

# Nas margens da escrita académica<sup>1</sup>

Ana Luísa Costa

ana.costa@ese.ips.pt

*Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação  
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Portugal)*

## ABSTRACT.

Two case studies on academic writing aim at characterizing the writing profiles of students entering higher education through means other than the National Access Competition. The first case is the written task of an exam for students of professional and artistic courses applying for polytechnic institutes. The second one consists of the written diagnostic of a Workshop on Portuguese for Academic Purposes. Considering the Development Response as the aggregating textual genre, texts of the order of argument and explanation/exposition were analyzed. The study revealed globally higher results in case 1 (entrance test), difficulties across the whole set of texts, and specific problems in the group of students speaking varieties of Portuguese different from EP. Cross-cutting weaknesses were identified at the macrostructure level, such as the inclusion of counter-arguments and the elaboration of an adequate conclusion, as well as at the microstructure level, such as punctuation due to syntactic knowledge and limited use of contrastive and causal connectors. This characterization of students writing profiles at the entrance to higher education allows the development of intentional interventions in the writing practices of different scientific areas.

## KEYWORDS.

Academic writing, academic genres, argumentative writing, expository writing, linguistic variation, pedagogy in higher education.

## RESUMO.

Com o estudo de dois casos de escrita académica, a resposta de desenvolvimento de uma prova de acesso para alunos de cursos profissionais e artísticos e a resposta extensa escrita a um teste de diagnóstico no contexto de uma Oficina de Português para Fins Académicos, pretendeu-se caracterizar o perfil de desempenho de escrita de estudantes que ingressam no ensino superior por vias diferentes do Concurso Nacional de Acesso. Considerando a Resposta de Desenvolvimento o género agregador, foram analisados textos da ordem do argumentar e do explicar/expor. A análise revelou resultados globalmente superiores no caso 1 (prova de acesso), dificuldades transversais ao conjunto de textos e problemas específicos do grupo de

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00214/2020. A recolha e o tratamento de dados foram efetuados no âmbito de uma bolsa SABIN 2021/22 (concurso interno para atribuição de licenças sábaticas parciais do Instituto Politécnico de Setúbal).

estudantes falantes de variedades do português diferentes do PE. Foram identificadas fragilidades transversais a nível da macroestrutura, como a inclusão de contra-argumentos e a elaboração de uma conclusão adequada ao plano de texto, bem como a nível da microestrutura, como pontuação decorrente de conhecimento sintático e recurso pouco diversificado a conectores contrastivos e causais. Esta caracterização de um perfil de escrita de estudantes à entrada para o ensino superior permite programar intervenções intencionais nas práticas de escrita das diferentes áreas científicas dos estudantes.

#### PALAVRAS-CHAVE.

Escrita académica, géneros do discurso académico, textos da ordem do argumentar, textos da ordem do expor, variação linguística, pedagogia no ensino superior.

## 1. Introdução

No primeiro ano de um curso do ensino superior, seja um curso de licenciatura, seja um curso técnico superior profissional, muitos estudantes enfrentam problemas da integração nas práticas discursivas próprias do novo ciclo de estudos e, em particular, específicas da área científica do seu curso. Entre o que os professores esperam do repertório de textos académicos (trabalhos de pesquisa, apresentações orais, resumos, resenhas, diversos formatos de respostas de desenvolvimento, *posters*, artigos científicos, relatórios, comunicações, dissertações...) e o domínio dos estudantes sobre estes géneros há frequentemente um fosso. Para muitos estudantes de diferentes áreas científicas, as dificuldades de escrita académica, em particular em situações de avaliação das aprendizagens, constituem barreiras ao sucesso académico que podem atrasar a conclusão do curso e constituir um entrave à formação pessoal e profissional.

A diversidade de perfis linguísticos e discursivos que acompanham os estudantes à entrada para o ensino superior pode ser entendida numa perspetiva variacionista que ajude a compreender diferenças idiossincráticas, sociais e geográficas decorrentes de diferentes origens e percursos de escolarização. Muitos estudantes, a par de uma realidade socioeconómica que impede uma educação superior a tempo inteiro, entram para o seu curso com recursos discursivos limitados devido a percursos de escolarização nem sempre lineares, marcados por 'dificuldades a Português'. Para alguns,

acrescem a estas dificuldades o facto de serem falantes de uma variedade do português diferente da europeia e ficarem sujeitos a (formas inconscientes e bem-intencionadas de) preconceito linguístico (Bagno 2009, Duarte 2008, Costa & Covaneiro 2019, Miranda 2021). Assumir a função de mobilidade social do ensino superior requer prever estratégias pedagógicas de superação de barreiras ao sucesso académico que, nas últimas décadas, graças à democratização do ensino superior, se assemelham aos desafios de inclusão cultural e linguística dos ensinos básico e secundário.

Transpondo para a realidade do ensino superior o axioma de que “a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande fator de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso” (Sim-Sim et al. 1997: 101), o estudo de caso múltiplo que se apresenta neste capítulo pretende contribuir para a caracterização das necessidades formativas em escrita académica de estudantes de diversas áreas no início de cursos do ensino superior. Na secção 2, é feito um breve enquadramento das dimensões de escrita académica em foco neste estudo, concretamente quanto ao género discursivo e quanto aos aspetos linguísticos e textuais seleccionados como indicadores de qualidade de escrita. A secção 3 inclui a descrição do *corpus* e da metodologia. A análise dos textos dos estudantes encontra-se na secção 4, seguida de algumas considerações finais, que remetem para uma pedagogia da escrita no ensino superior.

## 2. As Respostas de Desenvolvimento na escrita académica à entrada do ensino superior

A complexidade dos géneros discursivos usados no ensino superior exige uma intervenção pedagógica intencional, quer atendendo a capacidades gerais próprias da atividade discursiva em contextos mais formais, quer contemplando traços muito específicos dos textos nas suas múltiplas configurações decorrentes da cultura discursiva de cada área científica. Esta constatação evidencia que não são exclusivamente os docentes de língua quem pode apoiar os percursos de desenvolvimento do discurso académico (Hyland 2017).

