o papel da Redação no exame é avaliar o candidato em cinco competências: 1- Domínio da Norma Culta; 2- Compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de formação para o desenvolvimento do tema dentro do gênero; 3- Seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4- Demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; 5- Elaboração de proposta de intervenção para o problema trabalhado na redação, demonstrando respeito aos direitos humanos. Cada uma das competências é avaliada de 0 a 100 pontos, com uma qualificação conceitual de insuficiente a regular (0 a 40 pontos), regular a bom (40 a 70 pontos) e bom a excelente (70 a 100 pontos). No ano em questão, o tema era “O trabalho infantil na realidade brasileira” e a redação, em todos os anos, é sempre de caráter dissertativo-argumentativo (INEP, 2006).

De acordo com o relatório, cada uma das 2.141.888 redações foi corrigida duas vezes. Os resultados divulgados pelo Relatório do Inep 2005 quanto às notas são que na Competência 1 (norma culta), a média nacional foi de 64,29, nas competências 2 (compreensão da proposta), 3 (organização de dados) e 4 (mecanismo lingüísticos) foram, respectivamente, 57,36, 54,97 e 55,87, ou seja, próximas à Competência 1. Segundo o relatório, esse resultado demonstra que os concluintes e egressos do ensino médio tinham dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolverem um tema (Competência 2), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Competência 3). Constata-se, também, que eram deficientes os conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (Competência 4). Mas a Competência 5 (elaborar proposta de intervenção para o problema abordado,

demonstrando respeito aos direitos humanos) foi a que registrou média nacional mais baixa (47,32), o que sugere que os participantes do Enem daquele ano não estavam suficientemente preparados para discutir respostas aos problemas sociais congruentes com o respeito e a promoção dos direitos humanos. Os resultados ainda mostram que pouco mais que 10% dos participantes tiveram desempenho insuficiente a regular e 13% teve desempenho bom a excelente.

A prova citada também é usada como acesso às Universidades Públicas Federais, através do Programa de Seleção Unificada (Sisu), gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual as Universidades cadastradas oferecem vagas aos participantes do Enem. O aluno, para angariar uma das vagas, deve ter tirado nota diferente de zero na redação<sup>11</sup>. Além disso, é através do Enem que os alunos se candidatam ao Programa Universidade para todos (Prouni) e concorrem a bolsas de 50 ou 100% em Instituições Particulares de Educação Superior.

Pode-se notar que, nos trabalhos abordados, os estudantes que almejam o acesso à Educação Superior não têm apresentado textos que atendam às expectativas. Pode-se notar, ainda, que o problema ocorre desde a Educação Básica e parece ser levado ao Ensino Superior.

## ***2.2 A escrita do estudante do Ensino Superior***

Como já dito anteriormente, a escrita é uma habilidade necessária e imprescindível no Ensino Superior. Nesse nível de ensino, a escrita será cobrada com muita frequência e a competência de produção textual assume importância ainda mais intensa, uma vez que os alunos passam muito tempo a ler, a selecionar, a relacionar e a reter informações que lhes são apresentadas sob a forma de texto, além de precisarem externalizar por meio da escrita o conhecimento adquirido. São, também, avaliados por meio da escrita, como base para ponderar como se desenvolvem e defendem ideias e argumentos, ligam a teoria com a prática, elaboram conclusões e usam informações e ideias adequadamente. Dessa forma, a escrita se traduz em habilidade imprescindível ao

---

<sup>11</sup> Para informações mais detalhadas, acesse: <http://sisu.mec.gov.br/>

sucesso acadêmico e papel central à Educação Superior (CABRAL; TAVARES, 2005; VASCONCELOS, 2007). Fairbairn & Winch (1996) associam as dificuldades, o insucesso e o abandono acadêmico no Ensino Superior a uma falta de métodos de estudo, sobretudo com relação às competências de leitura e de escrita.

Então, será visto nessa parte do texto que o problema com a escrita ocorre também na Educação Superior, tanto no Brasil quanto em vários outros países. Os estudantes desse nível de ensino também não parecem aptos a redigirem textos adequados à esfera acadêmica, como se pode verificar nos trabalhos expostos abaixo.

Pécora (1989) em sua dissertação faz um levantamento dos problemas de escrita dos alunos ingressantes à Universidade Estadual de Campinas. Elaborado com um *corpus* de 1440 textos, do curso Práticas de Produção de Textos, de responsabilidade do autor, nos 1º e 2º semestres do curso de Linguística, entre os anos de 1978 a 1980. O autor elucida que as dificuldades dos alunos ingressantes são as mesmas dos vestibulandos: acentuação; pontuação; ortografia; adequação de linguagem (utilizar a oralidade quando a norma culta é exigida); emprego lexical; redundância; emprego de noções confusas; emprego de lugar comum.

O autor ainda refere, nesse trabalho, que os alunos de 8º semestre, ou seja, em final de graduação, demonstraram grandes dificuldades em fazer um fichamento, ou seja, um levantamento das ideias principais, de um texto básico para o curso de Linguística. Refere, ainda, que o professor da disciplina precisou reformulá-la para atender a uma demanda dos estudantes: eles apresentavam dificuldades básicas com a linguagem e com a produção escrita. Para que o curso pudesse caminhar, o professor precisou retomar um conteúdo trabalhado durante o Ensino Básico: a habilidade em utilizar a linguagem na escrita.

Sampaio e Santos (2002), em função da importância da leitura e da escrita para o desempenho acadêmico do estudante universitário, bem como pelo pressuposto de que estudantes de curso noturno têm menos acesso a bens culturais, realizaram uma pesquisa com 42 estudantes, alunos dos primeiros anos de cursos na área de Negócios de cursos noturnos, em uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo. Destes, 22 eram homens e 20, mulheres, os quais estavam na faixa etária entre 17 e 39

anos. O trabalho pretendia verificar os efeitos da aplicação do programa de remediação no nível de compreensão em leitura dos participantes, medidos pelo Teste de Cloze, e comparar o desempenho dos sujeitos em redação, antes e depois da participação no programa. Os resultados do pré-teste mostraram, no que concerne à escrita, foco do presente trabalho, que houve a presença de chavões e de clichês, falta de coerência e coesão no texto e muitos erros gramaticais (principalmente pontuação e concordância), além de pouco senso crítico em relação ao tema (que foi sobre programas de televisão) e dificuldade de acompanhamento do roteiro solicitado.

Santos e Perez (2003) também mostraram urgência no que se refere à resolução dos problemas de escrita em estudantes de Ensino Superior. Nesse trabalho, as autoras avaliaram a qualidade da leitura – não enfatizada nessa dissertação – e da escrita de estudantes desse nível de ensino, a partir de questionário de captação de dados pessoais e escolares dos sujeitos e de tarefas de interpretação e de produção textual de alunos matriculados em 2002, no primeiro e no último ano de cursos avaliados pelo 34º Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, a saber: Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia, História, Letras e Pedagogia. Pelos resultados obtidos nos questionários aplicados, formados por questões discursivas, os alunos se viam como escritores que apresentavam problemas de ortografia, de vocabulário e de estrutura textual, e as autoras afirmaram que pouca diferença se notou entre os alunos ingressantes e os concluintes, fato a indicar que ações mais específicas são requeridas na universidade, já que ela não parece melhorar a habilidade dos estudantes em produzir textos, apesar de estes permanecerem por anos produzindo textos no ambiente acadêmico. Quanto à produção textual, as autoras referiram que a questão mais alarmante foi a utilização incorreta de elementos de coesão. No que se refere à ortografia, as alterações observadas, tanto na escrita dirigida quanto na espontânea, revelam aspectos de falhas no processo de apropriação dessas normas. Segundo as autoras, não basta oferecer condições para que o aluno produza textos (propostas, por exemplo), devem-se oferecer condições para que produzam textos adequados.

Cunha e Santos (2005) realizaram uma pesquisa sobre a produção escrita de 134 estudantes ingressantes da área de exatas, humanas e biológicas de duas

Universidades particulares, um do interior do Estado de São Paulo e outra do interior do Estado de Minas Gerais, dos cursos de Administração, Psicologia, Análise de Sistemas, Computação e Farmácia. A pesquisa foi realizada a partir de uma proposta para a produção de texto dissertativo, tipologia escolhida em função da proximidade temporal do vestibular, que normalmente solicita a produção deste tipo de texto, sobre “o problema do avanço do uso da maconha é a banalização do vício”. Os dados foram coletados em situação de sala de aula e a produção foi feita pelos alunos, sob a orientação de escrever em média 20 linhas, com a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. As autoras, e um juiz especialista da área de linguagem, avaliaram os textos a partir do número de erros cometidos, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, no uso dos tópicos gramaticais concordância verbal e nominal e ortografia. Os resultados foram de 6,96% para a concordância verbal, 2,42% para a concordância nominal e 2,57% para a ortografia. Segundo as autoras, esses dados apontam que, embora tenha havido sujeitos que não cometeram os erros avaliados (as ocorrências de crases não foram avaliadas), o número de erros para pessoas que cursam o nível universitário foi expressivo, especialmente quanto à ortografia, levando-se em conta que os textos eram curtos. As autoras ainda afirmaram que a leitura pode sanar esse problema e que há necessidade de mais investigação nessa área.

Oliveira e Sisto (2005) analisaram a relação entre a produção de texto e a inteligência fluida de 148 (60 do sexo masculino e 88 do sexo feminino) sujeitos com idades entre 17 e 47 anos, todos ingressantes de Universidades particulares do interior dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais, de diferentes áreas de conhecimento. Os alunos realizaram a produção de uma dissertação cujo tema era a “legalização das drogas”. As redações foram avaliadas por meio de cinco critérios: proposição ou tese; análise de proposição e formulação de argumentos; quantidade de argumentos; conclusão e uso de conectivos. Os resultados da Redação mostraram que as notas dos sujeitos ficaram com uma média de sete pontos (com intervalo de zero a dez), com exceção do critério *uso de conectivos*, que foi mais baixa. As autoras afirmaram que ao lerem os textos produzidos, apesar das médias de notas obtidas, percebia-se que eram simples, sem grandes elaborações. Grande número deles não apresentou título, faltou

domínio das normas da escrita culta e, portanto, demonstraram baixa qualidade. No entanto, o critério linguagem não fazia parte da grade de correção estabelecida.

Silva e Witter (2007) avaliaram aspectos de compreensão de leitura e verificaram o desempenho em redação e em língua portuguesa de modo geral. Participaram da pesquisa 19 estudantes do primeiro semestre do curso noturno de Psicologia de uma Universidade particular. Como procedimento, foi usado o teste de Cloze para a avaliação do desempenho em leitura – não enfatizado nessa dissertação – e solicitada uma redação para a avaliação em escrita, cujo tema era “eu leitor”, em que o participante relatava sua vivência em leitura, como livros e pessoas que contribuíram para a sua formação. Para a avaliação em língua portuguesa, foram utilizados os conteúdos trabalhados ao longo do semestre cursado, como coesão, coerência, organizadores textuais e correção gramatical. Os resultados demonstram que, no que se refere à redação, os sujeitos tiveram desempenho razoável (de acordo com os critérios utilizados: título, tema, coesão, coerência e adequação gramatical), demonstrando sequência lógica de raciocínio e ordenação das ideias, porém, apresentaram dificuldade quanto à obediência ao padrão gramatical exigido nos itens de regência, concordância, grafia e acentuação. Com relação à prova de língua portuguesa, apenas três alunos obtiveram bons resultados, sendo que todos os demais (16) ficaram com médias baixas. Segundo as autoras, os alunos ingressantes nesse curso superior demonstram muita dificuldade com a leitura e a compreensão de textos e os dados indicam que há a necessidade de a leitura e a escrita serem trabalhadas em anos anteriores à Universidade e dentro dela.

Damiani et al (2011) avaliaram a produção textual de 44 estudantes do 4º semestre do curso de Pedagogia a partir de questionário contendo a pergunta “como a criança aprende na primeira infância?”. Os alunos escreveram com a informação de que seus textos não seriam utilizados para a composição da nota da disciplina, mas que eram para avaliar o quanto dominavam o assunto em questão. A resposta foi avaliada a partir dos critérios relativos à estrutura, ao conteúdo e à expressão de ideias. A correção revelou que a maioria dos problemas de escrita é relativa à construção frasal, como os erros de pontuação, cometidos por 50% dos sujeitos. 25% ainda utilizaram palavras

inadequadas e 13,6% apresentaram problemas com ortografia. As autoras alegaram que os alunos escreveram sem planejamento e revisão e que o texto foi escrito à medida que os pensamentos foram construídos. Para elas, há necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade dessa escrita e preparar os profissionais para suas futuras atividades docentes relativas à escrita.

Em outro tipo de olhar, Fabiano (2011) analisou textos acadêmicos de um aluno ingressante e de um aluno concluinte, ambos do Curso de Letras, das disciplinas Leitura e Produção Textual e Estágio Supervisionado, respectivamente, de uma Universidade Pública. Os objetivos da autora foram investigar como o aluno se apropriou da escrita do texto acadêmico por meio de conectores e observar a recorrência ao discurso de outrem como instância apelativa pela responsabilidade do enunciado. Com relação ao primeiro objetivo, a autora observou que o estudante ingressante utilizava conectores textuais (termos que ligam frases, orações, parágrafos, ideias (KOCH, 1999)) de modo equivocado, apenas para dar continuidade ao texto, sem que, no entanto, eles ligassem coerentemente as partes efetivas do texto. Do mesmo modo, o aluno concluinte não demonstrou a habilidade de uso de conectores com a finalidade de ligar parágrafos, que devem ter sentidos entre si, mas o segundo parágrafo escrito por esse estudante não indicou relação entre unidades textuais. Quanto ao segundo objetivo, a autora analisou que ambos os estudantes utilizavam, para citar algum autor, as formas *segundo* (concluinte) e *conforme* (ingressante). No texto do aluno ingressante, o trecho era mantido entre aspas, isto é, mantendo a responsabilidade pelo que foi dito ao seu autor. Já o aluno concluinte utilizava o conectivo como uma forma de citação indireta, já que as aspas haviam sido retiradas. No entanto, quando Fabiano (2011) buscou o texto original, percebeu que, na verdade, o estudante concluinte fez uma cópia literal e retirou as aspas, o que poderia ser apenas um erro metodológico, mas, para a autora, o aluno tomou para si a responsabilidade do que foi dito. Para a autora, isso é um disfarce do “recorta e cola” da escrita acadêmica, recurso não autorizável nesse tipo de escrita. Para ela, os alunos pareceram não se sentir autorizados, mesmo ao final da graduação, a discutir e a questionar os teóricos que lhes foram apresentados ao longo do curso, como se aceitassem passivamente as palavras de outrem como inquestionáveis.

Embora não enfocado pela autora, os excertos transcritos no artigo permitem que sejam notadas as falhas com a norma culta, como uso errado do sinal gráfico crase, mesmo pelo aluno concludente. O relatado pela autora, bem como essa problemática, podem evidenciar que, mesmo em cursos de Letras e ao final da graduação, a dificuldade com a escrita não é sanada.

A dificuldade de escrita no Ensino Superior não é um problema só brasileiro. Em Portugal, Cabral e Tavares (2005) realizaram uma pesquisa em quatro Universidades diferentes, com uma amostra de 1000 sujeitos, 58% do sexo feminino e 42% do sexo masculino, com idades entre 17 e 29 anos, ingressantes aos cursos de Engenharia e Ciências no ano letivo de 2000/2001. A pesquisa teve como objetivo investigar níveis de competência leitora e de produção textual, bem como a percepção por parte dos estudantes do grau de dificuldade que tinham com cada uma das competências. Desenvolveram um instrumento que consiste no Questionário sobre Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior. É composto por duas seções, que pretendem analisar as estratégias utilizadas pelos sujeitos, bem como sua opinião sobre a importância destas competências para o sucesso acadêmico e a sua dificuldade na leitura e na escrita. Como resultados sobre as estratégias, os sujeitos citaram a utilização da gramática para a escrita e o pedido a outras pessoas para a revisão de seus textos. Quanto ao nível de frequência de uso dessas estratégias, os autores calcularam o nível de competência, a qual, quanto à escrita, 58,3% dos estudantes situaram-se no nível 3 de competência, 33,3% no nível 2, 7,3% no nível 4 e 1,1% no nível 1, ou seja, parecem revelar um nível intermediário de competência. Já com relação ao nível de dificuldade percebido pelos sujeitos com relação à escrita, 37,6% dos sujeitos afirmaram ter dificuldades “muito raramente”, 52,1% “algumas vezes”, 7,4% “muitas vezes” e 2,9% “quase sempre”. Os dados sobre o grau de importância atribuído à escrita para o sucesso acadêmico indicaram que 54,5% dos sujeitos consideravam a escrita “muito importante”, 41,0% “importante”, 3,8% “pouco importante” e 0,7% “sem importância” para o seu sucesso acadêmico. Com base nas suas dificuldades, os estudantes foram convidados a manifestar a sua disponibilidade para receber formação, 57,7% dos participantes revelaram disponibilidade para receber formação em escrita.

Ainda em Portugal, Vasconcelos (2007), em pesquisa realizada na Universidade do Minho, com 27 estudantes ingressantes no curso de Design e Marketing de Moda, verificou os problemas de escrita dos referidos estudantes. Para tanto, analisaram-se trabalhos produzidos pelos estudantes para a Unidade Curricular de Projeto Interdisciplinar, que consistiam em relatórios de pesquisa, os quais incluíam revisões teóricas, conhecimentos técnicos, estudos de campo e possíveis conclusões. O trabalho pretendia avaliar a produção escrita nos seguintes níveis: capacidade de integrar informações provenientes de fontes diversas; capacidade de estruturar um texto; respeito pelas regras sintáticas, pragmáticas e ortográficas em um texto; a diversidade lexical e a capacidade de fazer conclusões. A análise, feita a partir de um texto de cultura geral e de posterior proposta de resumo deste, mostra resultados alarmantes. Estes apontaram que os estudantes avaliados possuíam dificuldades de compreensão textual, o que afeta a mensagem que será produzida; demonstraram, também, que a dificuldade de compreensão aumentava à medida que os conteúdos fossem distantes da área trabalhada. Mostraram, além disso e sobretudo, que os alunos apresentaram uma discrepância com relação ao que conheciam e ao quanto eram capazes de organizar esse conhecimento em um texto, o que prejudicava sua avaliação na universidade e, conseqüentemente, a sua aprendizagem significativa.

Também português, o trabalho de Fernandes (2012) avaliou a escrita de 28 alunos do 2º ano de Graduação em Engenharia, por considerar a escrita muito importante para essa profissão. Para tanto, utilizou um resumo de uma notícia jornalística – produzido em casa – e um resumo de uma regra gramatical – produzido em sala, escolhida pelo aluno de acordo com a sua dificuldade. Como método de avaliação, o autor utilizou a contagem de erros a cada 20 linhas. Como resultados, os alunos cometeram uma média de 3,33 erros básicos de escrita a cada 20 linhas e uma média de 5,05 erros avançados de escrita a cada 20 linhas na tarefa resumo de notícias. Na tarefa resumo de regra gramatical, o número de erros básicos foi de 1,73 e de erros avançados de 2,77. Embora o autor não elenque que tipo de erros se enquadra em cada uma das classificações que ele realiza (básicos e avançados), afirma que há a necessidade de intervenção por parte da Universidade para melhorar a escrita dos alunos.

Na Colômbia, o trabalho de Peralta (2008) avaliou 126 estudantes da Universidade de Guadalajara, distribuídos em semestres diferentes, dos cursos de Odontologia (n=40), Nutrição (n=36), Administração Pública (n=30) e mestrado em Ensino de Ciências (n=20), com o objetivo de conhecer os problemas mais frequentes de redação em universitários. A análise foi feita com base em trabalhos entregues pelos estudantes em disciplinas de seus cursos; um ensaio, uma resenha e um fichamento, para cada estudante, o que totalizou 378 textos. Os resultados apontam como problemas encontrados os seguintes: troca de letras; pobreza na variedade de uso dos verbos e de seus tempos; pobreza lexical; encadeamento sintático com problemas; erros de concordância verbal e nominal e problemas de acentuação; dificuldade em compreensão do sentido do texto; dificuldade com o uso da pontuação; erros ortográficos e de separação silábica. Os autores, frente a tais problemas com a escrita, sugerem a necessidade de um programa de intervenção capaz de sanar as dificuldades encontradas nos textos desses estudantes, de modo a não serem prejudicados em suas carreiras.

Faz-se interessante notar no trabalho de Peralta (2008), que, apesar de a análise acontecer com estudantes de semestres diferentes, não há diferenças significativas quanto à ocorrência de erros, o que pode mostrar que a Universidade não contribuiu significativamente para o desenvolvimento de estratégias para a produção de textos, mesmo em semestres mais avançados do curso.

Ainda na Colômbia, Andrade Calderón (2009) realizou uma pesquisa com 240 estudantes de graduação dos cursos tecnológicos e profissionais da Universidade Colegio Mayor de Cundinamarca, com o objetivo de conhecer e avaliar hábitos e práticas de escrita. Para isso, foram aplicados dois questionários, sendo o primeiro sobre dados pessoais e o segundo, sobre hábitos e atitudes dos estudantes. Por fim, houve uma prova de interpretação de textos com três perguntas dissertativas, entre elas a produção de um parágrafo em que constasse o desenvolvimento da ideia central do texto lido. Como resultados, a autora relatou que a competência escrita dos estudantes se encontrava num nível abaixo do que era esperado pela Universidade. Como hábitos, os estudantes preferiam escrever no computador. Os textos que mais produziam eram

ensaios e resenhas, solicitados pelas disciplinas cursadas e, para tanto, recorriam à *internet* e a dicionários. Suas maiores dificuldades com a escrita foram a ortografia, o léxico e a estrutura dos textos. Os estudantes acreditavam que os professores deveriam incentivar mais a produção de textos e dar a eles a possibilidade de refazer os textos corrigidos que lhes eram devolvidos. A autora concluiu que a Universidade precisa de medidas para solucionar o problema de escrita dos universitários.

Ainda na Colômbia, González (2010) avaliou 20 estudantes, do segundo semestre do curso de Línguas Modernas na Universidade Javeriana, através de uma prova de escrita. Ao corrigir as produções, a autora apontou que 25% dos alunos encontravam-se em um nível de proficiência baixo, com notas entre 2,1 e 4,56, quando o nível excelente estaria no intervalo entre 8,1 e 10. Segundo a autora, em geral, a destreza dos estudantes para produzirem textos está num nível insuficiente para o que requer a vida universitária e profissional e precisa de intervenção. Ou seja, a pesquisa indica que os 20 alunos avaliados chegaram ao Ensino Superior com dificuldades em produção textual.

Também na Colômbia e reafirmando a ideia exposta acima, de que a responsabilidade pelo desenvolvimento da capacidade de escrita não é só dos estudantes, Gutiérrez-Rodríguez e Flórez-Romero (2011) escreveram um artigo para relatar as crenças dos docentes sobre o que as autoras nomeiam de *alfabetização acadêmica*. Nessa pesquisa, as autoras entrevistaram 20 docentes de uma Universidade privada de Bogotá, sendo todos profissionais com graduação em Educação (80%) ou nas Ciências Humanas (20%). Os docentes entrevistados afirmaram que os estudantes universitários não sabiam escrever, informação que, segundo os docentes, podia ser percebida pelos trabalhos que os alunos escreviam ao longo dos semestres. Do mesmo modo, 83% dos docentes afirmaram que quem chegava à Universidade já deveria saber escrever e 50% afirmaram que essa responsabilidade é da Educação Básica. 94% dos docentes acreditavam que o ensino da escrita no Ensino Superior não deveria ser de responsabilidade apenas dos professores da área de Linguagem e Comunicação e, ainda, 90% deles afirmaram que esse ensino é de responsabilidade de todos os docentes e de todos os espaços acadêmicos. Todos os docentes entrevistados

afirmaram que solicitavam textos aos seus alunos, mas orientavam-nos para o propósito do texto (44%), para o tipo de texto (33%), para a extensão do texto (13%), para todas as anteriores (5%) e para outras (4%). Porém, nenhum dos docentes orientava os alunos na escrita, mas sempre no que ela deveria resultar. 50% deles acreditavam que a revisão e a reescrita eram um processo fundamental para a melhoria do texto, no entanto, apenas 33% deles acompanhavam esse exercício e somente 6% indicavam tutoriais e exemplos aos alunos. Somente 56% dos docentes afirmaram solicitar novas versões dos textos entregues pelos alunos.

Pode-se observar que, contraditoriamente ao discurso de auxílio aos estudantes e de que a responsabilidade pela escrita deve ser dos docentes, 84% deles priorizavam o ensino de conteúdos específicos das disciplinas ministradas e apenas 6% implementavam ações intencionais de ensinar a escrever em sala de aula, segundo as autoras em sua observação às aulas.

Gutiérrez-Rodríguez e Flórez-Romero (2011) ainda entrevistaram 100 estudantes dos cursos de graduação em Educação (licenciatura em Educação Especial e Educação Infantil), sendo que 84% deles afirmaram sentir dificuldades com a escrita e 64% consideravam a reescrita como uma possibilidade de se melhorar seus textos, mas somente 23% consideravam os docentes como uma alternativa para superar as suas dificuldades. Como se pode perceber, essa informação contraria as informações dos docentes.

Em um trabalho recente, Graciela Uribe-Álvarez e Zahyra Camargo-Martínez (2011) apresentam a análise de práticas de leitura e escrita acadêmica em universidades Colombianas a partir de 40 trabalhos de investigação sobre o tema, em sua maioria desenvolvidos como parte curricular nas Universidades ou financiados pelos órgãos públicos e relatados em Congressos sobre o assunto, os quais acontecem com frequência na Colômbia. Nos trabalhos analisados pelas autoras, os pesquisadores são unânimes ao revelarem que os estudantes participantes de suas pesquisas apresentavam dificuldades com a escrita, tanto no que se refere à linguagem propriamente dita quanto com a organização e revisão de seus textos e concluíram que a

melhora dessa situação não é de responsabilidade apenas dos alunos, mas das Universidades, dos docentes e dos órgãos públicos.

Na Venezuela, Moreno (2001) avaliou a competência argumentativa de 20 estudantes, com idades entre 17 e 21 anos, do primeiro semestre da Carreira de Educação da Faculdade dos Andes, os quais cursavam a disciplina Linguagem e Comunicação. A autora solicitou aos sujeitos que escrevessem um texto com a sua opinião, em uma página e meia, sobre o problema da droga na juventude venezuelana. Os resultados mostram que a maior parte dos sujeitos (70%) encontrava-se em um nível de argumentação em que não há: opinião explícita, argumentos válidos, opinião e argumentos relacionados com o tema solicitado. Segundo a autora, isso significa que o grupo se mostrava com sérias dificuldades para construir um texto com a estrutura argumentativa mínima. Para a autora, os resultados demonstram a necessidade de um trabalho pedagógico na Universidade para superar a dificuldade observada, sobretudo porque se trata de um curso de formação docente e se faz necessário formar professores que saibam argumentar.

Também na Venezuela, Bruzual e Flores (2005), na Universidade de Zulia, aplicaram diversas atividades aos alunos do curso de Direito que cursaram a disciplina Linguagem e Comunicação, com o objetivo de desenvolver a habilidade de escrita dos estudantes do primeiro semestre do ano de 2003. Como observaram várias dificuldades com a escrita, realizaram uma pesquisa com a intenção de detectar de que natureza eram as dificuldades dos universitários em escrever. As autoras relatam que encontraram: desconhecimento da norma acadêmica, aglutinação de palavras, trocas de sílabas, problemas com ortografia, acentuação inadequada, além disso, foram encontrados problemas de ordem semântica, como, por exemplo, falta de organização na frase, uso de tempos verbais inadequados, entre outros problemas que traziam dificuldades na compreensão dos textos. Mas, para as autoras, o mais assustador dos resultados foi a dificuldade que os estudantes apresentaram em produzir textos coerentes e terem autonomia, já que escreviam exatamente aquilo que haviam lido. Ou seja, esse estudo venezuelano mostra que os estudantes universitários avaliados nesse

país também apresentavam dificuldades com a produção escrita que os impediam de escreverem textos claros.

Ainda na Venezuela, Morales e Espinoza (2005) desenvolveram um estudo na Universidade de Los Andes, durante o ano letivo de 2001/2002, com 227 estudantes de primeiro (n=107) e de segundo (n=120) anos do curso de Odontologia, com idades entre 17 e 28 anos, com o objetivo de diagnosticar o processo de escrita em que se encontravam tais estudantes, bem como identificar seus interesses, suas tarefas e suas atitudes frente à escrita. Como método, os autores realizaram uma entrevista de 30 minutos com os sujeitos da pesquisa para saber que processos seguiam para escrever, quais eram as suas dificuldades e que tipo de tarefa realizavam. Depois, solicitaram a estes que escrevessem um texto expositivo sobre os acontecimentos de 11 de setembro na cidade de Nova Iorque. Os resultados das entrevistas demonstraram que os alunos se mostraram interessados em melhorar sua escrita; viam-se como escritores com dificuldades; escreviam quase nenhum texto espontaneamente, apenas os solicitados nas disciplinas que cursavam (com exceção de resumos, esquemas, mapas conceituais utilizados para seu estudo próprio), mas que escreviam autonomamente e-mails e mensagens de textos no telefone celular. No entanto, como referem os autores, escreviam apenas uma versão dos seus textos, sem planejamento ou revisão, tampouco colaboravam nos textos dos colegas ou solicitavam o auxílio destes; demonstraram dificuldade em ver a escrita como um processo, por isso, não faziam rascunhos, projetos ou revisões; não adequavam seus textos ao público-leitor; apresentavam problemas com a estrutura dos parágrafos, com coerência e coesão, com ortografia, com sintaxe, com a pontuação e com a argumentação. Os autores afirmam que há necessidade de se retirar a responsabilidade pela produção somente dos alunos e que os docentes precisam dar respostas às necessidades dos estudantes universitários e contribuir com a formação de escritores autônomos e competentes.

