

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE

ACADEMIC TEXTUAL PRODUCTION PRACTICES AT THE UNIVERSITY IN MOZAMBIQUE

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20412

Décio Gidrião Cossa¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, sobre a produção textual acadêmica. Para tanto, ampara-se na abordagem sociocultural do letramento e na Teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e de cunho qualitativo-interpretativista, realizada com 12 estudantes do curso aludido. Para a construção dos dados, usou-se questionário *on-line*. As análises feitas indicam que os estudantes associam a produção textual acadêmica ao domínio de normas gramaticais e técnicas.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Produção textual; Ensino Superior; Moçambique.

Abstract: This article aims to analyze the perceptions of 3rd year students of the Degree course in Portuguese Teaching, at Universidade Licungo, about academic textual production. To this end, it relies on the sociocultural approach of literacy and the Theory of discursive genres of Mikhail Bakhtin and his Circle. This is an exploratory and qualitative-interpretative research, carried out with 12 students of the course mentioned. For the construction of the data, an online questionnaire was used. The analyses indicate that students associate academic textual production with the mastery of grammatical and technical norms.

Keywords: Academic literacies; Textual production; Higher education; Mozambique.

Considerações iniciais: problematizando a escrita acadêmica no contexto moçambicano

Poderíamos dizer, *grosso modo*, que o sucesso dos estudantes na universidade está estritamente vinculado ao domínio das práticas de letramento acadêmico — leitura e produção textual. Aliás, a escrita, em vez de outras práticas letradas continua sendo a principal forma de avaliação na esfera acadêmica, sendo assim, caso o estudante apresente “problemas” no domínio dessa prática de letramento, ele provavelmente fracassará (Lillis; Scott, 2007). Apesar

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: derciocossa20@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5934-1789>.

dessa relevância que a produção textual possui na universidade, essa prática letrada continua sendo um dos desafios a serem vencidos no ensino superior moçambicano.

Tal como em vários países, em Moçambique, a escrita acadêmica dos estudantes tem sido objeto de pesquisa de alguns pesquisadores há mais de 20 anos, comprova-o o número de pesquisas (Siopa, 2006, 2015; 2020; Siopa; Ernesto; Companhia, 2003; Guirruço, 2008; Siteo, 2018, 2023 Fumo; Girão, 2018). Entretanto, a grande maioria desses estudos tem como foco dificuldades de escrita ligadas a questões do nível da forma da língua, conforme constatado por Cossa e Manuel (2025).

Além disso, Fumo e Timbane (2019) e Siteo (2018), por exemplo, observaram que os professores universitários não reconheciam as dificuldades dos estudantes na escrita acadêmica como legítimas, impulsionadas pela sua inexperience com esse tipo de práticas letradas, mas associavam-as à falta de preparo nas classes anteriores. Alguns professores julgavam que os estudantes deveriam ter sido devidamente preparados no ensino secundário para chegarem prontos a universidade (Cossa, 2026), o que a nosso ver entra em contradição com a noção de múltiplos letramentos que variam segundo o tempo e espaço (Street, 2014; Fiad, 2011).

Assim, nesta pesquisa, objetivamos analisar as percepções dos estudantes do 3º do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, sobre a produção textual acadêmica, destacando os desafios, as dificuldades e as estratégias que os aprendizes utilizam para a superação desses obstáculos na universidade, e como elas contribuem para tornar os estudantes academicamente letrados. Para tal, amparamo-nos na abordagem sociocultural do letramento Street (2003, 2013); Lillis e Scott (2007); Gee (2001), em especial do Letramento Acadêmico Fiad (2011); Lea e Street (1998, 2014); Fischer e Hochsprung (2017), e na teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 1997 [2006]).

Para além do objetivo anteriormente definido, para investigarmos o fenômeno em discussão, formulamos as seguintes questões de partida:

1. Quais são as percepções dos estudantes em relação aos gêneros discursivos da esfera escolar e os da esfera acadêmica?
2. Quais desafios e dificuldades são atravessados pelos estudantes na produção de gêneros discursivos acadêmicos? e
3. Que estratégias os estudantes utilizam para a superação dos desafios e dificuldades da escrita de gêneros discursivos acadêmicos?

Assim, esperamos que este estudo contribua de forma significativa para a compreensão das práticas de letramento acadêmico, sobretudo em relação aos desafios e dificuldades que os

estudantes atravessam na produção de gêneros discursivos acadêmicos. Igualmente, esperamos que este estudo ofereça subsídios importantes para a mudança de paradigma quanto ao processo de ensino-aprendizagem dessa prática letrada, especialmente no contexto moçambicano, onde ainda se observa um ensino da escrita baseado essencialmente em normas gramaticais e técnicas.

1 Letramento acadêmico e produção de gêneros discursivos acadêmicos na universidade

Refletir sobre as práticas de letramento — leitura e produção textual —, sobretudo em uma abordagem sociocultural, implica não perder de vista a noção de múltiplos letramentos cunhada no interior dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que nos permite pensar o letramento como prática social que varia de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestado nas relações de poder (Street, 2013, 2003). Essa abordagem parte da premissa de que o letramento assume significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais (Fiad, 2011). Nesse sentido, ao admitirmos que os usos da escrita são diferentes em cada esfera da atividade humana, fica mais fácil aceitarmos que os gêneros discursivos produzidos no ensino secundário se diferem daqueles que são produzidos no ensino superior.

Bakhtin (1997), ao discutir sobre os gêneros discursivos, concebe-os como tipos relativamente estáveis de enunciados — orais e escritos —, concretos e únicos, que organizam a utilização da linguagem nas diversas esferas da atividade humana, como a religiosa, a jurídica, a política, a escolar, a acadêmica, entre outras. Isso significa que cada esfera da comunicação humana possui seus próprios gêneros discursivos relativamente estáveis, que possibilitam a interação entre os membros da mesma esfera.

Nesse prisma, a universidade, enquanto uma das esferas da atividade humana apresenta seus próprios gêneros discursivos acadêmicos concebidos, nesta pesquisa, como textos escritos — produzidos e que circulam na ambiência acadêmica como meio de interação entre professores, pesquisadores e estudantes, com diferentes propósitos sociocomunicativos, tais como, divulgação e compartilhamento do conhecimento, resumo de ideias, relatórios de atividades de pesquisa etc (Souza; Bassetto, 2014). Nesse cenário, é possível afirmar que os estudantes ao ingressarem na universidade, não dominam esses gêneros amplamente produzidos nessa esfera e, portanto, as suas dificuldades quanto à escrita desses textos são também explicadas pela ausência de experiências com as práticas textuais da universidade.

No mesmo diapasão, Amaral *et al.* (2025) defendem que até ao ensino secundário, os estudantes estudam várias disciplinas curriculares 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-aprendizagem muda. Para as autoras, nessa nova etapa de formação, que é a universidade, os aprendizes 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). Assim, é possível afirmar que a saída dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior representa uma ruptura nas formas de aprender, negociar e comunicar conhecimento diferentes das dos níveis educacionais anteriores (Tapia-Ladino; Reyes; Navarro, 2025).

No entanto, a fim de que os estudantes tenham êxito na academia, eles precisam conhecer a cultura do universo acadêmico, isto é, “as rotinas, os processos, as formas de expressão e de comunicação recorrentes nele” (Amaral *et al.*, 2025, p. 7). Em outras palavras, os aprendizes precisam dominar o uso dos gêneros discursivos acadêmicos. Entretanto, para que esse domínio se efetive, os estudantes precisam, em parte, conhecer as características dos gêneros discursivos, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão, “**indissoluvelmente ligados** no todo do enunciado” (Bakhtin, 2006, p. 262 — grifo nosso), o que quer dizer que não podem ser separados um do outro, ou seja, eles formam o todo do enunciado, sendo todos marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Isso implica que os gêneros discursivos da esfera acadêmica apresentam suas características específicas quanto às formas estilísticas e composicionais diferentes das de outros gêneros presentes em outras esferas da comunicação humana.

