



Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários

Writing Portuguese as a second language: perceptions and learning experiences of university students

Conceição Siopa¹

Camões. Instituto da Cooperação e da Língua
Universidade Eduardo Mondlane
msilvasiopa@camoes.mne.pt

Luísa Álvares Pereira²

Universidade de Aveiro
lpereira@ua.pt

Resumo:

Num contexto multilingue como o de Moçambique, em que a língua portuguesa é uma língua segunda, as percepções que os estudantes desenvolvem sobre a escrita podem desempenhar um papel importante no aprofundamento das suas competências de escrita, o que na universidade pode ser determinante para o sucesso académico (Barbeiro, L.; Pereira, L. & Carvalho, 2015; Castellotti & Moore, 2002; Lonka et al., 2014). Neste sentido, este estudo visa conhecer o perfil linguístico, as percepções e experiências de escrita de estudantes universitários moçambicanos, ponto de partida de uma pesquisa mais vasta sobre o ensino da escrita académica baseado no género textual. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um inquérito por questionário, desenhado e validado como instrumento de pesquisa, preenchido por 162 estudantes de uma universidade pública moçambicana. Os dados foram analisados de forma qualitativa e os resultados revelam três principais conclusões: Primeiro, a diversidade linguística destes estudantes com 18 línguas maternas. Segundo, a escrita na escola secundária parece ser uma atividade centrada no professor, mais do que uma experiência de escrita centrada no aluno. E, por último, a percepção destes estudantes dos seus sentimentos face à escrita que incluem medo, ansiedade, nervosismo, insegurança, incerteza e responsabilidade. Neste sentido, as conclusões deste estudo apontam para a importância de compreender como a escrita é ensinada e como o método adotado pode estar relacionado com o modo como os sujeitos do estudo se relacionam emocionalmente com a escrita, aspeto importante para gerir a sobrecarga cognitiva inerente à complexidade da produção textual em contexto académico.

Palavras-chave: escrita académica; experiências de escrita; percepções; português L2; Moçambique

¹ Leitora de Português na Universidade Eduardo Mondlane e doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro (Portugal). É investigadora na Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira e no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Grupo "Protexos - Ensino e Aprendizagem da escrita de textos" (Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro, Portugal).

² Professora Auxiliar com Agregação na Universidade de Aveiro, Doutorada em Didática do Português. É docente e investigadora no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro e no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL).



Abstract:

In a multilingual context like Mozambique where Portuguese is a second language, perceptions towards writing can play an important role in students' motivation to develop writing skills. At the university, this situation may determine their academic success. Thus, this study has a particular interest in understanding university students' previous experiences and perceptions towards writing, as starting point for a broader research on genre-based teaching writing. The methodology used was based on a questionnaire previously validated and applied as a research instrument. It was filled in by 162 university students enrolled in Bachelor degrees of Portuguese language teaching, Translation studies, Linguistic and Literature from a public university in Mozambique. Data were qualitatively analyzed and results reveal three major findings: firstly, the diversity of these students' linguistic profile as there are 18 different first languages. Secondly, that writing at secondary school is a teacher-centered activity about writing rather than a student writing experience. Thirdly, that when students have to face a writing activity their feelings include fear, anxiety, stress, nervousness, insecurity, unsureness and responsibility. This study may contribute to a deeper understanding of how writing is (not) being taught and how that may be related to students writing difficulties. In this sense, this study conclusions may also contribute to understand how teaching methods may be related to students' emotional relationship with writing and with the way they manage the cognitive overload inherent to the complex process of academic writing.

Keywords: academic writing; writing experiences; perceptions; Portuguese L2; Mozambique

Resumen:

En un contexto multilingüe como el de Mozambique, en el que la lengua portuguesa es una segunda lengua, las percepciones que los estudiantes desarrollan sobre la escritura pueden desempeñar un papel importante en la profundización de sus competencias de escritura, lo que en la universidad puede ser determinante para su recorrido académico (Castelotti & Moore, 2002; Barbero et al., 2015; Lonka et al., 2014). En este sentido, este estudio busca conocer el perfil lingüístico, las percepciones y experiencias de escritura de estudiantes universitarios mozambiqueños, punto de partida de una investigación más amplia sobre la enseñanza de la escritura académica basada en el género textual. La metodología utilizada consistió en la aplicación de una encuesta por cuestionario, diseñada y validada como instrumento de investigación, llenado por 162 estudiantes de una universidad pública mozambiqueña. Los datos se analizaron de forma cualitativa y los resultados revelan tres principales conclusiones: Primero, la diversidad lingüística de estos estudiantes con 18 lenguas maternas. En segundo lugar, la escritura en la escuela secundaria parece ser una actividad centrada en el profesor, más que una experiencia de escritura centrada en el alumno. Por último, la percepción de estos estudiantes de sus sentimientos frente a la escritura incluye miedo, ansiedad, nerviosismo, inseguridad, incertidumbre y responsabilidad. En este sentido, las conclusiones de este estudio apuntan a la importancia de comprender cómo se enseña la escritura y cómo el método adoptado puede estar relacionado con el modo en que los sujetos del estudio se relacionan emocionalmente con la escritura, aspecto importante para gestionar la sobrecarga cognitiva inherente a la escritura. La complejidad de la producción textual en el contexto académico.



