

O uso da escrita como ferramenta de aprendizagem: desenho e avaliação de um percurso didático

MARTA ZEFANIAS SITO E
martasitoe@gmail.com

Doutora em Linguística do Português pela Universidade de Coimbra, Portugal (2024)
Professora Assistente na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-0375>

PALAVRAS-CHAVE:

Ensaio;
Literacia académica;
Escrita académica;
Língua segunda.

ARTIGO RECEBIDO A:

05/05/2025

ARTIGO APROVADO A:

27/08/2025

RESUMO: O estudo foca-se na promoção de práticas de literacia que destacam a dimensão do ler e escrever para aprender como forma de contribuir para a construção de competências transversais que sustentam a integração dos estudantes na comunidade discursiva académica. A pesquisa, assente na investigação-ação, visa compreender os efeitos da utilização didática do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem. O desenho metodológico contemplou a conceção, a implementação, bem como a avaliação da mediação da aprendizagem dos processos de planificação, produção e revisão do ensaio enquanto atividades direcionadas para a compreensão de conteúdos curriculares. O estudo foi conduzido na disciplina de Didática do Português e envolveu 26 estudantes de uma turma do 3.º ano de Licenciatura em Ensino do Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Para aferir os resultados, foram colhidas as perceções dos participantes sobre a experiência de escrever ensaios para aprender mediante um questionário. Como efeitos positivos da abordagem adotada, foram apontados (i) o favorecimento da compreensão e assimilação dos conteúdos de aprendizagem; (ii) o incentivo da pesquisa e leitura da bibliografia que servia de suporte à aprendizagem de conteúdos didático e (iii) o aprimoramento de competências de leitura e escrita académica. Estes dados sugerem que envolver os estudantes na produção de géneros textuais académicos que incorporam os processos pelos quais o conhecimento é construído despoleta atitudes favoráveis à aprendizagem e contribui para a constituição e o desenvolvimento de competências de literacia académica.



Writing as a learning tool: design and evaluation of a didactic sequence

MARTA ZEFANIAS SITO
martasitoe@gmail.com

PhD in Linguistic, University of Coimbra, Portugal (2024)
Professor at the Eduardo Mondlane University, Mozambique
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-0375>

KEYWORDS:

Essay;
Academic literacy;
Academic writing;
Second language.

ARTICLE RECEIVED ON:

05/05/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:

08/27/2025

ABSTRACT: The study highlights reading and writing to learn as a means of developing general skills that support students' integration into the academic discursive community. The study adopts the action research approach and explores how academic essays can support student learning. The methodological design included the conception, implementation, and evaluation of the learning mediation of the essay's processes of planning, production and review as activities designed to support comprehension of curriculum content. The study was conducted in the subject Portuguese didactics and involved 26 third-year students enrolled in the Portuguese Language Teaching Degree program at Eduardo Mondlane University's Faculty of Arts and Social Sciences. To evaluate the results, participants' perceptions of their experience writing essays as a tool for learning were collected through a questionnaire. The methodological design included the design, implementation as well as the evaluation of the teaching the planning, the essay production processes as activities aimed at understanding didactic content. The positive effects of the adopted approach included: (i) enhanced understanding and assimilation of the learning content; (ii) encouragement of research and deeper engagement with bibliographic materials that supported the learning of didactic content; and (iii) improvement of academic reading and writing skills. These findings suggest that involving students in the production of academic text genres - that incorporate the processes through which knowledge is constructed - fosters positive attitudes toward learning and contributes to the development of academic literacy.



INTRODUÇÃO

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

Dado que, na esfera educativa, a leitura e a escrita transcendem o seu papel comunicativo e assumem-se como ferramentas intelectuais de acesso ao conhecimento, a mediação da sua aprendizagem no ensino superior é considerada uma medida pedagógica relevante. Com efeito, a capacidade de ler e escrever competentemente possibilita aos estudantes não só uma melhor participação no processo educativo, como também um desempenho satisfatório em situações de avaliação da aprendizagem.

A centralidade que ocupam no processo educativo a compreensão e a produção escrita impõe aos docentes e investigadores o desafio de definir modelos didáticos que assegurem o ensino destas competências de literacia em contextos universitários. Este desafio impõe-se de forma severa em Estados emergentes como Moçambique, onde, por inúmeras razões, a maioria dos estudantes chega ao ensino superior apresentando um desempenho insatisfatório em competências-chave para a aprendizagem como o caso do domínio da língua de ensino, pensamento lógico, escuta ativa, literacia digital, autorregulação, gestão da informação, entre outras.

