



Universidade Estadual de Feira de Santana
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

DÉRCIO GIDRIÃO COSSA

**EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO
LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM
MOÇAMBIQUE**

DÉRCIO GIDRIÃO COSSA

**EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO
LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM
MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

Feira de Santana-BA
2026

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Cossa, Dércio Gidrião
C869e Experiências de produção textual e apropriação do letramento
acadêmico por estudantes universitários em Moçambique/ Dércio Gidrião
Cossa. - 2026.
166f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2026.

1. Letramento acadêmico. 2. Produção textual. 3. Ensino
superior. 4. Moçambique. I. Anecleto, Úrsula Cunha, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 372.41:378

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

DÉRCIO GIDRIÃO COSSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos -
PPGEL, em 13 de março de 2026, nível Mestrado, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de
Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
URSULA CUNHA ANECLETO
Data: 28/05/2026 11:29:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Documento assinado digitalmente
IVAN FARIA
Data: 29/05/2026 09:19:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ivan Faria – membro interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Documento assinado digitalmente
NADSON ARAUJO DOS SANTOS
Data: 28/05/2026 12:20:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos – membro externo
Universidade Federal do Acre - UFAC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Aos meus pais, Gidrião Cossa e Verónica Chongo, que deram tudo de si, inclusive o que nunca tiveram.

Ao meu tio Frederico Cossa, que sempre apoiou os meus sonhos como se fossem dele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Senhor Todo Poderoso, pela vida, pela saúde, pelas oportunidades, por permitir que eu chegasse até aqui. MUITO OBRIGADO, SENHOR!

Aos meus pais, Gidrião Simão Cossa e Verónica Júlio Chongo, pelo apoio desde o princípio. Vocês foram para mim uma verdadeira motivação. Tudo o que tentei buscar e alcançar foi sempre por vocês, para vos dar orgulho. Amo-vos tanto!

À minha orientadora, Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto, por me ter aceitado como seu orientando e por me ter dado a melhor orientação. Agradeço a sua atenção, as suas palavras de conforto e de otimismo. Quero que saiba que nada do que eu escreva aqui está em condições de expressar a minha gratidão por tudo que a senhora fez por mim. Muito obrigado de coração!

Aos Professores Doutores, Ivan Faria e Nádson Araújo dos Santos, por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e, agora, a banca de defesa. Muito obrigado pelas críticas construtivas, pois tudo quanto me disseram e sugeriram foi muito importante para a reconstrução deste trabalho.

Ao meu tio Frederico Simão Cossa, irmão do meu pai. Muito obrigado tio por tudo. Nada do que o senhor fez por mim, serei capaz de retribuir. O senhor é uma das chaves de todas as portas que se abriram na minha vida. Você apoiou os meus sonhos como se fossem seus.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em especial ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), por me ter selecionado e por me ter dado a oportunidade de realizar um sonho de fazer o mestrado no Brasil.

Ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras – GCUB, por possibilitar a realização de um sonho.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa, que permitiu a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, pelos direcionamentos, aprendizagens, humildade, democracia e compromisso com que lidam com o ensino e a pesquisa dentro do PPGEL. Muito obrigado pela partilha dos vossos saberes.

À Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI/UEFS), pelo acolhimento, direcionamento, assim como pela assistência que me deu desde Moçambique até ao Brasil. Muito obrigado por tudo!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), pelo acolhimento, desde que cheguei ao Brasil, sobretudo ao PPGEL/UFES. Muito

obrigado pelas aprendizagens e pelo compartilhamento de saberes. Aprendi bastante com cada discussão, e com cada encontro oportunizado, como também me apoiaram sempre que precisei.

Aos meus irmãos, Mércia da Pércia Cossa, Carmita Cossa, Esmaldina Cossa, Ernesto Cossa, Leandra Cossa, Crizalda Cossa e Flórida Cossa, pelo incentivo e por comemorarem comigo cada conquista e por chorarem comigo em todos os momentos tristes. Amo-vos tanto, pessoal!

À Universidade Licungo, em especial ao curso de Licenciatura em Ensino de Português, por abrir portas para a realização da minha pesquisa nesse *locus*.

Ao Prof. Doutor João Samuel, então diretor do curso de Licenciatura em Ensino de Português, pela ajuda durante todo o processo de construção das informações da minha pesquisa de mestrado. Muito obrigado!

Aos estudantes do 3º do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, por terem aceite trabalhar comigo na construção desta pesquisa.

Ao mano Francisco Simbine e à cunhada Tristeza Mondlane, pelo acolhimento em Quelimane. Devo a você, mano, muitas coisas boas que me sucederam nesse trajeto! Você deu-me as primeiras dicas de como ser um bom estudante universitário! Abraços, mano!

Aos meus amigos Flausino Eurico Nhavene, Rosdino Alberto Massuanganhe, Arcedes José Manuel, Alberto Baloi, Filimone Zacarias Sitole, Calton Manane Sujai, Janaína Dias, Mirelle Oliveira e Geisa Dias, pelo apoio em diferentes situações da vida, assim como pela partilha de conhecimentos. Um abraço!

A todos que direta ou indiretamente me apoiaram nesse percurso não só acadêmico, mas também de vida, muito obrigado de coração!

RESUMO

O argumento amplamente difundido de que os estudantes universitários de Moçambique, apresentam dificuldades na produção textual acadêmica devido às limitações linguísticas causadas pela aquisição do Português/L2, é a problemática que suscita a realização desta investigação. Argumenta-se, nesta pesquisa, que as dificuldades manifestadas pelos estudantes moçambicanos na escrita acadêmica, são resultado das limitadas experiências com esse tipo de prática de letramento, sobretudo em uma perspectiva social e culturalmente sensível, tanto no ensino secundário, quanto na universidade. Amparado em duas abordagens teóricas: abordagem sociocultural do letramento Street (2014 2003); Gee (1991); Kleiman (2008); Barton e Hamilton (2004) e, em especial, do Letramento Acadêmico (Lea; Street, 1998 2014; Lillis; Scott, 2007; Fischer, 2007); e na perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem do Círculo (Bakhtin, 1997 [2006]), no que diz respeito a teoria dos gêneros do discurso, este estudo tem por objetivo geral: compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para apropriação do letramento acadêmico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, realizada com 18 estudantes matriculados no 3º ano do curso e na universidade supracitados, em Moçambique. Para a construção das informações em campo, foram utilizados dois dispositivos: questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas, assim como a consulta de documentos oficiais, como o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português (PCCLEP). Para a análise das informações em campo, elegeu-se a Análise de Conteúdo Categorical (ACC) de Bardin (2016), que possibilitou a criação de duas categorias a) perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica; e b) perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica, a partir das unidades de registro emergidas das respostas aos questionários e das entrevistas realizadas com os participantes. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, por meio das experiências de produção textual, os estudantes conseguiram apropriar-se mais de habilidades técnico-instrumentais, como o uso correto dos conectores discursivos, a aplicação de regras gramaticais: acentuação e pontuação, além da utilização das normas técnicas da APA e da seleção de fontes confiáveis para a pesquisa, nas bases de dados. Entretanto, embora essas habilidades sejam importantes para o desenvolvimento do letramento acadêmico, houve um enfoque excessivo nesses aspectos em detrimento das habilidades de competências comunicativas, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de produzir textos de acordo com as especificidades disciplinares e a construção de competências argumentativas de acordo com os gêneros discursivos, o que demonstra a necessidade da realização de atividades de produção de textos que considerem esses aspectos situacionais e de maior apoio dos professores, como agentes de letramento, para a escrita acadêmica.

Palavras-chave: letramento acadêmico; produção textual; ensino superior; Moçambique.

ABSTRACT

The widespread argument that university students from Mozambique have difficulties in academic textual production due to the linguistic limitations caused by the acquisition of Portuguese/L2, is the problem that raises the realization of this investigation. It is argued in this research that the difficulties expressed by Mozambican students in academic writing are the result of limited experiences with this type of literacy practice, especially from a socially and culturally sensitive perspective, both in secondary school and at university. Supported by two theoretical approaches: sociocultural approach of literacy Street (2014 2003); Gee (1991); Kleiman (2008); Barton and Hamilton (2004) and, in particular, of Academic Literacy (Lea; Street, 1998 2014; Lillis; Scott, 2007; Fischer, 2007); and in the socio-historical-ideological perspective of the language of the Circle (Bakhtin, 1997 [2006]), with regard to the theory of discourse genres, this study has the general objective: to understand how the experiences of textual production of students of the 3rd year of the Degree course in Portuguese Teaching, Licungo University, contribute to the appropriation of academic literacy. Methodologically, it is a qualitative-interpretative research, carried out with 18 students enrolled in the 3º year of the course and in the aforementioned university, in Mozambique. For the construction of information in the field, two devices were used: online questionnaires and semi-structured interviews, as well as the consultation of official documents, such as the Curriculum Plan of the Degree Course in Portuguese Teaching (CPDCPT). For the analysis of information in the field, Bardin's Categorical Content Analysis (ACC) was elected (2016), which enabled the creation of two categories a) technical-instrumental perspectives of students on textual production in their own academic trajectory; and b) critical perspectives of students on the experiences of textual production during their own academic trajectory, from the recording units emerged from the responses to the questionnaires and interviews with the participants. The results of the research showed that, through the experiences of textual production, students were able to appropriate more technical-instrumental skills, such as the correct use of discursive connectors, the application of grammatical rules: accentuation and punctuation, in addition to the use of APA technical standards and the selection of reliable sources for research, in databases. However, although these skills are important for the development of academic literacy, there was an excessive focus on these aspects to the detriment of the skills of communicative skills, such as the development of critical thinking, the ability to produce texts according to disciplinary specificities and the construction of argumentative skills according to discursive genres, which demonstrates the need to carry out text production activities that consider these situational aspects and greater support for teachers, as literacy agents, for academic writing.

Keywords: academic literacies; textual production; higher education; Mozambique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da RNL	23
figura 2 - Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico	45
figura 3 - Estruturação das etapas para a análise de conteúdo categorial	65
figura 4 - <i>Print screen</i> do questionário contextual aplicado aos participantes da pesquisa	69
figura 5 - <i>Print screen</i> do gravador de tela e áudio utilizado nas entrevistas com os participantes	72
figura 6 - Localização da Universidade Licungo, Quelimane, Zambézia e Moçambique	83
figura 7 - Fachada da Universidade Licungo, campus Murrópuè, Quelimane	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “letramento acadêmico e produção textual/escrita acadêmica”	26
Quadro 2 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “letramento acadêmico, produção textual/escrita acadêmica; curso de letras língua portuguesa”	30
Quadro 3 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “letramento acadêmico, produção textual/escrita acadêmica, curso de letras língua portuguesa e moçambique”	30
Quadro 4 - Síntese dos principais pontos entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento	38
Quadro 5 - Síntese das concepções de eventos e práticas de letramento	40
Quadro 6 - Características dos gêneros do discurso e o seu funcionamento	53
Quadro 7 - Gêneros acadêmicos e seus objetivos sociocomunicativos	55
Quadro 8 - Datas e minutos gravados nas entrevistas com os participantes	73
quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa	77
Quadro 10 - Disciplinas lecionadas no curso de licenciatura em ensino de português	85
Quadro 11 - Relação entre leitura e escrita na universidade, conforme os participantes da pesquisa	94
Quadro 12 - Resumo das dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa em relação ao letramento acadêmico	113
Quadro 13 - Resumo do paradigma crítico-reflexivo sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico na universidade	125
Quadro 14 - Resumo das aprendizagens em relação aos componentes curriculares e ao letramento acadêmico apresentadas pelos participantes	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes até o 3º do curso de licenciatura em ensino de português 89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACC	Análise de Conteúdo Categorical
APA	<i>American Psychological Association</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos
CRM	Constituição da República de Moçambique
GEPLET	Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
LB	Línguas Bantu
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
L2	Língua Segunda
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEL	Novos Estudos do Letramento
PC	Plano Curricular
PCCLEP	Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português
QC	Questionário Contextual
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RNL	Revisão Narrativa de Literatura
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UL	Universidade Licungo
UNIZAMBEZE	Universidade Zambeze
UP	Universidade Pedagógica
INE	Instituto Nacional de Estatísticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 RAZÕES DA ESCOLHA PELO OBJETO DESTA PESQUISA: IMPLICAÇÕES COM O LETRAMENTO ACADÊMICO	17
2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	23
3 LETRAMENTO, NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO: APORTES TEÓRICOS INICIAIS	33
3.1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DOS USOS DA LINGUAGEM	33
3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR ALÉM DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES	42
4 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: IMPORTANTES INTERCONEXÕES	50
4.1 LEITURA CRÍTICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL	50
4.2 GÊNEROS DISCURSIVOS NA UNIVERSIDADE E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO	53
5 APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA	62
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA E PARADIGMA INTERPRETATIVISTA	62
5.2 MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DE CAMPO	6468
5.3.1 Questionários	68
5.3.2 Entrevista	71
5.3.3 Documentos	74
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
5.5 CONTEXTO E <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	79
5.5.1 Universidade Licungo	83
5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	86
6 PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS	88

6.1 LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS	89
6.2 EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS	101
6.2.1 Perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica	101
6.2.2 Perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica	113
6.3 O PAPEL DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONSOLIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS DOS COMPONENTES CURRICULARES	126
7 CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a produção textual configuram-se como dois processos centrais a partir dos quais os estudantes ampliam o seu letramento. Embora sejam práticas letradas que fazem parte das atividades didáticas destes, desde o Ensino Primário ao Ensino Secundário, ao ingressarem na universidade —, eles terão de se adaptar às novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (Lea; Street, 1998), como também eles irão se envolver diretamente em atividades de produção, compartilhamento e divulgação do conhecimento através de diferentes gêneros acadêmicos, tais como: resenhas, resumos, monografias, relatórios, seminários, artigos científicos, congressos, entre outros (Amaral *et al.*, 2025). Assim, é com base nessas práticas de letramento que os estudantes aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo (Lea; Street, 1998).

No contexto moçambicano onde uma das características centrais é o multilinguismo¹ e o multiculturalismo —, a maioria dos estudantes que ingressam na universidade para além de terem de se adaptar às práticas de letramento acadêmico, eles enfrentam outros desafios ligados às dificuldades no domínio da Língua Portuguesa (LP), que por sinal, é a língua de ensino nesse espaço formativo. Essas dificuldades são entendidas como se devendo “à aquisição da LP como L2, mas também ao facto de não terem tido uma exposição sistemática à língua padrão e, em alguns casos, de terem tido uma deficiente escolarização” (Siopa, 2020, p. 9).

Embora esse fenómeno condicione, de certa forma, o desenvolvimento das competências de produção textual académica dos estudantes na universidade (Siopa, Ernesto e Companhia, 2003; Siopa, 2006; Gonçalves, Siopa, 2005; Guirruço, 2008; Gonçalves, 2010), compreendemos, nesta pesquisa, que ele tomado *per se*, revela muito pouco sobre os problemas subjacentes às dificuldades apresentadas por esses aprendizes em relação às práticas de letramento académico.

Partindo da abordagem sociocultural do letramento, defendemos, nesta dissertação, a tese segundo a qual as dificuldades de escrita académica que os estudantes apresentam na produção de diferentes gêneros discursivos são, em grande parte, resultado das limitadas experiências de produção de textos, sobretudo em uma abordagem social e culturalmente sensível na universidade, assim como da promoção de atividades de escrita enfocadas

¹ Para além do Português, língua oficial do país, Moçambique possui mais de 20 línguas de origem bantu e outras de origem asiática distribuídas de forma desigual em todo território nacional. As línguas bantu constituem línguas maternas para a maioria dos estudantes universitários moçambicanos.

sobremaneira em aspectos da forma da língua (Fumo; Girão, 2018). Embora, não possamos dissociar o aparente mau desempenho dos estudantes nas práticas de letramento acadêmico de suas limitações linguísticas, entendemos também que essas limitações amplamente apontadas como o cerne do problema são apenas a *ponta do iceberg* do que realmente deve ser investigado em relação a essa questão. Isso porque o bom desempenho na escrita não depende única e exclusivamente de os estudantes serem exímios conhecedores da LP, haja vista que mesmo os estudantes cuja LM é o Português —, tendem a enfrentar dificuldades em relação à escrita acadêmica, o que nos obriga a repensar essa prática de linguagem além de habilidades técnicas e individuais (Lea; Street, 2014).

Nesse contexto, mesmo que se acredite que os estudantes apresentem dificuldades na escrita acadêmica devido às suas limitações linguísticas e ao ensino secundário deficitário — é preciso considerar que as práticas de letramento acadêmico, sobretudo a escrita, diferem-se das outras práticas letradas já experienciadas por eles durante a etapa de escolarização (Fiad, 2011). Assim, para além de se focar apenas no ensino da norma padrão do Português Europeu (PE), deve-se também dar especial atenção ao trabalho com os gêneros discursivos² da esfera acadêmica. Isso porque cada esfera da atividade humana apresenta seus gêneros relativamente estáveis, que funcionam como meio de interação entre os membros dessa mesma esfera da comunicação humana (Bakhtin, 2006). Assim, a ambiência acadêmica enquanto esfera da comunicação humana apresenta seus gêneros diferentes dos da esfera escolar. Igualmente, defendemos que para que os estudantes se apropriem das práticas letradas —, eles precisam ser imersos em experiências reais de produção textual na universidade. A partir dessas experiências, os estudantes poderão adquirir o repertório dos gêneros acadêmicos, que os possibilitará participar ativa e conscientemente na produção e divulgação do conhecimento científico.

Tendo em vista essas considerações iniciais e como forma de contribuir para a compreensão do complexo fenômeno do letramento acadêmico, que nos propomos a refletir, formulamos a seguinte questão de pesquisa: como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico? A opção por estudantes do

² Os gêneros discursivos, conforme apresentados por Miller (2012), a partir da interação com Mikhail Bakhtin, apresentam três elementos estruturais: a) conteúdo temático (refere-se ao tema específico, a ideia central ou o problema que o texto aborda); b) estilo (envolve as léxico-sintáticas empregadas pelo autor do texto); c) forma composicional (diz respeito ao formato ou a estrutura material reconhecível do texto). Portanto, para a produção de um texto acadêmico, torna-se importante o conhecimento dessas estruturas para a atribuição de sentido à prática de letramento acadêmico.

3º ano tem que ver com o fato de considerarmos que já são sujeitos que participaram em diversas práticas de letramento acadêmico — envolvendo-se em atividades de leitura e de produção de diferentes gêneros dessa esfera comunicativa, o que significa que eles já possuem experiências com essas práticas letradas.

Em relação ao quadro teórico, nesta pesquisa, amparamo-nos em duas grandes abordagens teóricas: em primeiro lugar, na abordagem sociocultural do letramento, aquela defendida por autores dos “Novos” Estudos do Letramento (NEL), Street (2014, 2003), Gee (1991), Barton e Hamilton (2004); Kleiman (2008), Rojo (2009) e, em especial, do Letramento Acadêmico Lea e Street (1998, 2014), Lillis e Scott (2007), Fischer (2007), entre outros. A abordagem sociocultural reconhece a existência de múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder (Street, 2003), o que nos impele a reconhecer diferentes letramentos —, tais como letramentos escolares, acadêmicos etc. Em segundo lugar, pautamos pela perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem (Bakhtin, 1997 [2006] 2006), no que diz respeito à teoria dos gêneros. Por essa perspectiva teórica, entendemos a utilização dos gêneros como um comportamento social (Marinho, 2010). Isso significa que é possível que os estudantes tenham um vocabulário amplo e dominem perfeitamente as regras gramaticais da língua, mas serem inexperientes na atividade de moldar os gêneros acadêmicos.

Para a realização da pesquisa, apresentamos como objetivo geral: compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, em Moçambique, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Como objetivos específicos, elencamos: a) mapear os gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade *locus* da pesquisa; b) descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade; e c) analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes.

Por fim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita-Lopes, 1994; Yin, 2016, dentre outros), como método para a construção e a interpretação das informações, elegemos a Análise de Conteúdo Categorical (Bardin, 2016). Como dispositivos de pesquisa, temos: questionários e entrevistas semiestruturadas e a consulta de documentos oficiais do curso, como, por exemplo, o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Português (doravante PCCLEP). Os participantes da pesquisa são 18

estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, em Moçambique.

Apresentados o problema, o quadro teórico-metodológico e os objetivos que norteiam a presente pesquisa, destacamos, em sequência, as minhas implicações com a pesquisa.

1.2 RAZÕES DA ESCOLHA PELO OBJETO DESTA PESQUISA: IMPLICAÇÕES COM O LETRAMENTO ACADÊMICO

Os motivos que justificam a escolha por esta temática, assim como a realização desta pesquisa de dissertação de mestrado e, por consequência, a sua relevância, encontram-se traduzidos nas duas principais razões: a primeira razão tem que ver com as minhas³ experiências acadêmicas — enquanto estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Licungo, em Moçambique, no período entre 2020 - 2023. A segunda razão filia-se ao meu contato com a teoria dos NEL, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A minha entrada para a Universidade no curso de Licenciatura em Ensino de Português, em 2020, foi/é igual a de muitos outros estudantes que saem do ensino secundário para o ensino superior, marcada pelas expectativas utópicas do que poderia encontrar naquele espaço de formação. No entanto, também foi marcada pelas frustrações causadas pelas exigências quanto ao domínio de práticas textuais que fazem parte do contexto universitário, tais como artigos científicos, resenhas acadêmicas, resumos acadêmicos, projetos de pesquisa, entre outros.

À primeira vista, supunha que, uma vez que havia realizado o ensino secundário de forma satisfatória, isto é, sendo um estudante destacado, então, o meu percurso acadêmico seria, de certo modo, acessível na universidade. É claro que foi, em parte! Todavia, longe das minhas expectativas. Logo que ingressei na universidade, sobretudo no primeiro ano do curso, apercebi-me de que a esfera acadêmica era diferente das outras esferas de ensino pelas quais havia transitado ao longo da minha vida de estudante, a começar pela natureza complexa das práticas textuais exigidas naquela esfera social. No entanto, observei também uma certa superficialidade no trabalho com as atividades de produção textual acadêmica, visto que os professores privilegiavam, na maioria das vezes, aspectos técnico-instrumentais.

³ Por se tratar de aspectos memorialísticos, nesta seção, utilizamos a 1ª pessoa do singular.

A título de exemplo, no primeiro semestre do curso, na disciplina de Métodos de Estudo e Investigação Científica (MEIC), o ensino e a aprendizagem de gêneros acadêmicos, sobretudo do projeto de pesquisa, incidia sobremaneira em aspectos estruturais desse gênero discursivo, tais como: introdução, referencial teórico e métodos, como também havia uma especial atenção às normas técnicas da *American Psychological Association* (APA) vigentes na Universidade Licungo, a partir das quais o docente da disciplina ensinava a inserção de citações, formatação do texto, formas de inserir as referências, dentre outros aspectos de natureza técnica na escrita. No entanto, não se discutia como a construção do projeto de pesquisa se torna uma ação necessária para o pesquisador organizar e delimitar o objeto de pesquisa, ajudando-o na construção dos itinerários teórico-metodológicos inerentes a esse gênero acadêmico.

Esse tipo de ensino da escrita acadêmico-científica enfocado, essencialmente, em questões de nível técnico, fez com que muitos estudantes, assim como eu, tivéssemos dificuldades na elaboração de um projeto de pesquisa que refletisse as nossas intenções de estudo, visto que algumas dimensões de um projeto dessa natureza tinham sido discutidas de forma superficial durante as aulas, tais como escrever uma introdução, elaborar uma problemática, criar objetivos, justificativa e aspectos metodológicos etc. Paradoxalmente, constituíam-se objeto de avaliação por parte do professor da disciplina.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa II e de Língua Portuguesa III, também vivenciei algumas outras experiências de escrita, que merecem que eu gaste um pouco de tinta para relatá-las. Nessas disciplinas, o professor focava o ensino da escrita em aspetos gramaticais, de pontuação, de acentuação e na ampliação do vocabulário. Assim, havia uma frequente recomendação da leitura de textos literários, gramáticas e consulta ao dicionário, como forma de minimizar as dificuldades de escrita acadêmica dos estudantes. Tal estratégia didática visava possibilitar o desenvolvimento da nossa competência linguística, como estudantes falantes do Português/L2. Nesse sentido, era como se o domínio da norma padrão do (PE) fosse condição determinante para o domínio da escrita acadêmica. Isso porque se considerava que tendo aprendido as regras gramaticais, de acentuação e de pontuação, como também tendo um vocabulário vasto, nós estaríamos aptos a escrever qualquer texto acadêmico ou de outras esferas comunicativas, sem muitas dificuldades.

Além disso, havia um frequente discurso segundo o qual nós éramos futuros professores de LP e que, por via disso, deveríamos dominar a gramática normativa. Assim, a idealização da escrita em uma língua considerada “padrão” suplantava as aprendizagens conceituais e metodológicas que havíamos construídos durante os componentes curriculares, tão importantes

para a promoção das próprias práticas de leitura e de escrita de textos em LP, como estudantes do ensino secundário, quando de nossa atuação como professores em formação.

Por fim, outra situação que vivenciei durante esse percurso estudantil, não só no meu curso, mas também em diversos cursos de graduação na Universidade Licungo, tem que ver com a participação dos estudantes nas Jornadas Científicas Estudantis (JCE). De acordo com Brasileiro (2021), as jornadas são eventos que reúnem grupos específicos de uma instituição para a discussão de temáticas particulares a eles. Como forma de oportunizar a apresentação de trabalhos realizados pelos estudantes, a exemplo de projetos de pesquisas, artigos científicos, ensaios acadêmicos etc. Nesse sentido, a Universidade Licungo realiza, no segundo semestre de todos os anos letivos, esse tipo de prática de letramento acadêmico.

No entanto, durante a minha trajetória acadêmica naquela instituição, notei uma fraca participação de estudantes nas JCE, a partir dos mais diversos eventos de letramento acadêmico, tais como socialização da pesquisa por meio de comunicação oral, pôster, mesas coordenadas, dentre outros. Por exemplo, das quatro turmas do curso de Licenciatura em Ensino de Português (1º ano ao 4º ano do curso), que existiam na instituição, era comum visualizar a participação de três ou quatro estudantes, no máximo, de forma mais protagonista. Essa fraca participação dos estudantes nas JCE gerou em mim um sentimento de inquietação e de curiosidade para compreender as razões que estavam subjacentes a essa problemática.

Diante dessa fraca adesão dos estudantes a essa prática de letramento acadêmico, como JCE, por exemplo, a direção do curso e outros professores começaram a usar métodos coercitivos a fim de garantir que os estudantes participassem, de forma mais ativa, das atividades promovidas na universidade. Em geral, os métodos consistiam em ameaças de reprovação nas disciplinas que cursávamos no semestre em que as JCE eram realizadas.

Irrequieto com essa situação, no meu sétimo semestre do curso, em 2023, rascunhei, na minha inexperiência, uma proposta de projeto, cujo objetivo era a criação de um grupo de estudos e pesquisas que pudesse dar conta desses “problemas” de escrita acadêmica que nós estudantes enfrentávamos na universidade. Essa minha iniciativa deveu-se, em grande parte, pela ausência de iniciativas da própria universidade, ou do curso, em promover a escrita acadêmico-científica, como, por exemplo, a introdução de disciplinas de leitura e produção do texto acadêmico no plano curricular do curso, a promoção de oficinas de produção de textos acadêmicos, a concessão de Bolsas para a Iniciação Científica etc. O que, a nosso ver, indica uma certa apatia da própria universidade, assim como do curso de Português em relação às dificuldades de escrita acadêmica que os estudantes desse *locus* enfrentam. Embora promova

as Jornadas Científicas Estudantis, essa prática de letramento tem sido, na maioria das vezes, algo protocolar, visto que não é concedida a ela a devida atenção.

No curso de Licenciatura em Ensino de Português, em especial, notei falta de grupos de estudos e pesquisas. A título de exemplo, quando apresentei a proposta da criação de um grupo de pesquisa, um dos meus professores disse-me que tinha um grupo de pesquisa ao qual estava vinculado, no Brasil, desde o seu doutorado. Entretanto, era expectável que os docentes tivessem a iniciativa de criar esse tipo de grupos dentro da Universidade e do curso, já que tiveram uma experiência anterior com essas ações de pesquisa, a fim de motivar os estudantes a produzirem conhecimento, de forma colaborativa. Muitos estudantes, por exemplo, terminam as disciplinas curriculares de graduação, contudo, devido às dificuldades na escrita acadêmica, acabam levando muito mais tempo para defender os seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Em outros casos, os estudantes acabam desistindo da realização de seus trabalhos monográficos por enfrentarem dificuldades quanto à produção desse gênero acadêmico.

Essas situações vivenciadas por mim como estudante de licenciatura no curso de Ensino de Português, e tantas outras que tive acesso a partir de leituras sobre a temática no contexto moçambicano, (como por exemplo, nos estudos de Fumo e Girão, 2018; Sipoa, 2020; Siteo, 2023), colocaram-me a refletir sobre a necessidade de se romper com um ensino de escrita acadêmica baseado apenas em conceitos e em habilidades técnicas e individuais, e pensar na produção de textos como prática social e, portanto, situada que reflete estruturas institucionais, relações de poder e identidade (Lillis; Tuck, 2016), como também em um ensino de escrita baseado em gêneros discursivos.

No entanto, embora as minhas inquietações em relação às práticas e aos eventos de letramento acadêmico descritos ao longo desta subseção, tenham sido suscitadas durante o curso de graduação, na Universidade Licungo, em Moçambique, a minha inserção no GEPLET, em 2024, coordenado pelas professoras Dra. Úrsula Cunha Aneleto e Dra. Fabíola Oliveira Vilas Boas, e, atualmente, também pelo professor Dr. Carlos Eduardo Díaz Loyo, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e, por consequência, o meu contato com os NEL teve implicações decisórias para a reestruturação do anteprojeto de pesquisa, com o qual fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), intitulado “PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: A FORMAÇÃO DE LEITORES E AUTORES NO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO”.

Assim, a partir das leituras que me foram sugeridas pela minha orientadora e socializadas no grupo, comecei a aprofundar-me na compreensão sobre o campo do Letramento Acadêmico no contexto universitário moçambicano. Essas discussões despertaram-me para a

realização desta pesquisa, tendo uma das intenções conhecer por qual base teórico-metodológica são realizadas pesquisas sobre a escrita acadêmica, em Moçambique. Sobre essa questão, trataremos na seção 2, a qual intitulamos de Revisão Narrativa de Literatura (RNL).

Para tanto, com base nas motivações apresentadas nesta dissertação, esta pesquisa apresenta-se como relevante para o contexto educacional moçambicano, haja vista que buscará apresentar e/ou ampliar as pesquisas que vêm sendo realizadas no campo do Letramento Acadêmico em Moçambique, evidenciando novos caminhos a serem trilhados em relação a compreensão do letramento acadêmico no cenário acadêmico nacional. Com isso, acreditamos que este estudo poderá servir como referência para futuras pesquisas sobre a temática em discussão, como também fará parte do acervo bibliográfico em Moçambique, inclusive na Universidade Licungo.

Ademais, esperamos que este estudo forneça a professores, a pesquisadores e a estudantes universitários reflexões consistentes e profícuas sobre as práticas de letramento acadêmico para, dessa forma, promoverem mudanças no *status quo* do contexto universitário naquele país. Igualmente, esperamos que este estudo auxilie os estudantes na compreensão sobre as práticas e os eventos de letramento acadêmico de modo a facilitar o processo de aprendizagem de produção desses textos na universidade. No que se refere às universidades moçambicanas, esperamos que este estudo suscite novos debates intelectuais em relação à elaboração de planos curriculares dos cursos de licenciatura, que busquem introduzir disciplinas que privilegiem o ensino da escrita acadêmica em uma abordagem sociocultural, que enfatize o trabalho com a escrita acadêmica por meio de gêneros discursivos e não apenas com foco nos aspectos formais da língua.

Por fim, acreditamos que este estudo se torna relevante para o PPGE da UEFS, precisamente na linha de pesquisa 2 - Práticas Textuais e Discursivas, por ampliar discussões no campo do Letramento Acadêmico, trazendo um novo olhar sobre essas práticas letradas a partir de um contexto diferente do Brasil. Além disso, esta pesquisa torna-se importante para o Programa por promover processos de internacionalização científica, a partir do estudo que foi realizado em uma instituição em Moçambique, mas tendo como horizonte aspectos teóricos já difundidos no Brasil, país no qual realizei o mestrado. A fim de compreendermos a problemática sobre a qual nos propomos a pesquisar, organizamos a presente dissertação em sete seções retóricas, apresentadas a seguir:

Na seção 1, *Introdução*, apresentamos a problemática relativa à produção textual acadêmica, o quadro teórico-metodológico e os objetivos que norteiam a presente pesquisa. Por

fim, apresentamos a justificativa da pesquisa, destacando as motivações que pesaram para a realização desta pesquisa.

Na seção 2, *Revisão narrativa de literatura (RNL)*, apresentamos um recorte do estado da arte das dissertações desenvolvidas nos últimos 10 anos, isto é, de 2015 a 2025, sobre a produção textual acadêmica, tanto no Brasil, como em Moçambique.

Na seção 3, *Letramento, Novos Estudos do Letramento e letramento acadêmico: aportes teóricos iniciais*, refletimos em torno dos NEL como uma abordagem sociocultural que nos permite repensar a leitura e a escrita como práticas sociais e contextualizadas. Igualmente, discutimos em torno do letramento acadêmico como um campo que nos possibilita enxergar as práticas de letramento acadêmico — leitura e produção textual — como situadas em contextos disciplinares específicos, mas também moldadas ideologicamente, refletindo estruturas institucionais, relações de poder e identidades.

Na seção 4, *Leitura e Produção Textual Acadêmica: Importantes Interconexões*, refletimos, à luz da perspectiva sócio-histórico-ideológica de linguagem, em torno da leitura e da produção de gêneros acadêmicos, como duas práticas inseparáveis uma da outra no ambiente acadêmico. Além disso, defendemos, na mesma sessão, a relevância das experiências de produção textual como fator importante para a apropriação do letramento acadêmico pelos estudantes na universidade.

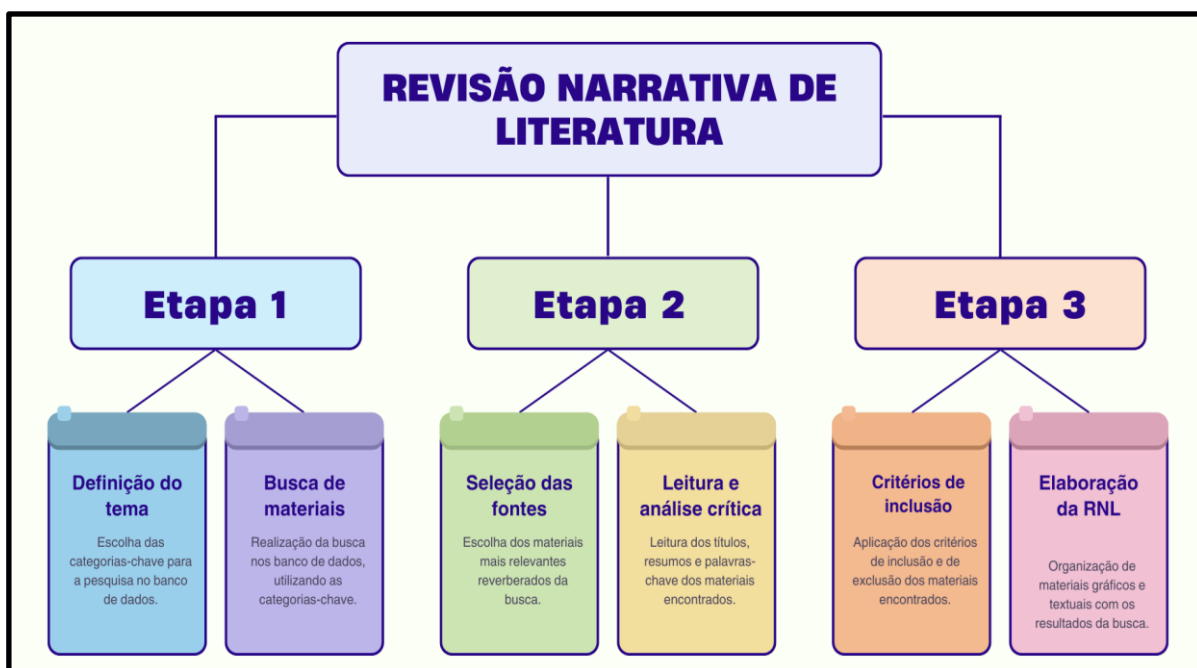
Na seção 5, *Aportes metodológicos da pesquisa*, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados durante a realização desta dissertação. Na seção 6, *Produção Textual na Universidade: Reflexões sobre a Apropriação do Letramento Acadêmico pelos Estudantes do Curso de Português*, apresentamos a análise e a discussão das informações da pesquisa em torno da problemática proposta neste estudo. Por fim, na seção 7, *Conclusão*, tecemos as considerações finais, destacando como os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, contribuições do estudo, assim como suas limitações.

2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

A Revisão Narrativa de Literatura (RNL) é uma metodologia que tem como finalidade a apresentação de sínteses sobre um escopo de estudo, a partir de pesquisas realizadas em vários artefatos culturais, dentre eles, revistas periódicas, banco de teses e de dissertações, acervos bibliográficos. Dessa forma, esse tipo de revisão apresenta um mapeamento de estudos de uma dada área de pesquisa, de forma específica, contribuindo para a construção de um recorte do estado da arte de uma determinada abordagem temática.

Para Casarin *et al.* (2020), a RNL deve trazer reflexões, explorações e possíveis atualizações sobre o eixo temático em estudo, no sentido de apresentar um panorama, embora por amostragem, em certos momentos, de aspetos teóricos e metodológicos empreendidos por pesquisas anteriores, a partir do mesmo enfoque de estudo. Para a realização desse tipo de revisão, realizamos as etapas apresentadas na figura 1.

Figura 1 - Etapas da RNL



Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa, com inspiração em Casarin *et al.* (2020)

Na etapa 1, foram realizadas duas ações da RNL: definição do tema e das categorias-chave de pesquisa: Letramento Acadêmico, Produção Textual acadêmica/escrita acadêmica, curso de Letras Língua Portuguesa e Moçambique. A escolha por essas palavras-chave se deu por representar os aspectos teóricos da pesquisa e o contexto de acontecimento do estudo

proposto por esta dissertação. Também, nos últimos anos, tem-se ampliado o interesse crescente no estudo sobre o letramento acadêmico, sobretudo em relação à atividade de escrita⁴. Por exemplo, em países como Estados Unidos, África do Sul, Brasil e no Reino Unido, o campo do Letramento Acadêmico já se encontra consolidado. Ou seja, já existe, nesses países, um corpo de trabalhos consistente nessa área. No entanto, a mesma realidade não é válida quando aplicada a Moçambique, onde as pesquisas nesse campo ainda são incipientes.

Em seguida, ainda nesta etapa, foram selecionados os bancos de dados para a efetivação da revisão, tanto no Brasil (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) quanto em Moçambique (Repositório da Universidade Eduardo Mondlane - UEM, Repositório da Universidade Pedagógica de Maputo- UP-Maputo e o Repositório da Universidade Zambeze - UNIZAMBEZE). Também, foi definida a temporalidade dos trabalhos (de 2015 a 2025, o que representou um período de 10 anos) e definido o gênero discursivo acadêmico a ser pesquisado (dissertações de mestrado).

Em Moçambique, não foi possível consultar muitos bancos de dados que se destinem à divulgação de trabalhos científicos, pois algumas universidades do país ainda enfrentam sérios problemas ligados à ausência de repositórios digitais, desde a Reforma do Ensino Superior, realizada pelo governo, em 2019. Isso porque de 1985 a 2019, dez das universidades moçambicanas, outrora chamadas de delegações, partilhavam o mesmo repositório, o que foi descontinuado, em 2019, quando o governo decidiu descentralizar a Universidade Pedagógica (UP), tendo criado, portanto, cinco universidades, cada uma delas autônoma.

De 2019 até os dias atuais, algumas das universidades moçambicanas criadas a partir dessa reforma do ensino superior buscam ainda se reorganizar em diferentes aspetos, o que faz com que a divulgação dos trabalhos nos repositórios digitais fique comprometida. Outra limitação enfrentada por nós tem que ver com a ausência de um banco de dados universal que se destine à divulgação de trabalhos científicos no contexto nacional. Por isso, selecionamos os repositórios digitais de três universidades moçambicanas para compor a RNL.

A busca nos repositórios supracitados foi realizada de 10 de dezembro de 2024 a 12 de abril de 2025, em ambos os países. Inicialmente, utilizamos as palavras-chave escrita/produção de texto acadêmico, o que não revelou nenhuma dissertação defendida em Moçambique e 110

⁴ Uma das razões pelas quais as pesquisas em relação à escrita acadêmica vêm aumentando nos últimos 30 anos, tem que ver com o fato de a escrita constituir a principal forma de avaliação na universidade, assim sendo, no caso de o estudante falhar ou apresentar dificuldades nessa prática de letramento, ele estará fadado ao fracasso (Lillis; Scott, 2007).

dissertações defendidas no Brasil. Em seguida, utilizamos as seguintes combinações de palavras-chave a) “Letramento Acadêmico e Produção textual/escrita acadêmica” e b) “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica e Curso de Letras Língua Portuguesa”, nos banco de dados dos dois países, e encontramos os resultados a seguir: em a) não foram encontradas dissertações em Moçambique e localizamos seis dissertações no Brasil; em b) não encontramos nenhuma dissertação em Moçambique e localizamos uma dissertação no Brasil.

Ao considerarmos a possibilidade da existência de trabalhos de pesquisadores moçambicanos desenvolvidos em outras universidades estrangeiras, decidimos ampliar as buscas não só em repositórios de ambos os países, isto é, Brasil e Moçambique, mas também no Google Acadêmico. Para tanto, usamos as seguintes combinações de palavras-chave: c) Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica, Curso de Letras Língua Portuguesa e Moçambique. Como resultados, localizamos uma dissertação de mestrado defendida por uma pesquisadora moçambicana em uma universidade portuguesa, conforme adiante será apresentada.

Finalizada essa etapa e com 125 dissertações encontradas, de forma geral, iniciamos a etapa 2 da RNL: seleção das fontes, leitura e análise crítica das fontes selecionadas nas buscas. Nessa etapa, as duas ações foram realizadas de forma conjunta: para escolhermos as fontes (seleção inicial das dissertações), em primeiro lugar, lemos os títulos das dissertações, os resumos homotópicos e as palavras-chave para, em seguida, analisar as informações que constavam em outras partes do texto. Essa etapa teve como finalidade o conhecimento mais abrangente sobre o recorte da pesquisa, as opções teórico-metodológicas e os principais achados dos estudos.

Entretanto, a seleção final dos textos para compor a RNL foi realizada na etapa 3, quando foram elaborados os critérios de inclusão e de exclusão dos materiais encontrados. Em relação aos critérios de inclusão, elegemos: i) tratar-se de uma pesquisa de mestrado, defendida entre 2015 a 2025, ii) apresentar as palavras-chave supracitadas, iii) ser realizada em uma universidade brasileira, moçambicana ou por um pesquisador moçambicano e iv) estar disponibilizada em um repositório digital. Quanto aos critérios de exclusão, postulamos os seguintes: i) trabalhos duplicados; ii) trabalhos defendidos fora do período delimitado para esta pesquisa, isto é, de 2015 a 2025; iii) trabalhos que não abordam sobre o letramento acadêmico no ensino superior; e iv) trabalhos que não abordam sobre o letramento acadêmico/escrita.

