

A Escrita no Ensino Superior: as crenças dos estudantes

Daniela Cortesão, Isabel Festas & Maria Paula Paixão

Resumo

Há, atualmente, um amplo reconhecimento do papel de relevo que a escrita deve ocupar no Ensino Superior. Dada a necessidade de colocar esta atividade no centro das políticas educativas e tomando como referência as teorias implícitas, o objetivo principal do presente trabalho foi estudar as crenças de estudantes universitários acerca da escrita. Através da análise de conteúdo de composições redigidas por 264 participantes. Os principais resultados indicam que muitos deles ainda acreditam, totalmente ou em parte, que a escrita é um dom independente do esforço. Sabendo a influência que as crenças exercem nos desempenhos, pode-se concluir que os currículos do Ensino Superior devem contemplar o trabalho da escrita e o modo como os estudantes a concebem.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Escrita; Crenças; Análise de conteúdo

The Writing in Higher Education: Students' Beliefs

Abstract: There is currently widespread recognition of the important role that writing should occupy in higher education. Given the necessity of placing this activity at the centre of educational policies and taking implicit theories as a reference, the main objective of this study was to explore university students' beliefs about writing. Through a content analysis of compositions written by 264 participants. The main findings indicate that many students still believe, either globally or partially, that writing is a talent independent of effort. Given the influence that beliefs have on performance, we conclude that higher education curricula should incorporate the development of writing skills and consider how students perceive the writing process.

Keywords: Higher education; Writing; Beliefs; Content analysis

L'Écriture dans l'Enseignement Supérieur : les croyances des étudiants

Résumé: Il existe actuellement une large reconnaissance du rôle important que l'écriture doit jouer dans l'enseignement supérieur. Compte tenu de la nécessité de placer cette activité au cœur des politiques éducatives, et en prenant les théories implicites comme référence, l'objectif principal de cette étude est d'exploiter les croyances des étudiants universitaires à propos de l'écriture. L'analyse de contenu des compositions rédigées par 264 participants révèle que de nombreux étudiants croient encore, totalement ou partiellement, que l'écriture est un don indépendant de l'effort. Étant donné l'influence des croyances sur la performance, nous concluons que les programmes d'études supérieures devraient intégrer le développement des compétences en écriture tout en tenant compte des perceptions des étudiants concernant le processus d'écriture.

Mots-clés: Enseignement supérieur; Écriture; Croyances; Analyse de contenu

La Escritura en la Educación Superior: las creencias de los estudiantes

Resumen: Actualmente, existe un amplio reconocimiento del importante papel que debe desempeñar la escritura en la educación superior. Dada la necesidad de situar esta actividad en el centro de las políticas educativas, y tomando como referencia las teorías implícitas, el principal objetivo de este estudio fue explorar las creencias de los estudiantes universitarios sobre la escritura. A través de un análisis de contenido de las composiciones escritas por 264 participantes. Los principales hallazgos indican que muchos estudiantes aún creen, total o parcialmente, que la escritura es un talento independiente del esfuerzo. Dada la influencia que las creencias ejercen sobre el rendimiento, concluimos que los planes de estudio de la educación superior deben incorporar el desarrollo de habilidades de escritura, considerando además las percepciones de los estudiantes acerca del proceso de escritura.

Palabras-clave: Educación superior; Escritura; Creencias; Análisis de contenido

As transformações relacionadas com o alargamento do acesso ao ensino superior a populações com uma grande diversidade social, cultural e linguística, manifestando, muitas vezes, dificuldades na expressão escrita, e a necessidade de formar para um mundo de trabalho que exige formas muito especializadas dessa expressão colocaram esta área no centro das atenções (Bjork et al., 2003; Lea & Stierer, 2000). De modo complementar, muitos autores têm chamado a atenção para a importância inerente à escrita, pois ela é não apenas um modo de expressão e de avaliação, mas também um instrumento de aprendizagem (Klein & Boscolo, 2016) e um meio privilegiado através do qual o estudante vai sendo introduzido e progressivamente integrado na comunidade de estudo, de investigação e de aprendizagem, construindo a sua identidade autoral e académica (Hutchings, 2014).

No entanto, sabe-se que as dificuldades na escrita são muito frequentes e generalizadas neste nível de ensino, afetando sobretudo quem vem de meios menos alinhados com a cultura universitária, facto que faz dela um dos principais fatores diferenciadores dos estudantes no que respeita à prossecução dos seus estudos (Brandão, 2013; Odena & Burgess, 2017; Office of Assessment Services, 2015).