Na Argentina, Bono e Barrera (1998) também atentam para as dificuldades com a escrita de estudantes universitários. Em um curso regular na Universidade Nacional de Río Cuarto, com 38 estudantes de primeiro ano do curso de Pedagogia, foi solicitado que escrevessem uma monografia em duplas, durante o período de dois

meses, nas aulas semanais, com duas horas de duração, e em quatro horas semanais extras de orientação por parte dos professores. Como trabalho final, os estudantes deveriam apresentar a estrutura de uma monografia (delimitação do tema, revisão e seleção da bibliografia, elaboração de um plano de trabalho, introdução, discussão e conclusão, bem como suas reelaborações, e a versão definitiva). A análise dessas produções permitiu às pesquisadoras identificarem as dificuldades dos estudantes. As mais significativas observadas foram: dificuldades em realizar a contextualização do tema/assunto; utilização inadequada de citações e referências bibliográficas; falta de relação entre as partes que compunham o texto; problemas em relacionar conceitos, parágrafos e o tema; desenvolvimento superficial das ideias; elaborações pessoais vagamente fundamentadas; dificuldade em concluir; problemas com o uso da língua no que se refere à semântica, à estrutura, à ortografia e à sintaxe. As autoras concluem, frente a esses problemas, que há a necessidade de os docentes estimularem o ato da escrita e criar ações que favoreçam o desenvolvimento de universitários produtores de texto.

Ainda na Argentina, Arnoux, Nogueira e Silvestre (2006) publicam artigo com resultados adquiridos a partir das produções textuais de 73 alunos, do primeiro ano de cursos para formação de professores de ensino básico. As autoras aplicaram uma prova sobre a leitura e a produção de respostas/resumos acerca de um texto intitulado “o que é construtivismo?”. Os resultados mostram que apenas 16,5% dos alunos responderam ao solicitado de forma correta (esperada pelas autoras), ou seja, mais de 80% dos alunos não alcançaram níveis satisfatórios em suas respostas. Segundo as autoras, isso mostra uma dificuldade com a leitura, já que os estudantes demonstraram não ter compreendido o texto, e também com a escrita, já que responderam de maneira desorganizada. Os alunos também não apresentaram o hábito de revisarem/relerem os textos e, quando os faziam, reescreviam versões muito semelhantes à primeira. Além disso, os alunos escreviam respostas quase que completamente copiadas do texto-base, em vez de fazerem resumo e elencarem as ideias principais. Também apresentavam dificuldades com a organização dos parágrafos, finalizando-os sem ter fechado a ideia que estava sendo trabalhada. Mesmo os alunos que responderam adequadamente, segundo as

autoras, apresentaram problemas textuais, tais como: ausência de introdução, de tal modo que a resposta só poderia ser compreendida caso a pergunta fosse relida; falta de paralelismo em enumerações, isto é, o primeiro termo enumerado começa com verbo, o segundo com substantivo, sem manter a mesma regra; coesão textual débil, ou seja, desligamento entre as orações; repetições excessivas de termos. As autoras sugerem a necessidade de intervenções que visem a sanar o problema identificado, sobretudo em cursos de formação de professores, para que o problema não seja levado também às crianças que serão alfabetizadas.

Na Costa Rica, Rodino e Ross (1985) publicaram um texto elencando as dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos da Universidade Estadual a Distância dos anos de 1981 e 1982. O trabalho surgiu para responder a uma preocupação dos professores universitários, de que os estudantes que chegavam à Universidade não sabiam escrever adequadamente e apresentavam erros de ortografia e de sintaxe, vocabulário pobre, erros de pontuação e incoerências. Para isso, Rodino e Ross (1985) solicitaram que os 2.200 alunos matriculados no curso de Castelhana da Universidade Estadual a Distância no primeiro semestre de 1981 escrevessem uma redação de uma página e meia. Como resultados, os estudantes apresentaram problemas com o léxico (desconhecimento de palavras, ortografia errada que comprometia o sentido), com a conjugação e concordância verbal (sujeito plural e verbo no singular, conjugação em tempos diferentes do contexto da frase), com ambiguidade e sentido (frases com duas possíveis interpretações) e com a sintaxe (orações incompletas). Para os autores, o problema em questão é muito sério e é homogêneo, ou seja, afeta alunos de diferentes classes sociais, de distintas idades e grupos sociais, porém, com erros comuns, mas é um problema superável através da melhoria na formação do professor de língua materna e de intervenções por parte de políticas educacionais nacionais e pela própria Universidade, que deve promover cursos de remediação do problema, e produzir e divulgar pesquisas com novos resultados dos problemas de escrita e propostas de solução, bem como projetos-piloto para a melhora da escrita do universitário.

Ainda na Costa Rica, Avendaño (2005) também se preocupa com a escrita dos universitários e faz um levantamento dos problemas de 60 estudantes ingressantes, em diversas carreiras, aos quais foi solicitado que escrevessem uma redação de uma página e meia sobre algum problema social da Costa Rica, bem como o levantamento de possíveis soluções para ele. Informou-se aos sujeitos dessa pesquisa que se tratava de texto acadêmico de modo implícito (“seria lido por um professor e teria nota”). Portanto, o texto deveria informar e convencer. As redações foram avaliadas em três grandes aspectos: coesão – pontuação, ligação entre os parágrafos, léxicos -, coerência – argumentos relacionados ao tema, opinião defendida sem contradições – e informatividade – conteúdos expostos aos destinatários do texto. Os resultados mostram que há problemas nos três aspectos avaliados: pobreza lexical, termos inseridos sem referencial, falta de concordância, falta de ligação entre os parágrafos, trechos incompreensíveis pela falta de pontuação, uso de informações incompatíveis com o que se deseja argumentar, desconhecimento do significado das palavras, uso de palavras vagas, como ‘coisa’, mudança de temas ao longo do texto, dentre outros. Os autores afirmam que os problemas encontrados são graves e estão presentes na totalidade das redações avaliadas. Afirmam, ainda, que grande parte desses problemas recai sobre a própria concepção de estudo da língua.

No Chile, Velásquez Rivera (2005) faz um levantamento sobre o conhecimento declarativo sobre produção textual e a habilidade com a escrita de 40 estudantes que cursavam o terceiro semestre da Carreira de Interpretação e Tradução Inglês-Espanhol da Pontifícia Universidade de Valparaíso. Foram utilizados, para tanto, dois instrumentos: o primeiro foi um questionário que investiga sobre o conhecimento metacognitivo de produção escrita (planejamento, textualização, avaliação e revisão); o segundo foi uma tarefa de produção de texto, que pretendia avaliar as competências textuais dos alunos para um texto expositivo. Essa produção foi avaliada considerando-se cinco critérios: 1- tema, 2- propósito, 3- auditório, 4- organização global do texto, 5- coesão e coerência. Os resultados das tarefas de produção de texto revelam que os estudantes obtiveram baixo desempenho nos critérios 3 e 4 (média de notas entre 40 e 45 pontos – de 100 possíveis). Tiveram dificuldades para a adequação ao público leitor

no que se refere ao estilo e à quantidade de informações oferecidas ao leitor. Também demonstraram deficiências no que concerne à organização textual, pois os textos apresentavam ideias desconectas entre si. A nota do critério 5 foi a terceira mais baixa (57 pontos), seguida pelo critério 2 (60 pontos) e, por fim, pelo 1 (61 pontos). A média do grupo foi de 54,7 pontos. Já os resultados do questionário sobre o conhecimento metacognitivo de produção escrita revelaram notas mais elevadas: 74%, a mais baixa, para as estratégias de planejamento, 78% para as estratégias de revisão e de textualização e 84% para as estratégias de textualização. A média do grupo foi de 78,4%. Diante desses resultados, o autor sugere e realiza intervenção que ensina estratégias metacognitivas para a produção textual.

Na Inglaterra, Lea e Street (1998) investigaram o contraste entre as expectativas dos estudantes e dos docentes com relação aos trabalhos escritos na Universidade. Para isso, desenvolveram entrevistas em duas Universidades, uma tradicional, onde 10 docentes e 21 estudantes participaram, e uma mais nova, onde 13 docentes e 26 estudantes foram entrevistados. Os autores compararam como docentes e alunos compreendiam as práticas de letramento. Como resultados, relatam que os docentes esperavam determinadas características da escrita de seus alunos (linguagem e estrutura – argumentação, introdução, metodologia), mas que não sabiam explicar o que havia faltado no texto quando ele era ruim, ou o que caracterizava uma boa argumentação. Os estudantes, porém, acreditavam conhecerem a estrutura de um texto acadêmico, mas só percebiam que tinham falhado quando recebiam *feedbacks* negativos, mas não se sentiam seguros para compreenderem o que haviam feito de errado. Portanto, de acordo com os autores, os professores, por não fornecerem *feedbacks* adequados e simples aos estudantes, impedem que esses melhorem, os quais recebem notas baixas sem entenderem a razão.

Nos Estados Unidos, Knudson (1998) avalia a competência em escrita de 250 ensaios produzidos pelo mesmo número de alunos para aprovação ou reprovação em um exame sobre a competência na escrita Universitária, realizado na Universidade da Califórnia. Os critérios levados em consideração para a aprovação no exame eram: fazer uma tese, fornecer uma base filosófica, lógica ou emocional para o ensaio, realizar

juízo sobre o assunto e fornecer raciocínio persuasivo. Como resultados, a maioria dos estudantes foi capaz de realizar boas análises. A maioria dos trabalhos, porém, apresentou erros ortográficos, de pontuação e gramaticais, ainda que a autora considere que eles não interferiram na compreensão.

Como parte da preocupação com a escrita no ensino superior, há o *National Writing Project*<sup>12</sup>, programa de desenvolvimento profissional, coordenado por professores universitários, que opera há quase três décadas em prol da promoção de intervenções e de atividades que visem à melhoria da escrita em todos os níveis de ensino. Por essa razão, exames de proficiência em escrita também ocorrem após a entrada à Educação Superior (Knudson, 1998), diferentemente do Brasil, onde tais exames ocorrem apenas antes dessa entrada (vestibular). Nesse país, para solucionar esse problema, segundo o *National Center for Education Statistics (1996)*, 75% das universidades oferecem cursos de remediação em escrita (Knudson, 1998).

Na Austrália, Krause (2001) realiza uma pesquisa com 46 estudantes (sendo 30 do sexo feminino e 16 do sexo masculino), do primeiro ano da Faculdade de Psicologia Educacional. O objetivo do trabalho foi reunir informações sobre a escrita dos alunos e suas experiências com essa habilidade. Para tanto, os estudantes foram convidados a escreverem um ensaio, com no máximo 1.200 palavras, e a responderem a um questionário sobre as suas experiências com a escrita. Os alunos relatam que havia, no seu cotidiano, dificuldades com a gestão do grande número de atividades ocorridas em um único semestre; que se sentiam assustados frente ao novo contexto educacional: sentiam medo de fazer perguntas aos professores, sentiam competitividade por parte dos colegas, não sabiam onde procurar ajuda e se sentiam sobrecarregados com o número de tarefas. Quanto à escrita, os alunos responderam que as habilidades mais difíceis eram a própria tarefa de escrever, a localização de referências apropriadas ao assunto do trabalho, a omissão ou a inclusão das referências (não sabiam o que era e o que não era mais importante), a junção de ideias de muitas fontes diferentes, a organização dos parágrafos. Quanto à previsão das notas pelos estudantes, 48% deles recebiam uma

---

<sup>12</sup> Para saber mais, acessar <http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp>.

nota mais elevada do que a esperada, 36% recebiam uma nota inferior à esperada e 16% alcançavam o mesmo resultado previsto. Ainda informaram que: as citações são muito importantes nas universidades, mas que eles nunca tiveram de usá-las durante a escola; os ensaios eram estruturados de uma forma que não conheceram na escola; a linguagem era muito mais formal do que a que estavam habituados; o vocabulário deveria ser muito mais amplo que o que possuíam; havia muito mais a dizer com poucas palavras; na escola, recebiam as informações em sala e a organizavam, já na universidade, deveriam buscar e organizar sozinhos; na escola, as redações tinham menor valor com relação às notas, já na universidade, os argumentos deveriam ser sustentados com palavras alheias; na escola, esperava-se muito menos dos alunos. Para a autora, os resultados indicaram que há a necessidade de se promover intervenções de adaptação à Universidade, dentre eles os de escrita, já que se mostrou uma grande dificuldade dos alunos, pois eles percebem que essa competência é muito mais complexa na Educação Superior do que na Educação Básica e não recebem informações suficientes sobre ela, além de considerarem difícil realizar adequadamente as tarefas sem auxílio.

Como se vê, os autores abordados até aqui mostram que os universitários apresentam dificuldades na escrita, sem a competência necessária para expressarem sua aprendizagem e suas idéias no Ensino Superior. Os problemas relatados são de grande amplitude, pois têm naturezas diversas, duração temporal extensa, uma vez que o estudo mais antigo data de 1985 (RODINO; ROSS, 1985), ocorre em diversos países, tais como Argentina, Austrália, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Venezuela, e tanto em ingressantes quanto em concluintes.

Os estudos relatam problemas de ordem gramatical, como acentuação, concordância verbal e nominal, ortografia (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; CUNHA; SANTOS, 2003; SANTOS; PEREZ, 2003; BRUZUAL; FLORES, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; SILVA; WITTER, 2007; KNUDSON, 1998; PERALTA, 2008; ANDRADE CALDERÓN, 2009; DAMIANI et al, 2011; FABIANO, 2011; FERNANDES, 2012). Relatam também problemas de ordem textual, como organização, estruturação, linguagem acadêmica,

adequação ao auditório (PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; MORENO, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; FABIANO, 2011). Referem, ainda, problemas de ordem semântica, como ambiguidade, repetição de palavras, pobreza lexical, uso incorreto de tempos verbais (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; SILVA; WITTER, 2007; PERALTA, 2008).

Os trabalhos também referem problemas de ordem sintática, como orações incompletas, pontuação (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; KNUDSON, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; PERALTA, 2008), bem como problemas com coesão e coerência, como utilização de recursos coesivos, ligação entre os parágrafos, argumentos desligados do tema, trechos confusos (SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; RIVERA, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA, WITTER, 2007). Percebe-se que os problemas são de naturezas diversas, prejudicando a expressão escrita de um modo abrangente, não restrito às convenções normativas e não se restringem às convenções acadêmicas específicas do Ensino Superior.

Além disso, os estudos relatados demonstram que os problemas de escrita no ensino superior estão presentes em estudantes de diferentes momentos na graduação. Há estudos que relatam os problemas em alunos ingressantes (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE, 2001; MORENO, 2001; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS, PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; CABRAL; TAVARES, 2005; CUNHA; SANTOS, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA; WITTER, 2007; VASCONCELOS, 2007; GONZÁLEZ, 2010; FABIANO, 2011), em alunos de 2º ano (MORALES; ESPINOZA, 2005; RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012), em alunos cursando semestres diferentes (PERALTA, 2008) e em alunos concluintes (SANTOS; PEREZ, 2003; FABIANO, 2011). Ou seja, esses dados parecem indicar que, mesmo com a vivência no ensino superior, a escrita permanece uma dificuldade aos estudantes desse nível de ensino.

Apesar de não se poder generalizar, faz-se importante analisar, frente a esses dados, que as Instituições de ensino superior não parecem oferecer apoio pedagógico voltado à escrita durante a graduação. Esse apoio pode ser oferecido pelos docentes, como os estudos argumentam, isto é, que os docentes devem ajudar os estudantes a vencerem suas dificuldades com a escrita (BONO; BARRERA, 1998; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; URIBE-ÁLVAREZ; CAMARGO-MARTÍNEZ, 2011).

Diante das dificuldades relatadas e do conhecimento de que a escrita é ferramenta imprescindível ao sucesso e à permanência do estudante no ensino superior, os estudos, por considerarem a situação alarmante, sugerem intervenção para o melhoramento em escrita (RODINO; ROSS, 1985; BONO; BARRERA, 1998; MORENO, 2001; MORALES; ESPINOZA, 2005; RIVERA, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; PERALTA, 2008; ANDRADE CALDERÓN, 2009; DAMIANI et al., 2011; FERNANDES, 2012). A sugestão de intervenção é referida, nos estudos analisados nesta dissertação, desde 1985. No entanto, é realizada? Se for realizada, quais são as suas características? É eficaz? Que elementos uma intervenção adequada deve conter?

Com a intenção de responder a essas perguntas e de colaborar com o desenvolvimento de intervenções de escrita no Ensino Superior, os objetivos específicos desta dissertação foram tecidos, bem como as decisões metodológicas, ambos descritos na sequência.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desse trabalho é analisar propostas de intervenção descritas em publicações, bem como as intervenções realizadas com vistas ao melhoramento da escrita de estudantes de ensino superior.

São objetivos específicos do presente trabalho:

- caracterizar as propostas de intervenções e intervenções realizadas que se propõem a melhorar a produção escrita no Ensino Superior em termos de razão de ocorrência, objetivos, duração, obrigatoriedade, modalidade de oferecimento, embasamento para o ensino da escrita, procedimento utilizado e método de avaliação;

- identificar as expectativas de resultados, no caso das propostas de intervenção, e os resultados obtidos pelas intervenções realizadas;

- analisar as relações entre os objetivos das intervenções realizadas e a forma de sua organização, incluindo momento de curso dos participantes, quantidade de sujeitos e duração; e os resultados obtidos e os procedimentos utilizados para a promoção de melhoria na escrita.

## MÉTODO

Frente à opção por um estudo de natureza bibliográfica, segue-se a exposição de suas principais características. Na sequência, serão descritos os procedimentos de busca e seleção dos materiais analisados neste trabalho. Após, estão descritas as formas de organização da estrutura de análise e os procedimentos realizados na análise do material.

### 1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos. Consiste em uma modalidade específica da pesquisa documental, uma vez que se utiliza com exclusividade de suportes bibliográficos de informação, englobando impressos e manuscritos. De caráter mais amplo, a pesquisa documental abrange, além dos suportes bibliográficos citados, os suportes não-bibliográficos, como os visuais e auditivos e os simultaneamente visuais e auditivos como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres (GIL, 1987).

Segundo Oliveira (2007), a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo e que o mais importante nesse tipo de pesquisa é que as fontes sejam reconhecidas no domínio científico. A autora ainda afirma que a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental é que esta última utiliza-se de fontes que não necessariamente receberam algum tratamento científico.

A pesquisa bibliográfica também apresenta vantagens e limitações. As vantagens revelam-se na estabilidade dos dados, no baixo custo se comparado a outras modalidades de pesquisa, na desobrigação do contato pessoal e no subsídio simultâneo a pesquisas distintas (GIL, 1987). Já as limitações dizem respeito a dados coletados de forma equivocada e à subjetividade. Porém, o autor refuta essas limitações ao dizer que, para evitar dados coletados de forma equivocada, basta evitar fontes secundárias, utilizando-se de fontes diversas, já para evitar a subjetividade, aspectos mais ou menos presente em toda investigação social, é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular conclusões definitivas.

Além disso, pesquisas elaboradas a partir de material bibliográfico proporcionam a verificação por outros pesquisadores.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de pesquisas documentais e bibliográficas deve ser apreciado e valorizado, já que a riqueza de informações que deles se podem extrair e resgatar justifica seu uso em diversas áreas do conhecimento. Porém, são similares a quaisquer outros tipos de pesquisa por contar com momentos de preparação, realização e comunicação que correspondem ao seu desenvolvimento e também por se constituir de análise que visa a responder a determinado problema.

Assim, para responder ao problema de pesquisa sobre a promoção da escrita do estudante universitário, os procedimentos e as decisões assumidas no que diz respeito às fontes escolhidas para análise serão descritos a seguir.

## **2. Material**

Por meio de levantamento inicial que contemplou a escrita e o estudante do Ensino Superior, confirmou-se a disponibilidade de suportes bibliográficos para o desenvolvimento deste trabalho. Então, algumas decisões foram assumidas e puderam direcionar o levantamento bibliográfico, a saber:

- Palavras-chave: buscaram-se estudos que abordassem a escrita no ensino superior, cuja população-alvo fosse os estudantes. Portanto, as palavras “escrita”, “writing”, “escritura”, “ensino superior”, “universidade”, “university”, “universidad”, utilizadas de modo isolado ou associado subsidiaram o levantamento inicial;
- Idioma: optou-se pela utilização de trabalhos publicados em português, em espanhol ou em inglês;
- Formato da publicação: para que este trabalho contasse com fontes reconhecidamente científicas e, portanto, bibliográficas, como já explicitado por Oliveira (2007), priorizou-se cinco tipos distintos: artigo de periódico, dissertação de mestrado, tese de doutorado, livro e documento público.
- Não houve limitação temporal prévia.

## **2.1 Identificação e obtenção**

O levantamento foi realizado pela internet nos seguintes bancos de dados: os sites de três Universidades nacionais através de seu acervo bibliográfico (www.unicamp.br; www.usp.br; www.puccamp.br), um site do governo federal (www.periodicos.capes.gov.br), quatro bases de dados (www.scielo.br; www.eric.ed.gov; redalyc.uaemex.mx; pepsic.bvsalud.org).

Paralelamente a essa busca, optou-se também pela consulta às referências bibliográficas dos trabalhos obtidos, que foram levando a um grande número de novas referências, por alguma razão, não encontradas nas bases de dados citadas, com a maior parte dos trabalhos publicados na América do Sul.

Esse levantamento permitiu a identificação de um total de 75 estudos, sendo: 58 artigos de periódicos, 04 dissertações de mestrado, 04 teses de doutorado, 04 livros e 05 documentos públicos. No entanto, foram obtidos na íntegra 69 estudos. No entanto, após leitura de todos os textos encontrados e de análise seletiva do enfoque dos estudos à luz dos objetivos desse trabalho, ou seja, presença de propostas de intervenção e de intervenções em escrita, chegou-se ao número final de 18 artigos de periódicos, 01 dissertação de mestrado e 01 tese de doutorado, ou seja, um total de 20 estudos a serem analisados, cujas referências completas estão abaixo.

Os trabalhos foram categorizados em publicações de propostas de intervenção ou de intervenções.

## **2.2 Referências dos trabalhos analisados**

A seguir, estão as referências dos 20 trabalhos analisados neste estudo, divididos em dois tópicos: Propostas de intervenção e Intervenções realizadas.

No que se referem às propostas de intervenção, foram localizados seis estudos, cinco artigos e uma dissertação de mestrado, distribuídos em três países: Colômbia (n= 2), Estados Unidos (n= 3) e Venezuela (n= 1). No que se referem às intervenções, foram localizadas 14 estudos, 13 artigos e uma tese de doutorado, distribuídos em nove países: Argentina (n= 2), Austrália (n= 1), Bélgica (n= 1), Brasil (n=

2), Chile (n= 1), Costa Rica (n= 1), Estados Unidos (n= 3), Portugal (n= 1) e Venezuela (n= 2).

### **2.2.1 Propostas de intervenção**

AMICUCCI, Ann N.. Using Reflection to Promote Students' Writing Process Awareness. **The Cea Forum**, Pensylvania, n. , p.34-56, 2011.

DEVET, Bonnie D.. Redefining the Writing Center with Ecomposition. **Composition Forum**, n. 23, p.1-16, 2011.

GONZÁLEZ, Blanca Yaneth. **Prácticas de Lectura Y escritura em la Universidad**: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidad Sergio Arboleda., Colômbia: Bogotá, 2010.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. & FLÓREZ-ROMERO, R. Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis*, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4 (7), 137-168, 2011.

MORALES, O. ¿Como contribuir con el desarrollo de las competencias de los etudiantes universitarios como productores de texto. **Educere**, v. 5, n. 16, p. 385-389, 2002.

O'NEILL, Peggy et al. Symposium: On the Framework for Success in Postsecondary Writing. **College English**, v. 74, n. 6, p.520-533, 2012.

### **2.2.2 Intervenções realizadas**

AMICUCCI, Ann N.. Using Reflection to Promote Students' Writing Process Awareness. **The Cea Forum**, Pensylvania, n. , p.34-56, 2011.

AVENDAÑO, C. S. ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. **Educación**, Universidad de Costa Rica, vol. 30, n. 001, PP- 65-81, 2006.

BONO, A. e BARRERA, S. Los Estudiantes universitários como productores de textos. Una experiência compartida. **Lectura y Vida**, 19 (4), p. 13-20, 1998.

CLEARY, Michelle Navarre. How Antonio Graduated On Out of Here: Improving the Success of Adult Students with an Individualized Writing Course. **Journal Of Basic Writing**, Nova York, v. 30, n. 1, p.34-63, 2011.

FABRINO, A, M, J. **O lugar dos lugares – a escrita argumentativa na Universidade**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, António S.c.. Writing to learn writing skills – a case study. **European Journal Of Engineering Education**, -, v. 37, n. 2, p.179-192, May 2012.

JOHNSTONE, K. M.; ASHBAUGH, H.; WARFIELD, T. D. Effects of Repeated Practice and Contextual-Writing Experiences on College Students' Writing Skills. **Journal Of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p.305-315, 2002.

KRAUSE, Kerri-Lee. The University Essay Writing Experience: a pathway for academic integration during transition. **Higher Education Research & Development**, Vol. 20, No. 2, 2001.

MORALES, O. A. & ESPINOZA, N. El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. **Lectura y Vida**, v. 26, n. 1, pp. 26-37, 2005.

PEÑA, F. B., RAMÍREZ, R. A. e GONZÁLEZ, J. P. Una experiencia para estimular la composición escrita en etudiantes universitarios de formación docente. **Educere**, v. 12, n. 4, pp. 101-108, 2008.

POEL, Kris Van de; GASIOREK, Jessica. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. **Journal Of English For Academic Purposes**, v. 11, n. , p.294-303, 2012.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em estudo**, v. 7, n.1, p. 31-38, jun. 2002.

VELASQUEZ RIVERA, Marisol. Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. **Lit. lingüística** [online], n.16, pp. 281-295, 2005.

ZÉRDAN, C. P.S., SIRGO, S. D. e LÓPEZ, E. A. Competencias argumentativas en la alfabetización acadêmica. **Revista d'Innovació educativa**, n. 4, pp. 1-13, 2010.

### **3. Estrutura de análise**

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos sejam mencionados, já que constituem objetos de pesquisa, mas

sozinhos não explicam nada. Por isso, o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações e fazer inferências. Feita a seleção dos documentos, o pesquisador procede à análise dos dados: reúne todas as partes, como interesses, confiabilidade dos documentos, autores, conceitos. A partir disso, o pesquisador poderá oferecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A definição dessa análise foi pautada pelas questões referentes aos objetivos deste trabalho, bem como pelo conhecimento de possíveis variáveis relacionadas a partir do conhecimento da literatura que integra o *corpus* desse trabalho, conforme descrição abaixo e duas planilhas apresentadas no Anexo 1 e no Anexo 2. Portanto, duas estruturas de análises foram realizadas: a primeira delas analisou os artigos que propõem intervenções de melhoramento de escrita; a segunda analisou os artigos que relatam o desenvolvimento de intervenções de melhoramento de escrita.

Duas estruturas foram submetida à análise da autora e da orientadora, para verificar se os itens estavam atendendo aos objetivos desse trabalho. A partir disso, dois itens foram assumidos para compor a estrutura de análise para o primeiro caso: características das propostas de intervenção em escrita, sua população-alvo e suas expectativas de resultados; para o segundo caso, foram assumidos: características das intervenções em escrita, características dos sujeitos envolvidos nos estudos e os resultados dessas intervenções.

### **3.1 Propostas de Intervenção em escrita**

As propostas de intervenção em escrita dizem respeito a intervenções somente idealizadas, mas que não foram executadas, portanto, não descrevem resultados. As subcategorias que seguem foram obtidas após análise de conteúdo e serão descritas na seção Resultados.

#### **3.1.1 Características das propostas de intervenção em escrita**

- Razão de ocorrência das propostas: diz respeito aos motivos alegados pelos autores para formularem uma proposta de melhoramento de escrita;

- Objetivos das futuras intervenções: refere-se ao intento das futuras intervenções de melhoramento de escrita, ou seja, à meta a ser alcançada pela proposta de melhoramento em escrita;

- Duração das futuras intervenções: diz respeito ao tempo destinado à realização delas: no que se refere à extensão total, isto é, à quantidade de encontros, no que concerne ao tempo de duração de cada uma das sessões, bem como no que diz respeito à periodicidade com que as sessões ocorrem;

- Obrigatoriedade: mostra se as intervenções serão oferecidas em atividades de participação obrigatória ou espontânea;

- Modalidade de oferecimento: diz respeito ao modo de realização da atividade, com tutoria presencial ou a distância;

- Embasamento para o ensino de escrita: diz respeito aos construtos ou teorias que subsidiam as propostas para o melhoramento de escrita;

- Procedimentos utilizados para o ensino: aborda o tipo de exercícios a ser realizado pelos alunos inscritos nas futuras intervenções;

- Método de avaliação das propostas de intervenção: refere-se a como o desempenho será medido.

### **3.1.2 População alvo**

- População indicada pelos autores como alvo das futuras intervenções.

### **3.1.3 Expectativas de Resultados das intervenções**

- Resultados esperados: relata as melhorias esperadas pelos pesquisadores sobre o desempenho em escrita após o término das intervenção proposta.

## ***3.2 Intervenção em escrita***

As intervenções em escrita dizem respeito a intervenções já realizadas, com a participação de sujeitos e com resultados descritos. As subcategorias a seguir foram obtidas a partir de análise de conteúdo e serão descritas na seção Resultados.

### **3.2.1 Características das intervenções em escrita**

- Razão de ocorrência das intervenções: diz respeito aos motivos alegados pelos autores para formularem uma intervenção de melhoramento de escrita;
- Objetivos das intervenções: refere-se ao intento das intervenções de melhoramento de escrita, ou seja, à meta a ser alcançada pela intervenção de melhoramento em escrita;
- Duração das intervenções: diz respeito ao tempo destinado à realização das intervenções: no que se refere à extensão total, isto é, à quantidade de encontros, no que concerne ao tempo de duração de cada uma das sessões, bem como no que diz respeito à periodicidade com que as sessões ocorrem;
- Obrigatoriedade: mostra se as intervenções serão oferecidas em atividades de participação obrigatória ou espontânea;
- Modalidade de oferecimento: diz respeito ao modo de realização da atividade, com tutoria presencial ou a distância;
- Embasamento para o ensino de escrita: diz respeito aos construtos ou teorias que subsidiam as intervenções para o melhoramento de escrita;
- Procedimentos utilizados para o ensino: aborda o tipo de exercícios a ser realizado pelos alunos inscritos nas intervenções;
- Método de avaliação das intervenções: refere-se a como o desempenho será medido.

