

**El aula como ámbito de investigación  
sobre la enseñanza y aprendizaje de la  
lengua. V Seminario.**

***Ikasgela, hizkuntzaren  
ikas-irakaskuntzarako ikerketa-gune.***

***V Mintegia.***

**Uri Ruiz Bikandi – Itziar Plazaola (eds./arg.)**



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

ARGITALPEN  
ZERBITZUA  
SERVICIO EDITORIAL

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
(UPV/EHU), Donostia-San Sebastián, 26 y 27 de enero de 2012**

**2012-ko urtarrilaren 26 eta 27an**

## **Actas/*Aktak***

### **Comité científico/*Komite zientifikoa***

Itziar Plazaola (Univ. Ginebra)  
Uri Ruiz Bikandi (UPV-EHU)  
Matilde Sainz (Mondragon Univ.)  
Kristina Elozegi (UPV-EHU)  
Arantza Ozaeta (Mondragon Univ.)  
Julian Maia (UPV-EHU)

### **Comité de Organización/*Antolaketa taldea***

Uri Ruiz Bikandi  
Nerea Badiola  
Itziar Iriondo  
Idurre Alonso

### **Secretaría técnica/*Idazkaritza teknikoa***

Itziar Iriondo  
Nerea Badiola  
Agurtzane Azpeitia

### **Apoya/*Bermatzen du:***

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

### **Colabora:**

SEDLL

# ESCREVER PARA CONSTRUIR CONHECIMENTO A REVISÃO DE LITERATURA POR ALUNOS DE PÓS- GRADUAÇÃO

José António BRANDÃO CARVALHO

*(Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga – Portugal)*

[jbrandao@ie.uminho.pt](mailto:jbrandao@ie.uminho.pt)

## Resumo

Neste texto, analisa-se o modo como alunos de mestrado desenvolvem um processo de revisão de literatura e identificam-se as suas dificuldades. O estudo realizado baseia-se na análise de diferentes produtos escritos e ainda num questionário no qual os alunos referiam as dificuldades sentidas na realização de diferentes tarefas: leitura de vários textos; elaboração de um esquema/plano síntese; redacção de um texto de extensão limitada utilizando normas de referência e citação pré-estabelecidas (estilo APA).

Os resultados evidenciam dificuldades decorrentes do facto de, para a maioria dos alunos, ser a primeira vez que se confrontavam com um trabalho desta natureza e sugerem a necessidade de uma maior implicação da escrita nas tarefas de construção de conhecimento, contribuindo para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

## Abstract

Writing to learn – how graduate students perform a literature review

In this presentation we analyse Portuguese master students' problems and difficulties when performing different writing tasks involved in a literature review (reading the sources, selecting and registering relevant content; drawing the text plan; writing the literature review; referring and quoting using a reference style - APA).

The study is based on two kinds of data:

- a) the analysis of students' written works, organised in a portfolio;
- b) a questionnaire focussing on the difficulties felt by students when performing different tasks involving writing.

The analysis of student's works revealed problems and difficulties that may be related with the difference between the literacy tasks they were used to perform in their graduation studies and those that they are requested to develop at the post-graduation level. They also show the necessity of engaging students in literacy practices in order to enhance learning.

## 1. Introdução

O estudo que aqui se apresenta tem por objetivos descrever o modo como alunos de cursos de pós-graduação (mestrado) realizam uma revisão de literatura e identificar os principais problemas que se lhes colocam na realização dessa tarefa. A decisão de levar a cabo tal estudo decorreu da constatação de que muitos desses alunos revelavam dificuldades sempre que lhes era solicitada a produção de textos escritos, nomeadamente de textos de natureza académica.

Divide-se este texto em duas partes: na primeira, faremos um breve enquadramento teórico no qual analisaremos os papéis que a escrita desempenha na escola e descreveremos o contexto português, à luz do qual, na secção final deste artigo, interpretaremos os resultados do estudo que vamos descrever; a segunda parte centra-se no estudo realizado, descrevendo-se a metodologia seguida e apresentando-se os seus resultados.