O presente trabalho enquadra-se na preocupação de dar relevo à escrita na organização do Ensino Superior. A centralidade da escrita justifica a sua integração nos currículos, nas práticas e na cultura académicas. Trata-se de uma tarefa exigente que coloca dificuldades a muitos estudantes, não devendo ser deixada de fora das intenções explícitas de quem organiza os currículos. Um passo importante para a planificação dos planos de estudo, dos programas e dos métodos será, na linha do modelo da literacia académica, o de entender como é que os estudantes percebem esta tarefa. Assim, admitindo que estamos perante uma atividade complexa, cujo domínio depende de um esforço persistente e duradouro (Kellogg, 2008), e baseando-nos no quadro das teorias implícitas (Dweck et al., 1995a), o objetivo principal deste estudo foi o de saber que teorias/crenças têm os estudantes acerca da escrita. A partir da distinção entre crenças incrementais e fixistas, foi nossa intenção saber se os estudantes acreditam que escrever bem resulta do seu esforço ou se, pelo contrário, partilham a crença de que a escrita depende do jeito que já nasce com cada um. Este estudo é importante porque se sabe que as crenças têm um forte impacto no processo de aprendizagem dos indivíduos (Hong et al., 1999), devendo, dessa forma, ser consideradas no modo como a escrita é integrada e trabalhada no Ensino Superior.

A Escrita como Tarefa Complexa

A escrita é uma atividade que se caracteriza por uma grande complexidade, exigindo muito tempo e treino até ser completamente dominada (Kellogg, 2008). Foi sobretudo a partir da década de 80 do século XX que esta complexidade foi percebida

através de modelos como o do Processamento Cognitivo da Escrita, de Flower e Hayes (1980, 1981) e o de Bereiter e Scardamalia (1987; Scardamalia et al., 1984). O bom escritor é aquele que, para além de dominar os aspetos convencionais (e.g., ortográficos e de pontuação) e linguísticos (e.g., sintáticos e semânticos), consegue mobilizar a sua atenção de modo a controlar as múltiplas representações (das suas ideias, da forma do texto e da interpretação da audiência) e ainda os processos relacionados com o planeamento das ideias, com a sua transformação em texto, e com a revisão do seu conteúdo e forma (Kellogg, 2008). Devido às limitações do nosso sistema cognitivo, este controlo depende da redução das exigências que todos estes processos impõem à memória de trabalho. Ora essa redução só é possível com muito treino e dedicação que, ao longo dos anos, vão permitindo uma automatização dos processos de planeamento, transformação em texto e revisão. Com a prática da escrita, os conhecimentos de conteúdo e linguísticos necessários à composição de textos vão-se, também, desenvolvendo, tornando-se cada vez mais fáceis de aceder e mobilizar, graças à intervenção da memória de trabalho a longo prazo que, sem dispêndio de recursos cognitivos, os pode recuperar rapidamente e transformá-los em texto (Ericsson & Kintsch, 1995).

Por todas estas razões, a escrita pode ser considerada como um ofício, inserindo-se nos conhecimentos secundários que, ao contrário dos primários, não se aprendem de modo intuitivo, antes exigem muita prática, orientada por uma instrução bem-organizada que vai guiando os aprendizes até a um domínio mais ou menos conseguido (Geary, 2008).

A Motivação e a Escrita

A motivação, segundo Lemos (2015), é crucial no comportamento dos indivíduos, influenciando a intensidade, direção e persistência dos mesmos, sendo que estes mecanismos contribuem para a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento. Dos vários construtos motivacionais que se tem estudado, salientam-se as teorias ou crenças implícitas sobre a inteligência que têm vindo a ser apontadas como tendo impacto no processo de aprendizagem dos indivíduos e sido centrais nos trabalhos de Dweck e seus colaboradores (e.g., Dweck, 1999, 2006; Dweck et al., 1995a, 1995b; Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Yeager, 2019; Hong et al., 1997; Yeager & Dweck, 2020). Este construto destaca-se pelo facto do seu quadro teórico assentar em outros construtos cognitivo-motivacionais que, de forma isolada e articulada, têm vindo a recolher evidências empíricas sobre a importância do papel que desempenham no funcionamento comportamental em contextos de realização (e.g., teoria dos objetivos, autoeficácia, atitudes, importância da utilização de estratégias de autorregulação, importância do feedback).