### **3.2.2 Sujeitos participantes das intervenções**

- Curso realizado: diz respeito aos cursos de graduação aos quais os estudantes encontram-se matriculados;
- Período: volta-se ao momento do curso de graduação os estudantes que os estudantes estão vivenciando;
- Quantidade: refere-se ao número de estudantes matriculados nos cursos de escrita oferecidos;

### **3.2.3 Resultados das intervenções**

- Resultados encontrados: diz respeito à melhoria na escrita dos estudantes, e em que fatores houve, relatada pelos estudos. Ou seja, avalia se os dados sinalizam resultados favoráveis à melhoria da escrita dos estudantes.

## **4. Procedimentos de análise da produção**

Para realizar a análise da produção foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicação, em que, a partir de esforço interpretativo, inferem-se informações relativas às condições de produção e de recepção destas mensagens. Está é, pois, uma forma de se alcançar as intenções do emissor dos estudos e, logo, o conteúdo oculto.

Para a autora, pertencem ao domínio da análise de conteúdo as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, consistam na explicitação e na sistematização dos conteúdos das mensagens presentes nos estudos, nas quais podem ser usados índices passíveis ou não de quantificação. A autora ainda afirma que uma das práticas científicas intimamente ligadas à análise de conteúdo é a pesquisa documental.

É importante ressaltar que a análise de conteúdo é apenas uma dentre as diferentes possibilidades de interpretar o conteúdo de um texto e adota, para isso, normas sistemáticas de extrair significados, por meio dos elementos do texto. Isso significa que um texto contém sentidos e significados, latentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interprete a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A análise de conteúdo do material que compõe este estudo foi realizada a partir dos itens componentes da estrutura de análise, os quais, conforme já descrito, foram subsidiados pelos objetivos deste trabalho e pela leitura dos estudos. Para cada categoria de análise, foram criadas subcategorias para a exploração dos resultados, sendo obtidas a partir da análise, de modo independente, pela autora e pela orientadora,

e só quando houve concordância quanto às subcategorias é que a descrição e identificação do conteúdo foram considerados.

Além disso, as subcategorias também foram utilizadas para atender ao objetivo de identificar relações entre os elementos das intervenções relatadas, a saber: objetivos das intervenções e o modo como foram organizadas (quantidade de sujeitos, duração e momento do curso dos participantes); e entre os resultados encontrados e os procedimentos utilizados para o ensino de escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando-se os objetivos propostos neste estudo, procurou-se descrever e analisar as características das propostas de intervenção em escrita e das intervenções realizadas para melhoria de escrita, no que se refere à razão de ocorrência e aos objetivos das propostas e das intervenções, à duração, à obrigatoriedade, à modalidade de oferecimento, aos embasamentos e aos procedimentos para a aquisição da escrita e à avaliação das propostas e das intervenções. No caso das intervenções, também serão analisados os sujeitos envolvidos e os resultados. Já no que concerne às propostas, serão analisadas as expectativas de resultados.

A apresentação dos resultados é composta de duas partes: na primeira, são descritas e analisadas as propostas de intervenção em escrita; na segunda, são descritas e analisadas as intervenções para o melhoramento de escrita.

### 1. Propostas de Intervenção em escrita

#### ***1.1 Características das propostas de intervenção em escrita***

Dos 20 trabalhos encontrados, seis dizem respeito a propostas de intervenção em melhoramento de escrita, o que permitiu descrever as características relacionadas à razão das propostas para a ocorrência das intervenções, aos objetivos dessas futuras intervenções, à sua duração, à sua obrigatoriedade, à sua modalidade de oferecimento, aos embasamentos para o ensino de escrita propostos, aos procedimentos para a aquisição da escrita e ao seu método de avaliação.

##### **1.1.1 Razão de propostas de intervenção em escrita**

Dos seis estudos que relatam propostas para intervenção em escrita, as razões para que essas fossem pensadas foram: a importância atribuída à escrita (AMICUCCI, 2011); a literatura apontar que a escrita é uma dificuldade para os estudantes universitários (MORALES, 2002; GONZÁLEZ, 2010); os docentes, em entrevista, apontarem que a escrita é uma dificuldade dos estudantes do Ensino Superior

(GONZÁLEZ, 2010; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011); os alunos, em entrevista, apontarem que a escrita é uma dificuldade pessoal (GONZÁLEZ, 2010); outras razões, dentre as quais estão: o fato de o autor ter a experiência de diretor de Instituição de Ensino Superior e, como tal, constatar que os cursos já oferecidos eram mal sucedidos (DEVET, 2011); o fato de os professores de Ensino Médio relatarem que a escrita é uma dificuldade para os alunos e que não há nenhum programa entre o fim desse nível de ensino e a entrada ao Ensino Superior (O'NEILL, 2012); o fato de ser papel da Universidade a resolução dos problemas de escrita dos estudantes (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011).

Pode-se perceber que no *corpus* analisado as razões mais relatadas foram com relação aos relatos feitos pela literatura. Isso pode ser confirmado por estudos analisados na Introdução deste trabalho, que relatam que os estudantes de Ensino Superior, de fato, apresentam dificuldades com a escrita e que essa prejudica o desempenho acadêmico deles. Também descrevem queixas dos estudantes e dos docentes sobre essas dificuldades e, não só isso, solicitam auxílio para esse problema (RODINO; ROSS, 1985; LEA; STREET, 1998; KRAUSE, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; CABRAL; TAVARES, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; ANDRADE CALDERÓN, 2009; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011).

Um dos estudos analisados na presente pesquisa (O'NEILL, 2012) relata que os professores de Ensino Médio queixam-se das dificuldades dos seus alunos com relação à escrita. Novamente, na Introdução deste trabalho, há estudos relatando as dificuldades dos estudantes nas redações dos vestibulares de Universidades públicas brasileiras (CARONE, 1976; PÉCORÁ, 1989; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; CASTALDO, 2009;), confirmando que existe dificuldade no nível anterior ao Ensino Superior. Além disso, na Apresentação deste trabalho, há estudos relatando dificuldades com a escrita dos estudantes do próprio Ensino Médio (BRITTO, 1983; GERALDI, 2004; ALVES, 2005).

### **1.1.2 Objetivos das propostas de intervenção em escrita**

Dos seis estudos, metade relata que o objetivo em se propor um programa de intervenção em escrita é a melhoria da escrita dos estudantes, sanando suas dificuldades (GONZÁLEZ, 2010; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011; O'NEILL, 2012). A outra metade relata que o objetivo para uma intervenção em escrita é a discussão dos processos de escrita, de modo a melhorar esse aspecto (MORALES, 2002; AMICUCCI, 2011; DEVET, 2011).

Embora afirmem de modos diferentes, pode-se concluir que os objetivos de todos os estudos analisados nesta seção são a melhoria da escrita dos estudantes, proporcionando-lhes, conseguintemente, melhor desempenho acadêmico.

### **1.1.3 Duração das intervenções propostas**

Apenas um dos estudos analisados relata o tempo de duração do programa proposto para a intervenção em escrita, que seria durante toda a graduação (MORALES, 2002). Como esse relato é realizado por um dos estudos que se propõe melhorar a escrita dos estudantes, pode-se inferir que os demais estudos podem não trazer essa descrição em função da crença de que, como a escrita é um processo e três dos estudos afirmam isso (MORALES, 2002; AMICUCCI, 2011; DEVET, 2011), o programa deve durar o tempo necessário para que esse processo seja bem compreendido.

O dado encontrado, de que a intervenção deve se estender durante toda a graduação, não coincide com o localizado na literatura (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; AVENDAÑO, 2006; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010) a qual tem apontado que a média do tempo de duração para as intervenções é de um semestre. Outros estudos ainda apontam como tempo de duração 20 semanas (CLEARY, 2011) ou de 15 semanas (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

### **1.1.4 Obrigatoriedade das intervenções propostas**

Apenas dois dos estudos analisados descrevem a informação de obrigatoriedade ou não da intervenção proposta para o melhoramento da escrita: um deles apresenta que a intervenção deve ser de matrícula espontânea por parte do

estudante que percebe a sua dificuldade (DEVET, 2011) e o outro relata que a intervenção deveria acontecer de modo obrigatório, em todas as disciplinas da graduação (MORALES, 2002).

O primeiro estudo relatado acima traz a informação de que o autor acredita que os cursos devem ser destinados somente aos alunos que reconhecem a sua dificuldade com a escrita. Porém, os estudos de Lea e Street (1998) e de Tavares (2005) relatam que os alunos nem sempre sabem de suas dificuldades.

O segundo estudo relatado acima demonstra que o autor acredita que a escrita seja responsabilidade de todos os docentes e da própria Instituição de Ensino Superior, crença que pode ser confirmada pela literatura analisada ao longo desse trabalho (RODINO; ROSS, 1985; BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE, 2001; MORENO, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; MORALES; ESPINOZA, 2005; SILVA; WITTER, 2007; ANDRADE CALDERÓN, 2009; URIBE-ÁLVAREZ; CAMARGO-MARTÍNEZ, 2011; FERNANDES, 2012), a qual demonstra que a Instituição deve tomar providências para a melhoria da escrita, não somente os professores da área de linguagem.

### **1.1.5 Modalidade de oferecimento das intervenções propostas**

A tutoria das intervenções propostas poderia ser presencial, em sala de aula, a distância, via internet, ou ainda misto, ou seja, presencial, mas com apoio em plataforma virtual. Três estudos analisados relataram essa informação. Dois recomendam que a intervenção seja presencial (MORALES, 2002; DEVET, 2011). Um deles propõe que a intervenção ocorra em todas as disciplinas da graduação e, portanto, de modo presencial (MORALES, 2002). Outro estudo propõe que a tutoria seja realizada de modo misto: parte em sala de aula, de modo presencial, e parte por meio de plataforma virtual, contendo informes sobre a escrita, de modo virtual (AMICUCCI, 2011).

### **1.1.6 Embasamento para o ensino de escrita**

Todos os trabalhos analisados relatam os suportes teóricos utilizados para o ensino de escrita. Nos seis, a escrita é tratada como um processo. Cada um dos estudos terá seu suporte teórico apresentado individualmente.

O primeiro deles apresenta uma teoria para o ensino de escrita chamada de Ecocomposição. Para Devet (2001), nessa teoria a escrita é construída em um ambiente e influenciada por ele, mas também o influencia. Essa ecologia da escrita tem formas textuais, normas culturais, relações interpessoais, fins e ideias. Cada uma dessas forças opera de uma vez construindo um ecossistema. Por exemplo, ambientes seriam todos os locais que afetam o discurso (a universidade tem o seu discurso próprio). Nessa visão, quando os alunos leem seus textos em voz alta, eles agem como consultores de escrita, criando uma relação de troca de papéis, refletindo sobre a própria escrita a partir da visão sobre a escrita de outrem. Dessa forma, consultores e alunos aprendem um com o outro, o que seria uma relação de mutualismo. Os centros formulados para o melhoramento de escrita não possuem a visão colonialista, mas são libertadores ao mostrarem aos alunos o que eles podem fazer com a sua escrita, já que a conheceriam, refletindo sobre ela. Os centros devem localizar os alunos de modo contextual, histórico e ideológico. À medida que se localizam, passam a se perguntarem sobre outros textos, o que é visto, pelo autor, como uma entrada ao ecossistema, e sobre outros escritores.

O segundo estudo analisado (MORALES, 2002) acredita que a maneira ideal de se ensinar a escrita é por meio do ato de escrever. Deve-se, portanto, utilizar vários tipos de textos. Mais do que isso, deve-se, então, proporcionar aos estudantes a escrita como um processo, que envolve o conhecimento do gênero a ser escrito a revisão, não só gramatical, mas entre pares.

O terceiro estudo analisado (GONZÁLEZ, 2010) acredita que o curso a sanar os problemas seja organizado pelo docente, por pautas para a busca de informações, por guia de fichamento oferecida, por plano de trabalho, ou seja, por uma escrita composta por etapas. O docente e os pares auxiliam na concretização dessas etapas.

O quarto estudo analisado (AMICUCCI, 2011) propõe que a intervenção de escrita tenha a reflexão como parte integrante e principal. Para ele, o curso seria dividido em cinco partes: 1- tornar a reflexão como parte integrante do curso; 2- ter objetivos de aprendizagem claros; 3- promover o pensamento crítico explicitamente nas atribuições reflexivas; 4- dar *feedback*; 5- incluir recompensa.

O quinto estudo analisado (O'NEILL, 2012) acredita que um curso para escrita deve ser capaz de, por meio dos professores, proporcionar aos alunos 'hábitos da mente' propícios à aprendizagem, tais como: curiosidade, abertura, criatividade, persistência, responsabilidade, flexibilidade e metacognição. As seguintes ações, de acordo com o autor, são cruciais para o desenvolvimento desses hábitos: desenvolver o conhecimento retórico; desenvolver o pensamento crítico; desenvolver processos de escrita; desenvolver conhecimento de convenções; desenvolver a escrita em vários ambientes.

O sexto estudo analisado (GUTIÉRREZ-RODRIGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011), o que oferece menos detalhes sobre os centros de escrita, propõe que haja um centro de escrita, onde deve haver aulas de escrita. Deve haver também suporte em um espaço virtual e um centro destinado à produção escrita, com assessores, além dos docentes (o artigo apresenta a proposta, nomeada de Odisséia, por meio de uma figura, apresentada no Anexo 3).

Pode-se, então, notar que os seis estudos tratam a escrita como uma tarefa que envolve processos a cumprir. Esses processos foram abordados na introdução deste trabalho quando se apresentaram os Modelos de Escrita. Devet (2001), com a teoria da Ecomposição, e Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero (2011), com a proposta Odisséia, argumentam que a escrita é, dentre outros fatores, influenciada pelo ambiente, por isso, sugerem, como parte da intervenção de escrita proposta, um ambiente propício para essa tarefa. Isso também pode ser visualizado em dois modelos de escrita: o proposto por Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), os quais delinearam um modelo de escrita, em 1980, que incluiu três componentes, entre eles, o primeiro: ambiente para as tarefas, que inclui fatores externos ao escritor, mas que influenciam o processo de escrita; e o proposto por Zimmerman e Risemberg (1997), que propuseram um modelo de escrita composto por três formas fundamentais de autorregulação: ambientais, comportamentais e pessoais. Na *autorregulação ambiental*, um dos processos é a estruturação ambiental (selecionar, organizar e criar configurações eficazes para a escrita). Nota-se que os dois estudos assumem que deve haver um ambiente propício para a tarefa de escrever, pois há uma influência daquele nessa, como já sugeriam os modelos trabalhados na Introdução deste trabalho e explorados acima.

Os estudos explorados nesse tópico assemelham-se com os modelos de escrita, sobretudo, no que se refere à revisão. Os modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009) e de Zimmerman e Risemberg (1997) argumentam que um dos processos fundamentais da tarefa de escrever é a revisão, que pode acontecer individualmente, em pares, com apoio docente ou por meio da criação de um modelo, a qual verifica se a intenção do escritor se cumpriu ou se ainda são necessárias alterações no texto.

No modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), a revisão permite que o processo de autorregulação seja concluído, pois é a partir dela que o escritor terá *feedback* sobre seu desempenho. Caso o seu desempenho seja inferior ao esperado, o processo todo de escrita precisará ser reavaliado, necessitando, portanto, de novas metas. Todos os estudos analisados neste tópico, embora sem utilizarem o construto da autorregulação, argumentam que a revisão é fundamental, pois é justamente ela que permite ao aluno reconhecer que seu texto está melhorando e sentir-se mais capaz de escrever. Isso também é tratado pelo modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), por meio do construto *autoeficácia*, uma vez que os processos da escrita estão subjacentes a um senso de eficácia do escritor, que pode ser aumentado ou diminuído dependendo da percepção do sucesso das estratégias que utiliza para controlar suas ações, o ambiente da escrita e os seus pensamentos sobre ela. A autoeficácia, por sua vez, influencia a motivação intrínseca para a escrita, bem como o próprio uso de processos autorregulatórios durante a tarefa de escrever.

Além da revisão e das etapas envolvidas na escrita, os seis estudos abordados nesse tópico tratam a escrita como uma atividade que exige reflexão. Essa reflexão, nomeada, nos modelos de Graham, Harris e Mason (2005) e de Zimmerman e Risemberg (1997), de metacognição, é fundamental para que o aluno entenda quais estratégias deve utilizar na tarefa de escrita e por que razão. Da mesma forma, essa reflexão permite que escolham ambientes propícios para a tarefa, que pesquisem sobre o tema e sobre o gênero a ser escrito, considerando o público-alvo e as convenções linguísticas a serem utilizadas no texto final. Além disso, o estudo de O'Neill (2012),

abordado nesse tópico, argumenta que a metacognição é um dos ‘hábitos da mente’ necessários para a aprendizagem e que devem ser incentivados pelos docentes.

Os estudos de Morales (2002) e de González (2010) ainda argumentam no sentido de haver um planejamento para as tarefas de escrita, por meio da leitura do tema, do conhecimento do gênero a ser escrito, da confecção de pautas e de métodos para a realização da tarefa. O ato de planejar foi explorado nos modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), com os processos cognitivos, em cujos subprocessos está o planejamento, que inclui três outros componentes: criar ideias sobre o que e como escrever; organizar as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição; de Bereiter e Scardamalia (1984), citados em Harris et al (2009), com a representação mental da tarefa, a análise do problema e a definição de metas; de Zimmerman e Risemberg (1997), com o tempo de planejamento e gestão (estimar tempo necessário para cumprir a tarefa) e o estabelecimento de metas (de longo e de curto prazos, como para a qualidade que o texto deverá ter e os resultados esperados); e de Graham, Harris e Mason (2005), com o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e como vão aplicar as estratégias aprendidas no processo de escrita e com a discussão entre os alunos e os professores sobre os benefícios das estratégias e sobre modos de utilização delas para se chegar ao objetivo pretendido.

Portanto, os estudos analisados nesse tópico assemelham-se nos aspectos debatidos aos modelos de escrita explorados na Introdução deste trabalho.

### **1.1.7 Procedimentos utilizados para o ensino de escrita**

Dos seis estudos, quatro descrevem os exercícios utilizados para se promover a aquisição da escrita.

Morales (2002) sugere que os exercícios sejam a escrita de quantos rascunhos forem necessários, a revisão e a reescrita, bem como a transformação do texto à medida que se escreve. A revisão deve ser realizada pelo estudante, pelos pares ou pelo docente. González (2010) acredita que os exercícios necessários sejam a busca

por temas de trabalho, a defesa da teoria mais importante para o trabalho, a tomada de nota das ideias principais, a definição da relevância da pesquisa, a extração de citações, a formulação do problema de pesquisa, a escrita do todo e a revisão. O’neill (2012) sugere que os exercícios necessários sejam a escrita e a análise de variedades de tipologias textuais, a escrita para públicos diferentes, a dissertação acerca de um tema, a observação de escolhas de um escritor a partir do público-alvo, a definição do tema, a leitura de textos de vários pontos de vista, a escrita de diversos gêneros sobre um mesmo tema, a realização de pesquisa, a análise de fontes, o uso de *feedback* para revisar, o trabalho com pares, a prática de processos de escrita (invenção, pesquisa, revisão compartilhada, edição), a prática de atribuição de fontes, o exame da lógica do sistema de citações, a prática de convenções, a análise de efeitos de expectativas, a análise de como as tecnologias afetam as diferentes leituras, o uso de variedade de tecnologias para compor e a reflexão de por que razão elas são usadas. Gutiérrez-Rodríguez e Flórez-Romero (2011) sugerem que os exercícios sejam a busca de informações, a escrita e a reescrita.

Morales (2002), ao defender que um dos exercícios necessários seja a transformação do texto à medida que se escreve, aproxima-se do modelo proposto por Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), uma vez que esse modelo, no componente intitulado de processos cognitivos, explora a tradução e a revisão, que consistem em transformar a ideia em frase (criar texto) e as frases em símbolos escritos (transcrição) e envolve ao mesmo a avaliação do texto criado à luz da intenção ou a sua modificação no que diz respeito à linguagem. Essas duas ações promovem modificações e novas versões. Os exercícios propostos por Morales (2002) também são corroborados pelo modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), já que esses autores também propõem o uso de estratégias cognitivas, as quais são métodos para a organização e a transformação do texto.

González (2010), ao propor que os exercícios necessários sejam a busca por temas de trabalho, a defesa da teoria mais importante para o trabalho, a tomada de nota das ideias principais, a definição da relevância da pesquisa, a extração de citações, a formulação do problema de pesquisa, aproxima-se do proposto pelo modelo de Hayes e

Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), já que descreve o processo de planejamento. No planejamento, o escritor cria ideias sobre o que e como escrever; organiza as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, define estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição. Essas ações podem ser entendidas como a busca por temas de trabalho, a defesa da teoria mais importante para o trabalho, a tomada de nota das ideias principais, a definição da relevância da pesquisa, a extração de citações e a formulação do problema de pesquisa. Os exercícios descritos por González (2010) podem ainda encontrar amparo no modelo de Zimmerman e Risember (1997), quando esses autores exploram o processo de estabelecimento de metas, em que o escritor cria metas de curto e de longo prazos para a qualidade e para os resultados que espera da versão final de seu texto.

O'Neill (2012) sugere exercícios bastante focados para a tarefa de escrita de gêneros voltados ao ambiente acadêmico e não para processos de escrita mais gerais, como fazem os dois primeiros estudos analisados. Embora nos modelos apresentados na Introdução desse trabalho, não haja foco específico para a escrita de gêneros do ambiente acadêmico, pode-se encontrar semelhança com os modelos de Zimmerman e Risember (1997), quando afirmam que dois dos processos necessários sejam o estabelecimento de metas e a utilização de estratégias cognitivas, de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), quando afirmam que dois dos processos necessários sejam a representação mental da tarefa, a qual, para escritores novatos, o escritor se envolve em análise de problemas e definição de metas para determinar o que dizer, como dizer e para quem dizer, e o conhecimento sobre os processos de produção, e de Graham, Harris e Mason (2005), quando propõem que duas das etapas necessárias sejam o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos prévios. O'Neill (2012), além de julgar importante a preparação e o conhecimento dos gêneros, das tipologias e das convenções textuais importantes, aborda também a prática de *feedback* para a revisão. A revisão por *feedback* também é enfocada em vários modelos de escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997; GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005).

Gutiérrez-Rodríguez e Flórez-Romero (2011), ao sugerirem que os exercícios sejam a busca de informações, a escrita e a reescrita, aproximam-se dos modelos propostos por Zimmerman e Risemberg (1997), Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011) e Graham, Harris e Mason (2005). Esses modelos exploram a necessidade de buscar informações necessárias para o início da escrita. Essa ideia é mais enfatizada no modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), quando afirmam que um dos processos necessários seja a representação mental da tarefa, na qual, para escritores novatos, o escritor se envolve em análise de problemas e definição de metas para determinar o que dizer, como dizer e para quem dizer. Do mesmo modelo, todos os modelos já citados descrevem como processos necessários à tarefa de escrever a reescrita, seja por *feedback* por pares, docentes ou pelo próprio escritor, pois é a reescrita, por meio da revisão, que promove a transformação do texto e, portanto, o cumprimento das metas estabelecidas pelos escritores.

### **1.1.8 Método de avaliação**

Dos seis estudos, três descrevem o método de avaliação. Devet (2011) argumenta que a avaliação deve ser realizada em conjunto, pelos consultores do centro de escrita e pelos alunos, e deve avaliar avanços e novas metas. De acordo com o autor, os alunos são retoricamente capazes de promover essa análise, desde que tenham orientação. González (2010) argumenta que a avaliação deve ser realizada pelos docentes, que devem corrigir o trabalho, não somente com relação à linguagem, como também, e sobretudo, com relação às metas tecidas no plano de trabalho. Deve-se, portanto, avaliar se foram cumpridas e tecer um plano com novas metas. O'Neill (2012) argumenta que deve haver uma autoavaliação por parte dos alunos, por meio de discussões em sala e de postagens na plataforma virtual criada para apoio à intervenção de escrita. De acordo com o autor, se os *feedbacks* do professor ocorrerem durante todo o processo, os alunos são capazes de avaliarem seus progressos e tecerem planos de melhorias.

Os três estudos apresentam em comum o fato de realizar a avaliação sobre as metas alcançadas e planejar novas metas. Dessa forma, os próprios alunos tornam-se conscientes do progresso alcançado. Isso, de acordo com o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), aumenta o senso de autoeficácia dos alunos, que sentem-se cada vez mais capazes de escrever e mais motivados para novas tarefas.

O plano de novas metas permite aos alunos que reavaliem seu processo de escrita e que tenham a chance de corrigir eventuais erros e, mais do que isso, tenham a chance de entenderem em que consistiu o erro. Isso, de acordo com o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), é a utilização da metacognição e de estratégias metacognitivas e permite ao escritor não somente melhorar o texto já produzido, mas melhorarem seu desempenho como escritores de um modo geral, generalizando a busca por metas e a avaliação do plano tecido sempre que escreverem. Além disso, a avaliação do plano inicial e o replanejamento permitem que o escritor perceba como exercem controle deliberado sobre o ato de escrever e tornem-se mais conscientes sobre ele.

### ***1.2 População alvo das intervenções propostas***

Apenas dois estudos relatam qual é a população alvo das propostas de intervenção, porém, ambos os trabalhos descrevem apenas o período do curso para o qual as propostas são idealizados: os sujeitos seriam alunos ingressantes, de 1º ano de graduação (AMICUCCI, 2011; O'NEILL, 2012).

De acordo com Amicucci (2011), este deveria ser o público-alvo da intervenção em escrita que propõe, pois incluir a escrita reflexiva já no 1º ano de curso pode tornar os alunos conscientes de sua prática de escrita e, conseqüentemente, aprender a como sanar os possíveis problemas. Já O'Neill (2012) não informa a razão de a intervenção por ele proposta ser voltada a esse público.

### ***1.3 Expectativas de resultados das intervenções propostas***

Embora nenhum dos seis estudos analisados descrevam expectativas de resultados focadas em aspectos linguísticos ou textuais, todos eles esperam que, ao final

a intervenção a ser implementada, os alunos sejam escritores mais competentes, que se mantenham na graduação sem dificuldades nesse aspecto da aprendizagem.

## **2. Intervenções em escrita**

### **2.1 Características das intervenções em escrita**

Dos 20 trabalhos encontrados, 14 dizem respeito a intervenções em melhoramento de escrita, o que permitiu descrever as características relacionadas à razão para ocorrência das intervenções, aos objetivos dessas intervenções, à sua duração, à sua obrigatoriedade, à sua tutoria, ao embasamento para o ensino de escrita, aos procedimentos utilizados para a aquisição da escrita e ao seu método de avaliação.

#### **2.1.1 Razão de ocorrência das intervenções**

Das 14 intervenções analisadas, todos os autores relatam as razões que os levaram a criar uma intervenção para melhoria da escrita dos estudantes do Ensino Superior, alguns, inclusive, relatam mais que uma razão.

As razões relatadas para que as intervenções ocorressem foram: dificuldades relatadas pela literatura (KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2006; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012); dificuldades relatadas pelos docentes em pesquisas prévias (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010); dificuldades relatadas pelos estudantes em pesquisas prévias (MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012); importância da escrita para a graduação (VELASQUEZ RIVERA, 2005; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; AMICUCCI, 2011; FERNANDES, 2012) e outras razões (SAMPALIO; SANTOS, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011).

Entre as outras razões, encontram-se as seguintes: pressuposto de que os alunos de cursos superiores noturnos têm pouco acesso a bens culturais, como teatro e cinema, e não têm a leitura e a escrita como atividades habituais (SAMPALIO; SANTOS,

2002); o fato de estudantes adultos estarem afastados da escola há mais tempo e, por isso, terem menos contato com a linguagem acadêmica (CLEARY, 2011).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição das razões para a ocorrência de intervenções para o melhoramento de escrita.

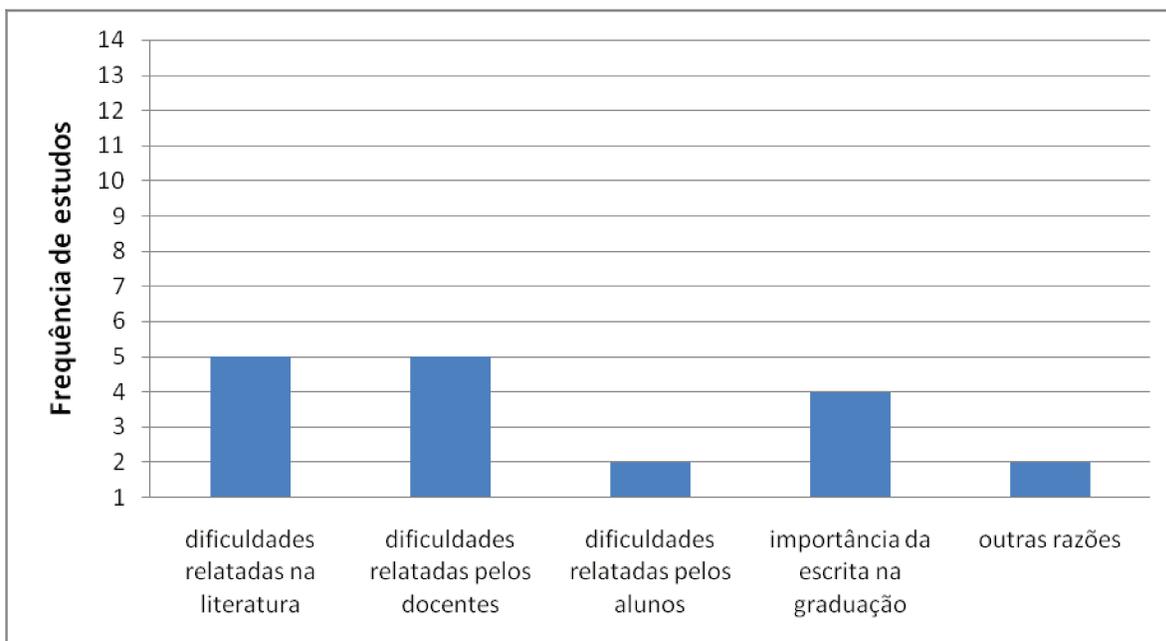


Figura 1: Frequência de estudos por razão de ocorrência da intervenção (n= 14)

Do total de estudos analisados, pode-se notar que as duas razões de maior incidência foram “dificuldades relatadas pela literatura” e “dificuldades relatadas pelos docentes”. De fato, a literatura abordada na Introdução deste trabalho corrobora esses dados. Os 27 trabalhos, afinal, abordam as dificuldades dos alunos de Ensino Superior com a escrita e há, entre eles, estudos abordando os relatos dos docentes sobre as dificuldades de seus alunos com a escrita (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; LEA; STREET, 1998; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011). A terceira razão, segunda de maior incidência, é a importância da escrita na graduação, também corroborada por estudos da Introdução deste trabalho (FAIRBAIRN; WINCH, 1996; RADLOFF; HARPE, 2000; KRAUSE, 2001; SAMPAIO; SANTOS, 2002; CABRAL; TAVARES, 2005; VASCONCELOS, 2007).