Palabras clave: Escritura académica; Experiencias de escritura; Las percepciones; português L2; Mozambique

(...) emotion underlies most, if not all cognition, and I will argue that variable success in second language acquisition (SLA) is emotionally driven. (Schumann, 1997, p.15)

Introdução

Nas duas últimas décadas e em diversos países, tem havido um número significativo de estudantes a revelar muitas dificuldades na escrita, de uma forma geral, e na escrita académica (EA) em particular (Carlino, 2008; Castelló, Iñesta, & Monereo, 2009; L. Á. Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010; Vasconcelos, Monteiro, & Pinheiro, 2007). Estas dificuldades prendem-se com a realidade crescente de muitos estudantes que adquiriram a língua veicular como língua segunda (L2) ou como língua estrangeira (LE) ou ainda porque tiveram uma escolarização deficiente (Carvalho, 2012; Siopa, 2010). De facto, há um número significativo de estudantes que chega à universidade sem ter acesso aos padrões dos géneros académicos, não partilha com os professores o conhecimento do que estes entendem por “escrever bem” (Hyland, 2003) e, por isso, revelam muitas dificuldades em produzir sínteses, relatórios de experiências científicas, resenhas e ensaios (Duarte, 2010). Acresce a esta realidade que a língua da academia tem especificidades próprias que advêm dos objetivos e finalidades da própria academia que, genericamente, consistem em promover e divulgar o conhecimento científico de acordo com as áreas de especialidade.

Em contexto moçambicano, as dificuldades ao nível da escrita em contexto universitário têm sido objeto de diversos estudos desenvolvidos, não só no sentido de as conhecer e descrever, mas também no sentido de encontrar soluções didáticas para os problemas encontrados (Gonçalves, 2010; Siopa, 2010, 2011, 2013, 2015a, 2015b, 2017). Estas dificuldades incidem, genericamente, quer no uso de estruturas complexas desta língua, quer na competência comunicativa (oral e escrita), quer ainda no uso de um nível de língua mais cuidado e formal, como o que é utilizado na academia. Além do que foi referido – e não menos importante – é o facto de estes estudantes não terem sido escolarizados nas suas línguas maternas, não tendo, por conseguinte, desenvolvido uma relação com o modo escrito nessas línguas.

Neste sentido, o trabalho que se apresenta insere-se na área do ensino da escrita académica segundo a pedagogia do género e tem como finalidade caracterizar o perfil linguístico destes estudantes, assim como conhecer as suas perceções relativamente à escrita. Reconhece-se que estas perceções decorrem das experiências vividas com os escritos e dos pensamentos que lhe estão associados e que, por sua vez, estes influenciam, positiva ou negativamente, as aprendizagens futuras. Ou seja, quando se pretende, como é o caso do estudo que está subjacente a este trabalho, desenvolver competências de escrita académica, para as quais é determinante o empenhamento dos estudantes, parece ser importante conhecer o perfil linguístico, as experiências de aprendizagem anteriores e as perceções construídas sobre a escrita.

Assim, e não pretendendo abarcar toda a complexidade deste tema, a estrutura deste artigo engloba, para além da introdução, um enquadramento teórico sobre perceções e experiências



de escrita, abordando, ainda que de forma necessariamente sintética, a forma como estes fatores podem intervir em processos de ensino e aprendizagem. A seguir introduz-se a pesquisa desenvolvida, fazendo referência aos participantes no estudo e caracterizando-se o instrumento de recolha de dados. Posteriormente, depois da análise dos dados, recolhidos num inquérito por questionário, apresenta-se não só o perfil linguístico da população-alvo, mas também algumas das ideias e percepções que estes estudantes construíram sobre a escrita. Por fim, apresentam-se algumas conclusões e recomendações, esperando que este estudo possa vir a contribuir para desenhar dispositivos didáticos mais rigorosos e adequados, que tenham em conta as experiências de escrita da população a que se destinam.

Contextualização teórica

Escrever é, como se sabe, uma atividade complexa e a sua aprendizagem e desenvolvimento faz parte de um longo processo de escolarização, fundamental para o crescimento intelectual e social de qualquer indivíduo. Neste processo, evolui-se de funções psicológicas elementares para processos cada vez mais complexos³, em que a linguagem, como um signo mediador entre o ser humano e o mundo, tem um papel central. É através da linguagem que se concretizam processos mentais em abstração, se procede a categorizações e generalizações, se assimila, se transmite, se preserva e se desenvolve o conhecimento. Nesta perspetiva, a aprendizagem em geral, e a aprendizagem da escrita, em particular, tem uma importância vital no desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Sabe-se que o ser humano só aprende o que está ao seu alcance, mas quando a tarefa de aprendizagem, pela sua complexidade, representa uma sobrecarga cognitiva, ou seja, está para além daquilo que o indivíduo é capaz de fazer no estágio de desenvolvimento em que se encontra, a aquisição não se processa (Sweller, 1988; Vygotsky, 1978). A título de exemplo, a escrita de resumos, em contexto académico, quer como produto, quer como instrumento, tem sido referida como sendo uma atividade altamente complexa, de leitura e escrita recursiva, envolvendo constrangimentos⁴ que podem impor uma sobrecarga cognitiva difícil de suportar pelos estudantes (Kirkland & Saunders, 1991). Assim, e para além do facto de toda a aprendizagem, e a da escrita em particular, ser um processo individual complexo, deve-se acrescentar que as atividades de aprendizagem necessitam ainda de ser sentidas pelo estudante como exequíveis, relevantes e potencialmente compensadoras para que este se empenhe na sua execução (Santos, 2001). De facto, como os indivíduos se envolvem mais profundamente em tarefas que valorizam (Schumann, 1997), o processo de ensino e aprendizagem deve, assim, envolver o estudante em tarefas

3 Funcionamento psicológico tipicamente humano, por oposição às funções psicológicas elementares, próprias dos animais que se caracterizam por serem reações automáticas, reflexas e associações simples (Vygotsky, 1978).