No âmbito das teorias implícitas, tal como referem os autores anteriormente citados, distinguem-se dois tipos de crenças: as crenças fixistas – que apelam para o carácter não modificável da inteligência – e as crenças incrementais – que se referem à possibilidade de desenvolvimento da inteligência. Estudos levados a cabo por estes autores têm mostrado que existe uma relação relevante entre as teorias implícitas, os resultados e o envolvimento académico dos estudantes.

Os estudantes que expressam crenças incrementais acreditam que podem melhorar as suas capacidades através do esforço e do treino. Para eles, a inteligência é maleável e os resultados insatisfatórios devem-se à falta de esforço ou a estratégias inadequadas, motivando-os a atuar sobre estas causas, modificando-as (Dweck et al., 1995a). Estas crenças são mais adaptativas, na medida em que os indivíduos, perante as dificuldades, são persistentes e procuram estratégias para enfrentar os desafios, focando-se no domínio da tarefa (e.g., Dweck et al., 1995a, 1995b; Dweck & Yeager, 2019; Grant & Dweck, 2003; Hong et al., 1999; Yeager & Dweck, 2020).

Por outro lado, os estudantes com crenças fixistas atribuem um carácter fixo, estável e inato aos seus atributos individuais (Dweck et al., 1995a; Dweck & Yeager, 2019). Para estes, a inteligência é validada pelos resultados obtidos que refletem a competência (Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Yeager, 2019; Grant & Dweck, 2003). Este padrão de crenças resulta em respostas menos adaptativas perante situações desafiadoras, pois o esforço é visto como indicador de incompetência (Dweck et al., 1995a; Dweck & Yeager, 2019; Hong et al., 1999), levando a emoções e autojulgamento negativos e ao evitamento de tarefas, o que constringe a sua aprendizagem (Dweck et al., 1995a).

Em suma, de acordo com os autores supracitados, o modelo das teorias implícitas da inteligência deve ser considerado em situações desafiantes, já que estas teorias predizem a adoção de comportamentos de enfrentamento (crenças incrementais) ou o seu evitamento (crenças fixistas). Contudo, estudos que analisam o impacto deste construto no desempenho e resultados dos indivíduos têm chegado a conclusões ambíguas, com alguns contrariando as suas premissas (e.g. Burgoyne et al., 2020; Bahník & Vranka, 2017; Ganimian, 2020; Li & Bates, 2019) e outros que as reforçam (Blackwell et al., 2007; Paunesku et al., 2015; Dweck & Yeager, 2019).

Dada a complexidade dos processos cognitivos da escrita e as dificuldades dos estudantes na sua realização, parece relevante investigar a relação entre esta tarefa e as teorias implícitas no Ensino Superior, necessidade que foi referida, em 2000, por Bruning e Horn.

Estudo Empírico

O objetivo do presente estudo é contribuir para a compreensão das crenças partilhadas por estudantes do Ensino Superior. Mais precisamente, pretendeu-se estudar o

tipo de crenças (fixistas ou incrementais) que os estudantes universitários têm acerca da escrita. Para tal, foi realizada uma investigação qualitativa, através de uma análise de conteúdo de textos escritos, por estudantes universitários. Tendo como base os trabalhos de Carol Dweck, averiguou-se se estes, na composição que lhes foi solicitada, consideram a habilidade da escrita como predeterminada e imutável (crenças fixistas), se acreditam que ela resulta do esforço, treino e estratégias utilizadas (crenças incrementais), ou, ainda, se consideram conciliáveis ambas as crenças.

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 264 estudantes de duas Universidades públicas do centro de Portugal. Os estudantes frequentavam as licenciaturas de Psicologia ($n = 194$; 73.48%) e de Ciências da Educação ($n = 67$; 25.38%). Apenas três (1.14%) pertenciam a outros cursos. As suas idades situavam-se entre os 18 e os 64 anos, sendo a média de 20.95 ($DP = 4.80$). A maioria era do género feminino ($n = 238$; 90.15%), sendo 26 (9.85%) do género masculino. Cento e sessenta e sete (63.26%) encontravam-se inscritos no 1.º ano, 43 no 2.º (16.29%), 33 no 3.º (12.50%), cinco no 4.º ano (1.89%), havendo 16 (6.06%) que não identificaram o ano. A maioria dos participantes referiu nunca ter reprovado de ano ($n = 222$; 84.09%). A média das notas do curso reportada pelos estudantes era de 13.79 valores, $DP = 1.39$.