No campo outras razões, encontram-se os trabalhos com os pressupostos de que estudantes de cursos noturnos e alunos adultos terem mais dificuldades com a escrita, em função de, respectivamente, não terem a leitura e a escrita como atividades habituais e terem menos contato com a escrita acadêmica. Nos próprios estudos aparecem evidências de que os pressupostos são verdadeiros. No trabalho de Sampaio e Santos (2002), os resultados mostraram que, no que concerne à escrita, foco do presente trabalho, houve a presença de chavões e de clichês, falta de coerência e de coesão no texto e muitos erros gramaticais (principalmente pontuação e concordância), além de pouco senso crítico em relação ao tema (programa de televisão) e dificuldade de acompanhamento do roteiro solicitado. No trabalho de Cleary (2011), a autora relata que os alunos que buscaram pela intervenção em escrita apresentavam tamanha dificuldade com essa ferramenta que já haviam reprovado em disciplinas e alguns estudantes estavam quase desistindo da graduação por conta dessa dificuldade.

### **2.1.2 Objetivos das intervenções**

Os 14 estudos analisados relatam os objetivos das intervenções em escrita. Um deles relata mais de uma razão.

Os objetivos relatados foram: melhorar a escrita dos estudantes de forma geral (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012); melhorar a escrita de um gênero específico, dentre os quais foram citados a monografia para a conclusão de curso (BONO; BARRERA, 1998), o relatório técnico de Contabilidade (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002), os textos expositivos (MORALES; ESPINOZA, 2005) e a resenha crítica (FABRINO, 2008); melhorar os processos de escrita dos estudantes (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição dos objetivos das intervenções em escrita.

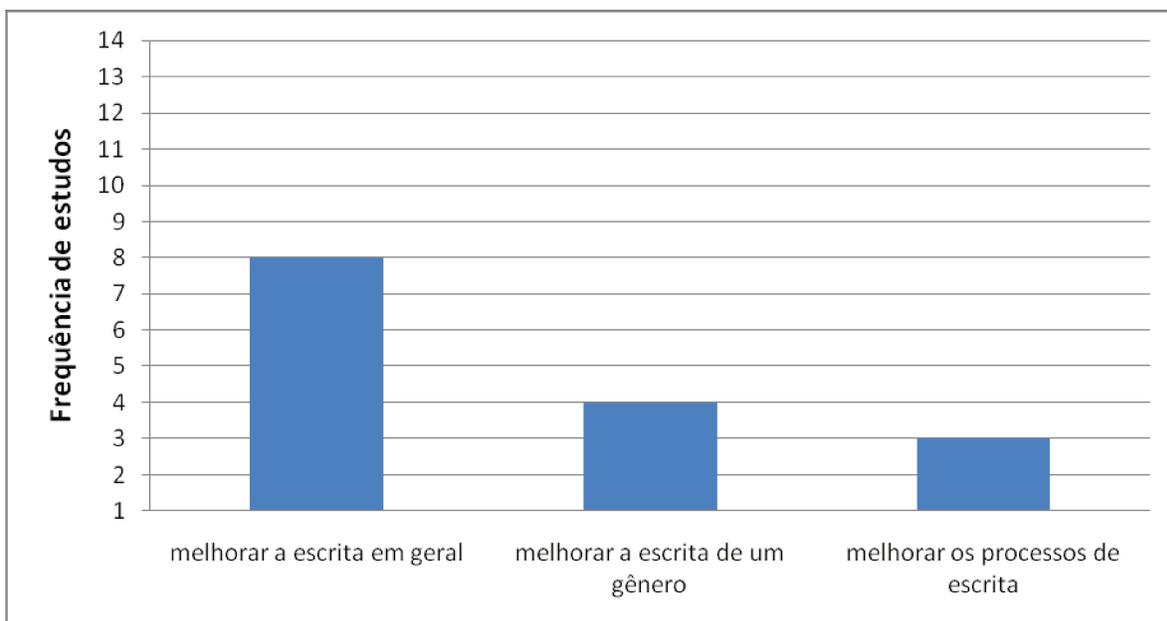


Figura 2: Frequência de estudos por objetivos da intervenção (n= 14)

É importante ressaltar a diferença entre os objetivos “melhoria da escrita em geral” e “melhoria dos processos de escrita”. Os autores, quando descrevem o suporte teórico e os recursos utilizados para a aquisição, detalhados no item 3.6 e 3.7, respectivamente, constroem essa diferença de sentido. Entende-se por “melhoria da escrita em geral” como os estudos que trabalham com os estudantes os aspectos mais formais da escrita, como a linguagem, a partir de regras gramaticais e convenções do discurso acadêmico (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; AVENDAÑO, 2006; FERNANDES, 2012), a escrita de versões a partir de *feedbacks* oferecidos pelos professores (KRAUSE; BARR, 2002; POEL; GASIOREK, 2012), o ensino de técnicas de escrita, como a paráfrase e a composição em parágrafos estruturais do texto (SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008). Já por “melhoria dos processos de escrita” são entendidos os estudos que trabalham com os estudantes os aspectos reflexivos destinados à composição e que podem ser aplicados para outras tarefas de escrita, como a incorporação da reflexão metacognitiva por meio de estratégias como o planejamento, a revisão e a leitura dos pares (VELASQUEZ RIVERA, 2005), como plano de metas de melhorias de escrita a partir de

análises pessoais e de portfólios (CLEARY, 2011) e como autoavaliação dos alunos sobre os pontos fracos de seus textos e análises de como melhorá-los (AMICUCCI, 2011).

Os estudos que trabalharam com os estudantes a escrita de um único gênero exploraram aspectos formais apenas do gênero em questão. Exploraram, por exemplo, a estrutura (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008), o uso de fontes bibliográficas e de textos a serem usados como modelos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; FABRINO, 2008), os aspectos voltados à tipologia textual, tais como expor ou não a opinião, em 1ª ou em 3ª pessoas do discurso (FABRINO, 2008), confecção de grades de revisão voltadas à avaliação do gênero explorado (FABRINO, 2008).

### **2.1.3 Duração das intervenções**

Houve dificuldade para serem comparadas essas informações, pois os estudos utilizaram medidas diferentes (semanas, meses e semestres). Além disso, em seis dos estudos não havia informação sobre a periodicidade dos encontros e nem todos os estudos analisados citam a duração de cada encontro, o que dificulta o cálculo da carga horária total da intervenção. Para a identificação da duração, foram consideradas, então, informações sobre a sua duração total e de cada sessão, conforme o que foi relatado pelas publicações.

Dos 14 estudos analisados, 12 relatam a duração total das intervenções e cinco relatam a duração de cada sessão. Os trabalhos que relatam a duração total das intervenções apresentam a seguinte configuração: de cinco a oito semanas (MORALES; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008), até 14 semanas (AVENDAÑO, 2006; AMICUCCI, 2011; FERNANDES, 2012); de 15 a 20 semanas, onde foram inclusos os trabalhos que relataram como tempo de duração o prazo de um semestre (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; CLEARY, 2011); 28 semanas ((VELASQUEZ RIVERA, 2005); graduação toda (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002). Dois trabalhos não relataram o

tempo total de duração das intervenções (PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; POEL; GASIOREK, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição do tempo total de duração das intervenções para o melhoramento da escrita.

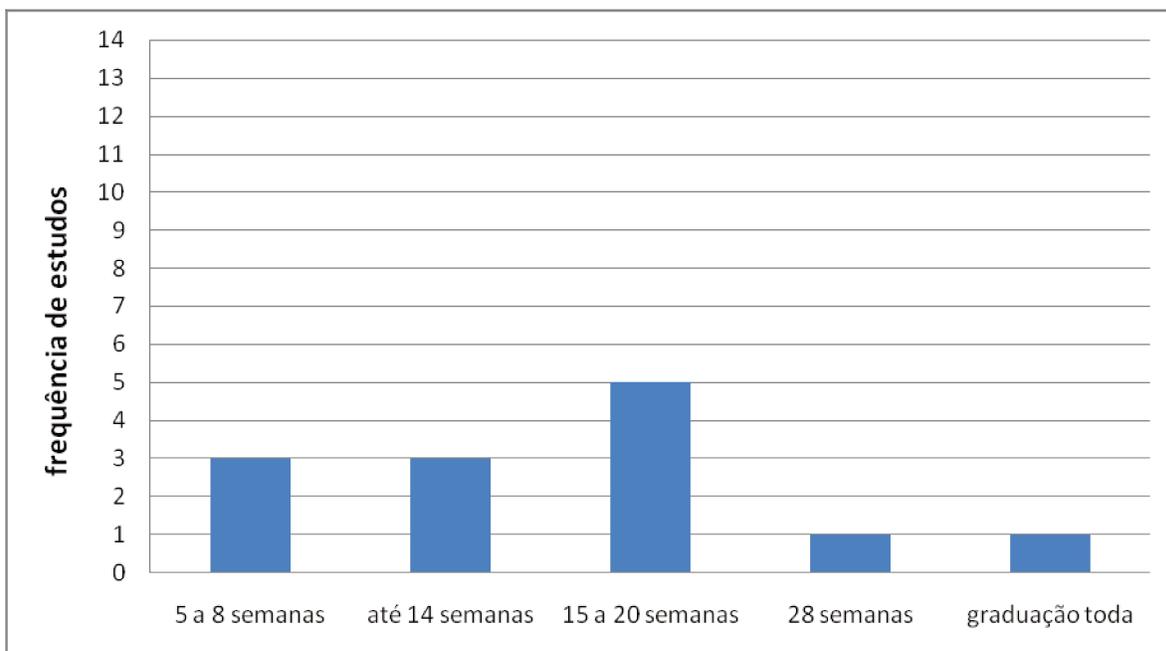


Figura 3: Frequência de estudos por duração total da intervenção (n= 14)

Dentre os trabalhos que relataram que o tempo de duração total das intervenções seria de até 14 semanas, encontram-se as seguintes configurações: 14 semanas (AMICUCCI, 2012), 12 semanas (AVENDAÑO, 2006; FERNANDES, 2012). Dentre os que descreveram como tempo de duração total de cinco a oito semanas, estão os seguintes: oito semanas (MORALES; ESPINOZA, 2005), cinco semanas (FABRINO, 2008). Dentre os trabalhos que relataram o tempo 15 a 20 semanas, onde foram inseridos aqueles que relatam como tempo de duração o prazo de um semestre, encontram-se as seguintes configurações: 15 semanas (SAMPAIO; SANTOS, 2002), 20 semanas (CLEARY, 2011), um semestre (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010).

Cinco dos estudos analisados ainda relatam o tempo de duração de cada uma das sessões, todas com ocorrência semanal, e apresentam a seguinte configuração: 120

minutos (BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002), 100 minutos (FABRINO, 2008) e 90 minutos (VELASQUEZ RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012). O estudo de Bono e Barrera (1998) ainda afirma que, além do tempo de 120 minutos por sessão, os estudantes das intervenções contam com mais quatro horas de consulta extraclasse.

#### 2.1.4 Obrigatoriedade

Dos estudos analisados, 13 descrevem a informação de obrigatoriedade ou não da intervenção para o melhoramento da escrita: dez relatam que a participação na intervenção ocorreu de modo obrigatório em disciplinas da graduação (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; (MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2012; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) e três relatam que a participação na intervenção ocorreu de modo espontâneo por parte do estudante que reconheceu a sua dificuldade com a escrita (KRAUSE; BARR, 2002; AVENDAÑO, 2006; CLEARY, 2011).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição da obrigatoriedade das intervenções para o melhoramento em escrita.

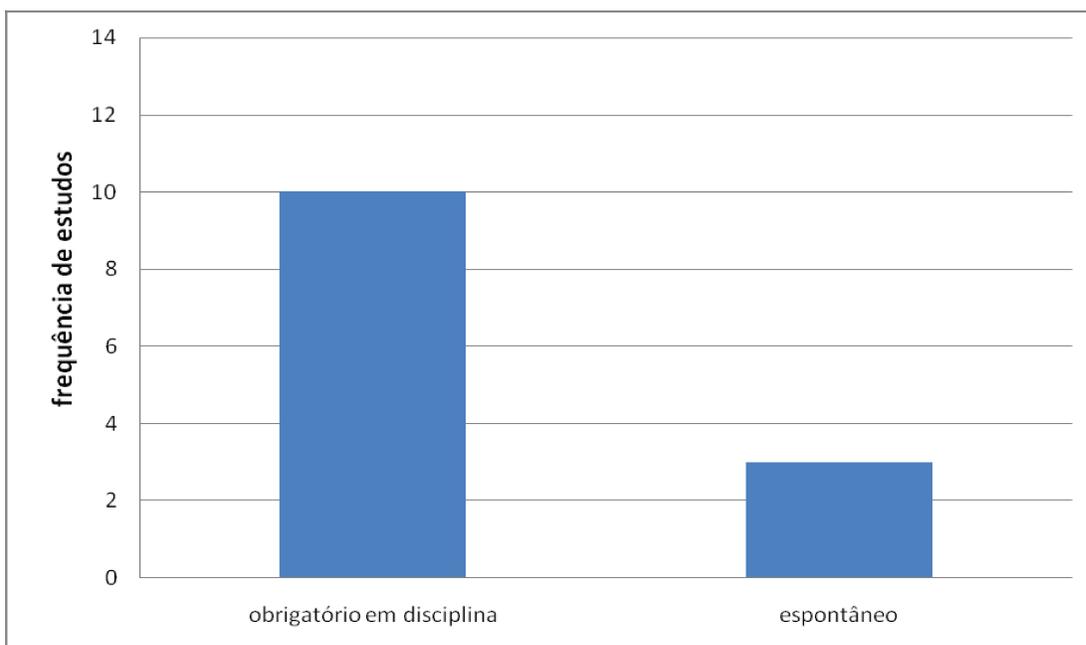


Figura 4: Frequência de estudos por obrigatoriedade da intervenção (n= 14)

Os três estudos que descrevem a crença do autor de que os cursos devem ser destinados somente aos alunos que reconhecem a sua dificuldade com a escrita não coincidem com a literatura, a qual tem relatado que os alunos nem sempre sabem de suas dificuldades (LEA; Street, 1998; TAVARES, 2005). O estudo de Cleary (2011) relata que os estudantes matriculados na intervenção somente buscaram auxílio quando já haviam reprovado em disciplinas e estavam a ponto de trancarem ou desistirem da graduação.

Os demais estudos parecem acreditar, por oferecem cursos de escrita de modo obrigatório em disciplinas, que a escrita seja uma responsabilidade coletiva, não somente dos docentes da área de linguagem e da própria Instituição de Ensino Superior, crença que pode ser confirmada pela literatura analisada ao longo desse trabalho (RODINO; ROSS, 1985; BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE, 2001; MORENO, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; MORALES; ESPINOZA, 2005; SILVA; WITTER, 2007; ANDRADE CALDERÓN, 2009; URIBE-ÁLVAREZ; CAMARGO-MARTÍNEZ, 2011; FERNANDES, 2012).

### **2.1.5 Modalidade de oferecimento**

Todos os estudos analisados relatam o modo de oferecimento, ou seja, como ocorre a tutoria nas intervenções. A tutoria pode ser de modo presencial, em sala de aula, realizada por docentes ou assessores (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012), a distância, realizada em plataforma virtual (KRAUSE; BARR, 2002), ou de modo misto, ou seja, parte realizada em sala de aula e parte em plataforma virtual (ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; POEL; GASIOREK, 2012).

Abaixo, encontra-se o gráfico de distribuição de ocorrência da modalidade de oferecimento nas intervenções.

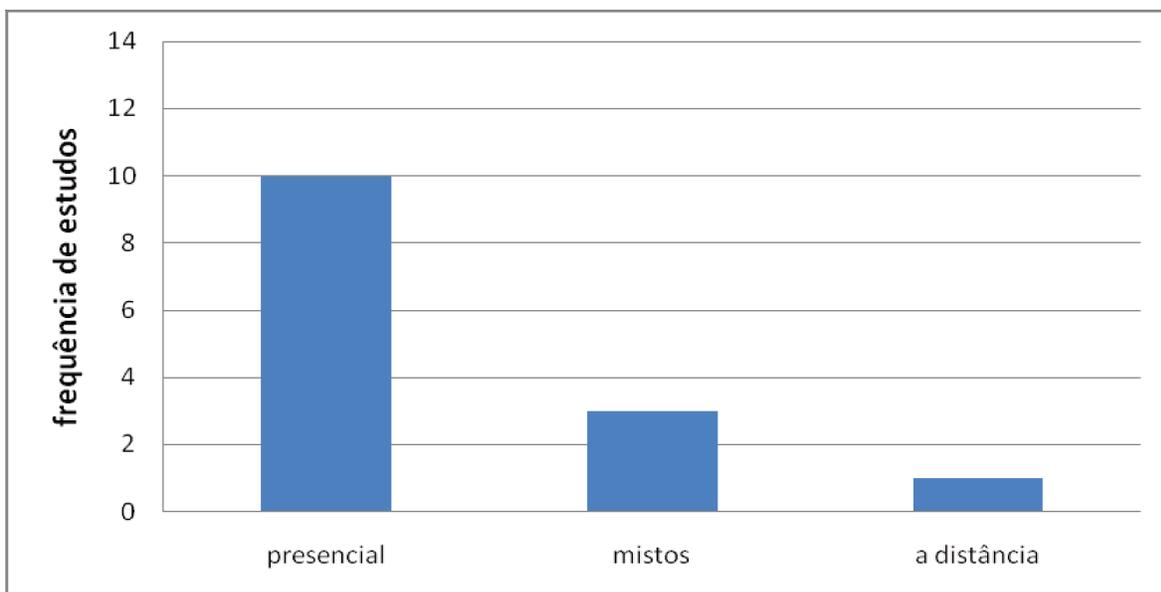


Figura 5: Frequência de estudos por modalidade de oferecimentos das intervenções (n= 14)

Os três estudos que relatam a tutoria mista, no entanto, realizam apenas uma pequena parte dela por meio de plataformas virtuais: os textos são enviados para o tutor por correio eletrônico e devolvidos, com as devidas correções e recomendações, pela mesma via aos alunos (ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010); os textos escritos, destinados à revisão pelos tutores, são disponibilizados por meio de postagem em uma plataforma virtual (POEL; GASIOREK, 2012); os textos escritos são revisados pelos tutores em um software para a produção de textos e devolvidos aos alunos por meio de correio eletrônico (AMICUCCI, 2011). O estudo que descreve que a tutoria é realizada somente a distância relata que os textos instrucionais contendo técnicas de rascunhos de escrita e de modelagens são disponibilizados na plataforma virtual, bem como os conselhos de especialistas em linguagem, os tutores (KRAUSE; BARR, 2002), porém, o estudo descreve que os alunos, ao final da intervenção, solicitaram também a interação face-a-face com um tutor para tirarem dúvidas de modo mais eficaz.

### **2.1.6 Embasamento para o ensino da escrita**

Todos os trabalhos analisados relatam o embasamento utilizado para o ensino de escrita. Cada um dos estudos terá seu embasamento apresentado individualmente.

Bono e Barrera (1998) utilizam como embasamento em sua intervenção para o ensino de um gênero específico de escrita (monografia) as características estruturais e formais do gênero, o que se relaciona a um ensino orientado para os aspectos de organização do desenvolvimento do trabalho.

Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002) consideram em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita a reflexão sobre a importância da escrita para a vida profissional (Contabilidade), a existência do que os autores nomeiam de logística de escrever, considerando a norma culta e as especificações técnicas da área profissional.

Krause e Barr (2002) consideram como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita o papel das informações sobre etapas de escrita e de modelos de escrita.

Sampaio e Santos (2002) recorrem como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita, o questionamento jornalístico (o que, quem, como, quando, onde, por que?), a leitura crítica (tema/assunto, idéia principal/tese, argumentos contra e/ou a favor, detalhes de embasamento) e os recursos da paráfrase.

Morales e Espinoza (2005) consideram como embasamento em sua intervenção para o ensino de gênero específico (textos expositivos) o papel do planejamento de escrita, da produção de versões, das revisões, da edição e da divulgação, ou seja, de uma escrita a partir de etapas.

Velásquez Rivera (2005) considera como embasamento de sua intervenção voltada para o ensino de processos de escrita a reflexão metacognitiva e o conhecimento metalinguístico. Para o autor, o conhecimento metalinguístico é pré-requisito por se tratarem de participantes oriundos do curso de Linguagens.

Avendaño (2006) utiliza como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita, as tipologias textuais, a estrutura textual e o papel da reescrita e da revisão na produção do texto.

Fabrino (2008) demonstra como embasamento em sua intervenção para o ensino de gênero específico (resenha crítica) a modelação, a hierarquização dos conteúdos em uma sequência didática e a prática guiada por meio de perguntas a serem respondidas pelos alunos como reflexão para a escrita do gênero.

Peña, Ramírez e González (2008) utilizam como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita a mudança do desfecho de um conto e o feedback coletivo.

Zérdan, Sirgo e López (2011) utilizam como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita e o papel das etapas de pesquisa, de escrita e de exposição.

Amicucci (2011) utiliza como embasamento em sua intervenção para o ensino de processos de escrita a autorreflexão sobre a escrita, o feedback qualificado e autorreação.

Cleary (2011) utiliza como embasamento em sua intervenção para o ensino de processos de escrita a autoavaliação sobre a escrita, a autorreação, o papel da revisão e de novas versões, a criação de plano de metas e de portfólio.

Fernandes (2012) utiliza como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita o ensino da norma culta, a formulação adequada de currículos e o trabalho com gêneros textuais.

Poel e Gasiorel (2012) utilizam como embasamento em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita a autoavaliação, o papel da reescrita e das revisões e as técnicas de escrita específicas para textos argumentativos (1º ano do curso) e para a escrita acadêmica e suas convenções (2º ano do curso).

Para melhor visualização, os estudos serão organizados em conjuntos conforme o objetivo que assumem para que o embasamento seja discutido a partir dos modelos de escrita de modo mais organizado.

Os estudos que abordam a melhoria de gênero específico (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008) exploram aspectos relacionados, inicialmente, à preparação da escrita, em que se conhecem o gênero e suas características estruturais, e a referências

bibliográficas para implementar a escrita. Essa preparação da escrita pode ser vista em alguns dos modelos de escrita apresentados na Introdução deste estudo, como no de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), em que a preparação é chamada de planejamento, no qual há os componentes: de criar ideias sobre o que e como escrever (que pode ser entendido como a leitura de referências bibliográficas), de organizar as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso e de definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição (que podem ser entendidas como a estrutura do gênero).

Já no modelo de Bereiter e Scardamalia, citados em HARRIS et al (2009), a preparação da escrita pode ser vista no componente representação mental da atribuição, que pode ser entendida como o conhecimento do gênero, e no componente memória de longo prazo, que pode ser entendida como o que o escritor sabe sobre o tema atribuído a partir da pesquisa de referências bibliográficas, e conhecimento do discurso, a partir do discurso e de suas convenções.

O estudo de Fabrino (2008) não aborda somente os aspectos relacionados ao gênero a ser escrito, mas preocupa-se também com as reflexões de público-alvo, função do texto a ser escrito, local de publicação, tempo de produção, ou seja, motiva os alunos a refletirem sobre as condições de produção do texto. Essa reflexão pode ser observada, ainda, nos modelos propostos por Graham, Harris e Mason (2005), em que alunos e professores discutem e refletem sobre estratégias para se chegar ao objetivo textual pretendido, no caso, a resenha crítica, e por Bereiter e Scardamalia, citados em HARRIS et al (2009), em que os alunos promovem uma representação mental da tarefa, definindo o tipo e a função do texto a ser produzido.

Os estudos que abordam gêneros textuais específicos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008) ainda exploram plano de trabalho (BONO; BARRERA, 1998), rascunhos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005) e revisão, que pode ser individual (BONO; BARRERA, 1998) ou em pares (MORALEZ; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008). Planos de trabalho podem ser encontrados nos modelos propostos por Hayes e Flower (citados em HARRIS

et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), Bereiter e Scardamalia, citados em HARRIS et al (2009), e por Zimmerman e Risemberg (1997), os quais, respectivamente, exploram a organização de um plano de metas para o trabalho com a escrita, a elaboração de um plano de metas a partir da análise do problema de escrita e o estabelecimento de metas de curto e de longo prazos para o padrão que o texto pretende ter.

Rascunhos e revisão, que podem ser entendidos como processos de escrita, podem ser encontrados nos modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Zimmerman e Risemberg (1997), de Bereiter e Scardamalia, citados em HARRIS et al (2009), os quais argumentam que um dos processos fundamentais da tarefa de escrever é a revisão, que pode acontecer individualmente, em pares, com apoio docente ou por meio da criação de um modelo, a qual verifica se a intenção do escritor se cumpriu ou se ainda são necessárias alterações no texto.

Pode-se perceber que, embora os estudos explorem gêneros textuais específicos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008), portanto, não afirmando que seus trabalhos ensinem processos de escrita, esses podem ser visualizados nas etapas propostas, como se pode conferir pela comparação com os modelos.

Os estudos que abordam a melhoria de aspectos gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) exploram: o planejamento do texto, que pode ocorrer individualmente, por meio da leitura de fontes de pesquisa, ou em grupo, por meio de discussões; a escrita de rascunho e de versões e a revisão, que pode ocorrer em pares ou individualmente. Além disso, alguns estudos exploram os aspectos da linguagem, que podem ser gramaticais (FERNANDES, 2012) ou de convenções, como a estrutura do discurso acadêmico (POEL; GASIOREK, 2012).

O planejamento de texto pode ser visto em alguns dos modelos de escrita, conforme já descrito nesta. No modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), essa etapa é chamada de planejamento. No modelo de

Bereiter e Scardamalia, citados em HARRIS et al (2009), essa etapa é chamada de 1- representação mental da atribuição e de 2- memória de longo prazo.

A escrita de rascunhos e de versões pode ser visualizada nos modelos de: Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), em que ocorre a tradução, que contém dois tipos de informações: transformar a ideia em frase (criar texto) e transformar as frases criadas em símbolos escritos (transcrição); e de Zimmerman e Risemberg (1997), em que os escritores utilizam estratégias cognitivas, ou seja, métodos para a organização e a transformação do texto. No que se refere à revisão, ela pode ser visualizada nos modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), e de Zimmerman e Risemberg (1997), os quais argumentam que um dos processos fundamentais da tarefa de escrever é a revisão, que pode acontecer individualmente, em pares, com apoio docente ou por meio da criação de um modelo, a qual verifica se a intenção do escritor se cumpriu ou se ainda são necessárias alterações no texto. No que diz respeito ao trabalho com a linguagem, ele pode ser visualizado no modelo de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), os quais citam como etapa do processo de escrita o conhecimento do discurso, o qual consiste no conhecimento da língua e da gramática e no conhecimento sobre o tipo de texto a ser produzido.

Os estudos que abordam a melhoria dos processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011) exploram reflexões metacognitivas, em que os escritores planejam e avaliam a sua escrita, tecem planos para a melhora constante, reescreve e reavaliam para analisarem se o plano se cumpriu, além de criarem portfólio contendo os gêneros aprendidos (CLEARY, 2011). Essas estratégias podem ser visualizadas nos modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), de Zimmerman e Risemberg (1997) e de Graham, Harris e Mason (2005).

No modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), nos componentes dois e três, o planejamento, a revisão e o plano de metas podem ser visualizados: no segundo componente, nomeado de processos cognitivos, há as operações mentais envolvidas durante a escrita: a- planejamento, que

inclui três outros componentes: criar ideias sobre o que e como escrever; organizar as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição; b- tradução, que contém dois tipos de informações: transformar a ideia em frase (criar texto) e transformar as frases criadas em símbolos escritos (transcrição); c- revisão, que envolve ao mesmo a avaliação do texto criado à luz da intenção ou a sua modificação no que diz respeito à linguagem (HÖGEMANN, 2001); no terceiro componente, nomeado de memória do escritor, estão envolvidos o conhecimento sobre o tema a ser escrito, sobre o público leitor do texto, ao gênero e aos planos gerais para a realização de tarefas de escrita diferentes (HARRIS et al, 2009). Nesse modelo, os escritores, durante todo o tempo, refletem sobre o seu processo de escrita.

Além disso, os estudos que abordam a melhoria dos processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011) tratam a escrita como uma atividade que exige reflexão. Essa reflexão, nomeada, nos modelos de Graham, Harris e Mason (2005) e de Zimmerman e Risemberg (1997), de metacognição, é fundamental para que o aluno entenda quais estratégias deve utilizar na tarefa de escrita e por que razão. Da mesma forma, essa reflexão permite que escolham ambientes propícios para a tarefa, como sugere o estudo de Cleary (2011), quando propõe que a intervenção tenha que ocorrer em um centro de escrita, que pesquisem sobre o tema e sobre o gênero a ser escrito, considerando o público-alvo e as convenções linguísticas a serem utilizadas no texto final.