A promoção de medidas pedagógicas em prol do desenvolvimento de competências de literacia académica em contextos educativos a que este estudo se reporta justifica-se também pelo perfil social e linguístico da maioria dos estudantes. Por razões sociais e históricas, grande parte dos alunos que ingressam no ensino superior, sobretudo em universidades públicas, constitui, nos termos de Sousa e Costa-Pereira (2018), a primeira geração da sua família a aceder à educação de nível superior (p.2). Estudantes com este perfil são descritos como sendo de risco pela sua propensão ao insucesso escolar (Nunez & Carroll, 1998, conforme citado em Sousa & Costa-Pereira, 2018). A este quadro acresce-se o facto de a língua de ensino ter o estatuto de língua segunda e de o processo educativo ser conduzido por professores altamente qualificados que se expressam na variedade padrão do português, à qual os estudantes, na sua maioria, têm uma exposição reduzida no meio familiar.

Face à constatação de que os modelos de ensino da literacia académica vigentes na maior parte das universidades moçambicanas não respondem cabalmente aos desafios existentes, a presente pesquisa enfoca a dimensão do ler e escrever ao longo do currículo através do uso da escrita, especificamente do ensaio académico, como ferramenta de aprendizagem. Esta abordagem é encarada como uma das medidas pelas quais se pode assegurar o desenvolvimento por parte dos estudantes de algumas competências que se afiguram cruciais para o sucesso na universidade. Assim, o estudo visa essencialmente compreender os efeitos positivos que podem decorrer da aplicação do ensaio como recurso pedagógico.

Para permitir a compreensão do estudo desenvolvido, este artigo inclui, além desta introdução, alguns dos pressupostos teóricos que sustentam a abordagem adotada, a descrição do desenho metodológico, os resultados e a respetiva discussão e, por último, as conclusões.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

No campo de estudos da literacia académica é consensual a ideia de que, ao ingressar no ensino superior, os estudantes devem receber apoio pedagógico no sentido de desenvolverem as competências transversais e específicas que sustentam a sua integração e participação numa comunidade discursiva ou disciplinar. Subjacente a este posicionamento, está a constatação de que as formas de *saber e fazer* (Carter, 2007) que caracterizam os espaços curriculares em que os universitários se movem não constituem uma extensão do que se fazia no ensino secundário. Pelo contrário, constituem uma nova cultura escolar, que pode transformar-se num desafio insuperável se não tiverem apoio pedagógico (Carlino, 2005).

O reconhecimento da necessidade e da importância da mediação do desenvolvimento da literacia académica no ensino superior resultou na definição de diversos modelos, abordagens e estratégias de ensino no domínio do uso escrito da língua (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2003, 2005; Fidalgo, *et al.*, 2018; Thaiss *et al.*, 2013). Afiguram-se relevantes para o presente trabalho os contributos de Carlino (2003) e dos movimentos conhecidos como “writing-to-learn”. Segundo Carlino, para permitir que os estudantes alcancem os níveis de proficiência linguística ao nível da leitura e escrita que é expectável desenvolverem enquanto sujeitos em formação no ensino superior, é indispensável que, em todas as disciplinas, a par do ensino de conteúdos específicos, sejam contempladas ações didáticas destinadas a desenvolver estas competências de comunicação. A autora justifica o seu posicionamento referindo que «os modos de ler e escrever, ou seja, de buscar, adquirir, elaborar e comunicar o conhecimento não são iguais em todas as áreas.» (Carlino, 2003, p. 410).

A abordagem didática proposta por Carlino (2003) é a que preconiza a abordagem “writing-to-learn”, cujos pressupostos foram adotados neste trabalho (Klein *et al.*, 2014; Tynjälä *et al.*, 2001). Esta corrente destaca o papel da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem, na construção e elaboração do conhecimento (Carvalho, 2011). Dessa forma, perspectiva ações didáticas direcionadas para o desenvolvimento de competências de escrita, para além das disciplinas de língua.

A abordagem didática proposta no âmbito do movimento “writing-to-learn” possibilita intervenções contextualizadas ao nível da pedagogia da leitura e da escrita. Com efeito, propõe duas vertentes a partir das quais a escrita pode ser colocada ao serviço da aprendizagem. Uma das vertentes, que é destacada neste estudo, consiste em ensinar a escrever sobre os conteúdos das disciplinas, o que implica usar a escrita como um meio para (i) colher informação, (ii) compreender os conceitos de uma determinada disciplina e (iii) promover um maior envolvimento dos alunos no processo educativo. A outra consiste em ensinar a escrita das disciplinas, o que significa ensinar a escrever em géneros que são específicos de um campo disciplinar ou profissional (Klein *et al.*, 2014).

A possibilidade de aprender escrevendo é associada a fatores como os processos cognitivos envolvidos na composição textual e o papel dos géneros de texto. No que a fatores de natureza cognitiva diz respeito, Klein e Boscolo (2016) consideram que escrever envolve aprendizagem não só por ser uma atividade cognitivamente exigente, raramente realizada sem esforço cognitivo, mas também porque envolve os processos pelos quais o pensamento ocorre: busca de ideias, organização, avaliação e revisão. Estes autores acrescentam ainda que uma escrita bem conseguida requer aprendizagem, uma vez que implica aprender os mecanismos linguísticos e discursivos que permitem construir sentido.