## 2. A Escrita na Escola

A escrita tem que ser vista como algo mais do que um conteúdo, de carácter processual, que os alunos aprendem e desenvolvem na escola. Usada com frequência como meio de comunicação pedagógica, a escrita está implicada num conjunto grande e diversificado de tarefas que os alunos desenvolvem no contexto académico.

A expressão do conhecimento aprendido constitui uma das principais funções que a escrita desempenha na escola, algo que é particularmente relevante nas situações em que o aluno está sujeito a avaliação. Para evidenciar o aprendido, os alunos devem não só dominar os conteúdos do âmbito de uma determinada área disciplinar mas também ser capazes de o exprimir por escrito. Em muitos casos, a falta de sucesso do aluno pode não decorrer do facto de ele não saber uma determinada matéria escolar mas sim da sua incapacidade para veicular esse conhecimento em linguagem verbal, na sua forma escrita.

São muito diversos os géneros textuais envolvidos em situações de avaliação em contexto académico. O relatório, o ensaio, a revisão de literatura, a resposta escrita às questões de um teste ou de um exame são alguns desses géneros, provavelmente os mais frequentemente utilizados. A sua produção pressupõe não só competências de escrita de carácter genérico mas também outras que têm a ver com a respetiva especificidade.

No entanto, e para além do já referido, a escrita desempenha outros papéis relevantes na escola, um dos quais, pela importância que lhe é reconhecida, merece algum destaque – o de ferramenta ou instrumento de aprendizagem. Vista nesta perspetiva, a escrita pode aparecer implicada ao longo de todo um ciclo de aprendizagem que integra momentos de natureza diversa: momentos dedicados à *recepção/aquisição de conhecimento*, em que a escrita pode ser usada para tomar notas no decurso de exposições orais (aulas, conferências, etc.) ou para registar,

numa ficha de leitura, as ideias principais de um texto que se lê; momentos virados para a *organização, elaboração* ou *reestruturação do conhecimento*, nos quais a construção de esquemas ou mapas de conceitos ou a elaboração de sínteses e resumos podem desempenhar relevantes funções; finalmente, os momentos, já acima referidos, em que o aluno *transmite* ou *expressa o conhecimento* aprendido.

O contributo da escrita para a aprendizagem tem sido evidenciado por muitos autores, inscritos em campos teóricos diferenciados.

Numa perspetiva cognitiva, releva-se o papel da escrita no quadro de processos complexos, como o reprocessamento de conceitos, a colocação de hipóteses, a interpretação, a síntese, o confronto de ideias, que o sujeito deve consciencializar tendo a vista a seleção das estratégias mais apropriadas à consecução dos objetivos que pretende alcançar. Isso facilita a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, propiciando o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas. A escrita ajuda o indivíduo a estruturar o pensamento e, ao explicitar as ideias, a aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1995; Klein, 1999; Armbruster, McCarthy & Cummins, 2005).

Igualmente relevantes podem ser considerados os factores que decorrem da dimensão *discursiva*, nomeadamente aqueles que resultam da necessidade de configurar o conhecimento no quadro de géneros textuais com características específicas, o que obriga o aprendente a articular forma e conteúdo e a considerar a dimensão retórica (Klein, 1999). Neste enquadramento, os géneros discursivos, definidos por Camps (2005:21) como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pelas pessoas que partilham o mesmo contexto de comunicação”, adquirem uma enorme relevância. A formatação do conhecimento num determinado género textual é assim apontada como uma das dimensões em que a escrita favorece a aprendizagem e a promoção do conhecimento de natureza conceptual uma vez que obriga o aluno a dar resposta às expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias de um determinado domínio científico. A expressão do conhecimento pressupõe o domínio dos padrões utilizados por uma comunidade científica para dar forma ao conhecimento próprio da sua área. Daqui decorre que aprender é não só adquirir conceitos mas também conhecer os meios de os

representar e comunicar, isto é, assumir a identidade e o discurso do especialista (Rivard, 1994; Hand & Prain, 2002; Jewitt, 2006).

Importa ainda referir um aspeto muito relevante quando se trata da produção de géneros textuais de natureza académica e que tem a ver com o reconhecimento da autoria do conhecimento expresso num texto, o que exige um tratamento adequado das fontes textuais em que ele se baseia, com especial atenção para os modos de as referir ou de as citar. Esse processo implica o uso de convenções próprias, que são estabelecidas no contexto em que os textos são gerados e usados. É, portanto, fundamental que um aluno saiba como fazer uma referência ou uma citação, como utilizar um determinado estilo de referência, em suma, como usar um conjunto de formas fixas adotadas e reconhecidas pela sua comunidade científica e características dos textos nela produzidos.