Nesse contexto, o discurso do *déficit* e outros amplamente difundidos de que os estudantes apresentam dificuldades na escrita de textos acadêmicos por falta de preparo no ensino secundário, bem como devido às limitações linguísticas (Siopa, 2006), mostram-se ininteligíveis e insustentáveis, já que, como afirmamos, os gêneros discursivos são diferentes, a depender das esferas da atividade humana (Cossa, 2026). Aliás, Lea e Street (2014) ao refletirem sobre as práticas de letramento acadêmico — leitura e produção de textos na universidade —, apresentam três grandes modelos/perspectivas por meio dos quais se pode compreender o processo de ensino-aprendizagem das práticas letradas na esfera acadêmica, a saber: modelo de habilidades de estudo; modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos.

Lea e Street (1998) salientam que os três modelos não são excludentes, pelo contrário, cada um encapsula sucessivamente o outro, de tal forma que a perspectiva de socialização

acadêmica leva em conta as habilidades de estudo, no entanto as inclui no contexto mais amplo dos processos de aculturação, e da mesma forma a abordagem de letramentos acadêmicos encapsula o modelo de socialização acadêmica, com base nos *insights* desenvolvidos lá, assim como na visão das habilidades de estudo.

Nesse contexto, no que se refere ao modelo de habilidades de estudo, este assume a leitura e a escrita como habilidades individuais e cognitivas. O foco desta perspectiva está nos aspectos da superfície da forma da língua, tais como: gramática, acentuação e pontuação, assim como pressupõe que os estudantes podem transferir o seu conhecimento de escrita de um contexto para outro, sem muitas dificuldades (Lea; Street, 2014; Cossa; Manuel, 2025). Ademais, “esse modelo desconsidera a trajetória anterior de letramento do aluno e, ao constatar o que o aluno não sabe em relação ao letramento esperado na academia, considera o aluno como deficitário, ou seja, o aluno é visto a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender” (Fiad, 2015, p. 28).

No contexto moçambicano, onde a maioria dos estudantes são falantes do Português/L2 e que, por isso, afirma-se que ingressam na universidade com certas limitações linguísticas (Siopa, 2020, 2015; Siteo, 2023), esse modelo ainda se mostra bastante presente nas pesquisas e nos Planos Curriculares do Ensino Superior (adiante PCES), sobretudo naqueles dos cursos de Letras. Nesses planos curriculares há uma excessiva atenção a disciplinas que foquem no ensino de aspectos gramaticais, visando trabalhar a competência linguística dos estudantes em detrimento dos gêneros discursivos acadêmicos. Assim, acredita-se que ao dominarem as regras gramaticais da língua, pontuação e acentuação gráfica, os estudantes serão capazes de produzir qualquer gênero discursivo sem maiores dificuldades. Isto é, eles entendem a escrita como algo puramente linguístico e, portanto, não dependente das condições de produção.

O segundo modelo, de socialização acadêmica, está ligado à aculturação dos estudantes em relação aos discursos e gêneros baseados em temas disciplinares (Lea; Street, 2014). Esse modelo parece supor que a universidade possui uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas precisam simplesmente ser aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição (Lea; Street, 1998). Fischer e Hochsprung (2017) acrescentam que esse modelo parte da ideia de que socializar os estudantes no que se refere às normas de produção textual pertencentes a certos gêneros discursivos, como a construção composicional, ortografia, gramática, seria suficiente para que os estudantes estejam capacitados a produzi-los em diferentes situações de exigências de práticas de escrita na universidade.

Tal como o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica também se mostra ainda presente no contexto acadêmico moçambicano, através de manuais amplamente conhecidos como Manuais de Elaboração e Publicação de Trabalhos Acadêmicos (adiante MEPTC). Esses manuais oferecem instruções básicas sobre as normas técnicas de citação, de referências, assim como as de formatação do trabalho adotadas em cada instituição. No entanto, um erro que, talvez, possa ser detectado nesse tipo de manuais, é a falsa ideia do caráter homogêneo da escrita acadêmica que se tenta transmitir por meio deles. Ou por outra, ainda que certas normas, tais como: citação, colocação de referências, formatação do texto em relação às margens, sejam comuns em todas as áreas disciplinares que existam dentro de uma determinada universidade, julgamos ser bastante simplório imaginar que essas normas sejam suficientes para garantir a aquisição e desenvolvimento das competências de escrita de textos acadêmicos nos estudantes.

Por fim, o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, está intimamente ligado aos NEL. Esse modelo concebe os letramentos como práticas sociais, assim como vê a escrita e a aprendizagem dos estudantes como questões do nível da epistemologia e das identidades, em vez de habilidade ou socialização (Lea; Street, 1998). Além disso, o modelo de letramento acadêmico assume características dos dois primeiros modelos e os amplia pela integração de “dimensões ligadas à situacionalidade, à intencionalidade, às identidades e aos significados produzidos interacionalmente, enfim, das práticas comunicacionais e seus significados, constantemente negociados entre os interlocutores nelas engajados” (Carnin; Mendonça; Neves, 2024, p. 98).

Esse modelo não interpreta as dificuldades dos estudantes em relação à produção textual acadêmica como *déficit* ou como consequência das limitações linguísticas, pelo contrário, ele vai além desses aspectos e acrescenta a experiência como algo bastante importante para a apropriação da escrita acadêmica. Bakhtin (1997, p. 303-304), partindo de uma abordagem sócio-histórico-ideológica da linguagem, 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 [...].

No contexto acadêmico, por exemplo, são muitos os estudantes que dominando perfeitamente a língua — em sentido abstrato — sentem-se logo desamparados e tensos na hora de moldar os gêneros discursivos acadêmicos, o que mostra que ainda que o domínio da língua seja importante, ele *per se* não é suficiente para que os estudantes dominem a escrita acadêmica, sendo necessário, portanto, o conhecimento de outras características dos gêneros discursivos, assim como as condições de produção. Assim, muito mais do que insistir em um ensino que privilegie apenas as regras gramaticais, é preciso também levar em consideração o aspecto social e cultural da escrita acadêmica, levando em consideração “tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (Street, 2014, p. 479). Além disso, é importante compreender que a experiência é algo constitutivo da prática nas instituições e grupos sociais que fazem o uso de certos gêneros discursivos, como a universidade, tornando-se, desse modo, condição *sine qua non* para a interação verbal bem-sucedida entre os membros desse mesmo grupo (Marinho, 2010).

Na perspectiva de Lea e Street (2014, p. 303-304) “do ponto de vista do estudante, um traço dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de mudança de estilo de escrita e gênero segundo contexto”. Essa ênfase na alternância das práticas de letramento acadêmico entre um contexto e outro indica, por assim dizer, a natureza social do letramento, que varia de um contexto para outro. Nesse sentido, ser **academicamente letrado** pressuporia, na visão de Fischer (2007), dispor de um conjunto de estratégias efetivas que o possibilitem participar de diferentes práticas de letramento dentro da esfera acadêmica e lidar com sentidos sociais e identidades que cada prática evoca. Isso requer, na perspectiva de Gee (2001), saber como as características de *design* da linguagem acadêmica são combinadas. Ou seja, como suas características de *design* lexical e gramatical são usadas para promulgar uma identidade socialmente situada específica, como, por exemplo, ser um estudante de Letras, de Geografia, de Direito, de Sociologia, de Biologia etc.

