

Marta Zefanias Siteo

**APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO GÉNERO “RESUMO” NA  
UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM  
CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA  
ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE PL2**

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda,  
orientada pela Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos, apresentada ao  
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade  
de Coimbra

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# Faculdade de Letras

APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO GÉNERO “RESUMO NA UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM CENTRADA DO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE PL2

## Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Dissertação de Mestrado</b>
<b>Título</b>	<b>APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO GÉNERO “RESUMO” NA UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE PL2</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Marta Zefanias Siteo</b>
<b>Orientador/a</b>	<b>Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos</b>
<b>Coorientador/a</b>	
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria Joana Vieira dos Santos</b> <b>2. Doutor Paulo Alexandre Nunes da Silva</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda</b>
<b>Área científica</b>	<b>Linguística Aplicada</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Didática do Português</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>12-07-2018</b>
<b>Classificação</b>	<b>18 valores</b>

Este trabalho foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de bolsas de pós-graduação para estudantes dos PALOP e de Timor Leste.

## Resumo

Os processos implicados na produção do resumo académico estão associados a competências de literacia académica cruciais para o sucesso académico. No entanto, o seu domínio não ocorre naturalmente, exigindo ações pedagógicas sistemáticas, programadas e baseadas em princípios pedagógicos cientificamente validados. Em contextos universitários moçambicanos, diferentemente de outros contextos de aquisição e aprendizagem da língua veicular como língua segunda ou língua estrangeira, o ensino deste género textual encontra-se numa fase incipiente, estando em desenvolvimento iniciativas pedagógicas com foco na literacia académica. Neste âmbito, o presente estudo visa fornecer subsídios para tornar mais significativo o tratamento didático dado ao resumo, encarado como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir para a superação de problemas de leitura e escrita, potenciais obstáculos ao sucesso académico. Apoiando-se em contribuições teóricas de correntes como Literacias Académicas e Interacionismo Sociodiscursivo, a investigação procura apontar as principais linhas de ação a serem tomadas no que se refere ao ensino do resumo na universidade. Para alcançar este objetivo, analisou-se (i) o desempenho dos estudantes na produção do resumo com base em um *corpus* de 36 textos; (ii) o contexto de aprendizagem em que essa produção ocorreu e (iii) a configuração dos resumos em causa. Relativamente ao desempenho dos estudantes, os resultados indicam que abordaram o texto a partir do qual produziram o resumo desprovidos das categorias de análise necessárias para o compreenderem e que, embora conheçam as estratégias implicadas na sua produção, não dispõem dos mecanismos linguísticos necessários para as operacionalizar. O confronto destes resultados com as atividades de ensino no âmbito das quais os resumos foram produzidos revelou não só que o modelo didático adotado apresenta algumas limitações quanto à abrangência de todos os aspetos necessários para o domínio deste género, como também que o tipo de resumo trabalhado é, de certo modo, incompatível com os objetivos pretendidos, carecendo portanto de reformulação e, eventualmente de redefinição no quadro de uma pedagogia de géneros textuais a desenvolver em trabalhos futuros.

Palavras-chave: Resumo académico, língua segunda, literacias académicas, leitura, escrita.

## **Abstract**

The processes involved in the drafting of academic summary are associated with academic literacy skills which are critical to the academic success. However, the mastery of such skills does not occur naturally, it requires systematic and programmed pedagogical actions based on scientifically validated pedagogical principles. Unlike other contexts of acquisition and learning of the transmission language as a second or foreign language, in Mozambican university contexts, the teaching of this textual genre is in an early stage, and pedagogical initiatives with a focus on academic literacy are under development. In this context, this study is aimed at providing support to turn the didactic conception of the academic abstract more meaningful, as a pedagogical tool that can contribute to overcoming reading and writing problems, which stand as potential obstacles to academic success. Relying on the concepts of academic literacy and literacy in general, and on theoretical contributions from Socio-Discursive Interactionism theory, the research aims to identify the main lines of action to be taken with regard to the teaching of academic summary. In order to achieve this goal, we analyzed (i) students' performance in the drafting of an abstract based on a *corpus* of 36 texts; (ii) the learning context in which this drafting occurred and (iii) the layout of the abstracts in question. Regarding student's performance, the results reveal that they approached the text, from which they produced the summary, unequipped of analysis skills needed to understand it, and though they might know the strategies involved in the drafting of a summary, they lack the linguistic devices necessary to make it effective. The comparison of these results with the teaching activities from which the summary were produced, not only revealed that the adopted didactic model displays some limitations as regards the comprehensiveness of all necessary aspects for the mastery of this genre, but also reveals that the type of summary produced is, to a certain extent, incompatible with the aims to be achieved, and therefore they need to be reformulated and possibly redefined in the context of a pedagogy of textual genres to be developed in future.

Key-words: Academic Summary, second language, academic literacies, reading, writing

## **Agradecimentos**

A elaboração desta dissertação representa o culminar de uma etapa de formação muito importante para a minha vida profissional e académica. Por isso, quero expressar o meu sincero e profundo agradecimento às instituições e às pessoas cujo apoio foi determinante para a realização do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda na Universidade de Coimbra.

À Fundação Calouste Gulbenkian, que financiou a realização deste mestrado em Portugal, por me ter proporcionado uma experiência de formação cultural e cientificamente enriquecedora.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, que, na sequência do Edital 400031, deliberou atribuir-me uma bolsa de investigação de licenciado, inserida no CELGA-ILTEC. A atribuição desta bolsa ofereceu-me uma oportunidade de formação privilegiada na medida em que possibilitou a minha inserção num centro de investigação de prestígio em Portugal, bem como a interação constante com investigadores experientes numa área de conhecimento (Discurso e Práticas Discursivas Académicas) em que me encontrava em fase de iniciação.

Ao CELGA\_ILTEC e seus membros, especialmente a diretora, Isabel Pereira, e os investigadores da Linha Temática “Discurso e Práticas Académicas Discursivas” pela generosidade, pelo caloroso acolhimento e por todo o apoio científico, logístico e moral prestado na realização deste trabalho.

À Cátedra de Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira pelo suporte científico.

À Universidade Eduardo Mondlane e à Universidade de Coimbra por me terem concedido autorização para fazer o mestrado.

À minha orientadora, Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos, que prontamente se disponibilizou para dirigir a elaboração desta dissertação, pelas aprendizagens significativas e inigualáveis que me proporcionou enquanto pessoa e investigadora iniciante, pela dedicação, paciência e encorajamento e por ter criado um ambiente de trabalho caloroso, humana e cientificamente enriquecedor. Muito obrigada pelo excelente exemplo de orientação e de profissionalismo, professora.

Ao arguente das minhas provas, o professor Paulo Nunes da Silva, pela crítica construtiva e pelas pertinentes observações, que contribuíram para a melhoria da qualidade linguística e científica deste trabalho.

À professora Cristina Martins, coordenadora do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, pelo apoio prestado a partir do momento em que manifestei o interesse de estudar na UC e pela atenção dispensada ao longo de toda a formação.

A todas as minhas professoras pelo profissionalismo e humanidade demonstrados na condução das atividades de ensino e aprendizagem.

À professora Catedrática, Perpétua Gonçalves, pela iniciação na investigação, por me ter estimulado a seguir a carreira académica e pelo constante apoio ao longo destes dois anos de formação.

À professora Conceição Siopa, que, em 2016, lançou as bases para a realização de estudo, por ter fornecido os textos dos seus estudantes e por todo o apoio prestado.

Ao professor Carlos A. M. Gouveia pela confiança depositada em mim antes mesmo de me conhecer pessoalmente e por me ter dado a oportunidade de fazer parte da equipa de investigadores que coordena.

À professora Luísa Álvares Pereira pelos sábios conselhos, pelos materiais fornecidos e pela disponibilidade manifestada toda as vezes que solicitei auxílio.

Ao José Pedro Ferreira por se ter solidarizado com a difícil situação financeira em que me encontrava devido ao elevado custo das propinas na Universidade de Coimbra.

Ao meu namorado, Nadir Izidine, que tomou a peito o meu projeto de formação, colocando-se à minha inteira disposição, por me ter dado alento para continuar nos momentos em que me faltaram forças e esperança.

À minha família, especialmente à Célia Siteo, e aos meus amigos, sobretudo à Constanze Blum, que me apoiaram incansavelmente e que tudo fizeram para evitar que a solidão abalasse o meu estado de espírito.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente à Dra. Benilde Vieira e à Emília Marregula, pela disponibilidade manifestada sempre que precisei do seu apoio.

À Helga Arnault, pela companhia e amizade e por várias vezes ter-me escutado pacientemente enquanto pensava em voz alta.

A todos aqueles que, embora não tenham sido mencionados, deram o seu contributo para a concretização deste projeto de formação.

Dedico o sucesso desta formação a duas grandes mulheres que a vida me deu o privilégio e a honra de conhecer. À minha mãe, Neli Zimba, e à minha avó, Marta Macuácuá, em cuja coragem, bravura e determinação encontro inspiração para superar os momentos adversos que surgem na minha vida (khanimambo, vovó e mamã, pelas orações e pela boa educação que me transmitiram).

# Índice Geral

Capítulo 1. Introdução .....	7
Capítulo 2. Enquadramento teórico.....	11
2.1. Literacia académica: abordagens e definições de conceitos-chave.....	11
2.2. Modelos pedagógicos para desenvolvimento da literacia académica.....	14
2.3. A abordagem pelas teorias de Género .....	19
2.4. Aplicação da pedagogia de Género na didatização do <i>resumo académico</i> .....	22
2.5. Configurações do <i>resumo</i> .....	24
2.5.1. Um conceito, várias definições .....	24
2.5.2. Configuração do resumo escolar: implicações pedagógicas.....	30
2.5.3. O resumo académico como uma ferramenta pedagógica para desenvolver a literacia de estudantes moçambicanos de PLS.....	33
Capítulo 3. Metodologia de análise dos dados.....	38
3.1. Critérios de recolha do <i>corpus</i> .....	39
3.2. Perfil dos estudantes informantes .....	41
3.3. Categorias da primeira análise dos dados .....	42
3.4. Categorias da segunda análise .....	44
3.5. Procedimento de análise dos dados .....	45
Capítulo 4. Análise e discussão dos resultados.....	47
4.1. Aplicação das estratégias.....	48
4.2. Pontuação da execução dos resumos .....	54
4.3. Síntese da análise dos resumos .....	65
4.4. Confronto entre os resultados obtidos e a “sequência de ensino” .....	66
ANEXOS.....	82
ANEXO I – TEXTO-FONTE .....	82
ANEXO II – MAPA CONCEPTUAL DO TEXTO-FONTE.....	85
ANEXO III – <i>CORPUS</i> .....	87
ANEXO IV – GRELHA DE ANÁLISE HOLÍSTICA .....	108
ANEXO V – FICHA INFORMATIVA FORNECIDA AOS ESTUDANTES .....	110
ANEXO VII – INSTRUÇÕES FORNECIDAS NO ATO DA PRODUÇÃO DOS RESUMOS .....	113

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – características do resumo ensinado no âmbito do módulo didático em análise.....	24
Tabela 2 – Aspectos que configuram os diferentes tipos de resumo nos planos enunciativo e pragmático.....	26
Tabela 3 – Exemplos de resumo acadêmico .....	27
Tabela 4 – Plano do resumo acadêmico de acordo com Dernadi, Gil & Cristóvão (2009).....	28
Tabela 5 – Aspectos que distinguem o <i>resumo</i> da <i>síntese</i> .....	29
Tabela 6 – Dados sobre o perfil sociolinguístico dos sujeitos.....	41
Tabela 7 – Categorias de avaliação de sucesso relativo da aplicação dos macroprocessos.....	43
Tabela 8 – Descritores para a análise holística dos dados .....	45
Tabela 9 – Aspectos analisados para efeitos de identificação das estratégias utilizadas na produção do resumo .....	47
Tabela 10 – Resultados referentes ao desempenho dos estudantes na seleção das ideias-chave.....	48
Tabela 11 – Exemplos de apagamento indevido .....	49
Tabela 12 – Exemplos de execução das estratégias mobilizadas na produção do resumo .....	52
Tabela 13 – Exemplos da inclusão de elementos dispensáveis.....	53
Tabela 14 – Resultados dos descritores do parâmetro referente à fidelidade ao texto-fonte .....	55
Tabela 15 – Resultados dos descritores do parâmetro referente às relações entre as estruturas do resumo e do texto-fonte.....	57
Tabela 16 – Exemplos de reformulação dos materiais linguísticos do texto-fonte.....	58
Tabela 17 – Resultados dos descritores relativos aos parâmetros de coesão, coerência, concisão e correção estrutural.....	60
Tabela 18 – Resultados dos descritores relativos ao parâmetro de correção estilístico-fraseológica e lexical / Grau de legibilidade .....	62
Tabela 19 – características do resumo ensinado no âmbito do dispositivo didático em análise.....	67

## Capítulo 1. Introdução

O panorama linguístico moçambicano é caracterizado pela coexistência de várias línguas que servem a diferentes grupos étnico-culturais. A par do Português, que é a língua oficial, são faladas cerca de 20 línguas pertencentes à família Bantu bem como algumas línguas de origem asiática. As línguas Bantu constituem as línguas maternas (LM) da maior parte da população, o que significa que o Português é predominantemente adquirido e aprendido como língua não materna. Uma vez que o seu uso ocorre “dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida [...], sendo indispensável para a participação na vida política e económica do Estado” (Leiria et al. 2005), a língua portuguesa é classificada como sendo uma língua segunda para a maioria da população.

Em virtude do quadro mencionado, a maioria dos estudantes universitários moçambicanos aprende o português como língua segunda em contexto natural ou instrucional inserida num ambiente multilingue e multicultural. Apesar disso, um número consistente de estudos revela que estes estudantes chegam à universidade com um conhecimento ainda insuficiente no que tange à língua portuguesa, demonstrando, por isso, dificuldades no domínio do léxico, da gramática e da comunicação académica.

Este perfil linguístico aponta para a necessidade de definição de políticas linguísticas e educativas no ensino superior que favoreçam o desenvolvimento de competências no que se refere ao uso do português. Ainda assim, em contextos universitários, verifica-se a inexistência de um ensino generalizado da língua portuguesa, facto que pode, de algum modo, condicionar o sucesso académico dos estudantes. Nos últimos anos, entretanto, tem vindo a aumentar o número de faculdades<sup>1</sup> que, por iniciativa própria, solicitam a introdução de unidades curriculares designadas por Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa / Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa nos planos de estudos dos cursos que oferecem. As solicitações são, muitas vezes, feitas sob a alegação de que os estudantes apresentam um desempenho linguístico muito fraco em português, que não lhes permite realizar, com sucesso, diferentes atividades de leitura e produção textual necessárias para a aprendizagem na esfera universitária.

Na verdade, as fragilidades linguísticas dos estudantes universitários moçambicanos constituem um problema que tem preocupado desde sempre tanto professores como

---

<sup>1</sup> Esta situação verifica-se na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), instituição à qual a investigadora pertence.

investigadores da área da linguística. Comprova-o o número dos estudos realizados com o objetivo de compreender as principais dificuldades linguísticas desta população (cf. Bavo, 2015; Companhia, 2010; Diniz & Fumo, 2015; Gonçalves, 2007, 2010, 2015; Justino (2011); Siopa, 2010, 2013, 2015) assim como a criação de materiais instrucionais destinados a contribuir para a superação dos problemas linguísticos mais salientes (cf. Gonçalves e Siopa, 2015).

Nesses trabalhos científicos e pedagógicos, desenvolvidos com o objetivo de melhorar as competências linguísticas dos estudantes, verifica-se uma grande preocupação com as questões formais da língua, tais como: estrutura da frase, gramática (concordância verbal, concordância nominal, regência verbal, etc) e pontuação. Nos trabalhos pedagógicos, em particular, nota-se, igualmente, uma forte tendência para o ensino da norma tomada como referência em Moçambique, o português padrão europeu (PE). No entanto, existem também alguns trabalhos, que, sem abandonarem o foco em estruturas linguísticas, dão atenção à produção textual, destacando a dimensão cognitiva deste trabalho. Ancorados nos modelos processuais da escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987), esses estudos procuram demonstrar a relevância do cumprimento de tarefas de revisão textual na melhoria da qualidade linguística dos textos produzidos pelos estudantes (cf. Siopa 2013, 2015; Guirruogo, 2008).

A alocação de professores de português em várias faculdades decorrente dos apelos gerados pela insatisfação existente relativamente aos saberes linguísticas dos estudantes demonstrou ser insuficiente uma abordagem didática centrada em estruturas linguísticas. A crescente demanda por aulas de português desafia os investigadores a alargar o seu escopo de pesquisa no sentido de dar respostas pedagógicas contextualizadas, isto é, adequadas às reais necessidades dos sujeitos. É neste contexto que, recentemente, surgiu, a partir da iniciativa de um grupo de professores de português, uma nova linha de pesquisa e de ensino baseada em pedagogias da escrita académica orientadas por Géneros Textuais.

A presente dissertação surge associada a essa linha de pesquisa, visando contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam a melhoria das competências de leitura e escrita académica dos estudantes moçambicanos. O estudo enfoca o *resumo académico* porque, além de ser útil para as atividades de ensino e aprendizagem, serve de ponto de partida para a produção de outros textos utilizados na esfera académica.

Concretamente, a opção de centrar o presente trabalho no *resumo académico*, tal como é entendido no âmbito deste estudo, prende-se com a centralidade que o mesmo ocupa nas atividades de ensino e aprendizagem e de produção textual propostas aos estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Muitos professores solicitam a produção de resumos como forma de promover e verificar a leitura dos textos que fornecem aos estudantes para acederem aos conteúdos de ensino. No entanto, fazem-no, muitas vezes, de forma assistemática e sem recorrer a uma instrução programada. No que diz respeito às atividades de produção textual, o resumo foi integrado na iniciativa de ensino da escrita académica, que acabou de ser referida, sendo trabalhado como uma etapa para a produção da *recensão crítica*, no âmbito de uma das unidades curriculares de português a que alguns estudantes da UEM são submetidos do primeiro ao terceiro ano.

Assumimos que o *resumo académico* pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes universitários moçambicanos. Por isso, pretendemos estabelecer as principais linhas de ação a serem tomadas no que diz respeito ao seu ensino como resposta às carências dos estudantes em termos de literacia académica. Essencialmente o nosso maior objetivo é tornar a atividade de produção do resumo mais significativa e mais proveitosa para os estudantes, isto é, colocá-la ao serviço do desenvolvimento dos *skills* que a aprendizagem no ensino terciário demanda. Para lograr este objetivo, julgamos ser imprescindível o conhecimento das reais necessidades da população-alvo em termos de competências de produção do género em causa assim como a avaliação das práticas de ensino.

Partindo deste pressuposto, a pesquisa foi realizada em três vertentes, tendo como tronco principal a identificação de áreas críticas na produção do *resumo* através da análise do desempenho dos alunos; a discussão sobre o género “resumo” e a análise de um dispositivo didático que operacionaliza o *resumo académico* como pontos acessórios. Essas linhas de investigação foram traduzidas nas seguintes questões: (1) Que competências revelam os resumos escritos por estudantes no que diz respeito aos processos de produção deste texto e à escrita de modo geral? (2) As atividades didáticas sobre o resumo, desenvolvidas no âmbito de uma unidade curricular, são suscetíveis de promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita académica necessárias para aprendizagem na esfera universitária?

A fim de responder a estas questões, analisamos um *corpus* composto por trinta e seis resumos, produzidos por estudantes do 2º ano do curso de Ensino de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane procurando identificar (i) os pontos críticos de processamento da informação do texto-fonte (a partir do qual os resumos analisados foram produzidos); (ii) as áreas críticas da competência de redação do resumo, nomeadamente as formas de paráfrase assim como (iii) compreender o entendimento de um grupo de professores a cerca da configuração do género “resumo”. Os resultados obtidos foram tomados como base para propor alterações à atual abordagem de ensino do resumo.

Do ponto de vista teórico (Capítulo 2), o estudo realizado apoia-se nas ideias produzidas no âmbito de estudos sobre *literacia académica* e *alfabetização académica* para justificar a necessidade e a relevância das práticas de literacia no ensino terciário (ver 2.1. e 2.2.). Socorre-se também das teorias sobre Géneros, nomeadamente do Interacionismo Sociodiscursivo, para enquadrar as práticas de literacia no contexto mais amplo do funcionamento da linguagem (ver 2.3.), mencionando alguns dos dispositivos didáticos que disponibilizam (ver 2.5.). A seguir à fundamentação teórica, enfoca-se o género textual em estudo com o objetivo de refletir sobre as suas configurações (ver 2.6.), as implicações pedagógicas da representação do resumo vigente no contexto escolar (ver 2.7) bem como sobre as suas potencialidades em termos de literacia académica (ver 2.8). Feito isso, apresenta-se a metodologia da análise dos dados (Capítulo 3.), onde são mencionados os critérios de recolha dos dados (ver.3.1); o perfil sociolinguístico da amostra (ver 3.4); as categorias de análise (ver 3.5. e 3.6.) e os procedimentos adotados na análise (ver.3.7). Os resultados obtidos assim como a respetiva discussão são apresentados faseadamente no capítulo 4. Primeiramente, são apresentados os resultados referentes ao desempenho dos estudantes – aplicação das estratégias utilizadas no processo de produção (ver. 4.1.), o resultado desse processo (4.2.) e uma síntese das principais constatações (4.3.). Em seguida, os resultados são confrontados com as atividades de ensino no âmbito das quais os textos analisados foram produzidos (4.4.). Após a apresentação dos resultados, são fornecidas as principais conclusões e as recomendações (capítulo 5.).

## Capítulo 2. Enquadramento teórico

### 2.1. Literacia académica: abordagens e definições de conceitos-chave

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

Num sentido contrário, em outros contextos, pesquisadores-professores têm defendido que as práticas de literacia desenvolvidas no ensino secundário, ainda que bem sucedidas, não seriam suficientes para habilitar os estudantes a lidarem, com sucesso, com as práticas de linguagem e de pensamento próprias do ensino superior, dadas as diferenças que caracterizam os dois contextos em termos dessas práticas. Reconhece-se, assim, que as dificuldades não se devem à sua incapacidade de lidar com os modos de ler, escrever e pensar próprios do ensino superior, mas ao facto de se tratar de uma nova cultura, um novo “registo”, que até então desconheciam. Tal como Carlino afirma (2005, p. 21):

“os modos de escrita praticados pelas comunidades académicas universitárias não são a extensão do que os alunos deveriam ter aprendido anteriormente. São novas formas discursivas que desafiam todos os iniciantes e que, para muitos deles, transformam-se em barreiras insuperáveis se não tiverem o apoio dos professores.”

Por essa razão, considera-se ser necessário familiarizar os estudantes com as práticas de linguagem que caracterizam a esfera universitária, a fim de permitir que desenvolvam as competências necessárias para responderem satisfatoriamente às demandas deste contexto de ensino. Efetivamente, quando os estudantes ingressam na universidade, deparam-se com formas de aprendizagem especializadas que, entre outros aspetos, “envolvem a produção e a receção de géneros textuais bastante complexos e específicos do contexto académico” (Bezerra, 2012, p. 248).

Sendo assim, para responderem, com sucesso, aos desafios que a aprendizagem na universidade lhes impõe, os estudantes necessitam de desenvolver uma série de estratégias específicas necessárias para a aquisição e construção de conhecimentos. Para o efeito, é

imprescindível que “experienciem determinadas práticas envolvendo a leitura e a produção de textos que predominam na academia; e [se] apropriem, por conseguinte, de géneros textuais/discursivos específicos desse ambiente discursivo” (Baltar, Cerutti-Rizzati & Zandomenego, 2011, p. 41).

Essas práticas de literacia, sendo socialmente situadas, constituem processos fulcrais através dos quais os estudantes aprendem novas matérias e desenvolvem conhecimentos sobre novas áreas de estudo (Lea & Street, 1998). Com efeito, através delas os estudantes desenvolvem “um conjunto de noções e estratégias necessárias para participar na cultura discursiva das disciplinas, bem como nas atividades de produção e análise de textos necessárias para aprender na universidade” (Carlino, 2003c, p. 410), que constituem a literacia académica.

Normalmente, é usada a forma plural do termo “literacia académica” (*literacias académicas*) para assinalar a pluralidade e a complexidade desta competência, mas, por razões que explicaremos a seguir, adotamos a forma singular como uma “noção geral para indicar a capacidade de lidar com o discurso académico” (Weideman & Van Dyk, 2014, p. 3). De acordo com Lillis & Scott (2007), pode-se adotar tanto a forma singular como a forma plural desta expressão para indexar diferentes significados de acordo com as especificidades dos participantes, dos contextos e dos propósitos. Sendo assim, a adoção da forma singular neste trabalho assinala o que estas autoras consideram ser “o uso estratégico” da noção.