### 3. O contexto Português

O papel da escrita nos processos de construção do conhecimento e na promoção da aprendizagem está reconhecido no currículo português desde 1991, sendo referido e valorizado em variados documentos que desde então foram sendo emanados do Ministério da Educação (Carvalho, 2005).

Considerando que a escrita é uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um importante fator de sucesso escolar, esses documentos propõem que o aluno domine as técnicas de composição de diversos tipos de texto e desenvolva capacidades de escrita de carácter não-compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho académico:

[o aluno deve] “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar, e usar a escrita como forma de organização do pensamento.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:81)

Tais ideias são frequentemente reiteradas, estando expressas nos programas das diferentes disciplinas escolares, relevando-se a importância do que se designa como o eixo do *conhecimento translinguístico*, que remete para “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados” (Ministério da Educação, 2009:14). Considera-se ainda que o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem “conduz directamente à

estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.” (*ibidem*)

Contudo, um levantamento das práticas de literacia em contexto de sala de aula, feito no âmbito de vários estudos, com recurso a inquéritos a professores ou à análise de manuais escolares (Carvalho, Pimenta, Ramos & Rocha, 2006, Carvalho, Silva & Pimenta, 2007; Dionísio, Viseu & Melo, 2011), evidencia a prevalência de práticas tradicionais, no quadro das quais a escrita é sobretudo usada numa perspetiva de reprodução de conhecimento, sendo raras as situações potenciadoras da elaboração e transformação desse mesmo conhecimento.

A nível do ensino superior, os problemas dos alunos no domínio da escrita são frequentemente referenciados pelos professores. A necessidade de formação para dotar os alunos de competências de escrita, que lhes permitam responder adequadamente às exigências deste nível de ensino, é referida por muitos coordenadores de cursos e programas nos respetivos relatórios de avaliação. Esta realidade está, de algum modo, retratada em alguns estudos focalizados nas práticas de literacia dos alunos do ensino superior (Carvalho & Pimenta, 2007; Carvalho, 2008) que evidenciam as dificuldades dos alunos na leitura de textos científicos, no registo e organização da informação, na estruturação dos textos e no uso das convenções próprias da escrita académica, nomeadamente nos processos de referência e citação. De acordo com esses estudos, o recurso à escrita por parte dos alunos visa sobretudo o registo do que é dito, escrito ou projetado nas aulas e a expressão dos conhecimentos em contextos de avaliação. A escrita para elaborar conhecimento, relacionar conteúdos ou clarificar ideias parece ser muito menos frequente.

Em termos de avaliação, podemos afirmar que os testes de carácter sumativo ainda constituem o meio mais comum de a realizar em qualquer um dos níveis de ensino, com exceção do 1º ciclo do ensino básico que funciona em regime do monodocência. No final do ensino básico e do ensino secundário, há exames nacionais nas disciplinas nucleares do currículo. Testes, designados por frequências, e exames semestrais/anuais têm sido também, ao longo dos anos, a forma mais comum de avaliação no ensino superior, sobretudo ao nível dos cursos de graduação. Só recentemente, como resultado das reformas decorrentes do Processo de Bolonha,

é que outros processos de avaliação (ensaio, trabalho de projeto, trabalho prático, apresentação oral) passaram a ser mais frequentes. A nível de pós-graduação, sobretudo nas áreas de Educação, Humanidades, Ciências Sociais, a revisão de literatura ou o ensaio sempre constituíram a forma mais comum de avaliação, ao contrário do que acontecia em domínios como as Ciências Exatas ou a Engenharia em que a avaliação por teste ou exame era também frequente nos cursos de mestrado.

#### 4. O estudo

Como foi dito no início, o estudo realizado visava a consecução de dois objetivos:

- 1) descrever o modo como os alunos de um curso de Mestrado em Educação realizavam uma revisão de literatura;
- 2) identificar as principais dificuldades que a realização dessa tarefa lhes colocava.