4 "External constraints include such factors as purpose and audience of the assignment, features of the assignment itself, discourse community conventions, nature of the material to be summarized, time constraints, and the working environment. Internal constraints consist of L2 proficiency, content schemata, affect, formal schemata, cognitive skills, and metacognitive skills" (Kirkland & Saunders, 1991, p. 106)



motivadoras com uma carga cognitiva controlada. Estas tarefas devem incluir: aprendizagem baseada em tarefas; formulação e solução de problemas práticos e reais; trabalho individual e colaborativo com acompanhamento sistemático e atempado por parte do professor e dos pares. O que a experiência e a investigação têm vindo a enfatizar é a necessidade do professor manter expectativas altas, mas objetivos realistas, desenhando materiais instrucionais de complexidade equilibrada, simultaneamente desafiadores. Com este tipo de expectativas, objetivos e materiais, a aprendizagem e a concretização de tarefas de escrita tende a alcançar melhores resultados (Chickering & Gamson, 1987; Meece, Anderman, & Anderman, 2006).

Ao considerarmos percepção como a apreensão de uma dada realidade, de uma certa forma, envolvendo o indivíduo social, afetiva e cognitivamente e atitude como a predisposição psicológica para reagir de uma certa forma, positivamente ou negativamente face a um dado objeto, deduz-se que percepção e atitude estão interligadas na construção do comportamento dos indivíduos, de uma forma geral, e dos indivíduos em contexto académico, de forma particular (Castellotti & Moore, 2002). Quando percecionadas pelos estudantes de forma negativa ou irrelevante, as experiências de aprendizagem transformam-se em atitudes e comportamentos que funcionam como obstáculos ao processamento da informação necessário para aprender, não deixando ver claramente qual o procedimento, nem adotar o comportamento adequado ao percurso a seguir. Nesta medida, a experiência de escrever, se marcada afetivamente como negativa, mesmo que socialmente e cognitivamente percecionada como importante, não vai permitir acumular saberes e gestos facilitadores da compreensão e produção escrita, funcionando antes como mais um momento de não sentido e de penalização para a ação verbal.

Se pensarmos nas características do ensino a que os estudantes estão expostos no ensino secundário geral em Moçambique (número excessivo de alunos por turma, aulas maioritariamente expositivas por parte dos professores, difícil acesso dos estudantes aos manuais escolares, reduzido (ou inexistente) apetrechamento das bibliotecas escolares), facilmente se compreende que nem sempre o ensino praticado resulta em aprendizagens concretas, significativas e valorizadas pelos estudantes. Sem um enfoque específico no desenvolvimento de competências e sem um acompanhamento individualizado por parte da escola e do professor, a aprendizagem da escrita, e o seu posterior desenvolvimento, pode ser redundante ou tão complexo que os estudantes a abandonam desinteressados ou a praticam coagidos, com todas as consequências que isso acarreta do ponto de vista afetivo e cognitivo. Para além destes fatores, há ainda a referir que, pela complexidade e pela morosidade que o seu acompanhamento e retorno corretivo implicam, a maioria dos alunos inseridos no sistema público de ensino, não pratica a escrita. Esta atividade é, na maior parte das vezes, remetida para trabalho de casa e avaliada pelo professor através da sua leitura em sala de aula. Ao longo deste processo, as experiências de aprendizagem da escrita desenvolvidas, e as sensações que estas provocaram no indivíduo, poderão vir a intervir no envolvimento do estudante e na sua predisposição para aprender futuramente.

Neste sentido, durante o longo percurso de aprendizagem percorrido até chegar à universidade, os estudantes vão construindo diferentes imagens, consolidando múltiplas percepções e gerando sentimentos diversos sobre o que é escrever e sobre a imagem que têm de si próprios como escreventes. Transportam consigo ideias e experiências do processo de ensino e aprendizagem, memórias das interações tidas com professores e pares, em face das respostas emocionais



aos estímulos propostos no domínio da escrita. Estas perceções se não forem conhecidas e transformadas pelos professores, podem vir a interferir e a moldar as atitudes, o empenhamento e a motivação perante novas tarefas em que a escrita está envolvida. Ou seja, as perceções podem desempenhar um papel preponderante no sucesso ou fracasso do percurso académico de cada estudante e na sua motivação para se dedicarem ao desenvolvimento das competências de escrita académica. Neste processo, o perfil linguístico dos estudantes e as perceções que estes desenvolveram sobre uma determinada área científica podem explicar a sua motivação para aprender e, conseqüentemente, o seu (in)sucesso académico (Barbeiro, L.; Pereira, L. & Carvalho, 2015; Lonka et al., 2014; Santos, 2001).