Optamos por não adotar a forma plural, reservando o seu uso para fazer referência a uma linha de investigação que, de certo modo, se distingue daquela em que este trabalho se insere. O termo “literacias académicas”, tal como será visto na secção seguinte (2.2.), refere-se a um campo de investigação com uma posição epistemológica e ideológica específica para o estudo do discurso académico, particularmente, na sua forma escrita (Lillis & Scott, 2007). O que define a posição epistemológica deste campo, segundo as autoras citadas, é o facto de deslocar o seu objeto de estudo do *texto* para as *práticas*, através da adoção de métodos etnográficos que envolvem quer a observação das práticas em torno da produção textual, quer as perspetivas dos participantes sobre os textos e as práticas.

Em termos ideológicos este campo de investigação caracteriza-se por ser explicitamente *transformativo* e não *normativo* (Lillis & Scott, 2007). Isso significa que a sua abordagem se centra não apenas na identificação e no ensino de convenções académicas (gramática, discurso – estrutura retórica ou género, por exemplo), mas também em problematizá-las, em relação aos interesses e às experiências dos estudantes. Essencialmente o que define a posição transformativa desta área de estudos é o facto de se focar em: (i) situar as convenções académicas em relação às tradições específicas de elaborar conhecimento; (ii) elicitare as

perspetivas dos escritores (estudantes ou profissionais) sobre as formas como essas convenções influenciam o seu processo de produção de significado; (iii) explorar formas alternativas de produzir sentido na academia, inclusive considerando os recursos que os estudantes levam para esta esfera como ferramentas legítimas para o efeito (Lillis & Scott, 2007).

Embora reconheçamos a relevância da pesquisa preconizada por esta abordagem, consideramos que a linha de pesquisa sugerida encontra-se a um passo à frente do trabalho pedagógico que a realidade vigente exige e permite concretizar. No que diz respeito ao desenvolvimento da literacia académica dos estudantes moçambicanos, em nosso entender, é prioritário que a pesquisa seja realizada no sentido de identificar e testar as ferramentas pedagógicas com que os professores podem contar nessa tarefa. Este posicionamento será fundamentado detalhadamente na secção seguinte.

Em geral, nas práticas de literacia académica, a nível pedagógico, tem-se dado primazia à produção textual, em detrimento da leitura (compreensão textual). Tal deve-se, sobretudo, à centralidade que a escrita ocupa no processo de avaliação. Segundo Lillis & Scott (2014), “students’ written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a ‘high stakes’ activity in university education”<sup>2</sup> (p. 9). A este respeito, Dionísio & Fischer (2010), partindo do pressuposto de que existe um “desfasamento entre o que se lê e se escreve na universidade”, consideram que, se o objetivo último das práticas de literacia é favorecer a “participação dos estudantes nos discursos de determinadas disciplinas, a ênfase na escrita tenderá a valorizar apenas um lado dessa participação em detrimento dos meios para a construção do saber – a leitura” (p. 297).

Tendo em conta o pensamento de Dionísio & Fischer (2010), consideramos que o *resumo académico* permite superar os problemas decorrentes da sobrevalorização da escrita em detrimento da leitura. De facto, os processos envolvidos na produção deste género textual envolvem não apenas operações linguísticas importantes para a escrita académica como também a leitura, uma competência transversal à aprendizagem em qualquer disciplina. Sendo assim o seu ensino pode ser realizado no sentido de cumprir dois propósitos: o de desenvolver competências de escrita que os estudantes podem empregar na produção de outros géneros textuais que predominam na esfera académica bem como o de desenvolver nos estudantes os modos de leitura que são necessários para a compreensão dos textos da esfera científica.

---

<sup>2</sup> Optou-se por não traduzir esta citação para conservar a sua integridade semântica. Este procedimento aplica-se a todas as citações em inglês.

## 2.2. Modelos pedagógicos para desenvolvimento da literacia académica

A necessidade e a relevância de um trabalho de formação para a literacia na universidade, especialmente em aprendentes de L2<sup>3</sup>, tem vindo a ser demonstrada pelo crescente número de iniciativas científicas pedagógicas desenvolvidas em várias partes do mundo. No quadro dessas iniciativas, merecem especial menção aquelas que nos meados do século passado foram implementadas em contextos universitários anglófonos, especificamente dirigidas a falantes não nativos de inglês, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Além de terem sido desenvolvidas em circunstâncias que, em muito, se assemelham à realidade educativa moçambicana atual no que diz respeito às necessidades dos estudantes em termos de literacia, essas iniciativas serviram de inspiração para grande parte dos trabalhos científicos e pedagógicos realizados em contextos latino-americanos, que, por sua vez, forneceram importantes contributos para este estudo.

Os trabalhos pedagógicos realizados em várias universidades norte-americanas tendo em vista o desenvolvimento de competências de literacia dos estudantes a nível da escrita académica remontam aos movimentos “Escrever Através do Currículo” (WAC – *Writing Across the Curriculum*) e “Escrever nas Disciplinas” (WID - *Writing In the Disciplines*). De acordo com Bazerman *et al.* (2005), o primeiro refere-se especialmente à atenção pedagógica e curricular dada à escrita nas aulas de diferentes disciplinas da universidade, enquanto o segundo diz respeito a um movimento de pesquisa focado em investigar e aprofundar as características dos textos de cada disciplina, bem como as práticas de escrita e os géneros que lhe são associados.

As propostas avançadas no âmbito dos movimentos WAC e WID apresentam-se com dois enfoques diferentes: a) escrever para aprender os conteúdos de uma disciplina e b) escrever para apropriação das convenções discursivas de representantes profissionais de uma determinada disciplina (Russell, 1991; Carlino, 2003c; Camps e Castelló, 2013). De acordo com Carlino (2003c), o primeiro enfoque parte da premissa de que a assimilação dos conteúdos de ensino pelos estudantes requer um envolvimento ativo nos temas de cada disciplina e, nesse sentido, escrever sobre esses temas é uma forma de apropriação de conteúdos disciplinares. O segundo enfoque, ainda de acordo com Carlino, assenta no pressuposto de que escrever permite interiorizar os padrões de comunicação de cada disciplina, constitutivos dos seus modos de pensamento. No centro deste enfoque está a preocupação de favorecer o acesso do estudante a

---

<sup>3</sup> Esta abreviatura é usada para classificar a aprendizagem de uma língua não materna seja como língua segunda (LS) ou como língua estrangeira (LE).

culturas de escrita que caracterizam comunidades disciplinares, pois pressupõe-se que “o envolvimento do estudante em um gênero disciplinar propicia acesso àquela comunidade e promove modos específicos de conhecer e agir na comunidade disciplinar” (Bawarshi & Reiff, 2013, p. 249).

Já no Reino Unido, foi dominante o movimento designado por Literacias Académicas referido na secção anterior. Tal como os movimentos WAC e WID, define-se por conceber a leitura e a escrita como práticas socialmente situadas, que variam de acordo com o contexto, a cultura e o gênero e por dar especial foco às relações de poder que estão associadas a essas práticas. Este modelo, cuja descrição será apresentada mais adiante, faz parte das três abordagens de literacia que, em momentos distintos, vigoraram neste país: (i) o modelo de técnicas de estudo (ii) o modelo de socialização académica e (iii) o modelo de literacias académicas (Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2009).

O modelo de técnicas de estudo caracteriza-se por considerar a literacia como uma competência individual e cognitiva. No que concerne à escrita, enfoca o ensino de aspetos formais, que se pressupõe serem transferíveis de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. Nesta abordagem, o domínio das questões estruturais (estrutura da frase, gramática, pontuação, por exemplo) é visto como um mecanismo para a aquisição da capacidade de produzir satisfatoriamente os diversos géneros académicos. Os problemas de escrita dos alunos são tratados a partir de uma perspetiva de “défice” e “remediação” (Henderson & Hirst, 2006). Este enfoque é especialmente favorecido em contextos de L2, uma vez que se parte do pressuposto de que aprendentes não nativos apresentam inevitavelmente deficiências linguísticas que um ensino dirigido procurará colmatar. Como principal desvantagem deste modelo, aponta-se o facto de “atribuir ao aluno a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para [se] adaptar (...) à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser da sua inteira responsabilidade” (Oliveira, 2017, p. 124).

Ao invés, o modelo de socialização académica enfoca a necessidade de socialização dos estudantes nos discursos e géneros disciplinares, atribuindo ao professor a tarefa de os familiarizar com a cultura académica, para que possam adquirir as formas de falar, escrever e pensar que caracterizam os membros da comunidade disciplinar à qual pertencem. Embora seja mais sensível à condição do estudante enquanto aprendente, e ao contexto cultural, este modelo é criticado por assumir que os discursos disciplinares e os géneros são relativamente estáveis de tal modo que, se os alunos aprenderem e compreenderem as suas convenções básicas, serão capazes de reproduzi-los sem problemas.

Por último, o já referido modelo de literacias académicas é, em muitos aspetos, semelhante ao de socialização académica. Porém distingue-se daquele por “considerar os processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e efetivos da escrita mais complexos, dinâmicos, matizados, situados e envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, que incluem relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (Lea & Street, 2006, p. 367). De forma diferente, não encara as práticas de literacia apenas no plano de comunidades disciplinares, mas leva em conta os significados que diferentes entidades associadas à esfera universitária atribuem às práticas de literacia, portanto, tal como referido anteriormente ( ver 2.1.), o seu objeto de estudo não são os textos, as convenções da escrita académica, mas as práticas em torno deles. Este modelo promove práticas sociais onde a leitura e a escrita têm uma função epistémica, e contribuem para a construção da identidade no contexto do ensino superior.

Lea & Street (1998, 2006) advertem que os três modelos não se excluem mutuamente e não correspondem a uma sucessão temporal linear, em que um precede o outro. Pelo contrário, cada modelo incorpora o outro. No modelo de socialização, reconhece-se a importância do desenvolvimento de questões específicas em torno da escrita, mas são enquadradas numa cultura académica específica, por exemplo, em convenções de escrita de uma determinada área disciplinar. Por seu turno, o modelo de literacias académicas busca uma compreensão mais abrangente desses códigos e convenções dentro de um quadro mais complexo, que leva em consideração géneros, representações, processos de criação de sentido e identidades envolvidos na aprendizagem, na esfera académica. Esta abordagem valoriza a componente cultural e contextual das práticas de escrita e leitura.

Embora os três modelos sejam complementares, fornecendo um panorama geral sobre os diferentes aspetos que devem figurar nas práticas de literacia, considera-se que grande parte dos trabalhos pedagógicos e de investigação tem sido desenvolvida apenas a partir dos modelos de técnicas de estudo e de socialização académica (Lea & Street, 2006). Não se distanciando desta tendência, o trabalho científico e pedagógico que é desenvolvido nesta área em Moçambique, inclusive o presente estudo, situam-se nestes dois modelos, dado o facto de enfocar o ensino de aspetos linguísticos e modos de escrita que os estudantes precisam de dominar para terem sucesso académico.

A justificação para esta situação encontra-se no quadro de aquisição e aprendizagem do português em Moçambique. Conforme referimos no primeiro capítulo, a condição de aprendentes de língua segunda, aliada a um ensino escolar deficiente, faz com que os estudantes moçambicanos cheguem à universidade com um conhecimento ainda insuficiente da língua de

ensino. Dado este facto, grande parte da pesquisa existente foi realizada no sentido de suprir as lacunas dos estudantes quanto ao domínio do léxico e da gramática do português para que possam satisfazer as exigências da universidade em termos de usos linguísticos. Verifica-se, portanto, um grande enfoque na descrição das áreas mais problemáticas a fim de que a intervenção didática incida em aspetos prioritários. Nesse sentido, incontornavelmente, a orientação seguida enquadra-se no modelo de técnicas de estudo, tendo como base a perspectiva de remediação e défice.

Devido às mudanças ocorridas na educação nos últimos anos, que deram origem à massificação do ensino superior, e ao desenvolvimento da própria pesquisa na área da linguística, recentemente os professores-investigadores ligados ao ensino de português sentiram a necessidade de ampliar e aperfeiçoar a sua abordagem didática. Sendo assim, abraçaram uma nova linha de pesquisa centrada no ensino de textos considerados mais relevantes para os estudantes como o resumo, a recensão e o ensaio. Neste caso, o objetivo visado transcendeu o conhecimento de usos linguísticos valorizados na esfera universitária, passando a incluir o ensino de textos utilizados na academia tendo em conta as exigências deste contexto. Esta nova abordagem situa-se, em certa medida, no modelo de socialização académica visto que o ensino é centrado em proporcionar aos estudantes o conhecimento das convenções de textos académicos.

Em face destas dinâmicas em termos conjunturais e científico-pedagógicos, ficam claras as razões pelas quais os trabalhos desenvolvidos com o objetivo de formar sujeitos academicamente letrados se enquadram no modelo de técnicas de estudo e no de socialização académica. Conforme foi referido, estes modelos são criticados pela suposição de que a literacia académica é uma competência individual e descontextualizada que se adquire de uma vez por todas, isto é, uma vez conhecidas as convenções académicas os estudantes podem transferir esse conhecimento de um contexto para o outro sem problemas. Considera-se, assim, que, nestes modelos, a complexidade das práticas de literacia, nomeadamente a pluralidade que o conceito de literacia académica encerra, questões de identidade e relações de poder não são levadas em conta.

Todavia, no caso específico de estudantes moçambicanos, estes dois enfoques são inevitáveis e necessários. Dado que “a educação formal recebida não lhes permitiu desenvolver habilidades básicas de literacia” (Siopa, 2017, p. 362), necessitam de “abundantes e compensadoras experiências de escrita dos diferentes géneros académicos” (p. 363). Sendo assim, é indispensável o ensino de códigos e convenções académicas no sentido de permitir que

desenvolvam as competências necessárias para lidarem com as demandas da aprendizagem na universidade, em português – que, para eles, é língua segunda.

Tal como referido no primeiro capítulo, em face das limitadas competências de literacia demonstradas pelos estudantes, delega-se a professores de português a responsabilidade de desenvolver ações didáticas com vista a resolver o problema através da introdução de disciplinas semestrais de língua portuguesa. Uma vez que a literacia académica envolve um conjunto muito complexo de questões, o trabalho destes profissionais, que é muitas vezes desenvolvido de forma isolada, não é suscetível de abarcar integralmente essas questões. Todavia no que diz respeito à leitura e escrita, este trabalho tem a vantagem de “evidenciar a necessidade de a universidade continuar a lidar com estas modalidades[...] e de possibilitar que se trabalhem aspetos linguísticos, discursivos e metacognitivos difíceis de serem abordados por professores sem especialização no domínio da linguística” (Carlino, 2013, p. 360). No entanto, por ser realizado isoladamente e de forma descontextualizada, fora dos fóruns disciplinares para os quais as competências desenvolvidas se destinam, o seu alcance é muito limitado, pois dificilmente poderia desenvolver a capacidade de ler e escrever autonomamente qualquer texto académico e em qualquer disciplina. Sendo assim, seria recomendável a implementação do modelo de literacias académicas, nomeadamente no que diz respeito ao “tratamento da leitura e da escrita como práticas socialmente situadas que variam de acordo com contexto, cultura e género” (Lea & Street, 2006, p. 368).

Tendo em conta o que temos vindo a referir sobre os modelos de literacia e suas limitações, podemos afirmar que os desafios que se colocam ao ensino da língua, da escrita e do discurso académico em contextos universitários moçambicanos requerem uma abordagem eclética, que incorpora aspetos dos três modelos apresentados. O modelo de literacias académicas, que, tanto quanto é do nosso conhecimento, ainda não está a ser implementado de modo consistente, permitiria o desenvolvimento de atividades e estratégias didáticas de leitura e escrita em todas as disciplinas tendo em conta os processos pelos quais cada disciplina constrói conhecimentos. Dessa forma, dar-se-ia aos estudantes a oportunidade de conhecer as principais linhas de pensamento de cada área disciplinar, os conflitos internos, as relações de poder que aí se instauram, os principais conceitos, o vocabulário específico, etc, que dificilmente poderiam ser ensinados por um professor de português. Efetivamente, esta abordagem preconiza que “a nível institucional e didático, em todas as disciplinas, sejam implementadas ações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da literacia académica” (Carlino, 2013, p. 372), isto é, de “um vasto repertório de práticas especializadas e

convencionadas que os estudantes têm de desenvolver como condição para o seu sucesso” (Dionísio & Fischer, 2010, p. 296).

Uma das razões pelas quais consideramos que este modelo está além do que a realidade vigente nas universidades moçambicanas permite concretizar em termos pedagógicos tem a ver com a natureza interdisciplinar do trabalho que preconiza. Trata-se de uma dimensão que, de algum modo, transcende a responsabilidade dos professores de português, pois exige uma mudança curricular generalizada que implicará a mobilização de recursos de várias ordens para a réplica das experiências pedagógicas realizadas no seio das disciplinas de português em outros contextos disciplinares. De qualquer forma, o trabalho baseado nos modelos de técnicas de estudo e socialização convenientemente realizado até então serve de catalisador para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas de maior alcance, assentes nos pressupostos do modelo de literacias académicas.

No caso específico do ensino do *resumo académico*, dado que a sua produção já é exigida por professores de outras áreas disciplinares, parece-nos que os obstáculos que uma abordagem interdisciplinar suscita não se colocam ao mesmo nível do ensino de outros géneros textuais, diga-se, mais especializados. Sendo assim, seria apenas necessária a criação de instrumentos didáticos adequados para acomodar práticas, representações e convenções específicas de cada disciplina. Devido às potencialidades que lhe são inerentes, leitura, escrita, pensamento crítico, estratégias metacognitivas (ver 2.6.), o trabalho com o *resumo académico* será mais profícuo se for realizado continuamente no seio das disciplinas, no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem.

### **2.3. A abordagem pelas teorias de Género**

No quadro dos movimentos associados à literacia académica, têm assumido particular relevância os estudos e as aplicações das teorias sobre géneros textuais, em diferentes perspetivas: *sócio-semióticas*, *sócio-retóricas* e *sociodiscursivas* (Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005), na medida em que fornecem subsídios para a compreensão do funcionamento tanto da configuração de textos/géneros como do papel que estes desempenham no processo de socialização a que os estudantes devem ser submetidos quando ingressam na universidade. Além disso, essas abordagens disponibilizam modelos didáticos, a partir dos quais os professores podem planificar, sequencializar e avaliar o ensino e a aprendizagem de diferentes géneros.

Quanto ao funcionamento de textos/géneros, destacaremos o contributo das abordagens sociodiscursivas, concretamente do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003, 2006) pelo facto de ser o quadro que subscrevemos. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico-metodológico que fornece uma compreensão sobre as relações que existem entre (i) as atividades sociais humanas, desenvolvidas em diferentes esferas da sociedade, (ii) as atividades de linguagem e (iii) os textos. Para o ISD, as atividades humanas apoiam-se nas atividades de linguagem, já que a função destas “é assegurar o entendimento indispensável à sua realização, contribuindo para a sua planificação, sua regulação e avaliação” (Habermas, 1897 citado por Bronckart, 2006, p. 138). Nesta perspetiva, os textos constituem um produto das atividades coletivas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais. As esferas sociais, por sua vez, dependendo da função, de interesses e de objetivos específicos, elaboram modelos de organização textual diversos que apresentam características relativamente estáveis e que, por isso, são designados géneros textuais. Assim, cada género textual está vinculado a uma situação social de interação (atividade de linguagem) dentro de uma esfera social, tendo uma finalidade discursiva, e uma conceção própria de autor e destinatário. Cada esfera social, por seu turno, possui um “repertório” de géneros particulares (Rodrigues, 2005).

Esta perspetiva é relevante para o presente trabalho na medida em que o género textual em causa – o *resumo* – é considerado do ponto de vista dos modelos vigentes no contexto de uma universidade moçambicana, enquadrado num dispositivo didático especificamente concebido para um público de aprendentes de PLS. Estes aprendentes têm como LM uma língua bantu (ver Cap. 1 e 3.2.), o que envolve questões linguísticas complexas. Assim, a produção do resumo envolve, por um lado, um género definido “localmente” e com configurações muito próprias (ver 2.5.1. e 2.5.2.), e, por outro, a constituição de uma ferramenta destinada a desenvolver a literacia académica seguindo a norma do Português Europeu.

O ISD fornece-nos, assim, bases para compreendermos o funcionamento dos géneros textuais que surgem no contexto universitário, enquanto esfera de atividades sociais. Tomando em conta a relação que existe entre géneros e atividades sociais, Camps & Castelló (2013) defendem que a organização dos géneros utilizados na esfera de atividades do ensino superior deve ser feita tendo em conta as diferentes atividades desenvolvidas pelas comunidades que a constituem. Excluindo as atividades de âmbito administrativo, a universidade atua em três vertentes, designadamente ensino, pesquisa e extensão, instâncias nas quais professores, estudantes e funcionários empreendem suas atividades desempenhando diferentes papéis (Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenego, 2011).

O presente trabalho enquadra-se nas atividades de ensino, o que justifica o interesse pelo *resumo acadêmico*, que é visto como uma ferramenta que pode promover o desenvolvimento de estratégias cruciais para processo de construção de conhecimentos na universidade. Se nos basearmos na ideia de que os gêneros textuais, enquanto produtos das atividades sociais de linguagem, são “ferramentas que permitem que as pessoas realizem ações de linguagem e participem em diferentes atividades sociais” (Araújo, 2010, p. 46), podemos afirmar que na esfera universitária se deve privilegiar os gêneros que possibilitam um envolvimento ativo dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem.

Relativamente à organização de gêneros textuais no contexto das atividades de ensino e aprendizagem, Carlino (2013, p. 370), baseando-se nos dois enfoques das abordagens WAC e WID já referidos, adverte que é necessário distinguir dois objetivos:

“ensinar a participar em gêneros próprios de um campo de saber e ensinar práticas de estudos para aprender dentro desse campo. No primeiro caso, trata-se de formar para escrever e ler como fazem os especialistas; no segundo, de ensinar a ler e a escrever para apropriar-se do conhecimento produzidos por esses especialistas.”

É provável que a advertência feita por Carlino (2013) decorra da constatação de que, no âmbito das pedagogias de escrita no ensino terciário, tem-se dado mais ênfase ao ensino da escrita, nomeadamente de padrões linguístico-discursivos de textos produzidos por comunidades disciplinares especializadas em detrimento de outras dimensões da literacia académica. Nesse caso, seria totalmente plausível a sua advertência. No entanto, o que esta autora parece estar a sugerir é uma separação clara entre o ensino de gêneros textuais próprios da esfera académica e o ensino daquilo que considera serem práticas de estudo. Em nosso entendimento, os dois enfoques apresentados, embora aparentemente apontem para duas direções distintas, são complementares e, até certo ponto, indissociáveis. Os gêneros utilizados por especialistas prestam-se também a uma utilização para efeitos de estudo, podendo ser colocados ao serviço da apropriação de conteúdos disciplinares e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, quer em contexto de língua materna, quer em contexto de LS, como é o caso dos que produziram os resumos utilizados no presente estudo. Além disso, ler para se apropriar do conhecimento produzido por especialistas requer a utilização das mesmas estratégias que empregaram na sua elaboração. Encarar os dois enfoques de modo complementar permite assim superar dualidades que nem sempre se verificam na prática.

Ao centrar-se no, o estudo desenvolvido neste trabalho procura conciliar o objetivo de ensinar formas de ler e escrever próprias de comunidades disciplinares especializadas com o de ensinar práticas e estratégias de aprendizagem de conteúdos de ensino. Esta opção leva em conta as necessidades do grupo-alvo deste estudo, que conforme foi referido na secção anterior, é predominantemente constituído por estudantes de portugueses como língua segunda (PLS), que terminam o ensino secundário “sem terem desenvolvido uma competência compositiva adequada para a realização de tarefas de escrita com sucesso [...] devido à ausência de um ensino de escrita intencional, programado e sistemático” (Faquir, 2016, p. 241).

As necessidades desta população em termos de competências de literacia académica não decorrem apenas do facto de se depararem com uma nova cultura ao entrarem na universidade, situação que partilhariam com todos os estudantes universitários em outros países, inclusive em Portugal. Derivam também das lacunas existentes na educação que receberam antes de chegarem à universidade. O trabalho pedagógico a que devem ser submetidos não consiste apenas numa iniciação nas práticas de leitura e escrita da esfera académica que são modos distintos dos que praticavam no ensino secundário, mas inclui também receber apoio para desenvolver estratégias de construção de sentido que ultrapassem o domínio da frase numa LS, quer pela leitura quer pela escrita.