Assim, ao aplicarmos os critérios de inclusão e de exclusão, das 125 dissertações encontradas nos bancos de dados, tivemos o número de oito dissertações, de acordo com as

seguintes categorias teóricas acionadas na pesquisa: a) “Letramento Acadêmico e Produção textual/escrita acadêmica” (quadro 2); b) “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica; Curso de Letras Língua Portuguesa” (quadro 3) e c) Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica, Curso de Letras Língua Portuguesa e Moçambique (quadro 4). Também, realizamos a última ação da RNL: a organização dos materiais gráfico-textuais para a análise das informações construídas pelas buscas, os quais apresentaremos a seguir no quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Letramento Acadêmico e Produção textual/escrita acadêmica”

Autor	Título	Universidade	Ano	País
Geisiane de Melo	Escrita acadêmica nas áreas da linguística e enfermagem: um estudo dos relatórios de pesquisa do pibic de alunos da UFPB	Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa	2019	Brasil
Alexandre Silva	A escrita de universitários ingressantes: o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica	Universidade Federal do Tocantins	2021	Brasil
Miria Braga	Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos	Universidade Federal de Juiz de Fora	2021	Brasil
Genilda Rodrigues	O gênero resumo de comunicação oral em evento de iniciação científica: análises contextual e retórica nos cursos de letras/português e de enfermagem	Universidade Estadual do Piauí	2023	Brasil
Poliana da Silveira	Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica	Universidade Federal do Tocantins	2023	Brasil
Joanes Lima	Letramento acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária	Universidade Federal do Tocantins	2023	Brasil

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Conforme podemos ver no quadro 2, ao aplicarmos as seguintes palavras-chave: “Letramento Acadêmico e Produção textual/escrita acadêmica”, ao BDTD e ao Portal Capes, no período anteriormente indicado, tivemos um total de seis dissertações, todas defendidas no Brasil e por pesquisadores brasileiros. Nesse contexto, ao detalharmos os trabalhos, observamos que dos seis encontrados, apenas três deles abordam sobre a produção de textos no curso de

Letras, sendo que apenas um especifica que é no curso de Letras/Português (Rodrigues, 2023). No que tange aos outros três, temos a seguinte situação: um aborda sobre a produção de textos nas áreas de Linguística e de Medicina (Melo, 2019), outro no curso de Pedagogia (Braga, 2021) e o último em um Curso de Extensão intitulado “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora” (Silveira, 2023). A seguir apresentamos alguns detalhes de cada trabalho.

O estudo de Melo (2019), amparado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na perspectiva de Influência da Cultura Disciplinar, analisa as seções de Resumos e Introduções dos relatórios finais dos bolsistas do PIBIC/UFPB, das áreas de Linguística e Enfermagem do ponto de vista da sua materialidade textual-discursiva e suas conexões com a cultura de cada área. A fim de atingir o objetivo proposto, a autora elegeu como categoria de análise os parâmetros de produção, a infraestrutura e a influência da cultura disciplinar na construção dos textos. A pesquisa contou com um *corpus* de 30 relatórios, dos quais 20 foram desenvolvidos na área de Enfermagem e 10 foram desenvolvidos na área de Linguística.

Segundo a autora, a discussão realizada ao longo do trabalho, do ponto de vista da infraestrutura, aponta relatórios com algumas singularidades, porém, contemplam todos os itens solicitados pelo Programa para a elaboração de um relatório de pesquisa. Também constatou que prevalece nas seções analisadas dos relatórios, tanto de Enfermagem quanto de Linguística, a predominância do tipo de discurso teórico com encaixamento do discurso narrativo (mundo do expor e do narrar). Assim, mesmo se tratando de um único gênero e com a mesma finalidade, a cultura disciplinar está perpassada na escrita desses agentes, evidenciada pelo domínio teórico do conteúdo temático, uso de terminologias específicas da área e normas estruturais das produções.

Silva (2021) propõe-se a investigar sobre a produção do gênero textual “resumo” como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica, realizada por alunos ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública no Estado do Tocantins, e sua consequente contribuição para o desenvolvimento do letramento acadêmico. O autor parte dos seguintes questionamentos: (i) Qual a concepção de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa? (ii) Como os acadêmicos se constituem responsivamente na produção do resumo acadêmico? (iii) Como o processo de reescrita orientada contribui para o desenvolvimento da competência escritora? Como aportes teórico-metodológico, assume uma concepção dialógica de linguagem e os subsídios dos NEL, tendo usado como dispositivos para construção das informações em campo a entrevista semiestruturada, com a finalidade de compreender o percurso acadêmico dos estudantes em relação à escrita, e à Sequência Didática do gênero resumo acadêmico.

De acordo com o autor, as análises realizadas apontam para o predomínio, no contexto acadêmico, de uma concepção de escrita que tem o domínio das regras gramaticais como determinantes para uma escrita crítica; em segundo lugar, apontam influência das experiências prévias dos alunos com a produção de textos no desenvolvimento das produções acadêmicas; em terceiro lugar, o autor constatou que os alunos se constituem responsivos na medida em que compreendem e interpretam o texto-fonte, transpondo de maneira crítica e articulada tal compreensão na produção do resumo; em quarto lugar, descobriu que o processo de reescrita orientada possibilitou que os estudantes refletissem sobre suas escritas, criticamente, considerando o uso-reflexão-uso. Em síntese, segundo Silva (2021), o desenvolvimento do estudo permitiu a constatação da necessidade de se (re)pensar e ressignificar-se a formação do professor para atuar didaticamente com atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência escritora, de forma reflexiva e crítica.

A pesquisa de Braga (2021), por sua vez, busca compreender de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, podem contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal. Como aporte teórico, o estudo está ancorado nas abordagens dos NEL, Letramentos Acadêmicos e no Interacionismo Sociodiscursivo. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica. Para a construção das informações em campo, a autora recorreu aos seguintes dispositivos: a observação e a gravação, em áudio, de cinco aulas de Produção Textual que focalizaram o gênero ensaio. Ademais, houve o uso de notas de campo, entrevistas semiestruturadas com o professor e os estudantes da disciplina que foram utilizadas na geração de dados. De acordo com a autora, os resultados sugerem que, embora a concepção do docente esteja alinhada à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, as dimensões escondidas na abordagem do ensaio solicitado, que se afastou do gênero canônico, parecem ter interferido na compreensão e dificultado o processo de escrita dos estudantes.

Rodrigues (2023) analisa as práticas de escrita de resumos de comunicação oral em evento de Iniciação Científica (IC) dos estudantes da graduação em Letras/Português e em Enfermagem da UESPI, bem como verifica, por meio de questionário, como os produtores compreendem o processo institucional de produção de gêneros. Como aporte teórico-metodológico, a autora ampara-se na perspectiva Sociorretórica de John Swales. Como materialidade de análise, o estudo contou com um *corpus* de 40 resumos, sendo vinte resumos de Letras/Português e vinte resumos de Enfermagem. De acordo com o autor, os resultados evidenciam que os resumos de comunicação oral em evento de IC apresentam uma organização

retórica, baseada em marcas linguísticas, singular para cada cultura disciplinar. Além disso, verificou, por meio de questionários, que os resumos são uma espécie de resultado processual da experiência acadêmica, especificamente em relação com a cultura disciplinar.

O estudo de Silveira (2023), amparado na concepção dialógica de linguagem, nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), assim como na perspectiva da Linguística Textual, investiga como os alunos ingressantes no Ensino Superior se constituem autores das suas produções escritas. Para tanto, a autora parte do seguinte questionamento: De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na universidade? Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas? Como *corpus* de análise, a autora valeu-se de três resenhas acadêmicas extraídas do curso de extensão intitulado “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional.

De acordo com a autora, a partir da análise dos dados, verificou que as resenhas remetem às características identitárias dos estudantes, indicando questões de escolarização anteriores, como a concepção de escrita que trazem. Ademais, a autora observou que a autoria foi demarcada por elementos linguísticos como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos, as citações e os operadores argumentativos, utilizando-se, portanto, da responsividade, tendo em vista que os resenhistas se posicionaram diante da obra.

Por sua vez, Lima (2023), ancorada nos pressupostos teóricos dos NEL e nos de Bakhtin e seu Círculo, investiga em uma turma de estudantes de períodos iniciais (1º ao 4º), como a produção textual, por meio do gênero resumo acadêmico, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos pesquisados, do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública federal do Estado do Tocantins. Para tanto, a autora coloca como objetivos específicos: compreender a concepção de escrita dos estudantes pesquisados e suas implicações no processo de produção textual; investigar as marcas linguístico-discursivas que constituem o agir (autoria) desses estudantes na produção do gênero resumo acadêmico; analisar como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora. Metodologicamente, a autora filia-se à abordagem qualitativo-interpretativista, o *corpus* de análise é constituído por resumos acadêmicos e um questionário aplicado aos estudantes.

De acordo com Lima (2023), os resultados demonstram as dificuldades de tais estudantes quanto à produção textual acadêmica nesse novo ambiente de ensino; apontam que a escrita universitária pode ser aprimorada e desenvolvida por meio do processo de escrita e de

reescrita do gênero resumo acadêmico e que o *feedback* dos professores é uma importante estratégia de ensino nesse sentido, uma vez que possibilita aos estudantes refletirem sobre suas realizações discursivas na escrita universitária.

Apresentamos a seguir o quadro 2, a partir das palavras-chave “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica e Curso de Letras Língua Portuguesa”.

Quadro 2 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica; Curso de Letras Língua Portuguesa”

Autor	Título	Universidade	Ano	País
Pamela Capelin	O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no curso de letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2022	Brasil

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

O trabalho de Capelin (2022), ancorado na perspectiva dos NEL, no Letramento Acadêmico e na Linguística Aplicada, investiga as abordagens de escrita subjacentes ao Projeto Político Pedagógico e aos Planos (adiante PPP) de Ensino de um curso de Letras/Português da Unioeste. Para tanto, a autora traça como objetivo geral: refletir sobre o letramento acadêmico na formação inicial de professores do Curso de Letras, atentando para a(s) abordagens de escrita que subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino das disciplinas da área de LP. Metodologicamente, segue uma abordagem qualitativo-interpretativista e uma pesquisa documental. Como resultados da pesquisa, a autora aponta que dentre as disciplinas analisadas, a de Leitura e Produção Textual é a que tem maior ênfase nas produções escritas. Também constatou que no PPP e nos Planos de aula, há a presença das abordagens dos três modelos de letramentos acadêmicos (modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos) ainda que de maneira implícita.

Por fim, apresentamos o quadro 3, a partir das palavras-chave “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica, Curso de Letras Língua Portuguesa e Moçambique”.

Quadro 3 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Letramento Acadêmico, Produção textual/escrita acadêmica, Curso de Letras Língua Portuguesa e Moçambique”

Autor	Título	Universidade	Ano	País
Marta Siteo	Aplicação Pedagógica do Gênero “Resumo” na Universidade em Moçambique: Uma Abordagem Centrada	Universidade de Coimbra	2018	Portugal

	no Desenvolvimento da Literacia Académica de Estudantes de PL2			
--	--	--	--	--

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

O trabalho de Siteo (2018), amparado nas contribuições dos Letramentos Acadêmicos e do Interacionismo Sociodiscursivo, busca apontar as principais linhas de ação a serem tomadas no que se refere ao ensino do resumo na universidade, em Moçambique. Para tanto, a autora analisa um *corpus* de 36 resumos produzidos por estudantes do 2º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em situação de Língua Segunda (L2). Para alcançar esse objetivo, a autora analisou: (i) o desempenho dos estudantes na produção do resumo com base em um *corpus* de 36 textos; (ii) o contexto de aprendizagem em que essa produção ocorreu e (iii) a configuração dos resumos em causa. Metodologicamente, apresenta-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Como resultados, ela constatou a ausência de categorias de análise necessárias para a compreensão do resumo por parte dos estudantes e que, apesar de conhecerem as estratégias para a produção do gênero, esses não dispunham de mecanismos linguísticos necessários para operacionalizar. Além disso, a autora revelou certas limitações no modelo adotado para a produção de resumos em sala de aula, como também notou uma certa assimetria entre o tipo de resumo solicitado e os objetivos pretendidos pelo professor da disciplina.

Dos trabalhos acima apresentados, notamos que as pesquisas de Silva (2021), Silveira (2023) e de Lima (2023) são as que se aproximam deste estudo, visto que todas elas parecem ter um aspecto em comum, isto é, investigar como os estudantes universitários se constituem letrados academicamente ou como desenvolvem as suas competências de letramento acadêmico por meio da produção de textos pertencentes a essa esfera. Um dado muito interessante é apresentado no trabalho de Silva (2021) que, ao investigar como a produção de resumo na universidade contribui para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes interessantes, constata as influências das experiências prévias desses alunos com a produção desse gênero. Esses achados são importantes, haja vista que nos revelam a importância de se considerar os letramentos que os estudantes trazem do ensino secundário para o ensino superior, ou seja, as suas experiências prévias e anteriores ao ingresso na universidade. Além disso, mostram-nos que os estudantes se constituem letrados academicamente a partir de suas experiências com a leitura e a produção de textos acadêmicos.

Além disso, compreendemos, por meio desses estudos, que os estudantes ingressantes trazem do ensino secundário conceitos e experiências de produção textual, o que torna

preponderante levar em consideração essas experiências e, por consequência, partir delas para a ampliação do letramento dos estudantes na universidade. De modo geral, o panorama acima de pesquisas realizadas nos últimos dez anos revela avanços significativos de investigações sobre o estudo do letramento acadêmico no Brasil e, por outro lado, um quadro muito reduzido de trabalhos sobre essa temática, em Moçambique, onde só encontramos uma dissertação defendida na Universidade de Coimbra, em Portugal. Esses resultados reforçam a relevância para a realização do presente estudo, no contexto moçambicano, conferindo-lhe quase que o *status* de pioneiro nos estudos sobre o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural.

Embora reconheçamos a importância dos resultados evidenciados pelos estudos apresentados na RNL, podemos observar que nenhum deles se propõe a investigar as experiências de produção textual e a apropriação do letramento acadêmico na esfera universitária, sobretudo em um curso de Licenciatura em Ensino de Português, especialmente em Moçambique, o que também reforça a importância desta pesquisa, pois as práticas de letramento variam de acordo com as áreas disciplinares, bem como da instituição para instituição conforme apontam Lea e Street (2014). Isso significa que embora alguns dos estudos acima apresentados abordem sobre a constituição letrada dos estudantes universitários, tais resultados não são generalizáveis para outras realidades, sobretudo a dos estudantes universitários moçambicanos que, como apresentamos, apresentam uma realidade cultural e linguística diferente de outros estudantes, como os do Brasil.

Finalmente, reforçamos que esta pesquisa se constitui necessária e inovadora no contexto acadêmico moçambicano, porque amplia os estudos sobre o letramento acadêmico e a produção textual na universidade, pela revelação dos resultados que indicam a relevância das experiências de produção textos para a apropriação do letramento acadêmico na esfera universitária. A seguir, na próxima seção primária, discutiremos sobre os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa.

3 LETRAMENTO, NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO: APORTES TEÓRICOS INICIAIS

Nesta seção, apresentamos a primeira abordagem teórica na qual nos filiamos para a análise da problemática proposta nesta pesquisa: compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Para tanto, organizamos a presente seção em duas subseções: na primeira subseção, empreendemos discussões sobre Novos Estudos do Letramento (NEL), tendo como aportes teóricos autores como Street (2014, 2013, 2003), Kleiman (2008), Cunha (2014), Rojo (2009), Gee (1991), Barton e Hamilton (2004), dentre outros. Na segunda subseção, lançamos mão dos estudos sobre Letramento Acadêmico a partir dos estudos de Lillis e Scott (2007), Lillis (2019), Fiad (2015, 2011), Fischer (2007), Lea e Street (2014, 1998), dentre outros, concepção central desta pesquisa.

3.1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DOS USOS DA LINGUAGEM

Tal como apresentado, a primeira perspectiva teórica na qual nos fundamentamos, nesta dissertação de mestrado —, é a abordagem sociocultural do letramento aquela defendida por estudiosos dos NEL. De acordo com Street (2013), os NEL representam uma nova tradição no estudo do letramento focando não apenas na aquisição de habilidades técnico-instrumentais, como geralmente ocorre nas abordagens dominantes, mas também pensar no letramento como prática social e contextualizada (Street, 2013). Tal reflexão exige, por assim dizer, o reconhecimento de múltiplos letramentos (Rojo, 2009; Street, 2003), que variam de acordo com o tempo e o lugar, mas também contestados nas relações de poder (Street, 2013).

Gee (1991), argumenta que o surgimento dessa nova abordagem no estudo do letramento foi uma reação às antigas investigações que assentavam o estudo das práticas letradas em princípios evolucionistas, criando aquilo que ficou conhecido como a “grande divisão”⁵ entre letrados e “iletrados”, assim como se cingiam em uma visão tradicional e

⁵ A grande divisão foi uma tese defendida por alguns estudiosos anteriores aos NEL, especialmente na segunda metade do século XX. O argumento desses estudiosos (antropólogos, sociólogos, psicólogos sociais e linguístas) cingia-se à ideia de que existiria uma grande diferença entre as sociedades de culturas orais e as de culturas escritas, ou seja, as chamadas sociedades civilizadas. Sendo as chamadas sociedades de culturas orais/ágrafas rotuladas de menos evoluídas ou primitivas, pois, na visão desses pensadores, o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita. Portanto, a alfabetização, leitura e escrita, era

psicolinguística de linguagem, concebendo o letramento como conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual (Terra, 2013). Nesse contexto, é em face dessa mudança de paradigma nos estudos do letramento que, os NEL apresentam-se como uma “nova” perspectiva no estudo das práticas de letramento (Gee, 1991). De acordo com Street (2013, p. 53) os NEL

Não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem.

Por outro lado, o surgimento dessa “nova” abordagem não foi para substituir o letramento escolar que, por muito tempo, foi dado como único parâmetro das habilidades de letramento dos indivíduos. No entanto, apresenta-se como uma forma de ampliar a concepção de letramento, principalmente ao associar os espaços educativos a outros contextos da sociedade (Kleiman, 2008), que são espaços em que as práticas textuais exercem alguma função para o processo de interação entre os sujeitos socialmente situados.

Conforme Street (2003), a fim de tratar dessas questões etnograficamente, os pesquisadores do tema letramento construíram um aparato conceitual que tanto cunha alguns termos novos, como atribui novos significados a alguns termos antigos. Nesse aparato conceitual, destacam-se, por exemplo, dois pares de conceitos-chave: (i) o binômio modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (Street, 2014, 2013; Kleiman, 2008); e (ii) dois componentes básicos do letramento: eventos e práticas de letramento (Barton; Hamilton, 2004; Heath, 1982), cujos conceitos passamos a discutir.

Iniciando com o modelo autônomo, Street (2014) afirma que esse modelo concebe o letramento como uma habilidade psicológica e individual, assim como entende que o letramento, por si só, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Essa abordagem também compreende o letramento como uma habilidade técnica e universal (Cunha, 2014; Gee, 1991), ou seja, independente do contexto social e cultural em que ele é realizado. Assim, “o contato com a leitura e escrita confere “poderes” aos sujeitos no sentido de estes conseguirem transitar em contextos letrados de forma autônoma” (Cunha, 2014, p. 46). No mesmo diapasão, Street (2013, p. 53) argumenta que o modelo autônomo de letramento, “[...] em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a

concebida como um parâmetro de desenvolvimento e de evolução entre as sociedades (ver Gee, 1991; Street, 2014; Terra, 2013), entre outros.

suposição de que o letramento por si só — autonomamente — terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”.

Esse tipo de letramento dominante na sociedade pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso, civilização ou modernidade. Além disso, pressupõe que há somente uma única maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa maneira está intimamente associada quase que causalmente à mobilidade social (Kleiman, 2008).

Nesse contexto, o trabalho com a leitura e a produção de textos, a partir desse enfoque, pouco é circunscrito ao contexto social e cultural específico e orientado pelas condições de produção da esfera comunicativa; mas sim, é apresentado como uma atividade cujo objetivo é avaliar as competências linguísticas dos estudantes. Por certo, o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita pelo paradigma do modelo autônomo de letramento é desenvolvido nas atividades de produção de texto na universidade, por meio de exercícios gramaticais, em que o professor fica a caçar os erros gramaticais, ortográficos e de pontuação nos textos dos estudantes.

Nesse modelo, a preocupação do professor é fazer com que os estudantes escrevam textos segundo a norma padrão do Português Europeu (PE), por exemplo, e pouco atenta-se a essas práticas de linguagem como uma oportunidade para conhecer os seus estudantes, suas experiências, pontos de vista, conhecimentos teóricos etc. Na visão de Cunha (2014, p. 47),

As práticas de leitura e de escrita, nesse tipo de letramento, não se constituem em um processo de interação entre a sociedade e os alunos, além de não evidenciar claramente a interseção entre esses processos – que parecem ser eminentemente escolar – à leitura, à escrita rotineira desses sujeitos.

Como podemos observar, o letramento, nesse modelo, é visto quase que exclusivamente como um termo sinônimo de alfabetização em seu modo técnico-instrumental, ao compreender a escrita como um produto completo em si mesmo, reduzindo-a a um conjunto de habilidades cognitivas que podem ser mensuradas, não dependendo do contexto social e cultural para ser interpretada (Kleiman, 2008; Street, 2014). Em resumo, esse modelo concebe a escrita como independente dos fatores extralinguísticos; assim, a interpretação de um texto estaria ancorada ao domínio do código linguístico “[...] determinado pelo funcionamento lógico do texto escrito” (Kleiman, 2008, p. 22).

O modelo alternativo de letramento, o ideológico, oferece uma visão culturalmente sensível das práticas letradas, pois compreende-as como variando de um contexto para outro (Street, 2003), o que lhe permite abrir espaço para o reconhecimento de múltiplos letramentos,

que mudam de acordo com o tempo e o espaço, mas também representam relações de poder. Assim, diferentemente do modelo autônomo, que concebe o letramento como um fenômeno universal, este modelo reconhece a diferença entre os letramentos escolar e acadêmico e, por consequência, as dificuldades manifestadas pelos estudantes quando ingressam no ensino superior são vistas como naturais e próprias dos sujeitos ingressantes. De certo modo, este modelo parte de pressupostos diferentes daqueles do modelo autônomo, pois ele postula, ao contrário —, que o letramento é **uma prática social**, e não uma simples habilidade técnica e neutra, que está sempre incrustado em princípios epistemológicos construídos (Street, 2013).

Fischer (2007a, p. 21) argumenta que “a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. Essas atividades se subordinam a tais estruturas e se constituem na relação com elas”. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel (Barton; Hamilton, 2004). As práticas de leitura e de produção textual são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que elas assumem para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que elas foram adquiridas (Kleiman, 2008).

Esse modelo rejeita a concepção universalista do letramento e introduz, em seu lugar, a ideia da “situacionalidade”. Sobre isso, Street (2003) argumenta que

[...] as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Também está sempre embutido em práticas sociais, como as de um determinado mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem de que o letramento específico dependerá desses contextos específicos. O letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, portanto, versões particulares dele são sempre “ideológicas”, estão sempre enraizadas em uma visão de mundo particular e no desejo de que essa visão de letramento domine e marginalize os outros (Street, 2003, p. 77-78 — tradução nossa)⁶.

Seguindo essa orientação teórica, podemos afirmar que todo tipo de letramento é sempre ideológico, não existindo, por assim dizer, um tipo de letramento que seja neutro de posições ideológicas. Até o modelo autônomo de letramento é, de certa forma, “ideológico”, o fato é que ele “disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então

⁶ Do original: [...] the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always “ideological”, they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others.

ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos” (Street, 2013, p. 53).

Kleiman (2008) ressalta, no entanto, que o modelo ideológico, não deve ser visto como negação de resultados específicos advindos dos estudos realizados à luz do modelo autônomo de letramento. Para a autora, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 2008, p. 39). A esse respeito, Street (2013) afirma que se engajar com o letramento é sempre um ato social, desde o seu surgimento. Portanto, as maneiras pelas quais os professores interagem com os seus estudantes já é uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as concepções sobre o letramento dos participantes, em especial dos novos estudantes ingressos na esfera acadêmica e sua posição nas relações de poder. Nesse sentido, é inconcebível sugerir que o letramento seja tido como neutro e que os seus efeitos sociais sejam vivenciados posteriormente.

As práticas sociais de leitura e de produção de textos, no modelo ideológico, são sempre vistas como dependentes das condições de produção; elas não são neutras, e a sua efetivação é sempre orientada por fatores ideológicos e pelas relações de poder. No caso específico do contexto acadêmico, essas práticas estão sempre ligadas à construção de identidades, para o empoderamento dentro dessa esfera comunicativa (Cunha, 2014). Em vez de se trabalhar a leitura e a escrita na universidade com o objetivo de avaliar a escrita dos estudos sob o rótulo de “boa” ou “má” escrita, essa abordagem teórica sugere que essas práticas letradas devam ser trabalhadas com o propósito de empoderar os estudantes, fazendo-os atribuir sentidos a esses textos nos mais diversos contextos da vida nessa esfera de comunicação humana.

Fischer (2007a), partindo dos pressupostos do modelo ideológico do letramento, defende que mesmo que se admita que os estudantes apresentam dificuldade na leitura e na produção de textos, é preciso recolocá-los em uma abordagem sociocultural do letramento. Uma abordagem sociocultural do letramento procura entender as dificuldades dos estudantes na leitura e na produção textual não como *déficit*, mas como ausência de experiências com esse tipo de práticas de linguagem, que estão sendo realizadas na esfera acadêmica, pois parte do princípio de que os usos da escrita são distintos a depender das esferas sociais (Fiad, 2015). Logo, é natural que os estudantes entrem na universidade sem o domínio efetivo das práticas de letramento exigidas por ela.

Apresentamos, em sequência, um quadro que sintetiza os principais pontos e as diferenças entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

Quadro 4 - Síntese dos principais pontos entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento

Modelo autônomo do letramento	Modelo ideológico do letramento
• Grande divisão entre oralidade e escrita; • Natureza técnica e universal do letramento; • Supremacia da escrita; • Compreendido como uma tecnologia neutra; • Responsável, por si só, pelo desenvolvimento das comunidades; • Independente do contexto social; • Desconsidera a natureza sociocultural do letramento; • Consequências para a sociedade: progresso, civilização, modernização, mobilidade individual, liberdade social.	• Rejeita o caráter dicotômico entre oralidade e escrita; • Natureza sociocultural do letramento; • As práticas de letramento variam de contexto para contexto; • Os usos da escrita são sempre contextuais e situados; • Os letramentos são múltiplos e plurais; • Os letramentos variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também são contestados nas relações de poder.

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa, com inspiração em (Gee, 2004, 1991; Street, 2014, 2013, 2003; Kleiman, 2008)

Já o termo “eventos de letramento” pode ser compreendido em diálogo com a noção de práticas de letramento. De acordo com Heath (1982), o termo evento de letramento designa “qualquer situação ou ocasião em que o texto é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos de interpretação” (Heath, 1982, p. 319, tradução nossa)⁷. Barton e Hamilton (2004), por sua vez, ampliam esse conceito, concebendo os eventos de letramento como “quaisquer ocasiões do cotidiano em que a palavra escrita tenha uma função” (Barton; Hamilton 2004, p. 113 — tradução nossa)⁸.

Vianna *et al.* (2016), sustentam que, a noção de evento de letramento viabiliza uma análise fecunda sobre os encontros interacionais nos quais a escrita está em foco na situação comunicativa, como, por exemplo, em uma discussão sobre uma dada temática em sala de aula, no momento da contação de história para a criança à noite, em uma discussão do conteúdo de

⁷ Do original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies”.

⁸ Do espanhol: “Otro concepto básico es el de eventos letrados: actividades en las cuales la literacidad cumple un papel”.

um jornal com amigos, na organização de uma lista de compras, na anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita.

Embora o conceito de evento seja importante para a compreensão das situações cotidianas em que a palavra escrita tenha uma função, conforme apresentam Barton e Hamilton (2004). Street (2012) analisa-o como sendo descritivo e, segundo o autor, a descrição dos eventos *per se* não produz uma teoria mais ampla sobre os usos de escrita. Em virtude disso, associando-se ao conceito de evento de letramento, o autor propõe o uso do conceito de práticas de letramento como modelos sociais de letramento que os participantes trazem para os eventos e que lhes conferem sentido. Isso implica conceber as práticas de letramento como um conjunto de comportamentos e atitudes que acionamos quando estamos em um evento de letramento. Assim, sabemos, por exemplo, que tipo de postura devemos revelar quando estamos a participar de um congresso, uma aula, um seminário etc. Note-se que todos esses eventos exigem dos participantes posturas diferentes, daí que as práticas de letramento são sempre plurais e dinâmicas, visto que estão sempre ligadas a maneiras particulares de ler, escrever e falar que cada ambiente evoca.

De acordo com Street (2013, p. 55), “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”. Essa pluralização do termo “práticas” indica a natureza múltipla do letramento, mas também contextualizada. Por isso, os significados atribuídos à leitura e à escrita são construídos cultural e socialmente, daí termos leitura e escrita literárias, leitura e escrita acadêmicas, leitura religiosa etc.

Os eventos de letramento estão embutidos nas nossas atividades diárias, seja no trabalho, na família, quando redigimos uma carta a um/a amigo/a, quando lemos um texto na escola, quando lemos a bíblia na igreja etc (Terra, 2013). É possível compreender, por essa perspectiva, que a forma como as pessoas utilizam a escrita está intimamente ligada a detalhes específicos da situação em que são utilizados e que os eventos de letramento são particulares de uma comunidade específica, em uma época específica da história (Terra, 2013).

As práticas de letramento configuram-se, portanto, como atitudes demonstradas pelos sujeitos que participam de um evento de letramento, perpassado pelas posturas sociais e culturais que o caracterizam e que determinam os modos pelos quais os sujeitos interpretam e redigem os textos nesses eventos. Barton e Hamilton (2004) argumentam que a noção de práticas de letramento oferece uma maneira importante de conceituar a relação entre as atividades de leitura e de produção textual e as estruturas sociais nas quais elas estão inseridas e que ajudam a delimitar. Para os autores, “quando falamos em práticas, então, não se trata

simplesmente de escolher superficialmente uma palavra específica, mas de levar em conta as possibilidades que essa perspectiva oferece para uma nova compreensão teórica do letramento” (Barton; Hamilton, 2004, p. 112 — tradução nossa)⁹.

As práticas de letramento, já que dizem respeito às formas particulares de pensar e de realizar a leitura e a escrita, elas não são unidades observáveis de comportamento, pois envolvem um conjunto de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui, na visão de Barton e Hamilton (2004), um certo grau de conhecimentos que as pessoas possuem em relação ao letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem os sentidos. Embora sejam processos internos do indivíduo, as práticas são, ao mesmo tempo, os processos sociais que conectam as pessoas umas às outras e que incluem o conhecimento compartilhado representado as ideologias e as identidades sociais (Barton; Hamilton, 2004).

Como forma de sistematização, no quadro 5, apresentamos uma síntese sobre a concepção de eventos e de práticas de letramento adotadas nesta pesquisa.

Quadro 5 - Síntese das concepções de eventos e práticas de letramento

Eventos de letramento	Práticas de letramento
• O texto é o centro das interações entre os sujeitos socialmente localizados; • Observáveis; • Podem ser descritos; • Situados e contextualizados; • São moldados por práticas de letramento.	• Não são observáveis; • Não podem ser descritos; • Formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais; • Situam-se entre os mundos individual e social; • São moldadas por instituições sociais e por relações de poder; • Estão inseridas em objetivos sociais e culturais mais amplos; • São dinâmicas e, portanto, mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio de processos informais e

⁹Do espanhol: Cuando hablamos acerca de prácticas, entonces, no se trata simplemente de escoger superficialmente una palabra específica, sino de tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad.

	formais de aprendizagem e construção de significados.
--	---

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa, com inspiração em Street (2013); Barton; Hamilton (2004)

Ora, se, por um lado, as práticas de letramento são concebidas como unidades não observáveis, por outro lado, os eventos de letramento são definidos como episódios observáveis que surgem e são moldados por práticas. Barton e Hamilton (2004) apresentam que “a noção de eventos enfatiza a natureza “situacional” do letramento, na medida em que ele sempre existe em um contexto social” (Barton; Hamilton, 2004, p. 114, tradução nossa)¹⁰. Isso significa compreender os eventos de letramento como situações concretas passíveis de serem visualizadas. Por exemplo, uma sessão de aula na escola, uma feira de livro na cidade etc. Todos esses eventos exemplificados podem ser observados a olho nu e podem ser descritos, daí que os eventos são sempre observáveis, e moldados pelas práticas de letramento, isto é, pelas atitudes e comportamentos que as pessoas trazem para esses eventos.

No contexto acadêmico, essas práticas de letramento, leitura e produção textual, são adquiridas por meio do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, através da inserção dos estudantes nas mais diversas práticas sociais, como por exemplo, na produção de resumos, resenhas acadêmicas, artigos científicos etc. No entanto, a inserção desses sujeitos nas práticas de letramento acadêmico dentro da sala de aula não garante que eles possam dominá-las em tão pouco tempo (Fischer, 2007b). Neste sentido, para que tal inserção ocorra de forma exitosa, o professor desempenha um papel preponderante, uma vez que ele se configura como o agenciador/mediador das ações necessárias para o alcance dessas pretensões nos seus estudantes.

Portanto, é necessário que os professores compreendam que a integração do estudante e, por conseguinte, a apropriação do letramento acadêmico por meio do envolvimento dele em variadas práticas de letramento na universidade, se dará de forma gradativa, considerando a diversidade e a heterogeneidade das práticas de letramento acadêmico (Fischer, 2007b) presentes nessa esfera.

A seguir, na próxima subseção, refletimos em torno do letramento acadêmico e das práticas sociais que fazem parte dessa esfera da comunicação humana.

¹⁰ Do espanhol: La noción de eventos acentúa la naturaleza «situacional» de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social.

3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR ALÉM DAS HABILIDADES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES

O interesse em investigar sobre as práticas de letramento acadêmico —, leitura, oralidade e produção textual —, surgiu, por um lado, da noção de múltiplos letramentos cunhada no interior dos NEL, isto é, como uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para a compreensão das questões de aprendizagem dos estudantes no ensino superior (Lea; Street, 1998) e, por outro lado, de motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior no Reino Unido, não só no tocante à quantidade de estudantes matriculados, mas também e, principalmente, no que diz respeito à diversidade social, cultural e linguística que esses sujeitos traziam para a universidade (Lillis; Scott, 2007).

Em relação à expansão do ensino superior, Lillis e Scott (2007) argumentam que o aumento no número de estudantes que participavam do ensino superior e a diversidade linguística, social e cultural que eles traziam para essa esfera social vinham sendo acompanhados por: a) discursos públicos sobre padrões de queda, com a linguagem escrita dos estudantes sendo frequentemente tratada como emblemática da queda dos padrões; e b) atenção oficial mínima à linguagem na pedagogia do ensino superior — em documentos de política e currículo, assim como no interesse de pesquisa no ensino e aprendizagem. Essa mudança de um sistema de ensino superior baseado, principalmente, na participação de uma pequena população estudantil de elite e relativamente homogênea tornou visível uma lacuna significativa entre os estudantes e a academia em termos de entendimentos e expectativas (Lillis, 2019).

Nesse sentido, ficou visível a assimetria entre o que os professores esperavam da escrita dos estudantes recém-ingressantes e o que esses estudantes apresentavam como escrita na universidade. Conforme Fiad (2011) ao ingressarem no ensino superior, os estudantes são solicitados a produzir diferentes gêneros discursivos desse domínio, com os quais não estão muito familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, (inclusive escolar) e, são mal avaliados por seus professores. Ou seja, os professores partem do princípio de que o fato de os estudantes terem sido aprovados no ensino superior já os habilita a produzirem diferentes gêneros desse contexto educativo, fazendo com que as dificuldades encaradas por esses sujeitos na produção de textos sejam interpretadas como *déficit* ou como falta de esforço por parte deles. Além disso, Fiad (2011) afirma que o contexto acadêmico raramente reconhece diferentes letramentos dos estudantes e, por meio disso, esses sujeitos são vistos, na maioria das vezes, como sujeitos iletrados pela universidade.

No caso específico de Moçambique, lugar geo-histórico-sócio-cultural a partir do qual escrevemos, a falta de correspondência entre as expectativas dos professores em relação à escrita dos estudantes e o que eles realmente apresentam como escrita acadêmica, já é uma questão que leva mais de 20 anos de discussão (ver, por exemplo, o trabalho de Siopa; Ernesto e Companhia, 2003). Entretanto, essa falta de simetria é vista ainda e, na maioria das vezes, como resultado de dificuldades linguísticas que os estudantes apresentam quando ingressam na universidade, ou, em alguns casos, como consequência de um ensino secundário deficitário em termos de ensino e de aprendizagem das práticas de letramento, leitura e produção de textos. Sobre isso, Siteo (2018, p. 11) afirma que

As dificuldades manifestadas pelos estudantes universitários moçambicanos na leitura e na escrita de textos da esfera científica são reconhecidas por muitos professores. No entanto, o ensino destas competências no ensino superior tem recebido pouca ou nenhuma atenção quer por parte desses mesmos professores, quer por parte das instituições. Muitas vezes, assume-se que essas limitações se devem a uma fraca escolarização em níveis precedentes, atribuindo-se aos estudantes a responsabilidade de as superar para se adaptarem às exigências da universidade.

Lillis (1999 *apud* Fiad, 2011), por sua vez, crítica a crença amplamente difundida no meio acadêmico segundo a qual as convenções ou normas que regem a escrita acadêmica seriam transparentes para aqueles que fazem parte da ambiência universitária ou para quem deseja ingressar nela – uma crença que, a nosso ver, banaliza as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à produção textual acadêmica. A autora argumenta que, pelo contrário, as convenções que regem a escrita acadêmica não são transparentes, elas fazem parte daquilo que denomina prática institucional do ministério¹¹.

Sabemos, no entanto, que as práticas de letramento desenvolvidas no ensino secundário, mesmo que tenham sido bem-sucedidas, não seriam suficientes para habilitar os estudantes a lidarem, com êxito, com as práticas de linguagem desenvolvidas na esfera acadêmica, devido às diferenças que caracterizam os dois segmentos de ensino, em termos dessas práticas letradas (Siteo, 2018; Anecleto; Vilas Boas, 2024). Nesse contexto, é fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se devem à sua incapacidade de lidar com os modelos de ser, ler, escrever, agir, pensar, sentir, próprios do ensino superior. No entanto, ao

¹¹ A prática do mistério na visão de Lillis (1999 *apud* Fiad, 2011) está ligada a não explicitação ao estudante das convenções e normas que regulam a escrita, sobretudo os gêneros acadêmicos, visto que os professores partem da premissa de que os estudantes já as conhecem. Nesse processo, ocorre a negação de um estudante real com o qual o professor está lidando, ao não o reconhecer como é, suas dificuldades e desafios etc., há negação da voz do estudante no processo de ensino e de aprendizagem, como também há negação do estudante ao estudante das convenções e normas que regulam a escrita acadêmica. Portanto, os professores esperam que os estudantes conheçam essas convenções que não lhes são explicadas.

fato de se tratar de uma nova cultura e, portanto, de novas práticas de linguagem que até então as desconheciam (Sitoe, 2018).

Na perspectiva de Coulon (1995 *apud* Carneiro; Sampaio, 2011), ao sair do ensino secundário, o estudante recém-ingressante na universidade não possui conhecimentos sobre a cultura e as práticas sociais privilegiadas na ambiência acadêmica. Sendo assim, ao entrar nesse novo espaço educativo, ele passa por três períodos, a saber: a) o primeiro período é caracterizado pelo estranhamento, no qual o estudante encontra-se submerso em um universo desconhecido, ou seja, diferente do contexto escolar do qual fazia parte; b) o segundo período é caracterizado pela aprendizagem, em que ocorrem as adaptações e as acomodações progressivas desse novo contexto. Nesse período, o estudante busca assimilar as práticas sociais da universidade, tentando inserir-se nesse novo contexto; e c) o terceiro período, o de afiliação, no qual o estudante já conhece as normas e as regras que regulam o contexto acadêmico. É nesse período que o estudante adquire o *status quo* de membro efetivo da comunidade acadêmica, tornando-se, por assim dizer, **academicamente letrado**.

Amaral *et al* (2025) no livro: *Letramento acadêmico: prática de pesquisa e produção textual na universidade*, estabelecem uma diferença muito importante entre as práticas textuais desenvolvidas no ensino secundário e as que são desenvolvidas na ambiência acadêmica. Para as autoras, até ao ensino secundário, os estudantes estudam várias disciplinas que servem de base para a sua formação e que podem ajudá-los a definir o caminho a seguirem profissionalmente. No entanto, uma vez na universidade, a dinâmica de ensino muda.

Nessa etapa de formação, os estudantes passam a estudar disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas práticas, como também têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão – envolvendo-se diretamente na produção de conhecimento (Amaral *et al.*, 2025). Para participar de todas essas atividades, é preciso conhecer a cultura do universo acadêmico, ou seja, “as rotinas, os processos, as formas de expressão e de comunicação recorrentes nele” (Amaral *et al.*, 2025, p. 7).

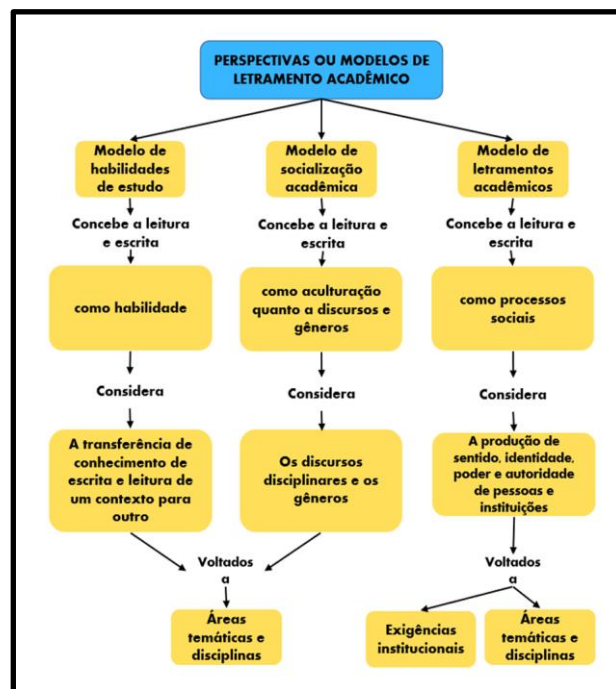
No artigo intitulado: *Student writing in higher education: an academic literacies approach*, Lea e Street (1998), partindo da abordagem sociocultural do letramento, argumentam que, aprender no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. Essa necessidade de adaptação dos estudantes às novas práticas de letramento quando ingressam no ensino superior é, na perspectiva de Carneiro e Sampaio (2011), resultado das diferenças que existem entre o cotidiano das escolas do ensino secundário e o cotidiano de um curso universitário, a começar

pelo contexto educacional em si entre os dois segmentos educacionais, como também a necessidade da mudança de rotina desses novos estudantes.