Ainda de acordo com 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. Isso significa ser capaz de relevar a sua identidade por meio da produção de gêneros

discursivos acadêmicos, valendo-se de uma linguagem específica da sua área. Assim, embora os gêneros acadêmicos sejam os mesmos, a maneira como cada área disciplinar e temática escreve os seus textos difere de como a outra área escreve (cf. Motta-Roth, 1998). É, em virtude disso, que conceber a escrita acadêmica como algo homogêneo e que uma vez aprendidas as regras básicas, o estudante será capaz de reproduzi-las em todas as áreas disciplinares, torna-se pouco produtivo, já que a escrita acadêmica varia de área disciplinar para outra, assim como das exigências de cada professor etc.

2 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2013). De acordo com Flick (2013) a pesquisa qualitativa é aquela que busca captar os significados subjetivos das questões a partir da visão dos participantes. Nesse tipo de pesquisa, o foco é a interpretação das ações sociais e os significados que as pessoas dão a essas ações na vida social (Bortoni-Ricardo, 2008). No caso específico desta pesquisa —, intencionamos analisar as percepções dos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, sobre a produção textual acadêmica, ou seja, buscamos interpretar os significados que os participantes dão à escrita acadêmica, destacando os desafios, dificuldades e as estratégias que os aprendizes utilizam para a superação desses obstáculos na universidade, e como elas contribuem para tornar os estudantes academicamente letrados.

Quanto aos participantes da pesquisa, este estudo contou com um total de 12 participantes² (Anifa, Artur o Grande, Daniel Segundo, James, Jú, Maribel, Milca, Muanuacuanga, Raquel, Tily, Tina João Paulo e Tintex), devidamente matriculados no 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, e que aceitaram³ participar eticamente da pesquisa, com assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Dos doze sujeitos que participaram deste estudo, 5 declararam-se ser do gênero masculino e 7 declararam-se ser do gênero feminino. Ademais, acordamos que os participantes escolheriam os próprios codinomes que seriam usados na pesquisa, ação que foi realizada por eles durante as respostas ao questionário *on-line*.

² A pesquisa contou com um total de 18 participantes, a escolha por esses sujeitos em vez de outros foi motivada pelas respostas dadas por eles, isto é, que dialogam diretamente com o objetivo central da pesquisa.

³ Salientamos que para além da assinatura do RCLE pelos estudantes, também recebemos uma carta da direção do curso de Licenciatura em Ensino de Português, assim como da Faculdade de Educação, ambos da universidade Licungo, autorizando a realização da pesquisa com os participantes.

Para a construção das informações de campo, aplicamos, no período de 30 de abril a 09 de maio de 2025, um questionário *on-line* do *Google form* aos participantes da pesquisa. Esse questionário foi dividido em duas partes, a saber: A primeira parte, composta por uma questão aberta, teve como foco: captar as percepções dos estudantes em relação às diferenças ou não entre os gêneros discursivos produzidos no ensino secundário e os gêneros discursivos acadêmicos produzidos no ensino superior. A segunda parte, constituída por duas questões abertas, focou nos desafios e dificuldades que os estudantes enfrentam na produção de textos acadêmicos e, por fim, nas estratégias que os aprendizes têm utilizado para a superação desses desafios/dificuldades e a construção de aprendizagens sobre o letramento acadêmico.

A análise e interpretação dos achados foi conduzida por meio de pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos e da abordagem qualitativo-interpretativista, destacando: a) a percepção subjetiva dos estudantes em relação aos gêneros discursivos do ensino secundário e os do ensino superior, tendo em consideração as experiências dos participantes em ambos os contextos de ensino e com ambas as práticas letradas; b) os desafios e dificuldades que os aprendizes encararam na produção de textos na universidade; e c) as estratégias a que eles recorrem/recorreram para a superação de tais “problemas”.

3 Diferenças entre gêneros discursivos produzidos no ensino secundário e no ensino superior

Para analisarmos as percepções dos estudantes sobre a produção textual acadêmica, colocamos, inicialmente, a seguinte questão a eles: “Durante o ensino secundário, você foi provavelmente 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”. Esta pergunta tinha o objetivo de verificar se os estudantes percebiam diferenças ou não entre a escrita no ensino secundário e no ensino superior. Como resposta a esta questão, os participantes da pesquisa reagiram nos seguintes termos:

Sim acho que existe diferença entre os textos produzidos no ensino secundário e os textos produzidos na universidade. A produção de texto no ensino secundário foi razoável, os professores não obrigavam tanto para os alunos produzirem textos individuais, por isso a produção do texto dos alunos não eram tão eficiente e eficaz, ou seja, podia se notar diversos erros ortográficos, enquanto os textos produzidos na universidade são bastante eficientes e eficaz porque os docentes obrigam a produção

de texto de uma forma gramaticalmente correta, observando com minúcia qualquer erro ortográfico. (Depoimento do estudante Artur o Grande, 02/05/2025).

Sim. Durante o ensino secundário eu produzia diversos textos e na universidade também tenho produzido vários textos. Sim existe uma diferença entre os textos produzidos no ensino secundário e na universidade. Porque no ensino secundário, não tinha domínio da língua portuguesa e não me dedicava muito na produção textual. Enquanto que na universidade tenho lido muitas obras de vários autores e essas obras me ajudam na produção de diversos textos. (Depoimento da estudante Tina João Paulo, 02/05/2005).

Claro. Na Universidade o nível da escrita é mais exigente e formal. (Depoimento da estudante Jú, 02/05/2005).

Nos excertos acima expostos, podemos observar que os três participantes concordam que existem diferenças entre os gêneros discursivos produzidos no ensino secundário e aqueles que são produzidos no ensino superior, conforme podemos ver: “*Sim acho que existe diferença [...]*” (Artur o Grande); “*Sim. Durante o ensino secundário eu produzia diversos textos e na universidade também tenho produzido vários textos.*” (Tina João Paulo); “*Claro.*” (Jú). Ao analisarmos tais respostas, somos levados, por um lado, a inferir que os estudantes conseguem compreender as diferenças que caracterizam os textos produzidos na escola e na universidade, o que ratifica os argumentos de Fiad (2011), segundo os quais as práticas de letramento seriam diferentes, a depender das esferas da atividade humana em que elas são realizadas, e que as práticas de letramento acadêmico se diferem, inclusive daquelas que são desenvolvidas no ensino secundário.

Por outro lado, observamos que cada participante apresenta suas próprias justificativas em relação às diferenças entre a produção textual no ensino secundário e no ensino superior: “*[...] a produção de texto no ensino secundário foi razoável, os professores não obrigavam tanto para os alunos produzirem textos individuais [...]*” (Artur o Grande); “*Porque no ensino secundário, não tinha domínio da língua portuguesa e não me dedicava muito na produção textual. Enquanto que na universidade tenho lido muitas obras de vários autores e essas obras me ajudam na produção de diversos textos*” (Tina João Paulo); “*Na Universidade o nível da escrita é mais exigente e formal.*” (Jú). Nesses excertos, fica uma vez mais evidente a diferença que caracteriza a esfera escolar da esfera acadêmica, sobretudo no que diz respeito às práticas de letramento. Como podemos observar, os estudantes olham a produção textual na escola como algo raro e menos exigente em comparação ao contexto universitário, que demanda uma participação ativa do estudante na escrita acadêmico-científica, assim como uma certa maturidade na escrita.