Efetivamente, ler e produzir textos na universidade, especialmente numa segunda língua (L2), exige o uso de estratégias de análise e de produção textual tanto genéricas como específicas de áreas disciplinares (Hermida, 2009; Carlino, 2013, Lea & Street, 2006). Assim, o foco no *resumo* académico tem como fundamento o pressuposto de que este género textual é suscetível de promover o desenvolvimento desse conjunto de estratégias, pois a sua produção mobiliza uma série de competências associadas à leitura e à escrita académica. Por via do resumo, pode-se, por exemplo, de forma gradual e sistemática incutir-se nos estudantes os modos de leitura a partir dos quais cada disciplina constrói conhecimentos.

A argumentação arrolada reforça mais uma vez a ideia de que em ações didáticas destinadas a melhorar o desempenho linguístico e as competências de literacia dos estudantes moçambicanos deve pautar-se por uma abordagem eclética quanto aos modelos de literacia.

#### **2.4. Aplicação da pedagogia de Género na didatização do *resumo académico***

Como já foi referido (ver 2.3.), as pedagogias de género disponibilizam modelos didáticos que auxiliam os professores na planificação do ensino e na preparação de materiais

instrucionais. Nesta secção apresentamos o modelo didático a partir do qual foram planificadas as atividades de ensino das quais decorreu a produção dos textos tomados como base para a realização do estudo.

O ensino do resumo teve lugar no contexto de um módulo que tinha como principal objetivo o ensino explícito da recensão crítica, tendo sido realizado como uma das etapas para desenvolvimento das capacidades necessárias para o domínio deste género textual.

Nesse módulo, as atividades letivas foram organizadas de acordo com o previsto no modelo didático proposto no âmbito da pedagogia de género australiana (Hyland, 2007), enquadrada pela Linguística Sistémico Funcional (Halliday, 2004), que consiste num ciclo de ensino e aprendizagem composto por cinco estágios:

1. *Construção do contexto*: exploração do contexto social ou académico em que o género é aplicado e o seu propósito.
2. *Modelação*: análise de uma quantidade de amostras representativas do género para a identificação dos seus movimentos e das suas principais características bem como de possíveis variações.
3. *Construção Colaborativa*: prática guiada e orientada pelo professor através de tarefas que se concentram nos movimentos específicos ou nas funções do género.
4. *Produção independente* – escrita independente pelos estudantes e monitorizada pelo professor.
5. *Comparação* – comparação do que foi aprendido com outros géneros e contextos para entender como os géneros são projetados para atingir um propósito social particular.

A organização das atividades de ensino ligadas ao resumo obedeceu às primeiras quatro etapas, mas interessa-nos apenas destacar o que foi feito na modelação, na construção colaborativa e na produção independente. À exceção da etapa de produção independente, todas as atividades foram realizadas em pequenos grupos, compostos por quatro estudantes.

A *modelação* consistiu na desconstrução do género para a identificação das suas principais características. Nesta etapa, foram fornecidos aos estudantes quatro exemplares do resumo acompanhados dos respetivos textos-fonte. Os resumos-modelo foram produzidos pelos professores que participaram na experiência, devido ao facto de os modelos existentes em manuais de redação serem de textos literários, não correspondendo, portanto, aos propósitos definidos para o projeto. As atividades começavam com a leitura dos textos-fonte pelos alunos, para a compreensão do seu sentido, fora da sala de aulas. Após a leitura dos textos-fonte,

procedeu-se à reconstrução dos processos levados a cabo para a produção dos resumos com o objetivo de identificar as estratégias adotadas. Esta tarefa foi realizada já em contexto de sala, com recurso a materiais como uma ficha informativa sobre os processos implicados na produção do resumo (ver anexo V). Uma vez feita a análise dos quatro exemplares, foram sistematizadas as principais características do resumo, tendo sido apresentadas as suas propriedades. Na tabela que se segue são fornecidas as características identificadas.

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Caraterísticas</b>
Objetivo	A elaboração de um resumo tem como objetivo apresentar as ideias principais de um texto-fonte, avaliar a compreensão da sua leitura e registar a informação pertinente para a sua posterior recuperação.
Organização	Contém um ou mais parágrafos, dependendo da extensão do texto-fonte. Respeita a sua estrutura e corresponde ao número ideal de palavras (1/4 ou 1/5 do texto). Se o texto tem título este mantém-se, mas retiram-se os subtítulos.
Conteúdo	O resumo apresenta uma paráfrase da(s) ideia(s) principal(is) do texto-fonte, sem fazer cópia das frases do autor. Recorre-se ao apagamento de exemplos, citações e explicações e às substituições, através da generalização e da construção.
Língua	As frases construídas são complexas (2/3 orações), declarativas, ativas e afirmativas. Os recursos retóricos englobam a manutenção do tipo de enunciação (tempo e voz).

Tabela 1: caraterísticas do resumo ensinado no âmbito do módulo didático em análise.

Tal como se pode ver, estas características são coincidentes com a configuração do resumo ensinado no contexto escolar, seguidamente apresentada e discutida.

## **2.5. Configurações do *resumo***

### **2.5.1. Um conceito, várias definições**

Em Português, o termo “resumo” designa textos com diferentes configurações, determinadas principalmente por fatores de ordem *enunciativa* e *pragmática*, tendo em conta os níveis textuais propostos por Adams (2001). Esses fatores dizem respeito, respetivamente, “aos estatutos e/ou papéis sociais que os sujeitos falantes assumem ou desempenham no momento em que produzem os textos e aos objetivos ilocutórios que o locutor pretende alcançar com o texto que produz” (Silva & Santos, 2011, p. 30). Em função destas variáveis, na esfera universitária e escolar, surge uma série de textos destinados a sintetizar ideias presentes em outros textos e que, por isso, recebem a designação de “resumo”.

Em alguns artigos científicos e manuais de redação produzidos no Brasil encontramos algumas propostas de classificação do *resumo*. Silva & Mata (2002), por exemplo, propuseram

uma categorização dos resumos em quatro tipos (resumo de tese ou dissertação, *abstract*, resumo de trabalhos para congressos e resumo escolar). Para o efeito, as duas autoras basearam-se em critérios como “o funcionamento comunicativo do género (circuito comunicativo: produção e processo de difusão; uso e função social do género e propósito discursivo do autor) e o plano enunciativo discursivo (as instâncias enunciativas: o efeito polifónico do (e no) texto” (p. 124). Do mesmo modo, Hatmann & Santarosa (2015), baseando-se em alguns dos critérios igualmente usados por Silva & Mata (2002), nomeadamente as diferentes funções que os resumos desempenham nas práticas sociais em que se formam, propuseram quatro classificações: resumo-resenha, resumo de artigo científico, resumo de dissertação ou tese e resumo escolar/académico.

Para efeitos de análise destas propostas de classificação, na tabela que se segue são fornecidos os aspetos que caracterizam os diferentes tipos de resumo apresentados quanto aos planos enunciativo e pragmático, a partir das descrições feitas pelos autores citados.

Classificação	Componente enunciativa	Componente Pragmática
	Papel socioprofissional dos interlocutores	Objetivos ilocutórios
<b>Resumo de dissertação ou de tese</b>	Estudante de mestrado/investigador candidato ao grau de mestre ou de doutor (em geral, o autor da obra original)	Apresentar de forma condensada uma dissertação ou tese mencionando a contextualização da pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados. Difundir informações que permitam ao leitor decidir sobre a conveniência ou não de consultar o texto-fonte.
<b>Resumo de artigo científico</b>	Investigador	Comunicar uma investigação aos pares da comunidade para divulgar e discutir resultados
<b>Resumo de trabalhos para congressos</b>	Investigador e comissão científica de um evento científico	apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o trabalho que será apresentado em forma de comunicação, oficina, palestra, conferência ou minicurso
<b>Resumo-resenha</b>		Divulgar uma obra considerada relevante, em uma revista de circulação entre os membros de uma comunidade escolar (alunos e seus familiares, professores, coordenadores, direção e demais funcionários do colégio) como forma de compartilhar ideias e saberes
<b>Resumo escolar/académico e resumo escolar</b>	Alunos estudante	Verificar se o aluno-produtor tem competências necessárias para ler/compreender e registar linguisticamente tal compreensão (geralmente, na modalidade escrita); Demonstrar o entendimento adequado das ideias desenvolvidas em outro texto tomado para leitura e interpretação pelo aluno.
<b>Abstract</b>	Investigador /	Apresentar de forma breve informações de cunho teórico e metodológico sobre o objeto em discussão no texto-fonte (artigo, tese, dissertação)

Tabela 2: Aspetos que configuram os diferentes tipos de resumo nos planos enunciativo e pragmático

Conforme se pode ver na tabela, todos os tipos de resumo estão associados a interlocutores e propósitos específicos. Pode-se, assim, afirmar que a classificação feita por Silva & Mata (2010) e por Hatmann & Santarosa (2015), em conjunto, abrange todos os textos que em português são nomeados como *resumos*. Exclui-se desta conclusão o resumo classificado como “abstract”, pelo facto de esta designação, sendo um empréstimo do inglês, não se enquadrar no objetivo de compreender as configurações dos textos que em português são classificados como “resumo”.

A partir da categorização feita na tabela acima parece possível agrupar os resumos que circulam na esfera escolar/académica em duas classes. Tomando como base os critérios de ordem enunciativa e pragmática já referidos, podemos distinguir resumos que surgem no âmbito de atividades de investigação daqueles que emergem das atividades de ensino e aprendizagem. No primeiro grupo, insere-se o resumo da dissertação ou tese, o resumo para congressos e resumo de artigo científico enquanto, no segundo, enquadra-se o resumo escolar/académico. Neste trabalho, iremos debruçar-nos sobre as configurações destes últimos, dado o facto de esta pesquisa ser motivada por questões de ensino e aprendizagem.

Sublinha-se que a discussão sobre as configurações do resumo aparece como um objetivo marginal no contexto deste estudo. Por essa razão, limitamo-nos a fazer uma revisão da literatura no sentido de saber o que os autores que se dedicaram a este assunto dizem a respeito dos aspetos que caracterizam o resumo escolar/académico. Assim, procuramos compreender as características deste género textual nos planos composicional e estilístico-fraseológico adotando mais uma vez os níveis textuais de Adams (2001).

Na dimensão composicional, destacamos apenas o plano do texto por o considerarmos um elemento-chave para a distinção dos textos designados como “resumo escolar/académico”. Para o efeito, recorreremos à literatura produzida em contextos onde existe um ensino sistemático deste género textual. Começaremos por apresentar as representações de resumo escolar/académico difundidas em alguns manuais de redação destinados a estudantes do ensino superior produzidos no Brasil (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2015; Hatmann & Santarosa, 2015) e nos Estados Unidos da América (Swales & Feak, 2012). Na componente do plano de texto, o que caracteriza o resumo escolar/académico ensinado nestes dois contextos corresponde ao que é apresentado por McDonough, Crawford e Vleeschauer (2014, p. 21) nos seguintes termos:

“[...] common guidelines are that summaries should be shorter than the original text and need to include main ideas but not details. These textbooks also highlight the importance of a topic

sentence that explicitly states the author, title of article, and main idea of the source text in a single sentence, followed by supporting sentences that restate the main points, and a concluding statement which captures the author’s main idea.”

Para ilustrar a estrutura referida nesta citação fornecemos exemplos de dois textos retirados das obras de Hatmann & Santarosa (2015) e Swales & Feak (2012).

Resumo escolar/acadêmico (Hatmann & Santarosa, 2015)	Summary writing (Swales & Feak, 2012)
<p>Em “Duas leis reitoras”, Darcy Ribeiro inicia suas reflexões a partir do relato das experiências que ameahou com os indígenas e com os brasileiros habitantes dos sertões, destituídos das terras em que sempre viveram e distantes da civilização. De acordo com a sua visão de intelectual formada nessas vivências, compara esses posseiros aos pioneiros que desbravaram os sertões dos Estados Unidos, dois povos que tiveram sortes antagônicas em decorrência das leis adotadas lá e aqui. No brasil uma lei de 1850 estabeleceu que a simples posse da terra não garante nenhum direito sobre a área ocupada, do que decorreu a formação de latifúndios, a ociosidade de terras improdutivas e a constituição de uma população sem terra e sem paradeiro, submetida à exploração, miserável e desestimulada. No Estados Unidos os pioneiros receberam amparo de uma lei da mesma época que lhes assegurou a posse de 30 hectares de terra no caso de irem para o Oeste, assentarem lá residência e roça e permanecerem no local pelo prazo mínimo de 5 anos. [...] Com essa análise, o autor pretende demonstrar como a condição de pobreza extrema em que vive a maioria dos brasileiros é determinada por uma lei agrária, antiga, porém sujeita à reforma pela classe dirigente.</p>	<p>In his paper "Global Implications of Patent Law Variation," Koji Suzuki (1991) states that lack of consistency in the world's patente laws is a serious problem. In most ofthe world, patent ownership is given to the inventor that is first to file for a patent. 3However, the United States maintains a first-to-invent policy. In view of this, patent ownership can change depending on the country. 5Multiple patent ownership can result in economic problems; however, most striking is the international tension it causes. The fact that the United States does not recognize patent ownership in other countries, in violation of the Paris Convention on Industrial Properties, has prompted the World Intellectual Properties Organization (WIPO) to push the United States to review its existing patent law principles.</p>

Tabela 3: Exemplos de resumo acadêmico

Nos dois textos apresentados, verifica-se a ocorrência da estrutura referida por McDonough, Crawford e Vleeschauwer (2014). A primeira frase de ambos os textos apresenta o título, o autor e a ideia central do texto resumido. A seguir a essa frase são fornecidos elementos de suporte à ideia principal apresentada. A frase de conclusão, no entanto, apenas ocorre no texto extraído da obre de Hatmann & Santarosa (2015).

Esta estrutura não é muito diferente da que foi identificada por Dernadi *et al.* (2009), num estudo em que analisaram um *corpus* de dez resumos escritos por estudantes de pós-graduação quanto ao contexto de produção e aos níveis organizacional, enunciativo e semântico. A tabela que se segue ilustra os resultados obtidos quanto ao nível organizacional.

Plano do texto	
Título	Referência ao género (resumo)
Introdução	- Referência ao texto de origem por meio do título ou do autor (apelido do autor e ano de publicação) ou - Apresentação do motivo que levou o autor a escrever o texto ou - Fornecimento de uma visão geral do tema do artigo
Desenvolvimento de conteúdos	Síntese das ideias principais do texto-fonte
Conclusão	Síntese das conclusões do autor do texto-fonte
Referenciação	Referências do texto resumido

Tabela 4: Plano do resumo académico de acordo com Dernadi, Gil & Cristóvão (2009)

Em face do exposto, podemos afirmar que a nível de plano textual o resumo escolar/académico caracteriza-se fundamentalmente por apresentar três movimentos: (i) referência ao texto de origem por meio do título ou do autor com fornecimento de uma visão geral do tema tratado; (ii) apresentação das ideias que sustentam a ideia principal e (iii) síntese das ideias ou das conclusões do autor.

No que se refere à componente estilístico-fraseológica, vamos apenas destacar as estruturas que sustentam as vozes manifestadas no texto, mais uma vez, por ser um traço relevante para distinguir os textos designados como resumo escolar/académico de outros. Em relação a este aspeto, verifica-se a predominância do discurso indireto, sendo os atos atribuídos ao autor do texto-fonte. Segundo Swales e Feak (2012) “although, in theory, summaries are supposed to be objective, this is not entirely true. A wide range of reporting verbs can be used in summary writing, many of which reveal the summary writer's personal attitude toward the source material.” (P.117). Por essa razão, no resumo escolar/académico, ocorrem formas verbais [*o autor*] *explica, esclarece, contesta, interroga, comprova, demonstra, descreve, justifica, conclui*, etc e expressões como *segundo o autor, o autor, para fulano* (Hatmann & Santarosa, 2015). Através destas estruturas, o autor do resumo não só expressa a sua interpretação como também faz a menção do autor, atribuindo-lhe os atos deduzidos dos conteúdos veiculados.

Para falar da configuração do resumo vigente no ensino secundário, tomaremos como base a realidade de Portugal devido à dificuldade de ter cesso a materiais produzidos em outros contextos. Tanto quanto é do nosso conhecimento, o resumo escolar/académico é ensinado de forma sistemática no ensino secundário, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, como sendo um mecanismo de contração de textos. Nesta esfera, quanto aos textos utilizados para sintetizar ideias presentes em outros textos, distinguem-se, entre outros, dois tipos, o resumo e a síntese. Ora, a configuração do resumo escolar/académico que temos vindo a apresentar

corresponde ao texto que recebe a designação de *síntese*, conforme se pode ver na tabela abaixo, em que são estabelecidas as diferenças entre ambos.

<b>Resumo</b>	<b>Síntese</b>
<p><b>1. Respeitar a ordem das ideias do texto-fonte;</b></p> <p><b>2. Conservar o mesmo registo de língua do texto-fonte;</b></p> <p><b>3. Não alterar tempos verbais nem a pessoa em que o texto está escrito;</b></p> <p><b>4. Passar o discurso direto a indireto e não reproduzir citações,</b></p> <p><b>5. Não apresentar opiniões pessoais,</b></p> <p><b>6. Manter os parágrafos,</b></p> <p><b>7. Reduzir o texto a cerca de um terço do texto-fonte, mantendo a proporcionalidade das partes que o constituem</b></p>	<p>1. Estruturar um texto coerente, conciso e coeso: a) introdução – referência ao autor e ao assunto do texto; b) desenvolvimento – estruturação das ideias organizadas por tópicos. c) conclusão – parágrafo de encerramento do texto.</p> <p>2. Apresentar as ideias selecionadas em tópicos pela ordem que se considere mais adequada.</p> <p>3. utilizar verbos na 3ª pessoa.</p> <p>4. Passar o discurso direto para indireto.</p> <p>5. Não deve incluir comentários ou opiniões pessoais.</p> <p>6. não é necessário respeitar os parágrafos nem a ordem das ideias.</p> <p>7. Reduzir o texto a cerca de um terço e um quarto do texto-fonte.</p>

Tabela 5: Aspetos que distinguem o *resumo* da *síntese*

A distinção entre o resumo e a síntese apresentada na tabela acima afigura-se relevante para este trabalho, na medida em que serve de base para classificar, discutir e questionar o resumo a partir do qual serão analisadas as competências do grupo-alvo deste estudo e que é ensinado no âmbito de uma disciplina de escrita académica na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane.

Tudo quanto foi dito até aqui aponta para a existência de pelos menos três formas de designação dos textos utilizados para a condensação de ideias presentes em outros textos no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem: *resumo escolar/académico*; *resumo* e *síntese*. O primeiro e o último possuem semelhanças em termos composicionais e estilístico-fraseológico, distinguindo-se do *resumo* propriamente dito. De um modo geral, pode-se dizer que sobressaem como características do *resumo* a réplica da estrutura do texto-fonte e o apagamento das vozes, quer do seu autor, quer do autor do texto de partida. A *síntese* e o *resumo escolar/académico*, pelo contrário, caracterizam-se por apresentarem uma estrutura retórica definida, que não coincide com a do texto original, e pela atribuição de atos ao autor do texto de partida, que é explicitamente mencionado.

Nos textos que figuram no nosso *corpus* (ver 2.4. e Anexo III), verificamos a réplica do plano do texto-fonte e a ausência das vozes quer dos autores dos resumos quer do autor do texto original. Isto significa que o texto que tomamos como base para analisar as competências dos estudantes moçambicanos na condensação de outros textos correspondem ao que se classifica como “resumo” no contexto do ensino secundário português. Não obstante a constatação de que os textos em análise apresentam uma configuração correspondente ao *resumo*, no sentido escolar do termo, temos vindo a usar o termo “resumo académico” porque, no contexto da experiência didática em que os textos foram produzidos, convencionou-se usar esta designação. Além disso, tendo em conta o que é dito sobre as implicações pedagógicas do resumo na secção seguinte, julgamos que os objetivos pretendidos nessa experiência apontam de forma implícita para a realização de uma síntese crítica / resumo académico propriamente dito. A título de clarificação da terminologia, importa referir que o termo “resumo académico” é usado para, simultaneamente, classificar os textos analisados, mantendo a designação usada no âmbito do módulo didático em que foram produzidos, e para fazer referência ao resumo classificado por Hatmann & Santarosa (2015) como resumo escolar/académico, cuja configuração corresponde à síntese. Optamos por não incluir o adjetivo “escolar” porque julgamos que a sua ocorrência pode gerar alguma confusão na medida em que parece remeter para o resumo trabalhado no ensino secundário. Para referir a esse resumo, usaremos o termo “resumo escolar”. Ocasionalmente o termo “resumo “ será usado para fazer referência à atividade de resumir de modo geral.

### **2.5.2. Configuração do resumo escolar: implicações pedagógicas**

Como foi demonstrado anteriormente, a configuração do resumo difundida em manuais de redação destinados ao ensino secundário preconiza a neutralização de vozes e o respeito pela integridade do texto-fonte em termos semânticos e composicionais (plano do texto). Essencialmente, o que se propõe ao aluno é que “faça uma leitura parafrástica do texto-fonte, mantendo intacto o seu conteúdo informacional/semântico” (Silva e Mata, 2002). Esta forma de leitura consiste numa espécie de repetição dos conteúdos do texto com outras palavras “[...], sendo mínima a interferência do leitor, a leitura acaba por se transformar numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas por outras palavras (Marcushi, 2001).

É devido a estas representações de resumo que o uso de “expressões como: *o autor diz que, o autor alerta para, o autor sugere que,*” é considerado inadequado alegadamente porque

“a escolha desses verbos já evidencia uma opinião, uma interpretação por parte do resumidor” (Siva & Mata, 2002). Em face destas prescrições, ocorre-nos indagar os objetivos associados à produção do resumo escolar, sem deixarmos de questionar a sua relevância. Se o objetivo é que o aluno desenvolva competências de leitura, parece-nos que o modelo de leitura em que está embasado não leva em conta os aspetos cognitivos envolvidos neste processo, como “a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (Kleiman, 1997).

A recomendação segundo a qual as ideias devem ser apresentadas respeitando a ordem em que aparecem no texto-fonte assim como a de que o resumo deve estar despojado de expressões que denotam uma interpretação por parte do leitor acabam por sugerir uma leitura que dispensa a mobilização das operações cognitivas mencionadas. Efetivamente, para produzir um resumo escolar, tal como é apresentado no manuais de ensino, bastam dois processos, a paráfrase e a seleção dos conteúdos relevantes do texto, com apagamento de informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes (elementos que denotam comentários, julgamentos, avaliação, considerações do autor do texto-fonte).

Na sequência do que foi dito, compreende-se que Silva & Mata (2002) considerem que “a representação de resumo, constituída pela escola e disseminada nos manuais de redação, não é fruto de um projeto de leitura, mas, sim, de uma tarefa escolar”. Na mesma linha de pensamento destas autoras, consideramos que o modelo de leitura subjacente ao resumo não é compatível com o tipo de leitura que os textos da esfera académica exigem. Contudo, em nosso entender, esse modelo parece totalmente adequado aos materiais de leitura utilizados no ensino secundário. Neste contexto, tipicamente, os alunos lêem textos provenientes de manuais escritos com fins didáticos (Carlino 2003a; 2003b), portanto pouco complexos quanto à apresentação de conteúdos. Para cumprir os objetivos didáticos para os quais foram elaborados, esses textos

“(i) apagam completamente a controvérsia, reprimem a natureza argumentativa do conhecimento científico, apresentando apenas uma exposição de conhecimento; (ii) omitem os métodos com os quais se produziram conceitos e (iii) silenciam a controvérsia de onde surgiram e tratam o conhecimento como a-histórico, anónimo, único, absoluto e definitivo.” (Carlino, 2003b, p.4).

Em face destas características, é compreensível que o exercício de leitura intrínseco à produção do resumo escolar seja suficiente para abordar os textos utilizados nesta esfera escolar. Além do mais, uma vez que os alunos do ensino secundário em Moçambique raramente

lêem textos originais devido à predominância da prática do ditado de apontamentos, seria recomendável a produção deste tipo de resumo como uma alternativa a este método. Ora, o que não nos parece eficiente é tomar resumo escolar como uma ferramenta para desenvolver competências de leitura e escrita de textos utilizados na esfera académica do ensino terciário.

No ensino superior lêem-se textos científicos, que tratam de temas especializados e que não foram produzidos com fins didáticos e que, por isso, nem sempre têm os estudantes como destinatários (Carlino 2003a; 2003b). Sendo assim, há nesses textos uma série de “informações tácitas que os autores supõem que o leitor pode depreender” (Carlino, 2003b, p. 4), mas difíceis de serem depreendidas pelo estudante se não tiver o apoio necessário. Geralmente, os seus autores destinam o que escrevem aos seus pares, conhecedores das linhas de pensamento e das polémicas internas de cada campo de estudos (Carlino 2003b), por isso tomam por certos muitos conceitos, princípios e debates da disciplina, pois pressupõem que seu público esteja familiarizado com eles (Hermida, 2009).