Ainda de acordo com Lea e Street (1998) as práticas de letramento acadêmico — leitura e produção textual dentro de disciplinas — configuram-se em processos centrais através dos quais os estudantes aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. Uma abordagem de práticas para a letramento leva em consideração o componente cultural e contextual das práticas de escrita e leitura, e isso, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão do aprendizado do estudante. Para os autores acima citados, compreender o letramento à luz de uma abordagem de prática social e cultural (em vez de julgamentos educacionais sobre boa e má escrita) e abordar significados como contestados pode nos dar *insights* sobre a natureza do letramento acadêmico em particular e do aprendizado acadêmico em geral: por meio da pesquisa dessas diferentes expectativas e interpretações da escrita acadêmica.

Assim, a partir dessa abordagem, Lea e Street (2014, 1998) destacam três modelos/perspectivas que regem a escrita acadêmica na universidade: (i) modelo de habilidades de estudo (*'study skills'*); (ii) modelo de socialização acadêmica (*'academic socialisation'*); e (iii) modelo de letramento acadêmico (*'academic literacies'*). Esses modelos são apresentados na figura 2.

Figura 2 - Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico



Fonte - Criação de Loyo a partir dos aportes de Lea e Street (2014)

Antes de prosseguirmos com a conceituação dessas perspectivas, ressaltamos que os três modelos acima referidos não são mutuamente excludentes, em vez disso, cada modelo encapsula sucessivamente o outro. Por exemplo: o modelo de socialização acadêmica leva em conta as habilidades de estudo, mas as inclui em um contexto mais amplo dos processos de aculturação e o modelo de letramento acadêmico leva em consideração os dois primeiros modelos (Lea; Street, 2014, 1998). Dessa forma, o primeiro modelo, o de habilidades de estudo, concebe o letramento como um conjunto de habilidades automatizadas que os estudantes precisam aprender e que são transferíveis de um contexto para outro.

Para Lea e Street (1998, p. 158 — tradução nossa)¹² “o foco deste modelo está nas tentativas de “consertar” problemas com a aprendizagem dos estudantes, que são tratados como uma espécie de patologia”. Esse modelo não considera as experiências prévias do letramento que o estudante traz consigo ao entrar na universidade e, ao constatar que o estudante apresenta dificuldades em relação ao letramento esperado na academia — ele é considerado como deficitário, ou seja, é visto a partir daquilo que não sabe (Fiad, 2015; Fischer, 2007a). Fischer e Hochsprung (2017) acrescentam que esse modelo se preocupa, em maior plano, com os aspectos formais da língua, como a gramática, a ortografia e a pontuação; assim, a leitura e a escrita são vistas como habilidades individuais e psicológicas. Em geral, esse modelo se parece em muitos aspectos com o modelo autônomo de letramento, por enxergar o letramento como algo passível de ser transferido de um contexto para outro.

O segundo modelo, o de socialização acadêmica, parte do princípio de que a tarefa do professor é introduzir os estudantes a uma nova ‘cultura’, a da academia (Lea; Street, 1998; Street, 2010; Cossa; Manuel, 2025), com o propósito de que “eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (Fiad, 2015, p. 28). Esse modelo propõe que socializar os estudantes quanto às normas de produção de certos gêneros, incluindo a estrutura composicional desses textos, regras básicas da gramática, ortografia e pontuação, são suficientes para que eles tenham êxito em diversas situações de produção escrita na academia (Fischer; Hochsprung, 2017; Street, 2010; Cossa; Manuel, 2025). Lea e Street (1998) argumentam, no entanto, que, embora os fatores contextuais da escrita do estudante sejam reconhecidos como importantes, a abordagem de socialização pode ser criticada por supor que a academia apresenta uma cultura relativamente

¹² Do original: “The focus is on attempts to ‘fix’ problems with student learning, which are treated as a kind of pathology”.

homogênea, cujas normas e práticas precisam simplesmente ser aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição.

Por último, o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, está intimamente ligado aos NEL. De acordo com Lea e Street (1998), esse modelo concebe os letramentos como práticas sociais, ao considerar a escrita e a aprendizagem dos estudantes como questões no nível da epistemologia e das identidades, em vez de habilidade ou socialização. Assim, uma abordagem de letramentos acadêmicos vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem como constituídas e como locais de discurso e poder. O letramento é compreendido, por essa perspectiva, como um conjunto de práticas sociais, que variam segundo os contextos culturais, incluindo os gêneros discursivos específicos associados a diferentes esferas sociais (Fischer; Hochsprung, 2017).

Lillis e Tuck (2019) argumentam que essa pluralização do termo ‘letramentos acadêmicos’ sinaliza um interesse pela leitura e pela produção de gêneros acadêmicos não apenas como diversas e situadas em contextos disciplinares específicos, mas também como ideologicamente moldadas, refletindo estruturas institucionais e relações de poder. Assim, do ponto de vista do estudante, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a necessidade de alterá-las entre um contexto e outro, implantar um repertório de práticas linguísticas adequadas a cada contexto e lidar com os significados e as identidades sociais que cada um evoca (Lea; Street, 2014, 1998).

Essa ênfase na alternância das práticas de letramentos acadêmicos entre um contexto e outro indica a natureza social, contextualizada e dinâmica desse letramento. Por exemplo: Motta-Roth (1998), ao investigar as opiniões de editores de três conceituadas revistas norte americanas (*Journal of the American Chemical Society*¹³, *Studies in Second Language Acquisition (Studies)*¹⁴ e *Journal of Economic Literature (JEL)*¹⁵), sobre conteúdo, forma, organização e importância da informação em uma resenha acadêmica, constatou que mesmo em se tratando do mesmo gênero discurso, havia visões diferentes sobre esses elementos do gênero resenha em cada uma dessas áreas disciplinares acima referidas (cf. Motta-Roth, 1998; Motta-Roth; Hendges, 2010).

As constatações a que chegou a autora são extensivas a outros gêneros acadêmicos, assim como também a outras áreas disciplinares, o que nos obriga a pensar no ensino da escrita acadêmica não como uma receita de culinária que possa ser detalhada em um manual e ser

¹³ Revista da área de Química.

¹⁴ Revista da área de Linguística.

¹⁵ Revista da área de Economia.

seguida por todos aqueles que desejam aprender a cozinhar, tal como ocorre em manuais técnicos de elaboração de trabalhos acadêmicos, muitas vezes, utilizados pelas universidades. Com efeito, em diversas universidades moçambicanas, por exemplo, há manuais tidos como de elaboração e de publicação de trabalhos acadêmicos. Esses manuais oferecem instruções sobre as normas técnicas de citação, de referências, assim como as de formatação do trabalho adotadas em cada instituição. Um equívoco que pode ser detectado nesse tipo de manuais é a falsa ideia do caráter homogêneo da escrita acadêmica que se tenta transmitir por meio deles. Ainda que certas normas, tais como: normas de citação, referenciação, formatação do texto em relação às margens sejam comuns a todas as áreas disciplinares que existam dentro de uma determinada universidade, é bastante simplório imaginar que essas normas sejam suficientes para garantir a aquisição e a apropriação das competências de escrita de textos acadêmicos pelos estudantes.

Assim, para que os estudantes adquiram a linguagem acadêmica a ponto de se apropriarem dela para realizar uma ou mais atividades sociais específicas do ambiente acadêmico — eles precisam saber como as suas características de *design* são combinadas (Gee, 2001). Isso implica também saber,

[...] como suas características de *design* lexical e gramatical são usadas para promulgar uma Identidade socialmente situada específica, ou seja, ser, em um determinado momento e lugar, um advogado, um membro de gangue, um político, um humanista literário, um “químico de bancada”, um feminista radical, uma pessoa comum, ou qualquer outra coisa. Conhecer uma linguagem social específica é ser capaz de “fazer” uma identidade específica, usando essa linguagem social, ou ser capaz de reconhecer tal identidade, quando não queremos ou não podemos participar ativamente (Gee, 2001, p. 141-142, tradução nossa)¹⁶.

Assim, podemos ver que o domínio de uma determinada linguagem social, especialmente, a acadêmica envolve o conhecimento de uma série de características que constituem os gêneros discursivos dessa esfera, tais como: o conteúdo temático, o estilo, construção composicional, a capacidade de produzir textos em função das especificidades e exigências de cada área disciplinar, bem como das preferências de cada professor (apresentamos sobre isso na subseção 4.2 desta dissertação). Fischer (2007a) por sua vez, defende que tornar o estudante **academicamente letrado**, implica dotá-lo de um repertório de

¹⁶ Do original: as well, how its characteristic lexical and grammatical design features are used to enact a particular socially situated identity, that is, being, at a given time and place, a lawyer, a gang member, a politician, a literary humanist, a “bench chemist,” a radical feminist, an everyday person, or whatever. To know a particular social language is either to be able to “do” a particular identity, using that social language, or to be able to recognize such an identity, when we do not want to or cannot actively participate.

estratégias efetivas que o possibilitem compreender e utilizar diversas demandas ou práticas textuais (Fischer, 2007a), e em diferentes contextos disciplinares.

Na visão de Fischer (2007a), o repertório de estratégias não se restringe a uma lista de habilidades situadas internamente nos estudantes. “É preciso vincular as construções de sentidos que os alunos universitários têm condições de realizar com os textos, às convenções e regras sociais sincronizadas com determinadas funções comunicativas” (Fischer, 2007a, p. 46). Isso implica ter competências para usar os gêneros acadêmicos em consonância com as necessidades sociocomunicativas que cada ambiente evoca, ou seja, em função das condições de produção.

A partir dessas considerações, fica claro que a esfera acadêmica é uma dentre as diversas comunidades discursivas, e que as práticas de letramento nela desenvolvidas apresentam-se também como diferentes das que são desenvolvidas, por exemplo, no ensino primário e no ensino secundário. Uma das práticas de letramentos acadêmicos comumente acionadas na universidade é a produção de artigos científicos, resenhas acadêmicas, monografias científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado entre outros – cujo objetivo é responder às necessidades comunicativas da esfera acadêmica. Sobre esses eventos de letramento, trataremos na seção primária a seguir.

4 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: IMPORTANTES INTERCONEXÕES

Nesta segunda seção do quadro teórico, apresentamos a segunda perspectiva na qual nos fundamentamos neste estudo, isto é, a perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem (Bakhtin, 1997 [2006], 2006; Voloshinov; Bakhtin, 1926). Dentre os diversos aspectos e temáticas de que tratam as obras de Bakhtin, nesta pesquisa, optamos apenas por discussões referentes à teoria dos gêneros discursivos. Para tanto, organizamo-la em duas subseções: Na primeira subseção, apresentamos a leitura reflexiva como prática de letramento para a produção textual, destacando a importância da leitura na aquisição de habilidades e competências para a produção de gêneros acadêmicos. Na segunda subseção, refletimos sobre as experiências de produção textual como condição *sine qua non* para a apropriação do letramento acadêmico pelos estudantes, e refutamos o discurso de *déficit* e de que o domínio da língua em seu sentido abstrato seria suficiente para tornar os estudantes proficientes na escrita acadêmica.

4.1 LEITURA CRÍTICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

As dificuldades demonstradas pelos estudantes na produção textual são veiculadas por alguns professores, para além das limitações linguísticas, à falta de leitura¹⁷ dos textos acadêmicos por parte dos aprendizes, o que pode ser ratificado pelos discursivos relacionados à ideia de que a leitura por si só conduziria os estudantes a alcançarem a tão desejada proficiência na língua escrita acadêmica, transformando, nesse sentido, a atividade de ler na frase: “leio, logo escrevo”! No entanto, é também notória a ausência de questionamentos em relação ao tipo de leitura a que os professores geralmente se referem quando recomendam a leitura aos seus estudantes para esse fim.

Motta-Roth e Hendges (2010) reconhecem que para definirmos o tema de um texto, isto é, sobre aquilo que iremos escrever, a leitura constitui-se em uma atividade importante. Para as autoras, “a atividade de leitura alimenta a escrita [...]” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 14). A leitura é, por certo, a força motriz que move a atividade de escrita, quer no ensino secundário, quer no ensino universitário. Cremonese (2018) defende que não é possível aprender a escrever sem aprender a ler, ou seja, as duas atividades estão intimamente ligadas uma da outra.

¹⁷ Essa subseção sobre a leitura crítica visa dar conta das análises de informações, principalmente, na subseção 6.1, em que analisamos e interpretamos as informações referentes ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

No entanto, a autora advoga que é preciso que se tenha muito cuidado ao se fazer esse tipo de afirmações, visto que, muitas vezes, diz-se sem muita reflexão a respeito de que só se aprende a escrever lendo. Sobre isso, Collischonn (2008, *apud* Cremonese 2018, p. 707) afirma que

O discurso fácil de que para escrever basta ler poderia levar à idéia rasa de que o professor de português não tem mais o que fazer além de estimular a leitura dos alunos. A questão não é simplesmente a leitura, mas as infinitas possibilidades que ela oferece.

Nesse processo, vale o questionamento por parte do professor sobre o tipo de leitura capaz de transformar os estudantes em autores de textos acadêmicos. Tal como vimos, o problema não está na ideia amplamente difundida sobre a importância da leitura para a produção de textos, mas a natureza dessa leitura com esse poder. Sobre isso, Anecleto e Vilas Boas (2024) afirmam que nessa discussão sobre a leitura, é necessário destacar certas questões, tais como: para que lemos? De que modo lemos? Entretanto, as autoras argumentam que as respostas para essas perguntas dependem das diversas perspectivas epistemológicas sobre a leitura adotadas.

Nesta pesquisa, ao partirmos da perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, concebemos a leitura como criação de sentidos, a partir da interação entre autor, texto e leitor. Isso significa que para a compreensão textual, é necessário considerar o texto como um signo ideológico cujo significado não reside inteiramente nele (Bakhtin, 2006b), e que para ser interpretado é necessário irmos além do material linguístico (Voloshinov; Bakhtin, 1926). Por outro lado, é fundamental também compreendermos que o autor do texto, enquanto sujeito, ele escreve a partir de um lugar e época e, por via disso, “o seu dito é atravessado por aspectos sociais, históricos e ideológicos de seu tempo. Daí as condições de produção constituírem-se elementos fundamentais para a compreensão do que lemos em qualquer esfera de nossa vida” (Anecleto; Vilas Boas, 2024, p. 238).

Nesse sentido, para que a leitura tenha essa função de conduzir o estudante à apropriação do letramento acadêmico quanto à prática de produção de textos, ela precisa perpassar o exercício de apenas ampliação do vocabulário, conforme se observa em diferentes contextos de ensino. É preciso que a leitura seja encarada como um exercício crítico e reflexivo cujo objetivo não se restringe tão somente em saber o *que* disse o autor do texto, mas também de compreender *como* ele o produziu (Cremonese, 2018). Esse tipo de leitura baseada na investigação da relação entre forma-sentido abre espaço para a possibilidade da realização de um ensino produtivo, que ajude os estudantes a constituírem-se produtores de textos e leitores ativos e críticos, conforme assegura Cremonese (2018).

Amaral *et al.* (2025), ao discutirem a importância da leitura na escrita acadêmica, destacam a necessidade da realização de uma “leitura qualificada”. Para as autoras, fazer uma leitura qualificada pressupõe ter a capacidade de construir informações relevantes para o trabalho acadêmico que irá escrever. Ou seja,

Buscamos nesses textos informações e resultados de pesquisas que possam responder a problemas e questionamentos para os quais procuramos soluções. Essa leitura, como se espera de um bom leitor, precisa ser crítica, o que significa que você deve ser capaz não só de compreender bem o que lê, mas de selecionar aquilo que for do seu interesse e que for relevante para a sua pesquisa. Além disso, você precisa refletir sobre as informações encontradas, contrastando-as com os seus conhecimentos prévios, com o que encontrou em outros materiais e com os seus próprios resultados (Amaral *et al.*, 2025, p. 28).

Tal como podemos ver, tanto na visão de Cremonese (2018), assim como na perspectiva de Amaral *et al.* (2025), a ideia da leitura como prática reflexiva extrapola a compreensão textual, o saber o *que* o autor disse; pelo contrário, ela estende-se até a capacidade da compreensão da estrutura do gênero que está sendo lido, a capacidade de selecionar as informações relevantes por meio de uso de diferentes estratégias de leitura, tais como esquemas ou fichas de leitura.

Loyo (2024), por outro lado, partindo da perspectiva sociocultural do letramento, defende a leitura e a compreensão textual como sendo duas práticas fundamentais que garantem o desenvolvimento intelectual dos estudantes na esfera acadêmica. Para o autor, é a partir da apropriação dessas práticas de letramento que o estudante consegue gerar novos conhecimentos que, por consequência, contribuirão para a sua atuação no desenvolvimento social, cultural e educacional. Na mesma senda, Grabe e Stoller (2002 *apud* Loyo, 2024, p. 69) destacam alguns propósitos da leitura na esfera acadêmica:

ler para buscar informações simples, ler para folhear rapidamente, ler para aprender sobre os textos, ler para integrar informações, ler para escrever (ou procurar informações necessárias para escrever), ler para criticar textos e ler para uma compreensão geral.

Assim, é possível observar que existem vários propósitos para os quais a leitura é realizada no ambiente acadêmico, no entanto, nesta dissertação, interessa-nos discutir a leitura que conduz o estudante à produção textual, ou seja, ler para escrever, conforme destacam os autores acima citados. Esse tipo de leitura deve ser, de acordo com Loyo (2024), crítica e reflexiva, a fim de possibilitar a participação do estudante na construção do conhecimento acadêmico-científico. Trata-se, portanto, de uma leitura que não privilegia apenas o aspecto

linguístico do texto, o que, a nosso ver, exige do estudante o conhecimento de certas estratégias de leitura, tais como a formulação de perguntas do tipo: como se encontra estruturado o texto? Quantas seções compõem o texto? Por que o texto se encontra estruturado dessa maneira? Que tipo de linguagem foi utilizada no texto?, entre outras.

Essas perguntas visam, a nosso ver, possibilitar que o estudante vá além da compreensão textual para entender o funcionamento de cada elemento dentro do gênero discursivo. À medida que o estudante deixa de realizar uma leitura cujo objetivo é saber de que fala o texto, e passa a se interessar também pela forma como este foi produzido, ele se apropria dessas estratégias de produção textual, pois passa a dominar três aspectos do gênero do discurso: o conteúdo temático (tema do texto); o estilo (que tipo de recursos fraseológicos, linguísticos e gramaticais foram selecionados pelo autor) e, por fim, a construção composicional (qual a estrutura formal do texto que estou a ler?).

Nesse sentido, por meio dessa leitura diferenciada, o estudante pode atingir o domínio linguístico-discursivo, o que permite que ele se constitua como sujeito do seu dizer. Ser sujeito do seu dizer significa, por assim dizer, poder escrever com qualquer estilo que pertença ao ambiente acadêmico, inclusive o seu próprio (Cremonese, 2018). Isto é, o estudante deixa de ser reprodutor fiel dos textos alheios e passa a ter autonomia para criar o seu próprio estilo de escrita, sem, no entanto, abdicar da natureza do texto acadêmico.

Na próxima subseção, refletimos em torno das experiências de produção textual destacando a sua relevância para a apropriação do letramento acadêmico pelos estudantes na universidade.

4.2 GÊNEROS DISCURSIVOS NA UNIVERSIDADE E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que organizam a utilização da linguagem nas diversas esferas da atividade humana, sendo a universidade uma dessas esferas. Para o autor, os gêneros são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional fundidos indissolivelmente no todo do enunciado e marcados pelas especificidades de cada esfera de comunicação. O quadro 6 a seguir apresenta o funcionamento de cada uma das características dos gêneros discursivos

Quadro 6 - características dos gêneros do discurso e o seu funcionamento

Característica do gênero discursivo	Funcionamento
-------------------------------------	---------------

Conteúdo temático	Diz respeito ao tema e aos assuntos típicos de cada gênero discursivo.
Estilo	Tem que ver com a seleção operada nos recursos da língua, isto é, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais pelo autor do texto.
Construção composicional	Refere-se à estrutura formal do texto, isto é, sua organização e sequenciação dos elementos textuais e discursivos, incluindo a forma como eles se relacionam entre si.

Fonte - Criação pelo autor desta pesquisa, com inspiração em (Bakhtin, 1997)

Esses três elementos, na visão de Fischer (2007a, p. 65), “se manifestam nos gêneros de formas diferenciadas, pois em cada esfera comunicativa há regularidades nas práticas sociais de linguagem. Em uma determinada esfera, há um conjunto de gêneros possíveis e se evidenciam relações específicas entre os interlocutores”. Isso significa que a disposição desses elementos dentro dos gêneros vai depender das esferas da comunicação humana. Assim, os gêneros discursivos da esfera jurídica, por exemplo, tenderão a apresentar um estilo – escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais; e construção composicional diferentes dos gêneros da esfera acadêmica ou jornalística.

Nesse contexto, é possível afirmar que o conhecimento dos gêneros discursivos está intimamente ligado à capacidade que o indivíduo tem de relacionar esses três elementos dentro do texto. Tal como Bakhtin destaca, “estão **indissoluvelmente ligados** no todo do enunciado” (Bakhtin, 2006a, p. 262, grifos nossos), o que significa que não podem ser dissolvidos ou separados um do outro, ou seja, eles devem ser compreendidos como um todo dentro de um determinado gênero discursivo.

Bakhtin (1997) classifica os gêneros em duas categorias, a saber: gêneros primários e secundários. Fischer (2007a, p. 64) salienta que “essa distinção não indica a superioridade dos secundários sobre os primários, mas se relaciona à constituição dos gêneros e às condições específicas destes em dado campo da atividade humana”. Os gêneros discursivos primários são aqueles mais simples, por exemplo, a conversa informal do cotidiano. Por outro lado, os gêneros discursivos secundários são aqueles mais complexos, como, por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (Bakhtin, 1997, p. 281).

Dessa forma, os gêneros acadêmicos, recorte temático desta pesquisa, fazem parte da categoria dos gêneros secundários devido à sua complexidade. Concebemos os gêneros

acadêmicos a partir dessa perspectiva, como tipos relativamente estáveis de enunciados, que podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, que são produzidos na esfera universitária pelos membros dessa comunidade discursiva, como meio de interação entre professores, pesquisadores e estudantes, com diferentes propósitos sociocomunicativos (Souza; Bassetto, 2014). Fazem parte da categoria dos gêneros acadêmicos resumos, fichas de leitura, resenhas acadêmicas, artigos científicos, monografias científicas, dissertações, teses, relatórios, projetos de pesquisa, entre outros. O quadro 7 a seguir apresenta cada um desses gêneros acadêmicos¹⁸ e os seus objetivos sociocomunicativos na esfera acadêmica.

Quadro 7 - Gêneros acadêmicos e seus objetivos sociocomunicativos

Gêneros acadêmicos	Objetivos sociocomunicativos
Resumo	Visa apresentar concisamente os pontos relevantes de um determinado texto.
Resenha	Utilizada na academia para avaliar – elogiar ou criticar – resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento.
Ficha de leitura	Gênero acadêmico produzido com a finalidade de registrar os pontos importantes de um determinado texto lido, seminários, conferências, etc.
Artigo científico	É produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico.
Projeto de pesquisa	Produzido para planejar uma pesquisa que será realizada e apresentá-la a algum órgão acadêmico, sejam agências de fomento, programas de pós-graduação, pró-reitorias de pesquisa, entre outros.
Monografia científica	É produzido como requisito parcial para a obtenção de um grau acadêmico, geralmente, no primeiro nível do ensino superior.
Relatório	Visa relatar de forma detalhada sobre um trabalho realizado, seja uma experiência científica, ou uma experiência de natureza pedagógica, como ocorre em relação aos relatórios de práticas pedagógicas.
Dissertação	Gênero discursivo produzido no mestrado, com o objetivo de obter o título de mestre.
Tese	É um gênero acadêmico produzido no doutorado, com a finalidade de obter um título de doutor.

Fonte - Criação pelo autor desta pesquisa, com inspiração em Brasileiro (2021); Motta-Roth e Hendges (2010); Amaral *et al.* (2025); Vieira e Faraco (2019)

¹⁸ Os gêneros acadêmicos apresentados no quadro 8 são aqueles que os estudantes atestaram tê-los lidos e/ou produzidos quando da aplicação do primeiro questionário contextual no primeiro semestre de 2025, no período em que eles faziam o 5º semestre do curso de Português. Na seção 6, serão apresentadas e discutidas as informações reverberadas desse dispositivo de pesquisa.

A partir do quadro 7, é possível observar que os gêneros acadêmicos são vários tantos quanto os objetivos sociocomunicativos com os quais eles são produzidos na universidade. Para Bakhtin (2006b), a escolha de um gênero discursivo é determinada pela situação. É, na visão do autor, a situação e os participantes mais imediatos que vão determinar a forma e o estilo da enunciação. Assim, em um contexto em que se pede para o estudante relatar as suas experiências relativas ao seu período no estágio ou em outras vivências acadêmicas, um dos gêneros a ser solicitado para esse tipo de situação é o relatório. A adoção desse gênero, em vez de outro, é determinada pelas condições específicas da comunicação dentro da esfera acadêmica. Ou seja, do que se pretende dizer ou transmitir, já que a interação verbal só é possível por meio de gêneros adotados por esta ou aquela comunidade da atividade humana, e sendo reconhecidos pelos membros dessa mesma esfera da comunicação humana.

Nesse sentido, mesmo que se considere que os estudantes são expostos a práticas de leitura e de produção de textos desde o ensino primário ao secundário, deve-se levar em consideração que essas práticas pertencentes ao ensino superior se diferem significativamente das demais práticas de letramento já experienciadas pelos estudantes. Por exemplo: no ensino secundário, os estudantes dificilmente foram expostos à produção de um projeto de pesquisa, já que esse gênero pertence à ambiência acadêmica, lugar onde é produzido por necessidades específicas próprias de comunicação entre os membros dessa comunidade. De acordo com Carvalho (2017), antes de ingressarem na universidade, os estudantes já percorreram uma trajetória de experiências de letramento, como também já adquiriram valores identitários. Entretanto, isso não significa que os estudantes tenham adquirido experiências significativas com o letramento acadêmico (Parisotto; Bonfim, 2022).

Na mesma direção, Carnin, Mendonça e Neves (2024, p. 98) reforçam que “não se pode pressupor que as trajetórias de letramentos escolares vivenciadas por esses estudantes sejam, *a priori*, suficientes para assegurar desempenho satisfatório no ambiente acadêmico e nas práticas de letramentos nele exigidas”. Isso porque a escrita exigida na esfera acadêmica é, pela sua natureza e seu contexto de comunicação, dos seus interlocutores e dos objetivos sociocomunicativos, uma escrita revestida de grande complexidade para os membros recém-ingressantes na comunidade discursiva acadêmica (Siopa; Pereira, 2020). Essa complexidade está atrelada aos temas que são abordados e ao trabalho de pesquisa que dão a sua gênese, quer as características linguístico-discursivas que devem ser acionadas para a sua concretização, quer a escolha dos gêneros discursivos a serem produzidos. Essas práticas de letramento acadêmico, leitura e produção textual, concorrem para a construção dos conhecimentos científicos, mas

também para a formação da identidade de um futuro professor-pesquisador que, na sua profissão, vai trabalhar com essas atividades em sala de aula com os seus estudantes.

Embora a vasta literatura disponível no campo do Letramento Acadêmico comprove a complexidade da escrita acadêmica, como também a dificuldade que os estudantes têm na produção de diferentes gêneros dessa esfera, quer quando acabam de ingressar na universidade, quer quando estão no fim do curso, “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (Marinho, 2010, p. 366).

Esse estranhamento é resultado, a nosso ver, da concepção de letramento embasada no modelo autônomo, o qual sustenta a ideia de que a aquisição de um tipo de letramento (alfabetização) teria efeitos sobre outras práticas sociais, assim como na ideia de que tendo aprendido a ler e a escrever, não importa o gênero discursivo, o estudante estaria apto a participar de forma exitosa em diversas práticas de linguagem, inclusive as da esfera acadêmica (Marinho, 2010; Street, 2013). Contudo, ao considerarmos que os gêneros discursivos são produzidos para responder a necessidades específicas de comunicação dentro de um contexto específico, será mais fácil entendermos que o processo de aquisição e de apropriação do letramento acadêmico é contínuo, sendo motivado pelas necessidades comunicativas dos interlocutores em um determinado contexto social. Ou seja, mesmo para os estudantes que não são recém-ingressantes na universidade, estes precisam desenvolver, continuamente, as suas competências de escrita acadêmica e o repertório de estratégias efetivas por meio de atividades reais de produção textual.

Como exemplo de produção textual da esfera universitária, destacamos o gênero monografia científica nos cursos de graduação. Alguns professores acreditam que as habilidades de escrita que os estudantes adquirem durante oito semestres do curso são suficientes para habilitá-los a desenvolverem, sem muitas dificuldades, esse gênero no fim do curso. No entanto, alguns estudos apontam que a produção desse gênero discursivo tem sido, na maioria das vezes, um desafio para os estudantes na etapa final do curso de licenciaturas (cf. Príncipe, 2017). No contexto acadêmico moçambicano, por exemplo, alguns professores atribuem essas dificuldades a limitações linguísticas e vocabulares devido à aquisição do Português/L2 (Siopa, 2020).

Ainda que seja verdade que as dificuldades que os estudantes universitários moçambicanos encaram na produção textual acadêmica devam-se, em parte, às limitações linguísticas, tal como apontam vários estudos (Guirruço, 2008; Siopa; Ernesto; Companhia

2003; Siopa, 2006; Gonçalves; Siopa, 2005; Gonçalves, 2010), é preciso considerar que para que esses sujeitos superem tais “problemas”, quer as de ordem linguística, quer as de ordem discursiva, eles devem participar ativamente nas práticas de letramento acadêmico, e não apenas expostos a leitura de gramáticas ou a consulta de dicionários para a ampliação de vocabulário.

Por outro lado, muitas vezes, se supõe que oferecer disciplinas sobre a escrita acadêmica nos primeiros semestres vai sanar, na totalidade, as dificuldades de escrita que os estudantes apresentam quando ingressam na universidade. No entanto, o fato é que embora esses componentes sejam necessários e importantes para a inserção dos estudantes em um novo contexto de práticas de letramento, é preciso garantir que eles continuem produzindo textos não só com a finalidade de avaliar aspetos gramaticais, de pontuação e de acentuação, como ocorre frequentemente; mas também como forma de possibilitar com que os estudantes se apropriem de aprendizagens significativas, tais como: o conhecimento da literatura da área, o conhecimento de metodologia de pesquisa, dentre outros aspectos importantes na formação acadêmica e profissional deles.

De acordo com Marinho (2010, p. 367), “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida”. Isso quer dizer que o domínio de cada gênero acadêmico, por parte dos estudantes, se efetiva a partir de experiências reais oportunizadas pelo professor em sala de aula. Tal posicionamento dialoga com o modelo ideológico de letramento acadêmico cujos pressupostos apontam que a escrita acadêmica varia em função do gênero acionado, sendo esse é motivado pelas necessidades de interação entre os membros da comunidade acadêmica. Não é possível um ensino de escrita capaz de munir os estudantes para saberem produzir todos os gêneros discursivos através de uma e única situação específica. Nesse contexto, é natural que os estudantes dominem a escrita do gênero ficha de leitura, mas apresentam dificuldades na escrita do gênero resenha acadêmica, uma vez que nunca tiveram experiências na produção desse gênero na universidade.

No contexto universitário moçambicano, por exemplo, uma problemática que se verifica quando se discute sobre a produção textual dos estudantes tem que ver com a crença enraizada na questão relacionada à ideia do domínio da língua — enquanto sistema abstrato, e o conhecimento de gêneros discursivos — como comportamento social. Alguns professores acreditam que um bom domínio da língua, no sentido de conhecer as regras gramaticais, seja determinante para que os estudantes dominem a escrita acadêmica. Por exemplo, ao examinarmos o PCCLEP, da Universidade Licungo, constatamos que muitos dos componentes lá apresentados tendem a privilegiar a aquisição e o desenvolvimento de competências

linguísticas. É óbvio que em um contexto acadêmico como o de Moçambique em que os estudantes saem do ensino secundário para o ensino superior com uma aquisição incompleta da LP (Siopa, 2015), torna-se relevante trabalhar essas habilidades.

No entanto, é preciso considerar também que o fato de a utilização da língua se dar por meio dos gêneros discursivos, a melhor maneira de trabalhar essas limitações linguísticas e ao mesmo tempo fazer os estudantes se apropriem do letramento, é criar situações nas quais esses “erros” são trabalhados a partir de um gênero e não através de frases descontextualizadas como geralmente se faz em nossas universidades. Muitas vezes, visando sanar os problemas de escrita dos estudantes universitários, os professores limitam-se a apresentar um conjunto ilimitado de frases e pedir que os estudantes as classifiquem tendo em vista as orações e tendo como parâmetro o Português padrão da Europa.

A nosso ver, esse método não ajuda a minimizar os problemas de escrita acadêmica que os estudantes apresentam, pelo contrário, coloca-os como reféns de normas e com pouco conhecimento sobre a produção textual acadêmica, porque o que está em causa nem sempre são anomalias gramaticais que os estudantes apresentam em seus textos, mas o conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros acadêmicos. Bakhtin (1997, p. 303-304), ao partir da abordagem sociocultural em relação aos gêneros, argumenta que

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto [...].

Transportando essa afirmação de Bakhtin para o contexto acadêmico, poderíamos afirmar que são muitos os estudantes que dominando perfeitamente a língua (*Langue*) — no sentido abstrato, sentem-se logo desamparados no momento da escrita de um artigo científico, resenha acadêmica, dissertação ou tese, por exemplo. Isso mostra-nos que o domínio da língua não pode ser visto como sinônimo de possuir um vocabulário amplo ou de falar palavras de difícil compreensão, mas que se evidencia em como o indivíduo consegue articular esse saber da língua com as situações sociocomunicativas nas quais se encontra — através de uso

adequado dos gêneros discursivos. Além disso, evidencia que o fato de os estudantes serem falantes de uma dada língua, quer como LM, quer como L2, não os habilita automaticamente a terem um domínio dos gêneros acadêmicos.

É possível perceber, em virtude disso, que muitas das dificuldades de escrita acadêmica que os estudantes apresentam quer quando acabam de ingressar na universidade, quer quando já se encontram na universidade há algum tempo são o resultado da inexperiência em relação ao repertório dos gêneros da esfera acadêmica. Isso significa, por assim dizer, que a experiência se configura como condição *sine qua non* para que os estudantes se apropriarem do letramento acadêmico. Precisamos considerar, no entanto, que, para que haja essa apropriação do letramento por parte dos estudantes, torna-se necessário um trabalho consciente por parte do professor. Entendemos um trabalho consciente como sendo aquele em que o professor planeja e executa, dá atividades aos estudantes e prontifica-se a avaliar as atividades de escrita dos seus estudantes, como também dá *feedback* a eles sobre o que escreveram, apontando os aspectos a serem melhorados e como eles poderiam melhorá-los.

Nesse processo de inserção dos estudantes nas práticas de linguagem, Anecleto e Vilas Boas (2023) destacam o papel do professor como mediador que funciona como elo entre o aluno-autor e o objeto da escrita — os gêneros acadêmicos. Isso implica considerar o professor universitário como agente de letramento. Conforme Kleiman (2006, p. 414), um agente de letramento é aquele que “se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. Assim, um professor, agente de letramento, reflete sobre o seu fazer docente. Isso revela-se a partir das escolhas conscientes que ele faz em benefício dos seus estudantes, ou seja, a sua preocupação é com o desenvolvimento intelectual e profissional deles.

Siopa e Pereira (2020), por sua vez, acrescentam que no processo do ensino de gêneros acadêmicos aos estudantes não basta apenas que o professor se limite a explicar o que é monografia científica, artigo científico, dissertação de mestrado, ficha de leitura, resenha crítica etc., e a mostrar as características desses gêneros. Isso porque a apropriação dos gêneros acadêmicos é uma ação que exige experiências reais dentro da sala de aula e de outros espaços sociais do contexto universitário. Isso implica relacionar teoria e prática, tal como as autoras dizem:

Escrever é um ato comunicativo que se aprende a produzir escrevendo e, para tal, é necessário que o professor crie oportunidades para a sua produção, mas também que interaja, colabore, monitorize as atividades dos estudantes e forneça informação tão rigorosa quanto possível sobre o que o estudante produziu. O professor deve ainda certificar-se de que, efetivamente, os

estudantes escrevem tendo em conta o contexto de circulação do seu texto e os objetivos comunicativos pretendidos, aproximando-se do desempenho esperado e da proficiência exigida em contexto universitário (Siopa; Pereira, 2020, p. 58).

Dessa forma, é tarefa do professor criar situações que permitam os estudantes desenvolverem as suas competências de escrita académica, mostrar as nuances que existem entre um género e outro. O professor, agente de letramento, precisa mostrar aos seus estudantes o porquê de se escolher um género académico em vez do outro em uma dada situação sociocomunicativa. Por exemplo: por que escolher o género resenha para avaliar – elogiar ou criticar e recomendar um texto? Por que escolher o resumo expandido para submeter a um evento académico? etc. De acordo com Carvalho (2017), cabe ao professor universitário refletir sobre as habilidades que pretende auxiliar os estudantes a desenvolverem. Para tanto, ele precisa deixar evidentes os objetivos dessas atividades e “ênfatizar o ensino por meio de um repertório de estratégias de comunicação, atuando como estimulador, crítico, encorajador, enfim, como mediador da aprendizagem” (Carvalho, 2017, p. 198).

De modo geral, é possível afirmar que o professor se constitui em uma figura central para o desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes, sendo ele o responsável pela inserção deles nas práticas de letramento académico, como também cabendo a ele fazer com que estes se apropriem dessas práticas letradas, tornando-se, por assim dizer, *insiders*, isto é, membros efetivos da comunidade académica. Na próxima seção primária, enunciaremos o percurso metodológico que conduziu a efetivação desta pesquisa de dissertação.

5 APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, objetivamos descrever, assim como justificar, os caminhos metodológicos percorridos neste estudo. Nela, elencamos um conjunto de procedimentos técnico-metodológicos que representam os trilhos assumidos e percorridos durante a realização da presente investigação. Para tanto, dividimos esta seção em seis subseções. Na primeira subseção, expomos a abordagem metodológica da pesquisa. Na segunda subseção, apresentamos o método para construção e análise das informações de campo. Na terceira subseção, apresentamos os dispositivos para a construção de informações em campo. Na quarta subseção, descrevemos os participantes da pesquisa. Na quinta subseção, apresentamos o contexto e o *locus* da pesquisa; e na sexta subseção, apresentamos os procedimentos éticos adotados na pesquisa.

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA E PARADIGMA INTERPRETATIVISTA

Para a realização desta pesquisa, assumimos ontológica e epistemologicamente a perspectiva interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista tem como foco a interpretação das ações sociais e os significados que as pessoas dão a essas ações na vida social. Nesse sentido, privilegia-se a compreensão intersubjetiva de experiências de produção de gêneros acadêmicos dos participantes da pesquisa. Entendemos, nesse sentido, que a maneira como cada estudante experiencia os eventos e as práticas de letramento acadêmico, como a leitura e a produção de textos, é subjetiva, não cabendo, portanto, um espaço para generalizações em relação a outros contextos. Ou seja, como apresenta Moita-Lopes (1994, p. 332), no paradigma interpretativista “é o fator qualitativo, o particular que interessa”.

Saccol (2009), por seu turno, argumenta que, ontologicamente, o paradigma interpretativista refuta a noção da existência de uma realidade totalmente objetiva ou totalmente subjetiva. No entanto, ela considera a existência de uma interação entre as características de um determinado objeto e a compreensão que as pessoas criam a respeito desse mesmo objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade. Para se investigar o mundo social, é preciso levar em conta as múltiplas visões dos participantes da pesquisa, “pois a linguagem é, ao mesmo tempo, determinante do fato social e o meio de se ter acesso à sua compreensão, através da consideração das interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e das

interpretações dos pesquisadores” (Divan; Oliveira, 2008, p. 1990). Para tanto, “aos participantes é permitido usar suas próprias palavras, expressões e imagens, basear-se em seus próprios conceitos e experiências” (Saccol, 2009, p. 562).

Em consonância com os pressupostos do paradigma interpretativista, elegemos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em determinado contexto. Assim, ela “visa a captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (Flick, 2013, p. 23). Em vista disso, a escolha pela abordagem qualitativo-interpretativista justifica-se pela natureza da própria pesquisa que visa captar as opiniões dos estudantes relativamente às suas experiências de produção textual, no curso de Licenciatura em Ensino de Português, e buscar compreender como estas contribuem para a apropriação do letramento acadêmico.

Podemos afirmar que a referida abordagem metodológica nos possibilitou captar as múltiplas visões dos participantes em relação às suas experiências de produção de textos acadêmicos, a começar pelas facilidades, dificuldades, desafios e aprendizagens por eles adquiridas. Ampliando ainda a discussão sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2016, p. 28) resume-a em cinco características, a saber:

- (i) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (ii) representar as opiniões e perspectivas dos participantes da pesquisa; (iii) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; (iv) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e (v) esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte.

Assim, por meio dessa abordagem investigamos o significado das práticas letradas, sobretudo a produção textual dentro das condições da vida real dos participantes, através da captação de suas opiniões e suas perspectivas sobre a temática. Tal ação foi realizada mediante a compreensão da realidade social, cultural e linguística dos estudantes. Por outro lado, a abordagem qualitativo-interpretativista sugere que se considere não apenas as opiniões dos participantes, mas também o contexto mais amplo, pois é esse contexto que influencia a maneira de sentir, agir, falar, conversar, ouvir, ler e escrever dos participantes, o que nos permitiu trazer novas descobertas em relação às experiências de produção textual acadêmica dos sujeitos investigados.

A construção dessas informações foi feita mediante o uso de múltiplas fontes de evidência, tais como: questionários *on-line*, entrevistas semiestruturadas e a consulta de

documentos oficiais da instituição *locus*, como o PCCLEP. Para Yin (2016), a utilização de diversas fontes de evidência é uma ação necessária em pesquisas que decidem seguir a abordagem qualitativa devido à complexidade do ambiente de campo e à diversidade dos participantes. Nesse sentido, a convergência entre as informações obtidas a partir dessas diversas fontes utilizadas aumenta a credibilidade do estudo.

Por fim, a abordagem qualitativo-interpretativista contribuiu para a realização das etapas apresentadas, a seguir: a) leitura das respostas aos questionários *on-line*, e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes participantes da pesquisa; b) análise e interpretação das informações advindas dos dispositivos acima referidos; c) análise do PCCLEP, a partir da apresentação de informações sobre as atividades de leitura e de produção textual acadêmica; d) construção global de informações sobre a leitura e a produção de textos acadêmicos como forma de organizar considerações gerais sobre os participantes; e) considerações individuais sobre facilidades, dificuldades, desafios, superações e aprendizagens no processo de produção textual acadêmica no curso de Licenciatura em Ensino de Português.

Na seção a seguir, apresentamos o método para a construção e para a análise das informações na pesquisa.