Procedimento

A recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula, tendo sido pedido aos estudantes que escrevessem um pequeno texto em que deviam dar a sua opinião, manifestando o acordo ou desacordo em relação à seguinte afirmação: *“As pessoas que escrevem bem têm jeito para a escrita. Com esse jeito, com algumas leituras e com o que foram fazendo na escola conseguem escrever bem (textos, trabalhos, etc.). De facto, não se aprende a escrever bem como se aprendem outras coisas (Matemática, Ciências, História, etc.) que exigem esforço e treino.”*

De modo a respeitar o anonimato, a cada participante foi atribuído um código com um número (de 1 a 264) e uma letra (A, B, C), correspondente ao curso que frequentavam. Foram também respeitados todos os procedimentos éticos, tendo sido os estudantes informados acerca dos objetivos do estudo, de que a sua participação era voluntária e anónima, e de que os dados seriam utilizados apenas para fins de investigação.

Análise dos dados

Com o objetivo de inferir o tipo de crenças expressas pelos estudantes, o tratamento dos dados foi feito através de uma análise de conteúdo das composições em que aqueles escreveram a sua opinião acerca dos fatores determinantes de uma boa escrita. Cada composição serviu de contexto para a identificação da respetiva categoria. Com base nas teorias implícitas, foram definidas três categorias a priori: a fixista, a incremental e a mista.

As leituras sucessivas das composições escritas pelos estudantes, de início flutuantes e progressivamente mais definitivas, permitiram identificar as unidades de registo, seguindo-se a elaboração dos indicadores e das subcategorias (Amado, 2013; Bardin, 2016; Vala, 1986). Na análise foi usada uma combinação de método indutivo e dedutivo, respetivamente através de um esforço para atender aos dados e para os interpretar de acordo com as categorias pré-definidas. O controlo da validade e da fidelidade do processo de codificação e de categorização foi garantido pelo acompanhamento constante das duas co-autoras do presente trabalho que serviram de juízes. A codificação e a categorização, da responsabilidade da primeira autora, foram analisadas e discutidas passo a passo, com estabelecimento de consensos, nos casos de desacordo. Houve, ainda, um terceiro juiz, especialista na área da motivação e com trabalho na motivação para a escrita, que interveio e decidiu nas situações em que, apesar da discussão e análise conjuntas das duas avaliadoras, restaram dúvidas quanto à atribuição da categoria e/ou subcategoria.

Resultados

Os dados encontrados permitiram confirmar a existência das três categorias previstas. Destas, a incremental foi a mais frequente, tendo emergido em 118 (44.70%) das 264 composições. Seguiu-se a mista, veiculada em 115 textos (43.56%) e, por último, a fixista, presente em 31 (11.74%) das redações (conferir Tabela 1).

Tabela 1
Frequência e percentagens das categorias e subcategorias

Categoria	Subcategorias	n	%/categoria	%/total
Fixista	Predisposição	19	61.29%	7.20%
	Esforço como compensatório	12	38.71%	4.55%
		31	100%	11.74%
Incremental	Esforço	91	77.12%	34.47%
	Mobilização de processos cognitivos e autorregulatórios	20	16.94%	7.57%
	Apoio	7	5.93%	2.65%
		118	100%	44.70%
Mista	Predominantemente incremental	69	60%	26.14%
	Predominantemente fixista	28	24.35%	10.60%
	Predominantemente situacional	18	15.65%	6.81%
		115	100%	43.56%

Elaboração dos autores com dados da pesquisa

Categoria Fixista

As crenças fixistas foram encontradas num total de 31 composições, tendo a categoria sido operacionalizada em duas subcategorias: a predisposição e o esforço como compensatório. Na subcategoria predisposição, foram incluídas 19 composições em que os participantes afirmaram que escrever bem resulta de algo que nasce com a pessoa. Os indicadores que emergiram foram os seguintes: i) o talento (e.g., “acredito que sim, uma boa parte das pessoas nasceram com um dom ou talento natural” 33C); ii) o gosto/motivação (e.g., “se uma pessoa não gosta de escrever, por mais que tente e pratique, nunca vai conseguir ser um bom escritor” 49C); iii) a criatividade/inspiração (e.g., “escrever é mais uma inspiração do que algo que se aprende” 48A).

A subcategoria do esforço como compensatório da falta de talento/gosto incluiu 12 composições. Nesta subcategoria, o elemento em comum é a crença de que há pessoas que nascem com talento para a escrita e de que quem não tem esse talento pode compensá-lo com esforço (e.g., “ou nascemos com uma predisposição para algo e exploramos, tornando-nos brilhantes, ou temos que compensar com dedicação e trabalho” 29A).