O crescente interesse pela escrita académica nas duas últimas décadas,

tanto a nível internacional (Cassany 2018, Hyland 2000, Swales & Feak 2012), como nacional (Barbeiro *et al.* 2015, Rodrigues 2009, Rodrigues & Silvano 2016, Santos 2017, Caels *et al.* 2019), tem disponibilizado informações sobre dificuldades e possíveis estratégias de intervenção para desenvolvimento de competências de discurso académico. Muitos dos trabalhos sobre escrita académica enquadram-se nos estudos sobre géneros textuais (Coutinho 2004, Pinto 2020, Santos *et al.* 2019), fundamentando as vantagens associadas a estas abordagens.

Qualquer estudante chega ao ensino superior com experiência acumulada de escrever respostas de desenvolvimento em testes. É ainda através deste género empírico que se decide o acesso ao ensino superior, por meio de um exame nacional. As respostas de desenvolvimento (RD) constituem um género do discurso académico que integra as práticas discursivas do ensino superior. Tipicamente, do ponto de vista enunciativo, são produzidas por estudantes em situações de ensino-aprendizagem e destinam-se a ser lidas e avaliadas por docentes ou por classificadores. Silva & Santos (2011), na sua proposta de caracterização deste género, atribuem-lhe dois objetivos pragmáticos: (i) estruturar respostas que constituam textos corretos e adequados ao solicitado e (ii) evidenciar aprendizagens sobre os conhecimentos em avaliação, manifestando capacidades de explicação/exposição e argumentação. Ainda de acordo com os autores, estes objetivos ilocutórios têm impacto na componente semântica, na qual se enunciam informações coerentes com o que é solicitado no enunciado. Esta camada, numa RD, tem implicações nas opções da componente composicional, na qual se configuram plano de texto e sequências textuais conformados à solicitação concreta da tarefa de escrita. Uma RD é composta por um plano de texto, no qual se reconhece normalmente uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Frequentemente, as sequências textuais da RD integram exposições/explicações e sequências de argumentação (Silva & Santos 2011). Enunciados de testes que requeiram a manifestação da opinião sobre um tema ou uma apreciação crítica de um livro ou de um filme induzem textos com sequências argumentativas dominantes, entrecruzadas com sequências expositivas e explicativas, para a fundamentação e tomada de posição, e com possíveis sequências descritivas e narrativas, para a exemplificação (Costa 2010, Costa *et al.* 2017).

Para o estudo de géneros da ordem do argumentar no discurso escolar e académico, alguns autores recorrem ao conceito “macroestrutura” para descrever as camadas textuais mais profundas, associadas a opções que configuram plano de texto e sequências. Numa organização coerente da informação, assume-se um plano que inclua elementos como (i) ponto de vista claro, (ii) justificação do ponto de vista, (iii) argumentos, (iv) contra-argumentos e (v) conclusão adequada (Brassart 1990, Costa *et al.* 2017, Leal & Morais 2006, Marques 2010). As escolhas enunciativas neste nível condicionam a superfície microestrutural, que se ancora em conhecimento linguístico cujo impacto tem frequentemente efeito na perceção da qualidade do texto. Por exemplo, na análise das RD, Silva & Santos (2011: 34-35), relacionando a escolha de conectores com o tipo de sequências, detetam “uma clara preferência por conectores mais frequentes em produções orais, como o causal *porque* e o adversativo *mas*”, o que, não sendo isoladamente uma marca de género, parece ser percecionado pelos estudantes como “uma forma de conformação ao que lhes é pedido no género RD”.

Se as escolhas linguístico-estilísticas do nível microestrutural respondem a concepções dos estudantes sobre géneros textuais, constituem igualmente indícios de conhecimento sobre o modo escrito (ao nível da representação gráfica e ortográfica) e janelas que se abrem sobre o conhecimento gramatical implícito dos falantes. Algumas estruturas, como orações relativas, e alguns processos sintáticos, como a subcategorização, podem ser indicadores de variação diafásica, diastrática e ditópica da língua portuguesa, com impacto na perceção que os leitores-professores-avaliadores têm da qualidade dos textos dos escritores-estudantes. Dados linguísticos como os envolvidos no presente estudo evidenciam a necessidade de uma maior reflexão, por parte da comunidade académica, relativamente às fronteiras entre o “correto e o incorreto” na escrita (e na oralidade) do discurso académico em contextos de diversidade de variedades (e normas) da língua portuguesa.

### 3. *Corpus* e metodologia

O estudo para a caracterização da escrita académica de estudantes no início do ciclo de estudos superiores apresenta dados recolhidos no projeto

de investigação “Da polifonia à escrita académica” (Instituto Politécnico de Setúbal, 1.º semestre de 2021/22). Entre os objetivos do projeto, dois são comuns a este estudo preliminar:

a) Recolher, tratar e analisar linguisticamente dados de escrita académica, focando aspetos de variação diatópica e diastrática que afetem a estruturação textual.

b) Diagnosticar barreiras linguísticas e discursivas com impacto negativo no sucesso académico de estudantes do ensino secundário e superior, com foco em problemas de expressão escrita em contexto académico.

O *corpus* inclui dois conjuntos de textos que são RD em situação de avaliação. O primeiro conjunto de 158 textos integra as respostas extensas, dadas por alunos à saída do ensino secundário, numa prova de acesso ao ensino superior por titulares dos cursos de dupla certificação do ensino profissional e artístico (PA). O item de RD extensa induzia a produção de um texto de opinião, com 200 a 300 palavras, que integrasse pelo menos dois argumentos. O estudo destes textos, produzidos por estudantes do ensino profissional e artístico, que não realizaram o Exame Final de 12.º ano para acesso via CNA, corresponde ao caso 1 do estudo. Deste conjunto, foram analisados 25 textos. O segundo conjunto, correspondente ao caso 2, engloba 82 respostas a um teste de diagnóstico (DO) de expressão escrita, realizado no início de uma Oficina de Português para Fins Académicos (OPFA), um curso livre semestral, destinado a estudantes dos primeiros anos de todos os cursos de diferentes Escolas e áreas científicas do ensino politécnico. A OPFA destina-se, em primeiro lugar, a estudantes oriundos dos PALOP e integra outros estudantes que queiram melhorar as suas competências linguísticas e discursivas, muitos dos quais ingressaram no ensino superior por outros percursos marginais ao CNA, como os concursos locais de acesso. Deste conjunto de textos, foram analisados outros 25, sendo 12 escritos por falantes do português europeu (PE) e 13 escritos por falantes de outra variedade do português (OVP), incluindo português do Brasil e variedades africanas de Angola, Guiné Bissau, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe. A heterogeneidade linguística no *corpus* justifica-se por refletir a realidade da constituição das turmas, sendo esta diversidade um dos maiores desafios pedagógicos: é preciso compreender a complexidade no seu conjunto e na singularidade das necessidades de cada estudante