A nosso ver, esses dizeres apresentados pelos estudantes corroboram as afirmações de Tapia-Ladino, Reyes e Navarro (2025), segundo as quais a saída dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior representaria uma ruptura nos modos de aprender, negociar e comunicar conhecimento diferentes das de níveis educacionais anteriores. Nesse contexto, os estudantes precisam familiarizar-se com os gêneros discursivos acadêmicos orientados para a sua formação universitária específica e que muitas vezes incluem funções, traços e expectativas situadas complexas em comparação aos do ensino secundário, por exemplo.

No entanto, embora possamos notar a diferença de práticas de letramento, que os estudantes sinalizam nos seus depoimentos entre os dois segmentos de ensino, fica evidente também que há uma percepção superficial sobre a escrita em ambos os contextos. Isso fica evidente na medida em que os participantes olham para a escrita acadêmica como sendo diferente da do ensino secundário devido à sua complexidade e formalidade: “[...] *enquanto os textos produzidos na universidade são bastante eficientes e eficaz porque os docentes obrigam a produção de texto de uma forma gramaticalmente correta, observando com minúcia qualquer erro ortográfico*” (Artur o Grande). Esse tipo de percepção sobre a produção textual está vinculado ao que Lea e Street (2014) chamam de modelo de habilidades de estudo, pois reduz a escrita a aspectos da superfície da forma da língua, descartando, desse modo, as questões ligadas à produção de sentido, identidade, relações poder e autoridade e estruturas institucionais. Assim, parece-nos haver a percepção de que o conhecimento de regras gramaticais seja, *a priori*, suficiente para tornar os estudantes aptos a produzirem qualquer gênero discursivo acadêmico.

Além dos aspectos já analisados, chama-nos bastante atenção a questão da falta de domínio da língua portuguesa e de erros ortográficos apresentada pelos participantes Artur o Grande e Tina João Paulo, como uma das diferenças notáveis na produção textual entre a esfera escolar e acadêmica. Essa problemática já foi constatada por Siopa (2015). A autora observou, por exemplo, que apesar dos 12 anos de escolarização, os estudantes universitários moçambicanos continuam a apresentar problemas de natureza gramatical, ortográfica, de pontuação e acentuação em sua escrita acadêmica, revelando, dessa forma, as lacunas que persistem no ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas classes precedentes e que tende a constituir um dos empecilhos no desenvolvimento do letramento acadêmico na universidade.

Por outro lado, os participantes James e Raquel apresentam outros aspectos em relação às diferenças entre os textos da ambiência escolar e os da ambiência acadêmica, conforme podemos observar a seguir:

Sim, há uma diferença. Os textos no ensino secundário são mais leves e simples, enquanto na universidade a rigorosidade é maior. (Depoimento do estudante James, 01/05/2025).

Existe sim uma diferença entre os textos produzidos no ensino secundário e os textos produzidos na universidade. Enquanto no ensino secundário os textos geralmente tinham como objectivo desenvolver habilidades básicas de escrita, compreensão e análise, os textos produzidos na universidade visam à produção de conhecimento mais aprofundado. Sendo mais analíticos, críticos, com linguagem formal, precisa e técnica, usando vocabulário académico e normas de citação. (Depoimento da estudante Raquel, 01/05/2025).

Nesses dois excertos, podemos observar diferentes reações dos estudantes James e Raquel em relação às diferenças entre as práticas de letramento desenvolvidas no ensino secundário e as que são desenvolvidas por eles na atual fase, isto é, no ensino superior. No entanto, é possível também ver que ambos os estudantes convergem em algum aspecto, isto é, todos concordam que existem diferenças entre um contexto e outro em termos de práticas letradas, ratificando, dessa forma, a noção de múltiplos letramentos que nos permite pensar o letramento como algo que varia de acordo com o tempo e espaço (Street, 2014, 2003).

Quanto aos argumentos que cada participante evoca para sustentar a sua tese, James aponta os textos produzidos no ensino secundário como sendo menos complexos em comparação aos do ensino superior: “[...] os textos no ensino secundário são mais leves e simples, enquanto na universidade a rigorosidade é maior” (James). É possível perceber a partir desse excerto a implícita ideia de que a produção textual no ensino secundário é menos exigente em comparação ao ensino superior, o que corrobora o que outros participantes avançaram.

Apesar de, tal como avançámos antes, os gêneros produzidos no ensino secundário serem diferentes daqueles que são produzidos no ensino universitário, as respostas dos participantes revelam, a nosso ver, algo merecedor de atenção. Isto é, a superficialidade no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Essa inferência é respaldada pelo trabalho de tese de Siopa (2020), no qual a autora observa que a produção textual na etapa de escolarização em Moçambique, circunscrevia-se, na maioria das vezes, ao desenvolvimento de tarefas de escrita pouco produtivas, tais como: a reprodução do que foi escrito no quadro pelo professor ou de escrita de frases curtas muitas vezes descontextualizadas em resposta a questionários do professor ou em alguns casos no âmbito da elaboração de composições nas avaliações.

Nesse sentido, entendemos que essa ausência de atividades reais e efetivas de produção de textos no ensino secundário, pode dar também a sensação de que os textos no ensino

secundário são mais simples e leves. O que significa que a ideia de facilidade apresentada por James em seu depoimento tem que ver, por um lado, com as suas experiências de escrita no ensino secundário, marcadas por pouca promoção de atividades de escrita mais complexas.

Por outro lado, no que se refere a rigorosidade da escrita acadêmica apontada por James, esta tem que ver com a natureza dos próprios gêneros discursivos produzidos nessa esfera da comunicação humana, tal como aponta Bakhtin (2006). O filósofo russo, ao classificar os gêneros discursivos, enquadra a comunicação acadêmico-científica na categoria dos gêneros secundários, estes que são tidos pelo autor como sendo mais complexos cuja aparição se dá em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída (Bakhtin, 2006), o que ratifica a rigorosidade apontada pelo participante. Apesar disso, entendemos que o estudante concebe a escrita acadêmica a partir do modelo de habilidades de estudo (Cossa, 2026), pois, afirmar que a escrita acadêmica difere da do ensino secundário devido a sua rigorosidade mostra-se um tanto vago, uma vez que são vários gêneros discursivos complexos, mas que não pertencem ao universo acadêmico.

A participante Raquel, por sua vez, justifica as diferenças entre os gêneros discursivos do ensino secundário e os do ensino superior argumentando que o objetivo da produção textual no ensino secundário seria desenvolver competências básicas, ao passo que no ensino superior visa-se a produção de conhecimentos, “[...] enquanto no ensino secundário os textos geralmente tinham como objectivo desenvolver habilidades básicas de escrita, compreensão e análise, os textos produzidos na universidade visam à produção de conhecimento mais aprofundado” (Raquel). A percepção da Raquel em relação à escrita de ambos os contextos, isto é, ensino secundário e superior, não foge da visão do James, é possível compreender, aqui, que os textos do ensino secundário são também concebidos como menos complexos e com o objetivo de conferir ao estudante competências básicas, provavelmente com o objetivo de capacitar o estudante para as etapas subtenentes no ensino superior.

Esses dizeres apresentados por Raquel corroboram, em parte, as afirmações de Amaral *et al.* (2025), segundo os quais até o ensino secundário, os estudantes estudam várias disciplinas que servem de base à sua formação e que podem ajudá-los a escolher a área profissional no futuro, ou seja, podemos dizer que na etapa de escolarização, os estudantes ainda que produzam textos, essas práticas textuais visam criar bases para o ensino superior e familiarizar os estudantes com a escrita. Sendo que uma vez na universidade, a dinâmica de aprendizagem se transforma (Amaral *et al.*, 2025).