Categoria Incremental

Na categoria incremental foram incluídas aquelas composições (118) que convergiram no reconhecimento da escrita como algo que é aprendido e que pode ser desenvolvido e melhorado, tendo sido identificadas três subcategorias: esforço, mobilização de processos cognitivos e apoio.

As crenças de que uma boa escrita depende de dedicação e esforço, presentes em 91 casos, foram as mais comuns na categoria incremental, tendo sido agrupadas na subcategoria esforço, de onde emergiram três indicadores: i) o papel do treino da escrita (e.g., “a capacidade de escrita exige treino e esforço e, com o desenvolvimento dessas capacidades, é possível chegar a um nível elevado da escrita” 92C); ii) o treino da escrita em conjunto com a leitura (e.g., “escrever bem é algo que surge com a prática, não só da escrita, mas também da leitura” 14B); iii) a leitura como único mecanismo que contribui para o desenvolvimento da escrita (e.g., “aprende-se a escrever bem ao ler bastantes artigos, livros” 1C).

A subcategoria mobilização de processos cognitivos e autorregulatórios, encontrada em 20 composições, dá conta de crenças segundo as quais a escrita depende do trabalho e intervenção deste tipo de processos, tendo emergido cinco indicadores: i) a concentração (e.g., “a escrita é algo que exige muita concentração” 53C); ii) a compreensão (e.g., “a escrita é uma atividade única que exige compreensão, treino, trabalho” 15A); iii) o conhecimento “e.g., [escrever bem] requer (...) um aglomerar de conhecimento que vai sendo reunido ao longo da vida” 30B); iv) a memória [e.g., “ao ler (...) vamos gravando na nossa memória a forma como se escreve” 45A]; v) os processos envolvidos na escrita textual, isto é, a seleção, o planeamento e a revisão [e.g., “e, no meio de tanta informação, a seleção da mesma é um trabalho e de extrema importância” 98C; “(a escrita) é algo que se treina, planeia” 43C; “um bom escritor origina de uma pessoa que escreva e que saiba rever os seus erros, permitindo-o evoluir” 6B].

A terceira subcategoria, com 7 casos, diz respeito às crenças de que o bom desempenho na escrita depende das ajudas e do apoio externo, tendo emergido dois indicadores: i) o apoio dos outros, sem especificar a origem (e.g., “outro fator que nos pode ajudar é ter alguém que leia os nossos textos e nos diga os erros e formas de expor aquela ideia” 34C); ii) a escola/professor (e.g., “é possível melhorar a escrita através da escola e de ações de formação direcionadas à escrita” 12A).

Categoria Mista

Cento e quinze participantes manifestaram um misto de crenças incrementais e fixistas. Nesta categoria foram encontradas três subcategorias: predominantemente incremental; predominantemente fixista; predominantemente situacional.

Dentro da subcategoria predominantemente incremental, presente em 69 composições, emergiram três indicadores: i) o mais frequente, treino prevalece face ao talento, é relativo às crenças em que se enfatizou o papel da aprendizagem e do treino, embora se reconhecesse a existência de jeito inato para a escrita (e.g., “é verdade que há coisas que nos são inatas, parece que nascem connosco, mas acredito que é o esforço, bem como a persistência, que resultam naquilo que é uma boa escrita” 40A); ii) treino e leitura prevalece face ao talento, incluiu as crenças em que, apesar de se ter reconhecido um papel ao talento, a leitura se juntou ao treino como determinante da boa escrita (e.g., “é necessário algum jeito para ser um bom escritor, mas sem a prática e a leitura, acaba por se anular um pouco” 19C); iii) treino e mobilização de processos cognitivos e autorregulatórios prevalece face ao talento, menos frequente, remete para a prevalência destes processos em relação ao talento [e.g., “claro que pode haver quem tenha mais ou menos jeito para escrever, (...) escrever bem não é algo instintivo porque organizar ideias é uma grande parte desse processo” 13B].