para desenhar estratégias pedagógicas adequadas ao contexto real das salas de aula. O carácter heterogéneo dos textos, aliás, não se encontra apenas na variação geográfica do caso 2, podendo ser pressuposta a sua existência no caso 1, em que as provas são anónimas. Em ambos os conjuntos, a diversidade de origens e de percursos de escolarização marcará variação diafásica e diastrática, com efeitos na expressão escrita. O estudo dos dois casos com o mesmo objetivo e igual análise justifica o enquadramento numa abordagem de estudo de caso múltiplo (Carneiro 2018).

Na apresentação de exemplos transcritos dos textos, recorre-se a uma transcrição quasipaleográfica, na qual se assinalam apenas erros ou estruturas desviantes com asterisco entre parêntesis retos [\*] e acidentes de escrita, como rasuras [RRR].

Para análise (secção 2), distinguiram-se dois níveis: a macroestrutura e a microestrutura. Na macroestrutura, foram considerados relevantes os parâmetros seguintes: (i) tema e estrutura informacional, (ii) adequação aos padrões de género, (iii) ponto de vista claro, (iv) justificação do ponto de vista, (v) argumentos, (vi) contra-argumentos e (vi) conclusão adequada. Cada parâmetro foi classificado numa escala de 0 a 4, sendo 0 – não evidência, 1 – evidência de forma incompleta ou insuficiente, 2 – evidência de forma adequada, 3 - evidência de forma muito adequada e 4 - evidência de forma excelente.

Se, no caso dos parâmetros de avaliação da macroestrutura, uma maior pontuação corresponde a um melhor desempenho, na classificação dos parâmetros de microestrutura, para os quais se contabilizaram as quantidades de ocorrências de erros, uma pontuação mais elevada corresponde a um desempenho mais fraco.

Com o elenco de parâmetros selecionados como indicadores de proficiência de escrita, procura-se cobrir, entre outros, aspetos da textualização que requerem conhecimento sintático e semântico e que, simultaneamente, são reconhecidas áreas de variação. Estes parâmetros incluem (i) ortografia, (ii) pontuação para segmentação de período, (iii) pontuação associada a conhecimento sintático, (iv) erros de concordância e outras disfluências sintáticas, (v) orações relativas, (vi) seleção e posição de pronomes átonos, (v) subcategorização de complementos verbais e (vi) cadeias de referência. Inicialmente, foram considerados parâmetros

que acabaram por ser excluídos, uma vez que o número total de erros se manifestou irrelevante. Assim, não foram considerados para análise as orações relativas com pronome ou advérbio resuntivo (apenas uma ocorrência entre os dois casos), os erros por desvio ao conjuntivo (3 erros no Caso 1 e 5 erros no Caso 2) e o uso impróprio de conector (4 erros no Caso 1 e 8 erros no Caso 2).

Para a classificação dos desempenhos de microestrutura, assumiu-se a norma do PE como variedade de referência, ainda que na análise qualitativa das estruturas se tivesse em consideração as estruturas legitimadas por estudos sobre as diferentes variedades do português e, no caso do PB, da norma dessa variedade. A identificação de estruturas tratadas como “não canónicas ou desviantes”, numa primeira análise, poderá contribuir, em trabalho futuro, para o reconhecimento de traços na expressão escrita que podem ser tratados como indícios de variação enquadráveis por normas não europeias.

#### 4. Para o perfil de escrita académica de estudantes à entrada no ensino superior

Para a caracterização do perfil de escrita académica dos estudantes dos dois casos em estudo, caso 1 – Prova de Acesso ao Ensino Superior (PA) e caso 2 – Diagnóstico de Expressão Escrita da Oficina de Português para Fins Académicos (DO), analisaram-se os indicadores de qualidade da estruturação textual considerados relevantes para a avaliação de desempenhos de escrita académica (cf. secção 2). Em primeiro lugar, em 4.1., apresenta-se um diagnóstico global da competência textual, distinguindo aspetos macroestruturais de aspetos microestruturais. Na secção 4.2., focam-se fragilidades persistentes no recurso a mecanismos de coesão interfrásica e de coesão referencial. Sendo a escrita de textos da ordem do expor e do argumentar fator de sucesso académico no ensino superior, a caracterização dos desempenhos dos estudantes dos dois grupos disponibiliza pistas para delinear intervenções pedagógicas adequadas à capacitação da competência de escrita de estudantes dos primeiros anos de cursos de diversas áreas científicas.

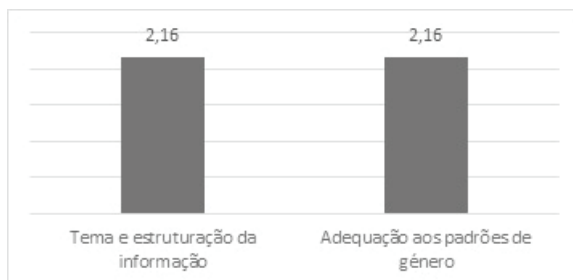
#### 4.1. Competência textual: macro e microestrutura

Na análise dos indicadores de proficiência de aspetos da macroestrutura, os desempenhos foram classificados de 0 a 4, correspondendo um valor mais alto a um nível de desempenho superior (cf. secção 3).

As duas primeiras dimensões avaliadas contribuem para a caracterização da coerência textual, contemplando o tratamento do tema e a estruturação da informação, por um lado, e, por outro, a adequação aos padrões de género, incluindo os parâmetros determinantes da situação de comunicação escrita.