A partir do que foi dito, ficam claras as razões pelas quais a leitura pressuposta na produção do resumo escolar não é suficiente para abordar textos científicos. De facto, ler compreensivamente um texto científico não envolve apenas a seleção de informação; exige que o leitor procure entender o pensamento do autor, o seu principal objetivo comunicativo, considerando, por exemplo, “se ele pretende desafiar uma posição existente, se ele quer examinar uma variável que pesquisadores anteriores perderam, ou aplicar uma teoria ou um conceito de uma nova maneira” (Hermida, 2009, p. 24). Exige, igualmente, que o leitor identifique as diferentes posições assumidas pelo autor, os argumentos usados para as sustentar, bem como os contra-argumentos.

O que acabou de ser dito não significa que neste tipo de resumo se dispense por completo o uso de estratégias de leitura geralmente associadas à leitura académica. Significa, sim, que o facto de não ser permitida a atribuição de atos ao autor do texto resumido através de verbos que denotam a interpretação do leitor dá azo a que a seleção de ideias seja feita de forma pouco criteriosa, isto é, baseada no apagamento aleatório de elementos textuais. Considera-se, assim, que o uso de expressões como “o autor explica”, “o autor discute” no processo de atribuição de atos ao autor do texto resumido exige um trabalho rigoroso em termos de leitura, que, por sua vez, requer a mobilização de processos cognitivos de ordem superior como análise e inferência para a identificação das intenções comunicativas presentes nas suas declarações.

O desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura académica é uma das potencialidades associadas à atividade de resumir que deve ser aproveitada em trabalho didáticos destinados ao ensino superior em Moçambique. A ideia subjacente a este estudo é a

de que, em face do fraco desempenho académico dos estudantes universitários moçambicanos, decorrente, em certa medida, de limitadas competências de leitura e escrita académica, o resumo académico (não o resumo) pode ser um mecanismo eficiente para promover o seu desenvolvimento nestes domínios bem como para lhes dar a conhecer os “protocolos de leitura” (Scholes, 1991) próprios das suas áreas disciplinares.

### **2.5.3. O resumo académico como uma ferramenta pedagógica para desenvolver a literacia de estudantes moçambicanos de PLS**

O resumo é associado à literacia académica por ser um dos textos de que os estudantes fazem uso no processo de aquisição e produção de conhecimento no contexto educacional, e que, por isso, é bastante solicitado pelos professores em geral e pelos professores das universidades moçambicanas em particular. Considera-se que o seu ensino constitui uma medida com vista “à preparação dos estudantes para dominarem os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso académico” (Lea e Street, 1998; 2006; Street, 2009). Efetivamente, na atividade verbal de produção do resumo intervêm duas importantes operações cognitivas e linguísticas do domínio dos “academic kills” (Hermida, 2009) – a leitura e a escrita. Tal como afirmam Hedgcock e Ferris (2009, p. 185),

“resumir é simultaneamente uma habilidade de leitura e de escrita. No que diz respeito à leitura, um resumo efetivo requer uma compreensão das ideias-chave de um texto bem como a capacidade de distinguir entre os pontos principais e os pontos secundários. Quanto à escrita, resumir requer que o escritor expresse os pontos principais de um texto sucintamente e por suas próprias palavras.”

Para realizar com sucesso uma tarefa de produção do resumo, os estudantes precisam de interagir recursivamente com o texto-fonte, refletindo constantemente sobre os materiais de leitura e tomando decisões sobre o nível de importância da informação (Kim, 2001; Rinehart & Tomas, 1993). Além disso, é necessário que usem técnicas para substituir palavras por sinónimos e mudar a estrutura de frases, conservando o sentido do texto original (Baba, 2009). Estas exigências revelam o quão complexa e exigente é a atividade de resumir, como também as suas principais potencialidades em termos de literacia académica, especialmente no contexto de uma segunda língua (L2).

A primeira dessas potencialidades reside no facto de esta atividade ser uma sinergia que combina a compreensão e a produção escrita. Há vários anos que se reconhece que a leitura e a

escrita são duas atividades inter-relacionadas. Grabe & Kaplan (1997, p. 297), por exemplo, consideram que “reading and writing are reciprocal activities; the outcome of a reading activity can serve as input for writing, and writing can lead a student to further reading resources”. Assim, de acordo com este autor, o que os estudantes adquirem da leitura pode funcionar como conteúdo para a escrita e esta pode desencadear a necessidade de consultar diversos materiais de leitura.

A natureza das atividades de escrita desenvolvidas na esfera universitária corrobora, de alguma forma, a ideia segundo a qual a leitura e escrita são duas atividades inter-relacionadas e, até certo ponto, inseparáveis. Grande parte das tarefas de produção textual propostas aos estudantes nesta esfera tem como ponto de partida a leitura de um texto, isto é, exigem o uso de informações de outras fontes. Para produzirem, resumos, ensaios, resenhas, capítulos de revisão da literatura, respostas de desenvolvimento em testes, os alunos precisam de ler uma série de textos (livros didáticos e artigos científicos, por exemplo), extraindo deles as informações que lhes são úteis para, posteriormente, as incorporarem no texto que pretendem produzir. Assim, o sucesso na escrita acadêmica depende, em certa medida, da capacidade de ler competentemente diversos textos, sintetizá-los e avaliar criticamente as ideias que veiculam (Hood, 2008). Por extensão, estas atividades desempenham um papel crucial no desenvolvimento da comunicação numa L2.

Devido à interdependência que a leitura e escrita estabelecem, em contextos universitários (sobretudo anglófonos), existe uma série de atividades de escrita focadas especialmente na combinação da leitura com a escrita, a principal das quais é o resumo, como afirmam Grabe & Zhang (2013, p. 114):

“Summary writing is the quintessential reading-writing task, involving general comprehension, attention to main ideas, frequent re-reading of the text, translation of ideas into one’s own writing production, and a responsibility to have the written summary reflect information in the text.”

A importância do resumo no ensino superior tem sido destacada por vários investigadores, sobretudo os da área da escrita em inglês como L2 (Hosseinpour, 2015; Du, 2014, Johns & Mayes, 1990; McDonough, Crawford & Vleeschauwer, 2014; Choy, 2012; Yu, 2008). A redação do resumo é apontada como uma das competências acadêmicas cruciais e indispensáveis para estudantes de L2, uma vez que além de combinar duas competências fundamentais, leitura e escrita, também faz parte da produção de vários gêneros da esfera acadêmica.

Concretamente, os benefícios do resumo incluem (i) a melhoria das competências de estudo (promoção da aprendizagem) e da compreensão de leitura (Du, 2014; Abdullah, 2011); (ii) o desenvolvimento de várias estratégias utilizadas na escrita de textos académicos (ensaios, resenhas, revisão da literatura e relatórios de pesquisa), que exigem o uso de informações obtidas a partir de outras fontes (McDonough; Crawford & Vleeschouwer, 2014) e (iii) o aprimoramento do pensamento crítico (Casazza, 1993).

Considera-se que o resumo facilita a aprendizagem tomando como base pesquisas na área de processamento cognitivo, que investigam como a informação é armazenada e recuperada (Rosenshine, 1997). A investigação desenvolvida nesta área, segundo Rosenshine, sugere que a qualidade do armazenamento de informações será tanto mais forte quanto se os alunos resumirem e compararem passagens textuais contrariamente ao que sucederá se se limitarem apenas a lê-las. Friend (2000-2001) reforça esta ideia referindo que o resumo ajuda a compreender as conexões entre as ideias que os alunos devem aprender e a estabelecer conexões entre conhecimento novo e prévio.

Resumir textos é uma atividade que pode resultar na assimilação do pensamento produzido em diferentes áreas de conhecimento. No contexto de escrita académica, essa apropriação pode ser vista como uma etapa crucial, uma vez que a maior parte dos textos exige que o escritor demonstre que sabe aproveitar o conhecimento já existente para construir conhecimento novo. De facto, a produção de resenhas, ensaios, artigos científicos, etc., implica que o escritor se posicione em face do conhecimento produzido por outros, apresentando sumariamente as suas contribuições. Por todas estas razões, o resumo tem sido encarado como uma atividade central em programas de escrita académica (Hood, 2008). De acordo com esta autora,

“The ability to write summaries of source texts is critical in the context of writing multi-voiced or heteroglossic<sup>4</sup> academic essays, literature reviews, research proposals, reports, and soon. It is a core requirement for students to make the shift from consumers of research-based knowledge to creators of research-based knowledge.” (p. 351)

O outro aspeto do resumo académico que é importante para a escrita no ensino superior tem a ver com dois dos processos que a sua produção exige: a realização de paráfrases e a atribuição de atos ao autor resumido. O uso apropriado de fontes textuais e a atribuição de atos

---

<sup>4</sup>Citação original de: Martin, J.R., & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

aos autores dessas fontes constituem uma marca do discurso acadêmico bastante valorizada em diversos contextos universitários. A paráfrase é tida como uma técnica importante para a escrita acadêmica, sendo o seu ensino recomendado como uma das estratégias pedagógicas que ajudam os estudantes a saírem da dependência da cópia de fontes textuais (Keck, 2006). Tal como Hood (2008, p. 352) afirma

“learning to source, summarise, and synthesise representations of knowledge into abbreviated originally worded texts is seen as an aid to close reading and understanding of a field of knowledge, and of course it is also critical in avoiding the pit falls of plagiarism”.

Questões ligadas ao uso apropriado de fontes têm vindo a ganhar destaque na área da escrita acadêmica em Moçambique. Um estudo realizado a partir 48 monografias e 102 dissertações de mestrado produzidas em cinco universidades, entre as quais a UEM (Coughlin, 2015), revelou que 75% desses textos continham “plágio significativo” (entre 100-199 palavras em trechos plagiados presentes no texto) e 39% plágio muito grave (mais de 500 palavras).

Em contextos universitários, geralmente, associa-se o plágio dos estudantes a fraude e desonestidade (Keck, 2014; Leask, 2006). No entanto, professores que lidam com estudantes em formação na área da escrita acadêmica defendem que, para muitos alunos, esta prática não representa uma tentativa de enganar, mas sim uma fase de desenvolvimento das suas competências de escrita (Keck, 2014; Chandrasoma, Thompson, & Pennycook, 2004). Sendo assim, é consensual entre professores-investigadores que o plágio deve ser resolvido pedagogicamente e não através de ações disciplinares (Keck, 2014). Neste caso, podemos afirmar que o ensino do resumo acadêmico constitui uma medida pedagógica que pode contribuir para a resolução do problema do plágio, pois permitirá que os estudantes aprendam mecanismos corretos de integrar fontes textuais nas suas produções escritas como a paráfrase e menção da autoria.

Além das vantagens já mencionadas, o resumo tem também um papel a desempenhar na promoção do pensamento crítico. De acordo com Casazza (1993), através desta atividade os estudantes exercitam o seu pensamento crítico, muitas vezes pela primeira vez. Por pensamento crítico entende-se um conjunto de hábitos e processos cognitivos, que incluem envolver-se recursivamente em questionamentos probatórios, análise rigorosa, síntese e avaliação de ideias (Clark, *et al.* 2002). Os processos que a produção do resumo mobiliza – tomada de decisões sobre o que incluir ou omitir; substituição de palavras do texto por próprias palavras, invenção de novas estruturas e relações entre palavras e conceitos, organização e reconstrução de

informações para produzir um novo texto que tenha sentido e coerência – exigem que os alunos usem processos cognitivos da ordem do pensamento crítico.

Até aqui, foi apenas demonstrado de que maneira o resumo acadêmico pode contribuir para a melhoria da aprendizagem, das competências de escrita acadêmica e do pensamento crítico. Falta apenas demonstrar o papel que pode desempenhar no desenvolvimento de competências de leitura necessárias para abordar textos da esfera científica, tendo em conta que partimos do pressuposto de que este gênero textual agrega um potencial metacognitivo no que diz respeito a estratégias de leitura. Para tratar desta dimensão do resumo, vamos apresentar um panorama dos aspetos que caracterizam as atividades de leitura em contextos universitários.

Essencialmente, as práticas de leitura na universidade definem-se pelo seu caráter “compulsório” e “implícito” (Carlino, 2003a, 2003b). Enquanto leitores experientes abordam um texto com um propósito específico, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios para negociar o seu significado com o autor, os estudantes, muitas vezes, não têm a possibilidade de proceder dessa forma. Além da probabilidade de não disporem de conhecimentos prévios, que se encontram em processo de construção, os textos que lêem geralmente não são escolhidos por si; são selecionados pelos professores em função de critérios que raramente são revelados. Mais do que isso, os professores solicitam a leitura dos textos sem dar a conhecer aos alunos os propósitos da atividade. Consequentemente, muitas vezes, os estudantes abordam um texto sem um objetivo próprio, portanto sem saberem o que buscar nele. No caso de estudantes moçambicanos, estes obstáculos podem ainda ser majorados pelas dificuldades em processarem um texto em língua segunda.

Outro fator que explica as dificuldades dos estudantes é a ausência de explicitação por parte dos professores das expectativas que têm relativamente às atividades de leitura que propõem aos estudantes. Geralmente, não lhes dão orientações precisas, assumindo que, tal como eles, são capazes de implementar as operações cognitivas necessárias para compreenderem os textos. Ao procederem desse modo, os professores acabam por propor implicitamente um tipo de leitura com características que os estudantes desconhecem. Ignoram, portanto, “que o modelo de leitura que esperam dos alunos é próprio de uma comunidade leitora disciplinar” (Carlino, 2003b) e que, por isso, exige que compartilhem com os aprendentes a cultura académica que eles adquirem como membros das comunidades disciplinares a que pertencem.

Devido a práticas como estas, muitas vezes, os alunos moçambicanos abordam textos científicos desprovidos de categorias de análise necessárias para os interpretar. Sendo assim, a incorporação do resumo acadêmico nas atividades de ensino e aprendizagem em todas as

disciplinas de forma sistemática pode ser uma forma de contribuir para uma mudança curricular no que diz respeito às práticas de leitura na universidade. Através deste género textual, pode-se, por um lado, ajudar os estudantes a “operar sobre os textos com determinadas categorias de análise, que provêm de e caracterizam uma determinada comunidade leitora” (Carlino, 2003b); por outro, proporcionar-lhes o desenvolvimento de um conjunto de operações cognitivas de análise textual, que incluem, entre outras dimensões, distinguir factos de opiniões, encontrar as diferentes posições assumidas pelo autor, os argumentos que os sustentam, os contra-argumentos, as relações com outros textos, etc.

Tudo quanto foi exposto sobre os aspetos que normalmente caracterizam práticas de leitura em contextos universitários sugere que a principal razão das dificuldades dos estudantes no que se refere à compreensão textual prende-se com a ausência de orientação na realização de atividades de leitura. Sabe-se que ler textos científicos exige o uso de competências cognitivas de ordem superior, como a capacidade de analisar, inferir, sintetizar e pensar meta-cognitivamente. Estas operações não se desenvolvem naturalmente, tão pouco, através de propostas de leitura independente, sem apoio do professor. Para que o seu desenvolvimento ocorra é necessário que sejam desenvolvidas ações didáticas sistemáticas em torno da compreensão textual.

No caso de estudantes moçambicanos, que, como vimos, chegam à universidade sem terem desenvolvido competências básicas de literacia, a produção do resumo académico pode contribuir para a melhoria do seu desempenho académico. Através dele pode-se criar condições para que desenvolvam gradualmente as suas competências de leitura e de escrita, o que, por sua vez, melhorará a aprendizagem e o seu desempenho nas avaliações escritas. Uma vez que a elaboração do resumo exige a manipulação das estruturas linguísticas do texto-fonte, esta atividade pode ser utilizada para reforçar a exposição a evidências do registo académico, permitindo que os estudantes adquiram conhecimentos sobre mecanismos de produção de estruturas gramaticais complexas bem como sobre o vocabulário específico das suas áreas disciplinares.

### **Capítulo 3. Metodologia de análise dos dados**

Conforme anunciado, este estudo assenta na *análise textual* de um *corpus* constituído por resumos produzidos por 36 estudantes do segundo ano do curso de Licenciatura em Ensino de

Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (ver 3.1. e 3.2).

Quanto à abordagem dos dados, optou-se por uma análise de natureza predominantemente qualitativa por questões pragmáticas, que incluem os objetivos anunciados (ver 1.) e a dimensão do *corpus*. Este tipo de abordagem, por ser mais “indutivo, reflexivo e exploratório” não fornece resultados generalizáveis (Hyland, 2003, p. 251), mas permite que se estabeleçam categorias de análise que emergem dos próprios dados. Uma vez que a análise visava identificar as áreas do resumo em que os estudantes manifestam mais dificuldades, julgamos conveniente deixar os dados “falarem por si” como forma de abarcar todos os aspetos concernentes ao desempenho desta população na produção do resumo. Assim, tendo um *corpus* de pequena dimensão, pareceu-nos possível estabelecer e ajustar as categorias de análise em função do que os dados revelavam. Na sequência destas opções, a metodologia contemplou ainda uma análise faseada, isto é, desdobrada na verdade em duas análises, por ter sido necessário proceder a uma revisão das categorias de classificação das estratégias e dos processos de produção do resumo (ver 3.3. e 3.4.). Os resultados obtidos são apresentados e discutidos faseadamente, sendo que os referentes aos processos de produção foram subdivididos em dois grupos (ver. 4.).

### **3.1. Critérios de recolha do *corpus***

Os trinta e seis resumos que constituem o *corpus* foram produzidos em 2016 no contexto de uma unidade curricular (uc) que faz parte de um conjunto de seis disciplinas semestrais de português, de frequência obrigatória a partir do primeiro ano de ingresso. Por decorrer no terceiro semestre, recebe a designação de “Português III”, sendo frequentada por estudantes do 2º ano dos cursos de licenciatura em Ensino de Português, Linguística, Literatura Moçambicana, Tradução Francês/Português e Tradução em Inglês/Português. Com esta uc, pretende-se que os estudantes desenvolvam estratégias de produção, interpretação e análise crítica de diferentes géneros de textos.

Os resumos foram produzidos em contexto de avaliação sumativa e em clausura (mas com acesso a materiais de consulta, nomeadamente o dicionário), após a aplicação de um dispositivo didático experimental elaborado com o objetivo de ensinar explicitamente a configuração do resumo e as estratégias associadas aos processos implicados na sua produção (ver 5.). As atividades letivas foram desenvolvidas durante seis semanas e eram realizadas duas vezes semanalmente, tendo cada sessão a duração de 90 minutos. A produção dos resumos ocorreu após o cumprimento de uma série de tarefas de aprendizagem das capacidades

necessárias para o domínio do género, que incluíram a redação colaborativa de resumos como forma de colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

A opção de analisar textos produzidos depois de uma intervenção didática decorre do facto de a pesquisa estar a ser realizada no contexto de uma investigação-ação e no âmbito de um projeto de escrita académica da Cátedra de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira da UEM<sup>5</sup>. O estudo pretende ser um projeto de intervenção, na medida em que busca avaliar e, se necessário, propor alterações à atual abordagem de ensino do resumo, a fim de a tornar mais eficiente. Por terem sido produzidos depois de uma ação didática, julgamos que os dados recolhidos podem fornecer quer evidências dos aspetos do resumo que necessitam de uma intervenção didática específica (por serem problemáticos para os estudantes moçambicanos de PLS), quer a representação do resumo constituída no seio dos cinco investigadores-professores<sup>6</sup> que estiveram envolvidos no referido projeto, que pode ser objeto de discussão e / ou aperfeiçoamento (ver 5.)

O texto a partir do qual foram produzidos os resumos – doravante designado por *texto-fonte* (ver Anexo I) – é proveniente de uma outra unidade curricular – “Linguística Descritiva do Português I” – que integra o plano de estudos do curso a que pertence a amostra. Para orientar os estudantes na realização da tarefa de o resumir, foram fornecidas as seguintes instruções (ver. Anexo VII):

- Leia o texto que lhe foi fornecido e elabore o respetivo resumo. Para tal, recomenda-se que, em primeiro lugar, compreenda bem o título do texto e, a partir dele, o seu conteúdo. Se necessário, poderá consultar o dicionário ou outros instrumentos que considere úteis, para a cabal compreensão do texto.
- Identifique as ideias principais que deverão figurar no resumo e transcreva-as para a sua folha de teste.
- Faça o resumo do texto, evitando copiar as frases do autor.

Depois de recolhidos, os resumos foram codificados para preservar a identidade dos seus autores e convertidos em formato digital usando o processador de texto *microsoft word*. O código utilizado para a anonimização contempla informações sobre o ano da produção dos textos (2016), a disciplina no âmbito da qual foram produzidos (PTGIII), iniciais convencionadas correspondentes aos nomes dos sujeitos e ao curso (EP).

---

<sup>5</sup> Mais detalhes em: [http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs2/ESCRITA%20ACADEMICA\\_1a%20fase.pdf](http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs2/ESCRITA%20ACADEMICA_1a%20fase.pdf)

<sup>6</sup> Um agradecimento especial é devido à coordenadora do projeto, Conceição Siopa, por ter disponibilizado os textos dos seus estudantes para a realização deste estudo.

### 3.2. Perfil dos estudantes informantes

No universo dos 36 estudantes que constituem a amostra deste estudo, apenas 7 têm o português como língua materna (LM). A classificação LM foi atribuída a diversas línguas do grupo Bantu pela maior parte dos sujeitos. No conjunto das línguas bantu que constituem a LM da maioria, destaca-se uma língua do Sul, o Xichangana, que é falada nas províncias de Maputo e Gaza. Este dado parece ser determinado pelo facto de cerca de 29 estudantes serem naturais de Maputo. Note-se que a coincidência de número entre os sujeitos que têm como LM outras línguas bantu e a proveniência de fora de Maputo deve-se à existência de uma correspondência entre as duas variáveis. Quanto à idade, verifica-se uma variação que se situa entre os 18 e 51 anos. A tabela que se segue mostra detalhadamente o perfil dos sujeitos.

Variáveis			Número	Percentagem
Sexo	Masculino		16	44%
	Feminino		20	56%
Língua Materna	Português		7	19%
	Língua Bantu (LB)	Xichangana	22	61%
		Outras LB	7	19%
Idade	18 – 20		4	11%
	21 – 25		13	36%
	26 – 30		6	17%
	31 – 35		5	14%
	36 – 40		3	8%
	40 – 51		5	14%
Naturalidade	Maputo		29	81%
	Outras províncias		7	19%

Tabela 6: Dados sobre o perfil sociolinguístico dos sujeitos

Estes dados revelam, entre outros aspetos, que a classificação do português como língua segunda (doravante, LS) , atribuída ao português em Moçambique, continua a ser um traço saliente no perfil sociolinguístico dos moçambicanos. Por essa razão, ainda que a representatividade da nossa amostra seja de menor escala, consideramos que ela é relevante pelo facto de ser condizente com o perfil que é típico dos estudantes moçambicanos, que têm o português como LS.

O facto de o português ser LS para muitos estudantes moçambicanos reforça a ideia de que é necessário levar a cabo ações pedagógicas para possibilitar que desenvolvam as competências linguísticas necessárias para realizarem, com sucesso, atividades de análise e produção textual requeridas no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem. Não há dúvida de que lhes será benéfico adquirir conhecimentos sobre conteúdos curriculares, realizando, simultaneamente, diversas atividades sobre e com a língua de ensino, o português. Com efeito,

o fator linguístico no contexto educativo em Moçambique coloca-se como um elemento determinante do sucesso ou do insucesso académico dos aprendentes.

### 3.3. Categorias da primeira análise dos dados

Para a análise dos resumos, foram estabelecidas previamente categorias definidas a partir dos três processos necessários para a produção de um “bom” resumo: (i) compreender e identificar as principais proposições do texto, (ii) condensar essas proposições e (iii) escrevê-las sucintamente pelas próprias palavras (Hosseinpur, 2015). Assim, buscou-se compreender o desempenho dos estudantes na utilização das estratégias que permitem concretizar cada um dos três processos, a partir das categorias usadas por Hosseinpur, que, por sua vez, resultam dos parâmetros de análise de resumos propostos por Brown & Day (1983) e Idris *et al.* (2011). Essas categorias dizem respeito às estratégias *seleção do tópico de frase*<sup>7</sup>, *apagamento*, *generalização*, *combinação de frases*, *transformação sintática*, *paráfrase* e *invenção*.