A subcategoria predominantemente fixista reuniu 28 casos relativos a crenças em que as capacidades inatas dos sujeitos foram consideradas como as mais decisivas no processo de escrita, ainda que se tenha admitido algum papel ao treino. Nesta subcategoria, foram considerados quatro indicadores: i) esforço beneficia apenas quem tem o dom/gosto (e.g., “considero que as pessoas que escrevem já nascem com esse gosto e vão apenas desenvolvendo a sua imaginação e as suas aptidões 95C); ii) imaginação prevalece face ao esforço (e.g., “escrever bem é algo que deriva de um certo empenho ao nível de hábitos de leitura, atenção ao léxico, utilização de figuras de estilo e, principalmente, da criatividade e envolvimento no tema” 10B); iii) talento prevalece face ao esforço (e.g., “há pessoas que têm mais talento do que outras para a escrita, sendo provavelmente uma boa parte desse talento inato e não apenas treino” 3C); iv) gosto/ interesse prevalece face ao esforço (e.g., “para escrever bem é necessário treino, persistência. Contudo, existem situações em que apesar de anos de treino o indivíduo não consegue adquirir uma boa escrita. Estas situações ocorrem, porque o indivíduo não desenvolveu um gosto pela leitura, só o faz porque é obrigado” 66C).

A terceira subcategoria, predominantemente situacional, com 18 composições, incluiu as crenças de que o peso relativo das variáveis incrementais e fixistas depende das situações de escrita. Nesta subcategoria emergiram dois indicadores: i) atribuição de variáveis (incrementais ou fixistas) varia consoante o género textual, sendo atribuídas crenças incrementais a textos como os académicos e jornalísticos, e crenças fixistas à poesia e ficção [e.g., “uma pessoa que tenha jeito e dom para a escrita vai ter mais facilidade para aprimorar, porque depois de tudo a escrita também é um tipo de arte. Contudo, isso se refere principalmente a livros de ficção e afins (...). No que diz respeito a escrita académica e afins é preciso mais treino e esforço” 27C]; ii) aspetos formais da escrita aprendem-se, a ideia/criatividade é inata, em que se acredita

que o esforço é necessário para os aspetos formais da escrita (gramática, ortografia, vocabulário), dependendo o conteúdo/ideias do dom (e.g., “a escrita faz parte de um processo e aprendizagem onde é necessário aprender questões formais como a gramática ou a construção frásica. A nível do assunto para escrever, acho que é necessária criatividade, que é inata” 41B).

Discussão dos Resultados, Limitações e Estudos Futuros

Os resultados obtidos no nosso estudo com estudantes universitários vão ao encontro do previsto nas teorias implícitas (Dweck, 1999, 2006), confirmando a existência dos três tipos de crenças em relação à escrita: fixistas, incrementais e mistas.

Uma parte importante dos estudantes entende que a escrita depende do esforço, partilhando crenças incrementais, o que se revela ajustado ao que se sabe desta atividade que só é dominada com uma instrução e prática intensas e prolongadas (Kellogg, 2008). No entanto, ainda que em minoria, há quem acredite que saber escrever é uma predisposição, resultando de um dom com que se nasceu, de uma motivação/gosto independente do treino, ou de uma inspiração inata. Estas crenças fixistas não correspondem à natureza da tarefa e, ao serem assumidas como verdadeiras, podem ter implicações nos desempenhos.

No grupo dos que partilham crenças fixistas, alguns consideram que o esforço é necessário apenas para as pessoas que não tem essa predisposição, reforçando a ideia de que o esforço é um indicador de incompetência. Tal como defendem Dweck e colaboradores (1995a), este tipo de crenças é prejudicial pois pode estar relacionado com emoções negativas e com o evitamento das tarefas. Curiosamente, foi encontrado um resultado não esperado, relativo à existência da crença de que o treino beneficia apenas quem tem o gosto ou o dom. Ainda que residual, sendo veiculada apenas por dois estudantes, trata-se de uma ideia que não coincide com a anterior, em que o esforço serve para compensar quem não tem um talento natural. No futuro, será importante desenvolver estudos que permitam perceber melhor esta relação entre esforço e talento.

Um número significativo de participantes manifesta crenças mistas. Assim, se alguns deles creem que o esforço é o fator mais decisivo, há também bastantes para quem a predisposição (imaginação, talento, gosto) prevalece sobre o treino, desvalorizando a necessidade de um percurso persistente que exige muita dedicação e trabalho (Kellogg, 2008). Na categoria mista, também se detetou uma subcategoria em que o tipo de crenças está dependente do contexto, resultado que tem sido encontrado em outros domínios, como o do desporto de alta competição (e.g., Jowett & Spray, 2013).