Nessa fase atual, isto é, da universidade, os estudantes terão de se envolver diretamente na produção, compartilhamento e divulgação do conhecimento a partir de textos acadêmicos, estes que podem assumir diferentes gêneros, como resenhas, artigos científicos, projetos de pesquisa etc. Isso não implica, no entanto, que no ensino secundário, os estudantes não possam envolver-se em atividades de produção e compartilhamento do conhecimento, mas que o contexto acadêmico é por excelência o local onde essas práticas são amplamente desenvolvidas devido à natureza dos gêneros discursivos dessa esfera.

Além disso, Raquel caracteriza os textos acadêmicos como “[...] *sendo mais analíticos, críticos, com linguagem formal, precisa e técnica, usando vocabulário acadêmico e normas de citação*” (Raquel). Essas características de gêneros discursivos acadêmicos elencados pela participante, como a analiticidade, criticidade, formalidade, objetividade e tecnicidade, embora se encontrem, nos textos acadêmicos, não são exclusivas nas práticas da esfera acadêmica, ou seja, os textos produzidos no ensino secundário também podem assumir a mesma característica. Outro aspecto apresentado pela participante e que merece destaque é a questão das normas de citação. Com efeito, os gêneros discursivos acadêmicos apresentam particularidades que garantem a padronização e a credibilidade da pesquisa (Amaral *et al.*, 2025). Isto é, são esses aspectos que os diferenciam de outros gêneros discursivos produzidos em algumas outras esferas da atividade humana, como, por exemplo, a religiosa.

No entanto, Lea e Street (2014) ampliam essa discussão, argumentando que o letramento acadêmico deve levar em consideração questões epistemológicas assim como processos sociais, como relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Nesse sentido, os gêneros discursivos acadêmicos são regidos por certas convenções que ditam a sua produção e circulação na comunidade acadêmica, mas também é importante levar em consideração as questões contextuais, isto é, as exigências disciplinares e temáticas, que cada situação evoca.

4 Desafios e dificuldades atravessados pelos estudantes na produção textual acadêmica

A segunda questão colocada: “Quais foram os desafios e dificuldades atravessados por você em sua história de produção de textos acadêmicos, isto é, desde o 1º ano do curso de Licenciatura em Ensino Português até agora? Você poderia relatar de que natureza foram esses aspectos?”, tinha como pretensão conhecer a natureza dos desafios e dificuldades atravessados pelos estudantes na produção textual acadêmica. Assim, como reação a essa questão, os participantes revelaram o seguinte:

Sim. A dificuldade de uso de conectores e algumas regras gramaticais, uso de parágrafo longo, translineação, etc. (Depoimento do estudante Muanacuaga, 30/04/2025).

Bom, sempre foi a concordância entre as palavras (gêneros), tive dificuldade na falta do vocabulário, mas isso, era falta de uma boa leitura. (Depoimento da estudante Milca, 01/05/2025).

A natureza das dificuldade foi de ter ideias para a produção dos textos, enquadrar as frases do texto na norma estabelecida e também a dificuldade na organização dos parágrafos (Depoimento da estudante Tily, 02/05/2025).

Nos três depoimentos acima expostos, conseguimos visualizar diferentes desafios e dificuldades pelos quais os estudantes passaram ou continuam a passar em relação à produção textual acadêmica. Um aspecto interessante nesses dizeres é a natureza desses desafios e dificuldades, que envolvem sobremaneira aspectos formais, conforme podemos ratificar: “[...] a dificuldade de uso de conectores e algumas regras gramaticais, uso de parágrafo longo, translineação” (Muanacuanga); “[...] sempre foi a concordância entre as palavras (gêneros), tive dificuldade na falta do vocabulário” (Milca); “A natureza das dificuldade foi de ter ideias para a produção dos textos, enquadrar as frases do texto na norma estabelecida e também a dificuldade na organização dos parágrafos” (Tily). Ao analisarmos tais depoimentos somos obrigados a concordar com Siopa (2015) e Siteo (2023), segundo os quais os estudantes universitários moçambicanos ingressam na universidade com uma aquisição incompleta da língua portuguesa, o que cria barreiras no desenvolvimento do letramento acadêmico.

Ainda em relação aos desafios e dificuldades que os estudantes atravessam na produção textual acadêmica, Siopa (2020) constatou em sua pesquisa que os aprendizes do nível avançado, isto é, do ensino superior, enfrentavam dificuldades ligadas ao uso de estruturas complexas da língua, na seleção do vocabulário adequado aos contextos sociocomunicativos, assim como na estruturação do discurso tanto a nível macro do desenvolvimento e encadeamento das ideias dentro do texto, quanto a nível micro da construção gramatical das frases, o que também pode ser observado nos dizeres dos participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, é possível também inferir que essa ênfase que os estudantes dão a esses desafios e dificuldades revela provavelmente o que tem sido alvo de críticas em suas práticas de escrita acadêmica na universidade, tais como a necessidade de escrever de acordo com a norma padrão do Português Europeu (PE), conforme podemos ver quando a participante Tily cita a necessidade “[...] enquadrar as frases do texto na norma estabelecida [...]”.

Outro aspecto interessante nesses depoimentos dos estudantes diz respeito à associação de suas dificuldades na escrita acadêmica à falta de gosto pela leitura “[...], mas isso, era falta de uma boa leitura” (Milca). Nesse excerto, fica subjacente a percepção quase errônea e amplamente difundida no meio acadêmico de que a leitura habilitaria de forma automática o estudante a dominar a língua e, por consequência, a adquirir a competência de escrita. Aliás, é muito comum que os estudantes ouçam dos seus professores, que as suas dificuldades na escrita, devem-se à falta de gosto pela leitura, concebendo, assim, a leitura a partir da “lógica cartesiana”: leio, logo, escrevo.

Salientamos, no entanto, que embora a leitura se configure uma prática de letramento importante para a produção textual, (Motta-Roth e Hendges, 2010), ela *per se*, não é suficiente para tornar os estudantes proficientes na língua escrita acadêmica, sendo necessária, portanto, a oportunização de experiências de produção textual para a aquisição e desenvolvimento do letramento acadêmico, conforme aponta Marinho (2010). De forma pouco similar, Raquel e Tintex apresentam os seus desafios e dificuldades na língua escrita acadêmica, conforme podemos ver a seguir:

As dificuldades enfrentadas por mim na produção de textos acadêmicos, desde o 1º ano do curso de português até agora foram: fragilidade na competência linguística, isto é, dificuldades com ortografia, acentuação, pontuação e construção frásica, dificuldades com coesão e coerência, ou seja, problemas em ligar ideias e construir textos logicamente organizados. Actualmente, enfrento dificuldades na argumentação e persistência de erros gramaticais, embora com menos frequência. (Depoimento da estudante Raquel, 01/05/2025).

Foram: o não reconhecimento dos gêneros e modos literários; a desconstrução da estrutura sintática e a organização da coesão e coerência dos textos. (Depoimento do estudante Tintex, 01/05/2025).