Na ótica de Boscolo e Mason (2001), escrever pode conduzir à aprendizagem na medida em que permite o envolvimento dos alunos em atividades cognitivas que ativam e promovem capacidades de pensamento de ordem superior [analisar, inferir, sintetizar e pensar metacognitivamente]. Na mesma de linha de pensamento, Carvalho (2011) considera que, por colocar grandes desafios cognitivos e exigir o recurso a estratégias específicas ao nível de planificação e redação, a escrita leva o indivíduo a reprocessar conceitos, colocar hipóteses, interpretar, sintetizar e confrontar ideias.

Quanto ao papel dos géneros textuais, importa destacar os contributos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006) e da psicologia cognitiva educacional (Klein, 1999). O primeiro quadro teórico contribui com uma compreensão do género textual enquanto prática social e estruturadora. De forma complementar, o segundo oferece uma perspetiva centrada em como essa prática concreta potencia processos cognitivos associados à aprendizagem.

Diversos fatores são apontados como condicionantes da efetividade da relação entre escrever e aprender, que, conforme assinalado por Klein (2014), não é automática. Refere-se que a possibilidade de aprender ou não escrevendo depende de aspetos como o contexto em que a atividade de escrita ocorre (Klein, 2014), a intensidade da intervenção e a natureza das tarefas de redação (Bangert-Drowns *et al.*, 2004), as estratégias cognitivas que o escrevente emprega no ato da redação e o ensino explícito dessas estratégias (Knipper & Duggan, 2006; Gelati *et al.*, 2014). Quanto à intensidade das atividades de escrita, por exemplo, considera-se que quanto mais os estudantes escrevem sobre o que aprendem, mais oportunidades têm de processar e refletir sobre o que foi aprendido (Chmarkh, 2021).

As condições necessárias para a efetividade da relação entre escrever e aprender, apontam, desde logo, para a importância do recurso a dispositivos como *percurso didático* (Gonçalves & Jorge, 2018), *sequência didática* (Dolz et al., 2004) e *modelo didático do género* (De Pietro et al., 1996/1997, conforme citado em Jorge, 2019) disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo para a realização de intervenções destinadas ao uso da escrita como ferramenta de aprendizagem. Estes recursos têm o potencial de permitir (i) a identificação das propriedades que caracterizam os géneros textuais (ii) a definição das dimensões que é relevante ensinar tendo em conta os objetivos pedagógicos pretendidos e o perfil dos alunos bem como (iii) a planificação e a sequenciação de atividades didáticas para o seu ensino. Os resultados apresentados neste artigo são relativos a uma intervenção didática centrada no uso do ensaio académico que se serviu destas noções.

Com o termo “ensaio académico” designa-se um texto de cunho crítico e interpretativo cujo processo de produção não envolve um trabalho de natureza empírica, assente na recolha, análise e interpretação de dados com base em procedimentos metodológicos estabelecidos criteriosamente (cf. Adorno, 1994; Lima, 1964; Paviani, 2009). Assim, ao nível de plano de texto, por exemplo, este ensaio manifesta uma estrutura composta por resumo / introdução / desenvolvimento / conclusão / referências bibliográficas. Esta estrutura distingue-se daquela que é dominante na maioria dos artigos ditos científicos, que consiste na estrutura IMRDC – Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusão (Silva & Rosa, 2019).

2. METODOLOGIA

O trabalho apresentado insere-se numa pesquisa mais alargada assente na metodologia de investigação-ação. O estudo, de natureza qualitativa, buscou, entre outros aspetos, avaliar a eficácia da utilização do ensaio académico, enquanto dispositivo didático ao serviço da construção de conhecimento e do desenvolvimento da literacia académica. Especificamente, procurou-se compreender as implicações da mediação da aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico, enquanto atividades direcionadas para a aprendizagem nas competências de literacia académica.

Desse modo, a pesquisa implicou a conceção, implementação e avaliação de um *percurso didático* (Gonçalves & Jorge, 2018) destinado a envolver estudantes de uma universidade moçambicana nos processos de planificação, redação e revisão do ensaio académico, enquanto atividades voltadas para a construção e elaboração de conhecimentos. A pesquisa foi realizada no âmbito das atividades curriculares da disciplina de Didática do Português II, inserida no curso de Licenciatura em Ensino de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

O percurso didático foi implementado durante um semestre letivo. No decurso da experiência, foram produzidos quatro ensaios em torno de cinco temas da unidade curricular onde a experiência teve lugar.

A amostra do estudo é constituída por 26 estudantes de uma turma do terceiro ano. Quanto ao seu perfil linguístico, 50% dos estudantes referiu ter o português e uma língua bantu como línguas maternas (LM). 23,1% eram falantes de português como LM e 26,9% tinham como LM uma língua bantu. Importa também referir que o processo de escolarização destes estudantes no ensino primário e secundário foi conduzido exclusivamente em língua portuguesa.