A estratégia *seleção de tópico de frase* consiste na identificação e seleção de ideias principais presentes em parágrafos. É comum considerar-se que essas ideias aparecem explicitamente na primeira ou na última frase de cada parágrafo, tendo sido recomendado na experiência didática que os estudantes os procurassem nessas partes. É provavelmente devido a essa recomendação que os estudantes costumam usar uma dessas frases de forma acrítica para orientar a sua compreensão (Casazza, 1993, p. 204). Sendo assim, parece mais conveniente assumir que “a seleção ocorre quando o autor do resumo considera uma parte específica do texto original como sendo importante para o sentido do mesmo, transcrevendo o sentido dessa parte no resumo” (Ke & Hoey, 2014, p. 95). Por essa razão, neste trabalho, no lugar de “seleção de tópico de frase”, que remete para o parágrafo, é usada a expressão “seleção de ideias-chave”, as quais podem ocorrer em qualquer segmento do texto.

Quanto à estratégia do *apagamento*, que é concomitante da anterior, tem uma dupla incidência, podendo ser realizada tanto a nível da macroestrutura textual como da microestrutura textual. No primeiro caso, o processo consiste na exclusão quer de informações redundantes, quer de informações que, embora importantes, podem ser dispensadas, tais como exemplos, citações e elementos que denotam comentários, juízos, avaliações ou considerações do autor do texto-fonte. No segundo caso, o processo consiste na condensação de frases extraídas do texto-fonte através da eliminação de interjeições, por exemplo, e de expressões

---

<sup>7</sup> Tradução de “topic sentence”, equivalente a “tópico frasal” na tradução brasileira.

explicativas tais como *ou seja, isto é, quero dizer, dito de outro modo, por outras palavras*, para que as frases do resumo sejam mais curtas que as originais correspondentes.

A *paráfrase* consiste na substituição de palavras e sintagmas do texto original por sinónimos ou conjuntos de sinónimos. A estratégia *combinação de frases* consiste na fusão (através da coordenação ou subordinação) de duas ou mais frases não combinadas no texto original para conseguir uma frase curta, porém suficientemente informativa. A *transformação sintática* consiste na quebra da estrutura sintática de duas ou mais frases para formar uma frase curta. Já a *generalização / superordenação* consiste na substituição de vários itens (hipónimo e merónimo) por um holónimo ou hiperónimo ou ainda a redução de “sequências de proposições ou microproposições que possam integrar-se num superconceito imediato” (Oliveira & Neves, 2001). Esta estratégia distingue-se da paráfrase na medida que não, diferentemente daquela, não incide em itens lexicais isolados mas em unidades de sentido. Por último, a *invenção* consiste na expressão das ideias-chave usando palavras, sintagmas ou orações diferentes das que ocorrem no texto original, preservando o seu sentido. Trata-se de um processo que exige o uso de frases novas e sucintas para transmitir o sentido do texto.

Em conjunto, uma análise de todas as categorias apresentadas, feita nos resumos dos estudantes, fornecerá percepções sobre como abordaram o texto-fonte no sentido de compreenderem o tema tratado. No entanto, do ponto de vista da produção do resumo propriamente dito, parece possível agrupá-las em função dos três processos fundamentais já referidos, conforme apresentado na tabela que se segue.

<b>Processos fundamentais</b>	<b>Estratégias intrínsecas</b>
Compreender e identificar as principais proposições do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção das ideias-chave;</li> <li>• Apagamento de elementos textuais acessórios e redundantes</li> </ul>
Condensar as principais proposições (PP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apagamento de materiais sintáticos dispensáveis</li> <li>• Generalização</li> <li>• Combinação de frases</li> </ul>
Escrever por próprias palavras as PP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paráfrase</li> <li>• Transformação sintática</li> <li>• Invenção</li> </ul>

Tabela 7: Categorias de avaliação de sucesso relativo da aplicação dos macroprocessos

A análise destas categorias fornece informações sobre o conhecimento que os estudantes possuem a cerca das estratégias e dos processos necessários para resumirem um texto. No entanto, pouco ou nada diz sobre a qualidade linguístico-discursiva do texto resultante, o resumo. Por essa razão, optou-se por realizar uma segunda análise para fazer uma avaliação holística dos resumos, isto é, tendo em conta não apenas o desempenho em aspetos específicos deste género, mas também em outros aspetos linguísticos que devem ser observados na

produção escrita de modo geral e que possam ser relevantes na identificação de áreas críticas de PLS para os estudantes moçambicanos.

### 3.4. Categorias da segunda análise

Conforme referido anteriormente, para compreender cabalmente o desempenho dos estudantes, procurou-se analisar não apenas o processo de produção do resumo – a identificação das estratégias utilizadas e a frequência da sua ocorrência – mas também o produto desse processo, o texto resultante do acionamento das estratégias, a que, conforme referimos (ver 2.5.1.), se convencionou chamar *resumo académico* no âmbito da experiência didática. Para o efeito, foi feita uma avaliação holística dos resumos com base na adaptação da escala de pontuação proposta por Yu (2007), na qual os parâmetros se escalonam numa avaliação de A a F, sendo A a classificação mais alta e F a mais baixa. Esta escala foi ligeiramente alterada, tendo sido eliminada a última classificação (F) por não apresentar diferenças significativas relativamente à penúltima (E). Além desta alteração, optou-se por substituir as letras por números, o A pelo 5 e o D pelo 1, devido ao facto de serem os mais utilizados no contexto de avaliação em Moçambique.

Cada pontuação corresponde a uma série de descritores de avaliação, também eles adaptados a partir de Yu (2007), divididos nas seguintes categorias (ver Anexo VI):

- (i) avaliação global;
- (ii) fidelidade ao texto-fonte, em termos de cobertura das ideias-chave;
- (iii) relações entre as estruturas do resumo e do texto-fonte;
- (iv) coesão, coerência, concisão, e lógica na reconstrução do sentido do texto;
- (v) correção estilístico-fraseológica e lexical / grau de legibilidade do resumo.

Fornece-se a seguir uma amostra da disposição das categorias e dos descritores na grelha de avaliação (a versão completa da tabela figura no anexo VI). Como se pode constatar, foram feitas várias adaptações aos descritores originais destas cinco categorias, devido à necessidade de os compatibilizar com as idiosincrasias dos dados.

<b>5 Pontos</b>	
<b>Avaliação global</b>	O texto final contém uma excelente condensação do texto-fonte sem deturpações, omissões / adições
<b>Fidelidade ao texto-fonte (inclusão das ideias-chave)</b>	O resumo reflete fielmente todas as ideias-chave do texto-fonte e não apresenta instâncias de ideias não importantes, omissões, adições ou deturpações.
<b>Relações entre as estruturas do resumo e do texto texto-fonte</b>	O resumo apresenta: Predominância de palavras e frases do autor do resumo; - uso correto de estruturas linguísticas do texto-fonte - reorganização lógica da ordem das frases; - exemplos de combinação e conexão - interpretação global do texto-fonte
<b>Coesão, coerência, concisão e correção estrutural</b>	O resumo é redigido recorrendo a uma expressão concisa, coerente e lógica das ideias principais; - é autossuficiente; - está logicamente organizado de acordo com o previsto no texto-fonte.
<b>Correção estilístico-fraseológica e lexical / Grau de legibilidade</b>	- As frases estão substancialmente corretas;  - O resumo não apresenta quaisquer dificuldades de compreensão;

Tabela 8: Descritores para a análise holística dos dados

A opção de usar uma escala de avaliação desta natureza prende-se com o facto de ela fornecer informações precisas sobre as áreas de intervenção didática prioritárias. Com efeito, os descritores correspondentes a cada uma das cinco categorias foram considerados separadamente (para cada texto) e depois comparativamente, recebendo cada um dos 36 resumos a pontuação adequada. Por conseguinte, nenhum texto recebeu uma pontuação idêntica no conjunto de todas as categorias.

### 3.5. Procedimento de análise dos dados

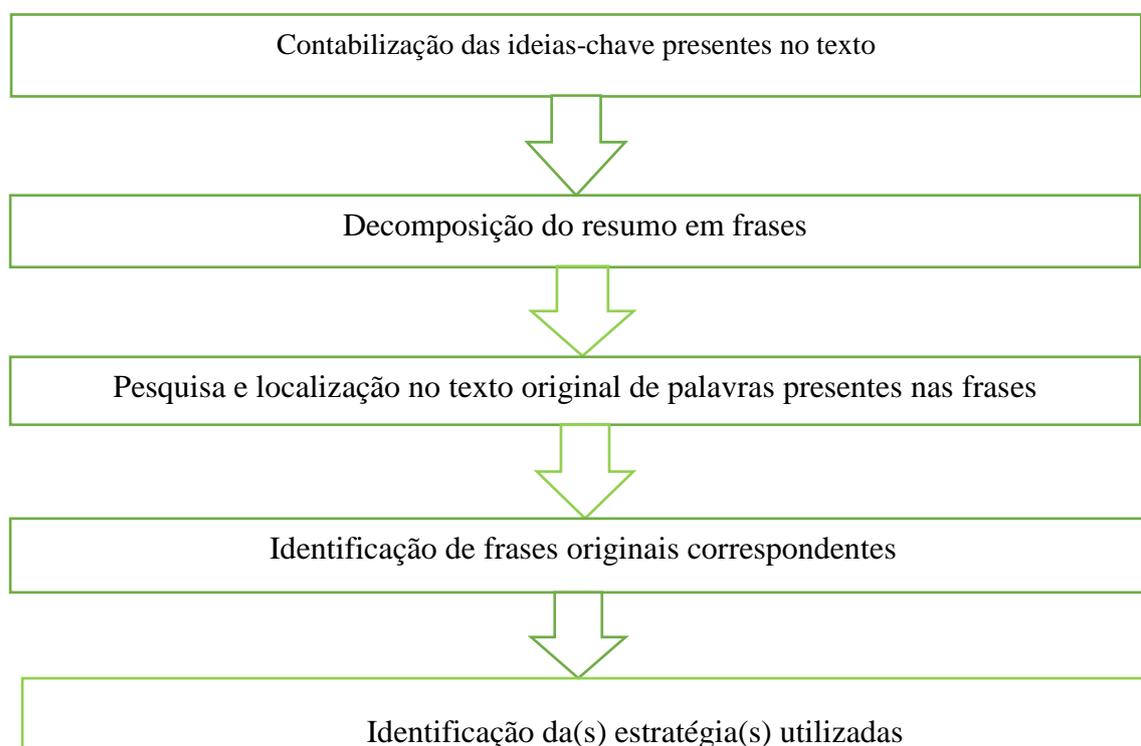
A primeira análise, que consiste na verificação da utilização das estratégias mobilizadas na produção do resumo, obedeceu a 5 etapas. Em primeiro lugar, foram identificadas no texto-fonte todas as passagens consideradas importantes para o seu sentido (ver Anexo II). A partir desses excertos, foram contabilizadas as ideias-chave do texto. O principal critério usado para a hierarquização de trechos/frases do texto-fonte assentou na dedução do tema e dos objetivos do autor a partir do título, que, no caso, expressa de forma inequívoca o conteúdo do texto (ver Anexo I). Sendo assim, em conformidade com o título<sup>8</sup> do texto, foram consideradas ideias-chave todos os factos apresentados pelo autor no sentido de fazer compreender o processo de apropriação do português em Moçambique no período pós-colonial. Importa esclarecer que com isso não houve a pretensão de estabelecer “leituras autorizadas” (Kleiman, 1997). Pelo

<sup>8</sup> O título do texto é “A apropriação da língua portuguesa no Moçambique pós-colonial”.

contrário, admite-se a existência de outras possibilidades de abordagem do texto, determinadas por fatores específicos como os objetivos do leitor e o contexto da atividade de leitura.

Em segundo lugar, decompôs-se cada um dos 36 resumos nas suas frases, procurando-se localizar as frases correspondentes no texto-fonte. Posteriormente, procedeu-se à análise da utilização das estratégias, começando-se pela seleção de ideias. Para o efeito, foram contabilizadas as frases do resumo que correspondiam às que foram consideradas essenciais. Este procedimento permitiu visualizar também a aplicação da estratégia de apagamento no plano macrotextual, isto é, se tinham sido eliminados exemplos, citações e outros elementos dispensáveis, bem como elementos *não* dispensáveis.

Feito isso, avançou-se para a análise dos restantes aspetos – generalização, combinação de frases, paráfrase, transformação sintática e construção. Através de palavras, sintagmas e orações presentes nas frases dos resumos, foram localizados os excertos em que esses elementos ocorriam no texto-fonte. A partir daí, as frases foram comparadas com os excertos do texto-fonte, procurando-se identificar a(s) estratégia(s) usadas na sua construção. O esquema que se segue descreve as etapas da análise da realização das estratégias.



**Esquema 2– Etapas da primeira fase de análise**

Além deste procedimento, foi necessário tomar decisões sobre os aspetos a observar nos resumos para a identificação das estratégias utilizadas pelos estudantes. A tabela que se segue

fornece uma descrição dos elementos cuja existência foi verificada em cada resumo para a verificação da utilização das estratégias.

<b>Categorias de análise / estratégias</b>	<b>Procedimento de análise – Verificou-se...</b>
Seleção de ideias-chave	... se as frases do resumo correspondiam às frases do texto original que continham as informações essenciais.
Apagamento	... se ocorriam apenas as ideias-chave ou se ocorriam informações acessórias; se as frases eram mais curtas que as originais correspondentes.
Generalização	... se uma palavra ou um sintagma nas frases do resumo se referia ou substituíra uma série de itens na frase original correspondente.
Combinação de frases	... se havia fusão (através da coordenação ou subordinação) de duas ou mais ideias-chave relacionadas, porém não combinadas no texto original.
Paráfrase	... se uma palavra ou expressão era sinónima de uma palavra ou expressão do texto original.
Transformação sintática	... se havia uma das seguintes alterações às frases extraídas do texto original: substituição de uma passiva por uma ativa; uso de metáforas gramaticais; substituição de uma oração desenvolvida por uma reduzida (ex: relativa por participial).
Invenção	... se ocorriam frases novas produzida pelo estudante para expressar conteúdos do textos.

Tabela 9: Aspectos analisados para efeitos de identificação das estratégias utilizadas na produção do resumo.

A verificação da ocorrência destes elementos, que indicam a utilização das estratégias que devem ser mobilizadas para levar a bom termo uma atividade de resumir, combinada com a análise holística dos resumos, constituem os processos por via dos quais se buscou compreender as competências dos estudantes na produção do resumo. Os resultados obtidos em ambos os processos são apresentados seguidamente.

#### **Capítulo 4. Análise e discussão dos resultados**

Neste capítulo, são apresentados e discutidos tanto os resultados da análise do processo de produção do resumo – o uso das estratégias– como os do produto desse processo, conforme explicado anteriormente (3.3. e 3.4.).

Em primeiro lugar, são fornecidos os resultados referentes à aplicação das estratégias: seleção das ideias-chave, apagamento, generalização, combinação de frases, transformação sintática, paráfrase e invenção (ver secção 4.1.). Os resultados referentes à estratégia de seleção de ideias-chave são apresentados isoladamente, devido às suas especificidades – pertencem ao nível macro-textual, sendo relativos à compreensão e à identificação das macroproposições do texto-fonte. Em segundo lugar, ilustra-se os resultados decorrentes da avaliação holística dos

resumos (4.2.). Uma vez apresentados e discutidos os resultados relativos aos desempenho dos estudantes de modo geral (da análise dos processos e do produto de produção), fornece-se uma síntese das constatações feitas (4.3.), confrontando-as, posteriormente, com as atividades de ensino que deram origem à produção dos textos analisados (4.4.).

#### 4.1. Aplicação das estratégias

Tal como anunciado anteriormente, esta secção destina-se a apresentar o desempenho dos estudantes no que diz respeito à mobilização das estratégias utilizadas na produção do resumo. A tabela que se segue ilustra os resultados referentes ao cumprimento do processo de seleção das ideias-chave, previamente identificadas no texto-fonte (ver o mapa concetual do anexo II).

Número de ideias incluídas	Número de estudantes	Percentagem
Inclusão de 20 (total) a 18	0	0%
Inclusão de 17	1	2.70%
Inclusão de 16, 15, 14, 13, 12	0	0%
Inclusão de 11	7	18.91%
Inclusão de 10	6	16.21%
Inclusão de 9	4	10.81%
Inclusão de 8	3	8.10%
Inclusão de 7	9	24.32%
Inclusão de 6	2	5.40%
Inclusão de 5	0	0%
Inclusão de 4	2	5.40%
Inclusão de 3	2	5.40%
Inclusão de 1, 2	0	0%

Tabela 10: Resultados referentes ao desempenho dos estudantes na seleção das ideias-chave.

Como mostra a tabela, à exceção de um caso em que houve seleção de quase todas as ideias importantes (17), verificou-se uma forte tendência para a seleção de cerca de metade. Nos casos em que houve a seleção de um pouco mais de metade, salienta-se a inclusão de 11 ideias-chave (7 alunos = 19%), seguida da inclusão de 10 (6 alunos = 16%). Nos casos de seleção de menos de 50% das ideias-chave, destaca-se a seleção de 7 ideias (9 alunos = 24.32%), seguida da seleção de 9 (4 alunos = 11%) e de 8 (3 alunos = 8%).

Estes resultados devem-se, sobretudo, à omissão da maior parte das ideias-chave presentes no texto-fonte. Conforme ilustrado na tabela abaixo, a omissão consistiu ora na eliminação de uma parte de ideias-chave que figuravam num bloco discursivo/informativo (cf. I) ora no apagamento total de certos blocos (cf. II).

Texto-fonte	Exemplos
<p>A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada:</p> <p>(i) a história do seu uso em Moçambique,</p> <p>(ii) o tipo de diversidade linguística prevacente no país,</p> <p>(iii) as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como</p> <p>(iv) a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado.</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>(1) <i>Em Moçambique [...] à língua portuguesa foi concedido o estatuto de língua oficial sendo que (i) a sua escolha para a língua oficial e de unidade nacional teve motivações históricas do seu uso</i> (16PTGIIIEMEP).</p> <p>(2) <i>Em Moçambique independente concedeu-se uma lei de ter a língua portuguesa como oficial [...]. Esta preferência do português [...] deveu-se (i) ao se pode ver na história do seu uso, tendo em conta (ii) a variedade das línguas maternas dominantes no país</i> (16PTGIII AZCEP).</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>(3) <i>No período colonial [...] a única língua tida como oficial e da unidade nacional foi e continua sendo o Português. Porém, existem as línguas consideradas autóctones [...] que devido aos seus precedentes, estas não conseguiram<sup>9</sup> atingir o patamar que o Português conseguiu, e estas foram e continuam sendo usadas em situações informais pelos falantes</i> (16PTGIII GDSEP).</p> <p>(4) <i>Após a independência em Moçambique foi legalizada a utilização da língua portuguesa, o que quer dizer que a língua portuguesa é a única língua usada em Moçambique que se tornou oficial. Esta decisão originou ao primeiro efeito de apropriar-se do português e a eliminação das línguas coloniais.</i> (16PTGIII CPCEP).</p>

Tabela 11: Exemplos de apagamento indevido

O excerto do texto-fonte apresentado na coluna à esquerda da tabela supra corresponde ao segmento informativo em que são apresentados os fatores que contribuíram para a oficialização do português no Moçambique pós-colonial. Nos exemplos (1) e (2) de I, vemos casos em que há inclusão de uma ou duas das quatro ideias-chave presentes neste bloco de informação. Em II, os exemplos (3) e (4) dizem respeito aos casos em que houve omissão total das quatro razões, sendo apenas apresentados, em alguns casos, elementos que as desenvolvem.

É difícil encontrar uma explicação para o facto de os estudantes não terem incluído todas as ideias-chave, que figuram numa parte do texto que corretamente consideraram como sendo importante para o seu sentido (ver anexo II). Curiosamente, a maior parte dos estudantes selecionou ideias presentes nas duas partes principais em que o texto pode ser subdividido: a que elenca os fatores que justificam a oficialização do português depois da independência de Moçambique e a que apresenta os efeitos dessa oficialização no panorama sociolinguístico moçambicano. No entanto, ao que tudo indica, não foi capaz de estabelecer conexões entre os principais factos apresentados nestas duas grandes unidades de sentido. Esta incapacidade parece indicar que os estudantes não conseguiram compreender a lógica de apresentação de informações adotada pelo autor do texto-fonte. Presumivelmente, terão ignorado indícios dessa lógica, tais como conectores, pontuação, ordem de palavras, etc. Nesse caso, impunha-se um

<sup>9</sup> A ortografia original é respeitada em todas as transcrições de elementos do *corpus*. A versão integral de todos os resumos consta do Anexo II – *Corpus*.

trabalho prévio de leitura que conduzisse os estudantes a descortinar a cadeia de sentidos que esses indícios criam (ver 4.4.).

Pode assim afirmar-se que a seleção das ideias-chave, que é a tarefa primordial da execução do resumo, não foi realizada com sucesso. Este insucesso, relativo, mas presente em quase todos os resumos executados pelos estudantes, pode ser decorrente ou de falhas no processamento do texto-fonte ou de representações errôneas em torno da atividade de resumir (tomar como objetivo primordial a redução do texto-fonte ao mínimo possível). Em relação à primeira hipótese, pode dizer-se que, no ato da leitura, não foram acionadas algumas estratégias imprescindíveis, tais como a identificação (i) de indícios macrotextuais, nomeadamente a componente do plano do texto (Adam, 2001), (ii) das relações de sentido entre as ideias, (iii) do principal objetivo comunicativo do autor (iv) da tese e dos principais argumentos. Os problemas verificados na seleção das ideias poderão condicionar em parte alguns insucessos de aplicação das outras estratégias (ver resultados no gráfico abaixo). Globalmente, o nível de execução ainda não é satisfatório no que toca à eficácia da experiência didática (ver 4.4.).

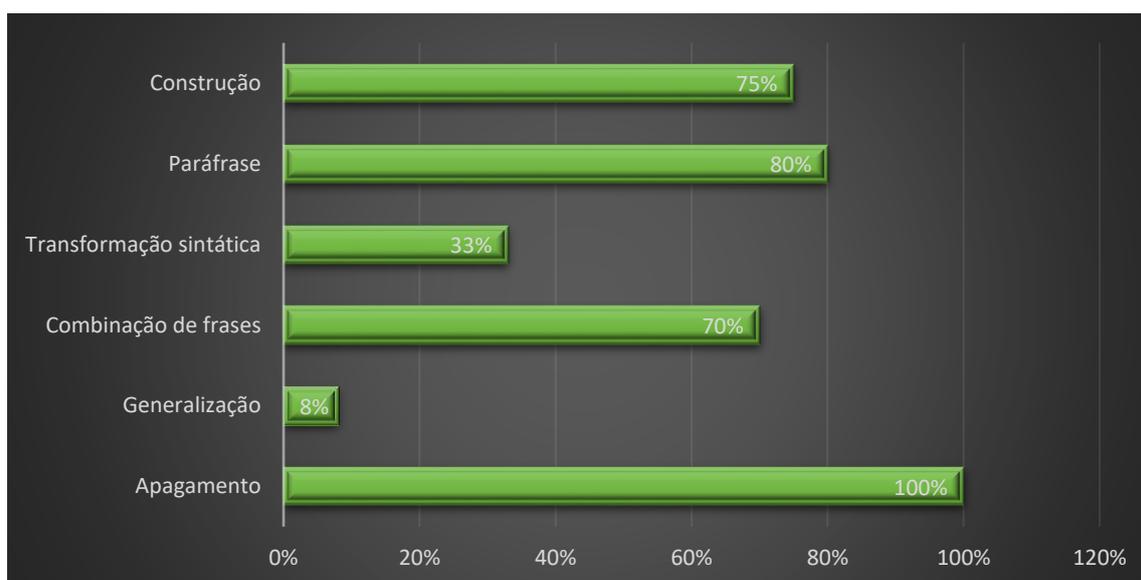


Gráfico 1: Resultados da primeira análise

Relativamente à ocorrência de outros elementos que comprovam a utilização das estratégias tomadas como base para a análise dos dados, o gráfico mostra que a estratégia de apagamento foi aplicada a 100% e que as estratégias de combinação de frases, paráfrase e construção ocorreram com alguma expressividade, tendo sido utilizadas em 70%, 80% e 75% dos resumos respetivamente. Já a transformação sintática foi utilizada por menos de metade dos estudantes (33%), surgindo a generalização como a menos utilizada (8%).

Estas percentagens dizem respeito à ocorrência das estratégias por resumo, o que significa que foram contabilizadas uma única vez em cada texto, mesmo se foram utilizadas repetidas vezes. Se considerarmos que a maior parte destas estratégias dizem respeito aos processos utilizados para reformular elementos linguísticos do texto-fonte, a julgar pelas percentagens relativas às duas últimas, podemos afirmar que a substituição de palavras por sinónimos (paráfrase) e a criação de frases novas (construção) são os principais mecanismos adotados pelos estudantes para executar o processo de escrever sucintamente as ideias principais por suas próprias palavras, que permite evitar a cópia. A seguir, são fornecidos exemplos de frases em que se verificou a utilização destas estratégias, excetuando a do apagamento.