5.2 MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DE CAMPO

Para a construção e a análise das informações de campo, elegemos, nesta pesquisa, a Análise de Conteúdo Categorical (ACC) de Bardin (2016). De acordo com Anecleto e Silva (2022, p. 143), a análise de conteúdo “trata-se de um método que permite interpretar um *corpus* em formato de texto, com a finalidade de categorizar esses achados a partir das unidades de codificação ou de registros”. Nesse sentido,

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

A ACC foi realizada com as informações construídas a partir dos seguintes dispositivos: questionários *on-line*, entrevistas semiestruturadas e a consulta de documentos oficiais, como é o caso do PCCLEP, cujos excertos sobre a leitura e a escrita foram analisados na subseção 6.1 desta dissertação. Em uma primeira fase, aplicamos um questionário *on-line* aos 18 participantes, com a pretensão de construir informações iniciais em relação aos gêneros

acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes, desde o seu ingresso no curso de Licenciatura em Ensino de Português até o 3º ano, nível em que se encontravam; na segunda fase, realizamos a consulta do PCCLEP, com o propósito de identificar informações sobre a leitura e a produção textual acadêmica; e na terceira fase, realizamos entrevistas semiestruturadas por videoconferência com nove estudantes que aceitaram participar dessa etapa.

A realização da entrevista, por sua vez, teve o objetivo de aprofundar e de ampliar as informações construídas através dos questionários *on-line*, focando sobremaneira nos dois últimos objetivos específicos: b) descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramento acadêmico em relação à produção textual na universidade; e c) analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes.

Tendo em vista que toda pesquisa que se pauta pela ACC deve seguir certas etapas; esta pesquisa, em especial, seguiu as três etapas principais apresentadas por Bardin (2016), tal como descritas na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Estruturação das etapas para a análise de conteúdo categorial



Fonte: Criação de Anecleto e Silva (2022, p. 144), inspiradas em Bardin (2016)

Conforme apresentam Anecleto e Silva (2022), a pré-análise corresponde à fase de organização dos materiais construídos na pesquisa para a interpretação do pesquisador. Nessa fase, realizamos a leitura flutuante das respostas aos questionários aplicados aos 18 participantes; das informações construídas por meio das entrevistas semiestruturadas com nove

participantes da pesquisa e a leitura do PCCLEP. A leitura flutuante serviu para a tomada de decisão sobre quais informações dentre as que foram construídas por meio desses dispositivos apresentados, fariam parte da análise tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa. De acordo com Bardin (2016), a leitura flutuante deve ser pautada em três regras, a saber: exaustividade (análise de todo o material construído em campo), homogeneidade (utilização de critérios comuns a todos os participantes da pesquisa) e pertinência (conexão dos documentos analisados com objetivos da pesquisa).

Assim, a leitura flutuante das informações possibilitou-nos identificar os elementos sociodemográficos, sociolinguísticos e aspectos ligados às experiências de letramento acadêmico em relação à produção textual, com destaque para os desafios, dificuldades, estratégias de superação e aprendizagens adquiridas por esses estudantes. Ratificamos, no entanto, que a seleção das informações para compor o *corpus* da análise teve como um dos critérios a pertinência dos depoimentos de cada participante e a relevância das informações advindas do PCCLEP (Bardin, 2016). Nesse sentido, foram selecionadas as informações para análise, aquelas que demonstraram uma certa simetria com o objetivo geral da pesquisa, isto é, “compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico”.

Após a realização dessas ações da primeira etapa: leitura flutuante e escolha do material para o *corpus* da análise, lançamos mão da terceira ação que incidiu na construção de uma base de referenciação dos índices, através da emersão das categorias para a análise das informações, a saber: experiências técnico-instrumentais de produção de texto e experiências críticas de letramento acadêmico. Esse tornou-se o ponto de partida para a codificação e a categorização das informações construídas por meio dos dois dispositivos e das informações advindas do PCCLEP, conforme já apresentado.

Para a finalizarmos a primeira etapa, procedemos com a realização da quarta ação, que consistiu essencialmente na preparação do *corpus* que, conforme apresenta Bardin (2016 *apud* Anecleto; Silva, 2022), tem a função de promover um alinhamento dos enunciados para, então, oportunizar a realização da categorização dos achados da pesquisa. Nesse momento, foram organizadas para a análise as informações advindas das três fontes de evidências (questionários, entrevistas e documentos), que atestaram as categorias emergidas na base de referenciação, como já mencionado anteriormente.

Tendo realizado todas as ações da primeira etapa, prosseguimos com a segunda etapa: exploração do material. De acordo com Sousa e Santos (2020), a etapa de exploração do

material tem por objetivo a categorização e a codificação na pesquisa. É nessa etapa que ocorre uma descrição analítica que, por sua vez, enaltece o estudo aprofundado, orientado pelas referências teóricas da pesquisa. Igualmente, “a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias” (Sousa; Santos, 2020, p. 1401).

Nesse sentido, nessa etapa, realizamos duas ações: a) a criação de códigos/unidades de registro e b) a criação de categorias. A primeira ação consistiu no desmembramento e posterior reagrupamento das unidades de registro do texto advindos das três fontes já apresentadas. Para a realização desses dois movimentos ou ações, isto é, criação de códigos e criação de categoria, foram considerados critérios como: a repetição de palavras e/ou termos tanto nas respostas aos questionários aplicados aos estudantes, quanto aos depoimentos dados pelos estudantes por meio das entrevistas semiestruturadas, assim como as informações do PC.

Essa repetição de palavras e/ou termos encontrada nas informações construídas por meio dos dispositivos já anunciados, possibilitou a organização e o agrupamento das informações codificadas em duas categorias ou famílias pelo compartilhamento de suas características (Sampaio; Lycarião, 2021). Após o agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro, isto é, das perspectivas sobre as experiências de produção textual na esfera acadêmica, em função das suas similaridades e suas diferenças, tivemos como horizonte para a análise as seguintes categorias: a) perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica; e b) perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica.

Após a realização dessas duas primeiras etapas, seguimos com a última etapa, tratamento dos resultados. Para Sousa e Santos (2020), a última etapa da ACC consiste no tratamento dos resultados e na construção de inferências e interpretação. É nessa etapa que se busca o significado das mensagens através ou junto da mensagem primária. “É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (Sousa; Santos, 2020, p. 1401). Assim, nessa etapa, o tratamento dos resultados teve por objetivo captar as informações contidas em todo o material recolhido através dos dispositivos utilizados (Sousa; Santos, 2020).

Nesse sentido, foram analisadas e interpretadas as informações construídas por meio dos questionários *on-line*, das entrevistas semiestruturadas e do PCCLEP, através da realização de proposições embasadas em outras já tidas como verdadeiras. Ou seja, as informações construídas foram confrontadas com os achados de outros estudos já publicados sobre a mesma temática, possibilitando, portanto, a atribuição da significação das informações por meio de

inferências e interpretação. Essa etapa será apresentada na seção 6 desta dissertação. Na próxima subseção, apresentaremos os dispositivos utilizados nesta pesquisa.

5.3 DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM CAMPO

Nesta dissertação, para a construção das informações em campo, utilizamos de múltiplas fontes de evidências, tais como: questionários *on-line*, entrevistas semiestruturadas e consulta ao PCCLEP. Para Yin (2016), no âmbito das pesquisas qualitativas, o uso de múltiplas fontes de evidências confere maior credibilidade e confiabilidade ao estudo. A seguir, apresentamos cada um desses dispositivos utilizados.

5.3.1 Questionários

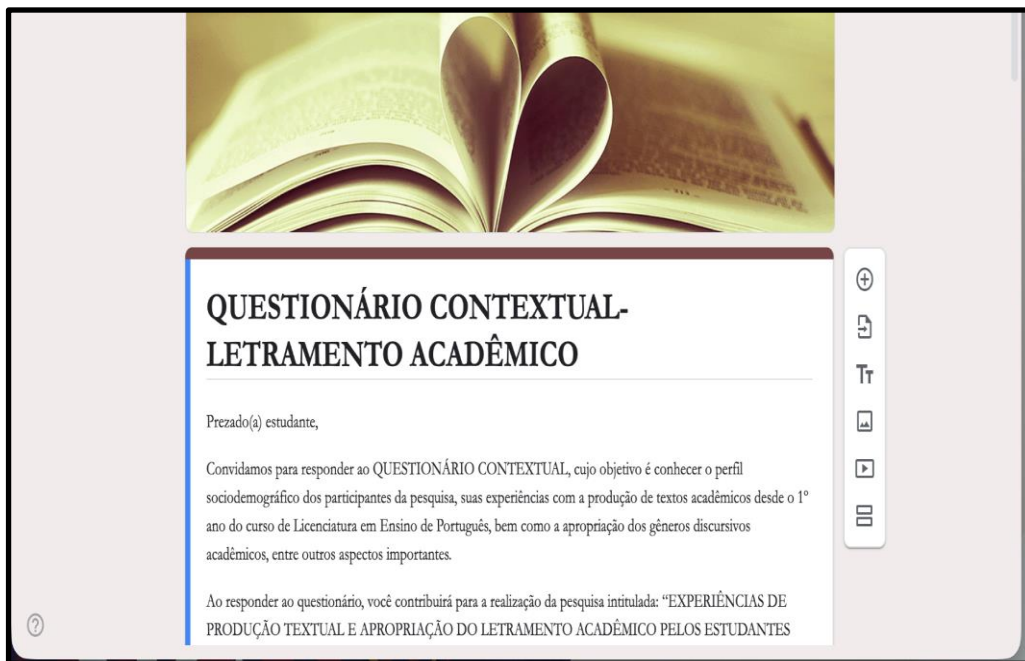
Para a construção das informações de campo, nesta pesquisa, foi utilizado, inicialmente, o questionário *on-line*. De acordo com Gil (2008), o questionário pode ser definido como um dispositivo de investigação constituído por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado etc. Ampliando essa discussão, Oliveira e Paiva (2024, p. 86-87) concebe o questionário como um “instrumento de investigação com questões escritas em papel ou formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de toda população”. Assim, nesta dissertação, aplicamos dois questionários em momentos diferentes, com vista a garantir uma representação correta da visão dos participantes da pesquisa sobre a temática em estudo (Yin, 2016).

Em uma primeira fase, aplicamos um questionário contextual (QC) com a finalidade de conhecer os dados sociodemográficos e sociolinguísticos dos participantes, além de conhecer sobre as atividades de leitura e de produção de textos acadêmicos realizadas por eles durante o período de apropriação do letramento acadêmico na universidade. Nesse sentido, o primeiro questionário (ver apêndice A) foi aplicado no período de 30 de abril a 11 de maio de 2025, contendo 13 questões, sendo cinco do tipo fechadas, distribuídas da seguinte forma: (i) três foram de múltipla escolha em que o participante teve a possibilidade de escolher uma das alternativas apresentadas; (ii) e duas de caixas de verificação em que o participante teve a possibilidade de escolher mais de uma opção. Por fim, tivemos oito questões abertas; essas

últimas permitiram ao participante expressar seus conhecimentos, perspectivas, impressões, ideias, sentimentos etc., por meio de produções textuais mais livres.

Salientamos, no entanto, que por ser uma pesquisa que foi realizada no Brasil, país onde residia, e os participantes encontrando-se em Moçambique, o QC foi realizado por meio da plataforma *Google Form*, conforme *print* de tela apresentando na figura 4.

Figura 4 - *Print screen* do questionário contextual aplicado aos participantes da pesquisa



**QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL-
LETRAMENTO ACADÊMICO**

Prezado(a) estudante,

Convidamos para responder ao QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL, cujo objetivo é conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, suas experiências com a produção de textos acadêmicos desde o 1º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, bem como a apropriação dos gêneros discursivos acadêmicos, entre outros aspectos importantes.

Ao responder ao questionário, você contribuirá para a realização da pesquisa intitulada: “EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO PELOS ESTUDANTES

Fonte: Questionário elaborado pelo autor desta dissertação (2025) pela interface Google Forms

Tal como afirmamos anteriormente, a aplicação do QC teve a pretensão de conhecer, para além dos dados sociodemográficos e sociolinguísticos, as experiências sobre as atividades de leitura e de produção textual dos estudantes na universidade, local onde se encontram atualmente. Assim, com base nesse dispositivo, buscamos construir as informações referentes ao primeiro objetivo específico de pesquisa: “mapear os gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade *locus* da pesquisa”, a ser apresentado na seção de 6.1 desta pesquisa.

Os resultados obtidos da aplicação deste questionário contextual evidenciaram que: a) em relação à leitura, os estudantes tiveram contacto com 10 gêneros acadêmicos; b) em relação à produção textual, os estudantes interagiram mais com os gêneros acadêmicos menos complexos, tais como: fichas de leitura e resumos, assim como com gêneros técnicos, como é o caso de relatórios, à exceção do projeto de pesquisa, que também teve um número elevado tanto de leitores, quanto de produtores.

Essa discrepância verificada nos resultados obtidos em relação aos gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes, sendo as atividades de leitura mais presentes que as de produção textual, fez com que aplicássemos o segundo questionário (ver apêndice B) aos estudantes de modo a compreendermos a relação que eles estabelecem entre a leitura e a produção textual acadêmica. A aplicação deste segundo questionário ocorreu no segundo semestre de 2025, no período de 29 de setembro a 5 de outubro de 2025, tendo sido constituído por nove questões, distribuídas da seguinte maneira: (i) três questões de múltipla escolha; e (ii) seis questões abertas, isto é, de produções textuais mais livres, em que os participantes puderam expressar, apresentar e descrever as suas opiniões e perspectivas sobre a relação entre a leitura e a produção textual na universidade. Igualmente, este questionário serviu para construir as informações iniciais sobre o segundo objetivo específico da pesquisa: “descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade”.

As informações construídas por meio desse último questionário, em relação à leitura de textos acadêmicos, nos possibilitaram compreender que: a) os estudantes utilizam a leitura para a ampliação do vocabulário; b) por meio da leitura os estudantes desenvolvem a capacidade de análise crítica dos textos; c) os estudantes seguem os modelos de outros gêneros acadêmicos que eles leem para a produção dos seus próprios textos na universidade; d) desenvolvem a capacidade do uso correto de regras gramaticais, de pontuação e acentuação; e e) desenvolvem o uso correto dos conectores discursivos. As informações construídas pelos questionários serão analisadas de forma mais ampla nas seções 6.1 e 6.2, respectivamente.

Além disso, ressaltamos que para a construção dessas informações, enviamos, inicialmente, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) (ver apêndice D) para o e-mail dos participantes, para conhecimento e para a assinatura deles, e posterior devolução ao pesquisador. Para esta pesquisa, enfatizamos alguns critérios de inclusão e de exclusão. No que se refere aos critérios de inclusão, destacamos os seguintes: (i) participação voluntária na pesquisa, (ii) apresentação de disponibilidade de tempo para responder ao questionário e participar da entrevista; (ii) ter acesso a recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a interação com o pesquisador durante as entrevistas; e (iii) estar devidamente matriculado no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português.

Quanto aos critérios de exclusão, elencamos os seguintes: a) não possuir recursos das TDIC; b) não estar matriculado nos componentes ofertados no 3º ano do curso; e c) não querer participar da pesquisa, por motivos de vária ordem. Para além de questionários, também foram realizadas entrevistas, conforme apresentadas a seguir.

5.3.2 Entrevista

Para a ampliação e o aprofundamento das informações inicialmente construídas por meio dos questionários, utilizamos, nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas. Conforme Gil (2008), a entrevista é uma técnica em que o pesquisador se apresenta diante do pesquisado e formula perguntas a ele com o propósito de obter informações que interessem ao estudo. Na mesma senda, Oliveira e Paiva (2024, p. 67) definem a entrevista como “uma interação verbal, oral ou escrita, geralmente entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas, com o propósito de gerar informações sobre um tema ou problema”. Com base nessas duas definições, podemos conceber a entrevista como um dispositivo de pesquisa que envolve, geralmente, um pesquisador e um pesquisado (nesta pesquisa, considerado como participante), organizada por turnos de perguntas e de respostas, com a finalidade de gerar informações e compreender um fenômeno em estudo. Ou seja, na entrevista, o pesquisador formula questões ao participante com a pretensão de construir informações inerentes a sua pesquisa.

Nesta pesquisa, em particular, a realização das entrevistas teve duas finalidades, a saber: a) ampliar as informações referentes ao segundo objetivo específico: “descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade”, já construídas por meio do segundo questionário (apêndice B); e b) construir informações inerentes ao terceiro objetivo específico: “analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes”.

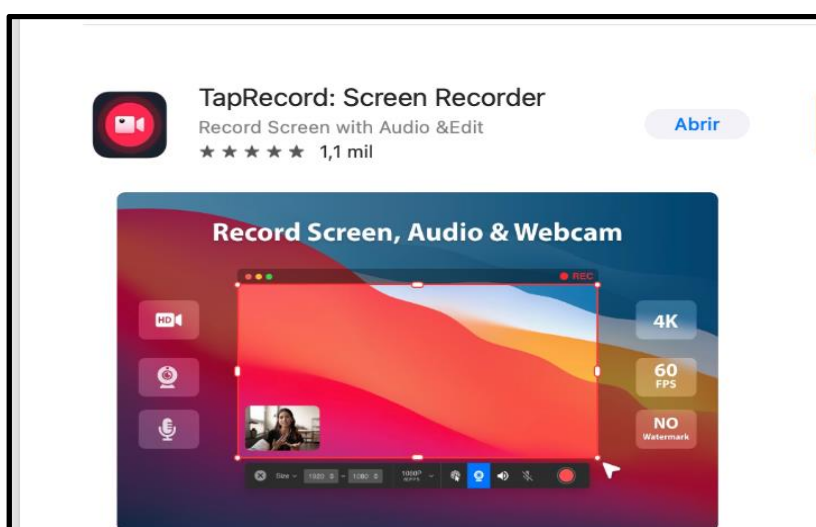
Essa etapa da pesquisa, as entrevistas, ocorreu no segundo semestre de 2025, no período de 26 de setembro a 21 de novembro, tendo contado um total de nove participantes, dos 18 que participaram da primeira fase que envolveu responder aos questionários, foram eles: Jú, Raquel, James, Nobody, Daniel Segundo, Milca, Tily, Daniela Roque e Maribel. Para a participação nas entrevistas, os estudantes enviaram um aceite para o e-mail do pesquisador, manifestando o seu consentimento livre e esclarecido, confirmando a intenção de continuar contribuindo com o estudo, após o preenchimento do questionário. Salientamos, também, que os participantes que fizeram parte das entrevistas estavam devidamente matriculados no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português.

Conforme já anunciado, dentre os tipos de entrevista, elegemos a entrevista semiestruturada. Para Oliveira e Paiva (2024), nas entrevistas semiestruturadas, as questões devem ser muito abertas e possibilitar discorrer livremente em torno do que o entrevistador tenciona saber do entrevistado. Aprofundando essa discussão, Lima (2016 *apud* Oliveira; Paiva,

2024) considera um requisito importante, nesse tipo de entrevista, a elaboração de um roteiro, que organize questões prévias, o que não impede, no entanto, a realização de certas alterações durante a entrevista. Assim, para a efetivação das entrevistas, elaboramos um roteiro com 12 questões abertas, todas direcionadas aos propósitos da pesquisa (ver apêndice C). Essas perguntas foram elaboradas com a finalidade de guiar o pesquisador em relação ao tema e aos objetivos da pesquisa, previamente elaborados.

Desse modo, a opção pela entrevista semiestruturada mostrou-se relevante, pois possibilitou que as entrevistas fossem realizadas dentro dos objetivos. Além disso, sublinhamos que para a efetivação das entrevistas utilizamos videoconferência através da plataforma WhatsApp, com o auxílio do *TapRecord: Screen Recorder*, apresentado na figura 5, um aplicativo que possibilitou a gravação da entrevista, tanto o áudio assim como o vídeo.

Figura 5 - Print screen do gravador de tela e áudio utilizado nas entrevistas com os participantes



Fonte: App store

A realização de entrevistas com cada participante teve em média 30 minutos de duração. Esse tempo foi pensado tendo em vista os seguintes fatores: a) o esgotamento mental que uma entrevista *on-line* pode causar aos participantes; b) os eventuais problemas de internet por parte dos participantes; dentre outros empecilhos que envolvem a realização de uma entrevista *on-line*, sobretudo em um contexto como Moçambique, onde há problemas constantes de acesso à internet. Assim, as entrevistas com quase todos os participantes, à exceção¹⁹ de James, Daniela

¹⁹ Com os três participantes citados não conseguimos agendar o segundo encontro de entrevista visto que Milca alegou problemas de internet; Daniela Roque disse que tinha uma agenda muito “apertada” e James, por outro lado, não atendeu ao nosso pedido para a realização do segundo encontro de entrevista, como também não deu nenhuma satisfação sobre o assunto.

Roque e Milca, foram realizadas em dois encontros. O quadro 8 a seguir apresenta as datas e os minutos de duração de cada encontro de entrevista com os participantes.

Quadro 8 - Datas e minutos gravados nas entrevistas com os participantes

Participante	Data e minutos gravados no primeiro encontro	Data e minutos gravados no segundo encontro	Total de minutos gravados
James	26/09/2025 37 min	—	37 min
Maribel	26/09/2025 30 min	29/09/2025 27 min	57 min
Daniel Segundo	26/09/2025 30 min	16/10/2025 21 min	51 min
Jú	27/09/2025 35 min	08/10/2025 30 min	65 min
Nobody	29/09/2025 35 min	21/11/2025 24 min	59 min
Raquel	29/09/2025 25 min	22/10/2025 20min	45 min
Daniela Roque	14/10/2025 36 min	—	36 min
Milca	14/10/2025 31 min	—	31 min
Tily	16/11/2025 32 min	21/11/2025 28 min	60 min

Fonte - criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Todos os encontros realizados no âmbito da entrevista foram individuais, ou seja, entre o pesquisador e o participante. A opção por uma entrevista individual em vez de coletiva teve como objetivo evitar que alguns estudantes se sentissem constrangidos, sobretudo aqueles estudantes com uma certa timidez. Dessa forma, tanto no primeiro como no segundo encontro interagimos com os participantes sobre as suas experiências de produção textual na universidade, buscando entender não apenas o contexto individual, mas o contexto mais amplo. De acordo com Lea e Street (2014, p. 477), existe “[...] uma perspectiva dos letramentos acadêmicos também leva em consideração letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos institucionais mais amplos e aos gêneros”. Nesse sentido, interessou-nos também saber como as práticas de letramento acadêmico eram conduzidas no curso, os desafios, as dificuldades, as estratégias de superação dessas dificuldades, as aprendizagens adquiridas pelos estudantes, o papel dos docentes tanto na inserção dos estudantes em novas práticas de linguagem, quanto na ampliação do capital intelectual dos

estudantes na universidade, como também as implicações das atividades de produção textual nos seus percursos acadêmicos.

Apesar de no primeiro encontro termos obtido informações que consideramos suficientes para a análise, pautamos por realizar um segundo encontro, conforme ilustra o quadro 9. Esse segundo encontro teve a pretensão de verificar se tínhamos feito uma representação correta das informações construídas no primeiro encontro. Sobre isso, Yin (2016) afirma que para garantir a triangulação das informações, sobretudo em contextos de pesquisa em que o pesquisador não dispõe de três fontes independentes para a geração das informações, ele pode “triangular conversando com o participante em duas ou mais ocasiões sobre a visão dele, para garantir que [...] havia representado corretamente a visão do participante” (Yin, 2016, p. 94). Nesse contexto, a realização de dois encontros de entrevistas, tanto permitiu o aprofundamento das informações construídas no primeiro encontro, como também possibilitou a certificação e a confirmação das informações. Isso porque, em ambos os encontros, os participantes forneceram-nos informações muito aproximadas.

Após a realização das entrevistas, seguimos com a transcrição das falas de cada participantes, tendo utilizado para isso, os sites Transkriptor²⁰ e TurboScribe²¹, em suas versões gratuitas. Nesse processo, alguns critérios foram adotados, a saber: a) [...] cortes; e b) [] comentários do pesquisador. Essas convenções utilizadas durante as transcrições de entrevistas serão encontradas na seção da análise das informações, sobretudo nas subseções 6.1, 6.2 e 6.3, respectivamente. Por fim, para além dos questionários e das entrevistas, realizamos também a consulta a documentos oficiais, conforme apresentamos a seguir.

5.3.3 Documentos

Para além dos dois dispositivos utilizados para a construção das informações de campo, isto é, questionários e entrevistas, nesta pesquisa, também recorreremos à consulta de documentos oficiais do curso de Licenciatura em Ensino de Português. O uso de documentos institucionais em pesquisas que investigam a produção textual acadêmica encontra o seu respaldo nos dizeres de Lea e Street (2014, p. 479), segundo os quais a abordagem do letramento acadêmico “[...] coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”.

Ao invés de julgarmos como certas ou erradas determinadas práticas de letramento, nós, à luz da abordagem sociocultural do letramento, procuramos compreender o contexto no qual

²⁰ <https://transkriptor.com/pt-br/>

²¹ <https://turboscribe.ai/pt/dashboard>

esses estudantes se encontram inseridos. Além disso, para compreendermos o porquê de certos grupos adotarem certas práticas, em vez de outras, precisamos concentrar-nos não apenas no que as pessoas dizem, mas também no que foi instituído naquele contexto como letramentos.

Por outro lado, a utilização de documentos oficiais, como o PCCLEP, nesta dissertação, teve como objetivo possibilitar a triangulação das informações, através do uso de diferentes fontes de evidências, tais como questionários e entrevistas e os próprios documentos. De acordo com Yin (2016), em pesquisa, o princípio de triangulação das informações visa buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado fenômeno, descrição ou fato que está sendo relatado por uma pesquisa. Para o autor, tal corroboração reforça a validade e a credibilidade de um estudo. Nesse sentido, o uso do PCCLEP nos possibilitou corroborar certos resultados obtidos da aplicação dos questionários em relação aos gêneros lidos e produzidos pelos estudantes do 3º do curso de Licenciatura em Ensino de Português.

A título de exemplo, após termos aplicado o primeiro questionário (apêndice A) aos estudantes, verificamos que certos gêneros acadêmicos tinham sido amplamente lidos e amplamente produzidos por eles, tais como: resumos, fichas de leitura, projetos de pesquisa e relatórios. Em contrapartida, constatamos que certos gêneros acadêmicos tinham sido lidos pela maioria dos estudantes, entretanto, pouco produzidos por eles, tais como: resenhas ou, em alguns casos, nunca tinham sido produzidos, como é o caso do artigo científico. Esses resultados foram confrontados com as informações constantes no PCCLEP em relação às práticas de letramento acadêmico, leitura e produção textual, o que nos possibilitou verificar que, de fato, os gêneros acadêmicos como, artigos científicos, monografias, dissertações e teses tinham sido apenas sugeridos para as atividades de leitura a fim de ampliar e aprofundar certos conhecimentos discutidos sobre uma determinada temática em sala de aula (ver subseção 6.1), e não para a serem produzidos²²

Com esse cruzamento de fontes, foi possível constatar que gêneros como resumos e fichas de leitura tem uma forte presença nas atividades de produção textual dentro do PCCLEP, diferente da resenha que só aparece uma vez como sugestão de atividade de produção textual. Tais informações foram corroboradas pelos resultados da aplicação dos questionários aos estudantes. Em geral, a consulta deste documento oficial serviu para compreender e validar os resultados obtidos da aplicação dos questionários em relação aos gêneros acadêmicos lidos e

²² A inclusão das dissertações e teses como gêneros sugeridos apenas para a leitura é feita para ilustrar de forma geral o que foi encontrado no PCCLEP, no entanto, sabemos que esses gêneros acadêmicos não fazem parte do ambiente dos sujeitos da pesquisa, sendo eles graduandos. Assim, a nossa pretensão é mostrar que gêneros como o artigo científico não foram sugeridos para a produção, ou gêneros como a resenha, cuja presença é menos notória em relação aos demais gêneros lá encontrados.

produzidos pelos estudantes no curso de Licenciatura em Ensino de Português. Na próxima subseção, apresentamos os participantes da pesquisa.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como participantes da pesquisa, temos um total de 18 estudantes matriculados no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Licungo, que participaram da primeira etapa da pesquisa —, que envolveu responder aos questionários e nove deles —, que participaram das entrevistas. Elegemos esses participantes por três razões. A primeira razão tem que ver com o fato de serem estudantes de um curso de Letras, assim, diferentemente dos estudantes de outros cursos, sobretudo das áreas exatas, por exemplo, eles têm a produção de textos como um elemento central na sua formação acadêmica e profissional, pois são sempre solicitados a produzir diferentes gêneros discursivos, quer sejam de natureza acadêmica quer sejam de natureza técnico-pedagógica.

De fato, em um curso de Português, a leitura e a produção textual configuram-se como dois processos centrais que conduzem a formação intelectual e profissional do futuro professor-pesquisador. É com base nas atividades conscientes de produção textual que os estudantes vão ampliando e apropriando-se do letramento acadêmico, e constituindo-se como sujeitos academicamente letrados.

A segunda motivação assenta no fato de serem estudantes do 3º ano, o que já é suposto terem adquirido a socialização quanto aos Discursos secundários²³ da esfera acadêmica (cf. Gee, 2001, 1991). Nesse sentido, supomos que já possuem experiências em produção de certos gêneros acadêmicos. Certamente, esses estudantes já foram solicitados a produzir gêneros discursivos, como resumos, sínteses, projetos de pesquisa etc. A terceira e última motivação para a seleção dos participantes tem a ver com o fato de termos estado na posição de estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Licungo, no período de 2020 a 2023. Esse período foi fundamental, haja vista que nos possibilitou experienciar várias questões que são vivenciadas por um estudante de licenciatura durante a sua formação como futuro professor nesse *locus* da pesquisa.

Todavia, permitiu-nos também formular vários questionamentos sobre as práticas de letramento acadêmico, sobretudo em relação à produção textual acadêmica, que não podem encontrar respostas a não ser por meio de um estudo científico que se valha de caminhos

²³Os Discursos Secundários são aqueles que adquirimos dentro de uma “esfera pública” mais do que nosso grupo de socialização inicial, incluindo nesta categoria as práticas de letramento acadêmico, isto é, a leitura e produção textual (cf. Gee, 2001, 1991).

cientificamente comprovados. Assim, dos 18 estudantes que aceitaram responder aos questionários e nove que aceitaram participar das entrevistas, nove deles declararam-se ser pertencentes ao gênero masculino; oito declararam-se ser pertencentes ao gênero feminino; e apenas um escolheu a opção outro, sem especificar o gênero. Acordamos, inicialmente, que os participantes escolheriam um codinome de sua preferência para ser utilizado na pesquisa, ação que foi realizada por eles durante a aplicação do primeiro questionário *on-line* (ver apêndice A). Além disso, solicitamos que os estudantes informassem sobre a sua origem. Tal ação também foi realizada no primeiro questionário aplicado no primeiro semestre de 2025. Por fim, solicitamos que os estudantes informassem a sua faixa etária. Todas essas informações encontram-se sintetizadas no quadro 9 a seguir:

Quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Ord.	Codinome	Gênero	Faixa etária	Origem
1	Muanacuaga	Maculino	23 a 27 anos	Zambézia
2	Nobody	Masculino	19 a 22 anos	Zambézia
3	Milca	Feminino	23 a 27 anos	Macia-Gaza
4	James	Masculino	19 a 22 anos	Gaza
5	Anifa	Feminino	19 a 22 anos	Milange
6	Nesdel	Masculino	23 a 27 anos	Quelimane
7	Raquel	Outro	23 a 27 anos	Quelimane
8	Wilson	Masculino	19 a 22 anos	Quelimane
9	Tintex	Masculino	19 a 22 anos	Inhassunge
10	Ana	Feminino	19 a 22 anos	Quelimane
11	Jú	Feminino	23 a 27 anos	Maputo
12	Tily	Feminino	19 a 22 anos	Mopeia
13	Tina João Paulo	Feminino	19 a 22 anos	Quelimane
14	Artur o Grande	Masculino	19 a 22 anos	Quelimane
15	Daniela Roque	Feminino	19 a 22 anos	Quelimane
16	Daniel Segundo	Masculino	19 a 22 anos	Namarroi
17	Faustino	Masculno	Com mais de 28 anos	Alto Molócuè

18	Maribel	Feminino	23 a 27 anos	Quelimane
----	---------	----------	--------------	-----------

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Como podemos observar no quadro 9, há um certo equilíbrio entre os estudantes do gênero masculino e do gênero feminino, o que indica a predominância de ambos os gêneros no curso de Licenciatura em Ensino de Português. No que se refere à faixa etária dos participantes da pesquisa, notamos uma forte presença de estudantes com uma faixa etária compreendida entre 19 a 22 anos, sendo estes 11, seguida por cinco estudantes com uma faixa etária entre 23 a 27 anos de idade e, por fim, apenas um estudante que revelou estar na faixa etária com mais de 28 anos de idade. Tais informações revelam um grupo majoritariamente jovem, indicando que a maioria dos estudantes ingressaram na universidade dentro da idade prevista para o ingresso em um curso superior em Moçambique.

No que diz respeito à procedência dos 18 participantes desta pesquisa, 15 são oriundos de diferentes regiões da província de Zambézia, tais como: Milange, Inhassunge, Mopeia, Namarroi, Alto Molócuè e Quelimane, sendo este último distrito, o local onde se encontra sediada a Universidade Licungo, em Moçambique. Em relação à questão sociolinguística desses estudantes, é possível dizer que, provavelmente²⁴, muitos deles têm a LP como L2, uma vez que, nas suas respectivas regiões de origem, para além do Português, há predominância de outras línguas de origem bantu. Por exemplo, nos distritos de Quelimane, Inhassunge, Milange e Mopeia, para além do Português, há predominância da língua echuwabo; por outro lado, nos distritos de Namarroi e Alto Molócuè, também se nota, para além da LP, a predominância da língua Lomwe.

Em relação aos demais estudantes provenientes das províncias do sul de Moçambique, como Gaza e Maputo, notamos também um cenário semelhante ao dos estudantes do centro do país, como é o caso dos estudantes da Zambézia; ou seja, esses sujeitos também são provavelmente falantes do Português/L2. Isso porque nas províncias de Gaza e Maputo há uma forte influência de línguas bantu, como Changana e Ronga, para além do Português. No entanto, mesmo que alguns dos estudantes acima apresentados sejam falantes do Português/LM, é

²⁴ As informações apresentadas sobre a questão linguística dos estudantes participantes da pesquisa foram construídas com base na procedência dos mesmos, uma vez que não houve uma declaração direta deles sobre as suas línguas maternas, pois quando aplicamos o primeiro questionário, não havíamos contemplado essa questão, que se mostrou fundamental durante a pesquisa, sobretudo considerando a natureza das dificuldades e desafios que os estudantes apresentaram em relação à escrita acadêmica, tanto nas respostas aos questionários, quanto nas entrevistas.

forçoso reconhecer que eles apresentam provavelmente os mesmos “problemas” no domínio da norma padrão do PE que aqueles que o adquiriram em situação de L2.

Esse cenário deve-se à influência que as línguas bantu têm no contexto moçambicano, sendo amplamente utilizadas no dia a dia para a comunicação, sobretudo em contextos não formais e nas zonas rurais, conforme aponta o Instituto Nacional de Estatísticas (2022), em Moçambique. Ademais, durante a aquisição da LP pelos estudantes, nota-se a emergência de certas propriedades linguísticas diferentes do PE, que parecem ter tendência a fixar-se, passando a fazer parte do seu repertório linguístico. Tais propriedades manifestam-se em quatro níveis, a saber: fonético-fonológico, lexical, sintático e morfológico, “constituindo áreas de fossilização dos “erros” de aquisição desta durante a aquisição do Português/L2” (Siopa; Ernesto; Companhia, 2003, p. 1). Nesse sentido, é possível afirmar que os estudantes moçambicanos tendem a apresentar uma situação linguística relativamente semelhante, tanto os de Português/L1, quanto os de Português/L2 ou mesmo os de Português/LE, devido ao contexto multilingue em que eles adquirem esse idioma. A seguir, na seção 5.5, apresentamos o contexto e o *locus* desta pesquisa.

5.5 CONTEXTO E *LOCUS* DA PESQUISA

Investigar sobre as práticas de letramento, sobretudo, a produção textual acadêmica dos estudantes, em Moçambique, implica não perder de vista o contexto sociocultural e linguístico no qual esses sujeitos se encontram imersos. Moçambique é um caso típico da maioria dos países africanos cuja característica central é o multiculturalismo e o multilinguismo. De fato, o país possui, para além do Português, mais de 20 línguas bantu e outras de origem asiática distribuídas de forma desigual em todo território nacional.

Os dados sociolinguísticos do último recenseamento geral da população e habitação, realizado em 2017, indicam que as línguas de origem bantu constituem-se as línguas maternas para a maioria da população no país (INE, 2022). Segundo INE (2022, p. 25), “em Moçambique, 26,4% da população tem como língua materna, Emakhuwa²⁵, seguida da língua Portuguesa (16,7%). Embora a língua Portuguesa seja a oficial, é a segunda mais falada (16,9%), depois da língua Emakhuwa (26,6%)”. Os dados mostram ainda que a LP é amplamente falada como LM na área urbana, tendo 39,2% de falantes, e é falada frequentemente em casa por 42,8% por falantes. Curiosamente, apenas 5,2% da população moçambicana residente na área rural tem como LM a LP. De forma geral, os dados evidenciam

²⁵ Língua bantu falada, principalmente, no norte de Moçambique.

que “quase metade (47,4%) da população de 5 anos e mais, sabe falar a língua Portuguesa, destacando-se a área urbana (78,1%), em comparação com a área rural” (INE, 2022, p. 26).

Como podemos observar, os dados aqui apresentados revelam diferenças significativas entre a percentagem de pessoas que falam a LP como LM e das que a falam como L2, como também há uma diferença muito grande no que diz respeito ao uso da LP na zona rural e na zona urbana. Tal situação se revela muito mais abrangente ainda se considerarmos que a maior parte da população moçambicana reside na zona rural. Do ponto de vista pedagógico, o uso da LP no processo de ensino e de aprendizagem impõe vários desafios ao nosso Sistema Nacional de Educação (SNE)²⁶ visto que a maior parte das crianças moçambicanas pertence ao meio rural e, como tal, “quando entra para a escola, não fala Português e, naturalmente, não lê e não escreve” (Gonçalves; Diniz, 2004, p.1).

Para essas crianças do meio rural, a LP é praticamente uma “Língua Estrangeira” (LE) sendo aprendida e utilizada apenas em sala de aula, sobretudo, para o contato com o professor e com os livros didáticos, também sendo pouco frequentes as situações de interação em que essa língua é falada em um ambiente natural pelas crianças, como, por exemplo, no seu dia a dia, em casa com a família, assim como nas brincadeiras com os amigos (Gonçalves; Diniz, 2004). Essa situação por si só já se configura como um enorme desafio para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, visto que o uso da LP não se dá de modo frequente, o que, evidentemente, pode ter implicações desafiadoras em seu percurso estudantil, uma vez que ao progredir academicamente, ele será obrigado a dominar e a fazer o uso considerado correto da LP, em um nível mais cuidado.

²⁶ O Sistema Nacional de Educação (SNE), em Moçambique, segundo a Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018, está subdividido em seis subsistemas de ensino, a saber: a) Subsistema de Educação Pré-escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Profissional; e) Subsistema de Educação de Formação de Professores; e f) Subsistema de Educação Superior. O processo do ensino e aprendizagem em todos os subsistemas é conduzido por meio da LP. Além disso, no caso específico do Subsistema de Ensino Superior, recorte temático desta pesquisa, esse tem, dentre outros objetivos: a) formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; b) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade, desenvolvimento do País, construindo para o patrimônio científico da humanidade. c) assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional do estudante; d) realizar actividades de extensão, através da difusão e do intercâmbio do conhecimento técnico-científico e outras; e) realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior, f) desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividades; g) formar docentes, investigadores e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação; h) difundir valores éticos e deontológicos; i) prestar serviços à comunidade; j) promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras; k) reforçar a cidadania moçambicana e a unidade nacional; e l) criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado (MINEDH, 2018, p. 23).

As crianças do meio urbano, pelo contrário, beneficiam-se de diversas fontes de acesso à LP, visto que, para além da escola, há frequentemente situações em que essa língua é usada nas interações cotidianas pelos membros da comunidade em que as crianças vivem, incluindo a própria família, o que permite com que, mesmo as crianças que a tenham como L2, não a encaram com estranheza ao ingressarem, pela primeira vez, na escola (Gonçalves; Diniz, 2004).

No entanto, algumas observações precisam ser feitas em relação a esses dois grupos: o fato é que mesmo os estudantes que têm tido contato com a LP muito antes de ingressarem na escola, talvez por possuírem pais escolarizados ou por viverem em um ambiente urbano onde a comunicação se dá, na maioria das vezes, em Português, o seu domínio da LP tende a ser condicionado. Ou seja, esses falantes não têm tido uma desenvoltura na LP equiparada aos falantes nativos e apresentam os mesmos desvios linguísticos que a maioria demonstra. Siopa (2011) justifica essa situação com a falta de exposição dos estudantes à norma padrão PE, norma tida como referência em Moçambique.

Desse modo, é fundamental que se reflita sobre a aquisição e a aprendizagem da LP pelos estudantes moçambicanos, tendo em vista o complexo contexto plurilingue no qual ela é adquirida e aprendida, quer como L2 quer como LE. Isso porque a presença de línguas bantu nesse processo interfere diretamente no desenvolvimento do repertório linguístico dos falantes. De fato, algumas pesquisas vêm enfatizando a necessidade de se olhar a influência dessas línguas no processo de ensino e de aprendizagem do Português, em Moçambique (Gonçalves, 2012; Gonçalves; Diniz, 2004).

Com base nessa situação, é possível observarmos que os estudantes moçambicanos se encontram expostos a, pelo menos, duas variedades do português: o Português Moçambicano (PM) em contexto natural e o Português Europeu (PE) em contexto instrucional formal. De acordo com Siopa (2015, p. 50), “apesar dessa situação, aparentemente privilegiada, a realidade tem demonstrado que, do ponto de vista pedagógico, se colocam muitos e diversos desafios a quem aprende e ensina a língua portuguesa em Moçambique”. A pesquisa revela ainda que apesar dos 12 anos de escolarização em Português, os estudantes universitários moçambicanos apresentam ainda muitas dificuldades na escrita acadêmica (Siopa, 2015). Ou, por outra,

[...] quando ingressam na universidade, estes aprendentes avançados lidam ainda com diversos problemas, quer no que diz respeito ao conhecimento linguístico e ao uso de estruturas mais complexas desta língua, quer relativamente ao desenvolvimento da competência discursiva num nível de língua mais cuidado e formal, como o que é utilizado na academia (Siopa, 2020, p. 5).

Diferentemente dos outros contextos de ensino e de aprendizagem, como no caso do Brasil e de Portugal, por exemplo, em que a LM da maioria dos estudantes é a língua de ensino, em Moçambique, os estudantes quando ingressam na universidade encaram dois desafios: o primeiro desafio está ligado ao domínio da norma culta, norma, amplamente, privilegiada na escrita de textos acadêmicos. O segundo desafio está atrelado ao domínio do repertório dos gêneros discursivos dessa ambiência. Esses desafios ampliam ainda mais as dificuldades desses estudantes na produção de textos acadêmicos. Obviamente, precisamos considerar que esses problemas não se manifestam única e exclusivamente nos estudantes que adquiriram o Português/L2, mas também naqueles que a adquiriram como LM. Isso porque, “o desenvolvimento linguístico-cognitivo desses indivíduos ocorre num ambiente de competição linguístico-cultural que propicia as transferências e infelicidades discursivas” (Langa, 2018, p. 146).