Posto isto, e relativamente ao desenvolvimento das competências de escrita em contexto universitário, tem-se vindo a verificar a necessidade de organizar programas, cursos e centros de escrita com o intuito de responder às necessidades dos estudantes relativamente à escrita que devem produzir (Barbeiro, L.; Pereira, L. & Carvalho, 2015; Bork, Bazerman, Correa, & Cristovão, 2014; Bräuer, 2012). Nestes programas, havendo a necessidade de desenvolver atitudes positivas face à escrita, o professor, com o suporte didático adequado, quer à população estudantil, quer ao género que pretende ensinar, pode conduzir o estudante da fase em que se encontra para a concretização da aprendizagem possível⁵, que o estudante ainda não domina, mas que pode vir a aprender. O sucesso da aprendizagem é apoiado pelo professor, pelas suas ações, pelos dispositivos didáticos desafiadores que é capaz de mobilizar e pelo retorno corretivo sistemático que consegue fornecer. Mas, fundamentalmente, o sucesso da aprendizagem depende das características, experiências e atitudes do aprendente e da avaliação que este consegue fazer da pertinência, interesse e exequibilidade da aprendizagem em questão (Hyland, 2007; Luísa Álvares Pereira & Cardoso, 2013; Schumann, 1997; Siopa, 2017).

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados, se tomarmos como público-alvo estudantes universitários com experiências de escrita reduzidas e uma baixa autoestima relativamente à imagem que têm de si próprios como escreventes e, portanto, com uma relação complexa com a escrita, parece ser (ainda) possível intervir neste processo e revertê-lo. Neste sentido, o estudo que aqui se apresenta é um ponto de partida para conhecer as perceções desta população específica, o que, por sua vez, poderá contribuir para ajudar o professor na construção dos dispositivos didáticos de ensino dos géneros académicos. Desenhar tarefas que proporcionem experiências de escrita interessantes, exequíveis e compensadoras pode motivar os estudantes para a sua realização e vir a desenvolver uma predisposição positiva para escrever. E este parece ser um passo determinante para a construção e divulgação do conhecimento científico tão importante na academia.

5 Zona de desenvolvimento proximal: "Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86).



Metodologia

Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo que se apresenta incide sobre as percepções que os estudantes universitários moçambicanos têm sobre a escrita para, a partir deste conhecimento, se desenhar um dispositivo didático mais adequado aos objetivos de ensino da escrita na universidade, dirigido a uma população universitária adulta e com um percurso de aprendizagem do Português como língua segunda. De modo a confirmar algumas evidências já encontradas em estudos anteriores (Siopa, 2015a, 2017), parte-se da seguinte questão: Que percepções e experiências de escrita têm os estudantes universitários moçambicanos?

Ao desenvolver esta pesquisa no início do primeiro semestre de 2016, na disciplina de Português III, pretendeu-se verificar, antes de mais, as percepções e experiências sobre a escrita que estes estudantes universitários moçambicanos foram construindo, ao longo do seu percurso escolar, dado que, como referido no enquadramento teórico, este conhecimento é importante para a definição da ação didática a seguir. Utilizando o método de inquirição para a obtenção dos dados, aplicou-se um inquérito por questionário, previamente validado junto de colegas e professores de Português da universidade em que se desenvolveu o estudo e procedeu-se à análise dos dados recolhidos, cujos resultados se apresentam no ponto 4.

Participantes

Integraram este estudo 162 estudantes do segundo ano das Licenciaturas em Ensino de Português, Tradução, Linguística e Literatura, inscritos na disciplina de Português de uma universidade pública moçambicana. A média de idades da população alvo é de 29 anos e todos os estudantes inquiridos tinham tido, pelo menos, 12 anos de instrução formal em português. Todos os estudantes autorizaram, por escrito, a sua participação neste estudo, tendo a sua identidade sido protegida através da codificação dos seus nomes. A maioria destes estudantes (74%) é natural de Maputo (cidade e província), 53% são do sexo feminino, 47% do sexo masculino e 43% são trabalhadores-estudantes. Destes estudantes, apenas 9% frequentaram uma escola secundária privada.

Instrumento de recolha de dados

O instrumento utilizado para recolha dos dados foi construído especificamente para este estudo, embora tenha sido baseado em questionários existentes relativos às percepções e experiências de estudantes (Barbeiro, L.; Pereira, L. & Carvalho, 2015; Lonka et al., 2014). O seu processo de construção implicou a sua validação junto de estudantes universitários moçambicanos, matriculados nas mesmas licenciaturas, mas frequentando o 3º ano, e pelos professores de Português da mesma universidade. Deste processo de validação por pares e pelos seus professores, resultaram melhorias introduzidas, a partir das quais se chegou à versão final do questionário.

Relativamente à estrutura do questionário, este tem 5 Secções e 58 questões (cf. Tabela 1). Continha perguntas fechadas, umas contendo várias alternativas, para que o inquirido assinalasse, com uma resposta curta, apenas a que mais se adequava à sua situação e outras apresentadas em



formato de escala de Likert. Neste último tipo de pergunta, utilizou-se uma escala de resposta psicométrica que variou entre questões direcionadas às preferências afetivas (gosto muito, gosto, é-me indiferente, gosto pouco e não gosto), e questões que avaliavam a frequência de realização (sempre, muitas vezes, algumas vezes, quase nunca e nunca), ou o grau de concordância (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente) assim como o índice de dificuldade (muito difícil, algo difícil, difícil, pouco difícil, nada difícil). Ao responderem a este tipo de questões, os inquiridos especificaram o seu grau de envolvimento, de concordância, de frequência ou de avaliação, relativamente à afirmação contida na questão.