Estratégia	Texto-fonte	Exemplos
Construção	<p>(i) A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país [...]</p> <p>(ii) No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português [...] Além disso, o Português foi também promovido pelo discurso oficial como língua da unidade nacional.</p>	<p>(5) <i>Os factores que contribuíram para a oficialização da língua portuguesa em Moçambique foram: as diferenças de línguas existentes no país [...]</i> (16PTGIIJJGEP).</p> <p>(6) <i>Os moçambicanos quando ficaram independente, o Português foi simultaneamente oficializado e elevado como idioma de união entre eles</i> (16PTGIIIAMMEP).</p>
Paráfrase	<p>(iii) <u>Todavia</u>, a mais importante racionalização subjacente à oficialização do Português não está ligada a razões práticas [...]. Ela está ligada ao desenvolvimento de um <u>quadro ideológico</u> que <u>associava</u> o Português com a <u>promoção</u> da unidade nacional e a criação de uma <u>consciência</u> nacional.</p> <p>(iv) A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, <u>o tipo de diversidade</u> linguística prevalecente no país, <u>as premissas ideológicas</u> relacionadas com o tipo de <u>sociedade concebida para o país</u>, bem como a <u>necessidade</u> de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado</p>	<p>(7) <u>Contudo</u>, a razão que levou a esta oficialização tem a ver com o <u>progresso de um panorama ideológico</u> que <u>unia</u> o Português à <u>elevação</u> da “unidade nacional” e a <u>construção de um conhecimento nacional</u> (16PTGIIICASEP)</p> <p>(8) <i>Efectivamente existiram motivos para a escolha do Português que são: o <u>passado da sua utilidade</u> no país; o <u>modelo das variantes da língua predominante em Moçambique</u>; <u>as ideias que tem a ver com o modelo de sociedade criado no país</u>; também a <u>precisão de eleger líderes na organização das atividades e estruturas</u> do novo estado</i> (16PTGIIIOJTEP).</p>
Transformação	<p>(v) No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português [...]</p>	<p>(9) <i>Em Moçambique independente concedeu-se uma lei de ter a língua portuguesa como oficial</i> (16PTGIIIAZCEP).</p> <p>(10) <i>Após a independência, Moçambique adota o português como língua oficial</i> (16PTGIIIRFCEP).</p>
Combinação de frases	<p>(vi) O Português surgiu como uma língua de prestígio associada às actividades institucionais e à mobilidade social. [...] a mais importante racionalização subjacente à oficialização do Português ela está ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o Português com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional</p>	<p>(11) <i>Por tudo isto, português tornou-se a língua de comunicação primária, expandindo-se pela população; e começou a ser mais usado, tornando-se mais moçambicano nos moçambicanos, particularmente nas áreas urbanas</i> (16PTGIIIAMMEP).</p> <p>(12) <i>Embora, vista como marca simbólica de camadas sociais escolarizadas, o seu reconhecimento está relacionado com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional</i> (16PTGIIIASCEP).</p>
Generalização	<p>(vii) A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado.</p> <p>(viii) [ o Português] está a adquirir novas características gramaticais e retóricas que os actores sociais em interacção têm de manipular</p>	<p>(13) <i>A promoção desta língua deveu-se a factores históricos culturais sociais e económicos</i> (16PTGIIIPABEP).</p> <p>(14) <i>[...] surgindo assim, uma <u>variedade Moçambicana</u></i> (16PTGIIIRFCEP).</p>

Tabela 12: Exemplos de execução das estratégias mobilizadas na produção do resumo.

Estes resultados revelam que os estudantes colocaram em prática a maior parte dos processos necessários para a produção do resumo. No entanto, isso não é suficiente para afirmarmos que o seu desempenho foi satisfatório. A utilização de todas as estratégias previstas para a elaboração do resumo pouco ou nada diz sobre o resultado final. Por essa razão, optamos por incluir uma análise holística para compreender o resultado da execução das estratégias. Por ora, apenas a título de exemplo, podemos apontar que o facto de a estratégia do apagamento ter sido aplicada a 100% não é sinónimo de sucesso total porque não foram apenas eliminados elementos dispensáveis, mas também algumas informações importantes, tal como visto na análise da seleção de ideias-chave. Além disso, houve casos em que informações dispensáveis como repetições e citações foram incluídas nos resumos, conforme mostram os exemplos abaixo.

Tipo	Inclusão de elementos dispensáveis	
	Texto-fonte	Exemplos dos resumos
Informação redundante	No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português, <u>o que significa que, tal como no período colonial, o Português continua a ser a única língua usada em funções oficiais.</u>	(15) <i>Após a independência em Moçambique, a língua portuguesa foi adoptada como oficial. Sendo, desde o período colonial a única língua usada em contextos burocráticos</i> (16PTGIIIIBLFEP).
		(16) <i>Em Moçambique independente concedeu-se uma lei de ter a língua portuguesa como oficial, o que se conclui que, tal como na época colonial, esta língua, ela só, continuava a usar-se em instituições públicas</i> (16PTGIIIIZCEP).
		(17) <i>Moçambique conseguindo a sua independência, é atribuído a língua portuguesa como oficial, o que quer dizer, que assim como antes da independência, a língua portuguesa manteve-se sem sucessor nos exercícios oficiais</i> (16PTGIIIIOJTEP).
Citações	De acordo com Fernando Ganhão, [...] o Português era [...] como a língua de consenso que poderia nivelar as diferenças linguísticas e ajudar a manter a unidade dentro do movimento, bem como ajudar a conhecer o inimigo comum.	(18) <i>Dado ao facto de a quando mesmo da luta armada a própria FRELIMO adoptou o Português dentro de movimento, como uma forma de igualar as diferenças linguísticas e manter a unidade do movimento não tinha domínio ou mesmo conhecimento do Português</i> (16PTGIIIIEGMEP).
	‘[...] a situação da língua portuguesa não é a de uma herança incómoda com carácter provisório enquanto se não encontra uma língua ‘genuinamente’ Africana. (...)’ (Rosário 1982: 64-5).	(19) [...] <i>Sendo assim, em Moçambique, ele não é visto como marca transitória ou herança importuna, mas como uma convicção cultural e de reconhecimento nacional</i> (16PTGIIIAMEP).

Tabela 13: Exemplos da inclusão de elementos dispensáveis

Os exemplos da tabela 13 dão conta de que a estratégia do apagamento não foi utilizada em muitas situações que exigiam a sua aplicação. Os exemplos (15), (16) e (17) referem-se a casos em que uma explicação redundante não foi apagada. Já (18) e (19) dão conta da inclusão de citações, que, embora sejam importantes para a compreensão do posicionamento do autor

diante dos factos apresentados, são consideradas dispensáveis no resumo, uma vez que funcionavam no texto-fonte como reforço. Estes dados são, de algum modo, incongruentes com a constatação de que o apagamento foi aplicado a 100%. Sendo assim, para evitar esta contradição, impunha-se uma análise assente em categorias mais finas baseadas na definição de diferentes níveis de apagamento. Na verdade, um procedimento deste tipo permitiria obter resultados mais precisos na análise de todas as estratégias. Todavia, a definição de diferentes níveis de análise para cada categoria resultaria num trabalho exaustivo, que uma dissertação não permite acomodar. Tal análise, em nosso entender, só se justificaria se o estudo se concentrasse em uma ou duas estratégias apenas.

#### 4.2. Pontuação da execução dos resumos

O gráfico que se segue ilustra os resultados da análise holística dos resumos, com base na adaptação dos descritores de avaliação de Yu (2007, ver apresentação na secção 3.4.). Por uma questão de clareza, na apresentação destes resultados, em primeiro lugar, vamos procurar evidenciar as pontuações em que se situaram os cinco parâmetros, com descrição detalhada.

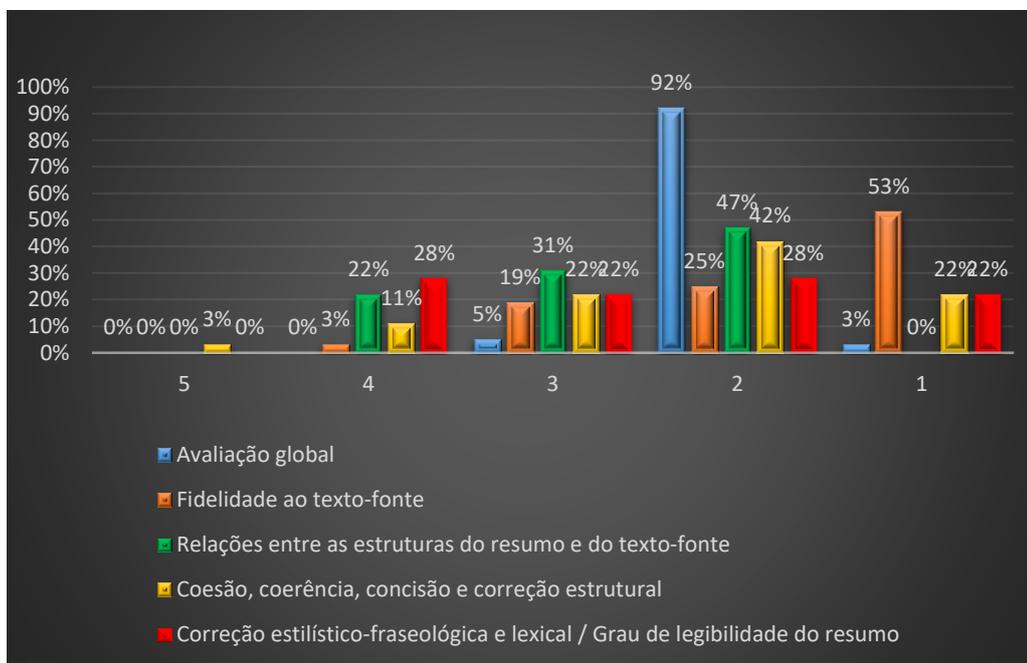


Gráfico 2: Resultados da análise holística

Conforme se pode ver no gráfico, no item “avaliação global”, quase todos os resumos (92%) recebem 2 pontos, pois apresentam características que correspondem ao descritor *o texto*

*final revela alguma competência ainda em desenvolvimento no que toca à produção do resumo, mas apresenta deficiências em vários aspetos.*

Nos descritores referentes à fidelidade ao texto-fonte, como seria de esperar a partir da seleção das ideias-chave (ver secção 4.1.), a maior parte dos resumos teve uma pontuação negativa, situando-se em 1 e 2 pontos. No entanto, houve uma pequena percentagem que teve uma pontuação intermédia, situando-se em 3 pontos. A tabela que se segue apresenta os descritores correspondentes a estas pontuações.

Pontuações	%	Descritores
3	19%	De modo geral, o resumo reflete a maioria das ideias importantes do texto-fonte; apresenta algumas deturpações e / ou omissões e / ou adições significativas, mas não suficientemente graves para alterar o tema geral do texto; apresenta alguns casos de inclusão de ideias dispensáveis do texto de origem.
2	25%	O resumo reflete basicamente cerca de 50 % das ideias importantes do texto-fonte, com algumas deturpações significativas, e / ou omissões e / ou adições inadequadas, que podem alterar os conteúdos originais; verifica-se algumas instâncias de ideias não importantes/elementos dispensáveis.
1	53%	O resumo reflete basicamente menos de 50% do texto-fonte, com sérias omissões e / ou e / ou acréscimos e sérias distorções que, em alguns casos, alteram substancialmente os conteúdos originais; verifica-se algumas instâncias de ideias não importantes/elementos dispensáveis

Tabela 14: Resultados dos descritores do parâmetro referente à fidelidade ao texto-fonte

Considerando o previsto na tabela, apenas em poucos casos os resumos estiveram perto de reproduzir a macroestrutura do texto-fonte, isto é, apenas 19% apresentou uma percentagem de ideias-chave superior a 50% sem distorcer os conteúdos originais. A esmagadora maioria dos resumos está longe de refletir com fidelidade esses conteúdos. Nesta situação, salienta-se a percentagem de 53% dos resumos (20 textos), em que a percentagem de apresentação do essencial do texto-fonte foi inferior a 50% devido à omissão significativa de ideias importantes e, em alguns casos, à distorção e à inserção de informações novas. Uma vez que na secção 4.1. foram apresentados exemplos que ilustram casos de omissão de informações essenciais, os excertos que se seguem apenas dão conta de distorções de conteúdos originais.

- (20) Texto-fonte: [...] A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) decidiu adoptar a língua portuguesa com a finalidade de preservar a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na sublevação. Esta decisão politicamente estratégica assinalou a primeira apropriação do Português e a consequente expurgação das suas conotações coloniais.

Texto do aluno: *A acomodação ou oficialização da língua portuguesa em Moçambique independente, acto que era de esperar, devido àquilo que seria prioridade ideológica da FRELIMO durante a luta anticolonial, por um lado, e, por outro, devido ao tipo de diversidade do mosaico linguístico e cultural existente e a história do uso da língua, além disso, havia um grupo que constituía a maioria dos falantes do Português se fosse para comparar ao número ou grupos de falantes nativos de línguas nativas em grupos não equiparados ou isolados. Este motivo propiciou a primeira acomodação do Português e sua conseguinte purificação como língua oficial e de unidade nacional* (16PTGIIIILCPEP).

- (21) Texto-fonte: [...] ela está ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o Português com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional.

Texto do aluno: (...) *entretanto, a oficialização do Português não estava ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o português com a promoção da unidade nacional e a criação de um conhecimento nacional, tendo como objectivo defender a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na rebelião* (16PTGIIIIRMM EP).

Os dois excertos apresentados ilustram situações em que conteúdos do texto-fonte foram, de alguma forma, distorcidos. Em (20), a deturpação decorre do facto de o estudante ter associado incorretamente duas ideias, perdendo de vista o sentido pretendido pelo autor. O que se considera ser a primeira apropriação do português na frase do resumo não é o mesmo no texto-fonte. Já em (21), a deturpação decorre da mudança da forma da frase original de afirmativa para negativa através do uso do advérbio de negação “não”.

Conforme referido supra (cf. 4.1.), estas situações decorrem parcialmente da seleção deficitária de ideias-chave do texto-fonte e reenviam para alguns problemas de processamento aquando da leitura prévia, a trabalhar futuramente numa sequência didáctica reformulada (ver 4.4.).

Quanto ao parâmetro respeitante às relações entre as estruturas do resumo e do texto-fonte, verifica-se uma tendência crescente de atribuição dos pontos, que vai dos 2 aos 4. No entanto, quanto mais alta é a pontuação, menor é a percentagem de alunos que responde satisfatoriamente a esta variável.

<b>Pontuações</b>	<b>%</b>	<b>Descritores</b>
4	22%	O resumo é constituído principalmente por palavras e estruturas sintáticas do autor do resumo; verifica-se o uso apropriado da estruturas linguísticas do texto original e a reordenação das frases; há tentativas de combinar ideias ou usar conectores.
3	31%	Verifica-se o esforço de parafrasear, mas a estruturas linguísticas não se afastam o suficiente das denominações e / ou estruturas exatas do texto original. Há poucos casos de reordenação e combinação; constata-se ausência de uma interpretação global do texto-fonte.
2	47%	Verifica-se algum esforço de parafrasear e de reformular as frases originais, mas que resultou na deformação das estruturas linguísticas do texto; raramente se verifica a combinação de ideias e o uso apropriado de conectores; constata-se ausência de uma interpretação global do texto-fonte

Tabela 15: Resultados dos descritores do parâmetro referente às relações entre as estruturas do resumo e do texto-fonte

Tal como ilustra a tabela 15, quanto às relações entre as estruturas do resumo e do texto-fonte, um grande número de resumos apresenta características coincidentes com os descritores relativos a 2 e 3 pontos (47% e 31%, respetivamente). Por outro lado, houve também um número reduzido (22%) que foi avaliado como apresentando características correspondentes aos descritores referentes a 4 pontos. De modo geral, estas percentagens apontam para a ocorrência de duas situações. A primeira diz respeito à existência de um grupo de estudantes, não muito grande, que foi relativamente bem sucedido no cumprimento do macro processo de escrever por próprias palavras as principais proposições do texto-fonte. A segunda situação diz respeito à existência de um outro grupo que tentou, sem sucesso, operacionalizar este processo. O insucesso deveu-se, sobretudo, a tentativas de reformulação das estruturas linguísticas do texto-fonte que resultaram em deformação (47%), mas também a uma reformulação demasiado superficial, situando-se apenas no nível lexical, conforme ilustrado nos exemplos que se seguem.

<b>Texto-fonte</b>	<b>Níveis de reformulação</b>	<b>Exemplos</b>
<p>No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português, o que significa que, tal como no período colonial, o Português continua a ser a única língua usada em funções oficiais. Além disso, o Português foi também promovido pelo discurso oficial como língua da unidade nacional. A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevaemente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado.</p>	Correta	(22) <i>A língua portuguesa, herança do colonialismo, foi adoptada por Moçambique como língua oficial e de “unidade nacional”. Os factores que influenciaram tal adopção foram:</i> - <i>A instabilidade na sociedade e as actividades institucionais [...] (16PTGIIIJGEP)</i>
	Superficial com alguma deformação	(23) <i>No Moçambique pós-colonial, o português é ainda a única língua usada em exercicios reconhecidos , por isso foi promovido como língua colectiva do país, onde a escolha do mesmo deveu-se ao tipo de variedade de línguas que existem, as assenções de ideias relacionadas com a comunidade configurada ao país, assim como a necessidade de agregar a alta sociedade na estrutura do poder e nas instituições da função publica [...] (16PTGIIIACSEP).</i>
	Deformação total	(24) <i>A ocupação da língua portuguesa no Moçambique independente, conferir uma norma oficial ao Português como língua lei e de unidade nacional, impulsionado pelo discurso formal resultante das várias línguas existentes no país, com ideias, valores e princípios (16PTGIIIRFLEP).</i>

Tabela 16: Exemplos de reformulação dos materiais linguísticos do texto-fonte.

O primeiro exemplo fornecido ilustra um dos poucos casos presentes nos resumos que receberam 4 pontos (22%, ou seja, menos de um quarto dos textos). Tal como se pode ver, a frase de (22) é constituída por elementos linguísticos produzidos pelo estudante, verificando-se o uso adequado das estruturas linguísticas do texto-fonte. Houve substituição de algumas palavras por sinónimos e por termos mais genéricos assim como a conservação de palavras técnicas como “língua oficial” e “língua de unidade nacional”. O segundo exemplo, (23), representa os resumos que receberam 3 pontos (31%) e nele verifica-se apenas a substituição incorreta de algumas palavras do excerto original por outras palavras com sentido equivalente. Nenhuma alteração é feita às estruturas sintáticas. O último, (24), ilustra a tendência dominante verificada neste parâmetro, isto é, corresponde aos 47% dos resumos em que as tentativas de parafrasear resultaram na deformação das estruturas linguísticas originais e que receberam 2 pontos. Neste exemplo, as palavras utilizadas para substituir as do texto-fonte não são adequadas e, além disso, a frase original foi transformada num sintagma nominal sem coesão cujo sentido não se consegue depreender.

Os problemas identificados na execução deste parâmetro parecem apontar para a existência de fragilidades linguísticas que, de algum modo, ultrapassam o domínio do resumo, podendo estar relacionadas com o contexto de PLS. Em todo caso, os resultados obtidos parecem confirmar o que outros estudos revelaram acerca do desempenho dos estudantes de L2 na produção de resumo. Choy & Lee (2012), por um lado, e Chen & Su (2012) e Liao & Tseng (2010), por outro, investigaram as percepções de estudantes de inglês como língua segunda e como língua estrangeira, respetivamente, sobre a redação de resumos e identificaram a compreensão textual e a dificuldade de reformular os materiais linguísticos do texto-fonte como potenciais problemas para esta população.

O insucesso que se verificou na reformulação das estruturas do texto original condicionou os resultados dos dois parâmetros que se seguem, a coesão, coerência, concisão e correção estrutural, bem como a correção estilístico-fraseológica, lexical e o grau de legibilidade.

No que diz respeito ao parâmetro referente à coesão, coerência, concisão e correção estrutural, conforme mostra o gráfico, os resultados apontam para a existência de três cenários. Houve um número significativo de resumos que recebeu uma classificação negativa, situando-se em 1 e 2 pontos, sendo no último que se concentra a maior parte dos resumos (42%). O segundo cenário é referente aos resumos cuja classificação é intermédia, isto é, de 3 pontos (22%). O terceiro cenário é respeitante aos resumos que tiveram uma classificação positiva, sendo pontuados com 4 e 5. Sobressai neste grupo a percentagem correspondente aos resumos que receberam 4 pontos, que é de 11%. Na tabela abaixo, são apresentados os descritores relativos a cada uma das pontuações.

Pontuação	%	Descritores
5	3%	O resumo é redigido recorrendo a uma expressão concisa, coerente e lógica das ideias principais; é autossuficiente e está logicamente organizado de acordo com o previsto no texto-fonte.
4	11%	As ideias são apresentadas numa organização adequada – coerente e lógica, embora nem sempre concisa – e conservam as suas relações de sentido.
3	22%	As ideias-chave são apresentadas de maneira aceitável, coerente e lógica, embora um número reduzido não conserve as relações de sentido estabelecidas no texto-fonte e não seja apresentado de forma concisa.
2	42%	Ocasionalmente o resumo não apresenta logicamente as ideias importantes, facto que se deve a uma conexão errada entre elas, ou à falta dela, e ao uso inadequado de conectores. Além disso, a apresentação das ideias nem sempre traduz fielmente as relações de sentido que estabeleciam no texto-fonte.
1	22%	O resumo apresenta falta total de coesão, concisão, coerência ou lógica do sentido transmitido. As relações de sentido que as ideias estabeleciam foram totalmente perdidas ou distorcidas.

Tabela 17: Resultados dos descritores relativos aos parâmetros de coesão, coerência, concisão e correção estrutural.

De um modo geral, as percentagens referentes aos pontos que os resumos receberam nesta variável indicam que predominam duas tendências.

A primeira tendência corresponde aos resumos que, neste parâmetro, se situam nos descritores relativos a 3 e 4 pontos, cuja percentagem é de 22% e 11%, respetivamente. Nesses resumos, verificou-se um relativo sucesso na concretização dos aspetos avaliados, isto é, a apresentação das ideias-chave foi feita de forma correta obedecendo a princípios de coesão e coerência. No entanto, verificaram-se, igualmente, algumas fragilidades no que concerne à concisão e à conservação das relações de sentido que as ideias estabeleciam no texto-fonte, sendo essa a razão pela qual a percentagem de resumos que foram classificados com 3 pontos é maior (22%). A segunda tendência é referente à apresentação incorreta das ideias-chave, que se verificou na maioria dos resumos, classificados com 1 e 2 pontos. Embora tenha havido casos de falta generalizada de coesão, coerência e concisão (22%), os casos mais salientes dizem respeito a situações em que a ausência de ligação lógica entre as ideias-chave se verificou apenas em algumas frases dos resumos.

Texto-fonte: No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português, o que significa que, tal como no período colonial, o Português continua a ser a única língua usada em funções oficiais. [...] Acrescente-se que nenhuma das línguas autóctones, com as quais o Português competia, podia reivindicar uma esmagadora maioria de falantes proporcionalmente distribuída pelo território nacional. Além disso, nenhuma língua autóctone tinha antecedentes de uso nos domínios institucionais

*(25) No período colonial e no período pós-colonial de Moçambique, a única língua tida como oficial e da unidade nacional foi e continua sendo o Português. Porém, existem as línguas consideradas autóctones as que se falam primeiro num país que devido aos seus precedentes, estas não conseguiram atingir o patamar que o Português conseguiu, e estas foram e continuam sendo usadas em situações informais pelos falantes (16PTGIIIGDSEP).*

Neste exemplo, há coesão entre as ideias apresentadas, mas verifica-se a ocorrência de palavras e explicações desnecessárias, o que resulta na falta de concisão. Além disso, a forma como as duas frases foram conectadas não traduz as relações que estabeleciam no texto-fonte. Na primeira frase, o que é referido quanto à situação do português nos períodos colonial e pós-colonial não corresponde ao que é dito no texto-fonte.

Os exemplos que se seguem ilustram casos de falta de coesão e / ou coerência em algumas frases do resumo.