Na sua tese de doutorado intitulada: *“Para uma modelização didática da escrita académica - a revisão crítica em português língua segunda”*, Siopa (2020) argumenta que as dificuldades apresentadas pelos estudantes universitários moçambicanos na escrita de gêneros acadêmicos estão relacionadas “à aquisição da LP como L2, mas também o facto de não terem tido uma exposição sistemática à língua padrão e, em alguns casos, de terem tido uma deficiente escolarização” (Siopa, 2020, p. 9). Além disso, a autora aponta que a maioria dos estudantes moçambicanos que saem do ensino secundário para o ensino universitário apresentam experiências de escrita muito limitadas, devido à ausência de atividades reais de produção de textos na escola, sendo que muitas experiências de escrita que têm sido oportunizadas pelos professores aos estudantes limitam-se “ao desenvolvimento de pequenas tarefas de reprodução do que foi escrito no quadro ou de produção de frases curtas em resposta a questionários do professor ou, ainda, no âmbito da elaboração de composições nas provas de avaliação” (Siopa, 2020, p. 10).

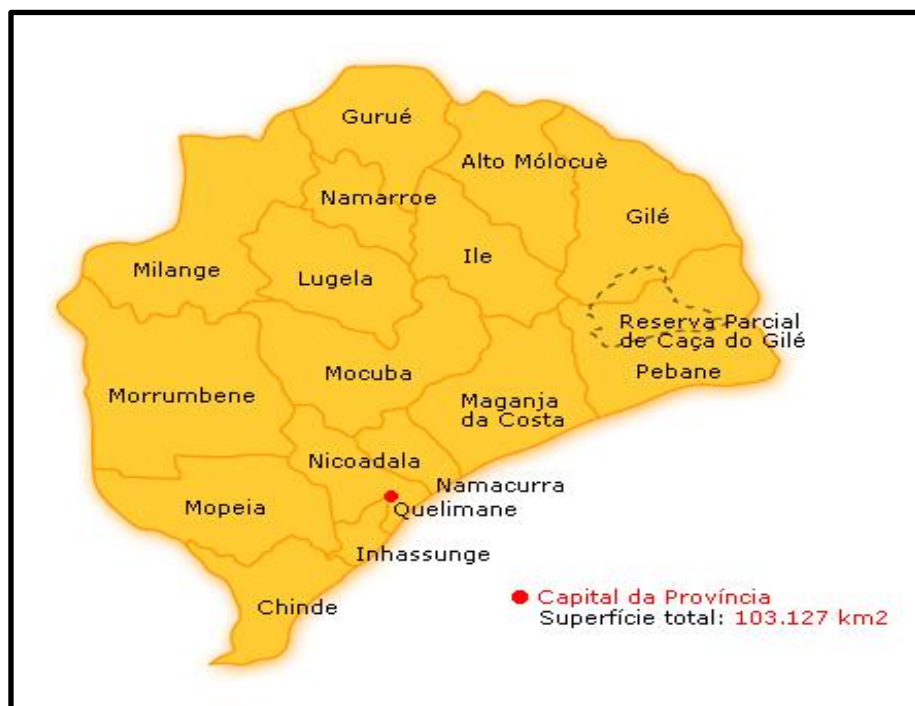
Na mesma linha de pensamento, Fumo e Girão (2018, p. 92-93) afirmam que “[...] enquanto objeto de ensino, a escrita na universidade moçambicana está ancorada a uma perspectiva que enfatiza o processo (pré-escrita, escrita e revisão)”. Assim, é possível concluirmos, com base nessas constatações, que a escrita académica, em Moçambique, é vista ainda como uma atividade inteiramente individual cujo domínio está ligado a competências gramaticais. Ademais, fica evidente que embora reconheçamos a diferença que reside entre as práticas de linguagem desenvolvidas no ensino secundário e no ensino superior, as dificuldades que os estudantes apresentam na produção de textos devem-se, de certo modo, à ausência de

experiências importantes de produção de textos. A seguir, apresentamos a Universidade Licungo, *locus* desta pesquisa.

5.5.1 Universidade Licungo

Conforme apresentado ao longo desta dissertação, o *locus* desta pesquisa é a Universidade Licungo, localizada na cidade de Quelimane, província da Zambézia, em Moçambique. A figura 6 a seguir ilustra a localização da Universidade *locus*:

Figura 6 - Localização da Universidade Licungo, Quelimane, Zambézia e Moçambique



Fonte - Site Novomilenio. Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/mzzamap.htm>. Acesso em: 27 nov. 2025.

A UniLicungo é uma universidade pública e multicampi moçambicana, que surgiu do desmembramento das delegações de Quelimane e da Beira da Universidade Pedagógica em meio à reforma do Ensino Superior em Moçambique, ocorrida no ano de 2019. Essa universidade tem sede na cidade de Quelimane, província da Zambézia. Além disso, ela é dotada de personalidade jurídica e goza de autonomia estatutária e regulamentar, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Na figura 7, apresentamos uma foto do campus Murrópuê, um dos *campi* da Universidade Licungo, em Quelimane.

Figura 7 - Fachada da Universidade Licungo, campus Murrópuè, Quelimane



Fonte: Rede social Facebook. Disponível em:
https://www.facebook.com/unilicungo/photos/a.1197128690312523/4146345942057435/?type=3&locale=pt_BR
R. Acesso em: 28 jun. 2024.

Ressaltamos que a Universidade Licungo nasce como a maior instituição pública de ensino superior na região centro de Moçambique. Trata-se de uma instituição recentemente criada, apesar de alicerçada sobre duas delegações já razoavelmente consolidadas (a UP-Beira e a UP-Quelimane). Atualmente, a UniLicungo oferta cursos de graduação e pós-graduação com diversos cursos voltados para as áreas de i) Agropecuária, ii) Ciências Sociais e Humanas, iii) Economia e Gestão e iv) Medicina; v) Ciências Contábeis e Computação; e vi) Educação etc.

O curso de Licenciatura em Ensino de Português, em especial, é alocado na Faculdade de Educação. Esse curso “tem a duração de 4 anos (8 semestres), correspondentes a 240 créditos e está organizado no sistema de *major* (Português), com 180 créditos e *minor* (a escolha do candidato), com 60 créditos” (Universidade Licungo, 2022, p. 20). O quadro 10, a seguir, apresenta as disciplinas que compõem o curso em alusão, na Universidade Licungo - Quelimane.

Quadro 10 - Disciplinas lecionadas no curso de Licenciatura em Ensino de Português

1º ano/ 1º semestre	1º ano/ 2º semestre	2º ano/ 3º semestre	2º ano/ 4º semestre	3º ano/ 5º semestre
• Métodos de Estudo e Investigação Científica • Fundamentos de Pedagogia • Psicologia Geral • Língua Portuguesa I • Estudos Literários I • Linguística Geral I	• Mundo Lusófono • Didática Geral • Prática Pedagógica Geral • Língua Portuguesa II • Literatura Portuguesa e Brasileira • Linguística Geral II	• Sociolinguística • Didática do Português I • Prática Pedagógica do Português I • Fonética e Fonologia do Português • Literatura Africana I (Moçambicana) • Língua Portuguesa III	• Antropologia Cultural Moçambicana • Psicologia da Aprendizagem • Necessidades Educativas Especiais • Morfo-sintaxe e Lexicologia do Português • Inglês • Língua Portuguesa IV	• Didática do Português II • Literaturas Africanas II (Angolana, Cabo verdiana e São-tomense) • Língua Portuguesa V • Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português I • Inglês I/ Francês I • História Moçambicana
3º ano/ 6º semestre	4º ano/ 7º semestre	4º ano/ 8º semestre		
• Didática do Português III • Prática Pedagógica do Português II • Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português II • Inglês II/ Francês II • Língua Portuguesa e Interculturalidade na CPLP • Técnicas de Redação em Língua Portuguesa	• Didática do Português IV • Estágio Pedagógico • Estrutura das Línguas Bantu • Geografia política • Inglês II/ Francês III • Literatura Infanto Juvenil em Língua Portuguesa	• Psicolinguística • Estudos Literários II • Desenho de Materiais Instrucionais • Didática do Português Língua Estrangeira • Estágio Pedagógico do Português Língua Estrangeira • Trabalho de Culminação do Curso		

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

No quadro 11, podemos observar que ao todo são ofertadas no curso de Licenciatura em Ensino de Português, um total de 48 disciplinas curriculares, sendo que em cada semestre são lecionadas, em média, seis disciplinas. De acordo com Universidade Licungo (2022, p. 20), o curso de Licenciatura em Ensino de Português encontra-se organizado em três componentes, a saber:

1. Componente de Formação Geral (CFG), cujo objetivo é proporcionar aos estudantes uma formação e educação para o exercício de cidadania responsável e ativa, e facilitar o desenvolvimento de atitudes e valores cruciais para o convívio social, com base no conhecimento da História das línguas que fazem parte do currículo;
2. Componente de Formação Educacional (CFEd) com o objetivo de potencializar o estudante em relação aos conhecimentos (saberes, informações, destrezas, *skills*, capacidades, competências e disposições fundamentais). Assim, o estudante aprende sobre aspectos ligados à docência, ou seja, ao seu trabalho em sala de aula para ser realizado com os futuros alunos; e
3. Componente de Formação Específica (CFE) é constituído por disciplinas que permitem o manuseamento de conhecimentos mais especializados sobre as áreas

do saber científico do curso. Diferente do segundo componente, que trabalha questões ligadas ao fazer pedagógico, o CFE oferece ferramentas para a investigação dos problemas ligados ao ensino de Língua Portuguesa no contexto moçambicano.

De modo geral, é possível observar que em cada um dos componentes curriculares são trabalhadas diferentes competências de letramento acadêmico e pedagógico de modo a assegurar uma formação integral do futuro professor de Língua Portuguesa. Há, por exemplo, disciplinas cujo objetivo é desenvolver no estudante competências didático-pedagógicas, como o planejamento pedagógico e a lecionação de aulas. Tais disciplinas são, por exemplo, a Didática e a Prática Pedagógica etc. Por outro lado, há disciplinas como Métodos de Estudos e Investigação Científica (MEIC), Língua Portuguesa (LP), Técnicas de Redação em Língua Portuguesa (TRLP) etc., cujo objetivo é trabalhar o letramento acadêmico-científico, isto é, leitura e produção textual acadêmicas. Esse último componente é o que interessa a presente pesquisa. Na próxima subseção, apresentamos os procedimentos éticos desta pesquisa.

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa científica cuja realização envolve os seres humanos deve pautar por procedimentos éticos, esta não foi diferente. Como nos apresenta Yin (2006, p. 53), o pesquisador, durante o processo de pesquisa, “[...] em menor grau ao realizar qualquer estudo investigativo, [...] vai precisar manter um traço pessoal essencial [...] vai precisar manter um forte senso de ética em sua pesquisa”. Com efeito, possuir esse senso de ética é de capital importância em relação aos procedimentos e às análises das informações construídas no campo de pesquisa.

Por essa perspectiva, para a realização da presente pesquisa, os participantes foram informados de antemão sobre o tema e os objetivos de pesquisa para, assim, decidirem sobre a participação neste estudo. Além disso, informamos aos estudantes que a participação era de livre e espontânea vontade e a não participação não geraria nenhum prejuízo para eles em relação às disciplinas curriculares estudadas no 3º ano, período concomitante da realização da pesquisa. Também, nenhum participante foi identificado, tendo em vista que, para a pesquisa, foram utilizados codinomes escolhidos por eles durante a aplicação do primeiro questionário, no primeiro semestre de 2025.

Outros procedimentos de ética em pesquisa foram realizados, tais como: solicitação da autorização dos representantes institucionais da Universidade e do curso para a realização deste

estudo, antes da submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UEFS; aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, o que pode ser verificado pelo CAAE nº 87067025.2.0000.0053; apresentação do RCLE aos participantes, que assinaram o documento, atestando a vontade de inserção na pesquisa, antes da realização do questionário.

Foram levados em conta critérios éticos no processo de construção e de análise das informações da pesquisa. Nesse sentido, nos preocupamos, em todas as etapas, em respeitar as singularidades dos participantes, reconhecendo a construção de conhecimentos intersubjetivos realizada durante os processos de utilização dos dispositivos de pesquisa; a compreensão do contexto e da história de cada participante ao adentrar o espaço universitário; e a responsabilidade social do pesquisador que, em momento posterior à defesa desta pesquisa de mestrado, apresentou os resultados deste estudo para a comunidade acadêmica na Universidade de Licungo, em Moçambique.

Finalizada a apresentação dos aportes metodológicos desta pesquisa, na próxima seção, procederemos à análise de informações deste estudo, a partir dos resultados emergidos nos questionários, das entrevistas semiestruturadas e dos documentos institucionais.

6 PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS

As dificuldades manifestadas pelos estudantes universitários moçambicanos, na leitura e na produção textual acadêmica, são muitas vezes associadas às limitações linguísticas devido à aquisição do Português/L2 ou a uma deficiente escolarização nas classes precedentes. Nesta pesquisa, em particular, defendemos, que ainda que esses dois fatores interfiram nessas dificuldades que os estudantes apresentam em relação ao letramento acadêmico, o maior problema reside na ausência de experiências concretas de produção textual na universidade, sobretudo em uma abordagem social e culturalmente sensível, o que se torna necessário colocar os estudantes em situações reais e concretas de produção de textos, especialmente em uma abordagem que considere o letramento acadêmico como prática social e situada (Lillis; Tuck, 2016).

Em vista disso, o objetivo que conduz a análise e a discussão das informações, incide sobre a necessidade de compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Para a construção e análise de tais informações, recorreremos à Análise de Conteúdo Categorical (ACC), de Bardin (2016), que possibilitou a criação de duas unidades de registro: a) perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica; b) perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica, a serem visualizadas ao longo das subseções: 6.1, 6.2 e 6.3, respectivamente.

Assim, com a finalidade de atendermos ao objetivo geral, já anunciado, e aos objetivos específicos norteadores deste trabalho de pesquisa e, principalmente, de análise e discussão das informações construídas em campo, organizamos a presente seção em três subseções. Na primeira subseção 6.1, apresentamos a análise e a interpretação das informações referentes ao primeiro objetivo específico da pesquisa: mapear os gêneros discursivos acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade *locus* da pesquisa. Esse objetivo visou verificar quais gêneros discursivos foram lidos e produzidos pelos participantes da pesquisa, considerando o contexto e o nível acadêmico em que se encontravam quando da construção das informações.

Na segunda subseção 6.2, enfocamos o segundo objetivo específico da pesquisa que se propõe a descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de

letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade. Esse objetivo foi formulado com a pretensão de conhecer a natureza das experiências de produção textual que têm sido oportunizadas no curso e como elas contribuem para tornar os estudantes academicamente letrados.

Por fim, na terceira subseção 6.3, atendemos ao terceiro objetivo específico da pesquisa que visa: analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes. Com esse objetivo pretendemos ver em que circunstâncias as aprendizagens sobre a produção textual acadêmica auxiliam os estudantes em diferentes disciplinas cursadas por eles.

6.1 LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS

Na presente subseção, intentamos analisar as informações relativas ao primeiro objetivo específico proposto nesta dissertação: mapear os gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade Licungo. Através desse objetivo, pretendemos verificar quais gêneros acadêmicos os estudantes estão familiarizados a ler e a produzir desde o 1º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português até o 3º ano, nível em que se encontravam quando da construção dessas informações. A partir das informações construídas por meio dos questionários *on-line* (apêndices A e B), aplicados aos 18 estudantes do curso em alusão, e das informações do PCCLEP, foi possível saber quais gêneros acadêmicos foram lidos e produzidos por eles, considerando a mudança de práticas de letramento que geralmente ocorre quando os estudantes saem do ensino secundário para o ensino superior (Lea; Street, 1998; Amaral *et al.*, 2025). A tabela 1 a seguir apresenta os gêneros acadêmicos resultados desse mapeamento.

Tabela 1 - Gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes até o 3º do curso de Licenciatura em Ensino de Português

Gêneros acadêmicos lidos pelos estudantes	Nº de estudantes	Gêneros acadêmicos produzidos pelos estudantes	Nº de estudantes
Resumos	14	Resumos	13
Resenhas	7	Resenhas	5
Artigos científicos	12	Artigos científicos	—

Livros teóricos	10	Livros teóricos	–
Monografias científicas	9	Monografias científicas	1
Dissertações	6	Dissertações	2
Fichas de Leitura	12	Fichas de Leitura	14
Projetos de pesquisa	13	Projetos de pesquisa	15
Teses	4	Teses	–
Relatórios de estágio de práticas pedagógicas	10	Relatórios de estágio de práticas pedagógica	8

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Ao analisarmos as informações dispostas na tabela 1, conseguimos visualizar diferentes gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes durante o seu percurso na universidade. Ademais, é possível observar que os gêneros discursivos apresentados são aqueles denominados de gêneros acadêmicos, o que ratifica a relação dos aprendizes com essas “novas” práticas de letramento da ambiência acadêmica. Sobre isso, Amaral *et al* (2025) afirmam que, uma vez na universidade, os estudantes terão de participar do processo da produção, compartilhamento e divulgação do conhecimento através de textos acadêmicos, estes que podem assumir diferentes gêneros, como resenhas, resumos, artigos científicos, projetos de pesquisa, relatórios, apresentações em congressos, monografias, livros teóricos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, entre outros. Esses gêneros representam para o estudante, novas formas de compreensão, interpretação e organização do conhecimento dentro da ambiência acadêmica (Lea; Street, 1998).

No que se refere ao contato dos estudantes com os gêneros discursivos apresentados na tabela acima, os resultados revelam, em primeiro lugar, que eles tiveram contato com dez gêneros, seja para a prática de leitura, para a ampliação do capital cultural acadêmico ou para a produção e a reflexão sobre os conteúdos acadêmicos estudados. Em segundo lugar, os achados evidenciam que alguns gêneros foram amplamente lidos e produzidos, sendo eles: resumos, resenhas, fichas de leitura, projeto de pesquisa e relatórios. Por fim, em terceiro lugar, os resultados apontam que certos gêneros foram mais explorados no âmbito da leitura do que no da escrita, dentre os quais destacamos: monografias científicas, livros teóricos, dissertações, teses e artigos científicos.

Em relação aos gêneros discursivos amplamente lidos e produzidos pelos estudantes, destacamos, em primeiro lugar, os resumos, as fichas de leitura e as resenhas, três gêneros

ligados à sumarização de conteúdo. Em relação a isso, Vieira e Faraco (2019) argumentam que alguns professores tendem a exigir dos estudantes práticas de escrita a partir de sugestões de leitura. As motivações para esse tipo de atividades podem ser diversas, desde a simples verificação de aprendizagem de um conteúdo à oferta de caminhos didáticos para o estudo e compreensão efetiva de algum assunto. “Nesse tipo de processo, os gêneros mais solicitados costumam ser o **fichamento**, o **resumo** e a **resenha** [...]” (Vieira; Faraco, 2019, p. 98 — grifos dos autores), sendo todos os três gêneros ligados à sumarização de conteúdo.

Nesse contexto, podemos inferir que o forte contacto dos estudantes com esses três gêneros acadêmicos, em especial, possa estar intimamente ligada às diversas funcionalidades comunicativas que eles assumem no meio acadêmico, conforme destacam Vieira e Faraco (2019). No entanto, é possível também que essa forte presença na leitura e na escrita dos gêneros como a ficha de leitura, o resumo e a resenha seja “indicativo da utilização de tais gêneros como instrumentos de checagem do professor da leitura e da compreensão do aluno de determinado texto” (Souza; Bassetto, 2014, p. 92). Reconhecemos, no entanto, que no caso do gênero resumo, que foi lido por catorze estudantes e produzido por treze estudantes, este pode ter várias outras funcionalidades no ambiente acadêmico, como, por exemplo, a divulgação de uma pesquisa realizada a fim de facilitar o leitor sobre o conhecimento do estado da arte de uma determinada temática científica ou a apresentação de uma concepção teórica para participantes das práticas de letramento acadêmico.

Na mesma direção, Motta-Roth e Hendges (2010) apontam que a produção do gênero resumo pode ter várias outras funções sociais no meio acadêmico, como, por exemplo: quando o estudante pretende apresentar um trabalho em um evento acadêmico, lhe é solicitada a produção de um resumo informativo do tipo expandido ou homotópico, devendo esse texto conter informações relevantes “para convencer o leitor (em um primeiro momento, a comissão avaliadora do evento) a aceitar o trabalho e (em seguida, aos participantes do congresso) a assistir a sua apresentação no dia do evento” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 151). Em vista disso, reafirmamos que o contato maior dos estudantes com o gênero resumo deva-se às suas diversas funções comunicativas dentro do contexto acadêmico, não estando apenas atrelado à própria ação de estudo, mas também a aspectos que oportunizam a participação dos estudantes em práticas acadêmicas naturais desse contexto, podendo tornar-se, dessa forma, um texto mais significativo e comunicativo para os agentes envolvidos na leitura e na produção.

À semelhança do gênero resumo, outro gênero acadêmico razoavelmente solicitado aos participantes no curso de Licenciatura em Ensino de Português é a resenha, “texto que relata a descrição técnica, a síntese do conteúdo e a análise crítica de uma obra [...]” (Brasileiro, 2021,

p. 230). Em relação a esse gênero, podemos observar que ao todo foram sete participantes que afirmaram tê-lo lido e apenas cinco que anunciaram tê-lo produzido. Ao analisarmos tais informações, notamos pouco contato com esse gênero acadêmico se comparado aos outros já mencionados. A explicação para esse pouco contato dos estudantes com esse gênero, talvez possa ser encontrada nos dizeres de Motta-Roth e Hendges (2010), segundo os quais a resenha é um texto cuja função é resumir e avaliar um livro, um artigo ou qualquer outro artefato cultural publicado. Em vista disso, resumir um livro e avaliá-lo são atividades que demandam muito conhecimento do resenhista na área temática do texto, tendo em vista que os estudantes universitários estão em fase de aprendizagem (cf. Carneiro; Sampaio, 2011), presumimos que talvez encontrem ainda dificuldades na materialização dessas práticas de letramento.

Ainda em relação aos gêneros discursivos amplamente lidos e produzidos, destacamos, em segundo lugar, o projeto de pesquisa e o relatório, que embora não estejam ligados a sumarização de conteúdo ou a verificação de leitura, tiveram um número considerável de leitores e de produtores. No caso específico do gênero projeto de pesquisa, podemos observar que este foi lido por treze estudantes e produzido por quinze estudantes, o que revela um contacto maior destes com um dos gêneros acadêmicos cujo objetivo é inserir os aprendizes em atividades de iniciação científica. Aliás, Brasileiro (2021) concebe o projeto de pesquisa como sendo a fase construtiva da pesquisa, ou seja, “toda pesquisa em nível de iniciação científica ou *stricto sensu*, passa por essa fase de planejamento” (Brasileiro, 2021, p. 205). Nesse sentido, o contato maior com este gênero no curso de Licenciatura em Ensino de Português, pode indicar também a necessidade do curso em possibilitar que os estudantes se apropriem das práticas de letramento acadêmico-científicos, sobretudo a produção de conhecimento na universidade, especialmente quando consideramos que o projeto de pesquisa é a primeira fase para a realização de uma monografia científica, gênero amplamente utilizado como TCC nos cursos de graduação (Brasileiro, 2021).

Quanto ao relatório, notamos também que este teve um número relativamente considerável de leitores e de produtores, ou seja, dez leitores e oito produtores. O relatório é “um relato detalhado, uma exposição escrita de uma atividade prática, um determinado trabalho ou experiência científica” (Brasileiro, 2021, p. 217). Nesse sentido, a leitura e a produção dos relatórios de estágio de práticas pedagógicas por estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Português, pode estar atrelada à sua funcionalidade no relato das atividades desenvolvidas por esses aprendizes durante as práticas pedagógicas nas escolas ou em outras diversas atividades de natureza acadêmico-científica na universidade. Aliás, o relatório é amplamente sugerido no PCCLEP como um gênero a ser produzido pelos estudantes em diferentes situações do processo

de ensino-aprendizagem nas disciplinas, assim como requisito de culminação do curso, conforme podemos observar no excerto a seguir:

As formas de culminação para o curso de Licenciatura em Ensino de Português são opcionais, variando entre Monografia Científica, Exame de Conclusão e Relatório de Estágio (Universidade Licungo, p. 86)

Assim, esses resultados sobre gêneros projeto de pesquisa e relatório, revelam, de maneira geral, a promoção, no curso de Licenciatura em Ensino de Português, de atividades de produção textual, não apenas de gêneros menos complexos, como resumos e fichas de leitura, mas também de gêneros complexos, que demandam o conhecimento de um conjunto de habilidades denominadas de letramento acadêmico (Amaral *et al.*, 2025). Evidentemente, não é possível dizer em quais condições esses textos são produzidos, quais os aspectos que os professores mais focalizam no ensino dessas práticas letradas etc., no entanto, é um indício muito claro da promoção dessas atividades no curso e da sua relevância para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

No tocante aos gêneros que foram mais explorados no âmbito da leitura do que da escrita, como monografias científicas, livros teóricos, dissertações, teses e artigos científicos, destacamos, inicialmente, que a prática de leitura possa ter contribuído para a ampliação de conteúdos da área de conhecimento do curso, assim como para a fundamentação teórica dos trabalhos acadêmicos realizados por estudantes no curso. Em relação a isso, Souza e Bassetto (2014, p. 92) argumentam que “a leitura tem uma função voltada ao conteúdo, de forma a possibilitar a familiarização e reflexão do aluno sobre determinado tema”. Por outro lado, a escrita exigiria dos estudantes, o conhecimento da construção composicional, assim como das convenções que regem a composição dos gêneros discursivos (Souza; Bassetto, 2014), o que talvez explique a dificuldade na produção desses gêneros, sobretudo do artigo científico, gênero acadêmico que faz parte do contexto educativo dos participantes da pesquisa.

Motta-Roth e Hendges (2010), por exemplo, ao discutirem sobre a produção textual acadêmica, apontam a leitura como uma espinha dorsal para quem pretende escrever na universidade. Ou seja, de acordo com as autoras, “a atividade de leitura alimenta a escrita [...]” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 14). No entanto, precisamos pontuar que quando as autoras destacam a importância da leitura na atividade da escrita acadêmica não se referem a qualquer ação de ler, mas sim, a uma leitura crítica e reflexiva, cujo objetivo não é somente entender o *quê* disse o autor, mas também *como* ele produziu o texto (Cremonese, 2018).

A fim de ratificar as discussões acima feitas relativamente à relação entre a leitura e a produção de textos acadêmicos, descrevemos algumas considerações apresentadas pelos participantes da pesquisa, como resultado da aplicação do dispositivo questionário, conforme informações a seguir:

(1) [...] a leitura ajuda a melhorar **a escrita e o vocabulário**. Por exemplo eu consegui desenvolver minhas **habilidades de análise crítica**, e avaliar informações durante o processo de ensino e aprendizagem através da leitura. (Tina João Paulo)

(2) Sim, [...] é a partir das leitura que se aprende a escrever, um estudante nunca será proficiente na escrita sem leitura. A leitura além de levar o estudante a **ampliar o seu conhecimento**, também o ajuda a **ser bom escritor**, a **aumentar mais o seu vocabulário** e a organizar bem o seu discurso. Portanto a leitura é algo indispensável para a vida do estudante, porque a partir dela o estudante desenvolve capacidade incríveis na linguagem humana. (Tily)

A partir dessas reações, fica nítida a relação que os participantes estabelecem entre a leitura e a produção de textos, o que ratifica o contato maior que os estudantes apresentaram em relação à leitura de certos gêneros acadêmicos expostos na tabela 1. No primeiro excerto (1), por exemplo, Tina João Paulo destaca duas funções da leitura que, de acordo com a participante, contribuem para o desenvolvimento das competências da escrita na universidade, tais como: a melhoria do *vocabulário* e a capacidade de *analisar criticamente* os textos. De modo semelhante, Tily, no segundo excerto (2), entende que a leitura contribui para a *ampliação do conhecimento*, assim como aumenta o *vocabulário* de quem lê.

Por essas duas perspectivas, apresentamos, no quadro 11, categorias que atendam às unidades de registro geradas na pesquisa pela ACC, a saber: a) perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica; e b) perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica.

Quadro 11 - Relação entre leitura e escrita na universidade, conforme os participantes da pesquisa

Aspecto da Relação entre Leituras e Escrita	PARTICIPANTE Tina João Paulo	PARTICIPANTE Tily
Natureza	A leitura ajuda a melhorar a escrita.	A leitura é o meio de aprendizado da escrita; é indispensável.
Benefícios	Melhoria da escrita e do vocabulário.	Ajuda a ser um bom escritor; aumenta o vocabulário e a

		organização do discurso.
Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolve habilidades de análise crítica e de avaliação de informações.	Leva à ampliação do conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades incríveis na linguagem humana.
Causalidade/Condição	A leitura atua como meio para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica durante o processo de ensino e aprendizagem.	Um estudante nunca será proficiente na escrita sem leitura (a leitura é uma condição <i>sine qua non</i>).

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

As participantes da pesquisa, Tina João Paulo e Tily, possuem concepções semelhantes no que se refere à importância que elas atribuem à leitura para o desenvolvimento da prática de escrita, destacando, inicialmente, a ampliação do vocabulário como um dos benefícios mais diretos e imediatos. Nesse contexto, compreendemos, que ambas as participantes atendem à unidade de registro a), por demonstrarem uma perspectiva técnico-instrumental do resultado da leitura sobre o processo de produção textual acadêmica. Por outro lado, a leitura é vista por essas duas participantes como uma forma de ampliar a capacidade de análise crítica, avaliar informações e de ampliar conhecimentos dentro do contexto de ensino e de aprendizagem. Essa forma de enxergar a prática de leitura filia-se à unidade de registro b). Isso porque perpassa a simples ação de decodificação de palavras, e busca uma compreensão mais crítica do texto acadêmico, assim como reflete sobre ele, uma ação necessária para a construção de novos conhecimentos (Loyo, 2024).

Além disso, a leitura contribui para a organização de um “discurso” na escrita, ampliando, dessa forma, a qualidade argumentativa do texto a ser produzido. Sobre isso, os participantes da pesquisa Tina João Paulo e Tily destacam que a prática de leitura possibilita a aprendizagem das convenções dos discursos acadêmicos, pois ao ler o estudante tem contato com a estrutura dos gêneros de acordo com suas especificidades – *organizar bem o discurso* e aprende a avaliar informações e a desenvolver a análise crítica – *habilidades de análise crítica*.

Podemos compreender, à luz das informações acima analisadas, que ambas as participantes concebem a relevância da leitura para a produção de texto em duas perspectivas, sendo a primeira técnico-instrumental, e a segunda crítico-reflexiva, o que revela que se a atividade de leitura for bem conduzida na universidade, pode viabilizar a apropriação de importantes habilidades e competências de produção textual. Apesar de a leitura ser uma condição importante para a produção de textos, conforme evidenciam as respostas das

participantes Tina João Paulo e Tily, e como também apontam autores como Vieira e Faraco (2019); Motta-Roth (2010) e Amaral *et al* (2025), inferimos, a partir de Bakhtin (1997), que a apropriação do letramento acadêmico, a escrita, em especial, demandaria o conhecimento do funcionamento dos elementos que perfazem os gêneros acadêmicos, tais como: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, para além da ampliação do vocabulário e das habilidades de análise crítica, apontadas pelos participantes, torna-se fundamental saber como os gêneros são moldados em função das necessidades sociocomunicativas que cada ambiente evoca.

Retomando as análises sobre os gêneros acadêmicos explorados mais no âmbito da leitura do que no âmbito da escrita, compreendemos também que essa discrepância possa ser um indicativo das dificuldades que os estudantes enfrentam na produção de certos gêneros, destacando, especialmente, o artigo científico, gênero pertencente ao contexto dos participantes da pesquisa, ou da falta de exploração desses gêneros nas atividades de escrita dentro do curso. Em relação ao artigo científico, podemos observar que, ao todo, foram doze estudantes que afirmaram tê-lo lido, no entanto, nenhum estudante afirmou tê-lo produzido. Motta-Roth e Hendges (2010) e Brasileiro (2021) definem o artigo científico como sendo um gênero discursivo cujo objetivo é divulgar resultados de uma pesquisa sobre um tema específico e em uma dada área específica de estudo. A escrita de um artigo científico, nesse sentido, exigiria do estudante um conjunto de habilidades e conhecimentos, tais como: conhecimentos teórico-metodológicos, construção composicional do gênero, assim como o estilo entre outras habilidades e competências inerentes à escrita acadêmica.

Nesse sentido, embora os resultados em relação ao gênero artigo científico revelem uma situação que poderia representar a baixa inserção dos estudantes nos eventos de letramento acadêmico-científicos, sobretudo na produção e divulgação de conhecimento, inferimos também que a ausência de estudantes que afirmam tê-lo produzido seja justificada talvez pela complexidade envolvida na produção desse gênero acadêmico.

Por outro lado, essa discrepância em termos do número de estudantes que afirmam tê-lo lido e os que afirmam tê-lo produzido pode indicar, como afirmamos, a falta da promoção desse tipo de atividades de escrita no curso. Por exemplo: ao mapearmos as atividades de escrita no PCCLEP, constatamos que o gênero artigo científico é apenas sugerido para as atividades de leitura, como uma forma de ampliar e de aprofundar certas matérias trabalhadas em uma dada disciplina, tal como podemos ver em um dos excertos que aparecem no PCCLEP:

De forma a terem uma visão aprofundada dos temas e questões em estudo, os alunos farão sistematicamente leituras críticas de **artigos** sobre os temas tratados, que depois poderão apresentar em aula oralmente ou por escrito (Universidade Licungo, 2022, p. 101 — grifos nossos).

A leitura dos artigos científicos, como podemos observar, tem por objetivo aprofundar os conhecimentos transmitidos em uma dada disciplina e não para adquirir certos conhecimentos em relação à funcionalidade sociocomunicativa do gênero. Ressaltamos que em nenhuma parte do PCCLEP, o artigo científico é apresentado como sendo um gênero a ser trabalhado nas atividades de escrita, o que nos levou à ratificação das informações já apresentadas na tabela 1. Assim, compreendemos que a utilização do gênero artigo científico apenas para atividades de leitura, conforme aponta o PC, pode viabilizar a compreensão dos conceitos discutidos nas disciplinas, entretanto, pouco oportuniza o conhecimento sobre a arquitetura textual do gênero. Ademais, o estudante pode não entender que a escrita acadêmico-científica possui uma retórica própria, o que pode criar uma visão homogênea e errônea de que o simples conhecimento da língua — em sentido abstrato, seja suficiente para a produção de textos acadêmicos.

De forma semelhante ao artigo científico, as informações apresentadas sobre o gênero dissertação revelam uma maior interação dos estudantes com esse gênero por meio da leitura: dos 18 participantes da pesquisa, somente seis afirmam tê-lo lido em algum momento na universidade. Diferentemente do artigo científico, que não apresentou produtores, esse gênero apresenta dois estudantes que afirmaram já o ter produzido.

O gênero dissertação tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único bem definido em sua extensão com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações (Brasileiro, 2021). Geralmente, a produção de uma dissertação é feita nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por estudantes em nível de mestrado, a fim de obter o título de mestre. Assim, partindo desses pressupostos, podemos afirmar que a leitura de dissertações apontada pelos participantes teve o objetivo de ampliar os seus conhecimentos sobre determinados assuntos abordados, como também é possível que tenha sido uma referência para outros trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas disciplinas, como podemos ver no excerto a seguir retirado do PCCLEP:

Os materiais a serem utilizados nesta disciplina [de História] incluem obras de História que se debruçam sobre os diferentes tópicos referidos neste plano, monografias, **dissertações** e teses de licenciatura, mestrado e doutoramento produzidas na área, bem como textos de apoio e fichas de exercícios produzidos pelos docentes (Universidade Licungo, 2022, p. 337 — grifos nossos).

No entanto, em relação ao gênero dissertação, vemos, por exemplo, que dois participantes afirmaram tê-lo produzido em sua trajetória acadêmica, embora seja um gênero que não faz parte das propostas para esse nível educacional. A nosso ver, é possível que os participantes tenham confundido o gênero dissertação com a tipologia textual dissertativo proposto, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa III (terceiro semestre do curso), conforme podemos ver no excerto a seguir apresentado em forma de competência a ser alcançada pelos estudantes:

[O estudante] compreende e produz textos argumentativos, publicitários e **dissertativos**. Ao mesmo tempo, deverá aplicar conhecimentos de língua relacionados com as tipologias abordadas (Universidade Licungo, 2022, p. 216 — grifos nossos).

Por um lado, essa inferência que fizemos sobre a confusão que os estudantes possam ter cometido em relação à produção do gênero dissertação (gênero discursivo produzido na pós-graduação) e a tipologia textual dissertativa, é sustentada pelo fato de o primeiro gênero pertencer ao segundo ou terceiro nível do ensino superior, o que retira a possibilidade de os estudantes terem produzido o gênero durante a graduação, tendo em vista também a faixa etária desses aprendizes. Por outro lado, vemos que há, por parte de alguns estudantes, um certo desconhecimento dos gêneros discursivos acadêmicos, o que é ratificado pela dificuldade em distinguir a tipologia textual dissertativa e o gênero dissertação, produzido na pós-graduação.

Relativamente ao gênero discursivo tese, este apresenta quase os mesmos resultados que o gênero dissertação, tendo sido lido apenas por quatro estudantes, um número ínfimo se comparado a outros gêneros até aqui analisados. Partimos do pressuposto de que uma tese de doutorado é “um trabalho científico original que apresenta uma reflexão aprofundada sobre um tema específico, cujo resultado constitui uma contribuição valiosa para o conhecimento da matéria tratada” (Brasileiro, 2021, p. 253). Assim, a explicação para o pouco contato com esse gênero pode ser pelo fato de ser um gênero discursivo que não faz parte do contexto dos participantes, no sentido de que, sendo estudantes de graduação, teriam mais interação com monografias científicas, algo que também se confirmou, haja vista que dez estudantes afirmam ter lido o gênero desde que ingressaram para o Curso de Português.

Com isso, o contato dos estudantes com as teses de doutorado, talvez, resulte da necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre um tópico específico, quer para a

elaboração de outros trabalhos acadêmicos, quer para discussões em sala de aula, à semelhança do artigo científico, anteriormente apresentado.

Ainda em relação ao gênero monografia científica, de fato, podemos observar que no que se refere à leitura e à escrita, dez estudantes afirmaram tê-lo lido e apenas um afirmou tê-lo produzido. De acordo com Brasileiro (2021, p. 180) “a monografia é um trabalho de pesquisa acadêmico-científico que trata de um tema de modo minucioso”. Para a autora, esse gênero é desenvolvido, na maioria das vezes, nos cursos de graduação e de pós-graduação, sendo amplamente utilizado como TCC. Nesse contexto, em se tratando de estudantes de licenciatura, o contato com as monografias científicas por meio da leitura é justificável, pois esse gênero costuma ser utilizado, na maioria das vezes, como TCC. Dessa forma, a leitura desse gênero possibilitaria que os estudantes adquirissem certos conhecimentos quanto à sua construção composicional, por exemplo, valendo-se de diversos modelos de monografias já publicadas para conseguirem produzir as suas, conforme afirma a participante Raquel:

(3) Com a leitura, consigo organizar melhor as ideias, usar corretamente a gramática e a ortografia. Ela tem enriquecido o meu vocabulário, permitindo que escreva com mais clareza e variedade. Estimula a minha capacidade de refletir e questionar. Facilita na compreensão de textos complexos, **melhora a produção de trabalhos, relatórios e projetos. Ajuda a seguir modelos de escrita científica e acadêmica** e aumenta a criatividade e a imaginação.

Nesse excerto (3), é possível compreender que a participante Raquel apresenta o benefício da leitura de textos acadêmicos, que podem ser organizados em três diferentes categorias: dimensão formal e linguística (como escrever); dimensão cognitiva e crítica (o que escrever) e dimensão aplicada e prática (para que escrever). Quanto à primeira dimensão, dimensão formal e linguística, são evidenciados aspectos técnico-instrumentais inerentes à escrita, embora necessários, caracterizados por “modelos de linguagem”, assim como outros elementos mais críticos atribuídos à relação entre leitura e escrita. Dessa forma, entendemos que essa relação entre a leitura e a escrita pode promover: organização das ideias (manutenção da coesão e da coerência do texto, garantindo linearidade argumentativa); conhecimento de elementos linguístico-gramaticais (promoção de maior clareza e confiabilidade dos textos); enriquecimento do vocabulário (promove precisão conceitual dos textos) e escrita com progressividade e continuidade textual (articulação de conceitos de forma acessível).

Em relação à segunda dimensão, dimensão cognitiva e crítica, é abordado como a leitura gera implicações nos processos mentais, para a formação do pensamento crítico. Nesse sentido, pode promover: estímulo à capacidade de refletir e de questionar (construção de textos e não

apenas a reprodução de ideias); aumenta a criatividade e a imaginação (contribui para a solução de problemas e construção de hipóteses); facilita na compreensão de textos complexos (desenvolve a proficiência leitura através de acesso a teorias).

Por fim, destacamos a terceira dimensão, aplicada e prática, que conecta diretamente a leitura com a produção exigida no contexto universitário, reconhecendo seu valor instrumental. Nesse contexto, *melhora a produção de trabalhos, relatórios e projetos* (conhecimento da estrutura e do modelo discursivo); *ajuda a seguir modelos de escrita acadêmica* (ensina o estilo esperado para os textos em sua área de atuação), o que reforça a importância da relação entre leitura e escrita. Essa percepção da participante da pesquisa nos leva a intuir que, embora o PCCLEP pouco apresente diretrizes para o ensino de certos gêneros discursivos, o estudante, apoiando-se na atividade de leitura, pode buscar os andaimes necessários para ampliar seus conhecimentos e apropriar-se da cultura acadêmico-científica, entendida por Amaral *et al* (2025) como condição necessária para o estudante participar das atividades de produção de conhecimento na esfera acadêmica.

Quanto ao participante que afirma ter produzido o gênero monografia científica durante a sua trajetória acadêmica, inferimos que possivelmente tenha havido uma má compreensão, tal como intuimos em relação à produção do gênero dissertação. Isso porque quando da construção das informações de campo, os participantes encontravam-se ainda no quinto semestre, e a monografia científica é geralmente produzida no fim do curso, como TCC. Por fim, no que diz respeito aos livros teóricos, dez participantes afirmaram tê-los lidos, e nenhum estudante afirmou tê-los produzido o que indica —, por assim dizer, a utilização desses textos para diferentes eventos de letramento na ambiência acadêmica, tais como a discussão conceitos disciplinares em sala de aula, a leitura para a escrita de diferentes textos solicitados pelos professores nas disciplinas frequentadas pelos estudantes, entre outras finalidades.