2.1. O PERCURSO DIDÁTICO

O termo *percurso didático* refere-se a um dispositivo didático abrangente, flexível e versátil concebido com o propósito de facilitar a apropriação de géneros textuais através da inclusão dos diversos planos envolvidos na produção textual (léxico, gramática, compreensão e redação). As autoras proponentes deste dispositivo definem-no como

um procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto (Gonçalves & Jorge, 2018, p. 61).

Tendo em conta a rigidez dos outros modelos disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, a nossa escolha recaiu sobre o *percurso didático* por ser o que mais potencial apresenta para o alcance dos objetivos definidos. Com o uso do ensaio como ferramenta de aprendizagem, pretendia-se não apenas promover a compreensão dos conteúdos de aprendizagem, como também desenvolver nos estudantes um conjunto de saberes associados à escrita académica: leitura, pensamento crítico, proficiência gramatical, capacidade de síntese, expressão da intertextualidade, capacidade argumentativa, entre outros. Ao contrário dos outros dispositivos disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo —sequência didática e sequência de ensino— que enfocam unicamente atividades de produção textual, o percurso didático engloba as múltiplas dimensões envolvidas nesta tarefa.

Para o alcance dos objetivos pretendidos, estabeleceu-se como foco educativo do percurso didático implementado a mediação da aprendizagem das operações necessárias para aprender

escrevendo ensaios. Nesse sentido, foram constituídas como dimensões ensináveis (i) as propriedades do ensaio e os respetivos processos de produção; (ii) estratégias de leitura informativa; (iii) mecanismos de conexão e integração de informações colhidas de diversas fontes; (iv) mecanismos de expressão da intertextualidade e (v) argumentação. Para a didatização destes aspetos, optou-se por sequenciar as atividades em cinco etapas subdivididas em três momentos principais.

O primeiro momento consistiu na *produção inicial*, que visava, por um lado, fazer o diagnóstico e o registo do estado inicial dos participantes relativamente às competências de produção do ensaio; por outro, obter dados a partir dos quais se podia monitorizar o desenvolvimento dos processos de produção do ensaio no decurso da intervenção, dados esses que permitissem comparar o seu desempenho antes, durante e depois da intervenção. No segundo momento, que consistiu na *análise textual*, procurou-se capacitar os participantes para a produção do ensaio académico, através da exposição das propriedades do género e dos respetivos processos de produção.

O terceiro envolveu as etapas de *prática guiada*, *prática colaborativa* e *prática independente* e consistiu na produção sistemática do ensaio académico visando promover a escrita sobre os conteúdos selecionados, a sua apropriação e o domínio do género. De modo geral, as atividades em que os participantes foram envolvidos nesta fase obedeceram ao seguinte itinerário: (i) contacto com conteúdos de aprendizagem e seleção de ideias relevantes em sala de aula; (ii) análise e problematização de situações reais com base nesses conteúdos e (iii) apresentação do resultado do trabalho em forma de ensaio para sistematizar e sedimentar os saberes construídos.

Na etapa de contacto com os conteúdos de aprendizagem, foram disponibilizados os textos que subsidiavam o estudo de cada tema. Os conteúdos dos textos eram lidos em casa e discutidos em sala de aula. As duas últimas etapas visavam promover a aplicação e a consolidação dos conhecimentos adquiridos, pelo que configuravam atividades de estudo independente, realizadas fora da sala de aula. A problematização¹ de situações reais de ensino do português era feita com base em excertos de planos de aulas de estudantes finalistas do curso de licenciatura em ensino do português. Os ensaios eram produzidos com recurso ao processador de texto *Microsoft word* e submetidos à avaliação por parte do docente numa plataforma digital de apoio à aprendizagem (Edmodo), na qual era também disponibilizado o feedback do docente.

2.2. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

A inserção do estudo desenvolvido no paradigma fenomenológico-interpretativo, largamente conhecido como qualitativo, abriu espaço para auscultar as vozes dos participantes relativamente à intervenção realizada. Assim sendo, os dados tomados como base para a compreensão das implicações pedagógicas da intervenção realizada são constituídos pelos relatos dos participantes sobre as suas perceções acerca do grau de eficácia da abordagem adotada. Para a recolha dos relatos, foi utilizado um questionário de perguntas de resposta aberta, direcionado para a compreensão da avaliação que os próprios participantes fariam do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem, do papel que a sua utilização didática teria tido na sua formação e na compreensão de conteúdos didáticos, bem como da análise que fariam do desenvolvimento da própria escrita e das suas competências de literacia académica no processo educativo a que tinham sido submetidos (Ver anexo).