O estudo foi realizado no contexto de uma das disciplinas desse curso, *Metodologia da Investigação em Educação*. Essa disciplina, que integra o 1º semestre do plano de estudos, visa dotar os alunos dos conhecimentos e das competências necessárias para a realização de um projeto de investigação que fundamente a sua dissertação de mestrado. Está organizada em duas vertentes: uma, de carácter teórico, centrada na caracterização da investigação no campo educacional, seus paradigmas, opções metodológicas e respetivos fundamentos teóricos e epistemológicos; outra, de natureza mais prática, focada na construção de instrumentos de recolha de dados e nas técnicas de análise de dados.

No âmbito dessa disciplina, e como elemento relevante para a sua avaliação (com um peso de 50%), os alunos realizam uma tarefa de revisão de literatura que comporta três fases:

- 1) leitura, com tomada de notas, de um conjunto de capítulos/artigos científicos sobre os conteúdos da disciplina;
- 2) elaboração do plano de um texto que sintetize o conteúdo dos textos lidos na fase anterior;
- 3) produção e edição desse texto, com o número máximo, de 1500 palavras, usando um estilo de referência definido (APA).



Terminada a tarefa, os alunos entregam um portefólio que integra os produtos construídos em cada uma das fases da tarefa.

No final do semestre é ainda distribuído aos alunos um questionário que tem como objetivo identificar as suas perceções sobre o trabalho realizado.

O estudo baseou-se na análise de conteúdo dos vários produtos construídos e das respostas às questões do inquérito que se centravam nas dificuldades sentidas na realização das tarefas. Participaram no estudo 70 alunos, tendo respondido ao questionário apenas 55. Os alunos participantes eram, na sua maioria, professores do Ensino Básico/Secundário, nas áreas de Português, História, Ciências e Matemática.

## 5. Resultados

Apresentam-se a seguir os resultados da análise dos diferentes produtos:

### 5.1 Fichas de Leitura

No que se refere às notas de leitura, podemos encontrar três formas de organização: *texto*, *esquema*, *combinação de texto e esquema*. O formato mais comum é o texto, sendo o esquema o menos frequente.

Em termos do volume de informação contido no texto, foram também consideradas três categorias: notas detalhadas, notas sintéticas, sumários. A maior parte das fichas é bastante detalhada, sendo as outras categorias muito menos frequentes.

Para além dos aspetos referentes à organização e ao volume de informação incluída nas fichas, interessou-nos também a questão da elaboração dessa informação na medida em que isso pode constituir um indicador do modo como o indivíduo se apropria do conhecimento recolhido das fontes. Neste aspeto, tanto podemos encontrar um elevado grau de elaboração como o contrário, isto é, a mera reprodução de partes dos textos lidos. As fichas mais elaboradas evidenciam não só os aspetos essenciais de cada texto como as relações existentes entre eles, graficamente representadas de forma variada (organização em colunas, caixas, ligação por linhas ou setas, etc.). Do lado contrário, a menor elaboração traduz-se normalmente na transcrição, por vezes na paráfrase, de partes dos textos lidos, sendo o único princípio organizador visível o que a própria fonte evidencia através de títulos e

subtítulos. Essa transcrição é, por vezes, bastante detalhada, o que poderá indiciar alguma dificuldade na seleção do que é verdadeiramente importante.

### ***Planos de texto***

A maioria dos planos de texto apresentados é uma espécie de índice ou lista de conteúdos, em que a ordenação dos diversos itens constitui o único indicador da lógica que presidiu à organização dos diferentes tópicos abordados. Em alguns dos casos, a introdução de subsecções no interior de um tópico permite inferir alguma hierarquização dos conteúdos. É reduzido o número de planos que se apresentam elaborados e evidenciam claramente os princípios que presidem à estruturação da informação e as relações existentes entre os diferentes aspetos. Por vezes, é também possível encontrar uma indicação das fontes em que cada um dos assuntos pode ser encontrado.