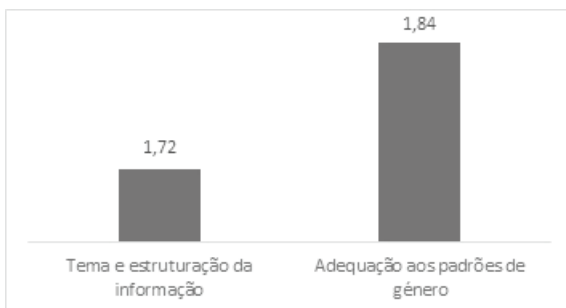
A figura 1 ilustra os desempenhos nos textos de opinião na prova de acesso ao ensino superior.

FIGURA 1 – Caso 1, PA: coerência



Os resultados deste grupo são globalmente positivos, com mais de 2 valores, perfil correspondente a “evidencia de forma adequada”. A figura 2, com valores ligeiramente inferiores, mas ainda no mesmo perfil médio de desempenho (correspondente a 2 valores), representa os resultados do texto de diagnóstico de estudantes dos primeiros anos de diferentes cursos do ensino superior, antes de começarem a frequentar uma oficina de português para fins académicos.

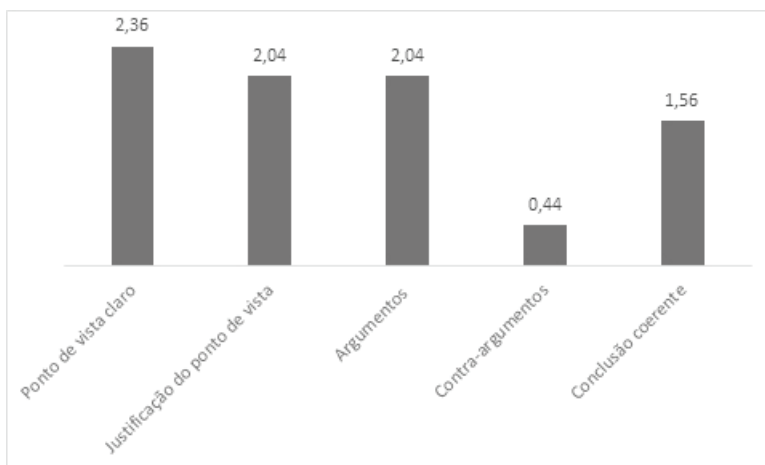
FIGURA 2 – Caso



Em ambos os grupos, PA e DO, os resultados apontam para desempenhos médios situados num perfil adequado/suficiente quanto a uma estruturação coerente de um texto da ordem do argumentar e do explicar/expor em contexto académico.

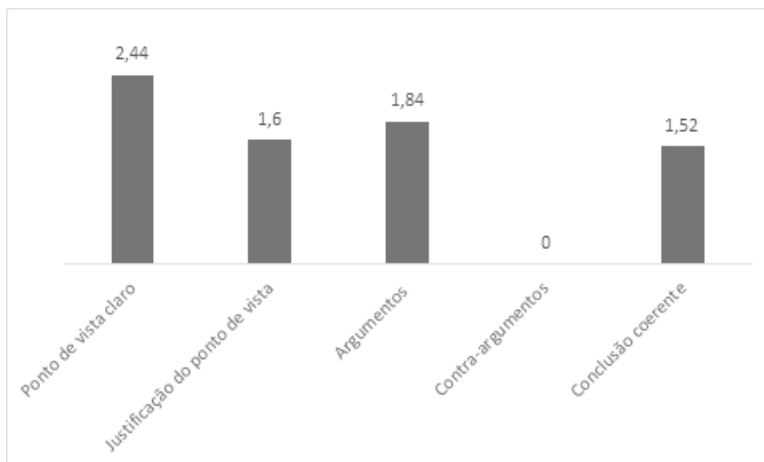
A mesma tendência, novamente com desempenhos mais baixos nos textos do caso 2, pode ser observada considerando a avaliação de elementos prototípicos de géneros da ordem do argumentar. A figura 3 retrata os resultados dos textos do caso 1.

FIGURA 3 – Caso 1, PA: marcas de género da ordem do argumentar



Uma vez mais, os resultados médios dos textos de opinião da PA refletem um perfil globalmente adequado em todos os parâmetros, exceto na integração de contra-argumentos. O mesmo perfil é delineado pelo gráfico da figura 4, relativo ao caso 2.

FIGURA 4 – Caso 2, DO: marcas de género da ordem do argumentar



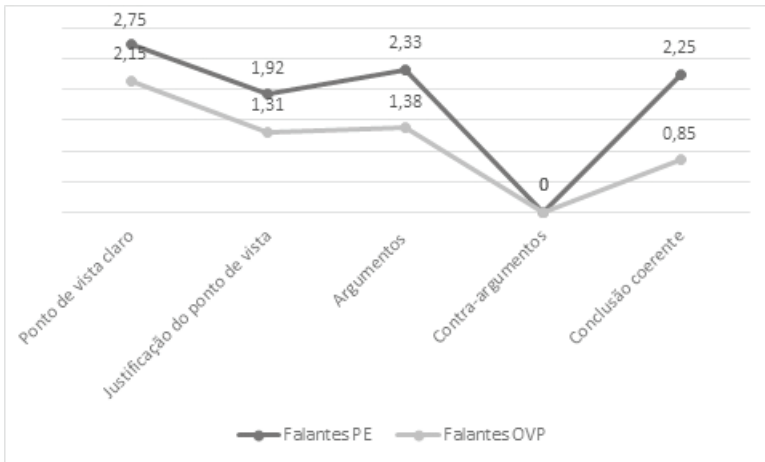
Com valores superiores a 1,5 no texto do diagnóstico da OPFA, todos os parâmetros correspondem a um perfil adequado/suficiente, excetuando o recurso à integração de contra-argumentos, estratégia argumentativa inexistente neste conjunto de textos.