Tabela 1 – Estrutura do Questionário

Questionário sobre percepções e experiências de escrita			
Secção 1	Identificação Pessoal	5 questões resposta curta escolha múltipla	Apresentar as características sociolinguísticas dos sujeitos abrangendo a idade, o género, a naturalidade e a escolaridade dos pais.
Secção 2	Perfil Linguístico	5 questões resposta curta escolha múltipla	Caracterizar o perfil linguístico dos sujeitos, englobando a escolaridade dos pais, as línguas maternas, as línguas de comunicação em casa, onde e com quem aprenderam a falar português.
Secção 3	Percepções face à aula de Português	10 questões escolha múltipla	Descrever o posicionamento e frequência das atividades desenvolvidas pelos sujeitos na aula de português.
Secção 4	Percepções face à escrita na universidade	20 questões escolha múltipla	Caracterizar a escrita na universidade de acordo com a percepção dos sujeitos.
Secção 5	Percepções das dificuldades e sentimentos face à escrita na universidade	18 questões escolha múltipla resposta curta	Descrever as percepções das dificuldades dos sujeitos relativamente a tarefas de escrita na universidade. Identificar sentimentos associados ao ato de escrever.

Neste questionário havia ainda uma pergunta aberta que admitia uma resposta escrita, produzida livremente em que se pedia que o estudante exprimisse o que sentia quando tinha que escrever um texto para a universidade. Pretendia-se com esta questão perceber e recolher os sentimentos associados ao ato de escrever em contexto académico.

Depois de realizado o questionário, os dados foram recolhidos para uma tabela e quantificados. A resposta à pergunta aberta foi analisada com recurso a técnica de análise de conteúdo, com



base nas categorias geradas a partir das respostas dos estudantes: medo, ansiedade, nervosismo, insegurança, incerteza e responsabilidade.

Apresentação e discussão dos resultados

Perfil linguístico

Embora uma percentagem muito significativa da população inquirida (67%) tenha referido ter aprendido a língua portuguesa em casa, o que lhe confere o estatuto de língua materna, apenas 18% a refere como tal. Assim, a maioria dos estudantes inquiridos (59%) refere ter como língua materna o changana, seguida do português (18%) e do ronga (15%). Há estudantes com outras línguas maternas (8%), mas que não estão representadas no grupo auscultado de forma expressiva. É ainda de assinalar que há nesta população uma variedade linguística assinalável: 18 línguas, 16 das quais de origem Bantu. As outras são o português e o coreano. A maioria dos estudantes para além da língua materna, fala uma outra língua bantu (44%) e um número considerável fala inglês (31%) e em menor expressão o francês (8%) e o espanhol (6%).

Relativamente à língua portuguesa, esta foi aprendida maioritariamente com a mãe para 42% dos inquiridos, com o pai para 31%, com o professor apenas para 20% e com ambos os pais para 7%. Estes números indicam que a maioria desta população quando entrou na escola aos seis anos de idade já sabia falar português, aprendido maioritariamente com a mãe, embora apenas 18% a considere língua materna, como vimos anteriormente.

Perceções sobre a aula de Português

A principal atividade desenvolvida na aula de Português, referida por 91% dos estudantes inquiridos, consiste em ouvir o professor. Verifica-se ainda que a leitura é uma atividade regular para a maioria (55%), seguida de atividades que envolvem a realização de exercícios de gramática (48%) e da apresentação oral de trabalhos (41%), como se pode ver pelos resultados apresentados no gráfico 1.

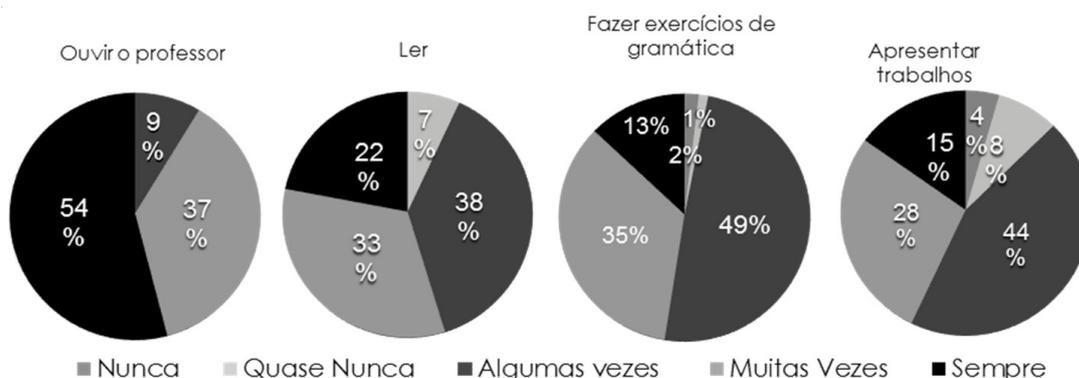




Gráfico 1: Frequência de realização de atividades na aula de Português

Nas atividades desenvolvidas na aula de Português, a escrita ocupa a 5ª posição e envolve maioritariamente a composição/redação, muitas vezes considerada como escrita livre, sempre ou muitas vezes para 44% dos estudantes. Os resumos e as sínteses aparecem referenciados como uma atividade regular nas aulas de português apenas para 24% relativamente ao resumo e 8% para a síntese (cf. Gráfico 2). É de realçar que há 15% dos estudantes que nunca ou quase nunca escreveu composições, 26% nunca escreveu um resumo e para 47%, quase metade da população inquirida, nunca escreveu uma síntese.