1. Eis um exemplar dos estímulos fornecidos aos estudantes para a produção dos ensaios: (i) *Identifique o(s) conceito(s) de gramática subjacente(s) às atividades de ensino e aprendizagem propostas nos materiais fornecidos.* (ii) *À luz dos conhecimentos adquiridos sobre os modelos de ensino da gramática, analise as potencialidades e limitações da(s) abordagem(s) identificadas num contexto de ensino de Língua Segunda ou de uma Variedade não Nativa.*

Quanto à estrutura, o questionário é composto por seis perguntas. Pretendia-se com estas perguntas colher as percepções dos informantes sem influenciar as suas respostas, tal como sucederia num questionário com respostas pré-definidas. Para a elaboração do questionário, serviram de inspiração estudos experimentais em que a compreensão dos efeitos da intervenção realizada foi feita com base nas percepções recolhidas junto dos participantes (Carter *et al.*, 2007; Dutre *et al.*, 2019; Siopa & Pereira, 2017). Contudo, foi produzido especificamente para o estudo, o que implicou a sua validação junto de alguns investigadores de escrita académica da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário foi aplicado após a realização da experiência, observando-se a preservação da identidade dos participantes e a recolha do seu consentimento informado para colaborar no estudo. Para a análise dos dados, julgou-se pertinente a adoção do método de *análise de conteúdo*, uma técnica de investigação que tem por finalidade a interpretação de dados através de uma descrição objetiva e sistemática (Bardin, 2011). Esta técnica permite interpretar e sistematizar as principais tendências e padrões presentes em dados mediante a síntese, a condensação e a categorização de informações. A opção pela análise de conteúdo justifica-se pela natureza dos dados analisados – opiniões subjetivas dos inquiridos – que despoletaram a necessidade de estabelecer categorias emergentes dos próprios dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o alcance dos objetivos que presidiram à realização do estudo apresentado, na análise das declarações dos informantes, procurou-se compreender (i) a avaliação que os participantes fazem da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, (ii) as valências e limitações pedagógicas que reconhecem neste género de texto e (iii) as suas percepções

sobre os efeitos positivos que terão decorrido da experiência vivenciada. Sempre que se revelou pertinente, estas categorias foram desdobradas em outras mais finas por forma a obter-se uma compreensão abrangente das perceções dos informantes sobre o percurso didático a que foram submetidos, visando promover a utilização didática do ensaio académico. Como forma de evitar uma apresentação exaustiva dos dados, para cada categoria, foram selecionadas entre quatro e cinco amostras das principais tendências nas declarações dos informantes.

3.1. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

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

1a. O género ensaio enquanto uma ferramenta de aprendizagem é muito importante, pois permite ao estudante desenvolver as suas capacidades de reflexão. Um dos aspetos que acho necessário explorar na academia é o despertar do pensamento crítico por parte dos alunos, de modo que estes não sejam consumidores passivos não só daquilo que leem mas também daquilo que acontece na sociedade (1EstN2020)².

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

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

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

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

Estas declarações permitem-nos afirmar que o ensaio foi reiteradamente apontado como uma ferramenta de aprendizagem eficaz. Note-se a presença de expressões como «avalio positivamente»; «é bastante útil», «é uma estratégia certa», «é muito importante», entre outras, abundantes nas opiniões emitidas em torno do ensaio como ferramenta de aprendizagem. Um olhar atento permite constatar, a partir das declarações, que a explicação para a avaliação feita reside, por um lado, nas representações construídas no decurso da intervenção em torno das potencialidades pedagógicas do ensaio como instrumento de aprendizagem e, por outro, nas atitudes e nos processos que a sua produção instiga. Vejam-se os segmentos destacados em 2 a, b, c, d e 3 a, b, c, d, e.

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

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

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

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

As declarações acima indicam que, na perspetiva dos informantes, as potencialidades pedagógicas do ensaio académico incluem (i) desenvolvimento de competências de escrita académica; (ii) consolidação de conteúdos de aprendizagem; (iii) promoção da autonomia na aprendizagem e (iv) desenvolvimento da capacidade argumentativa. Estas perceções parecem sugerir que as valências do ensaio académico, se usado como ferramenta de aprendizagem, transcendem o domínio do uso escrito da língua, abrangendo também o processo de ensino e aprendizagem. Veja-se os segmentos «...*confere habilidades para rever algumas concepções mal concebidas. Permite a consolidação dos conteúdos leccionados ou aprendizados durante um período*». Estes dados sugerem que, através do ensaio, é possível promover um ensino integrado da literacia académica e de conteúdos gerais tal como se perspetiva no campo de estudos sobre literacia.

Os segmentos abaixo, extraídos das declarações relativas à avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem, dão conta de que os informantes atribuem as valências que reconhecem no ensaio às atitudes e processos que a sua produção despoleta quando realizada com o propósito de desenvolver uma compreensão crítica sobre um determinado tema.

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

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

3c. O uso do ensaio foi uma estratégia muito boa, pontenciou o desenvolvimento de várias habilidades: primeiro possibilitava melhor domínio do conteúdo lido, pois o ensaio requiere recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponível: (...) (1EstO2020)

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

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

Estas declarações convergem com um dos aspetos com base nos quais o movimento *writing-to-learn* fundamenta a relação entre escrever e aprender, nomeadamente os processos cognitivos que a escrita encerra, especificamente as operações envolvidas nos processos de planificação, textualização e revisão.