Ainda relativamente a elementos prototípicos de textos da ordem do argumentar, salienta-se também o facto de que, em ambos os casos, PA e DO, a elaboração de uma conclusão coerente em relação ao plano de texto é o segundo parâmetro com valor mais baixo (1,52 nos dois casos). Em (1), apresenta-se um exemplo de enunciado que se considera adequado a uma conclusão e que contrasta com numerosos finais abruptos de texto, sem qualquer período com uma ideia final ou com uma síntese de ideias.

- (1) Concluindo, neste mundo temos de estar atentos a todas as notícias que nos aparecem, porque muitas vezes essas notícias são falsas.  
(266)

Tendo em consideração a heterogeneidade do grupo de estudantes da OPFA, foram desagregados os resultados dos estudantes falantes do PE e dos falantes de outra variedade do português, para verificar a existência de efeitos dos diferentes percursos de escolarização no domínio do género textual. Na figura 5, apresentam-se esses resultados.

FIGURA 5 – Caso 2, PE e OVP: marcas de género da ordem do argumentar



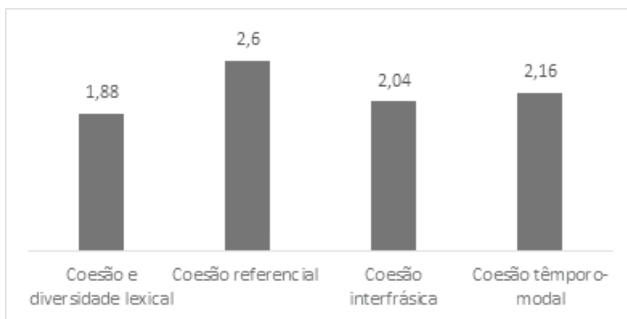
Legenda: Desempenhos quanto a marcas de género da ordem do argumentar em textos escritos por estudantes falantes do PE (linha escura) e por estudantes falantes de outras variedades do português (linha clara).

Os desempenhos de escrita ilustrados na figura 5 confirmam a ideia de que, além da ausência de contra-argumentos, a escrita de uma conclusão coerente é uma área frágil de todos os textos, mais acentuada ainda no grupo de estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa. Além disso, a observação destes dados diferenciados coloca ainda em destaque as dificuldades em justificar um ponto de vista nos textos de diagnóstico da OPFA, com resultados negativos no grupo de falantes de variedades do português diferentes da europeia. Note-se que esta capacidade assenta no recurso a estratégias microtextuais, ancoradas em conhecimento sintático e semântico para a expressão de valores explicativos e causais.

Atendendo ainda a dimensões de nível macrotextual, a ativação de

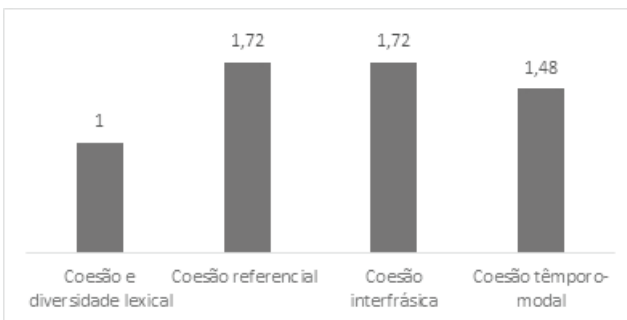
mecanismos de coesão nos textos da PA encontra-se representada na figura 6.

FIGURA 6 – Caso 1, PA: mecanismos de coesão



Com resultados mais frágeis no domínio do vocabulário e da coesão lexical, os desempenhos nos textos do caso 1 mantêm-se num perfil de nível adequado/suficiente. Já nos textos do caso 2, há resultados médios negativos, como se pode ler na figura 7.

FIGURA 7 – Caso 2, DO: mecanismos de coesão



Os textos do diagnóstico do caso 2 são marcados por um vocabulário elementar, com pouca diversidade, como se exemplifica em (2), e com problemas de repetições que afetam a coesão lexical, com redundâncias conceptuais, como ilustrado em (3) e (4).

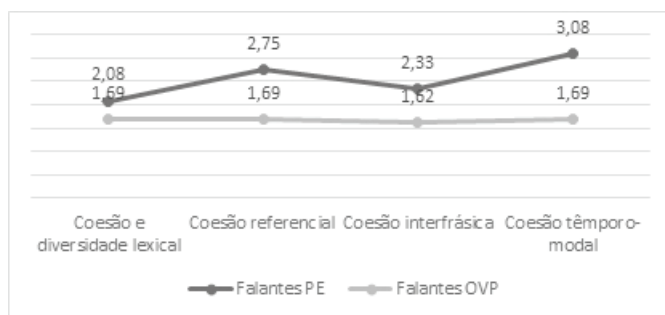
- (2) Zeca era uma criança que pensava na família e a mesma era composta pela mãe e por quatro irmãos (a Emília, a Rute, a Olga e a Gisela) (119)
- (3) (...) presente atualidade (108)
- (4) Jacky e Rose são pessoas de classes sociais totalmente diferentes, [\*] em que Jacky é pobre e Rose é rica (...) (130)

Identificam-se ainda disfluências no sistema dos tempos verbais, com prejuízo para a coesão temporal dos enunciados, como em (5).

- (5) Na época entre 2019 e 2020 surgiu uma notificação numa aplicação do Facebook que [\*] podia ganhar pontos em um jogo se [#] fornece alguns dados pessoais. Por desconfiança [#] decido pesquisar e descobri que se tratava de uma mensagem falsa. (270)

Identificados estes problemas de coesão no conjunto dos textos do DO, procedeu-se novamente a uma análise diferenciada entre grupos de estudantes. Os desempenhos de escrita no domínio da coesão textual por falantes do PE e por falantes de OVP encontram-se na figura 8.

FIGURA 8 – Caso 2, PE e OVP: mecanismos de coesão



A figura 8 torna evidente que as dificuldades no domínio da coesão são mais acentuadas entre estudantes falantes de variedades do português distintas da europeia, com todos os resultados iguais ou inferiores a 1,69 (linha a cinzento claro). Uma vez mais, note-se que a manutenção dos mecanismos de coesão, na hierarquia de elementos da textualidade,

requer recursos ancorados em níveis microestruturais, particularmente em conhecimento sintático e semântico, os quais não poderão ser justificados apenas por aspetos diferenciadores de variedades geográficas do português. Estes aspetos do conhecimento linguístico, principalmente sintático, ativados na textualização, entendidos enquanto marcas relevantes para a escrita de géneros académicos, são seguidamente analisados.