(26) *Após a independência, Moçambique adopta o português como língua oficial. Esta selecção do português, como língua oficial já tinha consequências antevistas, visto que a mesma língua adaptada já era usado pelo colono nas suas incursões dominantes. § [...]§ Mesmo, tendo sido a língua do colono, escolhida pela FRELIMO no começo da revolta anticolonial o português manteve os guerrilheiros unidos, visto que, Moçambique é um país multilingue. Adoptando-se por um lado, uma língua de combate. (16PTGIIIRFCEP).*

(27) *O português é a única língua falada nas formalidades legais assim como no período colonial, visto que, apareceu como uma língua importante que está vinculada às actividades institucionais e a mobilidade social, como também, era marca emblemática da minoria prestigiada escolarizada. Além disso, as línguas nativas que competiam com o Português não podiam exigir uma maioria de falantes existentes no território nacional, como também nenhuma língua nativa apresenta argumentos prévios para o seu uso nas instituições*

*A frente de libertação nacional escolheu a língua como fim de conservar a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na revolta. A língua portuguesa tornou-se então um meio principal de comunicação diária nos espaços públicos (16PTGIIIDKCEP).*

Em cada um destes dois exemplos, mostram-se duas frases do mesmo texto, uma das quais, a que não está sublinhada, embora tenha problemas a outros níveis, não apresenta erros no que diz respeito à coesão e coerência. As partes sublinhadas correspondem às frases problemáticas. Em (26), na parte destacada, a falta de coesão é causada pela ausência de uma ligação lógica em termos sintáticos e semânticos entre a primeira frase e a oração gerundiva, que supostamente constitui a segunda frase. No exemplo (27), deve-se ao uso recorrente de locuções copulativas e, sobretudo, do emprego da locução correlativa “como também” sem um dos membros na estrutura de coordenação. Estes problemas parecem comprovar o que foi identificado na análise da seleção das ideias-chave (ver. 4.1). Tendo-se constatado que os estudantes omitiram uma parte das informações essenciais, estabeleceu-se como hipótese a possibilidade de não terem sido capazes de usar indícios textuais como conectores para compreenderem as relações de sentido que existiam entre as ideias. O facto de os estudantes terem usado incorretamente os conectores nos seus resumos pode indicar que, sendo falantes de PLS, não dominam completamente os sentidos exatos destes elementos linguísticos nem as suas especificidades sintáticas. Os exemplos que se seguem são um exemplo do que acabou de ser dito.

(28) *A língua portuguesa, foi tida como a língua oficial no Moçambique logo após a sua independência. Pós[pois], através do seu uso frequente já se esperava que a língua portuguesa fosse ser escolhida como oficial e a língua da unidade nacional, visto que, com o resultado do governo colonial o português, foi considerado a língua com um valor sociocultural relativamente as línguas nacionais. Tanto que era a língua usada como meio de comunicação nas actividades oficiais das instituições (16PTGIIINSEP).*

(29) *O português passou a adquirir novas formas gramaticais que as pessoas socialmente na comunicação manipulava. Contudo, a língua portuguesa passa a ser vista cada vez pouco como um infiltrado que cresce exteriormente para as realidades do moçambicanos (16PTGIIIATMEP).*

Os exemplos acima apresentam problemas linguísticos a vários níveis, contudo queremos apenas destacar os que estão relacionados com o uso das conjunções *pois*, *tanto que* e *contudo*. Como se pode ver, em (28), as primeiras duas foram usadas no início absoluto da frase, o que, de certa forma, viola as regras da língua portuguesa. Em (29), foi usada uma conjunção coordenativa adversativa num contexto em que devia ocorrer uma conjunção coordenativa conclusiva.

Relativamente ao parâmetro referente à correção estilístico-fraseológica e lexical e ao grau de legibilidade, os resumos repartem-se entre os descritores correspondentes a 1, 2, 3 e 4 pontos, apresentado respetivamente as percentagens de 22%, 28%, 22% e 28%. Na tabela seguinte, são apresentados os descritores relativos às quatro pontuações.

Pontuação	%	Descritores
4	28%	Ocasionalmente, verificam-se erros gramaticais e lexicais que não obscurecem o sentido do texto-fonte; o resumo não apresenta quaisquer dificuldades de compreensão.
3	22%	O esforço de realizar a paráfrase resultou em uma série de erros sintáticos e lexicais: algumas frases apresentam erros gramaticais e/ou lexicais que, de algum modo, causam algumas dificuldades pontuais na compreensão.
2	28%	O esforço de realizar a paráfrase resulta em uma série de erros sintáticos e lexicais que dificultam substancialmente a compreensão do sentido do texto.
1	22%	As estruturas sintáticas estão consistentemente incorretas; existem erros linguísticos generalizados que tornam o texto incompreensível.

Tabela 18: Resultados dos descritores relativos ao parâmetro de correção estilístico-fraseológica e lexical / Grau de legibilidade

Tal como ilustra a tabela acima, no que toca à correção estilístico-fraseológica e lexical, todos os resumos apresentam problemas, variando apenas o seu grau de gravidade em função

do impacto na legibilidade. Embora haja uma percentagem de resumos sem muitos erros (28%), a maior parte apresenta erros gramaticais e lexicais, decorrentes de tentativas de parafrasear. Em muitos dos casos, os erros dificultam significativamente a compreensão dos resumos e, conseqüentemente, do sentido do texto-fonte (1 e 2 pontos). De modo geral, os problemas identificados neste parâmetro podem ser categorizados em dois grupos. Por um lado ocorrem erros gramaticais periféricos sem impacto significativo na compreensão, tais como falta de concordância nominal e verbal, passivas agramaticais e omissão de preposições que introduzem complementos verbais – cf. exemplos (30) a (32); por outro, erros lexicais e sintáticos graves, com um impacto negativo na clareza do resumo – cf. exemplos (31) a (33).

(30) *A língua portuguesa em Moçambique foi dado o estatuto de línguas oficial depois da conquista da independência nacional e promovido a categoria superior como línguas da unidade nacional (16PTGIIIACEP).*

(31) *Neste caso, nenhuma língua da própria terra tinha anterior uso nos domínios institucionais, visto que, as demais distinta sociedade não estava preparada para conduzir actividades oficiais nessas línguas [...] (16PTGIIIRMMEP).*

(32) *Esta língua foi visto pelos dirigentes do movimento nacionalista como garante da continuação da unidade nacional e como o meio de principal para a formação do “Estado Novo” (16PTGIIIIZFMMEP).*

Tal como ilustram os exemplos, apesar de as frases apresentarem erros gramaticais, pode-se depreender o sentido que transmitem, que é assimilável ao do texto-fonte. O mesmo não pode dizer-se dos exemplos seguintes:

(31) *A ocupação da língua portuguesa no Moçambique independente, conferir uma norma oficial ao Português como língua leí e de unidade nacional, impulsionado pelo discurso formal resultante das várias línguas existentes no país, com ideias, valores e princípios . E, o Português surge como língua do poder, e associada a trabalhos institucionais, e de movimentação de indivíduos , também simbolo de estudos (16PTGIIIRFLEP).*

(32) *A razão da FRELIMO ter usurpado do Português no começo da luta de libertação, fez com que a língua fosse tida como verdadeira para a oficialização, pela mesma razão, o Português virou uma via principal de interação pública não só em vistas institucionais mas também em vistas do dia-a-dia em locais públicos, por outro lado, para que chegasse a essa estatura deve de se aprender o alfabeto e abolir-se a interpretação do Português para as línguas nativas (16PTGIIIIGDS EP).*

Nos exemplos acima, ocorrem erros a vários níveis que comprometem a legibilidade dos excertos e, em última instância, a compreensão do sentido que transmitem. Tendo já feito referência a problemas de coesão e coerência, que igualmente se verificam neles, destacaremos um aspeto que se revelou bastante crítico na reformulação de elementos linguísticos do texto-fonte – a seleção lexical. Conforme se pode constatar, as palavras destacadas foram usadas de modo inadequado, o que resultou na obstrução do sentido das frases em causa. Este problema está diretamente relacionado com a realização de paráfrases, nomeadamente a substituição de itens lexicais do texto-fonte. Ao que tudo indica, esta técnica foi aplicada de forma pouco rigorosa. Os estudantes fizeram uma substituição aleatória das palavras do texto original por outras com sentido equivalente, não considerando o cotexto das frases em que ocorriam nem os termos técnicos, que deveriam ser mantidos. Veja-se ainda o exemplo (33):

(33) Texto-fonte: No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português. A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível. o Português surgiu como uma língua de prestígio associada às actividades institucionais e à mobilidade social.

Texto do aluno: *No Moçambique independente foi concedido um regulamento oficial da língua portuguesa. Pois a selecção de português como língua oficial trouxe vantagens na história e na sua utilização em Moçambique. E o português foi considerado como sendo uma língua de encanto nas “actividades instituições e mobilidade social” (16PTGIIIMRHEP).*

Conforme ilustra o exemplo, as palavras ou expressões sublinhadas foram usadas para substituir as do texto-fonte, mas sem correspondência, o que pode indicar que os estudantes estiveram mais preocupados em não fazer cópia do que em reproduzir o sentido do texto. Nesta frase, o estudante substituiu, sem sucesso, duas expressões que continham termos técnicos, que, por isso, deviam ser mantidas no resumo: “estatuto de língua oficial” por “um regulamento oficial” e “língua de prestígio” por “língua de encanto”. Por outro lado, a ocorrência da palavra “selecção” usada para substituir “escolha”, embora de algum modo baseada na relação de sinonímia, não é adequada tendo em conta o cotexto em que ocorre o primeiro termo.

Tendo sido permitido o uso do dicionário aquando da produção dos resumos, muitos dos problemas identificados na realização da paráfrase parecem apontar para a existência de fragilidades no manuseamento deste instrumento. Possivelmente, os estudantes basearam-se

nos sinónimos fornecidos pelo dicionário para substituir as palavras do texto-fonte, não tendo o cuidado de escolher os que mais se adequavam ao cotexto em que estas ocorriam.

Em síntese, tomando como base as tendências dominantes em cada parâmetro, pode-se dizer os resultados da análise holística revelam que os estudantes apresentam uma competência ainda em desenvolvimento no que toca à produção do resumo. Comprova-o o facto de o volume maior de resumos se concentrar nas pontuações 1 e 2, que são referentes a descritores que apresentam uma avaliação negativa. Na verdade, os resumos receberam estas pontuações em aspetos-chave como fidelidade ao texto-fonte e reformulação dos seus elementos linguísticos.

### **4.3. Síntese da análise dos resumos**

Vale a pena lembrar que a análise dos dados foi feita faseadamente. Primeiramente, foram identificadas as estratégias utilizadas pelos alunos com o objetivo de compreender se conheciam os processos implicados na produção do resumo. Feito isso, procedeu-se à avaliação global do resultado da implementação das estratégias identificadas, isto é, dos resumos produzidos pelos estudantes.

Os resultados obtidos na primeira análise indicam que o apagamento, a construção, a paráfrase e a combinação de frases foram as técnicas mais utilizadas, em detrimento da generalização e da transformação sintática. De modo geral, verificou-se a ocorrência de todas as técnicas consideradas necessárias para a produção do resumo, o que indica que os estudantes conhecem, pelo menos teoricamente, os processos envolvidos nesta atividade. Quanto à estratégia de seleção de informações essenciais, na maior parte dos resumos, verificou-se a presença de cerca de 50% das ideias-chave.

Em termos de produto final, isto é, o texto resultante da aplicação das estratégias, os resultados obtidos através da análise holística mostram que ainda não estão suficientemente consolidados os conhecimentos sobre os mecanismos cognitivos e linguísticos necessários para resumir textos. A prova disso é que o tema do texto-fonte não foi fielmente reproduzido devido (i) à omissão da maior parte das ideias-chave; (ii) à deformação parcial ou total dos materiais linguísticos na tentativa de reescrever por próprias palavras as principais proposições, que resultou numa série de erros sintáticos e lexicais que afetaram negativamente a legibilidade dos resumos; (iii) à ausência de coesão, coerência em algumas frases do resumo. Embora seja expectável que nem todos os estudantes tenham o mesmo nível de proficiência na execução de

um resumo, as percentagens de textos com pontuações mais baixas são muito significativas. Justifica-se assim o confronto com a sequência didática em que a atividade de resumir se insere, a fim de assinalar áreas críticas e possíveis melhorias das suas estratégias (ver 4.6.).

#### **4.4. Confronto entre os resultados obtidos e a “sequência de ensino”**

Conforme referido anteriormente, o resumo, enquanto género académico, foi trabalhado no âmbito de um módulo didático que tinha como principal objetivo o ensino explícito da recensão crítica, tendo sido realizado como uma etapa para desenvolver as capacidades necessárias para o domínio deste género textual (ver 2.4. e 2.5.). Tendo em conta as exigências da recensão, podemos dizer que a integração do resumo nas atividades destinadas ao seu ensino foi totalmente oportuna. Contudo, após uma breve análise da configuração do resumo trabalhado, constatamos que está em causa o resumo escolar, que não é completamente compatível com o que é requerido na produção daquele género textual.

Um dos movimentos retóricos da recensão, se não o principal, consiste na apresentação em forma de síntese do objeto recenseado. Trata-se de um processo que exige a referência ao objeto, a menção e atribuição de atos ao seu autor através de mecanismos que, sendo fundamentais no processo de compreensão, são considerados inadequados na produção do resumo escolar (ver 2.5.). Sendo assim, parece possível concluir que o objetivo associado à atividade de resumir neste contexto, de algum modo, terá ficado aquém do pretendido, pois o que o texto trabalhado permite desenvolver constitui uma etapa elementar do processo de produção da síntese (resumo académico), que é requerida na recensão crítica e não um conjunto diretamente associável a esse resultado.

De igual modo, há que reanalisar as etapas da produção do resumo previstas no modelo didático adotado (ver. 2.4.). Conforme foi referido, nas atividades de ensino, deu-se mais ênfase a tarefas de produção, que foram realizadas quer colaborativamente, quer individualmente pelos estudantes. As atividades destinadas à compreensão do texto-fonte, uma etapa crucial da redação do resumo, foram realizadas esporadicamente. Ao que nos parece, faltou um trabalho consistente com a leitura no sentido de promover o desenvolvimento de estratégias necessárias para a compreensão de textos académicos

Outro aspeto a apontar quanto ao procedimento didático adotado diz respeito à organização das atividades de ensino do resumo com base no ciclo de aprendizagem da pedagogia de género australiana. Uma vez que o resumo, tal como entendido no âmbito do

trabalho realizado (ver novamente 2.5.), não cabe na definição de género desta escola (cf. Gouveia, 2013), o seu modelo didático não é suscetível de cobrir cabalmente o ensino de todos os aspetos inerentes à sua produção. Para comprovar isso, vamos analisar as atividades realizadas na etapa da modelação, que se considera imprescindível para o desenvolvimento das capacidades necessárias para o domínio do género. Esta etapa foi marcada por três atividades: (i) análise de textos-modelo para a identificação das características do género; (ii) leitura de textos-fonte fora da sala de aula; (iii) sistematização das principais características do género.

Estas atividades parecem indicar que as ações destinadas a desenvolver as competências necessárias para o domínio do género consistiram num exercício de identificação. Este procedimento, por seu turno, também parece sugerir que, mesmo tendo sido identificadas e definidas as estratégias que devem ser mobilizadas para levar a bom termo a atividade de resumir, não terá havido exercícios de treino sistemáticos para o domínio dos mecanismos linguísticos que as operacionalizam. A ser verdade, esta lacuna justificaria o facto de, mesmo tendo havido a implementação de todas as técnicas consideradas necessárias para a redação do resumo, as produções dos estudantes terem demonstrado que não desenvolveram completamente, ou, pelo menos, de modo satisfatório, os processos linguísticos associados à cada estratégia. A título de exemplo, quando analisamos o resultado decorrente dessa implementação em termos de produto final, constatamos que o conhecimento das estratégias não se traduziu em bom desempenho (cf. secções 4.1. a 4.3.).

Efetivamente, os resultados mostram que foram descuradas as principais características do resumo, que consistem na reprodução fiel da macroestrutura de um texto, sob a forma de paráfrase. Nos resumos dos estudantes, houve apenas a apresentação de cerca de 50% das informações consideradas importantes para a compreensão do tema do texto-fonte. Além disso, as tentativas de parafrasear e reformular os materiais linguísticos do texto fonte, em muitos casos, resultaram em erros lexicais e gramaticais e na perda de coesão e coerência, o que afetou negativamente a legibilidade dos resumos e, conseqüentemente, a apreensão do sentido do texto-fonte. Note-se que o desempenho dos estudantes na seleção das ideias-chave pode estar relacionado com o tratamento dado à leitura. Conforme foi referido (ver.2.4.), as atividades de compreensão dos textos-fonte, aquando da apreensão das características do género, foram realizadas pelos alunos de forma independente, fora da sala de aulas. A intervenção do professor nesta atividade foi pontual no contexto das tarefas de produção.

Pode-se assim afirmar que os resultados obtidos são um reflexo daquilo que foi ensinado aos estudantes, o que significa que o módulo didático foi relativamente bem sucedido. No entanto, não podemos deixar de questionar a relevância do sucesso alcançado, se considerarmos

que o que está em causa é o desenvolvimento de competências de literacia nas áreas em que os estudantes demonstram fragilidades e que constituem um obstáculo ao seu sucesso académico. Tudo leva a crer que o trabalho didático realizado não deu ênfase suficiente ao desenvolvimento de competências de leitura, que são transversais à aprendizagem em todas as disciplinas.

Em face destas constatações, consideramos ser necessário redefinir previamente o objetivo do módulo, especialmente no que toca ao género de texto pretendido e aos objetivos que esse mesmo texto pretende alcançar no quadro dos textos de géneros académicos. Provavelmente, na reformulação do módulo didático, há que investir em atividades de desenvolvimento da competência de leitura que tenham em conta o perfil dos alunos enquanto aprendentes de PLS. Por outro lado, há que colocar a atividade de resumir ao serviço do desenvolvimento (i) linguístico; (ii) de estratégias de escrita próprias dos textos académicos, como é o caso da menção de autoria e da atribuição de atos ao autor das fontes textuais; (iii) de competências de leitura académica.

Partindo destes pressupostos, propomos a alteração da atual abordagem de ensino do resumo no que diz respeito à configuração textual e ao modelo didático adotado. Propomos, assim, que no lugar do resumo no sentido escolar do termo, seja ensinado um género distinto, o do resumo académico / síntese. Conforme explicitamos (ver 2.5.2.), o resumo escolar não é o mais indicado para promover o desenvolvimento de capacidades necessárias para a leitura e a escrita de textos que predominam na esfera académica. Em termos de processamento do texto-fonte e de redação, os processos envolvidos na produção deste género textual são totalmente compatíveis com as exigências da elaboração de uma recensão crítica. De facto esta atividade exige muito mais do que seleção e apagamento; requer uma leitura aprofundada do texto/objeto a recensear, que envolve operações cognitivas como a análise e a realização de inferências para a descortinação de informações tácitas. Assumindo que a primeira tarefa a realizar para recensear um texto é resumi-lo, seria conveniente que nessa tarefa fossem acionados os processos de leitura e de escrita requeridos.

Quanto ao modelo didático adotado, a nossa proposta é que, a ser mantida a proposta didática da pedagogia de género australiana, esta seja adaptada no sentido de acomodar o desenvolvimento dos saberes associados à produção do resumo. Contudo, em nosso entender, o procedimento didático sugerido no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo é mais suscetível de abranger as especificidades inerentes à redação do resumo.

A proposta didática enquadrada pelo Interacionismo Sociodiscursivo recebe a designação de *Sequência de Ensino* (Pereira & Cardoso, 2013) ou *Sequência Didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Uma Sequência Didática/ de Ensino (doravante, SD) é definida por estes

autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A vantagem deste dispositivo didático reside no facto permitir identificar e parcelar os saberes que os estudantes precisam de adquirir para se apropriarem de um determinado género textual, trabalhando-os em “módulos” específicos. Essencialmente, numa SD, as atividades de ensino são elaboradas em função das necessidades dos estudantes, que são previamente identificadas, relativamente à produção de um determinado texto. Assim sendo, tendo em conta as áreas críticas identificadas na análise do desempenho dos estudantes moçambicanos, uma SD destinada ao resumo deverá incluir um módulo para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas no que diz respeito à leitura de textos académicos. Deverá, igualmente, incluir módulos para o ensino das operações linguísticas associadas às estratégias necessárias para a manipulação dos materiais linguísticos do texto-fonte.

## Capítulo 5. Conclusões

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de fornecer subsídios para tornar mais significativo e mais eficiente o tratamento pedagógico dado ao resumo no ensino terciário em Moçambique. No cerne das nossas motivações esteve a vontade de contribuir para a implementação de ações didáticas com vista a ajudar os estudantes moçambicanos a tornarem-se proficientes em domínios linguísticos que são cruciais para o seu sucesso académico. Uma das razões apontadas para justificar tal preocupação está relacionada com o quadro de aquisição e aprendizagem da língua de ensino. Referimos a este respeito que a situação de aprendentes de Língua Segunda, aliada a uma instrução deficiente no ensino pré-universitário, é um dos fatores que mais contribuem para que os estudantes moçambicanos cheguem à universidade apresentando um desempenho linguístico que não lhes permite lidar com a comunicação académica, tanto ao nível da compreensão como da produção textual.

De forma mais específica, tendo em vista fornecer contributos para a melhoria das competências de literacia dos estudantes moçambicanos, enfocamos o *resumo académico* (termo utilizado na universidade Eduardo Mondlane no âmbito de um dispositivo didático), encarando-o como uma ferramenta pedagógica que, em certa medida, pode favorecer o desenvolvimento linguístico dos estudantes a nível da leitura e da escrita académica. Sublinhamos, no entanto, que a efetivação desse desenvolvimento requer um trabalho didático sistemático, orientado por princípios pedagógicos adequados e baseado no conhecimento das reais necessidades dos estudantes.

Levando em consideração estes pressupostos, a investigação realizada teve três linhas de incidência. Primariamente procuramos mapear as áreas problemáticas na produção do resumo a partir de um *corpus* constituído por 36 textos produzidos após uma intervenção didática. Com base nesses textos, acessoriamente, identificamos, discutimos e questionamos a configuração dos resumos em causa. Os resultados obtidos em ambos os procedimentos foram confrontados com as atividades e os objetivos de ensino no âmbito dos quais os resumos foram produzidos, a fim de apontar as principais linhas de ação no que diz respeito à futura aplicação pedagógica do género “resumo académico” no contexto universitário moçambicano.

Para concretizar os objetivos definidos, dividimos o trabalho em cinco capítulos. Na primeira parte (capítulo 1), fizemos uma contextualização do estudo, apresentando um panorama geral sobre (i) o quadro de aquisição e aprendizagem do português em Moçambique, (ii) as carências dos estudantes universitários moçambicanos em termos de literacia, assim

como (iii) o estado da arte da pesquisa que tem vindo a ser desenvolvida como forma de solucionar essas carências.

Na segunda parte, que foi dedicada à fundamentação teórica (capítulo 2), a partir das contribuições teóricas de investigadores filiados em movimentos de literacias académicas, bem como em correntes como o Interacionismo Sociodiscursivo, procuramos justificar a necessidade e a relevância das práticas de literacia em contextos universitários, enquadrando-as numa problemática de ensino e aprendizagem de Língua Segunda. Valendo-nos das ideias produzidas no âmbito destes quadros teóricos, defendemos que o trabalho pedagógico em torno do resumo, ainda que possa ter lugar em uma disciplina especializada, é, sobretudo, no contexto das atividades de ensino e aprendizagem de conteúdos didáticos disciplinares que a sua produção deve ser promovida, pois dessa forma será mais significativa para os estudantes. Defendemos, igualmente, que, na implementação de ações didáticas orientadas para a promoção da literacia académica dos estudantes moçambicanos, os géneros textuais da esfera académica devem também ser trabalhados no sentido de mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda no decorrer deste capítulo, apresentamos os três modelos a partir dos quais as práticas de literacia têm sido perspectivadas, nomeadamente: o modelo das técnicas de estudo, o modelo da socialização académica e o modelo das literacias académicas, tendo referido que o trabalho em que se insere este estudo se situa no segundo modelo. Referimos, igualmente, que a realidade educativa moçambicana, em termos de desempenho linguístico e académico dos estudantes, requer uma abordagem didática eclética, que incorpora aspetos dos três modelos. Debruçamo-nos também sobre as configurações do *resumo* mencionando as diferentes definições que o conceito encerra, assim como as implicações pedagógicas da configuração do resumo escolar. Em síntese, procuramos demonstrar que existe uma constelação de textos que recebem esta designação e que nem todos são totalmente compatíveis com os propósitos de formar sujeitos academicamente letrados na universidade.

É na terceira parte (capítulo 3) que apresentamos a metodologia, os critérios de recolha dos dados, os procedimentos de análise e o perfil sociolinguístico dos estudantes. Nesta parte, importa destacar o perfil da nossa amostra. Eventualmente diminuta, ela é considerada representativa da maioria dos estudantes moçambicanos, na medida em que é maioritariamente constituída por sujeitos que têm o português como língua segunda. Quanto à análise dos dados, importa destacar que optamos por uma metodologia faseada, isto é, desdobrada em duas vertentes: a análise dos processos de construção do resumo, ou seja, da produção dos textos, seguida pela análise do resultado desses processos, isto é, do texto final. A primeira permitiu

identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes a fim de verificar se conheciam as técnicas aprendidas em aula. A segunda permitiu avaliar globalmente os textos, com o objetivo de identificar com mais precisão as áreas mais problemáticas.