De forma geral, as informações construídas por meio dos dois questionários mostram que os participantes da pesquisa reconhecem a relação íntima existente entre a leitura e a escrita acadêmica na universidade. Os resultados evidenciam ainda que uma das condições para a formação de produtores de textos passa pela formação de bons leitores. Todavia, tal como afirmamos anteriormente, não é qualquer tipo de leitura que pode tornar os estudantes competentes na escrita acadêmica; mas uma leitura crítica e reflexiva, uma leitura consciente conduzida por objetivos claros do que se pretende alcançar. Muitas vezes, pressupõe-se que para que os estudantes adquiram a competência de escrever na academia, eles devam ler continuamente, o que não deixa de ser uma ideia equivocada, pois se só a atividade de leitura

fosse suficiente para os estudantes se apropriarem da escrita acadêmica, então, não haveria a necessidade de se ensinar a escrita na universidade.

Igualmente, é possível compreender, por meio desses resultados, que os estudantes leram e produziram menos textos, o que já, por si só, corrobora a ideia de que a leitura nem sempre pode viabilizar a apropriação da escrita acadêmica, sendo necessárias, portanto, as experiências de produção textual (cf. Marinho, 2010). Como se verificou pelas respostas dos participantes da pesquisa em relação à relevância da leitura para o desenvolvimento da escrita acadêmica, foram apontadas questões mais ligadas à forma da língua, tais como: a ampliação do vocabulário e a aprendizagem de aspectos linguístico-gramaticais em detrimento de aspectos crítico-reflexivos, que embora tenham sido referenciados, essa ação foi tímida nas respostas das estudantes.

Apesar desses aspectos se constituírem relevantes para a produção textual no contexto acadêmico, fazendo parte do que foi denominado por Lea e Street (1998, 2014) como modelo de habilidades de estudo, têm uma vertente mais técnico-instrumental de conceber a produção de texto. Isso porque tem como principal ênfase aspectos formais (regras gramaticais, estruturas das frases etc.) —, tornando a abordagem reducionista ao não abordar e destacar a complexidade que envolve o discurso acadêmico; pouco considera o contexto e a cultura acadêmicos, o que deve motivar a produção textual; e pouco vincula a escrita à socialização de conhecimento, pois a vê como um exercício técnico quanto ao uso da linguagem acadêmica.

A seguir, na próxima subseção, procedemos com a análise das informações referente ao segundo objetivo da pesquisa.

6.2 EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PORTUGUÊS

As experiências de produção textual acadêmica de estudantes são o foco central desta subseção. Tal como apresentado anteriormente, o segundo objetivo específico desta dissertação propõe-se descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade. As informações analisadas foram construídas por meio de dois dispositivos: questionários (apêndice B) e entrevistas semiestruturadas (apêndice C). A fim de darmos organicidade a esta subseção, analisamos, inicialmente, as informações inerentes à categoria que atenda à primeira unidade de registro gerada na pesquisa e, em seguida, à segunda unidade de registro reverberada após a aplicação dos dispositivos de pesquisa supracitados.

6.2.1 Perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica

Nesta subseção terciária, serão analisadas as informações construídas por meio da UR1, intitulada “Perspectivas técnico-instrumentais dos estudantes sobre a produção textual na própria trajetória acadêmica”. Para tanto, tomamos como ponto de partida os dizeres da estudante Jú. Ao descrever a própria experiência de letramento acadêmico, sobretudo em relação à produção textual na universidade, ela destaca a prevalência de certas dificuldades ligadas à interpretação de textos, como também relata ter uma certa facilidade na produção de certos gêneros discursivos mais técnicos, como relatórios de aulas de práticas pedagógicas, conforme podemos ver nos dizeres a seguir:

(4) Na universidade, já produzimos vários gêneros. Já produzimos gênero literário, dissertativo, argumentativo. **Não sei se faz parte do gênero também!** Como é que se diz? Expositivo-explicativo. Já produzimos vários gêneros. Vários mesmo. [...] já fizemos vários relatórios [...] já produzimos, já produzimos de fato vários resumos também, lendo obras, fazendo resumos, sínteses, já. Nós produzimos os resumos mesmo para avaliação, posso assim dizer, e era para avaliação porque durante o mês tínhamos dois livros. (Jú)

(5) Ah, sim, eu dizia que os relatórios foram mesmo fáceis para mim, uma vez que eu presenciei, vivenciei, estive lá presente durante as aulas, assisti às aulas, eu que anotei. Então foi-me fácil produzir os relatórios. **Resumir as obras de um escritor que escreveu há mil anos foi mesmo difícil.** Compreender o que o mesmo autor deixou ficar no texto. Foi complicado mesmo retirar o momento histórico, cultural, político, da obra. (Jú)

(6) [...] Eu vejo [a escrita na universidade] de uma forma boa. Nós estamos mesmo num passo, num passo, digamos, bom, porque os docentes não ensinam exatamente a escrever no ensino superior. **Aqui, por exemplo, na universidade onde eu estou, eles não ensinam a escrever. Eles alegam que nós já aprendemos isso.** Mas um e o outro acaba abrindo esse espaço de ensinar aquele que não teve a oportunidade de aprender. E tem sido uma coisa muito boa, não é? Há casos em que nós não conseguimos escrever uma certa palavra, o docente abre esse espaço e vai lá escrever, e nós copiamos e também aprendemos. Eles não têm ensinado assim, a escrita. **Eles alegam que nós tínhamos que ter aprendido no ensino primário, secundário.** (Jú)

Nos excertos (4), (5) e (6), podemos observar que Jú apresenta as suas experiências de produção de textos no curso de Licenciatura em Ensino de Português do 1º ao 3º ano. Nesse processo, a estudante expõe, inicialmente, os gêneros discursivos já produzidos por ela durante a sua trajetória acadêmica. No excerto (4), Jú destaca alguns gêneros discursivos frequentemente produzidos no curso, tais como: sínteses, resumos e relatórios. No entanto, é possível também

notar que a estudante não está segura em relação ao seu conhecimento sobre o que constitui gênero acadêmico, como também da diferença entre gênero discursivo/textual e tipologia textual, conforme podemos deduzir através da pergunta que ela mesma tenta fazer, *não sei se faz parte do gênero também*.

Esse tipo de dificuldade que a estudante encara na identificação do que seriam gêneros discursivos indica, talvez, a predominância de um ensino de escrita, muitas vezes, baseado em tipologias textuais que em gêneros discursivos. Nessas situações, é possível que alguns professores homogeneizem todos os gêneros discursivos pertencentes a uma dada tipologia textual, através da apresentação de certas características básicas, como o tipo de linguagem predominante, assim como as características básicas desses gêneros, como, por exemplo, a estrutura formal (introdução, desenvolvimento e conclusão). Além disso, chama-nos bastante atenção o desconhecimento do que constitui gêneros acadêmicos ou textos acadêmicos, o que possivelmente seja um indicativo de que há predomínio de gêneros discursivos menos complexos, não tão diferentes com aqueles produzidos nas classes precedentes, isto é, no ensino secundário.

Ainda no excerto (4), conseguimos visualizar determinados objetivos para os quais os gêneros discursivos destacados são produzidos, como é o caso de sínteses e resumos que, a nosso ver, visam avaliar questões ligadas à leitura (cf. Souza; Bassetto, 2014), conforme podemos notar quando a estudante menciona que *durante o mês tínhamos dois livros*. Ou seja, parece-nos que o professor indica certas obras para a leitura, e como forma de verificar a efetividade dessa leitura solicita que os estudantes produzam resumos ou sínteses da obra lida. Assim, nesse tipo de práticas de letramento, o foco não é a escrita em si, mas sim, a leitura, ou melhor, a leitura recomendada pelo professor não tem a finalidade de fazer o estudante descobrir o *como* foi produzido o texto, mas, sim o *quê* disse o autor do texto, conforme analisa Cremonese (2018).

No excerto (5), a estudante apresenta algumas dificuldades e facilidades quanto ao trabalho com os gêneros discursivos. Sobre as dificuldades, Jú destaca o desafio na produção de resumos e no desenvolvimento da leitura crítica dos textos: *resumir as obras de um escritor que escreveu há mil anos foi mesmo difícil*. Em relação a isso, a participante pontua o desafio da interpretação dessas obras tendo em vista a ausência de outros conhecimentos extralinguísticos, como, por exemplo, as condições de produção da obra que, certamente, envolvem uma série de outros fatores extraverbaís para a sua compreensão (cf. Volóchinov;

Bakhtin, 1926), assim como o conhecimento de mundo²⁷. Em relação às facilidades, a participante destaca a produção de relatórios, atividade considerada mais fácil porque vivenciou os eventos de letramento decorridos para a sua produção. Apesar disso, inferimos que a facilidade a que ela se refere na produção de relatórios tem que ver com o fato de talvez ser um gênero pautado na descrição do que em uma postura reflexiva.

No excerto (6), percebemos a existência de uma certa tensão entre as expectativas dos professores do curso em relação às habilidades e competências de escrita dos estudantes e a realidade de competências já adquiridas por eles durante a trajetória acadêmica, o que pode ser ratificado através dos seguintes depoimentos: *aqui, por exemplo, na universidade onde eu estou, eles não ensinam a escrever. Eles alegam que nós já aprendemos isso*. Sobre isso, Fiad (2011) afirma que ao ingressarem no ensino superior, os estudantes são solicitados a produzir diferentes gêneros discursivos desse domínio, com os quais não estão muito familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, (inclusive escolar) e, são mal avaliados por seus professores, o que acaba expondo os conflitos entre o que os professores esperam da escrita e o que os aprendizes realmente apresentam. Ou seja, começa a ficar visível a ausência de simetria entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido dentro da esfera acadêmica.

Nesse sentido, compreendemos, por esses dizeres, que esse pensamento se trata de um mito de letramento²⁸ e, por isso, de uma suposição institucional. Isso porque o professor, ao enunciar esse discurso, não leva em conta a natureza específica e complexa das práticas textuais acadêmicas, que se diferem, em sua acepção e em sua funcionalidade, das práticas desenvolvidas em níveis escolares anteriores. Desse modo, os professores partem dos pressupostos do modelo autônomo de letramento, segundo os quais basta ter aprendido a ler e a escrever que o estudante pode reproduzir essas habilidades em todos os contextos que envolvem o uso da escrita, inclusive na universidade (Street, 2014; Kleiman, 2008).

A competência de escrita é concebida como uma habilidade técnica e universal, podendo ser adquirida somente uma vez e reproduzida em todas as esferas da comunicação humana (Street, 2003). Apesar disso, Jú não se vê insatisfeita com esse tipo de ensino da escrita. Pelo contrário, a participante avalia de forma positiva, tal como ela mesma enfatiza [...] *e tem sido uma coisa muito boa, não é?*. A nosso ver, esse tipo de avaliação positiva que Jú faz em

²⁷ O conhecimento de mundo de um indivíduo desempenha um papel relevante no estabelecimento da coerência do texto, pois, se o texto aborda um assunto sobre o qual ele não conhece, será difícil inferir o sentido e o texto nos parecerá desprovido de coerência.

²⁸ Os mitos do letramento representam um conjunto de crenças que se desenvolveu historicamente e que atribui à escrita (e, por extensão, ao letramento) uma série de efeitos positivos e universais que nem sempre se concretizam na realidade (Kleiman, 2008).

relação ao ensino e à aprendizagem da escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Ensino de Português, revela, por um lado, o paradigma de “autonomia” subjacente a ela. Ou seja, existe uma crença amplamente difundida de que a habilidade de escrita é aprendida na etapa da alfabetização ou nas classes que precedem o ensino superior, e que a universidade não é um espaço para se ocupar com o ensino dessa competência. Por outro lado, inferimos que a participante não compreende o dever de ensinar a escrever academicamente como sendo dos professores universitários, mas sim imputa a si mesma a obrigação de aprender sobre essa tecnologia privilegiada na esfera acadêmica. Assim, Jú entende que os seus professores lhe estão a fazer um “favor” ao ensinar coisas básicas sobre a escrita acadêmica, visto que ela sente que deveria ter aprendido no ensino secundário.

Entretanto, Carnin, Mendonça e Neves (2024, p. 98) argumentam que “não se pode pressupor que as trajetórias de letramentos escolares vivenciadas por esses estudantes sejam, *a priori*, suficientes para assegurar desempenho satisfatório no ambiente acadêmico e nas práticas de letramentos nele exigidas”. Isso significa que embora os estudantes tenham dialogado com diferentes gêneros discursivos durante a sua vida de aluno, não se pode deduzir que esses aprendizes estejam aptos a produzir textos acadêmicos, devido às diferenças de práticas de linguagem que caracterizam o ensino secundário e o superior (Anecleto; Vilas Boas, 2023). Desse modo, partindo das experiências de letramento que esses estudantes trazem do ensino secundário, no contexto universitário, deve ocorrer a aprendizagem das convenções que regulam as novas práticas de letramento acadêmico e o desenvolvimento de habilidade de leitura e de produção textual específicas dessa esfera, viabilizando o engajamento nos modos de utilização da escrita valorizada pelas diferentes áreas disciplinares e temáticas (Carvalho, 2017).

Ao dialogarmos com as experiências apresentadas por Jú, é possível visualizar também uma certa abertura de alguns professores para o ensino de práticas de produção de texto no contexto de sala de aula, conforme ela apresenta [...] *mas um e o outro [docente] acaba abrindo esse espaço de ensinar aquele que não teve a oportunidade de aprender*. No entanto, esse ensino da escrita ocorre de forma esporádica e por iniciativa pessoal do professor, e não de forma sistematizada e como parte do currículo planejado. Também, é possível, a partir das observações relatadas pela participante, perceber que o ensino da escrita ocorre de forma técnico-instrumental, tendo em vista que os estudantes imitam a forma de escrever apresentada pelo professor, e não por meio de aulas planejadas e sistematizadas sobre o gênero acadêmico específico e os elementos que o compõem, conforme podemos atestar quando ela afirma [...]

há casos em que nós não conseguimos escrever uma certa palavra, o docente abre esse espaço e vai lá escrever, e nós copiamos e também aprendemos.

À semelhança de Jú, Milca e Muanacuaga, nos excertos (7) e (8), também, descrevem as suas próprias experiências de letramento acadêmico, destacando os principais desafios e as dificuldades por eles enfrentados em relação à produção textual acadêmica na universidade. Os participantes revelam dificuldades semelhantes no que diz respeito à escrita, tais como: aspectos gramaticais, de ortografia, a escassez de vocabulário e o uso inadequado de conectores discursivos, conforme podemos visualizar nos dizeres que se seguem:

(7) Bom, sempre foi a **concordância entre as palavras** (gêneros), tive dificuldade na **falta do vocabulário**, mas isso, **era falta de uma boa leitura**. Infelizmente, até agora tenho enfrentado as vezes, falo na própria ortografia, na gramática, na coerência e coesão em organizar os meus pensamentos, também tive problemas na comunicação na plateia pois, faltava confiança em mim, mas [...], foi através da leitura que consegui possuir um mini vocabulário que tenho e o conhecimento de agora. (Milca)

(8) Na Minha trajetória acadêmica como produtor de textos, enfrentei diversas dificuldades, ciente disso, tive dificuldades em organizar as ideias e usar a pontuação, vocabulário limitado, a dificuldade em resumir obras, devido à limitada capacidade de leitura e compreensão dos assuntos ou da ideia principal, a dificuldade de uso de **conectores e algumas regras gramaticais**, uso de parágrafo longo, **translineação**. Apesar disso, a persistência na leitura e na escrita das obras recomendadas foi bastante útil. Uma vez que, desenvolvi a capacidade de sintetizar ideias, argumentar com clareza e utilizar correctamente os conectores. Anteriormente, escrevia textos sem utilizar conectores adequados para iniciar, fundamentar ou concluir ideias, o que comprometia a coesão textual. Portanto, ao ingressar no ensino superior, percebi que a escrita acadêmica exigia muito mais: domínio da norma culta, capacidade de argumentação. Actualmente, sinto que evolui bastante e procuro dar sempre o meu máximo. (Muanacuaga)

Os excertos (7) e (8), conforme destacado antes, apresentam-nos uma série de desafios e de dificuldades enfrentados pelos estudantes Milca e Muanacuaga durante a sua trajetória acadêmica, sobretudo em relação à produção textual acadêmica na universidade. No excerto (7), Milca admite não ter superado ainda algumas de suas dificuldades com as quais entrou na universidade, dentre as quais se destacam os aspectos gramaticais, ortográficos, limitações vocabulares, assim como a falta de coesão e a coerência nas suas produções textuais acadêmicas.

Nos seus depoimentos, Milca associa os seus desafios e as suas dificuldades na produção textual acadêmica à falta de hábito de leitura na sua trajetória estudantil, uma percepção amplamente difundida no meio acadêmico de que a leitura habilita o estudante a ampliar o seu vocabulário e, portanto, a adquirir competências de escrita acadêmica. Aliás, é muito comum

que os estudantes ouçam dos professores que as suas dificuldades na escrita se devem à falta de gosto pela leitura. De fato, como apresentamos na subseção 4.1, desta dissertação, existe uma relação indissociável entre as atividades de leitura e de escrita, pois para se chegar à produção de textos, é necessário que se passe pela prática de leitura. Entretanto, precisamos ver que tipo de leitura propicia certas habilidades de escrita, para não cairmos no erro de pensar que a leitura é uma “receita mágica” capaz de resolver todos os problemas ligados à escrita dos estudantes na universidade

Ainda no excerto (7), Milca ressalta que por meio da leitura conseguiu adquirir um mini-vocabulário do qual se vale até hoje para produzir seus textos. Nesses dizeres, percebemos a natureza das experiências de escrita acadêmica adquiridas pela estudante, visto que a menção aos desafios e às dificuldades revela os aspectos que, possivelmente, têm sido amplamente avaliados pelos professores, ou que têm sido alvo de comentários e críticas dos professores nos textos dela. É sabido, no entanto, que muitos estudantes moçambicanos ingressam na universidade com esses desafios devido à aquisição do Português/L2 (Siopa; Ernesto; Companhia, 2003), todavia, ao analisarmos o exposto pela participante, notamos que dentre as questões inerentes à produção textual, os aspectos relacionados a erros gramaticais, ortográficos e as limitações são os que mais se sobressaem.

Por outro lado, Muanacuaga, ao relatar a própria experiência de letramento acadêmico, em relação à produção textual, no excerto (8), acrescenta outros aspectos, como: a dificuldade na organização das ideias, no uso das regras gramaticais, na pontuação, na translineação, na compreensão da ideia principal do texto, no uso adequado de conectores discursivos, limitações vocabulares, assim como a falta de capacidade de síntese. No entanto, o estudante apresenta também algumas estratégias por ele utilizadas para a superação desses “problemas”, assim como algumas descobertas feitas por ele em relação à produção textual no contexto acadêmico, como, por exemplo, a prática constante da leitura.

No que diz respeito à dificuldade na organização das ideias, Muanacuaga apresenta esse aspecto como um dos seus desafios durante a sua trajetória acadêmica. Esse tipo de dificuldades surge, talvez, devido à ausência do conhecimento do funcionamento dos gêneros discursivos da ambiência acadêmica. Assim, considerando que a comunicação entre os membros de uma dada esfera social se dá por meio de gêneros discursivos e não por frases isoladas (Bakhtin, 1997), é possível que ainda que os estudantes possuam um amplo vocabulário, enfrentem esse tipo de empecilho no momento de moldar um dado gênero discursivo a fim de conferi-lo um mínimo de sentido possível e se fazerem compreender pelos outros membros da comunidade discursiva em que estão inseridos.

Outros desafios enfrentados por Muanacuaga na produção textual acadêmica tem que ver com o uso de regras gramaticais, pontuação, translineação. Esses desafios devem-se possivelmente a aquisição da LP como L2, o que significa que ainda que o estudante seja falante da LP desde as classes iniciais, tenderá a enfrentar essas dificuldades, haja vista que o nível de conhecimento linguístico exigido na produção de textos acadêmicos fundamenta-se no uso da norma padrão do PE. Em relação a isso, Siopa (2020) afirma que apesar dos 12 anos de escolarização em Português, os estudantes universitários moçambicanos tendem a enfrentar dificuldades na escrita acadêmica, quer no nível do conhecimento linguístico em relação ao uso das estruturas mais complexas da língua, quer em relação ao desenvolvimento de competências discursivas no nível mais formal e culto da LP, tal como é utilizada na esfera acadêmica.

Além disso, Muanacuaga afirma ter enfrentado, também, desafios ligados à produção do gênero resumo. Para o participante, essas dificuldades deviam-se à *limitada capacidade de leitura e compreensão dos assuntos ou da ideia principal*. Nesse sentido, observamos, por meio desses depoimentos, que a leitura é novamente colocada no centro do êxito na produção textual dos estudantes. Isto é, o estudante compreende que a leitura é o meio pelo qual se adquire a competência de escrita, tal como podemos ver ao afirmar que *apesar disso, a persistência na leitura e na escrita das obras recomendadas foi bastante útil*. Essa referência à leitura e à escrita no trecho supracitado sustenta, por assim dizer, a relação entre a leitura e a produção textual, isto é, a importância não apenas da leitura, mas também da experiência de produção de textos para a apropriação do letramento acadêmico por parte do estudante. O participante argumenta ainda que por meio dessas experiências de letramento acadêmico desenvolveu a *capacidade de sintetizar ideias, argumentar com clareza e utilizar correctamente os conectores*.

No entanto, ainda que defendamos, nesta dissertação, o argumento de que os estudantes se apropriem do letramento acadêmico a partir da sua imersão em atividades reais e concretas de produção de diferentes textos da ambiência acadêmica, é possível observar que as experiências de leitura e de produção de textos a que Muanacuaga foi submetido, estão mais voltadas para o (*'study skills'*) modelo de habilidades de estudo (cf. Lea; Street, 2014, 1998), uma vez que compreendemos, que apenas possibilitaram ao estudante a desenvolver habilidades mais ligadas aos aspectos da forma da língua em detrimento de outros aspectos analítico-reflexivos.

Por outro lado, Muanacuaga afirma ter compreendido no seu percurso acadêmico que *a escrita acadêmica exigia muito mais: domínio da norma culta, capacidade de argumentação*. Sobre isso, Amaral *et al* (2025) defendem que para que o estudante participe das atividades acadêmicas, é fundamental que ele conheça a cultura, ou seja, as rotinas, os processos, as formas

de expressão e de comunicação utilizadas nesse espaço. É por meio da aquisição dessa cultura acadêmica, que o estudante consegue participar ativa e conscientemente das práticas textuais dessa comunidade discursiva. Conforme afirma Gee (2001), é conhecendo a linguagem social que rege a escrita acadêmica, como suas características de *design* são combinadas, que o estudante consegue realizar uma ou mais atividades acadêmicas. Além disso, essa compreensão a que chegou o participante em relação à escrita acadêmica revela a sua passagem do momento de estranhamento das práticas textuais acadêmicas para o momento de aprendizagem, caracterizado pelas adaptações e acomodações progressivas desse novo contexto (Coulon, 1995 *apud* Carneiro; Sampaio, 2011).

Nos excertos (9), (10) e (11), Tily, James e Daniel Segundo também expõem as suas experiências de letramento acadêmico em relação à produção textual. Neles, os participantes destacam alguns aspectos inerentes ao processo de apropriação do letramento acadêmico na universidade, tal como podemos observar nos seus dizeres apresentados a seguir:

(9) Na minha trajetória acadêmica como produtora de textos, deparei-me com diversas dificuldades, principalmente na fase do início da produção textual, nesse período eu ficava muito pensativa de como eu poderia iniciar o texto e quais eram as ideias relacionadas ao texto que queria produzir. Para além disso, uma das coisas que mais me deixava insegura era a colocação dos conectores certos para o início de cada parágrafo e a conclusão perfeita para o término do texto. Essas foram algumas das barreiras que me deparei, mas actualmente estou numa fase um pouco avançada por causa da leitura de outros textos acadêmicos que serviram de espelho para a superação das adversidades. (Tily)

(10) Desafios: Transportar as estruturas bantu para o português, como a pluralização, e distinção e acentuação. (James)

(11) Bom, avaliando a minha escrita académica de forma cronológica, eu evolui bastante. No princípio, ou seja, no primeiro ano, tinha dificuldades em distinguir entre (porque, porquê e por que, por exemplo). Um dos outros exemplos, é a falta de uso adequado dos conectores e falta de argumento textual. Todavia, os desafios foram vários, tinha que aprofundar mais a leitura, e cada vez mais que fazia a leitura, conhecia mais as palavras, a sua coerência e dominava a escrita. (Daniel Segundo)

Ao analisarmos os depoimentos apresentados nos excertos (9), (10) e (11), em relação às experiências de produção textual acadêmica, conseguimos visualizar uma série de aspectos destacados pelos estudantes a começar pelos desafios, dificuldades assim como os momentos de superação e as estratégias utilizadas para esse fim. No excerto (9), Tily relata a própria experiência de produção textual na universidade, destacando certas dificuldades e desafios, tais como: a) a dificuldade para iniciar um texto devido ao desconhecimento do funcionamento do

gênero discursivo que pretendia produzir; e b) o desafio no uso adequado dos conectores discursivos a fim de conferir uma certa coesão ao texto produzido.

No que se refere ao primeiro aspecto destacado pela participante em relação à dificuldade para começar um texto, inferimos que esse tipo de tensão é gerado, na maioria das vezes, quando o estudante desconhece o funcionamento do gênero discursivo que se pretende produzir, suas características linguístico-discursivas, sua construção composicional etc. Assim, mesmo que a participante saiba o que pretende escrever, no caso de conteúdo temático, ela tenderá a ficar tensa visto que não sabe como se estrutura o gênero discursivo em questão, ou seja, a construção composicional do mesmo. Por exemplo, quais recursos linguísticos, lexicais e fraseológicos mobilizar para a escrita do texto. Isso pode ser atestado quando ela afirma [...] *quais eram as ideias relacionadas ao texto que queria produzir*. Essas “ideias relacionadas ao texto” significam o entendimento dela em relação ao texto ou, por outra, ela tenta compreender os elementos inerentes ao gênero discursivo, o que se torna dificultoso devido à falta de experiências na produção desse gênero. Por outro lado, Tily destaca o desafio no uso adequado dos conectores discursivos para iniciar o texto e para concluí-lo, um desafio já apresentado anteriormente por outros participantes da pesquisa.

Sabemos que o uso correto ou adequado dos conectores discursivos é algo importante na escrita acadêmica, visto que os conectores se constituem elementos de coesão textual²⁹, sendo eles responsáveis por conectar frases para fazer um texto integrado inteiro (Gee, 2001). Desse modo, o uso inadequado desses elementos coesivos pode comprometer a integridade do texto e alterar o sentido daquilo que se pretende comunicar por meio dele. Ora, se por um lado Tily afirma ter enfrentado barreiras/dificuldades e desafios quando foi exposta, nos anos iniciais do curso, às práticas de letramento acadêmico, sobretudo à escrita, a estudante destaca também que através da leitura conseguiu adquirir certas competências de escrita acadêmica. Segundo Tily, o contato com os textos da ambiência acadêmica através da leitura possibilitou que esses gêneros acadêmicos servissem *de espelho para a superação das adversidades*. Assim, por meio da prática de leitura, a participante conseguiu compreender o *como* um dado texto tinha sido construído a fim de se inspirar nele na produção dos seus textos.

²⁹ A coesão textual é um dos fatores que garantem a textualidade de um texto, sendo responsável pela ligação entre os elementos que o compõem, como palavras, frases e parágrafos. Ela se refere às relações de sentido que conectam as partes do texto, criando uma unidade semântica. A coesão pode ser obtida por meio de mecanismos como referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical, que incluem repetição de termos, sinônimos, hiperônimos, hipônimos e expressões nominais definidas. Esses elementos ajudam a estabelecer conexões entre os enunciados, facilitando a compreensão e a fluidez do texto (Fávero, 1994).

No excerto (10), James apresenta os desafios por ele encarados em relação à produção textual acadêmica. O participante destaca a transferência das estruturas das línguas bantu para o Português, tais como: *a pluralização, e distinção e acentuação*. Esses desafios apresentados por esse estudante têm sido amplamente visualizados em diferentes situações do ensino de escrita dos estudantes moçambicanos cuja LM é uma LB. Esses aprendizes tendem a possuir esse tipo de problemas, visto que, na maioria das vezes, transferem certas características fonológicas de suas línguas maternas de origem bantu para a escrita em Português, o que tende a comprometer a qualidade da sua produção textual, não apenas no ambiente acadêmico, mas também em diferentes contextos.

À semelhança da Tily, Daniel Segundo, no excerto (11), apresenta os mesmos desafios relacionados ao uso adequado dos conectores discursivos nos seus textos, conforme podemos ver quando ele diz: [...] *um dos outros exemplos, é a falta de uso adequado dos conectores e falta de argumento textual*. É possível observar, por meio desse depoimento, que o uso inadequado dos conectores discursivos tem sido o “calcanhar de aquiles” na escrita dos estudantes do 3.º ano do curso de Português, fato que nos leva a inferir que talvez os professores tendem a supervalorizar essas questões em detrimento de outras também importante na produção textual acadêmica.

Embora tenhamos destacado anteriormente a relevância dos conectores discursivos na produção textual, é possível também observar que em quase todos os depoimentos dos participantes esse aspecto parece-nos ser o mais saliente e comum, o que possivelmente corrobora a ideia errônea e amplamente divulgada de que uma escrita “boa” seria apenas aquela que atenda ao bom uso dos conectores discursivos, como também a de outros aspectos da superfície da forma da língua, como a ortografia e a pontuação (Lea; Street, 2014). Dessa forma, a produção textual é vista sob a perspectiva do modelo de habilidades de estudo, em que o enfoque dos professores nos textos dos estudantes incide em questões da superfície da forma da língua escrita (Fischer; Hochsprung, 2017).

Entretanto, as falas apresentadas sobre essa questão revelam que os participantes já possuem uma consciência metalinguística sobre suas dificuldades no plano linguístico do texto. De acordo com Soares (1998), a consciência metalinguística trata-se de entender como a língua funciona, como os sentidos são construídos e como as regras podem ser manipuladas para atingir objetivos específicos na utilização da língua nas atividades de leitura e de escrita. No entanto, para superação desses desafios, os participantes ainda necessitam inserirem-se (ou experienciar), de forma mais ampla, em práticas e em eventos de letramento que transformem

esse conhecimento técnico-instrumental da língua em competências linguístico-discursivas, focando na conexão entre a estrutura linguísticas e o desenvolvimento argumentativo do texto.

Ainda em relação às experiências de produção textual acadêmica, Daniel Segundo conclui o seu depoimento apresentando as estratégias por ele utilizadas para a superação dos desafios (ou das dificuldades) de escrita dentro da ambiência acadêmica. Nesse processo, o participante destaca a importância da leitura para aquisição e desenvolvimento de competências da escrita acadêmica, conforme ele aponta: *“todavia, os desafios foram vários, tinha que aprofundar mais a leitura, e cada vez mais que fazia a leitura, conhecia mais as palavras, a sua coerência e dominava a escrita.”*

Observemos que a ideia de “dominar” a escrita acadêmica subjacente aos dizeres do estudante está associada à ampliação do vocabulário. Nesse contexto, o participante argumenta que ao praticar a leitura conseguiu conhecer mais palavras, o que o possibilitou dominar a escrita. É possível inferir também que a natureza da leitura apontada pelo participante seja possivelmente aquela que pode assentar-se em uma perspectiva técnico-instrumental, caso a sua preocupação quanto ao letramento acadêmico seja fundamentada, em primeira instância, em aspectos puramente gramaticais e lexicais.

Por exemplo: o domínio de normas ortográficas (como o uso dos porquês) e a expansão do vocabulário técnico como apresentado por Daniel Segundo são importantes. No entanto, limita-se a uma perspectiva da escrita como transmissão de conhecimento por meio da utilização de palavras adequadas e da leitura como instrumento para “coletar” palavras novas, sendo essas práticas de utilização de recursos linguísticos isolados determinantes para o “sucesso” da escrita. Dessa forma, buscar palavras novas e tentar encontrar o seu significado no dicionário, a fim de fazerem parte do seu vocabulário ativo, provavelmente pouco contribuirá para a apropriação das práticas de letramento acadêmico, compreendidas por Lillis e Tuck (2016) como sendo situadas em contextos disciplinares específicos, mas também moldadas ideologicamente, refletindo estruturas institucionais, relações de poder e de identidades.

Como forma de sintetizar os resultados da pesquisa em relação à UR1, apresentamos, a seguir, o quadro 12.

Quadro 12 - Resumo das dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa em relação ao Letramento Acadêmico

Categorias de Análise	Elementos identificados	Participantes da Pesquisa
Técnico-instrumental	Aspectos gramaticais, ortografia, conectores, vocabulário.	Milca, Muanacuaga, Tily, Daniel
Cognitivo-discursivo	Elaboração de resumo, síntese, interpretação crítica, outros gêneros acadêmicos.	Jú, Muanacuaga, Tily
Sócio-institucional	Pressuposto docente de que os estudantes já conhecem a escrita acadêmica, sendo considerada um dos mitos de letramento (modelo autônomo)	Jú, Muanacuaga
Linguístico-sociocultural	Interferência de Línguas Bantu (L1) no Português (L2)	James

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Por certo, os achados da pesquisa, a partir dos depoimentos de Jú, Milca, Muanacuaga, Tily e Daniel Segundo, convergem para a compreensão da escrita acadêmica predominantemente alicerçada no modelo de habilidades de estudo. Embora os participantes identifiquem desafios considerados complexos, que vão desde a interferência linguística das línguas bantu até a limitações de conhecimento para a mobilização de conectores e da organização lógica das ideias, dentre outros elementos, a percepção de superação dessas dificuldades ainda permanece, em maior grau, ligada à dimensão técnico-instrumental do letramento. Ao elegerem a leitura, principalmente, como meio para a ampliação do vocabulário técnico da área de conhecimento ou para a imitação de modelos estruturais dos gêneros discursivos acadêmicos que serão produzidos, os participantes da pesquisa revelam, mesmo que de forma inconsciente, que a escrita ainda é concebida como uma técnica universal e autônoma, e não como uma prática social situada às esferas a que ela pertença.

Essa visão reduzida da língua desconsidera as relações de poder, as identidades disciplinares e as convenções inerentes à produção de conhecimento na universidade. Portanto, o que observamos como resultados da UR1 não é apenas uma certa limitação linguística dos participantes, mas a existência de uma lacuna pedagógica, no sentido de promover a transição entre o saber escrever escolar e o pertencer à cultura acadêmica, por meio do desenvolvimento de práticas e de eventos de letramento críticos (modelo ideológico).

Ora, se até aqui, as informações analisadas apontaram sobremaneira para os desafios e as dificuldades na escrita acadêmica dos estudantes ligados a perspectivas técnico-instrumentais, a seguir, analisamos as informações oriundas da segunda unidade de registro gerada na pesquisa pela ACC, a saber: Perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica.

6.2.2 Perspectivas críticas dos estudantes sobre as experiências de produção textual durante a própria trajetória acadêmica

Enquanto na UR1, os resultados evidenciaram elementos que dialogam com a perspectiva técnico-instrumental da atividade de escrita, nesta seção, observamos a UR2, que apresentou categorias de análise referentes a perspectivas críticas sobre as experiências de produção textual durante a trajetória acadêmica dos participantes da pesquisa. No entanto, mesmo os depoimentos apontando para em maior grau para a criticidade das práticas letradas na universidade, existem elementos que tangenciam a perspectiva técnico-instrumental dessas práticas.

Para tanto, analisamos, inicialmente, os depoimentos das estudantes Daniela Roque e Raquel, essas que apontam como desafios da escrita acadêmica a necessidade de adequá-la em função das exigências do professor; o domínio de certas regras e normas que regem a escrita acadêmica na universidade; a organização das ideias do texto de forma ao gênero, a construção composicional e ao estilo do produtor desse texto; a seleção de fontes confiáveis para a pesquisa; a interpretação de dados e de informações que constam nos textos; a necessidade de desenvolver o pensamento crítico; o desenvolvimento de autonomia; e a compreensão da escrita como um processo e não como um produto final, conforme podemos ver no excerto a seguir:

(12) Na verdade, eu não tive muitas dificuldades assim na escrita aqui na universidade. Isso porque eu já vinha escrevendo há muito tempo vários textos. Então, quando eu estudei aqui na universidade eu não tive muitas dificuldades, **só o que eu poderia fazer é adequar a linguagem e o tipo de características que eu poderia usar na minha escrita de acordo com o que os docentes pediam ou com os trabalhos que eu pretendia fazer.** Então, quanto às dificuldades eu não tive muitas, porque até mesmo ... Até que teve, referente a algumas regras, algumas palavras que me dificultavam. Ou até mesmo quando eu tentava dizer, durante a minha produção textual, pretendia me colocar de uma forma, mas não conseguia. **[Porque] antes, eu escrevia só porque queria escrever.** Qualquer coisa, eu escrevia. Mas, assim que entrei na universidade, eu comecei a escrever a partir daquilo que eu via, das convivências, dos desafios que eu via até mesmo aqui ao meu redor, ou seja, a partir do contexto pelo qual eu me inseri. Então, foi mais ou menos isso. (Daniela Roque)

No excerto (12), podemos observar o depoimento da estudante Daniela Roque no qual relata as suas experiências de produção textual na universidade. Nele, a participante destaca, em primeiro lugar, a importância de suas experiências de escrita anteriores ao ingresso na universidade. A estudante afirma não possuir muitas dificuldades na produção de gêneros acadêmicos, visto que já acumulava experiências de produção textual durante o seu percurso estudantil ou durante a sua trajetória de vida. Ou seja: *na verdade, eu não tive muitas dificuldades assim na escrita aqui na universidade. Isso porque eu já vinha escrevendo há muito tempo vários textos.*

Os dizeres da Daniela Roque em relação à existência ou não das dificuldades relacionadas à escrita acadêmica na universidade, sobretudo quando esses acabam de ingressar na universidade, ratificam a relevância de se proporcionar experiências de produção textual aos estudantes ainda na etapa da escolarização, como uma forma de prepará-los para a etapa do ensino superior. Reconhecemos, no entanto, que pouco existem experiências de escrita no ensino secundário capazes de contribuir, de forma efetiva, para que os estudantes ampliem a proficiência na escrita acadêmica. Isso acontece, muitas vezes, devido às diferenças em termos de gêneros discursivos produzidos em cada um desses segmentos de ensino (cf. Anacleto; Vilas Boas, 2023; Fiad, 2011). No entanto, é possível capacitar os estudantes quanto à atividade de escrita ainda no ensino secundário, a fim de que, ao chegarem na universidade, estes aprendam as convenções que regem a escrita acadêmica.

Entendemos, também, que a transição para a universidade não representa apenas a progressão de nível escolar/acadêmico. No entanto, simboliza o ingresso em um outro tipo de comunidade discursiva, que possui outras convenções de produção, de circulação e de recepção dos textos, com naturezas epistemológicas distintas. Nesse sentido, mesmo considerando as competências linguístico-discursivas aprendidas pelos estudantes no ensino secundário, na esfera acadêmica, há a necessidade de apropriação de novos/outros letramentos, que permitam aos estudantes não apenas a valorização de elementos linguísticos do texto; mas que possam estimulá-los participarem, consciente e ativamente, da produção de conhecimento em sua área de conhecimento.

Por outro lado, Daniela Roque destaca que um dos desafios que ela enfrentou em relação à escrita na universidade foi a necessidade de adequar a sua escrita em função das exigências e preferências de cada professor. Assim, [...] *só o que eu poderia fazer é adequar a linguagem e o tipo de características que eu poderia usar na minha escrita de acordo com o que os docentes pediam ou com os trabalhos que eu pretendia fazer.* Esses dizeres validam a concepção de letramento como prática social, que varia de um contexto para outro (Street, 2014). Ou seja, a

necessidade de escrever valendo-se de uma linguagem adequada ao gênero discursivo, como também da capacidade de o estudante se adaptar às exigências e preferências de cada professor. Sobre isso, Lea e Street (2014, 1998) argumentam que, do ponto de vista do estudante, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a necessidade de alterá-las entre um contexto e outro, implantar um repertório de práticas linguísticas adequadas a cada contexto e lidar com os significados e as identidades sociais que cada um evoca. Os autores sublinham a capacidade de o estudante alternar as práticas letradas em função do contexto, isto é, das exigências disciplinares, do campo de estudo, assim como do gênero acadêmico que está sendo produzido.

É importante realçar que, embora inicialmente a participante Daniela Roque tenha afirmado não ter tido muitas dificuldades quanto à escrita na universidade, ela relembra que teve de enfrentar alguns obstáculos em relação a algumas regras e ao desconhecimento de certas palavras, [...] *ou até mesmo quando eu tentava dizer, durante a minha produção textual, pretendia me colocar de uma forma, mas não conseguia*. Essa dificuldade apresentada pela estudante na produção textual acadêmica representa, de certo modo, o conflito afetivo e ideológico que ocorre quando os estudantes são expostos, pela primeira vez, às práticas de letramento acadêmico. Assim, decorre disso um conflito entre o “eu” do estudante e as normas institucionais, as relações de poder entre ele e o professor. Por exemplo: podemos notar que durante a sua fala, Daniela Roque destaca que antes de ingressar na universidade, [...] *escrevia só porque queria escrever*, o que denota que antes de ingressar na universidade, ela possuía maior liberdade e identidade na sua escrita, ao contrário da escrita acadêmica, que tem particularidades que garantem a padronização e a credibilidade do trabalho de pesquisa (Amaral *et al*, 2025).

Já Raquel, no excerto (13), ao descrever as suas experiências de produção textual na universidade, destaca alguns desafios, tais como: a organização clara e coerente das ideias dentro do texto:

(13) Durante minha trajetória acadêmica na Universidade Licungo, especialmente ao longo do curso, tive a oportunidade de desenvolver minhas habilidades como produtora de textos, enfrentando diversos desafios e aprendendo lições importantes. **No início, uma das maiores dificuldades que encontrei foi organizar ideias de forma clara e coerente.** Muitas vezes, percebia que possuía conteúdo suficiente, mas tinha dificuldade em estruturá-lo de maneira que fosse compreensível e cativante para o leitor. Outro desafio significativo foi **a pesquisa acadêmica. Aprender a selecionar fontes confiáveis, interpretar dados e utilizá-los para sustentar meus argumentos exigiu tempo e prática.** Além disso, **a adaptação às normas acadêmicas** representou uma barreira inicial, pois exigia atenção aos detalhes e paciência

para revisar trabalhos constantemente. Com o tempo, percebi que a escrita acadêmica não se resume apenas a produzir textos corretos, mas também a **desenvolver pensamento crítico**. Cada ensaio ou artigo representava uma oportunidade de refletir profundamente sobre o tema estudado, formular opiniões próprias e argumentá-las de maneira fundamentada. Aprendi a valorizar o processo de revisão, percebendo que a primeira versão raramente está perfeita e que o aprimoramento contínuo é parte essencial da escrita. (Raquel)

A participante afirma que, muitas vezes, sentia que possuía o conhecimento em relação àquilo que pretendia escrever, entretanto, não conseguia estruturar o seu pensamento dentro do texto com vista a ser compreensível para o seu leitor. Ou por outra, ela não dispunha daquilo que Fischer (2007a) denomina de repertório de estratégias efetivas, que possibilita o estudante compreender e utilizar diversas demandas ou práticas textuais em diferentes contextos. Esse repertório de estratégias, na visão da autora, não se restringe a uma lista de habilidades situadas internamente nos estudantes, mas também a necessidade de “[...] vincular as construções de sentidos que os alunos universitários têm condições de realizar com os textos, às convenções e regras sociais sincronizadas com determinadas funções comunicativas” (Fischer, 2007a, p. 46).