Para a caracterização dos desempenhos quanto a microestrutura, contabilizaram-se ocorrências de erros e de estruturas desviantes ou não canónicas (cf. secção 2). Como se explicitou na secção 3, ao contrário da leitura das figuras anteriores, relativas a macroestrutura, nos resultados para os indicadores de microestrutura são os valores mais baixos que correspondem a um nível de desempenho superior.

Nas primeiras figuras, apresenta-se o perfil de desempenho dos textos dos casos 1 e 2 quanto ao domínio de capacidades que se manifestam exclusivamente na linguagem escrita: a competência ortográfica, a capacidade de segmentação de períodos através da pontuação e a pontuação intrafrásica, dominantemente associada a conhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas. A figura 9 representa os desempenhos nos textos de opinião da PA.

FIGURA 9 – Caso 1, PA: erros de representação gráfica e ortográfica



Se os resultados dos desempenhos relativamente ao domínio da pontuação se podem considerar os esperados, mesmo na escrita de adultos escolarizados, com erros residuais na segmentação de períodos e erros assinaláveis, associados a conhecimento sintático explícito, já a dimensão dos erros de representação ortográfica de palavras evidencia uma fragilidade

da competência gráfica e ortográfica que deveria estar resolvida nesta etapa de escolarização por todos os estudantes.

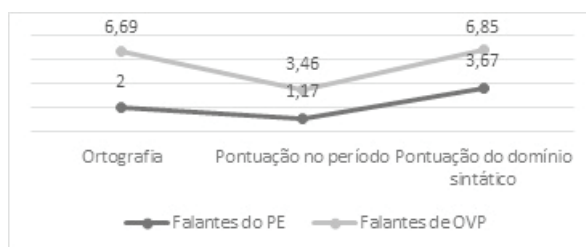
O mesmo formato de perfil de desempenho é delineado para o caso 2, novamente com resultados globalmente inferiores, com mais erros, de acordo com a figura 10.

FIGURA 10 – Caso 2, DO: erros de representação gráfica e ortográfica



No Caso 2, há uma diferença assinalável na quantidade de erros de pontuação para segmentação de períodos, com mais do triplo dos erros (caso 1 – 0,68 / caso 2 – 2,36). Os erros de pontuação associados a conhecimento sintático elevam-se a um valor médio de 5,32 por texto e mantém-se um valor elevado de erros de ortografia (4,44 por texto). Estes resultados justificam a necessidade de desagregar os dados, de forma a perceber se há distinções entre os falantes de português europeu e os estudantes falantes de outras variedades do português, muitos dos quais com percursos de escolarização em sistemas educativos fora de Portugal. Essa diferença encontra-se ilustrada na figura 11.

FIGURA 11 – Caso 2, PE e OVP: erros de representação gráfica e ortográfica

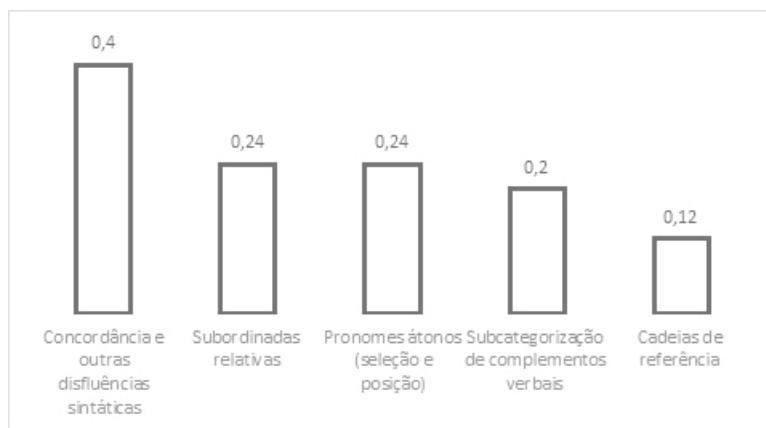


A figura 11 coloca em evidência um formato semelhante na curva de avaliação das capacidades de representação gráfica, que se diferencia pela quantidade de erros, inferior no caso dos falantes do PE (linha escura) e consideravelmente superior entre falantes de OVP. Sublinhe-se que a maior diferença se encontra na competência ortográfica.

Para a caracterização de capacidades microestruturais, foram selecionadas estruturas com impacto na qualidade da superfície textual, associadas a conhecimento sintático tipicamente diferenciador de variedades (diafásicas, diastráticas e geográficas) da língua portuguesa.

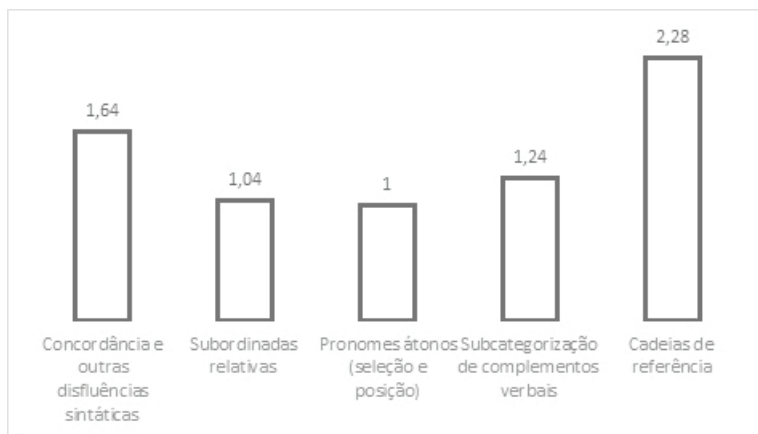
Na figura 12, assinala-se a presença de estruturas sintáticas desviantes, face à norma do PE, na escrita de textos de opinião na PA.