No modelo de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), a escrita consiste em quatro processos principais: 1- representação mental da tarefa, 2- análise do problema e definição de metas, 3- tradução e 4- conhecimento resultante. Nesses processos, podem ser visualizados: o planejamento e o plano de metas, quando o escritor representa mentalmente a tarefa e define metas, além de buscar o conhecimento necessário sobre a linguagem e sobre o gênero a ser escrito; e a revisão, quando o escritor conhece os processos necessários para a produção do texto e promove o conhecimento resultante. É importante perceber que, nesse modelo, o escritor reflete sobre os processos utilizados durante todo o tempo de produção.

No modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), a escrita é vista como um processo composto por três formas fundamentais de autorregulação: ambientais, comportamentais e pessoais. Os autores argumentam ainda que essa forma triádica de autorregulação interage reciprocamente por meio de um *feedback* cíclico, que permite aos escritores automonitorizarem e autorreagirem ao *feedback* sobre a eficácia de determinados processos autorregulatórios. Nesse modelo, os autores exploram o planejamento, a avaliação, a revisão e o *feedback*, pois consideram essas etapas fundamentais para a conclusão das etapas de escrita e para que o processo de autorregulação seja concluído e, conforme já abordado anteriormente, é a partir dela que o escritor avaliará seu desempenho e, caso haja a necessidade, planeja novas metas.

No modelo de Graham, Harris e Mason (2005), a escrita é também vista como um processo, que se preocupa com o planejamento, quando o escritor aciona seus conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e como vão aplicar essas estratégias aprendidas no processo de escrita, e quando discutem sobre como essas estratégias podem beneficiar o alcance dos objetivos pretendidos. Preocupa-se também com a própria escrita, quando o escritor utiliza estratégias de escrita ensinadas pelo professor. Preocupa-se com a reflexão, quando discutem sobre as estratégias utilizadas. Preocupa-se com a revisão e com a avaliação, quando o escritor lê seu texto aos colegas e ao professor para buscar formas de aprimorá-lo.

Pode-se perceber que os estudos analisados nesse tópico encontram amparo nos modelos de escrita. Porém, os que mais se aproximam desses modelos são os que tiveram o objetivo de melhorar os processos de escrita dos estudantes.

### **2.1.7 Procedimentos utilizados para o melhoramento de escrita**

Todos os trabalhos analisados relatam os procedimentos utilizados para a melhoria da escrita. Cada um dos estudos terá seus procedimentos apresentados individualmente.

Bono e Barrera (1998) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de gênero específico a produção de rascunhos, a realização de esquemas, as releituras, as revisões das produções. Como estratégias

de apoio, os escritores trabalharam com o planejamento da escrita, com a definição de público-alvo e com o domínio do tema e do código com o qual se escreve. Para tanto, orientam os alunos para que considerem, para a elaboração da monografia, aspectos como: contextualização da corrente selecionada, conceituação básica, relação dos conceitos trabalhados e o estabelecimento de novas relações. Os alunos, por sua vez, devem seguir a seguinte organização: eleição e delimitação do tema, revisão e seleção da bibliografia, elaboração de plano de trabalho, introdução, discussão, reelaboração do desenvolvimento e da conclusão e versão definitiva.

Como estratégias complementares, foram utilizadas a compreensão leitora dos trabalhos de referência e a compreensão do processo de produção, o qual, para textos acadêmicos, envolve a leitura e a relação com outros textos acadêmicos, razão pela qual se faz necessário o conhecimento do resumo. Os alunos trabalharam em duplas, modo como as monografias deveriam ser escritas e apresentadas.

Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita oito tarefas, para as quais os alunos pesquisam sobre o tema, desenvolvem uma análise crítica da questão em um relatório e são obrigados a assumir o papel de contadores e, por isso, escrevem a um público profissional. Por exemplo: os alunos eram consultores contábeis e escreviam relatórios a um cliente.

Krause e Barr (2002) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita técnicas de rascunho e amostras de modelagem de escrita, ambos realizados pela plataforma virtual criada para a intervenção, onde os alunos devem: ler as informações fornecidas em um tópico tutorial particular; interagir com a informação, respondendo a perguntas sobre um bloco de notas on-line, e ler a resposta de amostra ou conselho de um especialista no campo. Após, as técnicas são empregadas, postadas na plataforma e comentadas por um tutor. Os usuários não são capazes de ver esse *feedback* especialista, até que entraram na sua própria resposta.

Sampaio e Santos (2002) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita as seguintes

etapas: identificação de um tipo de texto no jornal (narrativo, descritivo, dissertativo); realização de atividades de leitura: preenchimento de questionário jornalístico (o que, quem, como, quando, onde, por que?), leitura crítica buscando as informações de tema/assunto, a idéia principal, os argumentos contra ou a favor, os detalhes de embasamento. Após a leitura, havia a explicação da técnica da aula, a paráfrase, o aluno a aplicava passo a passo, no seu texto e, na sequência, o aluno a executava sem a condução passo a passo da professora. Os alunos realizam paráfrases de um texto jornalístico (mantendo opiniões e informações). A cada duas sessões, ocorria a correção, descentralizada da figura da professora, realizada pelos colegas, individual ou em grupo, e recebiam sugestões sobre como melhorar os textos. Nas correções, não havia a ideia de punição ou de julgamento. Alguns alunos liam seus textos em voz alta e os colegas ofereciam *feedbacks*.

Morales e Espinoza (2005) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de gênero específico (textos expositivos) a escrita de artigos e monografias, para alunos de 1º ano, e a escrita de informes e ensaios para alunos do 2º ano. Cada um dos textos teve oito versões de escrita de rascunhos com auxílio do software da Microsoft para textos. Os professores apontam onde está o problema e os alunos fazem a melhoria.

Velásquez Rivera (2005) utiliza como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de processos de escrita alguns processos: apresentação do objetivo da aula e das atividades; reflexão sobre as demandas de cada tarefa; autoavaliação do processo e do produto alcançados; avaliação em conjunto do texto produzido; compreensão do processo de produção para poder avaliá-lo; reflexão constante acerca dos vários subprocessos que envolvem a produção escrita e explicitação da gama de estratégias suscetíveis de serem utilizadas para que pudessem ser escolhidas. Após, os escritores produzem seus textos, contando com revisões constantes individuais e em grupo (utilizando uma grade de perguntas específicas apresentada no Anexo 4), a partir de quatro estratégias: planejamento, escrita, revisão e leitura do outro.

Como estratégias metacognitivas, são relatadas: clarificar o objetivo, refletir frente às demandas da tarefa, autoavaliar o processo e o produto, coavaliar o texto, parar a produção para avaliá-la, refletir sobre os subprocessos da produção, explicitar as estratégias a serem utilizadas.

Avendaño (2006) utiliza como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita a produção de um texto por semana, os quais são corrigidos pelo professor e esse aponta os aspectos a serem melhorados. Em classe, há a exposição das teorias, que devem ser incorporadas, e a tarefa é novamente corrigida pelo professor. Um portfólio foi organizado ao longo de todas as semanas com os aspectos citados pelo professor. Ao final, puderam observar o progresso. O autor ainda aborda diferentes tipos de textos (descrição, narração, exposição e argumentação), bem como o emprego dessas tipologias em caráter acadêmico. Além disso, são trabalhados na intervenção: as características do registro formal, o planejamento de texto (geração, seleção e hierarquia de ideias), sequências textuais básicas, estruturação e paragrafação, conectores, léxico, pontuação e revisão. A escrita é vista como um processo, que exige sempre novas versões para o aperfeiçoamento. Os alunos devem solicitar a leitura de seus textos aos colegas.

Fabrino (2008) utiliza como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de gênero específico (resenha crítica) perguntas reflexivas sobre o texto a ser escrito: 1- Escrever o que? Uma resenha crítica. 2- Para qual leitor? Dois níveis de público: real, a professora e os colegas; ficcional, o leitor do jornal fictício. 3- Quem é o autor do texto? Reais: alunos; ficcionais: escritores para o jornal fictício. 4- Para que serve o texto? i. Motivar a leitura de uma obra e informar sobre ela; ii. iniciar os alunos no projeto de escrita de pesquisa; iii. exercitar o emprego de recursos argumentativos; iv. compor a nota final do semestre. 5- Onde será publicado? Em um jornal de circulação interna à universidade, mas lido por toda a comunidade. 6- Quando será escrito? Ao longo do semestre, na sala e fora dela. 7- Como? A resposta a essa pergunta foi realizada de maneiras diferentes.

Para o Grupo controle, houve a seguinte organização: aula 1: explicação do gênero e solicitação de escrita; aula 2: apreciação oral das resenhas pela professora;

aula 3: elaboração de lista de revisão para as resenhas, em que os grupos trocaram os textos, atribuindo-lhes nota de acordo com os critérios da lista de revisão (disponível no Anexo 5); aula 4: lista de sugestões de melhorias às resenhas e discussão das dificuldades encontradas; aula 5: nova proposta de resenha crítica. Para o Grupo experimental, houve a seguinte organização: além das 5 aulas, exercícios de repertório lógico-retórico-linguístico: módulo 1- recursos argumentativos, com exercícios sobre argumentação, silogismo e formulação de premissas; módulo 2- raciocínio e dedução e indução, com exercícios de distinção entre os dois; módulo 3- falácias e exercícios de identificação; módulo 4- evidências, com exercícios de construção para prova argumentativa; módulo 5- recursos retóricos sobre prova argumentativa e exercícios de construção; módulo 6- fórmulas de concessão e cortesia no texto, com exercícios de construção; módulo 7- conectores argumentativos com lista de apresentação e de uso; módulo 8- marcas de valor argumentativo, verbos, com lista de apresentação e uso; módulo 9- refutação de argumentos e exercícios de construção; módulo 10- lista de controle de revisão (apresentada no Anexo 5), construída coletivamente e revisão dos colegas.

Peña, Ramírez e González (2008) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita a mudança do desfecho de um conto. Para isso, os alunos colocam-se na posição discursiva do personagem, imaginando que desfecho ele deveria vivenciar no contexto da narrativa.

Zérdan, Sirgo e López (2011) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita as seguintes etapas: busca bibliográfica para um estudo teórico do tema eleito; seleção e análise do corpus; realização de um trabalho de campo para indagar os conceitos dos usuários da linguagem; rascunhos; versão final; resumo e esquemas. Usa-se, para orientar no desenvolvimento do trabalho, essa estrutura: introdução, métodos, resultados, discussão e conclusões. Há ênfase sobre a coesão das partes do texto. Os alunos conhecem trabalhos de vários lugares do mundo para verem a organização acadêmica e perceberem diferenças de matrizes culturais.

Amicucci (2011) utiliza como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de processos de escrita exercícios reflexivos sobre a escrita. Os alunos foram convocados a escreverem respostas informais sobre o seu processo de escrita, com 300 palavras, em um blog cujo acesso era somente ao professor e ao próprio aluno. Os alunos identificaram pontos fracos nos seus processos e levantaram formas de melhorá-lo. Após, discutiram sobre o tema e levantaram como escrevem. Na semana seguinte, os alunos completaram seu primeiro trabalho de escrita e receberam um aviso do blog, que os convidava a pensar sobre o processo que tinham usado no trabalho entregue. Os alunos passaram a analisar se o plano equivalia à prática. A classe discutia sobre as dificuldades encontradas quando executavam a tarefa de escrita e explorava os métodos utilizados para vencê-las, quando isso havia ocorrido.

Cleary (2011) utiliza como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de processos de escrita uma entrevista, um portfólio e a criação de vários rascunhos. Os alunos inscritos na intervenção respondem a 30 perguntas sobre seus processos de escrita, sobre o modo como executam planos, como se relacionam com a gramática e avaliam sua escrita. Em aula, com auxílio dos tutores, aprendem a revisar e passam a utilizar essa estratégia para melhorar seus textos. Fazem rascunhos quantas vezes considerarem necessárias e planejam os textos. Criam portfólios com todos os gêneros produzidos para perceberem seus projetos e criam planos de melhoras futuras.

Fernandes (2012) utiliza como recursos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita dois cursos. Nos dois cursos, há a produção de uma redação por semana, sempre corrigida pelo professor e com feedback na aula seguinte. Essas tarefas de escrita são realizadas no prazo de 24 horas, em casa, e consistem no resumo de uma notícia jornalística, com regras de estrutura a seguir, além de o texto ter de deixar clara a distinção da opinião do jornalista da opinião do aluno. O segundo tipo de tarefa de escrita é realizado em sala, no prazo de uma hora, e consiste no resumo de uma regra gramatical escolhida pelo critério 'dificuldade' entre as seguintes opções: (1) ortografia e semântica de um determinado número de palavras que frequentemente confundem, (2) acentos diacríticos, que são componentes críticos da

palavra em língua portuguesa, (3) pontuação, uso correto dos pontos finais, vírgulas, dois pontos e ponto e vírgula; (4) concordância entre sujeito e verbo, pessoa e voz; (5) capitalização correta.

A organização das aulas foi dividida em módulos. Semana 1: como escrever um currículo; semana 2: gramática 1; semana 3: como escrever uma tese; semana 4: gramática 2; semana 5: como escrever uma tese 2; semana 6: gramática 3; semana 7: como escrever denúncia; semana 8: gramática 4; semana 9: comunicação não-verbal; semana 10: gramática 5; semana 11: como fazer apresentação oral e semana 12: como fazer apresentação oral 2.

Poel e Gasiorel (2012) utilizam como procedimentos para a aquisição da escrita em sua intervenção para o ensino de aspectos gerais da escrita as seguintes etapas: apresentação aos alunos de trechos de texto curtos do gênero a ser escrito (elaborados a partir de um corpus de trabalho real dos alunos de anos anteriores), os quais recebem a explicação, por meio de uma análise crítica do texto, de como ele se relaciona com o tópico estudado em aula (por exemplo, o que, no exemplo, é ou não correto ou apropriado). Em seguida, os estudantes escrevem um componente de texto semelhante ao lido. Antes de esses trabalhos escritor serem entregues ao professor, os alunos aprendem a trabalhar com uma lista de revisão com os componentes que o texto deve ter. Depois que os estudantes avaliam criticamente o seu próprio texto a partir dessa lista, entregam seus textos aos pares para revisá-los. Em seguida, reavaliam novamente e entregam ao instrutor, que corrige com os mesmos critérios utilizados pelos pares e fornece comentários sobre como melhorar. Após esse processo ser realizado, publicam o texto final em uma plataforma virtual.

A seguir, encontra-se o gráfico de procedimentos mais relatados pelos estudos analisados.

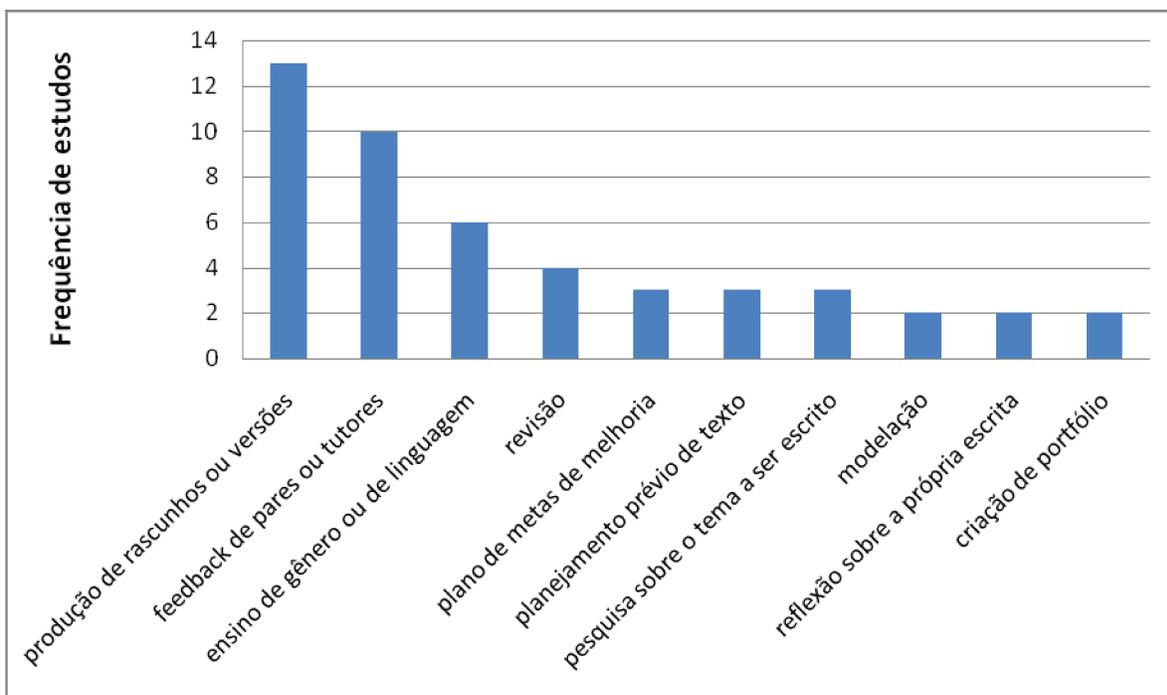


Figura 6: Frequência de estudos por procedimentos realizados nas intervenções (n= 14)

Como procedimentos mais realizados pelos estudos podem ser citados: a produção de rascunho ou de várias versões, o *feedback* de pares ou de tutores (que pode ser: sugestões de melhorias, revisões ou apontamentos de problemas), o ensino de gênero ou de linguagem (aspectos linguísticos e normas acadêmicas) e a revisão individual.

Esses procedimentos são eficazes para remediar os problemas relatados na Introdução deste trabalho, tais como: problemas de ordem gramatical (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; CUNHA; SANTOS, 2003; SANTOS; PEREZ, 2003; BRUZUAL; FLORES, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; SILVA; WITTER, 2007; KNUDSON, 1998; PERALTA, 2008; ANDRADE CALDERÓN, 2009; DAMIANI et al, 2011; FABIANO, 2011; FERNANDES, 2012), problemas de ordem textual (PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; MORENO, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; FABIANO, 2011), problemas de ordem

semântica (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; SILVA; WITTER, 2007; PERALTA, 2008), problemas de ordem sintática os quais podem ser melhorados com as aulas de linguagem, problemas com coesão e coerência (SAMPALIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; RIVERA, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA, WITTER, 2007). No entanto, os procedimentos que se mostram mais eficazes para resolver os problemas relatados anteriormente são a aula de linguagem e os feedbacks de pares e de tutores. Afinal, só é possível aprimorar a linguagem quando se conhece a norma a ser utilizada.

Para melhor visualização, os estudos serão organizados em conjuntos conforme o objetivo que assumem para que os procedimentos sejam discutidos a partir dos modelos de escrita de modo mais organizado.

Os estudos que abordam a melhoria de gênero específico (BONO; BARRERA, 1998; MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008) exploram aspectos relacionados ao planejamento da escrita, que envolve a pesquisa, o conhecimento do público-alvo, do código, da produção de rascunhos, da análise dos tutores e de apontamentos sobre como melhorar o texto, e a produção de novas versões.

Alguns modelos de escrita descritos na Introdução deste trabalho abordam o planejamento. No modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), o planejamento aparece como um componente fundamental da escrita e ocorre em três fases: criar ideias sobre o que e como escrever (leitura de referências e conhecimento do código); organizar as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição. No modelo de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), o planejamento é descrito no segundo componente: memória de longo prazo, que inclui dois tipos de conhecimento disponível ao escritor: conhecimento do conteúdo (o que o escritor sabe sobre o tema atribuído) e conhecimento do discurso (conhecimento da língua e da gramática e conhecimento sobre o tipo de texto a ser produzido). No modelo de Graham, Harris e Mason (2005), o planejamento é citado na primeira etapa:

desenvolvimento e aplicação de conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e como vão aplicar as estratégias aprendidas no processo de escrita.

A produção de rascunhos e de novas versões, bem como a revisão dessas, diz respeito ao processo de análise do texto criado ou de avaliação do resultado. Essa etapa é encontrada nos modelos de escrita. No modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), os autores descrevem que uma das etapas do processo de escrita é a revisão, a qual envolve ao mesmo a avaliação do texto criado à luz da intenção ou a sua modificação no que diz respeito à linguagem (Högemman, 2001). Zimmerman e Risemberg (1997) argumentam que uma das etapas da tarefa de escrever é a criação de um padrão para a própria escrita e autoavaliação dela. Além disso, conforme já descrito anteriormente, para os autores, a revisão é a responsável por finalizar o processo de escrita ou por recomencá-lo, pois permite que o escritor avalie o seu processo de escrita e teste a eficácia dos processos utilizados. Nesse sentido, a revisão permite que o processo de autorregulação seja concluído, pois é a partir dela que o escritor avaliará seu desempenho. Graham, Harris e Mason (2005) descrevem que a revisão e a recepção de feedbacks é uma das etapas do processo de escrever, pois permite que o escritor reflita sobre as estratégias utilizadas e encontre novas.

Os estudos que abordam a melhoria de aspectos gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) utilizam como recursos exercícios como: pesquisa sobre o tema, rascunhos, modelagem, correção com sugestões de aspectos a serem melhorados, novas versões corrigidas, resumos de teorias gramaticais e lista de revisão.

Pode-se agrupar 'pesquisa sobre o tema' e 'resumos de teorias gramaticais' como planejamento de texto, pois um texto não pode ser escrito sem esses domínios. Nota-se o planejamento como uma etapa de produção de texto nos modelos de escrita, conforme já exposto acima, de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), e de Graham, Harris e Mason (2005).

A escrita de rascunhos, de novas versões e a revisão também podem ser encontradas nos modelos, já descritos acima, de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Zimmerman e Risemberg (1997) e de Graham, Harris e Mason (2005). No que se refere à modelagem, Zimmerman e Risemberg (1997) também argumentam sobre essa etapa, quando afirmam que os escritores precisam encontrar modelos autosselecionados, que sejam usados como fontes de conhecimento e de habilidades em escrita.

Os estudos que abordam a melhoria dos processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011) exploram, além dos aspectos já citados acima, as reflexões sobre o processo de escrita, como a utilização de estratégias metacognitivas, a criação de um portfólio, a avaliação da própria escrita, a revisão por pares. Essas estratégias podem ser visualizadas nos modelos de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), de Zimmerman e Risemberg (1997) e de Graham, Harris e Mason (2005).

No modelo de Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), nos componentes dois e três, o planejamento, a revisão e o plano de metas podem ser visualizados: no segundo componente, nomeado de processos cognitivos, há as operações mentais envolvidas durante a escrita: a- planejamento, que inclui três outros componentes: criar ideias sobre o que e como escrever; organizar as ideias selecionadas de forma a criar um plano coeso; e, por fim, definir estratégias que serão utilizadas durante a redação da composição; b- tradução, que contém dois tipos de informações: transformar a ideia em frase (criar texto) e transformar as frases criadas em símbolos escritos (transcrição); c- revisão, que envolve ao mesmo a avaliação do texto criado à luz da intenção ou a sua modificação no que diz respeito à linguagem (Högemman, 2001); no terceiro componente, nomeado de memória do escritor, estão envolvidos o conhecimento sobre o tema a ser escrito, sobre o público leitor do texto, ao gênero e aos planos gerais para a realização de tarefas de escrita diferentes (Harris et al, 2009). Nesse modelo, os escritores, durante todo o tempo, refletem sobre o seu processo de escrita.

No modelo de Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), a escrita consiste em quatro processos principais: 1- representação mental da tarefa, que envolve a compreensão desta, definindo o tipo e a função do texto a ser produzido; 2- análise do problema e definição de metas, que inclui dois tipos de conhecimento disponível ao escritor: conhecimento do conteúdo (o que o escritor sabe sobre o tema atribuído) e conhecimento do discurso (conhecimento da língua e da gramática e conhecimento sobre o tipo de texto a ser produzido); 3- tradução, que consiste na escrita efetivamente e no conhecimentos dos processos que a envolvem e 4- conhecimento resultante, que consiste na versão final do texto. Nesses processos, podem ser visualizados: o planejamento e o plano de metas, quando o escritor representa mentalmente a tarefa e define metas, além de buscar o conhecimento necessário sobre a linguagem e sobre o gênero a ser escrito; e a revisão, quando o escritor conhece os processos necessários para a produção do texto e promove o conhecimento resultante. É importante perceber que, nesse modelo, o escritor reflete sobre os processos utilizados durante todo o tempo de produção.

No modelo de Zimmerman e Risemberg (1997), a escrita é vista como um processo composto por três formas fundamentais de autorregulação: ambientais, comportamentais e pessoais. Os autores argumentam ainda que essa forma de autorregulação permite aos escritores automonitorizarem e autorreagirem ao *feedback* sobre a eficácia de determinados processos autorregulatórios. Nesse modelo, os autores exploram o planejamento, quando afirmam que o escritor deve modificar o ambiente de modo a torná-lo propício para a tarefa de escrita, que o escritor deve buscar modelos para as habilidades de escrita, que deve estabelecer plano de metas de curto e de longo prazos para a qualidade que o texto deve ter. Exploram, também, a avaliação, quando afirmam que o escritor deve automonitorar e autogravar um bom desempenho, a fim de sempre almejá-lo, que deve estabelecer autoconsequências para o próprio desempenho e que deve autoverbalizar o seu próprio processo de escrita. Os autores ainda exploram a revisão, quando afirmam que o escritor deve utilizar estratégias cognitivas, para a produção e a revisão do seu texto. É importante ressaltar que os autores descrevem que o *feedback*, ou seja, a reflexão feita pelo escritor, permite que ele avalie o seu processo

de escrita e teste a eficácia dos processos utilizados. Nesse sentido, a revisão permite que o processo de autorregulação seja concluído, pois é a partir dela que o escritor avaliará seu desempenho. Caso o seu desempenho seja inferior ao esperado, o processo todo de escrita precisará ser reavaliado, necessitando, portanto, de novas metas.

No modelo de Graham, Harris e Mason (2005), a escrita é também vista como um processo, que se preocupa com o planejamento, quando o escritor aciona seus conhecimentos prévios, ou seja, o que já sabem e como vão aplicar essas estratégias aprendidas no processo de escrita, e quando discutem sobre como essas estratégias podem beneficiar o alcance dos objetivos pretendidos. Preocupa-se também com a própria escrita, quando o escritor utiliza estratégias de escrita ensinadas pelo professor. Preocupa-se com a reflexão, quando discutem sobre as estratégias utilizadas. Preocupa-se com a revisão e com a avaliação, quando o escritor lê seu texto aos colegas e ao professor para buscar formas de aprimorá-lo.

Pode-se perceber que os estudos analisados nesse tópico, independente do objetivo pretendido, encontram amparo nos modelos de escrita. Porém, os que mais se aproximam dos modelos são os que tiveram o objetivo de melhorar os processos de escrita dos estudantes, conforme já observado no item anterior.

### **2.1.8 Método de avaliação das intervenções**

Todos os estudos relatam o seu processo de avaliação. Os estudos descrevem sobre a avaliação as seguintes informações: a periodicidade com que a avaliação foi realizada; por quem ela foi realizada e a maneira como foi realizada, ou seja, quais são os critérios utilizados.

Em primeiro lugar, será descrito o processo de correção ou *feedback* no que concerne à periodicidade com que ocorre. A periodicidade foi agrupada em: avaliação inicial e final, ou seja, utilização de pré e de pós-teste (KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008); avaliação só ao final da intervenção (BONO; BARRERA, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010); avaliação a cada dois encontros (SAMPAIO; SANTOS, 2002); avaliação a cada encontro

(JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico com a descrição da periodicidade com que ocorrem as avaliações nas intervenções.

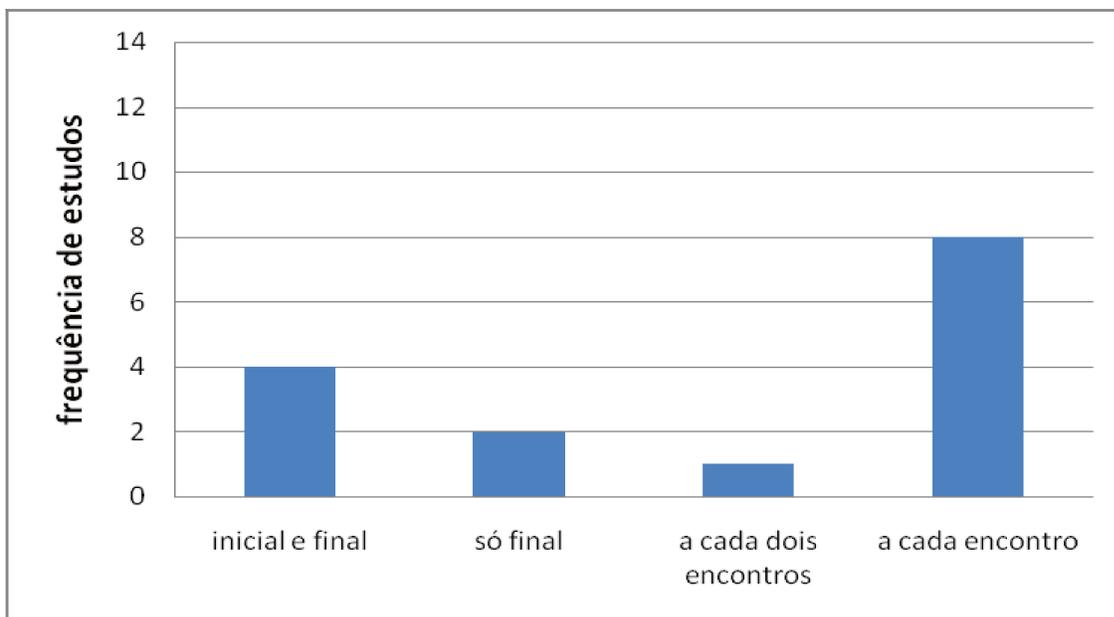


Figura 7: Frequência de estudos por periodicidade de avaliação (n= 14)

Os estudos ainda relatam quem realizou a avaliação. Um mesmo estudo pode apresentar várias etapas de avaliação e em cada uma delas pode haver um avaliador diferente. A avaliação pode ter sido realizada por professores (BONO; BARRERA, 1998; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012); por tutores (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; POEL; GASIOREK, 2012); por pares (SAMPAIO; SANTOS, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; POEL; GASIOREK, 2012); de modo coletivo (SAMPAIO; SANTOS, 2002; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008); ou pelo próprio aluno, isto é, autoavaliação (KRAUSE; BARR, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; POEL;

GASIOREK, 2012). Alguns estudos tiveram exclusivamente um avaliador durante toda a intervenção (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico com a distribuição de quem realizou a avaliação.