Ademais, a pesquisa acadêmica foi também um dos desafios atravessados por Raquel, durante o seu percurso na universidade, sobretudo no que diz respeito à seleção fontes confiáveis para a realização da investigação científica, isto é, *aprender a selecionar fontes confiáveis, interpretar dados e utilizá-los para sustentar meus argumentos exigiu tempo e prática*. A esse respeito, Amaral *et al.* (2025) afirmam que a noção de letramento acadêmico inclui, dentre outros aspectos, a habilidade de acessar, selecionar e utilizar fontes confiáveis de informação, o que implica o uso de plataformas especializadas, como portais de periódicos, revistas científicas e bases de dados fundamentais a prática acadêmica. Para tanto, saber selecionar as bases de dados confiáveis torna-se uma habilidade e uma competência que todo estudante deve desenvolver durante a sua formação como pesquisador. No entanto, para além da seleção de bases confiáveis, Raquel destaca também a questão do desenvolvimento da capacidade de interpretação das informações.

A participante revela ainda que esse processo da apropriação do letramento acadêmico — saber interpretar os dados e utilizá-los para sustentar argumentos —, demandou tempo e prática, o que corrobora a ideia que estamos tentando defender nesta dissertação, isto é, que os estudantes se tornam academicamente letrados por meio da sua inserção em atividades reais e significativas de produção textual. Assim, entendemos também que a apropriação do letramento acadêmico não é algo abrupto, no entanto, um processo contínuo que se aperfeiçoa através da prática na universidade. Ao combinar teoria e prática, abre-se um caminho para que os

estudantes se apropriem das práticas letradas da esfera acadêmica. Isso significa compreender que para que os estudantes adquiram as competências de escrita acadêmica, é preciso que sejam oportunizadas experiências de produção textual.

Para além dos desafios já mencionados até aqui, Raquel destaca, no excerto (13), a questão de *adaptação às normas acadêmicas*. A participante revela que essa necessidade de ter de se adaptar [...] *representou uma barreira inicial, pois exigia atenção aos detalhes e paciência para revisar trabalhos constantemente*. Tais dizeres corroboram os argumentos de Coulon (1995 *apud* Carneiro e Sampaio, 2011), segundo os quais, até o estudante chegar à condição de afiliado, ele passa por três momentos: o primeiro momento é caracterizado pelo estranhamento, no qual o estudante se encontra submerso em um universo desconhecido, ou seja, diferente do contexto escolar do qual fazia parte; o segundo momento é caracterizado pela aprendizagem, em que ocorrem as adaptações e as acomodações progressivas desse novo contexto; e o terceiro momento de afiliação, no qual o estudante já conhece as normas e as regras que regem o contexto acadêmico. É nesse momento que o estudante adquire o *status* de membro efetivo da comunidade acadêmica.

É possível compreender, por meio dos dizeres da participante, que ela ainda se encontra no segundo momento, o da aprendizagem, em que busca adaptar-se às normas acadêmicas, conforme ela mesma afirma: *com o tempo, percebi que a escrita acadêmica não se resume apenas a produzir textos corretos, mas também a desenvolver pensamento crítico*. Essa percepção tida por Raquel indica, por assim dizer, a transição de um momento de estranhamento para o momento de aprendizagem, em que ela busca assimilar as práticas de letramento acadêmico, sobretudo a escrita. Além disso, fica ainda marcado quando ela diz: *com o tempo percebi [...]*, o que pode indicar uma certa ruptura com as concepções de escrita acadêmica embasadas na perspectiva de habilidades de estudo e a passagem para um estágio em que ela passa a compreender o letramento acadêmico como prática social e contextualizada, o que também pode ser confirmado quando ela enfatiza a questão do desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, ao desenvolver o pensamento crítico, o estudante deixa de ser paciente e torna-se agente, isto é, aquele que problematiza, questiona, reflete e age de modo consciente, a fim de alcançar as soluções de um dado problema. Nesse sentido, Raquel destaca a sua compreensão em relação à escrita acadêmica como um constante processo de aprimoramento de suas habilidades e competências, como também realça as aprendizagens adquiridas durante a sua trajetória acadêmica, como, por exemplo, a revisão, entendendo que a produção de textos nunca é um produto final, mas sim um processo em constante movimento.

Ratificando essa ideia, Fiad (2011) apresenta a escrita como um processo que deve ser constantemente trabalhado, sendo uma prática que requer aprendizado contínuo. Além disso, a escrita acadêmica envolve a organização de ideias, a reestruturação e a reescrita, a objetividade, a clareza e a consciência das condições de produção do texto por parte do escritor. Para a autora, esses aspectos devem ser levados em conta no processo de apropriação do letramento acadêmico para a formação do aural. Sobre isso, Raquel destaca a necessidade de os estudantes da esfera acadêmica deixarem de ser apenas reprodutores de textos para se tornarem sujeitos do discurso, que utilizam as fontes para sustentar os argumentos, compreendendo, assim, a natureza epistemológica dos textos na universidade: a produção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já socializados nesse espaço.

Nobody, por sua vez, amplia os aspectos já apresentados pelas duas estudantes, isto é, Daniela Roque e Raquel. O participante, ao relatar a própria experiência de produção textual na universidade, coloca em destaque outros aspectos, tais como: a escassa promoção das atividades de escrita acadêmica; a ausência de referências; a falta de apoio dos docentes do curso e o desânimo dos estudantes devido à falta de acolhimento por parte dos professores, conforme podemos observar nos excertos apresentados a seguir:

(14) **Sim, eu dizia que a produção textual na universidade é muito escassa, por nossa parte.** Nós viemos desde o primeiro ano até o terceiro, parece que essa prática está sendo esquecida. Tanto é que são poucos textos que nós produzimos. **Aliás, o que nós produzimos, que é frequente, é o relato, ir ler uma obra, fazer relato.** Isso é que se vê. (Nobody)

(15) Os desafios na produção textual. Por exemplo, na minha parte, qual é o desafio que eu tenho, ou que eu tinha no primeiro ano? **É que no primeiro ano, antes de dominar, não tinha capacidades linguísticas discursivas necessárias para produzir um texto, porque essa seria uma das componentes essenciais para produzir um texto.** E o conhecimento também, do mundo sobre aquilo que eu quero escrever. Porque se eu penso em escrever uma coisa, tenho que ter uma fonte para poder me inspirar. Então, sem referência, às vezes, torna-se muito escasso. Eu quero trabalhar num assunto, mas esse assunto é menos discutido. Então, torna-se difícil trabalhar no mesmo assunto. (Nobody)

Nesses dois primeiros excertos (14) e (15), retirados da fala do estudante Nobody, podemos notar que o estudante destaca três aspectos importantes sobre o desafio da produção textual acadêmica: a escassa promoção das atividades de produção textual; a ausência de experiências com as práticas de letramento acadêmico quando ele ingressou no Curso de Português, sobretudo no 1º ano do curso, e a falta de capacidades linguístico-discursivas para essa produção.

No que diz respeito às experiências limitadas de produção textual na universidade, o estudante expressa uma certa preocupação com a falta de estímulo e a escassa frequência com que os professores oportunizam momentos de produção de textos no curso. Tal como ele mesmo afirma, *são poucos textos que nós produzimos*, o que, de certo modo, limita o desenvolvimento da fluência e da competência em diversos gêneros acadêmicos por parte dos estudantes. Ainda em relação às limitadas experiências de produção textual na universidade, Nobody utiliza em sua fala o pronome indefinido “poucos” para indicar a quantidade ínfima de gêneros que são produzidos no curso, algo que ele confirma ao destacar a frequência com que os estudantes produzem o gênero reconto em detrimento de outros gêneros discursivos de natureza acadêmica.

Essa frequente produção do gênero reconto, apresentado pelo estudante, revela, por assim dizer, a predominância de atividades de produção textual mais voltadas para o campo literário ou produções menos complexas, tais como: o reconto ou o resumo descritivo em detrimento de gêneros que exigem maior capacidade argumentativa e crítica, como a resenha crítica ou o artigo científico/acadêmico, por exemplo. Assim, ao destacar que no lugar da produção de gêneros acadêmicos no curso, os docentes têm indicado a leitura e a produção de recontos das obras lidas, inferimos que esse tipo de atividade tenha como principal objetivo a verificação, por parte de docente, a compreensão textual por parte dos estudantes. Ou seja, a produção do reconto busca explorar no estudante a sua compreensão leitora em relação à obra solicitada pelo professor.

Por outro lado, essa excessiva recomendação de produção de recontos pode estar atrelada à necessidade de avaliar questões de natureza gramatical, isto é, da construção das sequências linguísticas no texto produzido pelo estudante. O gênero reconto exige do estudante a capacidade de construir um texto autoral, sem a necessidade de copiar os trechos da obra lida. Fumo e Girão (2019) ao refletirem sobre o ensino da escrita no contexto universitário moçambicano, afirmam que o processo de ensino e de aprendizagem de escrita acadêmica na universidade moçambicana está assente a uma abordagem que enfatiza o processo da pré-escrita, escrita e revisão, como também confere especial atenção ao desenvolvimento de habilidades e de competências linguísticas de nível micro, como a ortografia, morfossintaxe e a seleção lexical. Trata-se, portanto, de um ensino de escrita que pouco contribui para o desenvolvimento da competência discursiva por parte do estudante.

No mesmo diapasão, Fiad (2011) argumenta que, a universidade, em alguns momentos, não promove a formação do estudante autor, mantendo-o na posição de reproduzidor de conhecimentos já construídos por outros pesquisadores, anteriormente. Nesse contexto,

professores usualmente promovem práticas de letramento baseadas em modelos já pré-definidos para a socialização acadêmica, sendo, portanto, o foco na apresentação das competências de leitura e de compreensão de textos.

Ao descrever a própria experiência de produção textual na universidade, Nobody aponta também para um dos aspetos mais críticos e muitas vezes citado nos textos sobre a escrita acadêmica no contexto moçambicano, que é a ausência de competência linguístico-discursiva dos estudantes universitários, sobretudo, quando ingressam na universidade devido à aquisição da LP como L2 (cf. Siopa, 2015). Tal como o estudante afirma, *no primeiro ano, antes de dominar [a escrita], não tinha capacidades linguísticas discursivas necessárias para produzir um texto*.

Dessa forma, o participante descreve que o desafio não se dava apenas por questões ligadas à gramática, mas ao desenvolvimento limitado de capacidades linguístico-discursivas inerentes ao contexto acadêmico. A partir do relato, inferimos que Nobody compreende que o domínio do código (saber escrever frases) é diferente do domínio do discurso acadêmico (saber agir pela linguagem na universidade). Afirmamos, a partir dos estudos bakhtinianos, que as pessoas só se comunicam por meio de gêneros. Portanto, conhecer uma diversidade de gêneros discursivos acadêmicos torna-se importante para o estudante se situar nessa comunidade.

Além disso, a ausência de competências linguístico-discursivas atrelada à limitada capacidade de produzir textos é apontada por Siopa (2020) como resultado da falta de exposição à norma padrão da LP utilizada no contexto acadêmico, como também à ineficácia do ensino secundário no ensino e na aprendizagem da escrita. De fato, segundo a autora, o ensino da escrita nas classes que precedem a entrada na universidade enfoca sobremaneira “no desenvolvimento de pequenas tarefas de reprodução do que foi escrito no quadro ou de produção de frases curtas em resposta a questionários do professor ou, ainda, no âmbito da elaboração de composições nas provas de avaliação” (Siopa, 2020, p. 10). Assim, é possível observarmos que esses dizeres trazem o reconhecimento por parte do participante a noção de que a produção textual acadêmica exige o conhecimento de elementos linguístico-textuais, tais como: vocabulário, gramática e organização do discurso, para a sua efetiva construção.

Ademais, o estudante destaca no excerto (15), a importância do conhecimento de mundo sobre o que ele pretende escrever: *e o conhecimento também, do mundo sobre aquilo que eu quero escrever*. Esse tipo de conhecimento a que se refere o estudante é o que, no contexto acadêmico, denominamos de conhecimentos teórico-epistemológicos das diversas áreas de conhecimento, um tipo de saber importante para a construção do conhecimento científico na esfera acadêmica. Desse modo, o conhecimento de mundo provém das experiências que o

estudante acumula dentro da ambiência acadêmica através de leituras, da produção textual, assim como de sua participação em diversos eventos de letramento acadêmico promovidos na/pela universidade.

Outro ponto destacado pelo participante tem que ver com a dificuldade em achar fontes para se inspirar, ou seja, referências teóricas, fundamentação importante para a validade e a credibilidade dos textos acadêmicos, conforme os seus dizeres: [...] *porque se eu penso em escrever uma coisa, tenho que ter uma fonte para poder me inspirar.* A construção do conhecimento científico é concebida pelo estudante como sendo um tipo de saber que exige a fundamentação de suas ideias por outras, isto é, de outros autores que já escrevem sobre o assunto, como forma de dar credibilidade aos seus textos. Aliás, de acordo com Amaral *et al.* (2025), os gêneros acadêmicos apresentam particularidades que garantem a padronização e a credibilidade da pesquisa, tais como o uso de citações que referenciam estudos anteriores, garantindo que a pesquisa em desenvolvimento seja efetivamente fundamentada em trabalhos já publicados.

Para além dos aspectos já apresentados e analisados e discutidos, Nobody faz menção nos excertos (16), (17) e (18) à falta de apoio dos docentes no processo da aquisição e de desenvolvimento das práticas de linguagem da esfera acadêmica. Sobre isso, o participante destaca:

(16) **E outra coisa, eu quero trabalhar com o assunto, mas não tenho alguém para me apoiar.** Como é que eu iria trabalhar? Esse também é um dos desafios. Eu pretendo escrever um texto, mas sinto que o meu texto não será recebido, ou seja, não ter um público-alvo para receber e me ajudar a progredir ou a disseminar o mesmo texto. Então, esse é um desafio. Eu posso produzir sim um texto, mas não ter alguém, não ter alguém para fazer chegar aos outros, elevar o texto, diria-se nessa linguagem. (Nobody)

(17) [...] Exatamente, se tratando do contexto acadêmico ou universitário, se preferir, seriam os nossos docentes. **Eles são a chave para o sucesso dos estudantes.** Se eu vou produzir um texto, eu conto com a ajuda de um docente. E os docentes também deveriam comunicar isso. Tipo, se tiverem alguma coisa ou uma ideia, cheguem a nós. Mas os professores não demonstram isso. **A única coisa que recebem são os projetos, exatamente. Pensar num tema, elaborar projeto de pesquisa, aí sim vai conseguir.** Mas produzir um texto qualquer e chegar até a um docente para fazer chegar aos outros é algo desafiador. Às vezes dá medo também chegar a eles. (Nobody)

(18) E digamos [...]. **Existem outros docentes que não são abertos. Só de lhe ver a cara, a pessoa já tem a impressão que o meu assunto pode não ser recebido ou bem-vindo.** Isso faz com que as pessoas voltem para trás e não avancem. (Nobody)

Nos excertos (16), (17) e (18), notamos que Nobody destaca a falta de apoio e de incentivo por parte dos docentes na produção textual acadêmica, o que, de certo modo, gera um certo desânimo dos estudantes. Ele acredita que os docentes são a chave para o bom desempenho dos estudantes na escrita acadêmica. No entanto, ao mesmo tempo que eles se constituem parte importante nesse processo, esses “agentes de letramento” tendem a ser “fechados” quanto ao ensino dessa prática, o que também deixa os estudantes receosos para apresentarem as suas propostas de escrita a eles.

Dessa forma, o estudante reconhece o professor como um importante orientador para a construção das práticas de linguagem, em especial à produção de textos acadêmicos. Assim, destaca que há necessidade de apoio individualizado desse agente de letramento, que se constitui em um ator importante para impulsionar o trabalho de escrita dos estudantes, tal como podemos observar nos seus dizeres: *e outra coisa, eu quero trabalhar com o assunto, mas não tenho alguém para me apoiar*. Nesse trecho da sua fala, notamos que Nobody faz uma denúncia ligada à ausência de apoio dos docentes nas atividades de escrita. O estudante considera que a ausência desse auxílio por parte dos professores condiciona de forma direta na apropriação do letramento acadêmico, conforme podemos notar através da pergunta retórica que ele mesmo se faz: *“Como é que eu iria trabalhar?”*

Compreendemos, por essa atitude indagatória de Nobody, a necessidade da atuação do professor como um agente de letramento no contexto acadêmico, tal como é concebido por Kleiman (2006). Segundo a autora, o professor se torna esse agente quando constrói condições que levam os estudantes a participarem das atividades de diversas práticas de linguagem que fazem parte dos contextos sociais nos quais atuam. Para tanto, oportuniza, por meio dos textos, a construção colaborativa de conhecimentos, e contribui para que os estudantes reconheçam as diferenças dos modos de uso das práticas de linguagem, a partir da valorização dos conhecimentos textuais já adquiridos por eles.

Ainda no excerto (16), vemos que o estudante entende que o papel do professor deve ser de auxiliar o estudante a divulgar o seu conhecimento. Ou seja, ele argumenta que mesmo que escreva, precisará de alguém que o ajude a divulgar o seu pensamento. Nesse processo, Nobody vê esse papel como sendo do professor: *eu posso produzir sim um texto, mas não ter alguém, não ter alguém para fazer chegar aos outros, elevar o texto, diria-se nessa linguagem*. Esses dizeres revelam a necessidade da participação ativa do professor nas práticas de letramento acadêmico dos estudantes, através da criação de oportunidades para a produção textual, mas também da interação, colaboração e orientação nessas atividades dos estudantes e

no fornecimento de informações tão rigorosas quanto possível sobre o que os estudantes produziram (Siopa; Pereira, 2020).

Além disso, Nobody evidencia o caráter interacional da escrita. Nesse sentido, a escrita, para ele, só faz sentido se houver interlocutores e um espaço para divulgação. De acordo com Bakhtin (1997), todo discurso é direcionado para alguém. Então, o discurso acadêmico deve ser direcionado para uma comunidade de leitores para a inserção deles no debate científico real. No entanto, o participante da pesquisa problematiza a produção de textos na universidade, nos mais diversos campos disciplinares, quando ela não tem circulação social.

Nos excertos (17) e (18), Nobody acrescenta alguns outros desafios frente à sua formação de produtor de texto na universidade, que estão na ordem da relação interpessoal entre professores e estudantes, e a própria concepção da função social dos textos. Sobre isso, chamamos a atenção a barreira de acesso ao professor quando da realização das atividades acadêmicas. Dessa forma, o estudante destaca o receio de que o texto “não seja recebido” de forma respeitosa pelo docente. Isso porque, [...] *existem outros docentes que não são abertos. Só de lhe ver a cara, a pessoa já tem a impressão que o meu assunto pode não ser recebido ou bem-vindo.* Nessa fala, Nobody destaca as barreiras impostas pelos professores como agentes de letramento cuja ação deve manifestar-se através do auxílio aos estudantes na ampliação e no desenvolvimento de competências de escrita acadêmica na ambiência universitária.

Sabemos que a produção de textos acadêmicos no espaço universitário nos leva a construção de várias competências, dentre elas destacamos a construção e a apropriação de conhecimentos, a construção da identidade do estudante como pesquisador e profissional da área em que pretende atuar, dentre outras. Assumimos que, conforme nos apresenta Matencio (2005, p. 202, grifos nossos),

A escrita é um instrumento de **reflexão e de autoria**, sendo essencial para que o aluno **se aproprie dos conhecimentos** e dos modos de argumentação e raciocínio típicos de sua área de estudo. A produção textual é, portanto, um meio para se aprender o conteúdo e não apenas um produto final.

Por assim dizer, a produção de textos na universidade, a exemplo do mencionado por Nobody, o projeto de pesquisa, oportuniza ao estudante ampliar a sua participação, de forma significativa, na cultura letrada da universidade. Ou seja, produzimos projetos de pesquisa para além de uma atividade de um componente curricular. Mas sim para a identificação de problemáticas a serem estudadas; a apropriação de diversas metodologias científicas; o desenvolvimento de uma postura crítica quanto aos constructos teóricos, dentre outros aspectos.

Ao nosso ver, a produção de textos também envolve a) um processo de afiliação acadêmica, tendo em vista que o estudante aprende sobre os modos de ser na universidade a partir dos eventos e das práticas de letramento das quais participam, de forma específica, na comunidade acadêmica; b) a ampliação da participação social na agência de letramento universidade, contribuindo com a discussão de outras temáticas, informações e apresentação de argumentos, construindo-se, dessa forma, como um agente letramento em sua área.

Como forma de sistematizar a transição da visão dos participantes de uma análise técnico-instrumental da escrita para um paradigma crítico-reflexivo, apresentamos, no quadro 13, algumas informações.

Quadro 13 - Resumo do paradigma crítico-reflexivo sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico na universidade

Categorias de Análise	Foco da crítica	Participantes da pesquisa
Prática social/identidade	Adequação contextual e conflito entre "querer escrever" e "normas".	Daniela Roque
Afiliação acadêmica	Escrita como processo de pensamento crítico, revisão e pesquisa.	Raquel
Prática da agência	Denúncia da escassez de escrita, do "reconto" e do silenciamento docente.	Nobody

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

Intuímos que a UR2 revela que os participantes da pesquisa possuem uma consciência crítica sobre o caráter ideológico de suas práticas de escrita. Nesse sentido, Daniela Roque, Raquel e Nobody, ainda que em seus depoimentos referenciem aspectos técnico-instrumentais, eles não se preocupam apenas com questões linguísticas na produção de textos, mas também com as suas próprias inserções na comunidade discursiva acadêmica que é, muitas vezes, excludente e desafiadora. Dessa forma, os relatos evidenciam que escrever na universidade exige mais do que o domínio técnico-instrumental da língua. No entanto, requer também a negociação constante de identidade e o exercício da agência discursiva que permita ao estudante tornar-se, efetivamente, autor de seus próprios dizeres.

De modo geral, os resultados obtidos por meio das análises de experiências dos estudantes em relação à produção textual na universidade revelam a existência de experiências

técnico-instrumentais e experiências críticas. No que diz respeito às experiências técnico-instrumentais na produção textual acadêmica, os resultados das análises indicam que os estudantes têm enfrentado, durante a sua trajetória acadêmica, desafios e dificuldades ligadas a questões da forma da língua, tais como: regras gramaticais, acentuação gráfica e pontuação; uso de conectores discursivos; a escassa promoção de atividades de produção de textos ligadas a gêneros acadêmicos; e a excessiva promoção de gêneros discursivos ligados ao campo literário.

Por outro lado, quanto às experiências críticas de produção textual acadêmica, os resultados das análises evidenciam a compreensão dos estudantes de que a produção textual acadêmica inclui vários fatores, como, por exemplo, o conhecimento de mundo; a seleção de fontes confiáveis para o embasamento da pesquisa; a necessidade de adequar o texto em função do contexto e das exigências e preferências de cada professor; a necessidade de o estudante adaptar-se às normas acadêmicas; o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como o conhecimento de análise das informações etc.

Entretanto, embora as informações analisadas em relação às experiências de produção textual acadêmica dos estudantes tenham evidenciado certas perspectivas críticas no que diz respeito ao letramento acadêmico, algo nos chama bastante atenção para o desafio dessa prática letrada no contexto *locus*. Isso porque dos nove participantes cujos depoimentos foram analisados, seis indicaram perspectivas técnico-instrumentais e apenas três apresentaram perspectivas críticas, o que pode indicar a fraca promoção das atividades de produção de gêneros acadêmicos, como também o enfoque nas questões da forma da língua nas produções textuais dos estudantes, dentre diversos aspectos, que podem ser captados por meio da observação das práticas de letramento dentro do contexto *locus* da pesquisa.

A seguir, na próxima subseção, procedemos com a análise e discussão das informações referentes ao terceiro objetivo específico da pesquisa.

6.3 O PAPEL DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONSOLIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS DOS COMPONENTES CURRICULARES

Conforme já apresentado ao longo desta pesquisa, a leitura e a produção textual configuram-se como dois processos centrais a partir dos quais os estudantes ampliam os seus letramentos e as suas aprendizagens em diferentes disciplinas estudadas no curso. Em vista disso, nesta subseção, apresentamos, analisamos e discutimos as informações que atendem ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que visa “analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes”. As informações analisadas, nesta subseção, foram construídas por

meio das entrevistas semiestruturadas (apêndice C), cujo foco incide sobre a compreensão do papel das atividades de produção textual acadêmica na ampliação das aprendizagens dos estudantes na universidade.

Quanto às implicações da produção de textos acadêmicos na apropriação dos conteúdos curriculares, as informações construídas na pesquisa indicam que os estudantes reconhecem a escrita como meio importante para a aprendizagem na universidade, conforme se observa no relato apresentando a seguir:

(19) As aprendizagens são várias, porque, em cada medida que o tempo passa, que o nível aumenta do primeiro ao segundo, lá tem aparecido, têm surgido palavras novas, a complexidade do ensino em si também muda, vai se aumentando, vai se agravando, e também tem surgido a questão de palavras novas, palavras que fazem parte, digamos, do meu vocabulário passivo, e fui aprendendo a escrever aquela palavra corretamente, e também tem palavras que talvez eu não tinha ideia de como é que se escreve. Tudo bem que eu poderia muito bem falar, pronunciá-las, mas a escrita, pude aprender que divergem, tem palavras, por exemplo, que têm uma certa pronúncia, e a escrita também tem a sua forma. Então, pude aprender muito nessa parte, aprender que fala é um certo campo, e a escrita também é um certo campo. Nem sempre temos formas iguais na escrita, como na fala, caso que divirjam palavras que têm uma certa forma de pronunciar e tomam outra forma de escrita. (Jú)

No excerto (19), conseguimos visualizar a reação da Jú em relação à contribuição das atividades de produção de textos acadêmicos na ampliação das aprendizagens nos componentes curriculares estudados pelos estudantes do 3.º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português. Inicialmente, a participante destaca o papel que as atividades de escrita exercem para a ampliação do letramento na universidade, destacando, em primeiro lugar, a ampliação do vocabulário.

Assim, *em cada medida que o tempo passa, que o nível aumenta do primeiro ao segundo, lá tem aparecido, têm surgido palavras novas, a complexidade do ensino em si também muda*. Nesse excerto, vemos que a estudante tenta explicar que quanto mais o nível acadêmico aumenta, também aumenta a exigência e, por consequência, a necessidade de se valer de um vocabulário condizente com o nível em que o estudante se encontra nas suas práticas de escrita. Além disso, a estudante destaca que por meio da escrita conseguiu aprender como certas palavras são escritas —, palavras essas que ela sabia pronunciar, entretanto, confundia-se na escrita, *e também tem surgido a questão de palavras novas, palavras que fazem parte, digamos, do meu vocabulário passivo, e fui aprendendo a escrever aquela palavra corretamente, e também tem palavras que talvez eu não tinha ideia de como é que se escreve*. Esses dizeres ratificam, por assim dizer, as dificuldades que os estudantes universitários

moçambicanos encaram no domínio da LP, mesmo após 12 anos de escolarização, isso devido à aquisição do Português/L2, conforme apontam Site (2023) e Siopa (2015).

Nesse processo, Jú destaca, também, a importância das atividades de escrita acadêmica na compreensão das relações lexicais e semânticas entre as palavras, [...] *tudo bem que eu poderia muito bem falar, pronunciá-las, mas a escrita, pude aprender que divergem, tem palavras, por exemplo, que têm uma certa pronúncia, e a escrita também tem a sua forma.* Sobre isso, a participante dá exemplo de palavras homônimas —, que têm a mesma pronúncia, no entanto, possuem grafia diferente. Essas aprendizagens adquiridas por ela nas atividades de produção de textos de natureza acadêmica apontam-nos essencialmente para o modelo de habilidades de estudo (Lea; Street, 2014), na medida em que visam apenas a ampliação do vocabulário em vez de trabalhar outras habilidades e competências que ajudem a estudante a aprender e a ampliar novos assuntos e a desenvolver seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo (Lea; Street, 1998).

Acrescentando o que já tinha dito em relação às atividades de produção de textos acadêmicos na ampliação das aprendizagens das disciplinas curriculares, Jú destaca, igualmente, as melhorias e os benefícios que ela já conseguiu e tem conseguido por meio desse processo, como, por exemplo, a capacidade de argumentar em testes, tal como podemos ver a seguir:

(20) Minha vida melhorou e isso tem me ajudado graças à escrita que eu aprendi nessas disciplinas da Sintaxe, da Língua Portuguesa, etc. Pois, a escrita proporcionou-me e tem proporcionado vários benefícios. Há pouco tempo estive a fazer um teste de Técnicas de Redação. Graças à escrita que eu tenho hoje, não é? A dimensão em que me encontro hoje na escrita, pude argumentar da melhor forma possível, pude escrever, pude responder às questões do teste e já beneficiei-me em termos de nota, não é? Se você sabe escrever, escrever bem com acentuação, pontuação, todos os aspectos da escrita, não tem como não ter sucesso, não ter sucesso acadêmico. Porque por mais que eu saiba, se eu não consigo escrever corretamente, não vou ter uma nota boa. Mas, através da escrita, pude ter notas brilhantes, não é? Notas positivas, porque fui escrever, fui escrevendo e escrevi bem, não é? Escrevi corretamente. Então, tem me ajudado muito nessa parte. (Jú)

No excerto (20), fica saliente o exemplo que Jú apresenta em relação aos benefícios da escrita na ampliação de certas aprendizagens, *minha vida melhorou e isso tem me ajudado graças à escrita que eu aprendi nessas disciplinas da Sintaxe, da Língua Portuguesa etc. Pois, a escrita proporcionou-me e tem proporcionado vários benefícios.* Nesse trecho de sua fala, a estudante afirma que a sua vida acadêmica melhorou devido à prática de escrita na universidade, o que corrobora a relevância da promoção das atividades de produção textual como uma espinha dorsal para a apropriação do letramento acadêmico pelos estudantes na universidade.

Além disso, Jú menciona algumas disciplinas curriculares nas quais conseguiu adquirir certas habilidades de escrita, habilidades essas que foram e têm sido essenciais para o sucesso dela na realização de avaliações, *há pouco tempo estive a fazer um teste de Técnicas de Redação. Graças à escrita que eu tenho hoje, não é? A dimensão em que me encontro hoje na escrita, pude argumentar da melhor forma possível, pude escrever, pude responder às questões do teste [...]*. Como podemos observar, a participante destaca as implicações positivas que as atividades de produção de textos acadêmicos tiveram no desenvolvimento da sua capacidade argumentativa, o que de certo modo, contribuiu na realização das avaliações em outras disciplinas do curso.

Essas implicações positivas advindas das atividades de produção de textos acadêmicos, como, por exemplo, a aquisição da capacidade argumentativa, são avaliadas por Jú através de notas que ela tem conseguido nas avaliações de diferentes disciplinas, isto é, notas positivas, *[...] e já beneficiei-me em termos de nota, não é?* Por outro lado, a estudante entende “o escrever bem” como sinónimo de sucesso na universidade, *Se você sabe escrever, escrever bem com acentuação, pontuação, todos os aspectos da escrita, não tem como não ter sucesso, não ter sucesso académico*. Dessa forma, a competência de produção textual académica é vista por ela como o requisito fundamental para o estudante exercer o seu ofício com sucesso na universidade. Sobre isso, Lillis e Scott (2007) afirmam que a principal forma de avaliação do estudante na universidade é a escrita, assim, as autoras entendem a produção textual académica como uma atividade de ‘altos riscos’, o que significa que se houver problemas com a escrita, o estudante provavelmente fracassará. Essa afirmação também pode ser ratificada pelos dizeres da Jú, *porque por mais que eu saiba, se eu não consigo escrever corretamente, não vou ter uma nota boa*.

No entanto, é possível também observar que o conceito de escrita adquirida por Jú ao longo da sua vida académica é de natureza técnico-instrumental, isso porque enfatiza a ideia de escrever corretamente como sinónimo de seguir regras gramaticais, de acentuação e de pontuação, *porque fui escrever, fui escrevendo e escrevi bem, não é? Escrevi corretamente*. Ou seja, compreendemos, aqui, o estabelecimento de uma certa dicotomia que é fundamentalmente entendida por um lado na existência de uma escrita ‘boa’, e por outro lado na existência de uma escrita ‘ruim’ dos estudantes (Lea; Street, 2014). A escrita dos estudantes é entendida a partir de dois pólos, isto é, do correto e do incorreto, o que também é avaliado por meio do uso correto das normas gramaticais da LP nas avaliações e nos textos produzidos pelos estudantes em diferentes disciplinas.

À semelhança de Jú, Milca também aponta a ampliação do vocabulário e a aquisição da capacidade argumentativa nos textos como principais aprendizagens adquiridas por ela através das atividades de produção de gêneros acadêmicos promovidas em diferentes disciplinas curriculares do curso, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

(21) [...] Muitas habilidades mesmo, porque eu era uma mesmo que, como se diz no português, o echuwabo, o português echuwabo, que eu não ‘apanhava’, é isso mesmo. Na verdade, no início tive muitas dificuldades, mas acabei percebendo que com a escrita e a leitura teve melhorias na produção de texto, porque eu comecei a perceber a diferença em gêneros, algo que eu não via há muito tempo. Percebi também que a escrita ajudou-me na capacidade mesmo de argumentação. Eu não era... Eu era tímida, posso dizer que era tímida, mas era o não compreender da leitura assim como da escrita. Então posso dizer que praticamente fiquei sabendo de muitas coisas. (Milca)

(22) Também, hoje eu consigo compreender um texto em si, mas antes era difícil, eu tinha palavras, até que posso dizer que ganhei mais vocabulário, algo que eu não tinha. Ganhei mais coragem na leitura, porque eram coisas que até dava-me preguiça. Eu acabei levando mais em conta que eu tinha falta de vocabulário mesmo, e muito mais foi a capacidade argumentativa, como eu já tinha tido menção, mas o vocabulário, a compreensão, logo a interpretação dos textos. (Milca)

Nos excertos (21) e (22), Milca aponta as aprendizagens adquiridas através das atividades de produção textual acadêmica. No excerto (21), em específico, a participante estabelece uma comparação entre o período antes do seu contato com as atividades de produção textual e o momento posterior ao seu contacto com os textos acadêmicos, *eu era uma mesmo que, como se diz no português, o echuwabo, o português echuwabo, que eu não ‘apanhava’, é isso mesmo*. Através desses dizeres, Milca tenta explicar como as atividades de escrita acadêmica ampliaram certas aprendizagens para ela. Aliás, a participante deixa evidente que antes desse contato com os gêneros acadêmicos, ela tinha muitas dificuldades na escrita, o que, na visão dela, melhorou significativamente através das atividades de escrita que vem sendo promovidas no curso.

Milca destaca, nesse processo, a compreensão que ela adquiriu em relação aos gêneros acadêmico, ou seja, ela descreve que a escrita na universidade possibilitou com que ela tivesse conhecimento sobre o que constitui gênero, *na verdade, no início tive muitas dificuldades, mas acabei percebendo que com a escrita e a leitura teve melhorias na produção de texto, porque eu comecei a perceber a diferença em gêneros, algo que eu não via há muito tempo*. Como podemos ver, ela cita que as práticas de letramento acadêmico a impulsionaram a desenvolver a competência metagenérica: conhecimento que nos faz identificar ou conhecer um dado gênero

discursivo, assim como as suas funcionalidades. É através dessa competência que sabemos que gênero deve ser utilizado em uma determinada situação sociocomunicativa.

Igualmente, a participante faz referência a outras aprendizagens advindas das atividades de produção de textos acadêmicos, na universidade, como, por exemplo, a capacidade argumentativa, *percebi também que a escrita ajudou-me na capacidade mesmo de argumentação*. Por meio dessa fala, Milca apresenta como um dos seus ganhos na escrita acadêmica a capacidade de argumentar em textos, de fundamentar as suas ideias dentro dos textos da esfera acadêmica. Esse e tantos outros depoimentos de participantes da pesquisa analisados ao longo desta seção ratificam o argumento de que para os estudantes ampliarem e se apropriarem do letramento acadêmico, devem ser submetidos a situações concretas de produção de textos.

Já no excerto (22), Milca acrescenta outras aprendizagens ampliadas por meio da produção de textos, tais como: a compreensão textual e a ampliação do vocabulário, *também, hoje eu consigo compreender um texto em si, mas antes era difícil, eu tinha palavras, até que posso dizer que ganhei mais vocabulário, algo que eu não tinha*. Essa compreensão textual apontada pela participante é associada à aquisição e à ampliação do vocabulário, ou por outra, Milca acredita que a leitura a possibilitou ampliar o seu vocabulário e que, por via disso, conseguiu adquirir uma capacidade de compreensão e de interpretação textual dos textos, como também alcançou a competência textual, *eu acabei levando mais em conta que eu tinha falta de vocabulário mesmo[...]*.

Notemos, que nos dizeres da Milca, tanto a capacidade de compreender e de interpretar os textos, quanto a capacidade de produzir textos, ambas são concebidas como questões essencialmente linguísticas. Isso é ratificado quando a estudante associa as suas dificuldades nessas duas práticas de letramento à falta de vocabulário, o que evoca a ideia de uma concepção do modelo autônomo de letramento. Em relação a isso, Kleiman (2008) afirma que o modelo autônomo de letramento concebe a escrita como independente dos fatores extralinguísticos ou sociais; assim, a interpretação de um texto estaria ancorada ao domínio do código linguístico “[...] determinado pelo funcionamento lógico do texto escrito” (Kleiman, 2008, p. 22). Nesse sentido, ainda que as atividades de produção de textos acadêmicos tenham ampliado as aprendizagens da Milca nas disciplinas curriculares, tal como vimos, compreendemos que essas aprendizagens se circunscrevem a questões da superfície da língua escrita, tanto na leitura assim como na produção textual.

Já Tily aponta outros aspectos em relação à ampliação das aprendizagens das disciplinas curriculares estudadas pelos estudantes por meio de atividades da produção de textos

acadêmicos. A estudante destaca que as suas experiências de escrita acadêmica lhe proporcionaram uma capacidade de produzir textos coesos e coerentes, conforme podemos ver no excerto a seguir:

(23) Bom, a escrita trouxe diversos benefícios para a minha vida acadêmica, desde da produção de textos coerentes e coesos, da organização lógica das ideias, da acentuação correta das palavras, do emprego correto de palavras numa determinada expressão e no conhecimento de vários elementos organizacionais de um texto. Esses foram os benefícios que tive a partir da escrita, que contribuíram bastante para o meu desenvolvimento intelectual, pessoal e acadêmico, conscientizando-me sobre os aspectos mais amplos da escrita. Um dos benefícios que citei foi a produção de textos coerentes e coesos, a partir da aprendizagem da escrita consigo produzir textos com conectores exatos e um sentido lógico, organizando as minhas ideias de uma forma racional, fazendo com que o texto tenha as minhas ideologias internas. (Tily)

No excerto (23), Tily menciona e descreve os benefícios assim como as aprendizagens advindos das atividades de produção de textos acadêmicos promovidas no curso de Licenciatura em Ensino de Português. Nesse sentido, dentre as aprendizagens alcançadas pela participante através da escrita acadêmica, constam desde a *produção de textos coerentes e coesos, da organização lógica das ideias, da acentuação correta das palavras, a emprego correto de palavras numa determinada expressão e no conhecimento de vários elementos organizacionais de um texto*. Através desses aspectos mencionados por Tily, podemos compreender que ela referencia tanto aspectos técnico-instrumentais, quanto aspectos extralinguísticos mais críticos.

Nesse sentido, podemos observar, por exemplo, que Tily não menciona apenas aprendizagens ligadas a aspectos da superfície da língua, como a coesão textual (acentuação correta das palavras e aspectos de ordem gramatical), mas ela também destaca aprendizagens como a produção de textos coerentes, isto é, textos com um sentido lógico. Sabemos, no entanto, que a construção de um texto coerente exige a combinação de uma multiplicidade de fatores de vária ordem, tais como: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. Assim, para que um texto seja coerente para o seu leitor, este precisa mobilizar uma série de conhecimentos tanto quanto os fatores que apontamos.

Além disso, Tily destaca que com as suas experiências de produção de textos, *consigo produzir textos com conectores exatos e um sentido lógico, organizando as minhas ideias de uma forma racional, fazendo com que o texto tenha as minhas ideologias internas*. Nesses dizeres, a participante tenta explicar que as atividades de escrita na universidade a proporcionaram o uso adequado de conectores discursivos — entendidos, nesta pesquisa, como elementos coesivos importantes para a construção lógica de um texto.

No entanto, embora Tily destaque aprendizagens importantes para a construção de textos, como a coerência, por exemplo, fica evidente que as aprendizagens por ela adquiridas nas atividades de produção são, na sua maioria, técnico-instrumentais ou do modelo de habilidades de estudo, para usar o termo cunhado por Lea e Street (1998). Isso porque tende a enfatizar sobremaneira questões que dizem respeito à organização formal de um texto em detrimento de outros aspectos, tais como: enquadramento ou adequação do texto (gênero, audiência, finalidade/objetivos/argumentos); contribuição; capacidade de se fazer entender como um sujeito situado (voz do autor), dentre outros elementos compreendidos por Street (2010) como dimensões importantes para o desenvolvimento do letramento acadêmico pelo estudante.

Por outro lado, Nobody, ao ser questionado sobre como as atividades de produção textual acadêmica o ajudam na ampliação das aprendizagens das disciplinas cursadas por ele, reagiu nos seguintes termos:

(24) Sim, me ajudam, me ajudam. Aquela atividade que eu fiz, e fiz bem, se calhar, o professor elogiou. Da mesma forma como eu redigi aquele texto, vou usar essa estratégia para produzir um texto em Sintaxe. Então, esse é um dos primeiros passos fundamentais. Usar a mesma competência que o docente elogiou num outro texto. Se eu sei defender uma tese, eu vou saber defender a ideia de um autor em outro texto. Por exemplo, produzir textos expositivo-argumentativos. Essa mesma tese que eu defendi, no texto positivo-argumentativo, vai me ajudar a defender ideias de dois autores. Vou dizer, este estava nessa linha, este numa outra linha. Mas, no meu ponto de vista, seria assim. Então, aquela capacidade argumentativa me ajudou na produção do texto na área de Sintaxe. De alguma forma, vai ajudar. Vai me ajudar também a explicar os fenômenos complexos. O texto expositivo-explicativo vai me ajudar também em como eu posso descrever ou explicar determinadas situações complexas. Então, sempre, sempre vão ajudar. Vão ajudar noutras áreas. Vão ajudar de alguma forma. (Nobody)

No excerto (24), Nobody explica como as aprendizagens adquiridas por ele em determinadas atividades de produção de textos acadêmicos vão ajudá-lo em outras disciplinas curriculares também na própria produção textual: *sim, me ajudam, me ajudam. Aquela atividade que eu fiz, e fiz bem, se calhar, o professor elogiou. Da mesma forma como eu redigi aquele texto, vou usar essa estratégia para produzir um texto em Sintaxe*. O participante confirma, no excerto, que as atividades de escrita acadêmica na universidade o têm ajudado no desenvolvimento de certas aprendizagens, como também ele explica como esse processo tem decorrido.