FIGURA 12 – Caso 1, PA: produções não canónicas dependentes de conhecimento sintático



Em contraste com um perfil de desempenho em que não chega a haver um erro sintático em média por texto na PA (os resultados são todos inferiores a 0,5), os textos do DO apresentam valores médios iguais ou superiores a um erro por texto, como se lê na figura 13.

FIGURA 13 – Caso 2, DO: produções não canónicas dependentes de conhecimento sintático

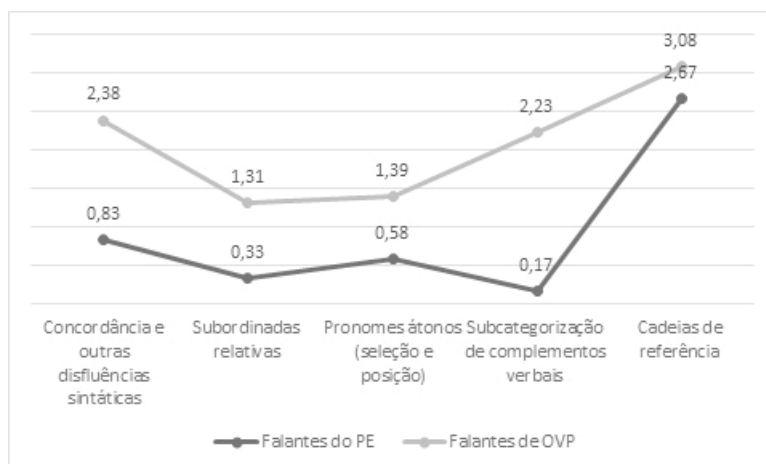


O valor mais baixo da figura 12, correspondente a 0,12 erros em média em cadeias de referência, contrasta com o valor mais alto da figura 13, ilustrativo de uma assinalável quantidade de erros na manutenção de cadeias de referência (2,28 em média por texto).

Para verificar eventuais efeitos da escrita de estudantes falantes de variedades do português diferentes da europeia, a desagregação dos resultados dos grupos de estudantes da OPFA é apresentada na figura 14.

A quase semelhança entre as curvas delineadas na figura permite inferir que as estruturas sintáticas em análise não marcam exclusivamente a escrita de estudantes falantes de OVP, sendo a diferença assinalada pela quantidade média de erros (menos de um erro por texto nos textos dos falantes de PE e entre 1 e 3 erros em média nos textos de falantes de OVP). O parâmetro que parece ser determinante para marcar diferenças entre os textos de falantes do PE e de OVP corresponde à subcategorização de complementos verbais desviantes face à variedade europeia. Saliente-se, porém, que a maior fragilidade na escrita de ambos os grupos de estudantes é a manutenção de cadeias de referência, com impacto na qualidade da coesão referencial.

FIGURA 14 – Caso 2, PE e OVP: produções não canónicas dependentes de conhecimento sintático



#### 4.2. Dificuldades persistentes na fronteira entre a sintaxe e a semântica

A análise da macroestrutura textual revelou dificuldades na capacidade de justificar o ponto de vista defendido, mais acentuadas no caso 2 e com resultados negativos no grupo de falantes de OVP. Além disso, em ambos os casos, há uma acentuada dificuldade na inclusão de contraargumentos. Estas fragilidades de macroestrutura refletem-se no estudo dos conectores que expressam valores de contraste e de causa. Nas figuras 15 e 16, representam-se os conectores contrastivos e causais/explicativos que ocorrem nos textos.

Nos textos de estudantes à entrada para o ensino superior, quer na PA, quer no DO, o perfil de recurso a conectores contrastivos é muito semelhante ao de estudos sobre as mesmas estruturas no ensino básico (Costa 2010; Costa et al. 2017). A conjunção *mas* é o marcador da expressão de contraste dominante, sendo escasso o recurso a conectores diversificados, quer de natureza paratática, quer de subordinação concessiva.

A mesma limitação no recurso a um repertório diversificado de conectores causais / explicativos pode ser observada na figura 16.

FIGURA 15 – PA e DO: conectores contrastivos

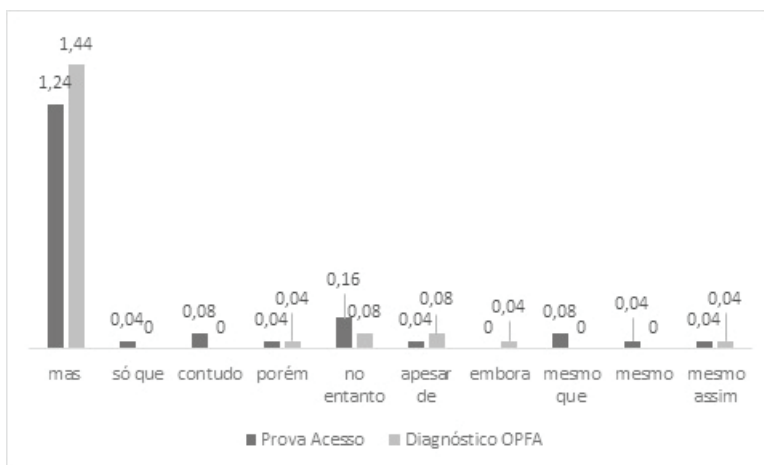
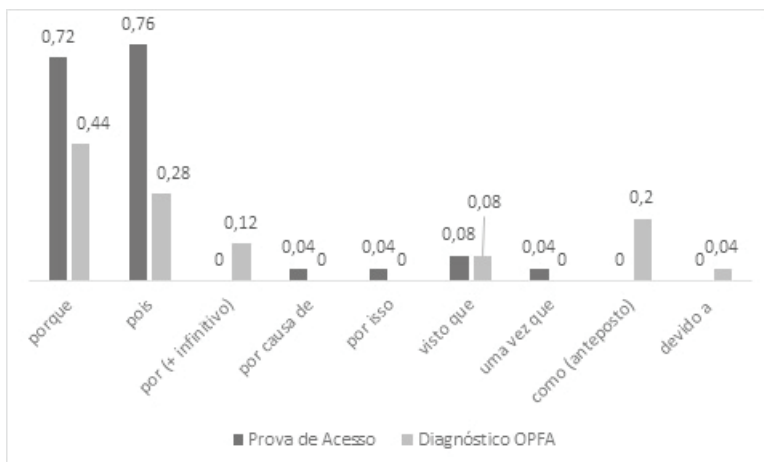


FIGURA 16 – PA e DO: conectores causais / explicativos



Note-se que, no caso do paradigma dos causais explicativos, os textos do caso 2 refletem um menor uso deste tipo de nexos, fundamental na construção de justificações e em sequências da ordem do explicar e do argumentar. Em (6), transcreve-se um exemplo de um enunciado em que ocorrem os três conectores mais usados no *corpus*, dois dos quais repetidos no mesmo período.