Sim, deparei-me com as dificuldades de natureza científica. (Depoimento da estudante Anifa, 01/05/2025)

Tal como Muanacuanga e Milca, Raquel e Tintex também revelam desafios e dificuldades, majoritariamente, ligados a aspectos da superfície da forma da língua, Anifa, por sua vez, aponta para dificuldades científicas. Tomando como ponto de partida o depoimento da Raquel, vemos que a participante destaca, em primeiro lugar, as dificuldades ligadas à “*fraca competência linguística, dificuldades ortográficas, na acentuação, na pontuação, na construção frásica, na coesão e coerência*” (Raquel). Nesse sentido, é possível ver que tais empecilhos não se diferem muito daqueles que foram destacados por outros participantes

anteriormente analisados. Isto é, notamos aqui também dificuldades ligadas ao domínio da língua — em sentido abstrato.

Tais dificuldades são vistos como sendo uma das principais barreiras na produção de textos acadêmicos (Sitoe, 2023; Siopa, 2020). Isso porque embora escrever academicamente não dependa apenas de questões formais da língua, o conhecimento da norma padrão é um elemento muito importante no contexto acadêmico, para a produção de textos coesos e coerentes. Aliás, uma das características dos textos acadêmicos diz respeito ao uso da norma culta da língua, sendo, portanto, necessário o domínio dessa variedade linguística de prestígio.

Além disso, é possível observar, nesse excerto, que as dificuldades relatadas por Raquel representam, em parte, o que a maioria dos estudantes universitários moçambicanos enfrentam ao ingressarem na universidade, devido à aquisição de língua portuguesa como língua segunda, bem como devido ao ensino secundário deficitário, sobretudo no que concerne ao ensino de Português (Siopa, 2020). Por exemplo, em uma pesquisa realizada por Siopa (2006) com os estudantes de diferentes áreas disciplinares, na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, a autora apurou que ao serem confrontados com os gêneros discursivos secundários, isto é, os mais complexos, como os literários, acadêmicos, os aprendizes avançados tendem a revelar, quer a nível lexical, quer a nível estrutural, a necessidade de uma certa competência sintática em auxílio das outras fontes de conhecimento linguístico e não linguístico.

Por outro lado, aponta a autora que toda vez que os estudantes são convidados a produzir textos, estes apresentam uma variedade de deficiências no uso do vocabulário e das estruturas gramaticais, bem como na ortografia e acentuação, o que ratifica, de certa maneira, uma aquisição incompleta da língua portuguesa por parte dos aprendizes universitários (Sitoe, 2020).

Raquel revela ainda estar a enfrentar “[...] *dificuldades na argumentação e persistência de erros gramaticais, [...]*” (Raquel). À semelhança de outros depoimentos já analisados ao longo deste texto, neste também notamos a prevalência de dificuldades que possivelmente são apontadas pelos professores nas produções textuais dos estudantes. Além disso, há uma certa idealização da escrita acadêmica —, como sendo uma escrita baseada na norma padrão da língua portuguesa. Assim, a estudante supõe que ao superar os erros gramaticais, então, poderá estar apto a produzir qualquer texto acadêmico sem muitos problemas, o que nos remete a ao modelo de habilidades de estudo (Carnin; Mendonça; Neves, 2024). Em vista disso, o conhecimento de regras gramaticais aparece como condição *sine qua non* para a aquisição e desenvolvimento de competências de escrita acadêmica que a estudante idealiza.

Já Tintex, apesar de apresentar algumas dificuldades idênticas às aquelas reveladas pela Raquel, ele amplia os seus desafios, destacando, inicialmente, a dificuldade no reconhecimento de gêneros discursivos “[...] o não reconhecimento dos gêneros e modos literários [...]” (Tintex). Essas dificuldades apontadas pelo estudante revelam a falta da competência metagenérica —, conhecimento sobre gêneros discursivos, sua caracterização e suas funcionalidades sociocomunicativas. Assim, considerando que essa competência é construída ao longo da nossa vida através das experiências com os gêneros discursivos, a sua ausência remete-nos à falta de contato com certos gêneros.

Ou seja, podemos inferir que o estudante apresenta dificuldades para reconhecer certos gêneros discursivos, porque os desconhece, incluindo suas funcionalidades sociocomunicativas. Nesse sentido, para que o aprendiz conheça os gêneros discursivos, a figura do professor como agente de letramento torna-se importante. Este que precisa ensinar aos estudantes não apenas as características dos gêneros discursivos, mas também, as suas funcionalidades sociocomunicativas, a fim de saber utilizá-los dentro das condições de produção, que cada um deles lhe é apropriado.

Nesse sentido, para que o estudante seja capaz de construir essa competência precisa experimentar a produção dos gêneros discursivos (Marinho, 2010). Além disso, o participante acrescenta a questão da “[...] desconstrução da estrutura sintática e a organização da coesão e coerência dos textos” (Tintex), como sendo também alguns de seus desafios e dificuldades na produção textual acadêmica. Essas dificuldades apresentadas pelo estudante revelam uma metapragmática da língua em uso na universidade caracterizada pela ideia da norma culta. Assim, podemos inferir que o estudante enxerga as suas dificuldades na escrita de textos acadêmicos como consequência da falta de domínio da norma privilegiada na universidade.

Por fim, a participante Anifa, revela dificuldades de natureza científica: “*Sim, deparei-me com as dificuldades de natureza científica*” (Anifa). A nosso ver, essas dificuldades representam a ruptura que os estudantes fazem ao saírem do ensino secundário para o ensino universitário (Tapia-Ladino, Reyes e Navarro, 2025). Ou seja, conforme apresentamos, a saída dos estudantes de um segmento de ensino para outro, vai representar uma mudança nas formas de ler e escrever. Assim, a esfera acadêmica privilegia práticas de letramento acadêmico-científico, muitas vezes, pouco exploradas nos níveis precedentes.

Em vista disso, ao ingressar na universidade, o estudante tenderá a enfrentar desafios e dificuldades para dominar questões teórico-metodológicas, que sustentam a produção de gêneros discursivos acadêmicos.

De modo geral, os desafios e dificuldades apresentados pelos participantes da pesquisa enquadram-se no modelo de habilidades de estudo, uma vez que apontam essencialmente para aspectos da superfície da forma da língua (Lea; Street, 1998). Além disso, é possível observar que os participantes revelam, talvez, os aspectos amplamente enfocados no ensino-aprendizagem da escrita acadêmica na universidade e amplamente apontados pelos professores nos textos dos estudantes. Portanto, parece-nos haver uma maior preocupação com questões gramaticais em detrimento de outros aspectos importantes nas produções textuais dos estudantes, como, por exemplo, o domínio de aspectos teórico-metodológicos, linguístico-discursivos, construção de autoria, a identidade autoral etc.

5 Estratégias para a superação das dificuldades na produção de gêneros discursivos acadêmicos

A terceira questão colocada: “Tendo em vista os desafios e dificuldades atravessados por você na produção de gêneros discursivos acadêmicos, na universidade, gostaríamos que nos contasse como foi o processo da superação destas barreiras e a construção de aprendizagens sobre o letramento acadêmico”, tinha o propósito de analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes para a superação dos seus desafios e dificuldades, que eles enfrentam na escrita de textos de natureza acadêmica. Em resposta a essa questão, os participantes apontaram o seguinte:

A superação foi a procura da importância da leitura,leio muitas obras que acabo ganhando vocabulário, também procuro saber o significado das palavras que tenho dificuldade. (Depoimento da estudante Milca, 01/05/2025).

Lendo muita gramática, lendo e produzindo muitos textos. (Depoimento do estudante Daniel Segundo, 03/05/2025).

Tendo lido bastante e sobretudo as fichas que os docentes disponibiliza de modo a imitar alguns traços. (Depoimento da estudante Jú, 02/05/2025).