Conforme se pode ver nos excertos acima, as potencialidades pedagógicas identificadas pela maioria dos informantes decorrem dos processos que a sua produção instiga o sujeito-produtor a realizar. Note-se o uso de expressões como «*o autor tem de / o ensaio instiga / exige / requer*». Na perspetiva dos informantes, a produção do ensaio, por um lado, exige o domínio dos conteúdos sobre os quais se escreve, o que, por sua vez, obriga o estudante não só «*a recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponíveis*» como também a realizar uma leitura aprofundada dessas fontes. Por outro lado, requer a «*apresentação de um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e a apresentação de uma visão mais crítica acerca do assunto abordado.*»

3.2. EFEITOS POSITIVOS DECORRENTES DA UTILIZAÇÃO DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

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

As declarações relativas a esta categoria evidenciam benefícios não só ao nível da apropriação conceptual dos conteúdos da disciplina em causa, o que contribuiu para a construção da profissionalidade docente, como também na área da literacia académica. Atente-se às declarações abaixo:

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

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

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

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

As declarações acima indicam que o envolvimento dos participantes na escrita sobre conteúdos de aprendizagem através do ensaio permitiu uma compreensão aprofundada e crítica dos mesmos. Tratando-se de uma unidade curricular profissionalizante, Didáctica do Português II, pode afirmar-se que a efetivação destas aprendizagens conduziu ao desenvolvimento do conhecimento e da consciência profissional. Note-se a referência a aspetos como «*Permite-me deter novos conhecimentos que poderiam ser de vital importância no processo de ensino / Aju-*

dou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar / Permittedu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas que melhor satisfazem os objectivos de ensino de Português.» Estes resultados, em última instância, evidenciam o papel do ensaio académico na formação de professores reflexivos.

As declarações que se seguem são relativas aos efeitos da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem nas competências de literacia dos participantes.

5a. A produção do ensaio trouxe ganhos à minha formação na medida em que permitiu: (...) (ii) Desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e condensação de informações de diversas fontes sobre o mesmo assunto; (iii) Desenvolver competências de escrita; e (iv) Melhoria de habilidades do género em si (4EstD2020).

*5b. Acredito que melhorei a minha habilidade de escrita e **já não constitui um grande desafio escrever um ensaio académico.** É mais fácil agora sintetizar as vozes dos outros autores e adoptar e apresentar o meu parecer sobre um determinado assunto (2EstI2020).*

*5c. Penso que desenvolvi muito durante a minha caminhada nesse mundo da escrita, **nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades, e as minhas notas eram baixas, mas depois de um tempo a aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita** (2EstG2020).*

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

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

Conforme ilustram os excertos acima, os informantes têm a percepção de que a experiência a que foram submetidos teve um impacto positivo nas competências de leitura e escrita académica, tendo também contribuído para a apropriação do género. Estes efeitos, conforme se pode depreender das declarações, resultam também da frequência com que a produção do ensaio académico ocorreu: «*nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades... mas depois de um tempo a aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita / A minha escrita evoluiu significativamente*». Os outros fatores reiteradamente apontados como tendo estado na base do desenvolvimento destas competências são o *feedback* docente, a exposição frequente a textos académicos e a leitura dos mesmos. Veja-se as declarações abaixo.

*6a. Os factores que me permitiram melhorar a escrita são: **O feedback da professora, acima de tudo; a leitura de diversos textos para a produção do ensaio**, que me permitiu estar em contacto com diversas maneiras de escrita das quais fui me apropriando implicitamente. (3EstA2020)*

6b. As várias versões de cada ensaio, fizeram-me perceber melhor as regras de escrita. (3EstF2020)

*6c. Eu penso que os factores preponderantes para o desenvolvimento da minha habilidade de escrita terá sido **o contacto**, meio que constante, **com os textos, a leitura frequente**, quase que obrigatória e, obviamente, o próprio acto de escrever ensaios. Estes terão sido os factores cruciais para o aprimoramento da minha escrita. (3EstG32020)*

*6d. Penso que o ponto fulcral que me ajudou a desenvolver as minhas habilidades na escrita, **foi o feedback da professora após a correção do ensaio**. (3EstI2020)*

Não é surpreendente que os informantes tenham destacado o papel do *feedback* do docente no aperfeiçoamento das suas competências de escrita no decurso da intervenção. Este recurso pedagógico, na sua vertente formativa, permite aos aprendentes assumir um papel ativo sobre a aprendizagem através da tomada de consciência das áreas em que as suas dificuldades se situam (Hyland & Hyland, 2019). Essa tomada de consciência, por sua vez, pode gerar motivação para a melhoria do seu desempenho.

Ainda que não seja clara a contribuição do *feedback* na melhoria da escrita dos estudantes (Hyland & Hyland, 2019), parece possível afirmar, a partir das declarações dos informantes, que o seu impacto direto se verifica ao nível das atitudes, conforme ilustra este excerto «*por saber que os ensaios valiam nota, que iam ser lidos, comentados e avaliados, dei o meu máximo.*» (3EstE2020) Ao que tudo indica, o facto de os estudantes saberem de antemão que o professor irá ler, comentar e avaliar qualitativa ou quantitativamente os seus trabalhos pode estimular a realização dos processos de revisão, cruciais para melhoria da qualidade textual. A prática do *feedback* surge, assim, como uma variável importante no uso da escrita como ferramenta de aprendizagem.