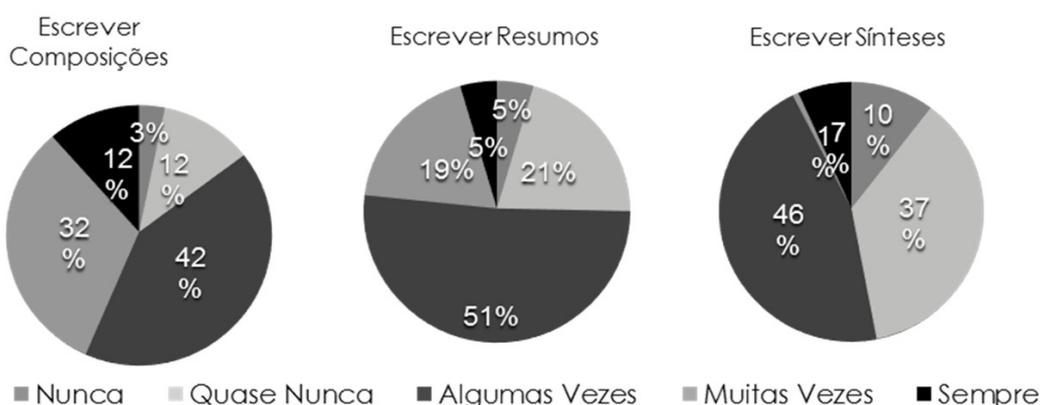


Gráfico 2: Frequência de realização de atividades de escrita na aula de Português

Estes resultados vêm confirmar a falta de experiências de escrita. Sem escreverem, nem serem confrontados com textos académicos para além dos manuais, aos quais apenas uma percentagem reduzida consegue ter acesso, constata-se a inexistência, para estes estudantes, de quaisquer modelos de escrita que eles possam seguir. Este quadro é ainda confirmado pelas principais dificuldades que os estudantes referem ter na produção do discurso escrito e que envolve a síntese de leituras e a sua transposição para os trabalhos académicos em forma de paráfrase, o desenvolvimento das ideias no texto e a seleção do vocabulário mais adequado ao tema em desenvolvimento. Um olhar mais atento sobre as dificuldades referenciadas poderá apontar as razões que levam estes estudantes a caracterizar a escrita académica como complexa e difícil, embora compreendam a sua importância. Para além dos aspetos referidos, 34% dos estudantes referem ter dificuldade em estruturar frases gramaticalmente corretas e 19% afirmam ter algumas dificuldades em compreender as instruções do professor relativamente às tarefas de escrita. Neste contexto, de uma quase total falta de experiência com a escrita mais regulada e formal, não surpreende a valorização que a totalidade dos estudantes faz do *feedback* (retorno corretivo oral ou escrito), quer por parte do professor, quer por parte dos seus pares. De facto, perante o quadro apresentado, este parece ser o único momento em que os estudantes são confrontados com algum tipo de orientação sobre o que lhes é exigido.



Perceções sobre a escrita na universidade

Neste estudo, tentou-se conhecer as perceções desta população sobre a escrita, para fundamentar a construção de dispositivos didáticos mais adequados às necessidades desta população universitária. Para além da quase totalidade dos inquiridos (98%) considerarem a escrita como uma atividade muito importante na universidade, a maioria (69%) reconhece que a escrita é difícil porque têm que demonstrar o conhecimento adquirido. Consideram ainda (63%) que para escrever bem na universidade é preciso já escrever bem na escola secundária e que para adquirir tal competência basta ler muito (70%). Estas duas últimas perceções revelam que para escrever bem na universidade, é necessário que se tenha escrito bem na escola secundária o que é equivalente a dizer-se que ou se aprende a escrever na escola secundária ou já não é possível fazê-lo na universidade. Daqui resulta a perceção de que muitos destes estudantes não acreditam que se possa aprender e melhorar as competências de escrita na universidade. Quanto ao contributo da leitura nas competências de escrita, está já amplamente provado que ler é muito importante, ajuda no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. No entanto, para desenvolver uma relação com o escrito e escrever com desenvoltura diferentes géneros académicos, é mesmo necessário escrever vários géneros com propósitos diferenciados, de acordo com modelos fornecidos e trabalhados previamente. A leitura só por si não desenvolve a competência de escrita. Estas duas competências estão associadas, requerem trabalho didático conjugado, mas também autónomo.

Para além destes aspetos, e embora tenham referido que gostam de escrever, quando se pergunta que sentimentos experimentam face à escrita os estudantes evocam sentimentos de medo, ansiedade, nervosismo, insegurança, incerteza e responsabilidade. A resposta a esta pergunta aberta vem confirmar a perceção menos positiva que os sujeitos construíram sobre a escrita, ao ponto de referirem que estes sentimentos lhe estão associados. Parece, assim, que a escrita está associada a uma experiência negativa e constrangedora, o que, se associado às perceções referidas, pode vir a prejudicar a motivação para aprenderem competências de escrita na universidade, comprometendo, desta forma, o seu percurso académico como um todo.