Nesses três excertos acima, conseguimos visualizar diferentes estratégias as quais os estudantes têm recorrido para a superação de suas dificuldades de escrita acadêmica. Entretanto, em todos os depoimentos, há uma estratégia em comum, que é a prática da leitura. Tal como podemos observar, os três excertos apontam a leitura como a principal estratégia acionada para a superação das dificuldades de escrita na esfera acadêmica: “*A superação foi a procura da importância da leitura [...]*” (Milca); “*Lendo muita gramática lendo e produzindo muitos textos [...]*” (Daniel Segundo); “*Tendo lido bastante [...]*” (Jú). Essa indicação da leitura como

a principal estratégia para a superação dos “problemas” de escrita acadêmica pode ser, em parte, um fator revelador da relação entre o ato de ler e o de escrever, conforme apontam Amaral *et al.* (2025) e Motta-Roth; Hendges (2010).

Isso porque para escrever é preciso ler, isto é, saber selecionar fontes confiáveis em bancos de dados importantes, fazer fichamentos, confrontar informações de diferentes fontes sobre a temática que está a pesquisar etc. (Amaral *et al.*, 2025). No entanto, pode ser também um indicativo do uso da leitura para a ampliação do vocabulário por parte dos estudantes ou para a aquisição da competência linguística, isto é, de regras gramaticais.

Essa segunda possibilidade é sustentada, por exemplo, pelos dizeres da Milca, nos quais ela revela que, “[...] *leio muitas obras que acabo ganhando vocabulário, também procuro saber o significado das palavras que tenho dificuldade*” (Milca). A partir desse depoimento, fica nítido que o uso da leitura para a superação das dificuldades na escrita acadêmica está na dimensão técnico-instrumental. Ora, embora o domínio de regras gramaticais e a ampliação do vocabulário sejam, tal como apresentamos antes, habilidades essenciais, esses dizeres revelam uma concepção de leitura do modelo de habilidades de estudo (Cossa; Manuel, 2025), uma vez que visa fundamentalmente conhecer novas palavras e o seu significado. Ou seja, é uma leitura que pensamos ser pouco produtiva para o desenvolvimento de competências de escrita acadêmica. Aliás, como argumenta, Bakhtin (2006), é possível que o indivíduo domine, magnificamente, uma dada língua, mas, mesmo assim, apresentar dificuldades para se expressar em certas esferas da comunicação humana justamente pelo fato de não dominar, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Segundo o autor, o domínio da escrita não se cinge apenas ao conhecimento da língua — em sua acepção abstrata —, mas também demanda o conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, isto é, do gênero discursivo.

Nesse sentido, compreendemos que o uso da leitura para a superação das dificuldades de escrita acadêmica precisa ultrapassar o plano instrumental, indo além da mera aquisição de palavras novas, do conhecimento de regras gramaticais etc., e englobar também outros aspectos ligados à produção textual, como, por exemplo, a capacidade de escrever textos segundo as condições de produção (finalidade da produção, especificidade do gênero discursivo, lugares de circulação do texto e interlocutores eleitos).

Ainda em relação às estratégias utilizadas pelos estudantes para a superação dos desafios e dificuldades na escrita acadêmica, Jú destaca a leitura e a imitação das fichas disponibilizadas por seus professores, conforme podemos ver: “*Tendo lido [...] as fichas que os docentes disponibiliza de modo a imitar alguns traços*” (Jú). Ora, é possível compreender que a leitura

da Jú não é crítica e muito menos reflexiva, haja vista que não a conduz o estudante à criatividade e à inspiração, mas apenas a imitação de certos traços dos textos, ou seja, trata-se de uma mera reprodução do texto lido.

Diferentemente da Milca e do Daniel Segundo, que tiveram a leitura como a sua principal estratégia para vencerem os desafios e superarem as dificuldades de escrita acadêmica, Raquel, Artur o Grande e Maribel apontam para diferentes estratégias que as ajudaram no processo da superação dessas barreiras na produção textual acadêmica, conforme podemos ver nos excertos a seguir:

Sobre as dificuldades vivenciadas por mim em torno da produção de textos acadêmicos, ainda estou trabalhando arduamente. Reforçando a leitura acadêmica, realizando oficinas de escrita acadêmica, acompanhando tutoriais, usando as tecnologias e ferramentas digitais e praticando de forma regular a escrita. (Depoimento da estudante Raquel, 01/05/2025).

O processo de superação envolveu a minha mudança de consciência na maneira com vejo a produção de textos e tudo a ele ligado, através da autocritica que permitiu "ver" e perceber os meus erros e quais eram as soluções e mais importantes praticar ações de modo a sanar as dificuldades [...]. (Depoimento do estudante Artur o Grande, 02/05/2025).

A superação da minha dificuldade não foi fácil, tive de dobrar esforços me dedicar ainda mais procurando artigos e livros que debruçassem sobre o assunto em questão com o auxílio da explicação dos colegas e principalmente dos docentes. (Depoimento da estudante Maribel, 09/05/2025).

Nos excertos acima expostos, podemos observar algumas estratégias acionadas pelos três estudantes para a superação dos desafios e dificuldades na escrita acadêmica. Tomando como ponto de partida a fala da Raquel, vemos que a participante superou os seus entraves, “[...] *Reforçando a leitura acadêmica, realizando oficinas de escrita acadêmica, acompanhando tutoriais, usando as tecnologias e ferramentas digitais e praticando de forma regular a escrita*” (Raquel). A partir das estratégias mencionadas, podemos observar o quanto o letramento acadêmico, sobretudo a escrita acadêmica é algo complexo e que demanda do estudante um conhecimento sobre a escrita que vá além do que aprendeu no ensino secundário.

Nesse sentido, isso significa que embora o estudante tenha tido 12 anos de escolarização, ao ingressar na universidade lidará com uma nova dinâmica de escrita de textos com a qual não estava familiarizado (Tapia-Ladino; Reyes; Navarro, 2025; Lea; Street, 1998). Um dado interessante no depoimento da participante, é a menção que ela faz a prática regular da escrita, o que ratifica os dizeres de Marinho (2010), segundo os quais, os estudantes desenvolvem suas

competências de escrita através da experiência com a produção de textos e não apenas com a leitura.

Já Artur o Grande revela que, *“o processo de superação envolveu a minha mudança de consciência na maneira com vejo a produção de textos [...] através da autocrítica que permitiu e perceber os meus erros e quais eram as soluções e mais importantes [...]”* (Artur o Grande). Nesse excerto, o participante destaca a mudança de consciência e autocrítica, fatores importantes para a mudança de postura em relação à nossa maneira de enxergar certas práticas letradas. Isso significa que o estudante pôde compreender, de certa maneira, o que era necessário fazer para superar as suas dificuldades na escrita acadêmica, tal como ele mesmo conclui *“[...] praticar acções de modo a sanar as dificuldades”*. Assim, inferimos que essas ações tenham envolvido uma série de práticas de letramento desenvolvidas na esfera acadêmica, como, por exemplo, a prática de leitura, não só com o objetivo de compreender o que o autor disse no texto, mas também como ele foi desenvolvido (Cremonense, 2018).

Por sua vez, Maribel destaca que, *“a superação da minha dificuldade [...], tive de dobrar esforços [...] procurando artigos e livros que debruçassem sobre o assunto em questão com o auxílio da explicação dos colegas e principalmente dos docentes”*. Nessa fala apresentada pela participante, podemos compreender algumas estratégias por ela utilizadas, como, por exemplo, a prática de leitura. Isso é inferido quando ela menciona a questão da procura de livros e de artigos que abordam sobre o assunto, isto é, sobre a escrita acadêmica. No entanto, não está patente na fala dela em quais aspectos ela focava ao ler tais textos. Além disso, Maribel diz que teve de recorrer à explicação de colegas e professores para sanar as suas dificuldades relativas à escrita acadêmica, o que dialoga com os dizeres de Fischer e Hochsprung (2017), segundo os quais, os estudantes se familiarizam com as práticas de letramento acadêmico partindo de diferentes modos de interação com os outros (colegas e/ou professores), leituras e, principalmente, produções escritas na esfera acadêmica. Nesse sentido, é a partir da interação com diferentes ações e práticas que os estudantes constroem suas identidades de leitores e autores de textos acadêmicos.