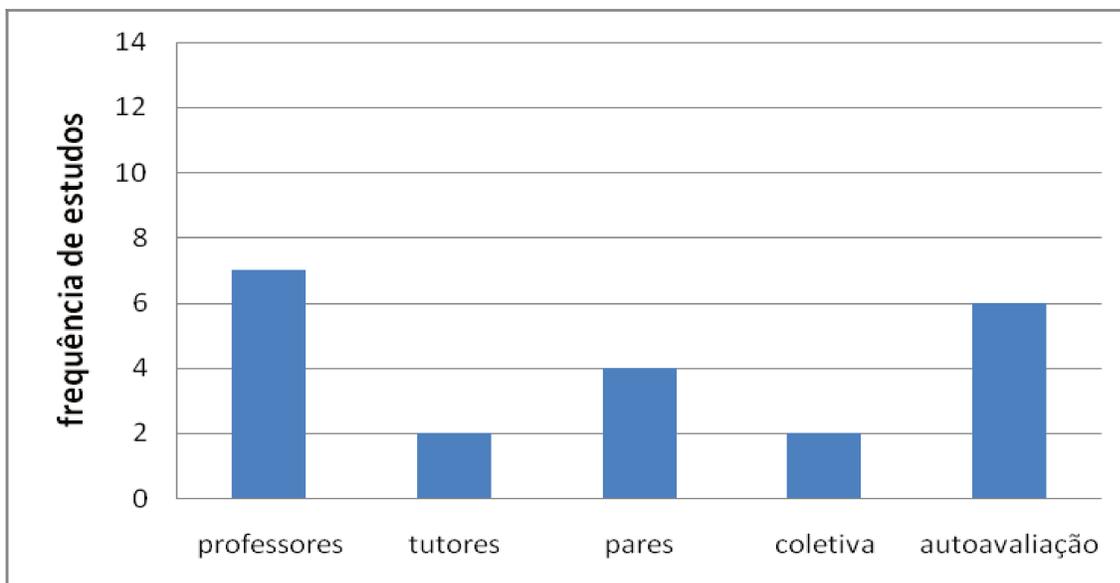


Figura 8: Frequência de estudos por avaliador da intervenção (n= 14)

Os estudos ainda descrevem como critérios utilizados para a avaliação os seguintes: aspectos linguísticos e normativos (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; FERNANDES, 2012), aspectos textuais (BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; FERNANDES, 2012), aspectos estruturais e de gênero (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALEZ; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010) , aspectos de autorregulação da escrita, como planejamento de texto, revisão individual, melhorias a partir de feedbacks (KRAUSE; BARR, 2002; AVENDAÑO, 2006; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; POEL; GASIOREK, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico dos critérios utilizados nas avaliações das intervenções.

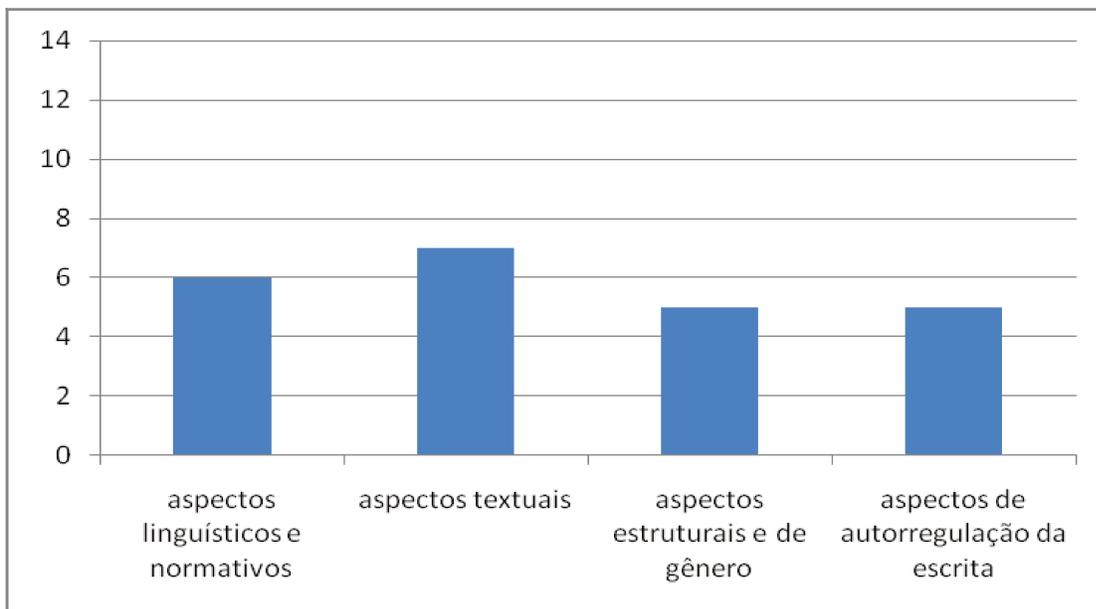


Figura 9: Frequência de estudos por critérios utilizados na correção das intervenções (n= 14)

Os estudos, além dos critérios agrupados, descrevem de modo detalhado como realizaram a sua avaliação. Bono e Barrera (1998) relatam que fizeram uso de precisão conceitual, nível de desenvolvimento e reelaboração de ideias, fundamentação da teoria e identificação do posicionamento que os autores assumem, e estratégica, coerência do trabalho, clareza da escrita, aspectos formais da monografia.

Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002) relatam o uso de avaliação linguística (gramatical) e conteudista contábil (sem especificações de como era a análise). Sampaio e Santos (2002) descrevem para a avaliação: análise do conteúdo, que levava em consideração a originalidade, a clareza, a sequência lógica, a coesão e a coerência do texto, e forma, que considerava a estruturação do pensamento e as convenções gramaticais.

Morales e Espinoza (2005) descrevem a avaliação da seguinte maneira: em uma tabela para os docentes avaliarem a produção, continham aspectos textuais para os

docentes e os alunos considerarem: macroestrutural (tema, rascunho, progressão temática), pragmática (propósito, audiência), superestrutural (tipologia, organização interna, planejamento), texto-parágrafo (pontuação, conectores, uso de referentes, estrutura de parágrafos), microestrutural de oração (sintática, pontuação, gramática, léxico) e de palavra (acentuação, ortografia, separação); em outra tabela continham os aspectos formais: apresentação, estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), elementos constitutivos (índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, referências, anexos); em uma terceira tabela continham os aspectos de codificação, para os quais foram criados símbolos para os docentes se comunicarem mais facilmente com os alunos. Por exemplo: S: revisa essa oração. =: revisa o léxico.

Velásquez Rivera (2005) relata como avaliação a análise de tema, propósito, audiência, organização do texto, coesão gramatical e coerência. Já Avendaño (2006) utiliza a verificação de se a teoria das aulas havia sido aplicada no texto final. Fabrino (2008) utilizou como avaliação o uso dos critérios: 1- modificadores relativos ao gênero; 2- recursos lógico-argumentativos; 3- recursos retórico-argumentativos; 4- recursos linguístico-argumentativos; 5- lugares.

Peña, Ramírez e González (2008) relatam como avaliação a análise da coerência do desfecho atribuído ao conto. Já Zérdan, Sirgo e López (2010) utilizam a verificação estrutural, considerando introdução, metodologia, resultados e conclusões. Amicucci (2011) faz uso de autoavaliação, sem explicitar os critérios avaliados pelos alunos. Cleary (2011) realiza a avaliação das respostas em questionário de autoavaliação e do portfólio produzido ao final da oficina.

Fernandes (2012) relata a avaliação das habilidades de escrita, que leva em consideração o uso adequado de ortografia, de concordância entre sujeito e verbo, de capitalização, o qual é composto por quatro aspectos: semântica, pontuação, morfologia, estilo, que precisa ser claro, descritivo, com frases breves, fatural e sem opiniões expressas pelo autor do resumo; avaliação das técnicas de comunicação oral e a contribuição do aluno para as discussões em classe. Por fim, Poel e Gasiorek (2012) realizam a avaliação por meio de entrevista.

Um estudo informa que a avaliação se deu por autorrelato (KRAUSE; BARR, 2002), no qual continham os seguintes questionamentos: Na seção 1, respondiam informações pessoais; na 2, respondiam sobre as experiências com a biblioteca e o levantamento bibliográfico e relatavam o processo de escrita usado, bem como respondiam se acreditavam que os professores poderiam auxiliá-los; na 3, comentavam sobre o feedback, se era útil, se as análises recebidas dos professores foram úteis e também comentavam se fariam algo diferente para o próximo ensaio. Esse questionário gerou uma entrevista de análise e discussão por parte dos alunos. Após, responderam a um questionário pós-oficina avaliando o processo como um todo.

### **3. Sujeitos participantes dos estudos**

Dos 20 trabalhos encontrados, 14 dizem respeito a intervenções para melhoramento de escrita. Nesses, por haverem ocorrido e terem resultados descritos, há a participação de sujeitos. Por conta disso, foi possível descrevê-los no que se refere ao curso que realizam, ao período em que estão cursando e à quantidade de sujeitos participantes nas intervenções.

#### **3.1 Curso realizado**

Dos 14 estudos analisados, 13 descrevem a informação sobre o curso realizado pelos sujeitos das intervenções. Os sujeitos pertencem à carreira de Linguagens (VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; POEL; GASIOREK, 2012), à carreira de Pedagogia (BONO; BARRERA, 1998; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008), a carreiras diversas, ou seja, os estudantes participantes da intervenção eram de vários cursos (AVENDAÑO, 2006; CLEARY, 2001), a outros cursos, dentre os quais aparecem: Contabilidade (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002), Psicologia (KRAUSE; BARR, 2002), Negócios (SAMPAIO; SANTOS, 2002), Odontologia (MORALES; ESPINOZA, 2005) e Engenharia Eletrônica (FERNANDES, 2012).

### **3.2 Período**

Dos 14 estudos, 12 relatam o período do curso que os estudantes estão cursando. Foram encontrados: estudantes cursando o 1º ano de graduação (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011); estudantes cursando o 2º ano de graduação (BONO; BARRERA, 1998; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012); e estudantes de ambos os períodos (MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012).

Pode-se notar que a maior parte dos estudos descreve a ocorrência das intervenções com alunos cursando o 1º ano de graduação, fato a indicar que, de fato, os alunos matriculados nesse período de curso, os ingressantes, precisam de intervenção no que diz respeito à escrita, o que vai ao encontro do exposto pela literatura (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; MORENO, 2001; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; BRUZUAL; FLORES, 2005; CABRAL; TAVARES, 2005; CUNHA; SANTOS, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA; WITTER, 2007; VASCONCELOS, 2007; GONZÁLEZ, 2010; FABIANO, 2011).

### **3.3 Quantidade**

Dos 14 estudos, 12 relatam a quantidade de sujeitos participantes das intervenções. O número apontado abaixo diz respeito ao total de alunos participantes em cada turma da intervenção, não ao número total de sujeitos participantes do estudo.

A quantidade ficou assim distribuída: intervenções com turmas de até 30 estudantes (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012); intervenções com turmas de 31 a 50 estudantes (BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008); intervenções com turmas com mais de 51 estudantes, categoria formada por grupos variando de 86 a 385 alunos (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002 - contendo dois grupos, um com 279 e outro com 385); (KRAUSE; BARR, 2002 - contendo 194 alunos); (MORALES; ESPINOZA, 2005 - contendo dois

grupos, um com 107 de 1º ano e 120 de 2º ano); (POEL; GASIOREK, 2012 - contendo dois grupos, um com 187 de 1º ano e 86 de 2º ano).

#### **4. Resultados das intervenções**

Todas as intervenções analisadas relatam os resultados encontrados. Eles serão descritos individualmente.

Bono e Barrera (1998) descrevem que houve melhora em: aspectos contextuais da escrita, como uso adequado da bibliografia; aspectos relacionados à organização da informação, como a confecção de um plano e a organização da tarefa; aspectos relacionados ao conteúdo, como adequada eleição e delimitação do tema e precisão na utilização dos processos de escrita: análise, descrição, definição. Os alunos passaram a utilizar diversos rascunhos e reescritas, nos quais se pode observar avanços em cada versão. As dificuldades ocorreram apenas nas versões iniciais.

Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002) descrevem que os estudantes que fizeram as oito tarefas de escrita contidas na intervenção, ou seja, chegaram ao final dele, em comparação com alunos de outros níveis (final do 1º ano e final do 2º ano de graduação, uma vez que o programa perdura a graduação inteira), obtiveram um desempenho bastante superior: uma média de 130 pontos, contra a média de 108 pontos.

Krause e Barr (2002) relatam que os estudantes relataram melhorias em: compreender e interpretar a questão; pesquisar na biblioteca; selecionar informações relevantes em referências; evitar o plágio; utilizar referências precisas de acordo com o estilo; organizar ideias; estruturar um ensaio; elaborar e desenvolver um argumento; expressar pensamentos e ideias com clareza; utilizar com mais precisão a gramática, a pontuação e a ortografia; revisar e editar; gerir o tempo; utilizar estratégias de processamento de texto.

Sampaio e Santos (2002) relatam não ter havido diferenças significativas entre pré e pós-teste com relação à média geral. No entanto, individualmente, nota-se diferença entre as médias. As autoras ainda afirmam que as tarefas de escrita eram demoradas e pareciam ser difíceis aos alunos. Ainda, segundo elas, foi possível observar

maior conscientização dos alunos em relação à importância da leitura e da redação em sua vida acadêmica e profissional; maior consciência das próprias dificuldades e das ferramentas necessárias ou disponíveis para saná-las. Descrevem que o trabalho com as sugestões dos colegas trouxeram bons resultados e geraram uma situação colaborativa positiva.

Morales e Espinoza (2005) descrevem que, nas versões finais dos trabalhos, os estudantes superaram os problemas que ocorriam em função da falta de revisão, de acordo com o autor, e apresentaram textos bem estruturados, coerentes e que facilitavam a compreensão. Assumiram a revisão e a escrita de múltiplas versões como um processo de escrita necessário.

Velásquez Rivera (2005) relata ter havido uma diferença de 22 pontos entre pré e pós-teste e que os estudantes demonstraram melhorias em todos os campos avaliados: estratégias de planejamento, de escrita, de revisão, de avaliação e em gênero.

Avendaño (2006) relata que, ao final da intervenção, os alunos tornaram-se mais conscientes nos seguintes aspectos: 1- necessidade de planejamento e de revisão; 2- planejamento do público-leitor; 3- criação de objetivos textuais; 4- rascunhos; 5- buscar de dados e de estratégia de apresentá-los; 6- argumentação e tese; 7- registro formal da linguagem; 8- paragrafação; 9- exemplificação; 10- pontuação. O autor considera o método de escrita e de correção eficaz e acredita pode cumprir um papel de remediação para a escrita no Ensino Superior.

Fabrino (2008) relata que, no critério 1 (modificadores relativos ao gênero), o Grupo Experimental se manteve e o grupo controle (que teve módulos sobre técnicas de argumentação, além do formato do gênero resenha) avançou; no critério 2 (recursos lógico-argumentativos), os dois grupos avançaram igualmente; no critério 3 (recursos retórico-argumentativos), o grupo experimental avançou o dobro que o controle; no critério 4 (recursos linguístico-argumentativos), o grupo experimental avançou 1 ponto a mais que o controle; no critério 5 (lugares), os grupos avançaram igualmente. A autora atribui a melhoria do grupo controle, que não teve aulas sobre argumentação, à própria característica da classe, que era bastante interessada, composta por alunos mais maduros e alguns cursando a segunda graduação.

Peña, Ramírez e González (2008) relatam que os estudantes foram capazes de escrever desfechos coerentes e que seus sentimentos pessoais apareceram nesses desfechos. Entre os sentimentos mais evidentes, estão: a riqueza e o poder. Segundo os autores, a única maneira de se produzir literatura é lidar com os sentimentos.

Amicucci (2011) descreve que os estudantes ficaram conscientes sobre os processos utilizados e sobre como deveriam agir para melhorar. Os estudantes ainda relatam que a reflexão teve um efeito positivo sobre o trabalho, pois os levou a pensar e a aperfeiçoar as maneiras que abordaram os projetos.

Cleary (2011) relata melhorias em notas, o que possibilitou que os alunos diminuíssem as retenções, motivo responsável por buscarem pela oficina de escrita. Isso proporcionou que os alunos se formassem. Eles melhoraram na reflexão do processo de escrita e aprenderam a revisar.

Zérdan, Sirgo e López (2011) relatam que: 1- a maior parte dos alunos evidencia desequilíbrio de tamanho ou de importância entre as partes do trabalho; 2- os alunos não realizam levantamento do tema, mas fazem uma tentativa mais ligada à justificativa; 3- apresentaram dificuldade com o uso dos autores nas discussões: não conseguem transportar as palavras dos autores às suas; 4- a maior parte dos grupos é bastante clara em explicitar objetivos e importância do tema; 5- demonstraram dificuldade com a descrição da metodologia; 6- a maioria não logra resultados excelentes com a apresentação dos resultados, mas há bons; 7- as conclusões se iniciam de maneira abrupta na maioria dos trabalhos.

Fernandes (2012) descreve que o número de erros por 20 linhas reduziu cerca de metade. Porém, o número de erros era menor nas tarefas que os estudantes eram convidados a escrever sobre as regras gramaticais. O autor atribui essa melhoria ao resumo de regras gramaticais realizado pelos alunos.

Poel e Gasiorek (2012) relatam melhora na confiança em produzir um ensaio bem sucedido e na capacidade em produzir um, bem como na compreensão do propósito de um texto pertencente a esse gênero. Também descrevem que os alunos sentiram-se mais confortáveis em discutir os textos com os pares e com os instrutores. Além disso, sentiam-se mais confiantes e competentes na escrita. O corpo docente

também relatou que os alunos estavam mais conscientes e mais capazes em transmitir os pensamentos de modo eficaz. Os alunos ainda relatam que se todas as disciplinas da graduação fossem dessa forma eles teriam mais facilidade com a Universidade.

Apenas dois estudos não relatam melhorias efetivas (SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010). Ambos os trabalhos tiveram os mesmos objetivos: explorar aspectos gerais da escrita. É importante ressaltar que Zérdan, Sirgo e López (2011) não realizaram pré-teste, então, a análise que fazem da produção escrita diz respeito somente ao trabalho entregue pelos estudantes ao final do semestre, ou seja, sua análise textual não é comparativa. No trabalho de Sampaio e Santos (2002), as autoras afirmam que os alunos não levavam o material necessário à sala de aula e precisam se ausentar dela para providenciá-lo, o que pode tê-los impedido de ter acesso à teoria de paráfrase, que era o exercício trabalhado. Além disso, o método de avaliação pode ter propiciado esse resultado, uma vez que pode ter utilizado critérios mais rígidos.

Os estudos que abordam a melhoria de gênero específico (BONO; BARRERA, 1998; MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008) relatam como causa principal de melhoria o processo de revisão e da escrita de várias versões. Fabrino (2008) que, no Grupo Experimental, também trabalhou com aspectos relacionados à argumentação, com exercícios e teorias, relata não haver diferença de nota entre esse grupo e aquele que não recebeu essas informações, apenas trabalhou com a grade de revisão e a troca com os pares. Bono e Barrera (1998) e Morales e Espinoza (2005) afirmam que os sujeitos das intervenções assumiram a revisão como um processo necessário e, por isso, melhoraram. Nos três estudos a intervenção ocorria de modo obrigatório e presencial, em disciplina, e com acompanhamento dos professores, que ofereciam feedbacks. Esses fatores parecem contribuir com os resultados.

Os estudos que relatam resultados significativos e abordaram como objetivo a melhoria de aspectos gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) têm, em comum, o fato de terem possibilitado aos alunos a produção de várias versões, de revisões e de feedbacks dos docentes e pares. Esses estudos também apresentam em comum o fato de a intervenção ter sido oferecida de modo

presencial, de contar com a presença e com a correção de docentes ou de tutores. Com exceção do estudo de Avendaño (2006), todos os outros relatam que os estudantes realizaram a intervenção de modo obrigatório, oferecida em disciplina. A quantidade de sujeitos não parece ser um impedimento para os resultados, já que os estudos apresentam quantidades bastante diferentes de sujeitos.

Os estudos que abordam a melhoria dos processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011) relatam a revisão, as estratégias de planejamento e a reflexão como processos que possibilitaram resultados positivos. Além disso, os estudos apresentam em comum: o fato de os estudantes terem participado da intervenção de modo presencial, com a presença de docentes ou de tutores; o fato de a quantidade de sujeitos ser de até 20, com exceção do estudo de Amicucci (2011), que não descreve essa informação. A duração não parece influenciar os resultados, já que houve estudos colocados em categorias de durações diversas.

É importante ressaltar que os resultados descritos são, em sua maioria, qualitativos, já que em apenas três, dos 14 estudos, houve a realização de pré e de pós-teste (SAMPAIO; SANTOS, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008). Nos demais, a análise ocorreu de modo presencial ou ainda por meio de autorrelato pelos alunos.

## **5. Análise de relações**

As intervenções que propõem melhorias de escrita, como já visto, abordam diferentes objetivos e utilizam diferentes procedimentos para o ensino de escrita, embora haja semelhanças. Por conta disso, faz-se necessário avaliar se os objetivos implicam mudanças na organização das intervenções, tais como: quantidade de sujeitos, momento de curso dos sujeitos e duração das intervenções. Também é importante considerar os fatores que podem ter favorecido, ou não, os resultados já descritos. Portanto, haverá análise de relação entre: os objetivos e a quantidade de sujeitos; os objetivos e o momento de curso dos sujeitos; os objetivos e a duração da intervenção; os resultados e os procedimentos utilizados.

### **5.1 Objetivos das intervenções e quantidade de sujeitos**

Conforme já descritos, a quantidade de sujeitos participantes das intervenções foi agrupada em três categorias: até 30 participantes; de 31 a 50 participantes; mais de 51 participantes.

É importante analisar se os estudos apresentam diferenças com relação aos objetivos descritos de acordo com a quantidade de sujeitos participantes relatada, pois, caso haja diferença, esta pode ser um indicador de que, para objetivos diferentes há a necessidade de limitação de sujeitos.

Os estudos com maior quantidade de sujeitos, mais de 51 estudantes, relatam como objetivos das intervenções o trabalho com aspectos mais gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; POEL; GASIOREK, 2012) ou o trabalho com gêneros específicos (MORALES; ESPINOZA, 2005). Já os estudos com a quantidade de 31 a 50 estudantes relatam como objetivos das intervenções o trabalho com gêneros específicos (BONO; BARRERA, 1998; FABRINO, 2008) e com aspectos mais gerais da escrita (SAMPAIO; SANTOS, 2002; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008). Por fim, os estudos com a menor quantidade de sujeitos, até 30, relatam como objetivos das intervenções o trabalho com aspectos mais gerais da escrita (AVENDAÑO, 2006; FERNADES, 2012) e com os processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005; CLEARY, 2011).

Os estudos que não descreveram a quantidade de sujeitos participantes relataram como objetivos das intervenções o trabalho com aspectos mais gerais da escrita (ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010) e com os processos de escrita (AMICUCCI, 2011).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição da quantidade de sujeitos participantes e do objetivo da intervenção de escrita.

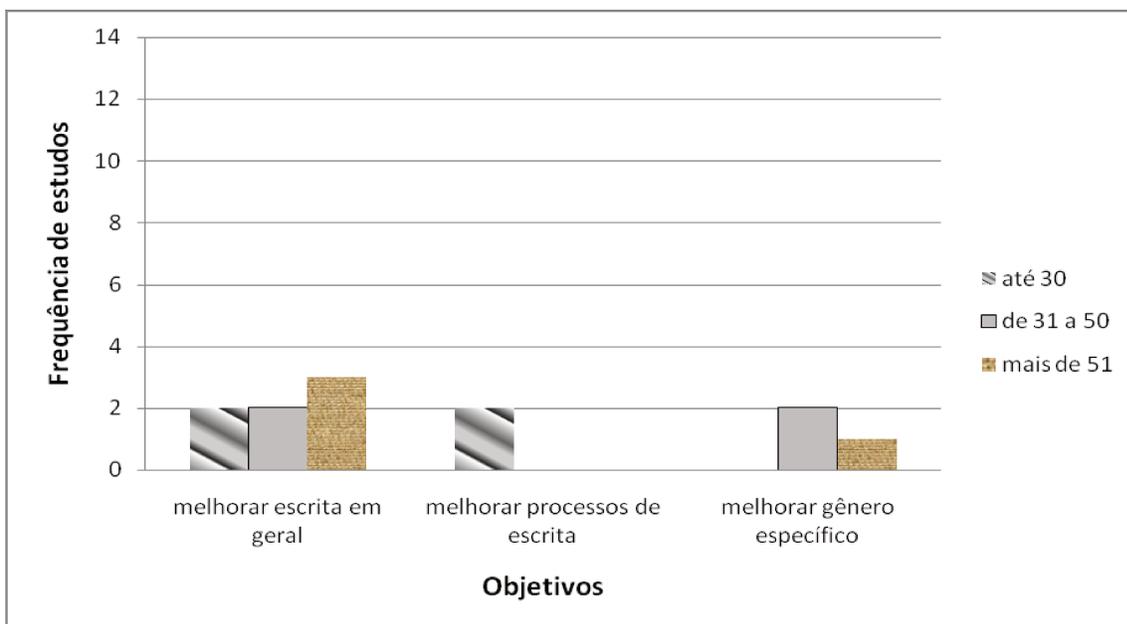


Figura 10: Frequência de estudos por objetivos da intervenção e quantidade dos sujeitos participantes

Os estudos parecem indicar que, para o objetivo “melhorar os processos de escrita”, é mais favorável uma quantidade menor de sujeitos, já que somente estudos com até 30 sujeitos relataram esse objetivo, como se pode verificar na Figura 7. No entanto, não houve indicação dos autores sobre limitação de vagas para inscritos.

## 5.2 Objetivos das intervenções e momento do curso

Conforme já descrito, o momento de curso dos participantes das intervenções foi agrupado em três categorias: estudantes de 1º ano; estudantes de 2º ano e estudantes de ambos os períodos.

É importante analisar se, se os estudos apresentam diferenças com relação aos objetivos descritos de acordo com o período de graduação cursado pelos sujeitos participantes das intervenções, pois, caso haja diferença, pode ser um indicador de que, para objetivos diferentes, há a necessidade de sujeitos em momentos diferentes da graduação.

Os trabalhos que relatam como sujeitos das intervenções os estudantes cursando o 2º ano de graduação preocupam-se com aspectos formais da linguagem (FERNANDES, 2012), com gêneros específicos (BONO; BARRERA, 1998) e com os processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005). Os trabalhos que descrevem sujeitos provenientes de dois períodos diferentes de graduação relatam o trabalho com gêneros específicos (MORALES; ESPINOZA, 2005) e com a escrita de modo mais geral (POEL; GASIOREK, 2012). Os trabalhos que relatam como sujeitos da intervenção os estudantes que cursam o 1º ano de graduação abordam a melhoria da escrita de modo geral (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010), o trabalho com gêneros específicos (FABRINO, 2008) e a melhoria dos processos de escrita (AMICUCCI, 2001; CLEARY, 2011).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição dos estudos conforme o momento de curso dos estudantes e do objetivo da intervenção em escrita.

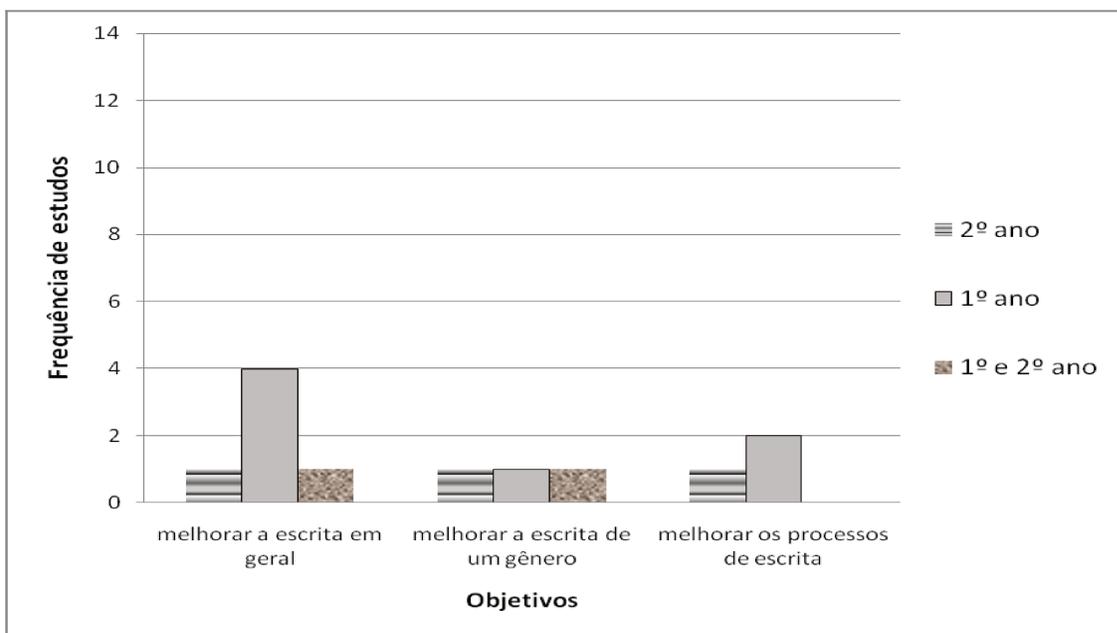


Figura 11: Frequência de estudos por objetivos da intervenção e momento de curso dos participantes

Pode-se observar que, em sua maioria, das intervenções que tiveram como sujeitos os alunos matriculados no 1º ano da Graduação priorizaram o ensino de aspectos mais gerais da escrita ou ainda o ensino de processos de escrita, o que pode ser um indicador de que, no início da Graduação, os alunos necessitem de trabalhos mais básicos e norteadores com a escrita, de modo que possam tornar-se autônomos para utilizá-la ao longo da graduação, já que a literatura tem indicado que os alunos ingressantes no Ensino Superior apresentam uma escrita insatisfatória, haja vista os estudos que relatam as dificuldades encontradas em textos de vestibulandos (CARONE, 1976; PÉCORA, 1989; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; CASTALDO, 2009) e os estudos que relatam as dificuldades encontradas em alunos ingressantes (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; MORENO, 2001; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; BRUZUAL; FLORES, 2005; CABRAL; TAVARES, 2005; CUNHA; SANTOS, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA; WITTER, 2007; VASCONCELOS, 2007; GONZÁLEZ, 2010; FABIANO, 2011).