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

7a. Os métodos utilizados por outros professores não possibilitam o trabalho de reflexão e síntese que a produção de ensaios exige. Ademais, para produzir o estudante entrava em contacto com vários possibilitando lhe tomar decisões de acordo com várias visões ou Concepções. (5EstB2020)

7b. *Na minha opinião, o que distingue a estratégia utilizada na disciplina de didática do português II tendo em conta às outras estratégias usadas pelos professores, é capacidade de reflexão e análise crítica que o ensaio académico mobiliza para quem o produz. (5EstF2020)*

7c. *Na minha opinião, constituem pontos distintivos os seguintes: A estratégia permite a recuperação do conhecimento para a construção do ensaio, possibilitando mais assimilação do temas; Desenvolve o espírito crítico dos estudantes e a procura de soluções para os problemas identificados ao longo das suas reflexões. (5EstH2020)*

7d. *O ensaio dava a possibilidade dos alunos ir atrás das coisas e produzir o seu próprio conhecimento. Esse método é que leva a um grau de qualidade pedagógica extraordinária, pois o resultado é brilhante, o aluno percebe melhor quando é ele a produzir, não quando é leccionado com base no método expositivo. Os outros métodos **levam ao aluno pensar que o professor é o detentor do conhecimento**, o que ele diz é aquilo e mais nada. (5EstQ2020)*

7e. *No que diz respeito à comparação do ensaio com outras estratégias, posso referir que as **outras estratégias têm baixa qualidade visto que o estudante desempenha um papel passivo**, ao passo que, pelo uso de ensaio, o estudante era o protagonista de todo o processo de assimilação dos conteúdos. (5EstO2020)*

As declarações acima parecem sugerir que a utilização do ensaio como instrumento de aprendizagem foi, essencialmente, contrastada com abordagens de ensino centradas no professor, como a exposição verbal. O que sugere esta interpretação são não só os excertos «*levam ao aluno a pensar que o professor é o detentor do conhecimento*» e «*o estudante desempenha um papel passivo*» presentes nas declarações 7d e 7e, mas também referências explícitas a esta abordagem noutras declarações. De acordo com as declarações expostas, a utilização do ensaio como

ferramenta didática é mais eficaz do que as estratégias utilizadas noutras disciplinas, no caso, as que se relacionam com o método expositivo. Foi reiteradamente referido que as estratégias didáticas geralmente usadas nessas outras disciplinas se distinguem do ensaio como instrumento de aprendizagem, porque, ao contrário deste, não abrem espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e apelam mais à atividade do professor do que do estudante, conferindo a este um papel passivo no processo de aprendizagem. Assim, com a integração da produção do ensaio nos processos de aprendizagem, diferentemente do que se verifica noutras abordagens, o estudante é desafiado a exercitar a reflexão crítica, a propor soluções para problemas reais e a assumir-se como protagonista na construção do conhecimento.

3.3. LIMITAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UTILIZAÇÃO DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

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

8a. Contudo, pode ser desvantajoso na medida em que a sua produção requer bastante tempo, pois passa por várias etapas como a busca pelo material bibliográfico, leitura e seleção do conteúdo relevante para posterior produção do texto (6EstB2020).

8b. No entanto, tem como pontos fracos: colocar o estudante sob pressão visto que exige agilidade e flexibilidade e revela-se muito trabalhoso (6EstC2020).

8c. Teve um impacto positivo, porém complexo. Não foi fácil redigir ensaios semanais devido à nossa carga horária. Tínhamos outras cadeiras por fazer, mas, gastávamos mais tempo

focalizados somente em didáctica. Isto é, afectou negativamente para a evolução das outras cadeiras. (6EstD2020)

8d. De um lado foi bom porque pude aprender apartir do ensaio a desenvolver o espírito crítico, reflexivo, mas do outro lado foi cansativo havia muita pressão e por vezes não conseguia me concentrar em outras disciplinas. (6EstE2020)

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

A pressão que os informantes referiram ter sentido pode não decorrer da estratégia de usar o ensaio como ferramenta de aprendizagem em si, mas ao número de ensaios que tiveram de produzir no âmbito do percurso didático implementado. Por questões de natureza metodológica, optou-se por envolver os participantes na produção de quatro ensaios num semestre letivo. É inegável que esta situação tenha colocado os estudantes sob pressão. Contudo, consideramos que estratégias de ensino bastante exigentes como esta podem ter um efeito positivo na construção da profissionalidade estudantil.