Conclusões

Uma das primeiras constatações deste estudo é, por um lado, a confirmação da grande diversidade linguística desta população e, por outro, o estatuto de língua materna para a língua portuguesa⁶, dado que a maioria destes estudantes refere ter aprendido esta língua em casa, maioritariamente com a mãe, como vimos.

Quanto à perceção destes estudantes relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da escrita a que estiveram expostos, os resultados deste inquérito revelam como a escrita (não) é

⁶ Este estatuto, provavelmente a par com uma língua bantu, implica uma realidade bilingue para muitos dos sujeitos inquiridos, de acordo, aliás, com os mais recentes estudos a serem desenvolvidos sobre a comunidade bilingue moçambicana (cf. projeto sobre comunidade bilingue em Moçambique, http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=comunidade-mocambicana-bilingue).



ensinada e como este facto pode estar relacionado com o modo como os sujeitos do estudo se relacionam emocionalmente com a escrita, aspeto considerado essencial, como vimos, para gerir a sobrecarga cognitiva inerente à complexidade do processo de produção textual em contexto académico. A maioria dos sujeitos inquiridos tem experiências de escrita reduzidas, para muitos, mesmo inexistentes, ao nível de uma escrita mais formal e estruturada como são os resumos e as sínteses, textos fundamentais para a academia. Recordar-se a este propósito, algumas conclusões do relatório do “Encontro de Reflexão sobre a Escrita no Ensino Secundário Geral”, objeto de publicação anterior (Siopa, 2015b) que permitiam já antecipar estes resultados e em muito contribuíram para a realização deste estudo:

Relativamente à escrita, acrescenta-se que a experiência que os estudantes trazem do ensino secundário é limitada e, muitas vezes, circunscrita ao desenvolvimento de pequenas tarefas. Estas consistem, de um modo geral, na reprodução do que foi escrito no quadro, ou na produção de frases curtas em resposta a questionários do professor ou ainda na realização de “composições”, normalmente no âmbito da realização de provas de avaliação. Um outro aspeto que caracteriza o ensino a que os estudantes têm acesso, antes de ingressar na universidade, é o privilégio dado ao conhecimento gramatical teórico e a pouca atenção dada à prática de estruturas, ao percurso da produção de texto, ou seja, à aquisição e desenvolvimento de habilidades de escrita. Assim, os textos produzidos por esta população estudantil apresentam ainda diversos tipos de problemas, quer ao nível da ortografia e pontuação, quer ao nível do uso de algumas estruturas gramaticais, quer ainda ao nível da coerência e coesão discursivas. (Siopa, 2015b, p. 8)

De facto, estas conclusões revelam uma situação bastante complexa para os estudantes moçambicanos no ensino superior, dado que tiveram uma reduzida exposição à norma-padrão e a educação formal recebida não lhes permitiu desenvolver habilidades básicas de literacia. Além do que foi referido – e não menos importante – é o facto de não terem sido escolarizados nas suas línguas maternas, não tendo, por conseguinte, desenvolvido uma relação com o modo escrito nessas línguas.

Assim, se tivermos em conta a importância da escrita (e da leitura) para o trabalho académico, qualquer que seja a área de especialidade, pode facilmente perceber-se que, para estes estudantes, a escrita que se realiza na academia pode representar um verdadeiro obstáculo, na maior parte das vezes intransponível, se os professores universitários não tiverem consciência desta situação e não prepararem os seus materiais de ensino adequados às dificuldades desta população.

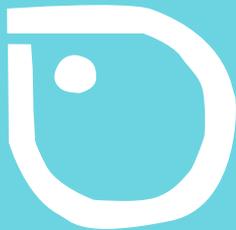
Para além dos aspetos referidos, os estudantes reconhecem ainda outros constrangimentos, igualmente fundamentais para a escrita académica, como os problemas com a seleção e adequação do vocabulário e a divulgação do conhecimento adquirido na construção do discurso, quer ao nível macro do desenvolvimento das ideias no texto, quer ao nível micro da construção das frases. Para além destes fatores, os estudantes mantêm uma relação complexa e constrangedora

7 Este encontro foi realizado na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em 2013, no âmbito do projeto “Formação contínua para professores de português do ensino secundário geral” (http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=formacao-continua).



com a escrita porque, se por um lado afirmam gostar de escrever, por outro, experimentam sentimentos negativos quando têm que enfrentar uma tarefa de escrita na universidade. Este tipo de sentimentos a que a maioria dos estudantes se refere poderá prender-se com o facto de haver uma prática insuficiente da escrita, uma falta de modelos da escrita que devem produzir na academia, fazendo com que os estudantes não apreendam, nem desenvolvam, experiências de escrita suficientes. Ou que, pelo menos, possam desenvolver uma prática capaz de induzir um conhecimento sobre o modo de construir textos, capaz de proporcionar uma relação com a escrita suscetível de ser adjuvante no momento de escrever.