- (6) (...) até ao dia de hoje, essa notícia deixou-me um pouco confuso [\*] **mas** também animado **porque** a existência dessa máquina seria muito útil para [\*] maior parte das pessoas, **pois** o tempo de viagem para o destino seria um período muito curto, **mas** a economia desequilibrasse, **porque** não há pagamento nos transportes. (266)

Da análise da microestrutura, no caso 2, salientaram-se fragilidades pela presença de estratégias marginais na construção da referência textual, como as ilustradas em (7) e (8).

- (7) A polícia teria muito menos [\*] facilidade de resolução do **mesmo** [\*] logo [\*] gastaria-se mais dinheiro, tempo e oportunidade [\*] do **mesmo**. (102)

- (8) Quando a **mesma** fizera 15 anos, as cartas que havia escrito vieram [\*] atona [\*], e foram enviadas para todos os apaixonados através da sua irmã mais nova que queria que a **mesma** arranjasse alguém. E no **mesmo** espaço de tempo Larajin deparou com uma situação em que tinha de disfarçar ser a namorada de um dos seus apaixonados da infância, que já havia recebido a carta, para que o **mesmo** fizesse ciúmes [\*] a ex-namorada, para que pudessem reatar, uma troca justa que fizeram para que o **mesmo** não revelasse a carta a seus colegas. (128)

A repetição ilegítima de “mesmo” e “mesma” é um problema disseminado tanto nos textos de falantes de PE, como no grupo dos falantes de OVP, sendo um exemplo de variação diafásica ou diastrática transposta para um contexto de escrita académica.

## 5. Considerações finais

O estudo de dois casos de RD revelou, para alguns parâmetros, características de uma escrita académica ainda bastante marginal entre estudantes à entrada para o ensino superior.

Em geral, salientam-se resultados globalmente positivos, correspondentes

a um perfil adequado, nos textos do caso 1, o que parece refletir sucesso na preparação do ensino secundário dos cursos profissionais e artísticos.

A nível macroestrutural, em ambos os casos, destacam-se dificuldades na integração de contra-argumentos, estratégia argumentativa quase inexistente e que requer recursos de microestrutura, como conectores que expressam nexos contrastivos. Nos dois grupos, a segunda maior dificuldade na estruturação do plano do texto consistiu na apresentação de uma conclusão adequada. Estes dois aspetos, transversais a géneros textuais de diferentes áreas científicas, devem ser objeto de atenção e treino intencional em diferentes cursos.

Dificuldades em justificar um ponto de vista, o que requer o recurso a conectores explicativos/causais, foram identificadas de forma particularmente acentuada no grupo de falantes de OVP, embora nos dois casos haja pouca diversidade de conectores quer causais, quer contrastivos. Estratégias de revisão focadas na construção de justificações (em diferentes géneros) e na substituição de conectores repetidos devem ser promovidas em práticas de escrita de diferentes áreas científicas. Outras fragilidades, como problemas de coesão lexical, na macroestrutura, e erros de ortografia e de pontuação decorrente de conhecimento sintático, na microestrutura, apontam para problemas na escrita de estudantes falantes de OVP que justificam estratégias diferenciadas para este grupo. No perfil de saída de todos os estudantes do ensino superior, havendo consciência das áreas frágeis e promovendo intervenções pedagógicas intencionais a partir das práticas discursivas de cada área científica, a capacidade para se expressar por escrito, a nível académico e profissional, é uma competência essencial que tem de ser garantida.

#### REFERÊNCIAS

- Bagno, M. (2009). *Preconceito linguístico, o que é, como se faz?*. (51ª ed.). Edições Loyola.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., & Brandão, J. (2015). Writing at Portuguese universities: Students' perceptions and practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74-85.

- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, (90), 31-41.
- Caels, F., Barbeiro, L., & Santos, J. (Orgs.). (2019). *Discurso Académico. Uma Área Disciplinar em Construção*. Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada-Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Universidade de Coimbra / Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Carneiro, C. (2018). O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia USP*, 29, 314-321.
- Cassany, D. (2018). *La cocina de la escritura* (25ª ed.). Anagrama.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Costa, A. L., Carreto, V., & Cerqueira, S. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (3), 51-73.
- Costa, J., & Covaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz.
- Coutinho, A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-16.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2017). English in the disciplines: arguments for specificity. *ESP Today*, 5(1), 5-23.
- Leal, T., & Morais, A. (2006). *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Autêntica.
- Marques, C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Miranda, G. (2021, 3 de maio). Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades de Portugal. Pesquisa mostra resultados piores de estudantes do Brasil e de alguns países africanos. *Folha de São Paulo*.
- Pinto, M. O. (2020). Escrever para aprender a expor no ensino básico: construindo o modelo didático do género exposição escrita. *ReVEL*, 18(17), 110-125.
- Rodrigues, L. (2009). *Dificuldades de síntese na escrita de alunos do ensino superior politécnico* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2016). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (1).
- Santos, J. (2017). *Mecanismos de conexão frásica: a importância das variáveis sociais* [Dissertação de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Santos, J., Silva, P., & Siteo, M. (2019). Itinerários da escrita académica no ensino superior: Um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico. Uma Área Disciplinar em Construção*. Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Silva & Santos, J. (2011). Contributos para a caracterização do género académico "Resposta de desenvolvimento". III SIMELP (*Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*), 27-38.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Swales, J. & Feak, C. (2012). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills* (3ª ed.). ELT.