Um outro comentário recai no resultado que indica que, mesmo quem atribui um papel importante ao esforço, nem sempre localiza esse esforço na escrita, indicando

como determinante o que se faz através da leitura. Estes estudantes parecem acreditar que escrever bem depende de ler muito. Esta crença é muito comum, mas na verdade a leitura e a escrita, embora sejam complementares e se desenvolvam em conjunto, são atividades que se podem distinguir, sobretudo pela especificidade dos processos envolvidos, respetivamente, na compreensão leitora e na composição textual, implicando e exigindo aprendizagens e instruções diferenciadas (Graham & Perin, 2007; Harris & Graham, 2016).

É de referir, ainda, que muito poucos (apenas 4.92% do total dos participantes) indicaram como fatores importantes os processos de escrita (seleção, planeamento e revisão), o que aponta para o desconhecimento que parece persistir no Ensino Superior de aspetos fundamentais desta atividade. No mesmo sentido surgem os resultados que apontam para a pouca importância dada à instrução, havendo uma percentagem quase residual de estudantes a reconhecer o papel da escola no desenvolvimento desta competência. Tratando-se claramente de um conhecimento secundário, isto é, que não se adquire de modo intuitivo, requerendo uma intenção e instrução explícitas (Geary, 2008), seria expectável que um maior número dos participantes referisse a importância do ensino no domínio da escrita.

O estudo realizado apresenta algumas limitações. Os participantes da presente investigação são maioritariamente do 1.º ano, havendo uma fraca representação de estudantes dos anos mais avançados. Sabendo que muitas das dificuldades na escrita afetam sobretudo os estudantes que estão a iniciar o Ensino Superior (Keck, 2006), no futuro, será do maior interesse estudar se, com a progressão no curso, há alguma alteração das crenças. O mesmo se passa em relação ao género, maioritariamente feminino, e aos cursos frequentados, sendo necessário investigar se o padrão de crenças relativas à escrita, partilhadas por estudantes de ambos os géneros e de diferentes áreas académicas, se assemelha ao que foi agora encontrado.

A relação das crenças com outras características individuais, sociais e académicas será, igualmente, um aspeto a explorar futuramente. Tendo em consideração a diversidade dos meios de origem dos estudantes (sociais, culturais, escolares), haverá uma diferenciação das crenças em função desses meios?

Uma outra limitação da presente investigação é não ter incidido na relação entre as crenças e indicadores de desempenho, nomeadamente ao nível da escrita. Como vimos, pensar numa competência como sendo maleável e passível de ser mudada com o esforço está associado a melhores desempenhos académicos (e.g., Paunesku et al., 2015), incluindo a escrita, o que já foi demonstrado com alunos de níveis de ensino elementares e médios, no contexto português (e.g., Camacho et al., 2020; Camacho et al., 2022; Limpo & Alves, 2014, 2017). Tal relação precisa de ser estudada ao nível do Ensino Superior.

Conclusões

Num enquadramento que realça a centralidade da escrita no Ensino Superior, o presente trabalho teve como principal objetivo estudar como é que esta atividade é percebida pelos estudantes. Na verdade, de acordo com as teorias implícitas, as crenças são fatores fundamentais na determinação dos desempenhos, havendo uma relação estreita entre as percepções que atribuem um papel ao esforço e o sucesso numa aprendizagem (Dweck et al, 1995a, 1995b; Hong et al., 1999). Isto é particularmente verdadeiro para tarefas desafiantes como é o caso da escrita.

O presente estudo permite concluir que há ainda bastantes estudantes universitários que não atribuem a devida importância à ação educativa nem ao esforço no desenvolvimento da escrita, acreditando total ou parcialmente que esta depende de fatores dificilmente modificáveis. Para além de não ser consensualmente reconhecido, o esforço parece ser visto como pouco positivo, aparecendo frequentemente associado a quem não tem jeito, ou aos aspetos mais técnicos ou menos criativos da escrita. São também poucos os estudantes que enfatizam a importância de mobilizar processos nucleares a uma escrita madura, nomeadamente o planeamento e a revisão. Visões erróneas como a que faz depender a qualidade da composição textual totalmente da leitura persistem, igualmente, neste nível de ensino. Em suma, pode-se afirmar que, embora muitos estudantes pareçam apresentar crenças adequadas, muitos outros partilham ideias que não são favoráveis ao desenvolvimento de uma escrita altamente exigente. Ao não acreditar no papel do esforço e na possibilidade de a escrita ser trabalhada e passível de ser aperfeiçoada, bem como ao partilhar crenças pouco conformes à sua natureza, estão reunidas as condições para a adoção de respostas menos adaptativas e que vão constringer a aprendizagem e o desenvolvimento de uma competência altamente complexa e exigente (Dweck et al., 1995a).