Partindo do pressuposto de que as perceções podem vir a desempenhar um papel preponderante no sucesso ou fracasso do percurso académico e na motivação dos estudantes para se dedicarem ao desenvolvimento das competências de escrita, e tendo em conta os resultados deste inquérito, parece ser importante fazer algumas recomendações. Assim, a primeira recomendação que surge deste estudo é a necessidade de que os estudantes universitários, nos anos iniciais da sua formação, tenham abundantes e compensadoras experiências de escrita dos diferentes géneros académicos, sobretudo ao nível do resumo e da síntese de várias fontes, dado que muitos não tiveram oportunidades de o fazer durante o seu percurso escolar. Esta experiência poderá ser mesmo considerada fundamental, na medida em que aqueles géneros são o ponto de partida para outros mais sofisticados como a revisão crítica, o ensaio ou o artigo. Para além do que foi referido, resumir e sintetizar associam a leitura à escrita, permitindo assim, para além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, uma aproximação aos textos e autores que circulam na academia. Destes resultados decorre ainda uma segunda recomendação que se prende com a necessidade de insistir nas experiências concretas de escrita em qualquer nível de ensino, sem as quais os estudantes não poderão amadurecer a sua escrita e a sua voz como escreventes, que se pretende progressivamente mais consciente, mais autónoma e mais construtiva.



Referências bibliográficas

- Barbeiro, L.; Pereira, L. & Carvalho, J. (2015). Writing at Portuguese Universities : Students ' Perceptions and Practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74–85.
- Bork, A. V., Bazerman, C., Correa, F., & Cristovão, V. (2014). Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista ProLíngua*, 9(1), 2–14. http://doi.org/http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/24309/13316&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm0uoqiG_2NZs98SlbWy87BtbQf7RQ&nossl=1&oi=scholaralrt
- Bräuer, G. (2012). Section Essay: Academic Literacy Development. In *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing* (pp. 467–484). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- Carlino, P. (2008). The rationale of an itinerary of research, teaching and promotion of WAC/WID/academic literacies in Argentina. Retrieved June 23, 2015, from <https://www.aacademica.com/paula.carlino/101.pdf>
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objecto escolar. *Anais Do SIELP*, XXXIII(2), 81–87. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1107–1130. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ869206&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ869206
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Social Representations of Languages and Teaching: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education, (February 2002), 1–27.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 80(120), 3–7. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Duarte, I. (2010). Competências de escrita de estudantes portugueses à entrada na universidade. In P. Gonçalves (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 106–121). Maputo: Texto Editora.
- Gonçalves, P. (2010). Perfil linguístico dos estudantes universitários: Áreas críticas e instrumentos de análise. In P. Gonçalves (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 16–50). Maputo: Texto Editora.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29. [http://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](http://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Kirkland, M., & Saunders, M. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL QUARTERLY*, 25(1), 105–121. Retrieved from http://tesol.aua.am/tq_digital/TQ_DIGIT/Vol_25_1.pdf#page=106



- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. Retrieved from http://www.jowr.org/articles/vol5_3/JoWR_2014_vol5_nr3_Lonka_et_al.pdf
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol*, 57, 487–503. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, & P. M. R., & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing*.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). Aveiro: UA Editora.
- Santos, S. C. (2001). O processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior." *Cadernos de Pesquisas Em Administração*, 8(1). Retrieved from <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>
- Schumann, J. (1997). The neurobiology of affect in language. *Language Learning; 1998 Supplement 1*, Vol. 48, p1-36, 36p, 48(Supplement 1), Accession Number: 43942864. Retrieved from <http://www.citeulike.org/group/7242/article/3436931>
- Siopa, C. (2010). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In P. Gonçalves (Ed.), *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 74–103). Maputo: Texto Editora.
- Siopa, C. (2011). Revisão e edição de texto: a gramática, o vocabulário e o discurso. In *Actas do congresso Portugal e os PALOP: Cooperação na Área da Educação*. (pp. 53–64). ISCTE-IUL-IPL.
- Siopa, C. (2013). Improving Portuguese second language writing skills of university students in Mozambique. In S. May (Ed.), *LED2011: Refereed conference proceedings of the 3rd International Conference on Language, Education and Diversity* (University). Auckland.
- Siopa, C. (2015a). Aperfeiçoar a escrita em Português na Universidade Eduardo Mondlane. *Revista Científica Da UEM: Série Letras E Ciências Sociais*, 1(1), 52–66.
- Siopa, C. (2015b). Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em Português L2. In M. Bastos, J. Marques, A. C. Monteiro, & C. Siopa (Eds.), *Ensinar a Língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos. Textos Seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa* (pp. 99–117). Porto: Porto Editora.
- Siopa, C. (2017). Escrever sem papel e corrigir sem caneta: o desenvolvimento da escrita e o uso do e-mail. In A. Monteiro, C. Siopa, J. Marques, & M. Bastos (Eds.), *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais. Textos Seleccionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa*. (pp. 102–123). Porto: Porto Editora.



- Sweller, J. M. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *COGNITIVE SCIENCE*, 12, 257–285. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d88c/481743db95687bf9d2861c16cd006f67a0a1.pdf>
- Vasconcelos, R. M., Monteiro, S., & Pinheiro, M. (2007). Competências de escrita em alunos universitários. In *World Congress on Communication and Arts* (pp. 75–78).
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*, 159. <http://doi.org/10.1007/978-3-540-92784-6>