Em termos genéricos podemos inferir, a partir da análise dos planos de texto, alguma dificuldade na realização da tarefa, não se percebendo, em muitos deles, a lógica subjacente à sua organização; outros problemas são ainda notórios: alguma redundância e um certo desequilíbrio, traduzidos na omissão de alguns tópicos relevantes e no detalhe dado a outros menos importantes. Um outro indicador de dificuldade pode ser extraído do facto de um número significativo de alunos não ter apresentado o seu plano de texto.

Os problemas detetados ao nível dos planos de texto estão naturalmente presentes nos textos a que deram origem.

## **5.2 Textos**

Os textos produzidos no final do processo evidenciam um conjunto de características reveladoras das dificuldades sentidas pelos alunos na realização das várias tarefas que integram a revisão de literatura. Essas dificuldades são visíveis a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à organização lógica e coerente do conteúdo dos textos. Estes caracterizam-se por uma certa redundância e repetição, motivadas pela não associação e pela falta de síntese da informação referente a um tópico abordado em mais do que um dos textos-fonte. Daqui decorre que o princípio organizador de alguns dos textos que constam dos portefólios dos alunos seja o da mera sucessão da informação recolhida em cada um dos textos lidos. Um outro problema que emerge da análise dos textos tem a ver com a avaliação da relevância

de cada um dos aspetos do conteúdo, havendo tópicos importantes que são tratados com ligeireza ou até ignorados, enquanto outros, claramente menos relevantes, são abordados detalhadamente.

Outra dimensão que se revela problemática é a que tem a ver com a utilização das normas de referência e citação. Instados a usar a norma da APA, por ser aquela que é usada nas publicações na instituição que frequentam, os alunos têm dificuldade em fazê-lo em várias situações: na identificação de textos referidos ou citados nas fontes lidas, frequentemente assumidos como se, de facto, tivessem sido consultados; no modo de enquadrar e destacar as citações; nas referências a capítulos de livros, muitas vezes identificados pelo nome do editor ou organizador da coletânea e não pelo pelo(s) nome(s) do(s) seu(s) autor(es). Tal acontece apesar de o estilo de referência adotado ter sido objeto de análise e discussão nas aulas, com a apresentação de variados exemplos, e de os alunos, avisados da relevância deste aspeto no âmbito dos géneros textuais de natureza académica, poderem recorrer a um manual previamente disponibilizado.

### 5.3 Questionário

Como atrás se disse, o estudo envolveu ainda um questionário que visava recolher as perceções dos alunos sobre o trabalho realizado. O questionário incluía questões de resposta aberta que tinham como objetivo a identificação das dificuldades sentidas. Analisadas as respostas a essas questões, pode concluir-se que os alunos revelam alguma consciência dos seus problemas já que aquilo que dizem vai de encontro ao que é evidenciado pela análise dos diferentes produtos (fichas de leitura, planos de texto, textos) que atrás foi apresentada.

Das respostas dos alunos às questões colocadas, podemos identificar um conjunto de problemas relacionados com:

- a organização das notas de leitura;
- a seleção de informação;
- o resumo e a síntese do conteúdo dos textos;
- a relação e a integração de diferentes tópicos;
- a citação, a paráfrase e a referência aos autores lidos;
- a reunião de toda a informação num texto com um número limitado de palavras;

- a elaboração da lista de referências bibliográficas.

Dentre os problemas elencados, os mais frequentemente referidos são os seguintes: a relação e a integração de diferentes tópicos (36 referências), a seleção de informação (27); a citação e a referência (15); a organização das notas de leitura (10).

Para além destes problemas, os alunos referem ainda outros, decorrentes de fatores extrínsecos, concretamente a leitura de textos noutras línguas (havia um texto em inglês e outro em castelhano) ou a falta de tempo para realizar um trabalho tão complexo, tendo em conta que a maioria deles tinha o estatuto de estudante-trabalhador.

## 6. Conclusão

O estudo demonstra as dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas de leitura e escrita que tiveram de levar a cabo. Elas são evidentes nos produtos resultantes das diferentes tarefas realizadas, sendo também reconhecidas pelos próprios sujeitos nas respostas às questões que sobre isso foram colocadas. Essas dificuldades têm a ver com a leitura e seleção da informação relevante, com a organização e síntese dessa informação e com o uso das normas e convenções que caracterizam os géneros textuais de natureza académica, nomeadamente as associadas aos processos de referência e citação das fontes consultadas.