Uma das áreas de literacia académica em que os estudantes moçambicanos devem ser socializados ao ingressar na universidade diz respeito ao desenvolvimento de hábitos de estudo independente. Por diversas razões, nos níveis de ensino precedentes, os alunos são muito dependentes do professor, pelo que não chegam a desenvolver estratégias autorreguladoras da aprendizagem, que, entre outros aspetos, os fariam ter uma rotina diária de estudos. O uso da escrita como ferramenta didática implica necessariamente a planificação de atividades didáticas relacionadas com leitura e redação a serem realizadas pelos estudantes e não pelo professor. Tal como assinalado por Tynjälä (2001, p. 44), «ler e escrever para a produção de um ensaio são atividades centradas no aprendente nas quais este alterna entre vários papéis, de leitor de várias fontes, de tomador de notas, de escritor e de leitor do seu próprio ensaio.» Como tal, constituem uma estratégia eficaz para conferir mais atividade ao estudante no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perceções e experiências de aprendizagem relatadas no estudo apresentado indicam que o ensaio académico se afigura um recurso pedagógico eficaz, passível de ser integrado na lecionação de conteúdos didáticos para além das disciplinas de língua. Desse modo, o envolvimento dos estudantes na planificação, redação e revisão deste género de texto enquanto atividades voltadas para a construção de conhecimentos constitui uma medida pedagógica que pode assegurar a mediação da aprendizagem da literacia académica nas disciplinas ao longo do currículo.

No que diz respeito às implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta didática, os dados apresentados indicam que esta estratégia teve efeitos positivos

ao nível das competências de literacia e dos processos de aprendizagem. A maioria dos informantes fez uma avaliação positiva da aplicação pedagógica deste género, tendo referido que (i) lhes conferiu autonomia na construção de conhecimento, (ii) possibilitou a sistematização e consolidação dos conteúdos de aprendizagem e (iii) permitiu-lhes desenvolver de competências de leitura e escrita académica bem como da capacidade argumentativa. Na perspetiva dos informantes, estas potencialidades são atribuíveis, por um lado, aos processos envolvidos na produção do ensaio académico, nomeadamente o facto de este género de texto requerer a síntese de várias fontes, uma compreensão aprofundada do tema em questão, a apresentação de um raciocínio lógico e coerente e de uma visão crítica sobre o assunto abordado e, por outro, a algumas atividades de ensino, como *feedback* docente.

Os resultados positivos apresentados foram obtidos com base na recolha das perceções dos participantes através de um questionário. Para a obtenção de uma compreensão mais abrangente sobre as implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem, consideramos que a sua avaliação deve ser complementada com a análise textual dos ensaios produzidos, o que sucederá em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1994). O ensaio como forma. *Sociologia*. Ática.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 83–104). Kluwer Academic Publishers.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Mercado de Letras.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409–420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58, 385-418.
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(6), 278-302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1050651907300466>
- Carvalho, J. B. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>
- Chmarkh, M. (2021). ‘Writing to learn’ research: A synthesis of empirical studies (2004-2019). *European Journal of Educational Research*, 10(1), 85–96. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.85>
- Dolz J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado de Letras.

Dutre, M. A., Ferreira, E.M.B., & Therrien, J. (2019). A escrita como ato reflexivo: O ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 26(2), 9–28.

Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2018). Design Principles for Teaching Effective Writing: An Introduction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.), R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 3–12). Brill.

Gelati, C., Galvan, N., & Boscolo, P. (2014). Summary writing as a tool for improving the comprehension of expository texts: An intervention study in a primary school. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P.D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 191–216). Brill.

Gonçalves, A. & Jorge, N. (Coords.). (2018). *Literacia científica na escola*. NOVA FCSH-CLUNL.

Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 1–18). Cambridge University Press.

Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. [Comunicação apresentada no 13.º ENAPP – Percursos da interdisciplinaridade em português: dos projetos às práticas]. Leiria, Portugal.

Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021913217147>

Klein, P. D. (2014) Knowledge construction in collaborative science writing: Strategic simplicity, distributed complexity, and explanatory sophistication. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 300–326). Brill.

Klein, P.D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.3.01>

Klein, P.D., Boscolo, P., Gelati, C., & Kirkpatrick, L. C. (2014). New directions in writing as a learning activity. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 1–14). Brill.

Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The reading teacher*, 59(5), 462–470.

Lima, S. (1964). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Arménio Amado.

Paviani, J. (2009, Agosto 11-14). *O ensaio como gênero textual*. [Paper presentation]. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco, Rio Grande do Sul. https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_ensaio_como_genero_textual.pdf

Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: Caracterização e perspectivas didáticas, *D.E.L.T.A*, 35(4), 1-38.

Siopa, C., & Pereira, L. (2017). Escrever português como segunda língua: Percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), 351–366. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6173>

Sousa, O. C., & Costa-Pereira, T. A. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: As percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 40(2), 1–12.

Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2013). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. WAC Clearinghouse & Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 37–56). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_4

Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In G. Riilaarsdam (Series Ed.), P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 7–22). Kluwer Academic Publishers.

ANEXO

Quadro 1 – Questões do questionário utilizado para colher as percepções dos informantes

Fonte - Autor

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