De forma geral, as análises feitas em relação às estratégias utilizadas pelos estudantes para a superação de seus desafios e dificuldades na leitura e na produção textual acadêmica, mostram-se ser técnico-instrumentais, uma vez que os participantes muitas vezes as utilizam para sanar problemas ligados a aspectos da superfície da forma da língua, conforme vimos em certos depoimentos. Por outro lado, é possível inferir que a necessidade de focar nas

dificuldades dessa natureza revela a importância que é dada a essas questões nos textos dos estudantes em detrimento de outras dimensões da escrita apresentadas ao longo deste texto.

Considerações finais e alguns (en)caminhamentos

Como antes apresentado, o objetivo central que nos levou a desenvolver esta pesquisa foi a necessidade de analisar as percepções dos estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Licungo, destacando os desafios, dificuldades e as estratégias que os aprendizes utilizam para a superação desses obstáculos na universidade, assim como compreender como estas contribuem para tornar os estudantes academicamente letrados. As análises feitas indicam a necessidade da mudança em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica na universidade, em Moçambique. Isso porque os aprendizes compreendem a produção textual acadêmica como algo estreitamente vinculado ao conhecimento da gramática normativa, ou seja, ao uso correto das regras gramaticais (sintaxe, morfossintaxe), pontuação e acentuação, ampliação do vocabulário, assim como ao domínio de normas técnicas.

Igualmente, foi possível observar que os desafios e dificuldades reveladas pelos estudantes são aquelas do nível da superfície da forma da língua, o que por um lado, corrobora as pesquisas de Siopa (2020, 2015); Siteo (2023) que apontam que os estudantes universitários moçambicanos entram na universidade com uma aquisição incompleta do Português, ou seja, com certas limitações linguísticas consequentes da aquisição do Português/L2. No entanto, compreendemos também que talvez os estudantes apontaram os desafios e as dificuldades que são amplamente cobrados pelos professores durante a produção de textos na universidade, o que de certo modo omite outros desafios e dificuldades que os estudantes têm em relação à escrita de textos acadêmicos. Em vista disso, salientamos a necessidade da promoção de um ensino da escrita não apenas baseado em aspectos gramaticais e técnicos, mas também na compreensão da escrita como prática social e situada (Lea; Street, 1998).

Por fim, as análises mostram-nos que os estudantes recorrem à leitura para a superação das suas dificuldades de escrita de gêneros discursivos acadêmicos. Entretanto, observamos que o uso da leitura para esse fim, não permite aos estudantes adquirirem competências necessárias para a produção de textos acadêmicos, uma vez que tal leitura se concentra essencialmente na ampliação do vocabulário — no conhecimento de novas palavras — e de regras gramaticais, o que também mostra o uso precário da leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica na universidade, em Moçambique.

Assim, sugerimos, como já apontamos, uma mudança significativa em relação ao ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, sendo necessária a ampliação dos enfoques relativos ao ensino dessa prática letrada. Em outras palavras, torna-se necessário ensinar a escrita acadêmica não somente considerando a sua dimensão linguística e normas técnicas, mas também a sua dimensão epistemológica e social, incluindo as relações de poder, instituições e identidades sociais (Lea; Street, 2014), que se encontram subjacentes a essa prática de letramento acadêmico.

Apesar desta pesquisa apresentar certas limitações ligadas ao número reduzido de participantes, acreditamos que as contribuições que ela traz são necessárias e fundamentais para a compreensão real dos desafios e dificuldades que os estudantes universitários atravessam na escrita acadêmica em Moçambique. Além disso, lançamos o desafio de mais pesquisas que busquem explorar essas questões, sobretudo em uma abordagem sociocultural, que enxergue a escrita além de simples habilidades técnicas e individuais.

Agradecimentos

O autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de pesquisa – Processo 140462/2026-0.

Contribuições do autor

Décio Gidrião Cossa é responsável pela concepção do argumento central do artigo e pela formulação textual de seus diferentes componentes (fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, descrição, análise e discussão dos dados), bem como por seu estilo de composição.

Referências

- AMARAL, Luana Lopes *et al.* *Letramento acadêmico: práticas de pesquisa e produção textual na universidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2025.
- 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.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CARNIN, Anerson; 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, p. 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.

COSSA, Dércio Gidrião. *Experiências de produção textual e apropriação do letramento acadêmico por estudantes universitários em Moçambique*. 2026. 166f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2026.

COSSA, Dércio Gidrião; MANUEL, Arcedes José. Letramentos acadêmicos no contexto moçambicano: pesquisas, perspectivas e desafios. *Domínios de Linguagem*, 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: 18 jun. 2026.

CREMONESE, Lia Emília. A relação entre leitura e produção textual na universidade: aspectos referentes à intersubjetividade. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v.12, n. 1, p. 703-742, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL33-v12n1a2018-25>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38664/21984>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em: 14 jan. 2026.

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. 2026.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341f. Tese (Doutorado 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; TIMBANE, Alexandre António. Práticas de leitura de gêneros acadêmicos: entre os discursos docentes e as concepções dos estudantes na universidade Eduardo Mondlane. *Cadernos de África Contemporânea*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 129-139, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cac/article/view/14306>. Acesso em: 18 jun. 2025

FUMO, Oscar; GIRÃO, Stéphanie Soares. Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: Análise de um trabalho de escrita de gêneros. *PAPÉIS*, Campo Grande, v. 22, n.43, p. 91-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6275>. Acesso em: 2 dez. 2025.

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

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.

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 jan. 2026.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 157-172. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 23 dez. 2025.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, [S. l.], 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 set. 2025.

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. 2025.

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, p. 135-144. 1998. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/4010/2658/0> . Acesso em: 03 set. 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 (orgs.) *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, Mónica; MARQUES, José António; MONTEIRO, Ana; SIOPA, Conceição (Orgs.). *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos*. Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2015. p. 99-117.

SIOPA, Conceição. Ensino do português na universidade em Moçambique: Trabalhos Oficiais de Gramática. XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística,

Lisboa, 2006. p. 659-674. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2005-53.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SIOPA, Conceição; ERNESTO, Nelson; COMPANHIA, Carlitos. A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. *Idiomático*, (Revista Digital de Didáctica de PLN), Instituto Camões - Centro Virtual Camões, p. 1-20. 2003. Disponível em: https://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/competencia_em_portugues.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

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. 248 f. Tese (Pós-graduação em Linguística do Português) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2023.

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. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 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 out. 2025.

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. 2025.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003. DOI: <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>. Disponível em: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11369>. Acesso em: 24 jun. 2026.

TAPIA-LADINO, Mónica; REYES, Natalia Ávila; NAVARRO, Federico. Qué se escribe en el ingreso a la universidad? Experiencias estudiantiles con géneros de formación en programas de inclusión. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, e44995, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202544995>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N9C4VNDzh7X8XQW9s56hQwr/?format=html&lang=es>. Acesso: 13 fev. 2026.

Recebido em 20 de fevereiro de 2026

Aceito em 22 de junho de 2026