Constatou-se também, a partir das respostas ao questionário, que havia alunos que não estavam familiarizados com o género textual que tiveram que produzir, tendo alguns deles reconhecido que era a primeira vez que se confrontavam com tais práticas de literacia e que, por essa razão, tinham sentido alguma dificuldade em perceber o que deles se esperava.

Podemos considerar que, para além das que decorrem da natureza do conteúdo da disciplina em que o estudo foi realizado (para a maioria, a metodologia de investigação em educação constituía um saber completamente novo e muito diferente dos saberes com que normalmente trabalhavam), há um conjunto de dificuldades que tem a ver com o percurso escolar dos alunos e com as práticas de literacia que no seu decurso foram desenvolvidas e com as quais se familiarizaram.

Como atrás se disse, na escola portuguesa, tais práticas estiveram, ao longo dos tempos, muito mais implicadas em tarefas de reprodução de conhecimento do que em atividades visando a sua construção e elaboração, sendo raras as situações em que a

escrita foi vista como uma ferramenta de aprendizagem. Estamos perante uma questão que, apesar de estar identificada e reconhecida como relevante nos documentos de natureza curricular, não está ainda resolvida.

A sua resolução poderá passar pela implementação de práticas que, nos diferentes ciclos de ensino, nas diferentes disciplinas e pelo recurso à leitura e à escrita, envolvam os alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Esta opção será porventura mais eficaz do que a implementação de programas especificamente virados para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, nos quais as atividades tendem a aparecer algo distantes de contextos reais de uso da linguagem de que a própria escola constitui exemplo.

O envolvimento dos alunos em práticas de literacia que adquirem sentido à luz dos objetivos que permitem alcançar tornará os alunos mais capazes de dar resposta às tarefas com que se deparam na sua vida académica, preparando-os, ao mesmo tempo, para enfrentar os desafios com que se depararão ao longo da sua vida na escola e para além dela.

## 7. Referências bibliográficas

- APPLEBEE, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, pp. 577-596.
- ARMBRUSTER, B; MC CARTHEY, S.; & CUMMINS, S. (2005). Writing to learn in elementary classrooms. In R. Indrisano & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn - Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A..
- CAMPS, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In J. B. Carvalho *et al* (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: UM - CIED.
- CARVALHO, J. B. (2005). Writing as a Learning Tool: a New Conception of Writing in the Portuguese Curriculum. In M. Pandis, A. Ward & S. Mathews (Eds.), *Reading, Writing, Thinking - Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (pp. 183-187). Newark: International Reading Association.
- CARVALHO, J. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge – a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, 1.07.2008 (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- CARVALHO, J. B. & PIMENTA, J. (2007). Writing to Acquire and Express Knowledge: A Study with University Engineering Students. In G. Shiel, I. Stričević & D. Sabolović-Krajina (Eds.) *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading* (pp. 327-330). Osijek: Croatian Reading Association.
- CARVALHO J. B.; SILVA, A. & PIMENTA, J. (2007). Tomar notas – Um primeiro passo para a construção do conhecimento. In A. Barca *et al* (Eds.), *Actas do IX Congreso Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1079-1088). A Coruña: Universidade da Coruña / *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (CD-rom).
- CARVALHO, J. B.; PIMENTA, J.; RAMOS, J. & ROCHA, S. (2006). Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: PREPUBLICATIONS & ARCHIVES. Repository of the 'SIG Writing Publications* (<http://sig-writing.publication-archive.com/show?repository=1&article=248>).
- DIONÍSIO, M. L.; VISEU, F. & MELO, M. C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J.C. Morgado *et al* (Orgs.) *Aprender ao longo da vida – Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação* (pp. 1142-1160). Braga: CIED/Universidade do Minho.
- EMIG, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition & Communication*, 28 (2), pp. 122-128.
- HAND, B. & PRAIN, V. (2002). Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86, pp. 737-755.

- JEWITT, CAREY (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- KLEIN, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), pp. 203-270.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley & Sons.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OLSON, D. (1995). Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography. *Written Communication*, 12 (3), pp. 277-297.
- RIVARD, L. P. (1994). A Review of Writing-to-Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, pp. 969-983.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M.<sup>a</sup> J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.