### ***5.3 Objetivos das intervenções e duração total das intervenções***

Conforme já descrito, a duração total das intervenções foi agrupada em cinco categorias: de cinco a oito semanas; até 14 semanas; de 15 a 20 semanas; 28 semanas; e graduação toda.

É importante analisar se as intervenções apresentam diferenças com relação aos objetivos descritos de acordo com a duração total das intervenções, uma vez que, caso haja diferença, essa pode ser indicativa de que, para objetivos diferentes, deve também haver durações diferentes.

Dos 14 estudos analisados, 12 relataram o tempo total de duração das intervenções. Desses, os trabalhos que relataram como tempo total o prazo de cinco a oito semanas apresentaram como objetivo o trabalho com gênero específico (MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008). Os estudos que descreveram como tempo total o prazo de até 14 semanas apresentaram como objetivos: melhorar aspectos gerais da escrita (AVENDAÑO, 2006; FERNANDES, 2012) e melhorar processos de escrita (AMICUCCI, 2011). Os estudos que descreveram como tempo total o prazo de 15 a 20

semanas (1 semestre) relataram os seguintes objetivos: melhorar aspectos gerais da escrita (KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010); melhorar a escrita de gênero específico (BONO; BARRERA, 1998) e melhorar processos de escrita (CLEARY, 2011). O estudo que relatou como tempo de duração o prazo de 28 semanas apresentou como objetivo a melhoria dos processos de escrita (VELASQUEZ RIVERA, 2005). O estudo que relatou como tempo de duração a graduação toda apresentou como objetivo a melhoria de aspectos gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição da duração total das intervenções e do objetivo.

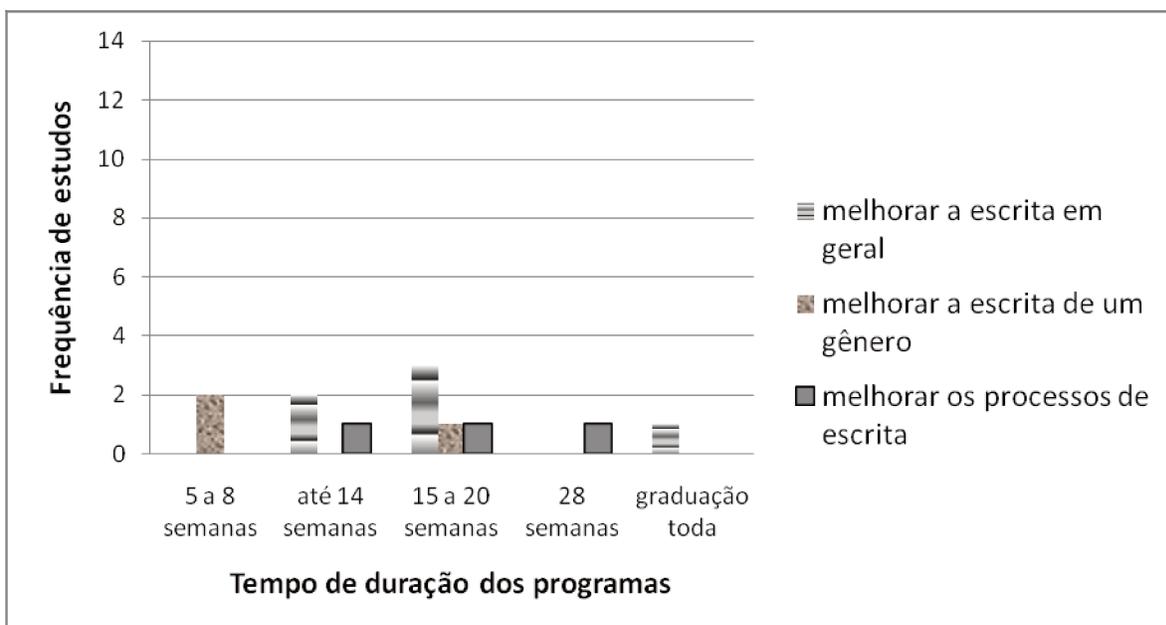


Figura 12: Frequência de estudos por objetivos da intervenção e duração total da intervenção (n= 14)

Pode-se observar que as intervenções que tiveram como tempo de duração o prazo mais breve priorizaram o ensino de gênero específico. As intervenções com prazo de duração de até 14 semanas priorizaram, em sua maioria, o ensino de aspectos gerais da escrita e apenas um estudo relata como objetivo o ensino de processos de escrita. As

intervenções com prazo de duração de 15 a 20 semanas, ou de um semestre, priorizaram, em sua maioria, o ensino de aspectos gerais da escrita. Os estudos que relatam prazos mais extensos de duração das intervenções relatam como objetivos a melhoria de aspectos gerais da escrita e a melhoria dos processos de escrita.

Parece haver um indicativo de que para se trabalhar com gêneros específicos as intervenções podem ter prazos de duração mais breves, enquanto que para se trabalhar aspectos gerais de escrita ou processos de escrita o ideal seriam intervenções que tivessem prazos de duração maiores.

#### ***5.4 Resultados descritos e quantidade de sujeitos***

Conforme já descrito, 12 estudos relatam a quantidade de sujeitos participantes das intervenções, que foram agrupadas em três categorias: até 30 participantes (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012), de 31 a 50 participantes (BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008) e mais que 51 participantes (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012).

Faz-se importante analisar se as intervenções apresentam diferenças com relação aos resultados descritos de acordo com a quantidade de sujeitos participantes das intervenções, uma vez que, caso haja diferença, essa pode ser indicativa de que, quantidades diferentes impactam resultados diferentes.

Dos estudos que relataram a quantidade de participantes, 10 relatam resultados positivos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012), apresentando quantidades diferentes de sujeitos.

Os estudos que relataram resultados positivos apresentaram a seguinte quantidade de sujeitos participantes: até 30 (VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012); de 31 a 50 (BONO; BARRERA, 1998;

FABRINO, 2008); mais que 51 participantes ((JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico da distribuição da quantidade de sujeitos participantes associada a resultados positivos.

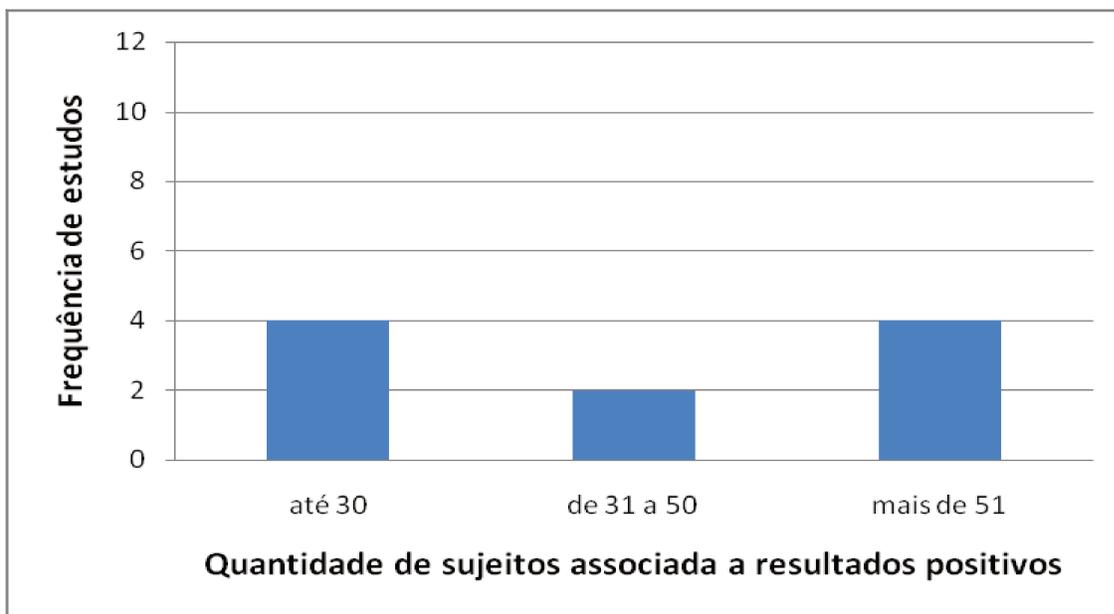


Figura 13: Frequência de estudos por quantidade de sujeitos e resultados positivos (n= 12)

As duas quantidades mais associadas a resultados positivos foram a de até 30 sujeitos e a com mais de 51 participantes. Na quantidade intermediária, encontram-se os dois estudos que não relataram melhorias efetivas (SAMPAIO; SANTOS, 2002; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008).

### **5.5 Resultados descritos e momento de curso dos sujeitos**

Conforme já dito, 12 estudos relatam o momento do curso dos sujeitos participantes das intervenções, o qual pode ser agrupado em três categorias: participantes cursando o 1º ano da graduação (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011); participantes cursando o 2º

ano da graduação (BONO; BARRERA, 1998; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012); e estudantes de ambos os momentos (MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012).

É importante analisar se as intervenções apresentam diferenças com relação aos resultados descritos de acordo com o momento de curso dos sujeitos participantes das intervenções, já que, caso haja diferença, essa pode ser indicativa de que participantes de momentos diferentes da graduação impactam resultados diferentes.

Os estudos que relataram resultados positivos apresentaram participantes nos seguintes momentos de curso: 1º ano (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011); 2º ano (BONO; BARRERA, 1998; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012); e estudantes de ambos os momentos (MORALES; ESPINOZA, 2005; POEL; GASIOREK, 2012).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição do momento de curso dos sujeitos participantes e dos resultados.

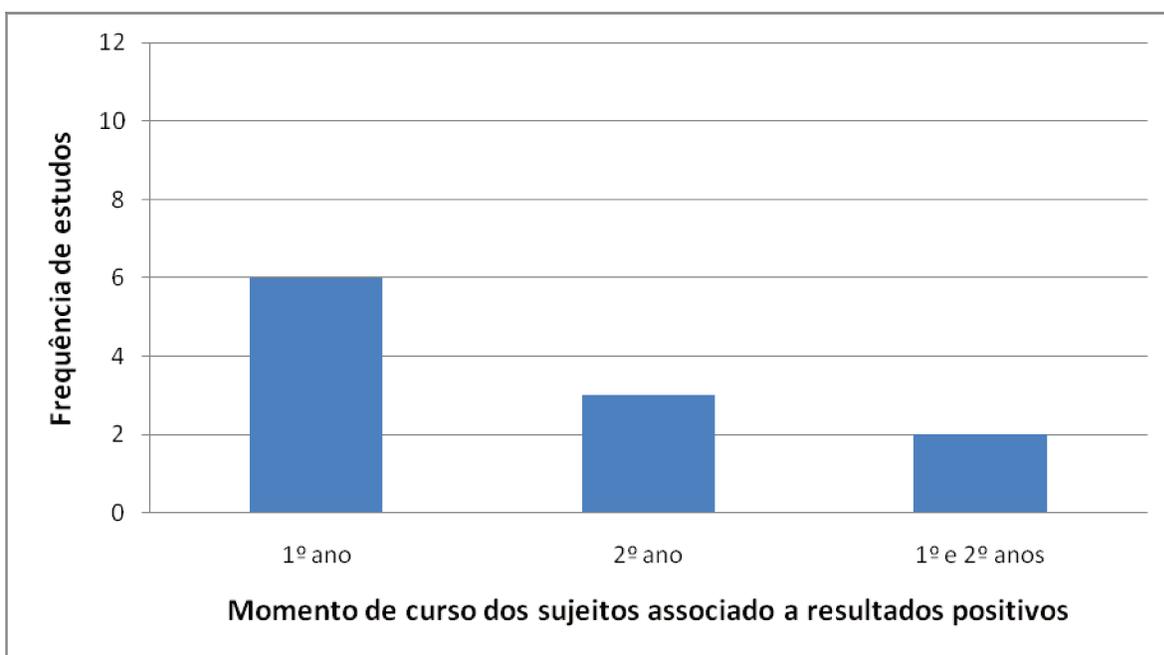


Figura 14: Frequência de estudos por momento de curso dos sujeitos participantes e resultados positivos (n= 12)

O momento de curso mais associado a resultados positivos foi o de alunos cursando o 1º ano da graduação. No entanto, há que se considerar que a maioria dos estudos analisados nesta dissertação relata intervenções realizadas com alunos de 1º ano de graduação.

### ***5.6 Resultados descritos e duração total das intervenções***

Conforme já descrito, 12 estudos relatam a duração total das intervenções. Os trabalhos que relatam a duração total das intervenções apresentam a seguinte configuração: de cinco a oito semanas (MORALES; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008), até 14 semanas (AVENDAÑO, 2006; AMICUCCI, 2011; FERNANDES, 2012); de 15 a 20 semanas (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; CLEARLY, 2011); 28 semanas (VELASQUEZ RIVERA, 2005); graduação toda (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002).

Faz-se importante analisar se as intervenções apresentam diferenças com relação aos resultados descritos de acordo com a duração total das intervenções, pois, caso haja diferença, essa pode ser indicativa de que durações diferentes impactam resultados diferentes.

Os estudos que relataram resultados positivos apresentaram a seguinte configuração: de cinco a oito semanas (MORALES; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008); até 14 semanas (AVENDAÑO, 2006; AMICUCCI, 2011; FERNANDES, 2012); de 15 a 20 semanas (BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE; BARR, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; CLEARLY, 2011); 28 semanas (VELASQUEZ RIVERA, 2005); graduação toda (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002).

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição da duração total das intervenções e dos resultados positivos.

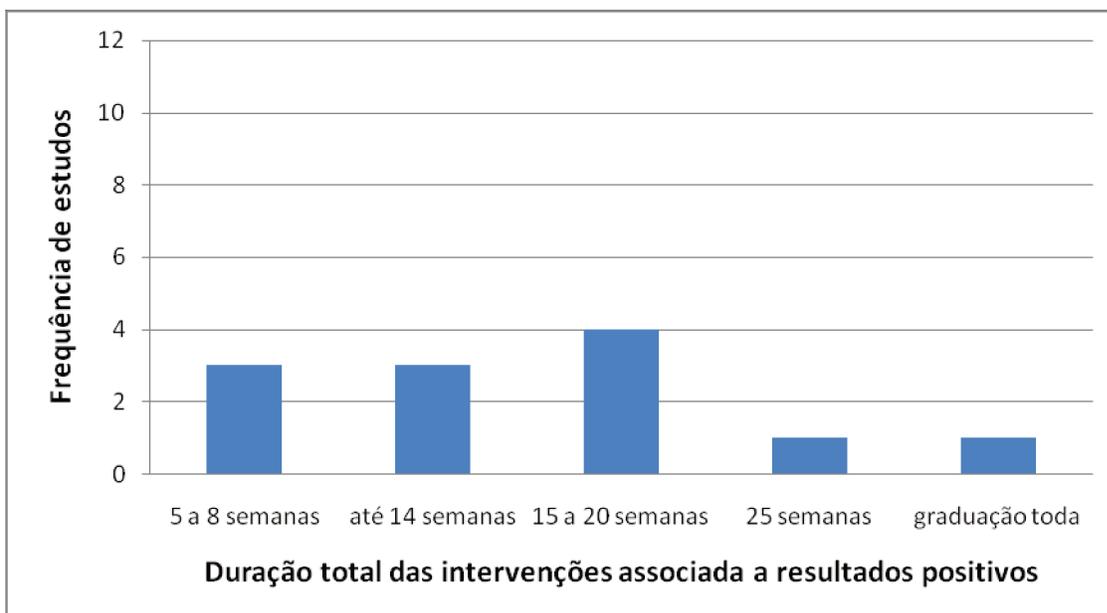


Figura 15: Frequência de estudos por duração total das intervenções e resultados positivos (n= 12)

A duração total das intervenções mais associada a resultados positivos foi a de 15 a 20 semanas (onde se enquadra a duração de um semestre). Porém, deve ser levado em consideração o fato de que a maioria dos estudos analisados nesta dissertação relata intervenções realizadas com esse prazo.

### **5.7 Resultados descritos e procedimentos utilizados**

Foram anteriormente *descritos os procedimentos para o ensino de escrita mais utilizados nos estudos selecionados*. Pretende-se, agora, analisar se há relação entre tais procedimentos e os resultados descritos nas investigações, visando obter algum indicativo de quais sejam os procedimentos mais eficazes no melhoramento de escrita. Cabe ressaltar, no entanto, que essa análise ficou praticamente restrita à indicação de resultados positivos, já que a maioria dos relatos anunciava exclusivamente os aspectos de sucesso da intervenção.

Os estudos que relataram resultados positivos após o término da intervenção de melhoramento de escrita (BONO; BARRERA, 1998; VELASQUEZ RIVERA, 2005; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) utilizaram alguns procedimentos em comum.

A seguir, encontra-se o gráfico de distribuição dos procedimentos utilizados e dos resultados positivos relatados.

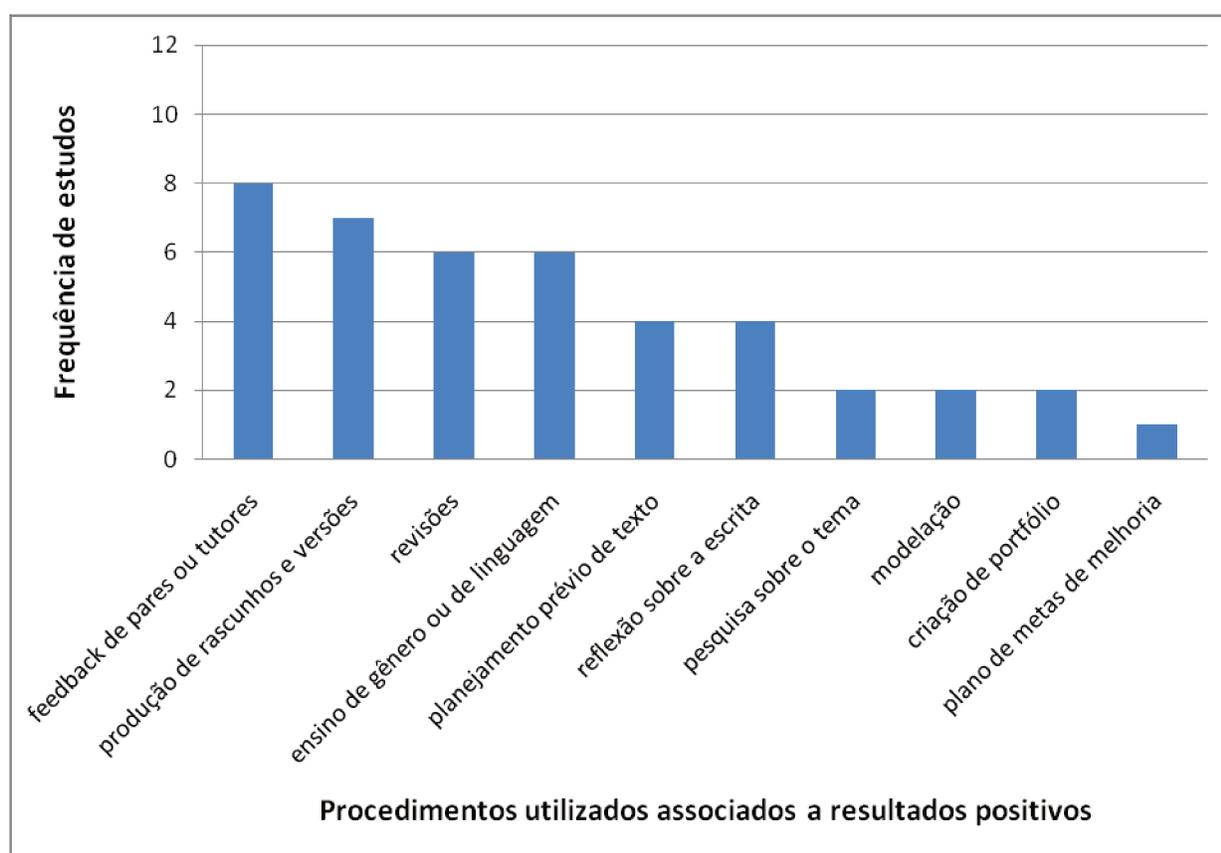


Figura 16: Frequência de estudos por procedimentos utilizados e resultados positivos relatados (n= 12)

Pode-se perceber que os procedimentos mais relatados pelos estudos que apontaram resultados positivos foram os feedbacks, tanto de pares quanto de tutores, a

produção de rascunhos ou de versões, as revisões, o ensino de gênero ou de linguagem, o planejamento prévio do texto e a reflexão sobre a escrita.

No entanto, não foi observada relação direta entre os procedimentos citados e os resultados obtidos. Os dois estudos que não relataram melhoria relativa à intervenção (SAMPAIO; SANTOS, 2002; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010) utilizaram procedimentos relatados nos estudos inicialmente citados: pesquisa sobre o tema; aula de linguagem; produção de rascunhos; revisões e *feedbacks* de pares. . Aqui, infere-se que o processo de controle e avaliação do efeito da intervenção pode ter sido mais determinante no resultado que o procedimento em si.

Os procedimentos ‘*feedback* de pares’ e ‘revisões’ são relatados por vários outros estudos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; POEL; FABRINO, 2008; CLEARY, 2011; GASIOREK, 2012) como responsáveis pelos resultados positivos.

Os estudos de Bono e Barrera (1998), Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002), Krause e Barr (2002), de Morales e Espinoza (2005), de Avendaño (2006), de Fabrino (2008), de Peña, Ramírez e González (2008), de Fernandes (2012), de Poel e Gasiorek (2012) relatam que o processo de revisão, a produção de versões e os *feedbacks* foram responsáveis pelas melhorias descritas pelos estudos. Bono e Barrera (1998) e Morales e Espinoza (2005) ainda afirmam que os sujeitos das intervenções assumiram a revisão como um processo necessário e, por isso, melhoraram. Fernandes (2012) afirma que os resumos de gramática foram responsáveis pela melhoria linguística dos participantes da sua intervenção. Já os estudos de Velásquez Rivera (2005), Amicucci (2011) e Cleary (2011) relatam que a revisão, as estratégias de planejamento e a reflexão foram processos que possibilitaram resultados positivos.

## **6. Síntese**

A maioria dos estudos analisados nesta dissertação relata que as intervenções de melhoramento de escrita ocorrem com alunos ingressantes ou ainda em início de graduação (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD,

2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012).

Com relação às propostas e às intervenções analisadas nesta dissertação, os 20 estudos descritos se propuseram a resolver os problemas de escrita dos estudantes de Ensino Superior, utilizando, para isso, o ensino de aspectos gerais da escrita (JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; KRAUSE; BARR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; AVENDAÑO, 2006; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; GONZÁLEZ, 2010; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011; FERNANDES, 2012; O'NEILL, 2012; POEL; GASIOREK, 2012), o ensino de gêneros específicos (BONO; BARRERA, 1998; MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008) e o ensino e a reflexão dos processos de escrita (MORALES, 2002; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AMICUCCI, 2011; CLEARY, 2011; DEVET, 2011). É possível concluir que o objetivo mais referido foi o de melhorar os aspectos gerais da escrita. Porém, de acordo com a LDB e com os PCN's, já citados, espera-se que essa habilidade já tenha sido dominada até a entrada no Ensino Superior.

No que se refere aos prazos de duração das intervenções e das propostas, os estudos analisados propõem o mínimo de cinco semanas (FABRINO, 2008) e o máximo a graduação inteira (MORALES, 2002). As sessões foram descritas em cinco estudos, que relataram como tempo de duração de 90 (VELASQUEZ RIVERA, 2005; FERNANDES, 2012) a 120 minutos (BONO; BARRERA, 1998; SAMPAIO; SANTOS, 2002).

A maioria dos estudos descreve que a intervenção para o melhoramento de escrita deve ocorrer de modo obrigatório, em disciplina da graduação (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; MORALES, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2012; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012), confirmando a crença dos estudos já discutidos na Introdução desta dissertação de que a escrita dos estudantes do Ensino Superior não é de responsabilidade apenas deles, mas dos docentes e da própria

Instituição (RODINO; ROSS, 1985; BONO; BARRERA, 1998; KRAUSE, 2001; MORENO, 2001; SANTOS; PEREZ, 2003; MORALES; ESPINOZA, 2005; SILVA; WITTER, 2007; ANDRADE CALDERÓN, 2009; URIBE-ÁLVAREZ; CAMARGO-MARTÍNEZ, 2011; FERNANDES, 2012).

A maioria dos estudos analisados relata que a intervenção deve ocorrer de modo presencial (BONO; BARRERA, 1998; MORALES, 2002; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; AVENDAÑO, 2006; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; CLEARY, 2011; DEVET, 2011; FERNANDES, 2012). O estudo que descreve que a tutoria é realizada somente a distância relata que os textos instrucionais contendo técnicas de rascunhos de escrita e de modelagens são disponibilizados na plataforma virtual, bem como os conselhos de especialistas em linguagem, os tutores (KRAUSE; BARR, 2002), porém, o estudo descreve que os alunos, ao final da intervenção, solicitaram também a interação face-a-face com um tutor para tirarem dúvidas de modo mais eficaz. Ou seja, além de ser em menor número, os estudantes parecem desaprovam que a intervenção de melhoramento de escrita ocorra a distância. Portanto, dentre os estudos analisados, o modelo presencial foi o mais presente e quando houve intervenção realizada somente a distância, não houve resultados positivos na visão dos sujeitos participantes.

No que se refere ao embasamento e aos procedimentos utilizados para o ensino da escrita nas intervenções, os estudos analisados relatam: o trabalho com gêneros, o trabalho com as textualizações, tais como paráfrases e resumos de textos, a discussão com os docentes e os pares, a confecção de rascunhos e esquemas, o ensino de regras gramaticais e de estruturação textual e a confecção de portfólios com os gêneros trabalhados. Porém, o mais recorrente entre os estudos analisados foi o trabalho com o planejamento do texto, a partir de pesquisas e da produção de várias versões, o trabalho com a revisão pessoal e por pares, a recepção de sugestões sobre como melhorar o texto, a confecção de planos contendo metas para as próximas tarefas de escrita, portanto, realizar a escrita de modo reflexivo, como uma atividade processual.

De fato, essa forma de se trabalhar com a escrita encontra apoio na literatura que descreve modelos de trabalho com a escrita, como os propostos por Hayes e Flower (citados em HARRIS et al, 2009 e HÖGEMANN, 2011), por Bereiter e Scardamalia, citados em Harris et al (2009), por Zimmerman e Risemberg (1997) e por Graham, Harris e Mason (2005), abordados na Introdução desta dissertação e na seção Resultados e Discussão. Portanto, a literatura indica que essa seja a melhor forma de se trabalhar com a escrita em intervenções que propõem melhoramento dessa ferramenta.

Além da literatura, os resultados descritos pelos autores das intervenções com a escrita indicam que o trabalho com a reflexão metacognitiva e com processos de escrita, como a produção de rascunhos ou versões, a revisão individual ou por pares, a recepção de sugestões sobre como melhorar e o plano de metas podem melhorar a reflexão sobre a própria escrita e tornar os alunos mais conscientes dos processos envolvidos nessa tarefa. Essa reflexão, nomeada, nos modelos de Graham, Harris e Mason (2005) e de Zimmerman e Risemberg (1997), de metacognição, é fundamental para que o aluno entenda quais estratégias deve utilizar na tarefa de escrita e por que razão. Da mesma forma, essa reflexão permite que escolham ambientes propícios para a tarefa, que pesquisem sobre o tema e sobre o gênero a ser escrito, considerando o público-alvo e as convenções linguísticas a serem utilizadas no texto final.

Por outro lado, os estudos analisados nesta dissertação indicam que, para se trabalhar a escrita de modo mais reflexivo e processual, o ideal seriam intervenções que contivessem uma quantidade menor de estudantes. Os estudos analisados, que exploram a escrita de modo mais reflexivo, indicam uma quantidade de até 30 sujeitos (VELASQUEZ RIVERA, 2005; CLEARY, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos dessa dissertação foram caracterizar as propostas e as intervenções para o melhoramento da escrita no Ensino Superior e descrever os Resultados ou as Expectativas de resultados, bem como os sujeitos envolvidos. Com base nesse objetivo, a estrutura de análise foi realizada e os resultados, descritos e interpretados.

O levantamento deste estudo permite afirmar que os alunos que entram ao Ensino Superior confrontam-se com exigências de naturezas diversas, tais como competências cognitivas e metacognitivas que lhes permitam uma adaptação bem sucedida a este ambiente, tornando-se aprendizes autônomos (CABRAL, 2011). Além disso, dentro deste novo contexto educacional, os estudantes precisam ser capazes de avaliar criticamente as soluções propostas aos problemas, de generalizar as ideias aprendidas e aplicá-las aos problemas e desafios acadêmicos de seu dia-a-dia, bem como conseguir estudar os conteúdos acadêmicos e modificar, em função disso, sua interpretação sobre o mundo que os rodeia (MAGALHÃES, 2009).