Durante a sua fala, o participante explicou que as competências relacionadas à produção textual adquiridas em uma disciplina específica seriam transferíveis para outros contextos, isto

é, para outras atividades de produção de textos em outras disciplinas, [...] *da mesma forma como eu redigi aquele texto, vou usar essa estratégia para produzir um texto em Sintaxe*. Através do excerto, vemos que o estudante compreende as aprendizagens e as competências sobre a produção de textos como sendo transferíveis de um contexto para outro. Dessa forma, Nobody supõe que, pelo fato de ter tido êxito na produção de um texto de uma disciplina específica, poderá ter sucesso em outros gêneros similares, através da transferência das mesmas competências e da mesma forma de escrever elogiada pelo professor. Tal argumento leva-nos a inferir que Nobody compreende a escrita acadêmica pelo viés de modelo de habilidades de estudo, ao considerar as aprendizagens e as competências como sendo transferíveis de um contexto para o outro (Lea; Street, 2014; Loyo, 2024).

Por outro lado, inferimos que Nobody também compreende a escrita acadêmica à luz do modelo de socialização acadêmica. Isso porque nos parece estar a assumir a ideia de que “a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas simplesmente precisam ser aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição” (Lea; Street, 1998, p. 158 — tradução nossa)³⁰, conforme podemos ver quando ele diz: *se eu sei defender uma tese, eu vou saber defender a ideia de um autor em outro texto. Por exemplo, produzir textos expositivo-argumentativos. Essa mesma tese que eu defendi, no texto positivo-argumentativo, vai me ajudar a defender ideias de dois autores*. É notório, no excerto acima, que o participante busca explicar a relevância de suas aprendizagens e suas competências adquiridas na ambiência acadêmica para o sucesso na produção textual em outras disciplinas, tal como podemos ver quando ele dá exemplo da capacidade de defender uma tese adquirida durante a produção de um texto expositivo-argumentativo. Entretanto, notamos também uma certa homogeneização das práticas de letramento acadêmico, sobretudo ao entender que essas aprendizagens seriam válidas, talvez, sem sofrer alterações em outros gêneros acadêmicos e contextos: *vai me ajudar a defender ideias de dois autores*.

Nesse sentido, o modelo de socialização acadêmica tende a considerar a escrita acadêmica como um processo de aculturação quanto a discursos e a gêneros, assim “mesmo que, em algum nível, a diferença disciplinar e departamental possa ser reconhecida, as práticas institucionais, incluindo processos de mudança e o exercício do poder, não parecem ser

³⁰ Do original: It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution.

suficientemente teorizadas” (Lea; Street, 1998, p. 158 — tradução nossa)³¹, o que entra em acordo com os dizeres de Nobody em relação à produção textual na universidade: *então, aquela capacidade argumentativa me ajudou na produção do texto na área de Sintaxe. De alguma forma, vai ajudar. Vai me ajudar também a explicar os fenômenos complexos*. Ou seja, Nobody não considera, aqui, a produção de textos como algo voltado para áreas temáticas e disciplinares específicas e, portanto, sendo passível de mudança em função das exigências e das preferências de cada professor, assim como da própria área temática, mas sim como competências que quando adquiridas podem ser utilizadas em diferentes contextos, sem considerar a natureza situacional dos eventos de letramento acadêmico.

Além disso, Nobody exemplifica que *o texto expositivo-explicativo vai me ajudar também em como eu posso descrever ou explicar determinadas situações complexas*. Com isso, ele tenta explicar que as aprendizagens adquiridas em um dado gênero discursivo podem ser úteis para a compreensão de um certo fenômeno social, como é o caso dos textos expositivos-explicativos, que têm como função informar e esclarecer as pessoas sobre um determinado fenômeno social.

A participante Daniela Roque, por seu turno, compreende as práticas de letramento acadêmico, leitura e escrita, como sendo indissociáveis uma da outra. Nesse cenário, ao ser questionada sobre a relação entre as atividades de produção textual acadêmica e a ampliação das aprendizagens das disciplinas curriculares estudadas por ela no curso de Licenciatura em Ensino de Português, respondeu da seguinte maneira:

(25) Bem, eu costumo dizer que a escrita... sim, eu costumo dizer que a escrita está muito acompanhada à leitura. Então, quanto mais nós escrevemos, nós vamos observando aquilo que escrevemos, vamos lendo o que escrevemos, vamos ganhando novas habilidades. Isso vai ajudar noutras cadeiras de que maneira? Por exemplo, se temos um teste de escrita, na primeira, nós já aprendemos a escrever, a produzir texto e outras coisas. Então, numa outra cadeira que não está muito ligada à escrita, nós vamos conseguir reorganizar nossas ideias de acordo com o que aprendemos nas cadeiras anteriores. Então, um dos aspectos é exatamente este. Ajudar a reorganizar o pensamento numa outra cadeira que talvez não esteja muito ligada à escrita. (Daniela Roque)

(26) Ah, eu agora posso dizer que eu sei escrever. Assim, entre aspas, né? Comparando com como eu era anteriormente, agora pelo menos eu me coloco num grau normal. Sim, então, os meus textos agora, eles já dão mesmo para ler, já tem aquela coerência e coesão necessária na escrita. Então, esse é um grande

³¹ Do original: Even though at some level disciplinary and departmental difference may be acknowledged, institutional practices, including processes of change and the exercise of power, do not seem to be sufficiently theorised.

passo para mim, uma das coisas que eu mais aprendi na escrita. (Daniela Roque)

Nos excertos (25) e (26), Daniela Roque expõe como as atividades de produção de textos acadêmicos a ajudam na ampliação de aprendizagens das disciplinas curriculares estudadas por ela no curso. No excerto (25), em particular, a estudante explica que as atividades de produção textual estariam intimamente ligadas à prática de leitura: *eu costumo dizer que a escrita está muito acompanhada à leitura. Então, quanto mais nós escrevemos, nós vamos observando aquilo que escrevemos, vamos lendo o que escrevemos, vamos ganhando novas habilidades*. Nesse sentido, a ampliação das aprendizagens e das competências estaria atrelada a dois movimentos não lineares, mas complementares, na medida em que lemos e escrevemos. Ou seja, a participante entende a prática como algo constitutivo para a ampliação das aprendizagens de vária ordem na universidade.

Assim, essas aprendizagens adquiridas nas atividades de produção textual auxiliam a participante em outras disciplinas curriculares cujo enfoque não é essencialmente o ensino de gêneros acadêmicos, *isso vai ajudar noutras cadeiras de que maneira? Por exemplo, se temos um teste de escrita, na primeira, nós já aprendemos a escrever, a produzir texto e outras coisas*. Através dessas aprendizagens, Daniela Roque consegue organizar as suas ideias assim como produzir diversos textos em diferentes situações, como nas avaliações, por exemplo. Em outras palavras, Raquel também considera as habilidades de escrita como sendo transferíveis (Lea; Street, 2014). Assim, ao aprender a escrever nessas outras disciplinas, ela compreende que pode valer-se dessas aprendizagens para ter sucesso em diversas práticas de letramento acadêmico, uma concepção de escrita relativamente ligada ao modelo de habilidade de estudo.

No excerto (26), Daniela Roque revela as implicações positivas advindas de suas experiências de produção textual na universidade, *Ah, eu agora posso dizer que eu sei escrever. Assim, entre aspas, né?*. A participante deixa claras as diferenças entre o seu período de ingresso na universidade e o atual momento em que ela se encontra, *Comparando com como eu era anteriormente, agora pelo menos eu me coloco num grau normal*. Tais dizeres corroboram com os de Lea e Street (1998) segundo os quais as práticas de letramento acadêmico — leitura e produção textual dentro de disciplinas — configuram-se em processos centrais através dos quais os estudantes aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. É a partir dessas práticas letradas que os estudantes ampliam suas aprendizagens nas disciplinas curriculares estudadas por eles.

Por outro lado, a participante enfatiza a questão da coesão e da coerência que os seus textos passaram a ter, mostrando que, antes, sobretudo no ensino secundário, não havia tanta

exigência em relação a esses aspectos, *sim, então, os meus textos agora, eles já dão mesmo para ler, já tem aquela coerência e coesão necessária na escrita*. Esses dizeres ratificam o nosso argumento de que só através da prática de escrita acadêmica os estudantes conseguem desenvolver novas aprendizagens relativas à cultura acadêmica.

Com base na análise dos relatos apresentados pelos participantes Jú, Milca, Tily, Nobody e Daniela Roque, de forma resumida, as principais aprendizagens em relação aos componentes curriculares e ao letramento acadêmico podem ser organizadas conforme disponibilizados no quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Resumo das aprendizagens em relação aos componentes curriculares e ao letramento acadêmico apresentadas pelos participantes

Categorias de análise	Aprendizagens dos componentes curriculares e do letramento acadêmico	Participantes da pesquisa
Domínio Léxico e Ortográfico	Ampliação do vocabulário passivo para o ativo; diferenciação entre fala e escrita; domínio da grafia correta de palavras técnicas.	Jú, Milca
Competência Metagenérica	Identificação de diferentes gêneros discursivos; compreensão das funcionalidades e das normas de cada gênero acadêmico.	Milca
Capacidade Argumentativa	Habilidade de defender teses e fundamentar ideias; uso da escrita para sustentar pontos de vista em testes e trabalhos.	Jú, Milca, Nobody
Organização Textual e Coesão	Uso adequado de conectores discursivos; produção de textos coerentes e com sentido lógico; domínio de acentuação e pontuação.	Tily, Daniela Roque
Transferibilidade de conhecimento	Aplicação de estratégias de escrita de uma disciplina em outras áreas; percepção da escrita como competência transversal.	Nobody, Daniela Roque
Sucesso Acadêmico	Reconhecimento da escrita como critério de avaliação para obtenção de notas positivas e sucesso institucional.	Jú
Reorganização do Pensamento	Uso da escrita e da leitura como meios para organizar ideias e pensamentos de forma racional e ideológica.	Tily, Daniela Roque

Fonte - Criado pelo autor desta pesquisa (2025)

As aprendizagens apresentadas pelos participantes da pesquisa revelam duas dimensões pelas quais as atividades de produção de texto são desenvolvidas na universidade: modelo de habilidades de estudo e modelo de socialização e letramento. O primeiro modelo, de forma geral, tem como enfoque elementos que fazem parte da superfície do texto (vocabulário,

ortografia e gramática). Sobre isso, os participantes Jú e Tily evidenciaram que sem a escrita considerada correta (nesse caso, no padrão PE), os textos produzidos por eles não são validados pela instituição.

Por outro lado, Milca, Nobody e Daniela Roque sinalizam uma transição de modelo para o de socialização acadêmica e letramento acadêmico, no qual a escrita assume uma função epistêmica e situada. Para esses participantes, a produção textual ultrapassa os elementos técnico-instrumentais que a compõem e revela-se como um meio de agência discursiva, essencial para a organização do pensamento lógico e para a construção do texto autoral. Essa percepção, por certo, indica que a apropriação dos conteúdos curriculares não é realizada de forma passiva. No entanto, ela é realizada por meio de práticas letradas, tais como a leitura e a produção de textos na universidade, que exigem que o estudante não apenas conheça o código linguístico, mas que aprenda a negociar sentidos e a se posicionar a partir das convenções e dos modos de ser da comunidade acadêmica na qual ele está inserido.

A seguir, na próxima seção, apresentamos as conclusões da pesquisa, apontando as limitações e as contribuições do estudo para a compreensão do complexo fenômeno do letramento acadêmico no contexto moçambicano.

7 CONCLUSÃO

Ao partirmos da abordagem sociocultural dos letramentos, corroboramos, nesta dissertação, a noção de múltiplos letramentos (Street, 2003), possibilitando-nos repensar o letramento como prática social, que não apenas varia de um contexto para outro, mas também é atravessada por relações de poder. Por outro lado, partindo da perspectiva sócio-histórico-ideológica de linguagem (Bakhtin, 1997), defendemos o pressuposto de que a apropriação do letramento acadêmico, em relação à produção textual, só é possível mediante a imersão dos estudantes em experiências reais de escrita acadêmica. Ou seja, refutamos o argumento segundo o qual o domínio da língua — em seu sentido abstrato — seria suficiente para tornar os estudantes proficientes na língua escrita acadêmica. Para tanto, analisamos informações advindas de questionários e de entrevistas com estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade Licungo, em Moçambique, assim como alguns excertos do PCCLEP.

Retomando o primeiro objetivo específico desta pesquisa — “mapear os gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade *locus* da pesquisa” —, com base na análise e na discussão das informações construídas em campo, constatamos que os estudantes tiveram contato com dez gêneros discursivos tanto no âmbito da leitura quanto no da produção textual. Evidenciamos, portanto, que alguns gêneros foram amplamente lidos e produzidos, sendo eles resumos, resenhas, fichas de leitura, projeto de pesquisa e relatórios, em detrimento de outros gêneros discursivos, como monografias científicas, livros teóricos e artigos científicos.

Embora os estudantes tenham tido contacto com eles, a interação com esses gêneros deu-se, na maioria das vezes, por meio de atividades de leitura. Além disso, os resultados revelaram a existência de uma relação íntima entre a leitura e a produção textual na universidade, tal como defendem Motta-Roth e Hendges (2010) e Cremonese (2018). Essa relação entre essas duas práticas letradas foi ratificada pelos relatos dos participantes, que consideram a leitura como uma prática de letramento importante para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da análise crítica e a organização do discurso. Além disso, destacaram esses textos como fontes de referência para a produção de seus próprios textos.

Esses resultados referentes ao primeiro objetivo da pesquisa demonstram, por assim dizer, a presença de práticas de letramento acadêmico no curso de Licenciatura em Ensino de Português, sobretudo ao mostrarem que os estudantes têm contato com alguns gêneros importantes da esfera acadêmica. No entanto, observamos que há uma assimetria entre a leitura

e a produção de textos, ou seja, há maior predominância de atividades de leitura em detrimento das de produção de textos, o que pode ser ratificado pelo maior número de estudantes que leram e aqueles que produziram textos. Além disso, os resultados evidenciam uma lacuna na abordagem de outros gêneros acadêmicos em atividades de escrita, a exemplo do artigo científico. Esse gênero discursivo, apesar da sua reconhecida importância no ambiente acadêmico, ele só aparece nas atividades de leitura dos estudantes, algo que foi corroborado, tanto pelos resultados dos questionários, quanto pelas informações advindas do PCCLEP.

Em relação ao segundo objetivo específico — “descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade” — verificamos que os resultados obtidos revelam a existência de experiências mais técnico-instrumentais em detrimento de experiências crítico-reflexivas no processo de produção textual. Relativamente às experiências técnico-instrumentais na produção textual acadêmica, os resultados das análises indicam que as atividades promovidas no curso viabilizaram para os estudantes o desenvolvimento de habilidades de escrita ligadas ao ‘*study skills*’ ou modelo de habilidades (Lea; Street, 1998), tais como: regras gramaticais, acentuação gráfica, pontuação e uso de conectores discursivos. Além disso, mostram uma forte atenção dos professores a esses aspectos nos textos produzidos pelos estudantes, em detrimento de outras dimensões importantes da escrita acadêmica (cf. Street, 2010).

No que concerne às experiências críticas de produção textual acadêmica, os resultados das análises apontaram para uma certa compreensão dos estudantes de que a produção não apenas se restringe a aspectos do nível da superfície da forma da língua, mas também abarca vários outros fatores e competências, como, por exemplo, o conhecimento de mundo, a capacidade de fazer a seleção de fontes confiáveis para o embasamento da pesquisa (Amaral *et al.*, 2025), a necessidade de adequar o texto em função do contexto do componente e das exigências e das preferências de cada professor, a necessidade de o estudante adaptar-se às normas acadêmicas (Lea; Street, 2014), o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como o conhecimento de análise das informações etc.

Aliás, sobre isso, Amaral *et al.* (2025) argumentam que para os estudantes se adaptarem melhor à universidade, eles precisam desenvolver um conjunto de habilidades e competências denominadas letramento acadêmico. Essas habilidades e competências dizem respeito ao saber ler criticamente, compreender, escrever e proferir textos que circulam nessa esfera. Isso significa que a apropriação do letramento acadêmico — leitura e produção textual — vai além do simples conhecimento da norma padrão da língua e engloba também o uso adequado dos

gêneros discursivos dentro da esfera acadêmica, considerando sempre as condições de produção.

Salientamos que embora os resultados alcançados em relação às experiências de letramento acadêmico dos estudantes evidenciem certas perspectivas críticas dos estudantes no que diz respeito à produção textual, nos chama bastante atenção para o desafio dessa prática letrada no contexto *locus*. Isso porque dos nove participantes, cujos depoimentos foram analisados, seis indicaram perspectivas técnico-instrumentais e apenas três apresentaram perspectivas críticas, o que pode indicar o enfoque excessivo nas questões da forma da língua nas produções textuais dos estudantes, em comparação a outros aspectos.

Quanto ao terceiro objetivo específico da pesquisa – “analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens dos componentes curriculares estudados pelos estudantes” – constatamos que as atividades de produção textual promovidas no curso ampliam as aprendizagens dos estudantes nas disciplinas estudadas por eles. Dentre as aprendizagens apresentadas pelos participantes podemos dividi-las em duas categorias: aprendizagens técnico-instrumentais e aprendizagens críticas.

Em relação às aprendizagens técnico-instrumentais, ou seja, do modelo de habilidades de estudo, os resultados evidenciaram a ampliação de elementos que fazem parte da superfície do texto, como vocabulário, ortografia e gramática, consideradas como fundamentais para a produção de textos segundo à norma padrão do PE. Quanto às aprendizagens críticas, que refletem o modelo de letramento acadêmico, os resultados mostraram, embora em menor ocorrência, a aquisição de aprendizagens como a capacidade de argumentativa nos textos, como também uma vinculação da escrita acadêmica a uma função epistêmica e situada, revelando-se como um meio de agência discursiva, essencial para a organização do pensamento lógico e para a construção do texto autoral.

Essa percepção, por certo, indica que a apropriação dos conteúdos curriculares não é realizada de forma passiva, mas sim por meio de práticas letradas que exigem dos estudantes não apenas conhecerem o código linguístico, mas que aprendam a negociar sentidos e a se posicionar a partir das convenções e dos modos de ser da comunidade acadêmica na qual ele está inserido (Anecleto; Vilas Boas, 2024). Nesse sentido, tomando como base a abordagem do letramento acadêmico, corroboramos a relevância da leitura e da produção textual dentro de contextos disciplinares como processos centrais de ensino, através dos quais os estudantes aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo (Lea; Street, 1998).

A partir dos resultados obtidos nos três objetivos específicos que conduziram a análise e a discussão das informações nesta dissertação, conseguimos chegar ao objetivo central da pesquisa — “compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, em Moçambique, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico”. De fato, como observamos, os resultados indicaram que por meio das experiências de produção de diversos gêneros discursivos acadêmicos, os estudantes conseguiram apropriar-se de diferentes habilidades e competências relativas ao letramento acadêmico, o que coloca a experiência como elemento central para a apropriação das práticas letradas na universidade.

Além disso, os resultados ratificam, como nos apresenta Marinho (2010), que a familiaridade prática com os gêneros em seus contextos de uso fundamenta a ação das pessoas com esses gêneros, sendo esse um requisito essencial para que a interação verbal alcance seus objetivos. Nesse sentido, compreendemos ser necessária a imersão dos estudantes em atividades situadas de produção textual na universidade, de modo que possam se apropriar desses gêneros e utilizá-los com autonomia.

Por outro lado, a partir das dificuldades que foram apresentadas por certos estudantes, em relação à produção de textos acadêmicos, como, por exemplo, a dificuldades na elaboração de resumos, de sínteses, no uso correto dos conectores discursivos etc., ficou evidente que para que os estudantes se apropriem das práticas de linguagem da esfera acadêmica, o domínio da língua — em sentido abstrato, revela-se insuficiente. Pois, para que os aprendizes adquiram a linguagem acadêmica a ponto de se apropriarem dela para realizar uma ou mais atividades sociais específicas desse ambiente, eles precisam conhecer a combinação de as suas características de *design*, tais como o *design* lexical e gramatical, para promulgar uma identidade socialmente situada e específica (cf. Gee, 2001).

Na perspectiva de Gee (2001), conhecer uma linguagem social específica, como a acadêmica, é ser capaz de “fazer” uma identidade específica, usando essa linguagem social, ou ser capaz de reconhecer tal identidade, quando não queremos ou não podemos participar ativamente dessa comunidade. Isso significa ser capaz de produzir textos acadêmicos, considerando não apenas aspectos linguísticos e contextuais, mas também normas acadêmicas, pois esses gêneros guardam certas particularidades que garantem a sua padronização e a credibilidade da pesquisa (Amaral *et al.*, 2025).

Nesse sentido, podemos observar que o aspecto linguístico amplamente visto como único importante no ensino da escrita acadêmica, ele *per se* não é capaz de conferir aos estudantes uma identidade acadêmica socialmente reconhecida, pois, conforme afirmamos,

dominar os gêneros acadêmicos a ponto de usá-las, demanda habilidades e competências que vão além do linguístico. Ampliando essa discussão, Bakhtin (1997) argumenta que há muitas pessoas que, mesmo dominando perfeitamente a língua, sentem-se desamparadas em algumas esferas da comunicação verbal, sobretudo por não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Para o autor, as dificuldades dessas pessoas no uso dos gêneros discursivos não estão vinculadas à falta de vocabulário ou de estilo — numa acepção abstrata —, mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros dessa esfera, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado.

Esse domínio dos gêneros está, na visão de Bakhtin (2006), atrelado ao conhecimento profundo do funcionamento de suas características, tais como: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos estão indissoluvelmente no todo do enunciado, de tal maneira que se torna impossível separá-los um do outro. Assim, considerando que cada esfera da atividade humana apresenta seus gêneros discursivos relativamente estáveis, que organizam a utilização da linguagem nessa mesma esfera (Bakhtin, 2006), é necessário que o estudante seja capacitado quanto ao uso dos gêneros acadêmicos, levando sempre em consideração a situação sociocomunicativa a que cada gênero acadêmico responde, como também os contextos disciplinares específicos, os aspectos ideológicos, as estruturas institucionais e as relações de poder (Lillis; Tuck, 2019).

Para além do que já destacamos em relação à importância das experiências de produção textual para a apropriação do letramento acadêmico, os resultados alcançados nesta pesquisa ratificaram os dizeres de Carnin, Mendonça e Neves (2024, p. 98), segundo os quais “não se pode pressupor que as trajetórias de letramentos escolares vivenciadas por esses estudantes sejam, *a priori*, suficientes para assegurar desempenho satisfatório no ambiente acadêmico e nas práticas de letramentos nele exigidas”. Isto é, foi possível observar que apesar dos 12 anos de escolarização, aprendendo a ler e a escrever, os estudantes relataram grandes dificuldades na produção de textos acadêmicos, o que contraria os discursos de alguns professores que alegam que os estudantes chegam à universidade aptos a produzir textos dessa ambiência, sem maiores problemas.

Nesse sentido, torna-se preponderante, tal como afirmamos, levar sempre em consideração que as práticas de letramento pertencentes ao ensino superior se diferem significativamente das demais práticas de letramento já experienciadas pelos estudantes. A título de exemplo, no ensino secundário, os estudantes dificilmente foram expostos à produção de um projeto de pesquisa, artigo científico, monografia científica etc., já que esses gêneros

pertencem à ambiência acadêmica, lugar onde são produzidos por necessidades específicas próprias de comunicação entre os membros dessa comunidade.

No entanto, destacamos, nesse processo, o papel do professor, como mediador, ou seja, agente de letramento, atuando como um elo entre o aluno-autor e o objeto da escrita — os gêneros acadêmicos (Anecleto; Vilas Boas, 2023). Aliás, um agente de letramento, na visão de Kleiman (2006, p. 414), é aquele que “se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. Assim, um professor, agente de letramento, deve refletir sobre o seu fazer docente, realizando escolhas conscientes em benefício dos seus estudantes, para que estes consigam ampliar os seus letramentos.

Salientamos, no entanto, que a presente pesquisa apresenta certas limitações que precisam ser exploradas para a compreensão global do fenômeno dentro do contexto *locus*. Por exemplo: devido à realização do estudo a distância, não foi possível utilizar certos dispositivos, como a observação participante, que, a nosso ver, talvez nos teria dado uma outra perspectiva de como ocorrem as práticas letradas no curso de Licenciatura em Ensino de Português. Aliás, Lillis e Scott (2007) argumentam que a principal metodologia empírica inerente ao modelo de letramento acadêmico é a etnografia, que envolve tanto a observação das práticas que cercam a produção de textos, em vez de se concentrar somente em textos escritos — quanto às perspectivas dos participantes sobre os textos e as práticas.

Apesar dessas limitações, esta pesquisa contribuiu para ratificarmos a importância das experiências no processo da aquisição, ampliação e apropriação do letramento acadêmico na universidade. Igualmente, possibilitou-nos compreender, em parte, como as práticas de letramento acadêmico são conduzidas no contexto *locus*, destacando o foco nos aspectos técnico-instrumentais durante o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica, como também a promoção, em grande parte, de gêneros discursivos menos complexos ou de gêneros do campo literário etc.

Por fim, esperamos que esta pesquisa se constitua em um importante documento para a universidade *locus* deste estudo, no sentido de contribuir com a revisão de ementas de componentes disciplinares, assim como a utilização de outras metodologias de ensino para o processo de produção de textos. Além disso, intuímos que a investigação também foi importante por dar voz aos estudantes para que validassem suas experiências de letramento acadêmico, visibilizando-os como agentes em seu processo de aprendizagem.

É possível que o resultado desta pesquisa, que será socializada no *locus*, seja um importante pilar para a elaboração de projetos de extensão ou oficinas acadêmicas situadas,

superando, assim, práticas de letramento acadêmico puramente técnico-instrumentais. Para mim, como futuro estudante e pesquisador no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), na Universidade de Campinas (Unicamp), em 2026, esta etapa representou o início dos diálogos com os estudos dos NEL, que serão ampliados e mobilizados para outros objetivos de pesquisa, respeitando a complexidade do fenômeno.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luana Lopes; PEREIRA, Daniervelin; ABREU-AOKI, Raquel; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento acadêmico: práticas de pesquisa e produção textual na universidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2025.

ANECLETO, Úrsula Cunha; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. Leitura e escrita acadêmicas: produção de sentidos e autoria. In: LIMA, Ana Clara Ramalho Evangelista; ALVES, Iron Pedreira; PEREIRA, Juliana Laranjeira (org.) **Itinerários formativos para a docência universitária**. Feira de Santana: Zarte, 2023. p. 235-262.

ANECLETO, Úrsula Cunha; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 135–152, 2022. DOI: 10.22481/riduesb.v7i1.10414. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/10414>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-414.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia (org.) **Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p.109-139.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. **Letramento acadêmico no curso de Letras –Português**. EDUFU. Uberlândia, pp. 193-219. ISBN: 978-65-86084-26-9. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0012>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269-12.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. EDUFBA. Salvador, ISBN 978-85-232-1211-7, pp. 53-69. 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-04.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2025.

CARNIN; Anderson; MENDONÇA, Márcia; NEVES, Cynthia. B. **Letramentos acadêmicos no profis-unicamp: a produção escrita do gênero resenha crítica.** *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*. v1, n 2, pp. 95-114. 2024. DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.06>. Disponível em: <https://wacclearinghouse.org/docs/rlee/v1n2/carninetal.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CASARIN, Sidnéia Tessmer *et al.* **Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health.** *J. nurs. health*. Journal of Nursing and Health, v. 10, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/19924>. acesso em: 4 abr. 2025.

COSSA, Dércio Gidrião; MANUEL, Arcedes José. Letramentos acadêmicos no contexto moçambicano: pesquisas, perspectivas e desafios. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 19, p. e019057, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-57>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/78756>. Acesso em: 5 fev. 2026.

CREMONESE, Lia Emília. **A relação entre leitura e produção textual na universidade: aspectos referentes à intersubjetividade.** *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, vol.12, n. 1. 2018. DOI: [10.14393/DLv12n1a2018-25](https://doi.org/10.14393/DLv12n1a2018-25). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38664/21984>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Letramento escolar e cotidiano: análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural.** São Paulo: Paco Editorial, 2014.

DIVAN, Líllian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. **A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico.** *Gragoatá*. Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33149>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1994.

FIAD, Raquel Salek. **Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro.** *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. DOI: [10.12957/pr.2015.18424](https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade.** *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em 14 abr. 2024.

FISCHER, Adriana; HOCHSPRUNG, Vitor. **Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de letras.** *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*. Cariri, V. 6, N. 3, p. 44-66, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v6i3.1393>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346748628_Pratica_de_escrita_na_universidade_a

perspectiva_dos_letramentos_academicos_sobre_producoes_de_estudantes_de_Letras.
Acesso em: 1 fev. 2025.

FISCHER, Adriana. **Letramento e movimentos interlocutivos na construção do resumo em contexto acadêmico**. *Centro Universitário de Brusque*. Brusque, ISSN 1679-8708, pp. 19-32. 2007b. URI: <https://hdl.handle.net/1822/10138>. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/b80be4ec-d404-4ae9-ab17-24ee71b3cf6>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. Tese (Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magna Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUMO, Oscar; GIRÃO, Stéphanie Soares. **Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: Análise de um trabalho de escrita de gêneros**. *PAPÉIS*, Mato Grosso do Sul, v. 22, n.43, p. 91-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6275>. Acesso em: 2 mai. 2024

GEE, James. Paul. **Reading as Situated Language: a sociocognitive perspective**. *Journal of adolescent & adult literacy*, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. New York: Routledge, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Perpétua; SIOPA, Conceição. **Português na Universidade: Da análise linguística às Estratégias de ensino-aprendizagem**. *Idiomático*, 5 (Revista Digital de Didática de PLNM). Instituto Camões - Centro Virtual Camões, 2005.

GONÇALVES, Perpétua; DINIZ, Maria João. **Português no ensino primário: estratégias e exercícios**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2004.

GUIRRUGO, Osvaldo Carlos. **O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (Meta)cognitivo-cooperativas em Contextos Multilíngues: o caso do português em Moçambique**. 2008. 189 f. (Mestrado em Metodologia do Ensino do Português LE/L2) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

HEATH, Shirley. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. *Language and Society*, vol. 11, pp. 49- 76, 1982.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados dos letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 7 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação: indicadores sócio-demográficos Moçambique**. Maputo, INDE, 2022.

LANGA, Julieta Machimuassana. **A idiomaticidade e a formulaicidade no discurso escrito em português produzido por alunos universitários moçambicanos**. *Linha D'Água (Online)*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 145-170, jan.-abril. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i1p145-170>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/139558>. Acesso em 13 jun. 2025.

LEA, Mary; STREET, Brian. **Modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações**. *Filol.Linguíst. Port.* São Paulo, n.16, p.477-493. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 05 de mai. 2024.

LEA, Mary; STREET, Brian. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *UK Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172. 1998. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/student-writing-in-higher-education-an-academic-literacies-1g4ncwjlc.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

LILLIS, Theresa. **Academic literacies: sustaining a critical space on writing in academia**. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2019. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/81909/1/81909.pdf>. Acesso em 26 dez. 2025.

LILLIS, Theresa; TUCK, Jackie. **Academic Literacies: a critical lens on writing and reading in the academy**. In: Hyland, Ken and Shaw, Philip eds. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge Handbooks. Routledge, 2016, pp. 30–43.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. **Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy**. *Journal of Applied Linguistics*, EUA, v.4. n.1. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LOYO, Carlos, Eduardo Díaz. **Letramento Acadêmico digital no Ensino Médio venezuelano: Contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura emancipatória**. 2024. 195f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. 2024.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, jul., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?lang=pt>. Acesso em 24 dez. 2024.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da educação básica. In: MARI, Hugo et al. (Org.). **Ensaio sobre a leitura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 195-214.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. Tradução de Judtih Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Moçambique. Boletim da República: publicação oficial da república de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2018. Disponível em: <https://estudoes.cplp.org/sites/default/files/Lei%20n%C2%BA%2018-2018%2C%2028%20Dezembro-%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE%20%283%29.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em 02 mar. 2026.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. **A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica**. *Intercâmbio*. São Paulo, v. 2, pp. 135-144. 1998. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br> . Acesso em 03 set. 2025.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Pesquisa, geração de dados e divulgação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2024.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; BONFIM, Juliana Aparecida de Souza Guine. **Letramento acadêmico: vivências e percepções de estudantes de um programa de pós-graduação em educação**. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 51, n. 2, p. 760-778, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v51i2.3223>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3223>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PRINCIPE, Giovana Siqueira. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Jessica Reinert dos. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do pibid**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2017.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: **Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração**. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. E-ISSN: 1983-4659. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273420378007>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SIOPA, Conceição. **Para uma modelização didática da escrita acadêmica: a revisão crítica em português língua segunda**. 2020. 320f. Tese (Pós-graduação em Educação - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2020.

SIOPA, Conceição; PEREIRA, Luísa Álvares. Experiência de ensino da escrita acadêmica na universidade. In: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. Minas Gerais: EDITORA PUC MINAS, 2020. p. 49-83.

SIOPA, Conceição. Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português L2. In: BASTOS, M; MARQUES, J. A; MONTEIRO, A; SIOPA, C (orgs.) **Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos**. Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2015. pp. 99-117.

SIOPA, Conceição. **Revisão e edição de texto: a gramática, o vocabulário e o discurso**. In: Sem Organizador *Actas do Congresso Portugal e os PALOP: Cooperação na Área da Educação*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos (CEA) - Instituto Universitário de Lisboa (SCTE-IUL), 2011. pp. 53-64.

SIOPA, Conceição; ERNESTO. Nelson; COMPANHIA, Carlito António. **A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. Idiomático**, (Revista Digital de Didáctica de PLNM), Instituto Camões - Centro Virtual Camões, pp. 1-20. 2003.

SITOE, Marta Zefanias. **Aplicação pedagógica do género “resumo” na universidade em Moçambique: uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2**. 2018. 117f. Dissertação (Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda) -Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

SITOE, Marta Zefanias. **O ensaio académico como espaço linguístico-discursivo de aprendizagem na universidade em Moçambique**. 2023. 248f. Tese. (Pós-graduação em Linguística do Português) -Universidade de Coimbra, Coimbra, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores**. *RBLA*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Ypm99GJVr7LyXsLsYyq7N7c/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *Cad. Cedes*, Campinas,

v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2024.

STREET, Brian. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p541. Disponível em: <https://observatorioieb.com.br/docs/docs1774804303.pdf>. Acesso em: abr. 12 2025.

STREET, Brian. **What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2). 2003.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita.** *D.E.L.T.A*, São Paulo. 2012, pp. 29-58. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2024.

UNIVERSIDADE LICUNGO. **Plano curricular do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa.** Quelimane: UL, 2022.

VIANNA, Carolina Assis Dias. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008, pp. 27-62.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos.** São Paulo: Parábola, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica).** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL-LETRAMENTO ACADÊMICO

Prezado(a) estudante,

Convidamos para responder ao QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL, cujo objetivo é conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, suas experiências com a produção de textos acadêmicos desde o 1º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, bem como a apropriação dos gêneros discursivos acadêmicos, entre outros aspectos importantes.

Ao responder ao questionário, você contribuirá para a realização da pesquisa intitulada: **“EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE”**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo mestrando **Dércio Gidrião Cossa**, sob orientação da Profa. Dra. **Úrsula Cunha Anecleto**.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Ressaltamos que todo processo de pesquisa será conduzido com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, postulados pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual este projeto foi submetido e está circunscrito no CAAE 87067025.2.0000.0053. Desse modo, toda e qualquer informação que será gerada por meio deste questionário será utilizada exclusivamente para a análise da pesquisa, podendo ser divulgada em eventos científicos ou em publicações, sem a identificação dos participantes.

Ademais, salientamos que você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios: (i) exclusão por vontade própria; (ii) por se sentir constrangido; (iii) pelo fim da pesquisa. O estudo envolverá o preenchimento deste questionário sociodemográfico e, posteriormente, a realização do Grupo de Discussão por videoconferência.

A pesquisa não produzirá riscos diretos aos seus participantes, contudo, entendemos que pode haver constrangimento, no caso de isso acontecer, o participante estará livre para retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal ou acadêmico nas disciplinas frequentadas.

Para responder às questões, você gastará, em média, 5 minutos. Da parte do pesquisador, assegura-se que os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, com a garantia de não identificação dos participantes. Em caso de dúvida relacionada às questões

éticas da pesquisa, contatar o pesquisador responsável, Dércio Gidrião Cossa, pelo
WhatsApp: xxxxxxxxxxxx ou pelo email: xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Desde já agradecemos a sua participação.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. 1. E-mail

2. 2. Após ter lido o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, você *****
concorda em participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. 3. Qual seu gênero? *****

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

4. 4. Como gostaria de ser identificado na pesquisa? Por favor, escolha um codinome, ou seja, *****
um nome que não seja seu.

5. 5. Qual a sua província, cidade, distrito ou localidade de origem? *****

6. 6. Qual a sua faixa etária? *

Por favor, escolha apenas uma opção.

Marcar apenas uma oval.

☐ 17 a 22 anos

☐ 23 e 27 anos

☐ Com mais de 28 anos

7. 7. Quais foram as motivações que o levaram a escolher o curso de Licenciatura em Ensino de Português? Conte-nos um pouco sobre as suas expectativas no momento da seleção do curso.

8. 8. Durante o ensino secundário, você foi solicitado a produzir diversos textos. Agora, na universidade, possivelmente, tem sido solicitado a produzir vários outros textos. Você acha que existe alguma diferença entre os textos produzidos no ensino secundário e os textos produzidos na universidade? Conte-nos sobre a sua experiência de produção textual em ambos os contextos de ensino.

9. 9. Tendo em vista a questão 8, gostaríamos que enumerasse os gêneros discursivos acadêmicos (gêneros textuais acadêmicos) que têm sido solicitados pelos docentes na universidade, no curso de Licenciatura em Ensino de Português.

10. 10. Quando você entrou para a universidade, no curso de Licenciatura em Ensino de Português, teve alguma cadeira (disciplina) destinada ao ensino da escrita acadêmica? Se a resposta for sim, diga-nos qual foi o nome da disciplina.

11. 11. Em sua história de produção de textos acadêmicos, isto é, desde o 1º ano do curso de Português até agora, você provavelmente se deparou com certas dificuldades. Você poderia relatar de que natureza foram essas dificuldades?

12. 12. Tendo em conta a questão 11, sobre as dificuldades vivenciadas por você, na universidade, quanto à escrita de textos acadêmicos. Conte-nos como foi o processo da superação destas dificuldades e a construção de aprendizagens sobre o letramento acadêmico.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APROFUNDAMENTO DAS INFORMAÇÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS

Prezado(a) estudante,

Convidamos para responder ao QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL, cujo objetivo é aprofundar as informações relativas à leitura e à escrita de textos acadêmicos desde o 1º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português.

Ao responder ao questionário, você contribuirá para a realização da pesquisa intitulada:

“EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE”,

desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo mestrando Dércio Gidrião Cossa, sob orientação da Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Ressaltamos que todo processo de pesquisa será conduzido com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, postulados pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual este projeto foi submetido e está circunscrito no CAAE 87067025.2.0000.0053. Desse modo, toda e qualquer informação que será gerada por meio deste questionário será utilizada exclusivamente para a análise da pesquisa, podendo ser divulgada em eventos científicos ou em publicações, sem a identificação dos participantes.

Ademais, salientamos que você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios: (i) exclusão por vontade própria; (ii) por se sentir constrangido; (iii) pelo fim da pesquisa.

Para responder às questões, você gastará, em média, 5 minutos. Da parte do pesquisador, assegura-se que os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, com a garantia de não identificação dos participantes. Em caso de dúvida relacionada às questões éticas da pesquisa, contatar o pesquisador responsável, Dércio Gidrião Cossa, pelo WhatsApp: xxxxxxxxx ou pelo email:

xxxxxxxxxxxxxx

Desde já agradecemos a sua participação.

1. Email *

2. 1. Após ter lido o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, você concorda em participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. 2. Qual seu gênero?

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

4. 3. Como gostaria de ser identificado na pesquisa? Por favor, escolha um codinome, ou seja, um nome que não seja seu.

5. 4. Qual a sua faixa etária?

Por favor, escolha apenas uma opção.

Marcar apenas uma oval.

☐ 17 a 22 anos

☐ 23 e 27 anos

☐ Com mais de 28 anos

6. 5. Você considera a leitura uma atividade importante para o desenvolvimento da escrita na universidade? Por quê?

7. 6. Como a leitura o tem ajudado no desenvolvimento das competências de escrita de textos acadêmicos?

8. 7. Que aspectos na sua escrita acadêmica você sente que melhoraram através da leitura de outros textos acadêmicos?

9. 8. Qual a sua percepção sobre a escrita acadêmica?

10. 9. Gostaria que você descrevesse alguns momentos da sua trajetória acadêmica como produtor/a de textos, destacando os desafios, as dificuldades/barreiras, e aprendizagens, dentre outros aspectos com os quais se deparou.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

OBJETIVO GERAL

- Compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear os gêneros acadêmicos lidos e produzidos pelos estudantes no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade *locus* da pesquisa;
- Descrever, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências de letramentos acadêmicos em relação à produção textual na universidade;
- Analisar como as atividades de produção de textos acadêmicos na universidade ampliam as aprendizagens das disciplinas curriculares estudadas pelos estudantes.

Prezado(a) estudante,

Eu gostaria de realizar uma entrevista consigo sobre o tema: **“EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE”**, cujo objetivo geral é compreender como as experiências de produção textual dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, contribuem para a apropriação do letramento acadêmico. Nesse processo, é importante que você me responda segundo o seu ponto de vista ou sua opinião. Farei-lhe várias perguntas relacionadas à produção de textos durante a sua trajetória acadêmica.

Antes de tudo, eu gostaria de saber como você gostaria de ser chamado(a)/tratado(a)

1. Quais textos você já escreveu na universidade.
2. Você poderia me dizer quais desses textos foram fáceis e difíceis de escrever e por quê?
3. Gostaria que você me contasse sobre os aspectos mais críticos sobre os quais os docentes têm comentado em relação à sua escrita.
4. Quais têm sido as recomendações dos docentes para a melhoria da sua escrita acadêmica?
5. Você poderia descrever para mim pelo menos duas situações de produção de textos que o “marcaram” no Curso de Português?

6. Gostaria de saber um pouco como você avalia a maneira pela qual as atividades de escrita são conduzidas pelos docentes no Curso de Português.
7. Olhando para a sua trajetória acadêmica de produtor de textos, quais avanços você acha que conseguiu? Você pode resumir isso com alguns exemplos.
8. Tendo em vista as suas experiências de produção de textos, você se considera, atualmente, um/a estudante maduro/a e seguro/a na escrita de textos acadêmicos? Se sim, por quê?
9. Quais aspectos você sente que ainda precisa melhorar na escrita de textos acadêmicos?
10. Como as atividades de escrita de textos o tem ajudado em seu percurso acadêmico?
11. Gostaria que me descrevesse alguns benefícios do ensino da escrita para o seu percurso acadêmico.
12. Gostaria de saber quais aprendizagens você adquiriu por meio da prática de escrita no Curso de Português.
13. Caso queira acrescentar mais alguma coisa, por favor, sinta-se à vontade.