Os principais resultados alcançados no presente trabalho e o alargamento do estudo às questões que identificámos como não tendo sido estudadas podem constituir-se como um suporte essencial para uma organização do Ensino Superior que contemple a área da escrita como nuclear e central da vida académica.

Agradecimentos

Este artigo resulta de uma investigação desenvolvida num projeto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência 2021.05598.BD).

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed). Edições 70.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge. www.doi.org/10.4324/9780203812310
- Bahnik, Š., & Vranka, M. A. (2017). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.046>
- Bjork, L., Brauer, G., Rienecker, L., & Jorgensen, P. (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Kluwer Academic Pub.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. www.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Brandão, J. A. (2013). Literacia académica: Da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. *Letras & Letras*, 29(2).
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. www.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Burgoyne, A., Hambrick, D. Z., & Macnamara, B. N. (2020). How firm are the foundations of mindset theory? The claims appear stronger than the evidence. *Psychological Science*, 31(3), 258–267. www.doi.org/10.1177/0956797619897588
- Camacho, A., Alves, R. A., Daniel, J., Smedt, F., & Keer, H. (2022). Structural relations among implicit theories, achievement goals, and performance in writing. *Learning and Individual Differences*, 100. www.doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102223
- Camacho, A., Silva, M., Santos, S., Jacques, T., & Alves, R. A. (2020). Atitudes face à escrita em adolescentes portugueses. *Indagatio Didactica*, 12(2), 143–159. www.doi.org/10.34624/id.v12i2.17466
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. www.doi.org/10.4324/9781315783048
- Dweck, C. S. (2006). *The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. www.doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995b). Implicit theories: Elaboration and extension of model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322–333. www.doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. www.doi.org/10.1177/1745691618804166
- Ericsson, K., & Kintsch, W. (1995). Long-term working-memory. *Psychological Review*, 102, 211-245. www.doi.org/10.1037//0033-295x.102.2.211
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. www.doi.org/10.2307/356600
- Ganimian, A. J. (2020). Growth-mindset interventions at scale: Experimental evidence from Argentina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), 417-438. www.doi.org/10.3102/0162373720938041
- Geary, D. C. (2008). An evolutionary informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 179-195.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. www.doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541
- Harris, K., & Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-8. www.doi.org/10.1177/2372732215624216
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. www.doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588
- Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: Adult learners' transformations within literacy practices. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 312-324. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.832159>
- Jowett, N., & Spray, C. M. (2013). British Olympic hopefuls: The antecedents and consequences of implicit ability beliefs in elite track and field athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 145-153. www.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.09.003
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 261-278.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. www.doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311- 350. www.doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01
- Lea, M. R., & Stierer, B. (Eds.) (2000). *Student writing in higher education: New contexts*. Open University Press / Society for Research into Higher Education.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.) *Psicologia da Educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Relógio d'Água.

- Li, Y., & Bates, T. C. (2019). You can't change your basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(9), 1640–1655. [www.doi.org/10.1037/xge0000669](https://doi.org/10.1037/xge0000669)
- Limpo, T., & Alves, R. (2014). Implicit theories of writing and their impact on student's response to a SRSD intervention. *British Psychological Society*, 84, 571-590. [www.doi.org/10.1111/bjep.12042](https://doi.org/10.1111/bjep.12042)
- Limpo, T., & Alves, R. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. [www.doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01](https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01)
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. [www.doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598)
- Office of Assessment Services (2015). *University writing project report. Analysis of college-level writing skills*. Northern Illinois University.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. (2015). Mindset interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. [www.doi.org/10.1177/0956797615571017](https://doi.org/10.1177/0956797615571017)
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173-190. [www.doi.org/10.1016/S0364-0213\(84\)80016-6](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(84)80016-6)
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Afrontamento.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies. *American Psychological Association*, 75(9), 1269–1284. [www.doi.org/10.1037/amp0000794](https://doi.org/10.1037/amp0000794)

Daniela Cortesão

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
Email: dcortesao@student.uc.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-2737>

Isabel Festas

CEIS20, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
Email: ifestas@fpce.uc.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

Maria Paula Paixão

CINEICC, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Email: mppaixao@fpce.uc.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-8461>

Correspondência

Daniela Cortesão

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Universidade de Coimbra

Rua Colégio Novo,

3000-115, Coimbra

Data de submissão: setembro 2024

Data de avaliação: outubro 2024

Data de publicação: dezembro 2024