Além de modificar a interpretação, os alunos precisam saber escrever, pois estudantes que dominam as habilidades de escrita podem tornar-se aprendizes autônomos com mais facilidade, pois ela lhes permite a tomada de notas e o registro, portanto, de sua aprendizagem (RADLOFF; HARPE, 2000). Além disso, o ensino é avaliado por formas escritas, as provas e os trabalhos, por isso, os estudantes precisam de habilidades de escrita bem desenvolvidas. Pode-se, então, dizer que estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem para demonstrar o que aprenderam e estarem mais predispostos à evasão (FAIRBAIRN; WINCHE, 1996; RADLOFF; HARPE, 2000). Apesar de tudo isso e dos 12 anos que os estudantes permanecem no Ensino Básico aprendendo habilidades de escrita, quando chegam ao Ensino Superior apresentam dificuldades.

A descrição dos resultados permite dizer que a escrita é, de fato, uma dificuldade para os estudantes do Ensino Superior e que essa dificuldade vem sendo denunciada pela literatura, pelos docentes e pelos próprios estudantes, conforme já demonstrado por outros pesquisadores (RODINO; ROSS, 1985; PÉCORA, 1989; BONO;

BARRERA, 1998; KNUDSON, 1998; LEA; STREET, 1998; KRAUSE, 2001; MORENO, 2001; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; AVENDAÑO, 2005; BRUZUAL; FLORES, 2005; CABRAL; TAVARES, 2005; CUNHA; SANTOS, 2005; MORALES; ESPINOZA, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; RIVERA, 2005; ARNOUX; NOGUEIRA; SILVESTRE, 2006; SILVA; WITTER, 2007; VASCONCELOS, 2007; GONZÁLEZ, 2007; PERALTA, 2008; ANDRADE CALDERÓN, 2009; FABIANO, 2011; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011; FERNANDES, 2012).

Ainda é possível relatar que as denúncias sobre os problemas de escrita no Ensino Médio (BRITTO, 1983; GERALDI, 2004; ALVES, 2005) e no vestibular (CARONE, 1976; PÉCORRA, 1989; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; CASTALDO, 2009;) indicam que os estudantes do Ensino Superior entram nesse nível de ensino portando as dificuldades com a escrita relatadas na Introdução deste trabalho. Pode-se concluir, portanto, que uma intervenção em escrita é necessária ou no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Os estudos analisados nesta dissertação apresentam formas de se promover melhorias na escrita desse estudante no Ensino Superior. Foi visto que os estudos sugerem que as habilidades de escrita podem ser trabalhadas em disciplinas da graduação (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; (MORALES; ESPINOZA, 2005; VELASQUEZ RIVERA, 2005; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; AMICUCCI, 2012; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012) ou em Centros de escrita (CLEARY, 2011; DEVET, 2011). As duas formas de oferecimentos sugerem que a tutoria ocorra de modo presencial, na maioria dos estudos.

Promover melhorias por meio de disciplinas é utilizar o método da infusão curricular, a qual tem como objetivo integrar o ensino de escrita na própria dinâmica das aulas (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006). Dessa forma, permite-se que a escrita seja trabalhada de modo contextualizado de acordo com a necessidade da própria disciplina. De acordo com os mesmos autores, explorar a escrita dessa forma incrementa a probabilidade de transferência das aprendizagens para outros contextos. Nos estudos em que a escrita foi trabalhada por infusão curricular, os objetivos mais descritos foram o

trabalho com aspectos mais gerais da escrita, como a linguagem acadêmica, e com gêneros textuais específicos (BONO; BARRERA, 1998; JOHNSTONE; ASHBAUGH; WARFIELD, 2002; (MORALES; ESPINOZA, 2005; FABRINO, 2008; PEÑA; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2008; ZÉRDAN; SIRGO; LÓPEZ, 2010; FERNANDES, 2012; POEL; GASIOREK, 2012).

A escrita ainda pode ser trabalhada por justaposição, ou seja, em um espaço específico, fora do currículo, criado para esse fim (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006). Segundo os mesmos autores, a justaposição é mais eficaz na Universidade e entre as razões, poderiam estar a especificidade dos diferentes saberes lecionados, a baixa formação pedagógica de alguns docentes, o regime de semestralidade que não permite interação prolongada entre docentes e alunos, por exemplo.

O trabalho por justaposição pode ser visto nos estudos de Cleary (2011) e de Devet (2011). Em Cleary (2011), o centro de escrita é voltado para alunos adultos, com mais de 24 anos, de acordo com a autora, ingressantes, de todos os cursos de graduação. Nesse centro, buscam ajuda, espontaneamente, os alunos que percebessem suas dificuldades (a autora relata que, do total de 178 alunos participantes da intervenção, quase todos já haviam reprovado em alguma disciplina). As turmas são pequenas, com no máximo 10 alunos, com tutoria individual, e visa ao desenvolvimento de processos de escrita por meio de estratégias de reflexão.

Em Devet (2011), a escrita necessita de um centro, pois é vista como organismo, que evolui, altera-se e adapta-se e, portanto, necessita de um ambiente. Tais centros, na visão da teoria da Ecomposição, podem demonstrar os princípios fundamentais da escrita para promover uma visão sofisticada dos processos de escrita. Em vez de os estudantes com dificuldades se verem como escritores isolados, veem-se no meio de um sistema de interação, com os centros delineando uma relação de forças (consultores e alunos) que afetam os estudantes. Nessa proposta, a tutoria também ocorre de modo espontâneo, mas presencial e com tutoria individual, e visa a trabalhar processos de escrita, por meio da reflexão constante. De acordo com Devet (2011), os centros de escrita não devem ser vistos como ambientes de remediação de um problema, mas como locais onde os alunos frequentam para sustentá-los na

Universidade e, portanto, devem desempenhar um papel reconhecidamente importante no campus.

Os estudos que trabalharam as habilidades de escrita pelo método de justaposição referiram o objetivo de desenvolver nos estudantes processos de escrita (CLEARY, 2011; DEVET, 2011), em vez de aspectos gerais da escrita ou gêneros específicos. Cleary (2011) relata que os alunos adquiriram mais autonomia para revisar seus textos, bem como alcançaram um rendimento acadêmico maior após a participação na intervenção. Devet (2011), por sua vez, descreve uma proposta de intervenção e acredita que os Centros de escrita podem promover uma visão sofisticada dos processos de escrita.

A proposta de justaposição ainda vai ao encontro do Decreto Federal nº 7234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que tem como finalidade promover condições de permanência na Universidade. Entre tais condições, encontram-se: reduzir as taxas de evasão e fornecer apoio pedagógico. Como já descrito, as defasagens em escrita podem ser responsáveis pela evasão e por retenção em disciplinas, sendo, portanto, função da Universidade oferecer esse apoio, que pode ser por meio de Centros de Escrita.

Os estudos analisados ainda permitem referir que o trabalho com os processos de escrita é favorecido pela seguinte organização: por um número pequeno de estudantes (menos que 30), por estudantes cursando o 1º ano de graduação, por uma duração superior a 15 semanas. No que se refere aos procedimentos utilizados, os estudos indicam as revisões, a caracterização de gênero, a produção de várias versões, o planejamento de texto, o *feedback* de pares e de tutores e a reflexão sobre a escrita, bem como a criação de plano de metas de melhoria de longo prazo, a fim de tornarem-se autônomos.

A literatura refere que os processos de escrita também podem ser desenvolvidos por meio de estratégias autorregulatórias (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997; GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; HÖGEMANN, 2011). Conforme já visto, as tarefas de escrita são normalmente estipuladas pelo próprio sujeito, realizadas por um longo período de tempo e de modo individual. Assim, a escrita é definida como uma

tarefa cognitiva exigente que requer do indivíduo o uso de diversas estratégias durante sua produção (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). Dessa forma, os modelos de escrita, explorados na Introdução deste trabalho, propostos por Zimmerman e Risemberg (1997) e Graham, Harris e Mason (2005), podem ser satisfatórios para o desenvolvimento de autorregulação para a escrita.

De acordo com Högemaan (2011), que desenvolveu uma intervenção para autorregulação da escrita com 41 crianças do 4º ano da Educação Básica em Portugal e obteve bons resultados, a estratégia de escrita é subdividida em três passos – o planejamento, a escrita e a revisão do texto escrito – e tem como objetivo ajudar os alunos a orientarem-se e organizarem-se nas suas atividades de escrita, assim como integrá-los num padrão estruturado de comportamentos interligados, de forma a auxiliá-los na elaboração de uma composição. Para as crianças, foram ensinadas três estratégias específicas: (1) divisão do texto em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão; (2) questões que o aluno deve colocar a si mesmo: “Quem é a personagem principal? Quais são o local e o tempo de ação? Qual é o objetivo ou problema da personagem principal? Qual o ponto culminante da história? Qual é a sequência de ideias que leva até este ponto? Como a história termina?”; e (3) o uso de recursos estilísticos como adjetivos, verbos ativos, frases variadas e discurso direto.

A autora aplicou uma grade para o desenvolvimento de autorregulação composta por duas partes. A primeira parte está relacionada com a fase do planejamento, fase que requer que o aluno pense inicialmente no tema da sua composição, assim como nas personagens e na sequência de acontecimentos. Nesta fase também é pedido ao aluno que elabore uma lista de ideias a desenvolver, assinalando as ideias principais e as secundárias. Para tornar a composição mais substantiva, sugere-se que escreva ainda uma lista de vocabulário para enriquecer o texto. A segunda parte é a fase da execução. Esta fase está dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A cada uma estão inerentes tópicos que o participante deve seguir, de forma a redigir o seu texto. No fim de concluir cada tópico deve assinalar com um visto.

Högemann (2011) também faz uso de uma grade para autoavaliação das produções, em que os alunos avaliavam se haviam cumprido as etapas anteriormente descritas e, caso não tenham cumprido, reescreviam. Como resultados, a autora refere que na primeira composição, sem apoio da grade, a média dos alunos foi de 33,19, a última, com o apoio da grade, foi de 40,1. Já a que realizaram sozinhos, ao final da intervenção e sem o apoio da grade, obteve a média de 41,3. Esses resultados demonstram a eficácia do ensino de estratégias de autorregulação para a escrita com as crianças. Porém, o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997) sugere a generalização das estratégias, podendo, portanto, ser utilizado com estudantes de Ensino Superior.

De acordo com Malpique e Simão (2012), os pressupostos teóricos do Modelo de Autorregulação devem ser reconhecidos como pré-requisitos na construção de uma intervenção em escrita e futuras investigações devem ocorrer para testar a eficácia desse modelo para o aperfeiçoamento de competências de escrita do Português.

Apesar de todo o exposto anteriormente, há que se considerar que os estudos analisados não são conclusivos sobre a melhor maneira de como se trabalhar a escrita, haja vista que a quantidade de estudos analisada é pequena (20 estudos), distribuída em países como: Argentina (dois estudos), Austrália (um estudo), Bélgica (um estudo), Brasil (dois estudos), Chile (um estudo), Colômbia (dois estudos), Costa Rica (um estudo), Estados Unidos (seis estudos), Portugal (um estudo), Venezuela (três estudos). Além disso, o idioma foi uma limitação para a busca de material, uma vez que foram utilizadas, para a busca, palavras-chave apenas em português, inglês e espanhol. Outro entrave foi a obtenção dos estudos, já que uma quantidade bem maior foi localizada em bases de dados e referências, porém, apesar do esforço empenhado, o acesso não foi possibilitado por várias razões.

Uma limitação que merece destaque é a própria organização dos estudos, os quais, muitas vezes, não descrevem todas as informações sobre: a organização das intervenções, tais como a duração das sessões, a periodicidade delas e a duração total das intervenções; sobre os sujeitos participantes, no caso das intervenções, tais como a idade e o momento do curso; sobre a população alvo, no caso das propostas. Além

disso, não havia uma descrição detalhada sobre os procedimentos utilizados para a promoção de melhoria da escrita em boa parte dos estudos analisados.

Há que se considerar, também, que a estrutura de análise utilizada nesta dissertação é apenas uma dentre muitas possibilidades e que a descrição realizada por esta autora não encerra as possibilidades de análises e de relações do *corpus* utilizado, sendo também uma limitação da análise deste estudo. É importante ressaltar que deve haver intervenções em escrita que, provavelmente, não são relatadas em publicações. Por isso, é necessário que as Instituições e os Serviços de Apoio ao Estudante publiquem sobre suas ações para que se crie uma rede de compartilhamento de informações para enriquecer a área de atuação junto ao estudante de Ensino Superior.

O levantamento desta dissertação permite concluir que, no Brasil, com o crescimento indicado pelo Censo da Educação Superior 2010, na última década, o aumento do número de estudantes no Ensino Superior foi de mais de 110%, por isso, há a necessidade de se trabalhar mais a escrita, haja vista a pequena quantidade de intervenções relatada em publicações. Além disso, há denúncias relatando essa necessidade, uma vez que a literatura indica que há problemas no Ensino Médio (BRITTO, 1983; GERALDI, 2004; ALVES, 2005), no vestibular (CARONE, 1976; PÉCORA, 1989; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; CASTALDO, 2009;) e na graduação (PÉCORA, 1989; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS; PEREZ, 2003; CUNHA; SANTOS, 2005; OLIVEIRA; SISTO, 2005; SILVA; WITTER, 2007; FABIANO, 2011).

O levantamento realizado por esta dissertação ainda permite uma reflexão. Conforme relatado na Apresentação desta dissertação, era esperado por esta autora que as dificuldades dos estudantes de Ensino Superior seriam com a escrita acadêmica e as suas convenções, como ocorreu com a autora. No entanto, as intervenções, com exceção de Bono e Barrera (1998), não trabalham com esses aspectos. Ao contrário, ensinam aspectos de escrita que já deveriam ter sido dominados durante a Educação Básica, como estrutura textual, aspectos linguísticos, semânticos e de coesão e coerência. Tal fato parece ser indicativo de que os problemas com a escrita dos estudantes de Ensino Superior são ainda mais graves do que os esperados no início desta pesquisa e que, por isso, exigem o trabalho com conhecimentos prévios. Então,

como as intervenções priorizaram o ensino de aspectos gerais da escrita, ou seja, de conhecimentos que os alunos já deveriam saber para passarem no vestibular, a escrita acadêmica provavelmente continuará a ser uma dificuldade durante a graduação, conforme relata o trabalho de Fabiano (2011), descrito na Introdução, que graduandos de último ano ainda não dominam as normas de citação. Essa dificuldade, bem como o tipo de aspecto da escrita que as intervenções analisadas nesta dissertação priorizaram, parece ser indicativo de que o trabalho com a escrita acadêmica merece atenção.

Portanto, dadas às limitações desta dissertação, à importância do tema e à pequena quantidade de estudos realizada, há a necessidade de se prosseguir com a pesquisa no tema e até mesmo realizar uma intervenção de melhoramento em escrita como foco em processos de escrita e com base em estratégias de autorregulação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. et al. Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra. **Psychologica**, v. 16, p. 33-61, 1996.

ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Questionários de Vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 2, p. 81-93, 2002.

ALMEIDA, L. e SOARES, A.P. “Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial” In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ALVES, M. R. N. R. **A escrita na 1ª série do Ensino Médio: uma análise sobre a alfabetização**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2005.

ANDRADE CALDERÓN, M. C. La escritura y los universitarios. **Universitas Humanística**, v. 68, p. 297-340, julio-diciembre 2009.

ARNOUX, E.; NOGUEIRA, S.; SILVESTRE, A. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. **Revista Signos**, v. 39, n. 60, p.9-30, 2006.

AVENDAÑO, C. S. Los problemas de redacción de los Estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. **Filología y Lingüística**, 31 (1), p. 267-295, 2005

\_\_\_\_\_. ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. **Educación**, Universidad de Costa Rica, vol. 30, n. 001, PP- 65-81, 2006.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v. 37, p. 122-147, 1997.

\_\_\_\_\_. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 01-27, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia escolar e educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8 (1), p. 17-27, 2004.

BIANCHETTI, L. Escrever: Uma das Armas do Professor. Bianchetti, L. (Org.) *Trama e Texto: Leitura Crítica, Escrita Criativa*. São Paulo: Plexus, 1966.

BONO, A. & BARRERA, S. Los Estudiantes universitários como productores de textos. Una experiência compartilhada. **Lectura y Vida**, 19 (4), p. 13-20, 1998.

BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A. A. A. Meta-cognição: conceituação e medidas. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITH, E.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 123-143.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRISSAC, Rafaela de Menezes Souza. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares). In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, 1983, n.º 2, pg.117-125.

BRUZUAL, Raquel; CHELA-FLORES, Godsuno. Trastornos del lenguaje detectados en estudiantes universitários y su incidencia en el desarrollo de los procesos de redacción. **Laurus**, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, abril-octubre, año/vol. 11, número 020, pp. 157-172, 2005.

CABRAL, A. P. e TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro Universidades portuguesas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CAMARGO, M, J, P. **Ensino de Português em cursos superior: razões e concepções**. Tese de Mestrado, Universidade de Sorocaba, 2009.

CARLINO, Paula. “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?” **Cuadernos de psicopedagogía**, 4, pp. 21-40. Publicación anual de la Escuela de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007.

CARONE, F. B. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 19, p. 39-52, 1976.

CASTALDO, Márcia Martins. **Redação no vestibular: a língua cindida**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTRO, M. A. S. N. **Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2007.

CUNHA, N.B.; SANTOS, A. A. A. Habilidades em escrita: um estudo com universitários ingressantes. In JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, A. A. A. e SISTO, F. F. (org.) **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

DAMIANI, M. F. et al. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. **Linguagem & Ensino** (online), v. 14, p. 455-478, 2011.

FABIANO, S. Ensino da escrita: o uso de conectores em textos acadêmicos. **Revista ECOS**, Cáceres-MT: Editora Unemat, vol. 12, n. 2, p. 287-296, 2011.

FABRINO, A, M, J. **O lugar dos lugares – a escrita argumentativa na Universidade**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2008.

FAIRBAIRN, G.J.; WINCH, C. **Reading, writing and reasoning**. Milton Keynes: Open University Press, 1996.

FERNANDES, António S.C. Writing to learn writing skills – a case study. **European Journal Of Engineering Education**, v. 37, n. 2, p.179-192, May 2012.

FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária**. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIOR, C.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. p.129-154.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: a new área of cognitive development enquiry. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

FORD, M. The writing process: a strategy for problem solvers. **Arithmetic Teacher**, 38 (3), 35-38, 1990.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: Ligia Chiappine (coord.). **Aprender e ensinar com textos**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONZÁLEZ, Blanca Yaneth. **Prácticas de Lectura Y escritura em la Universidad: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidad Sergio Arboleda., Colômbia: Bogotá, 2010.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, p.207-241, 2005.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. & FLÓREZ-ROMERO, R. Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4 (7), 137-168, 2011.

HARRIS, K. et al. Developing Self-Regulated Writers. **Theory Into Practice**, v. 2, n. 41, p.110-115, 2002.

HÖGEMANN, J. H. **Promoção de competências de autorregulação na escrita: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2011.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Censo da Educação Superior, 2010.

KNUDSON, R. College students' writing: an assessment of competence. **The Journal of Educational Research**, sep/oct 92, 1, 13-20, 1998.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

KRAUSE, Kerri-Lee. The University Essay Writing Experience: a pathway for academic integration during transition. **Higher Education Research & Development**, Vol. 20, No. 2, 2001.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies In Higher Education**, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998.

LIMA, C. R.; CABRAL, V. L. M.; GASPARINO, E.. Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE. **IX Congresso Nacional de Educação - Educere**, p.11121-11135, 2009.

MAGALHÃES, C. M. **A experiência do estudar na Universidade: perspectivas autorregulatórias de alunos de insucesso no 1.º ano.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho, 2009.

MALPIQUE, Ana; SIMÃO, A. M. V. V.. Cinderela e o sapato de cristal: ensinando estratégias de autorregulação para a composição da escrita. In: SIMÃO, A. M. V. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas:** epistemologia e prática. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 155-178.

MERCURI, E. N. G. da S. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo segundo depoimentos de alunos e professores do curso de graduação da Unicamp.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MERCURI, E; POLYDORO, S. O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. In: MERCURI, E; POLYDORO, S. **Estudante Universitário: características e experiências de formação.** Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 219-236.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do ENEM 2005:** Análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos candidatos. Brasília, 2006. 179 p.

Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD7F51984-F717D2D9AAF1D21668496D6%7D\\_miolo1\\_resultados%20do%20Enem%202005.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD7F51984-F717D2D9AAF1D21668496D6%7D_miolo1_resultados%20do%20Enem%202005.pdf)>  
Acessado em 18 jul. 2012.

MOLINA, O. **Ler para Aprender: Desenvolvimento de Habilidades de Estudo.** São Paulo: EPU, 1992.

MORALES, O. A. & ESPINOZA, N. El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. **Lectura y Vida**, 26 (1), p. 26-37, 2005.

MORENO, S. S. La argumentación como problema en la composición escrita de Estudiantes de formación docente. **Lectura y vida**, 22 (4), p. 26-37, 2001.

NAEP – National Assessment of Educational Progress. **Writing report card for the nation and the states:** U.S. department of Education: Education Publications Center, 1999.

NASCIMENTO, R. I. e ISQUERDO, A. N. Frequência de palavras: um diagnóstico do vocabulário de redações de vestibular. **Alfa: Revista de Linguística**, 47 (1), p. 71, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Lídia Maria Ferreira de. A produção escrita no Ensino Médio: alteridade, subjetividade e dialogia. **Anais do Ix Encontro do Celsul**, Palhoça, Sc, n. , p.1-10, 2010.

OLIVEIRA, A. F. e SISTO, F. F. Produção de texto e inteligência fluida. In JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, A. A. A. e SISTO, F. F. (org.) **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PACHANE, G. G. **Universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PAJARES, F. e OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In BANDURA, A., AZZI, R. e POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

**Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.  
disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>, acessado em 20/04/2001.

PÉCORA, A. A. B. **Problemas de redação**. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

PERALTA, G. F. Problemas del estudiante universitario con La redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. **Universidad Eafit**, Colômbia, enero-marzo, año/vol. 44, número 149, PP. 9-22, 2008.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão**. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e Escrita: Uma Abordagem Cognitiva**. Campinas: Psy, 1994.

POLYDORO, S. A. J. **O Trancamento de matrícula na trajetória do universitário: condições de saída e de retorno às instituições**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

POLYDORO, S. A. J. P. e AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In BANDURA, A., AZZI, R. e POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RADLOFF, A., HARPE, B. Helping students develop their writing skills - A resource for lecturers. In RICHARDSON e LIDSTONE (Eds), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 566-573, 2000.

RODINO, Ana Maria; ROSS, Ronald. **Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Costarricense: Un estudio de lingüística aplicada**. San José: Euned, 1985.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J., PIENDA, J. **Comprometer-se com o estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Coimbra: Editora Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P. e OLIVEIRA, M. C. Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. **Saber (e) Educar**, v. 11 , p. 23-38, 2006.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Naturais**, 1, 1-15, 2009.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v. 7, n.1, p. 31-38, jun. 2002.

SANTOS, E. C.; PEREZ, I. L. Lendo e escrevendo na universidade: entre o profissional e o cidadão. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14, 2003, Campinas, SP. **Anais do 14º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

SANTOS FILHO, J. C dos. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 2 (14), p. 5-15, 1994.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHAEFER, S. A **Escrita e a Superação do Senso Comum**. Bianchetti, L. (Org.) *Trama e Texto: Leitura Crítica, Escrita Criativa*. São Paulo: Plexus, 1996.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resultados do Saesp 2010: resultados gerais**. São Paulo, 2010.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P. Conhecimento de português, redação e compreensão de leitura em estudos de Psicologia. **Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.51-59, 2007.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p.185-2002, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P., CASTRO, G.D. e PICCOLO, L. R. Integração à Universidade em Estudantes Universitários: um Estudo Correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11(2), p. 211-220, 2007.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v.45, n.1, 1975.

TINTO, V. Stages of Student Departure: Refelctions onthe Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**.Ohio, v.59, n.4, 1988.

URIBE-ÁLVAREZ, G. & CAMARGO-MARTÍNEZ, Z. Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341, 2011. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>

VASCONCELOS, R. M., MONTEIRO, S., PINHEIRO, M. **Competências de escrita em alunos universitários**. WCCA, São Paulo, november 18-21, 2007.

VELASQUEZ RIVERA, Marisol. Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. **Lit. lingüística** [online], n.16, pp. 281-295, 2005.

Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112005000100016&lang=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112005000100016&lang=pt)

ZIMMERMAN, B. & RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. **Contemporary Education Psychology**, 22, 73-101, 1997.

ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. Self-regulation intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective. In: Dai, D.; Sternberg, R. **Motivation, emotion, and cognitive account**. Erlbaum, Cap. 12, pp 323-349, 2004.

## ANEXOS

### ANEXO 1: planilha de análise das propostas de intervenção

CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO					
produção	Razão de ocorrência	objetivos	duração		obrigatoriedade
			total	sessões	

CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO				
produção	modalidade de oferec.	embasamento	procedimentos	avaliação

produção	POPULAÇÃO ALVO	EXPECTATIVAS DE RESULTADOS	

## ANEXO 2: planilha de análise das intervenções

CARACTERÍSTICAS DAS INTERVENÇÕES EM ESCRITA					
produção	Razão de ocorrência	objetivos	duração		obrigatoriedade
			total	sessões	

CARACTERÍSTICAS DAS INTERVENÇÕES EM ESCRITA				
	modalidade de oferec.	embasamento	procedimentos	avaliação
produção				

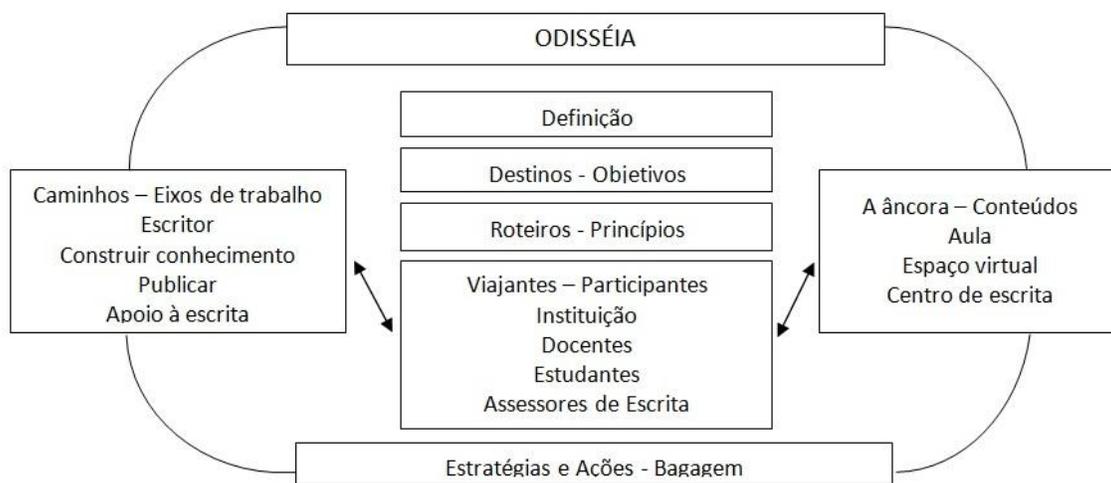
POPULAÇÃO ALVO				RESULTADOS
produção	curso	momento	quantidade	

### ANEXO 3: Grade de perguntas específicas (Velásquez Rivera, 2005)

ASPECTOS	PONTOS	DESCRIÇÃO
TEMA	4	Mantém o tema ao longo do texto.
	3	Mantém o tema, embora às vezes o altere.
	2	Altera o tema e não volta a ele.
	1	Não se refere ao tema.
PROPÓSITO	4	Apresenta-se em todo o texto.
	3	Mantém-se, embora às vezes se perca.
	2	Inicia com o propósito, mas logo o altera.
	1	Não tem propósito claro.
AUDIÊNCIA	4	Nunca a perde de vista.
	3	Perde-a, mas logo retorna a ela.
	2	Inicia com ela, mas logo a perde.
	1	Não se adéqua à audiência.
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	4	Tem introdução, desenvolvimento e conclusão.
	3	O texto contém duas partes.
	2	Contém somente uma das partes.
	1	Não possui organização.
COESÃO GRAMATICAL (uso de conectores)	4	Utiliza seis ou mais, distintos, corretamente.
	3	Utiliza quatro ou cinco, distintos, corretamente.
	2	Utiliza dois a três, distintos, corretamente.
	1	Utiliza um mal ou não utiliza.
CORREFERÊNCIA	4	Uso de pronomes, artigos definidos, anáforas, elisão, hiperônimos.
	3	Utiliza-as ocasionalmente.
	2	Utiliza apenas uma possibilidade.
	1	Utiliza a repetição de palavras.

## ANEXO 4: Programa de Alfabetização Acadêmica (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ; FLÓREZ-ROMERO, 2011)

Estrutura do Programa de Alfabetização Acadêmica



Fonte: Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011 – tradução própria

## ANEXO 5: Lista de controle de revisão (FABIANO, 2008)

### Lista de controle

Presença de apreciação crítica e do discurso argumentativo na forma de:

#### Aspectos lógicos:

- há índices de argumentação (estrutura parecida com a do silogismo, presença de tipos de raciocínio, de argumentos de autoridade, de evidências, de recursos retóricos)

( ) sim ( ) não

- presença de raciocínio: ( ) indutivo  
( ) dedutivo

- evidências: ( ) dados estatísticos  
( ) exemplos  
( ) fatos  
( ) ilustrações  
( ) testemunhos

- recursos retóricos: ( ) apelo aos sentimentos  
( ) ideologia  
( ) valores éticos e morais  
( ) cultura  
( ) economia  
( ) psicologia  
( ) estética  
( ) sociedade  
( ) implícitos  
( ) humor  
( ) ironia

- falácias cometidas: ( ) ignorância do assunto  
( ) contradição  
( ) generalização  
( ) petição de princípio  
( ) equívoco  
( ) falsa causa  
( ) força  
( ) ofensa  
( ) falsa analogia  
( ) falta de coesão

#### Aspectos linguísticos:

- há presença de conectivos estabelecendo relações de sentido entre as partes do texto de forma coerente? ( ) sim ( ) não

- se a resposta for **sim**, cite exemplos

- houve emprego de modalizadores de forma eficiente? ( ) sim ( ) não

- se a resposta for **sim**, cite exemplos

- há presença de estratégias de negociação como a utilização de fórmulas de cortesia e de fazer concessões? Quais?