Na quarta parte (capítulo 4), apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da análise dos processos de produção do resumo e do produto final desse processo. Esses resultados foram posteriormente confrontados com o dispositivo didático no âmbito do qual os textos foram produzidos. Quanto aos processos, os resultados apresentados referem-se à ocorrência das estratégias seleção da ideias-chave, apagamento, generalização, combinação de frases, transformação sintática, paráfrase e construção, que permitem operacionalizar os três processos fundamentais para a produção do resumo: (i) compreender e identificar as principais proposições no texto, (ii) condensar essas proposições e (iii) escrevê-las sucintamente por próprias palavras. Em relação à seleção das ideias-chave, a análise mostrou que a maior parte dos resumos apresentava cerca de 50% das informações consideradas importantes, o que significa que a estratégia de apagamento não foi devidamente aplicada, pois, em muitos casos, houve também a eliminação do essencial. Quanto às restantes estratégias, verificamos que a generalização raramente foi utilizada e que a transformação sintática foi a estratégia menos utilizada, tendo sido preferidas a combinação de frases, a paráfrase e a construção.

Relativamente aos resultados do produto final, obtidos a partir da análise global dos textos, verificamos que a maior parte dos resumos recebe pontuações baixas (1 ou 2 num total de 5), sobretudo no que toca aos descritores relativos aos seguintes parâmetros: avaliação global, fidelidade ao texto-fonte, relações entre as estruturas linguísticas do resumo e do texto-fonte e coesão, coerência, concisão e correção estrutural. Esses descritores revelaram um desempenho ainda não satisfatório na produção do resumo.

Em linhas gerais, quanto ao processamento da informação do texto-fonte, verificou-se a existência de fragilidades que se traduziram na omissão da maior parte das ideias-chave, o que, em parte, impossibilitou a reprodução fiel do tema tratado. Quanto à reformulação dos materiais linguísticos do texto-fonte, constatou-se que a realização da paráfrase, da transformação sintática, da combinação de frases e da construção resultou na deformação parcial ou total das estruturas lexicais e sintáticas do texto de partida. Essa deformação, por sua vez, deu origem a problemas de coesão e coerência que afetaram negativamente a legibilidade dos resumos.

Com estes resultados, cumprimos uma das vertentes do nosso estudo, nomeadamente a que é referente ao mapeamento das áreas problemáticas na produção do resumo. Relativamente à identificação e discussão do resumo em causa, a partir das características dos textos do nosso

*corpus* e das características genéricas do resumo definidas no âmbito das atividades de ensino, constatamos que está em causa a configuração do resumo difundida em manuais destinados ao ensino secundário e não necessariamente a de um texto mais apropriado ao desenvolvimento da literacia académica de estudantes moçambicanos com português como língua segunda. Sobressaem como principais propriedades deste resumo a neutralização de vozes e o respeito pela integridade do texto-fonte em termos semânticos e composicionais (plano do texto). Analisando as implicações pedagógicas destas constatações, chegamos à conclusão de que o modelo de leitura em que assenta não é cabalmente compatível com os modos de ler praticados em contextos universitários, necessitando, por isso, de reformulação, pelo menos no contexto em causa.

Sendo assim, apontamos o resumo designado por “resumo académico” ou “síntese”, como sendo o mais indicado para cumprir o propósito de desenvolver nos estudantes moçambicanos os modos de leitura e escrita adequados aos textos da esfera académica. Referimos que este resumo se caracteriza por, entre outros aspetos, apresentar uma estrutura retórica definida, que não coincide com a do texto original, e pela atribuição de atos ao autor do texto de partida, que é explicitamente mencionado. Consideramos assim que na sua produção é incontornável o recurso a processos cognitivos imprescindíveis na leitura académica como a análise, a realização de inferências e a avaliação de ideias.

O confronto do desempenho dos estudantes com as atividades de ensino, a terceira vertente, levou-nos a concluir que, presumivelmente, os resultados obtidos são um reflexo do que lhes foi ensinado, o que pode ser interpretado como sendo sinónimo de que a experiência pedagógica foi parcialmente bem sucedida. De facto, a experiência contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre as estratégias a serem utilizadas na produção do resumo. No entanto, ao que nos pareceu, não permitiu que os estudantes desenvolvessem as ferramentas linguísticas necessárias para as operacionalizar de forma autónoma no texto em causa e em outros contextos. Ainda nesta análise, constatamos que há um desfasamento entre o ponto de partida e de chegada. No dispositivo didático, o resumo foi ensinado como um texto que os alunos deviam ser capazes de escrever para posteriormente produzirem recensões críticas. Tendo em conta que o resumo ensinado não corresponde exatamente ao que é requerido na produção deste outro género textual, podemos afirmar que o objetivo pretendido terá ficado aquém do visado.

Em linhas gerais, a nossa pesquisa revelou que, na produção do resumo, sobressaem como principais áreas críticas do desempenho dos estudantes o processamento do texto-fonte (que é fundamental para a compreensão e a identificação das principais proposições) bem como a reformulação de materiais linguísticos desse mesmo texto-fonte. Os problemas de

compreensão do texto-fonte não se revelaram apenas na incapacidade de selecionar cabalmente as ideias-chave, mas, sobretudo, na forma como estas foram articuladas nos resumos. Em muitos dos casos, os estudantes usaram conectores e articuladores que não correspondem ao nexos lógico pedido pelo cotexto para estabelecer conexões entre as frases. A pesquisa revelou, igualmente, que o tipo de resumo escolhido no âmbito do dispositivo didático elaborado é, em certa medida, incongruente com o objetivo imediato visado e, sobretudo, com o de capacitar os estudantes para lidarem com o discurso académico de modo a realizarem satisfatoriamente as atividades de análise e produção textual necessárias para a aprendizagem na esfera universitária.

Em virtude destas constatações, podemos afirmar que as principais linhas de ação futuras no que se refere ao ensino do resumo académico na universidade em Moçambique incluem um trabalho mais consistente com o processamento e a manipulação dos materiais linguísticos do texto-fonte. No primeiro caso, tratar-se-á de ensinar aos estudantes as categorias de análise textual que os especialistas das áreas disciplinares a que pertencem empregam no processo de aquisição de conhecimentos através da leitura. No segundo caso, o trabalho consistirá em atividades de desenvolvimento de estratégias linguísticas necessárias para a reformulação das estruturas do texto-fonte e que tenham em conta o perfil dos alunos enquanto aprendentes de PLS. Além disso, há que redefinir previamente o objetivo do dispositivo didático destinado a este “resumo académico”, especialmente no que toca ao género de texto pretendido e aos objetivos que esse mesmo texto pretende alcançar no quadro dos diferentes géneros académicos. O dispositivo didático deverá ser adaptado, ou substituído, para abarcar o ensino de todos os aspetos envolvidos na produção do resumo

Quanto às dificuldades manifestadas pelo grupo-alvo na produção do resumo, ficou por comprovar se os problemas identificados decorrem necessariamente da sua condição de aprendentes de PLS ou se os resultados não difeririam muito se se tratasse de estudantes falantes nativos do português. Trata-se de uma questão que carece de investigação mais aprofundada e que permitiria eventualmente superar a dualidade falante nativo / não nativo, pelo menos no que se refere à literacia académica.

Em suma, partindo do pressuposto de que, a nível do ensino superior, é necessário que sejam desenvolvidas ações pedagógicas que permitam a construção de saberes linguísticos e extra-linguísticos que a aprendizagem demanda, consideramos que o resumo académico será significativo para os estudantes se for integrado num conjunto de atividades sistemáticas elaboradas com este propósito. Sempre que possível, este género textual deve ser trabalhado em todas as disciplinas como uma ferramenta básica do processo de integração dos estudantes nas práticas discursivas que são indispensáveis para o seu sucesso académico.

Concretamente, a produção do resumo académico deve visar que os estudantes passem de consumidores de conhecimento científico para produtores desse conhecimento. Com isso, pretendemos dizer que este género textual deve ser ensinado e produzido para cumprir objetivos de maior alcance no contexto do ensino terciário que ultrapassem o conhecimento dos seus padrões linguísticos e retóricos ou de outros géneros com os quais está relacionado. Assim, no que diz respeito ao tratamento didático deste texto, propomos dois enfoques, que devem ser encarados de forma complementar: aprender a resumir para a apropriação do género como forma de desenvolver as capacidades necessárias para a produção de outros géneros textuais da esfera académica e resumir sistematicamente para ler, escrever e apre(e)nder conteúdos de ensino nas disciplinas.

## Referências

- Adam, Jean-Michel. (2001). En finir avec les types de textes. In Ballabriga, Michel (Ed.) *Analyse des Discours. Types et genres, communication et interpretation*. Toulouse: Champs du signe, Editions Universitaires de Toulouse, pp. 25-43.
- Araújo, A. D. (2010). Mapping genre research in Brazil: An exploratory study. In C. Bazerman et al. *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 44-57.
- Baba, K. (2009). Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 18(3), 191–208
- Baltar, M., Cerutti-Rizzatti, M. E., Zandomenego, D. (2011). *Leitura e Produção Textual Acadêmica I*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., & Carvalho, J. B. (2015). Writing at Portuguese Universities: Students' Perceptions and Practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74–85.
- Bavo, N. (2015). Concordância verbal. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didática do Português L2*. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane, 47–58.
- Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2013). *Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra, São Paulo: Parábola.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Referenc eguide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press. (Disponível em <http://physicsed.buffalostate.edu/pubs/AAPTmtgs/AAPT2007Jan/writing%20to%20le arn.pdf>. Acesso em 14-01-2018.
- Bezerra, B. G. (2012). Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, 9(4), 247-258. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>. Acesso em 04-01-2018)
- Bronckart, J-P. (2003). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), 1–14.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 57. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>. Acesso em 05-01-18.
- Carlino, P. (2003 a) Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: três situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 43-51.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2). Disponível em:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>. Acesso em 17-02-2018

- Carlino, P. (2003c). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Disponível em <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>. Acesso em 19-02-2018.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casazza, M. E. (1993). Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class. *Journal of Reading*, 37(3), 202-208.
- Chandrasoma, R., Thompson, C., & Pennycook, A. (2004). Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3, 171–194.
- Chen, Y. & Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal*, 66(2), 184–192.
- Choy, S. C., & Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 77-89.
- Companhia, C. (2010). *Transferência interlingue no âmbito da prática da tradução: Análise de “erros” de selecção categorial em estudantes do ensino superior em Moçambique*: Universidade Eduardo Mondlane. Dissertação de mestrado.
- Coughlin, P. E. (2015). *Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo*. Cadernos IESE (15), 1-57.
- Da Silva, P. N. & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo/abstract: o surgimento de um género híbrido nas atas da associação portuguesa de linguística. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 313-336.
- Diniz, M. J., & Fumo, Ó. (2015). Pontuação: A vírgula. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didáctica do Português L2* (pp. 81–97). Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane.
- Dionísio, M. & Fischer, A. (2010). Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. In Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades UM. CIED. *Actas do Congresso Ibérico*. Centro de Investigação em Educação, IE, UM.
- Dolz J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: R. Rojo e G. Sales Cordeiro Trad. e (Org.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas-SP: Mercado de Letras
- Du, Q. (2014). Bridging the gap between ESL composition programs and disciplinary writing: The teaching and learning of summarization skill. In M. Cox and T. M. Zawacki (Eds.), *WAC and Second Language Writers: Research towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and Practices*. West Lafayette: Parlor Press and the WAC Clearing house.
- Faqir, O. C. G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area Reading strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (4), 320-330.

- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 61–76.
- 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*. Maputo: Texto Editora, 16-50.
- Gonçalves, P. (2015). Afinal, o que são erros de português? In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º: Didáctica do Português L2*. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane, 21-36.
- Gouveia, C. A. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In Mateus, M. Helena Mira; Solla, Luísa. (Coord.). *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 441-461.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. United Kingdom: Longman.
- Grabe, W. & Zhang, C. (2013). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*, 49(3), 339-355.
- Guirruço, O. (2008) *O Ensino da escrita com recurso a estratégias (meta)cognitivo-cooperativas em contextos multilingues: O caso do português em Moçambique*. Universidade de Lisboa, tese de mestrado.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Science*. (vol. 5 in the *Collected Works of M.A.K. Halliday*, ed. J. Webster). London: Continuum.
- Hartmann, S. H. G. & Santarosa, S. D. (2012). *Práticas de escrita para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Intersaberes.
- Hedgcock, J. S. & Ferris, D. R. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York: Routledge.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique* 6 (2), 25-38.
- Hermida, J. (2009). The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20-30.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in process of change. *Linguistics and Education*, 19, 351–365.
- Hosseinpur, M. R. (2015). The impact of teaching summarization on EFL learners’ microgenetic development of summary writing. *Journal of Teaching Language Skills*, 34(2), 69-92.
- 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>
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16300252>. Acesso em 04-03-18.

- Idris, N., Baba, S., & Abdullah, R. (2011). Identifying student's summary writing strategies using summary sentence decomposition algorithm. *Malaysian Journal of Computer Science*, 24(4), 180-194.
- Ke, L. Y., & Hoey, M. (2014). Strategies of writing summaries for hard news texts: A text analysis approach. *Discourse Studies*, 16(1) 89–105. DOI: 10.1177/1461445613496356
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 261-278.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: An examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kleiman, Â (1993). Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp.
- Lea, M. R. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2): 157–172.
- Lea, M. R., & Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leask, B. (2006). Plagiarism, cultural diversity and metaphor – implications for academic staff development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 183–199. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602930500262486?needAccess=true>. Acesso em 26-02-18.
- Leiria, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2005). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. DGIDC, Ministério da Educação, disponível em [http://sitio.dgdc.min.edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM\\_perfis-linguisticos.pdf](http://sitio.dgdc.min.edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf), acesso em 03-03-2018.
- Liao, M. T., & Tseng, C. Y. (2010). Students' behaviors and views of paraphrasing and inappropriate textual borrowing in an EFL academic setting. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 187-211.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Machado, A.R.; Lousada, E. & Abreu-Tardelli, L.S. (2015). Resumo: Leitura e produção de textos académicos. São Paulo: Parábola Editorial.
- McDonough, K.; Crawford, W. J. & Vleeschauwer, J. D. (2014). Summary writing in a Thai EFL university context. *Journal of Second Language Writing*, 24, 20-32.
- Marcuschi, L. A. (2001) Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) *O Livro Didático de Português: Múltiplos olhares*, p. 46-59. RJ: Lucerna.
- Mata, M. A & Silva, J. Q. G. (2002). Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, Belo Horizonte, 6 (11), 123-133.
- Meurer, J.L., Bonini, A., Motta-Roth, D. (2005). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola.

- Oliveira, E. F. (2017). Letramentos acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>. Acesso em 03-01-2018
- 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 gêneros de textos*. Aveiro: UA Editora, 33-65.
- Rodrigues, R. H. (2005). Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In Meurer, J.L., Bonini, A., Motta-Roth, D. (eds.) *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 152-182.
- Roig, M. (1999). When college students' attempts at paraphrasing become instances of potential plagiarism. *Psychological Reports*, 84(3), 973-982.
- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. In J. W. Lloyd, E.J. Kameanui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 197-221.
- Scholes, R. (1991). Protocolos de leitura. Lisboa: Edições 70.
- Siopa, C. e Pereira, L. (2017). Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), 351–366. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6173>. Acesso em 13-06-2018
- 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*. Maputo: Texto Editora, 74-103.
- 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*. Auckland: University of Auckland.
- Siopa, C. (2015). Subsídios para uma didáctica da escrita em português L2. In P. Gonçalves & C. Siopa (Eds.), *Caderno de Pesquisa n.º1: Didáctica do Português L2*. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/Universidade Eduardo Mondlane, 7-19.
- Siopa, C. (2017). Escrever sem papel e corrigir sem caneta: o desenvolvimento da escrita e o uso do e-mail. In A. Monteio, C. Siopa, J. Marques, & M. Bastos (Eds.), *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais. Textos Seleccionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 102-123.
- Street, B. (2009). Academic Literacies approaches to Genre?. Fifth International Symposium on Textual Genre Studies (VSIGET). *RBLA Belo Horizonte*, 10 (2), 347-361.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd Edition). Michigan series in English for academic & professional purposes.
- Thaiss, C. et al. (2013). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>. Acesso em 23-03-2018.

- Weideman, A. (2014). Academic literacy: Why is it important? Introduction to Weideman & Van Dyk (editors). *Academic literacy: test your competence*. Bloemfontein: Geronimo Distribution.
- Yu, G. (2007). Students' voices in the evaluation of their written summaries: Empowerment and democracy for test takers? *Language Testing*, 24(4): 539-572.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I – TEXTO-FONTE**

#### **A apropriação da língua portuguesa no Moçambique pós-colonial Gregório Firmino**

No Moçambique independente, foi conferido o estatuto de língua oficial ao Português, o que significa que, tal como no período colonial, o Português continua a ser a única língua usada em funções oficiais. Além disso, o Português foi também promovido pelo discurso oficial como língua da unidade nacional.

A escolha do Português como língua oficial e da unidade nacional foi como um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado.

Em consequência das políticas coloniais e das ideologias linguísticas correlacionadas, o Português surgiu como uma língua de prestígio associada às actividades institucionais e à mobilidade social. Mais ainda, era também a marca simbólica fundamental da elite escolarizada, independentemente da origem étnica, regional ou racial. Como o funcionamento das instituições nacionais do novo Estado tinha de basear-se neste segmento social, que não podia operar numa outra língua senão o Português, a oficialização desta língua foi um resultado natural. Acrescente-se que nenhuma das línguas autóctones, com as quais o Português competia, podia reivindicar uma esmagadora maioria de falantes proporcionalmente distribuída pelo território nacional. Além disso, nenhuma língua autóctone tinha antecedentes de uso nos domínios institucionais. De facto, uma vez que as elites eram educadas em Português e comunicavam nas línguas autóctones exclusivamente em família ou em domínios não institucionais, elas não estavam preparadas para conduzir actividades oficiais nessas línguas.

Todavia, a mais importante racionalização subjacente à oficialização do Português não está ligada a razões práticas, como as que são mencionadas nos parágrafos anteriores. Mais do que isso, ela está ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o Português com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional. As primeiras indicações do desenvolvimento de um tal quadro ideológico foram dadas durante a luta armada anticolonial para a libertação de Moçambique, quando o movimento nacionalista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) decidiu adoptar a língua portuguesa com a finalidade de preservar a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na sublevação.

Esta decisão politicamente estratégica assinalou a primeira apropriação do Português e a consequente expurgação das suas conotações coloniais. O Português, que era visto pelos moçambicanos como língua colonial, estava agora a servir propósitos anticoloniais. De acordo com Fernando Ganhão (um proeminente membro da FRELIMO e primeiro reitor da

Universidade Eduardo Mondlane), apesar de a maior parte dos membros da FRELIMO não o conhecer ou não o usar, o Português era entre eles entendido como a língua de consenso que poderia nivelar as diferenças linguísticas e ajudar a manter a unidade dentro do movimento, bem como ajudar a conhecer o inimigo comum. Na sua óptica, a decisão de adoptar o Português foi dissociada de qualquer espécie de determinismo cultural relacionado com o facto de os líderes do movimento terem sido educados em Português e assimilado valores portugueses. Se tal fosse o caso ter-se-ia escolhido o Inglês, dado que alguns proeminentes membros fundadores da FRELIMO eram falantes fluentes de Inglês, que aprenderam enquanto estavam no exílio nos países vizinhos. Mesmo o líder do movimento, Eduardo Mondlane, tinha sido educado em países falantes do Inglês (África do Sul e Estados Unidos da América) e era um falante fluente de Inglês (cf. Ferreira 1988: 79-80; também Gonçalves 1983: 1-2, onde F. Ganhão é extensivamente citado). Assim, para compreender a escolha do Português em Moçambique, é importante perceber que, ao mesmo tempo que o Português era ideologicamente um instrumento colonial, uma ideologia oposta no seio do movimento nacionalista, estava a dar-se à mesma língua um novo significado simbólico.

Quando a FRELIMO chegou ao poder em 1975, com a independência de Moçambique, os pressupostos ideológicos que haviam guiado o movimento nacionalista durante a luta armada foram expandidos ao território inteiro. A principal motivação que levou à adopção do Português durante a sublevação anticolonial – preservação da unidade nacional – continuou a ser relevante no processo de construção da Nação-Estado.compr<sup>1</sup>. Uma tal sociedade seria simbolizada, inter alia, pela adopção do Português não apenas como uma língua de união e promotora da integração social, mas também como um instrumento do progresso nacional. Tal visão é documentada na passagem seguinte da então Ministra da Educação e Cultura, extraída do discurso de abertura do I Seminário sobre o Ensino da Língua Portuguesa:

“A Língua Portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar as barreiras criadas pelas línguas maternas. Através dela, a ideologia do Partido FRELIMO, que encarna os interesses das massas trabalhadoras e exprime os seus valores revolucionários, é difundida e estudada para ser aplicada, orientando o nosso povo na luta pela criação de uma sociedade justa, próspera e feliz, a Sociedade Socialista. A Língua Portuguesa é também a língua veicular do conhecimento científico e técnico. Na alfabetização de milhares de trabalhadores, operários e camponeses, ela desempenha um papel importante pois fornece os instrumentos necessários para orientar e controlar a produção, em suma, para melhorar o bem-estar social e material. (...) É ainda utilizando a Língua Portuguesa que comunicamos com outros povos do mundo, transmitindo a rica experiência do nosso Povo e recebendo a contribuição do património cultural mundial” (In Tempo nº 471, p. 12).

O facto de o Português, a língua do inimigo, ser apropriada pela FRELIMO no início da luta de libertação deu uma forte legitimidade à sua adopção no Moçambique independente.

A adopção do Português não podia, assim, ser percebida, aos olhos do público, como sinal de uma nostalgia colonial. Além disso, o regime oficial em Moçambique assumia uma forte posição de não-alinhamento, que não poderia ser associada ao neocolonialismo. Por esta razão,

tem-se defendido que, em Moçambique, “diferentemente de muitos países do continente, a situação da língua portuguesa não é a de uma herança incómoda com carácter provisório enquanto se não encontra uma língua ‘genuinamente’ Africana. (...) É um projecto que visa anular todas as consequências da arbitrariedade do traçado geográfico do País, dar-lhe uma identidade nacional e uma consciência cultural, através do povo que nele habita” (Rosário 1982: 64-5).

O Português tornou-se, conseqüentemente, meio primário de comunicação nos domínios públicos, não somente em cenários institucionais mas também nas interações quotidianas urbanas em espaços públicos, tais como restaurantes, ruas, mercados, etc. Foi feito um esforço para alargar a comunidade de falantes do Português através da expansão da educação e campanhas de alfabetização, sendo que ambos os processos foram conduzidos em Português. Foi inclusivamente exercida pressão sobre a população em geral, de modo que o Português fosse amplamente usado. Por exemplo, avisos afixados em repartições públicas lembravam às pessoas que era obrigatório o uso da língua oficial<sup>ii</sup>. Em algumas reuniões públicas a tradução do Português para as línguas autóctones era evitada, de modo a reforçar a importância do Português como língua oficial e símbolo da unidade nacional.

Esta política favorável ao Português levou a um clima conducente à sua apropriação, com a conseqüente expansão para novos falantes e novos domínios. À medida que as pessoas usavam o Português de diferentes maneiras, ele começou a transcender o seu papel de instrumento político e administrativo para se tornar veículo de novos tipos de mensagens comunicativas e simbólicas. Estes novos tipos de mensagens relacionavam-se com a vitalidade da nova vida nacional em Moçambique. O número de falantes do Português também subiu significativamente, especialmente nos centros urbanos<sup>iii</sup>.

A seguir à sua expansão no uso, o Português começou a ocupar novas funções discursivas ligadas às novas atitudes sociais que surgiam no Moçambique pós-colonial. A língua está a expressar uma nova ideologia e a veicular novos valores simbólicos. Além disso, está a adquirir novas características gramaticais e retóricas que os actores sociais em interacção têm de manipular. Deste modo, o Português passa a ser visto cada vez menos como intruso e exógeno para as realidades moçambicanas, especialmente nas áreas urbanas. Ele está a ser usado para pôr em prática relações tipicamente moçambicanas e para invocar realidades sociais particulares em Moçambique.

In Gregório Firmino (2006). *A questão linguística na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique* (pp. 123-128). Maputo: Texto Editores.

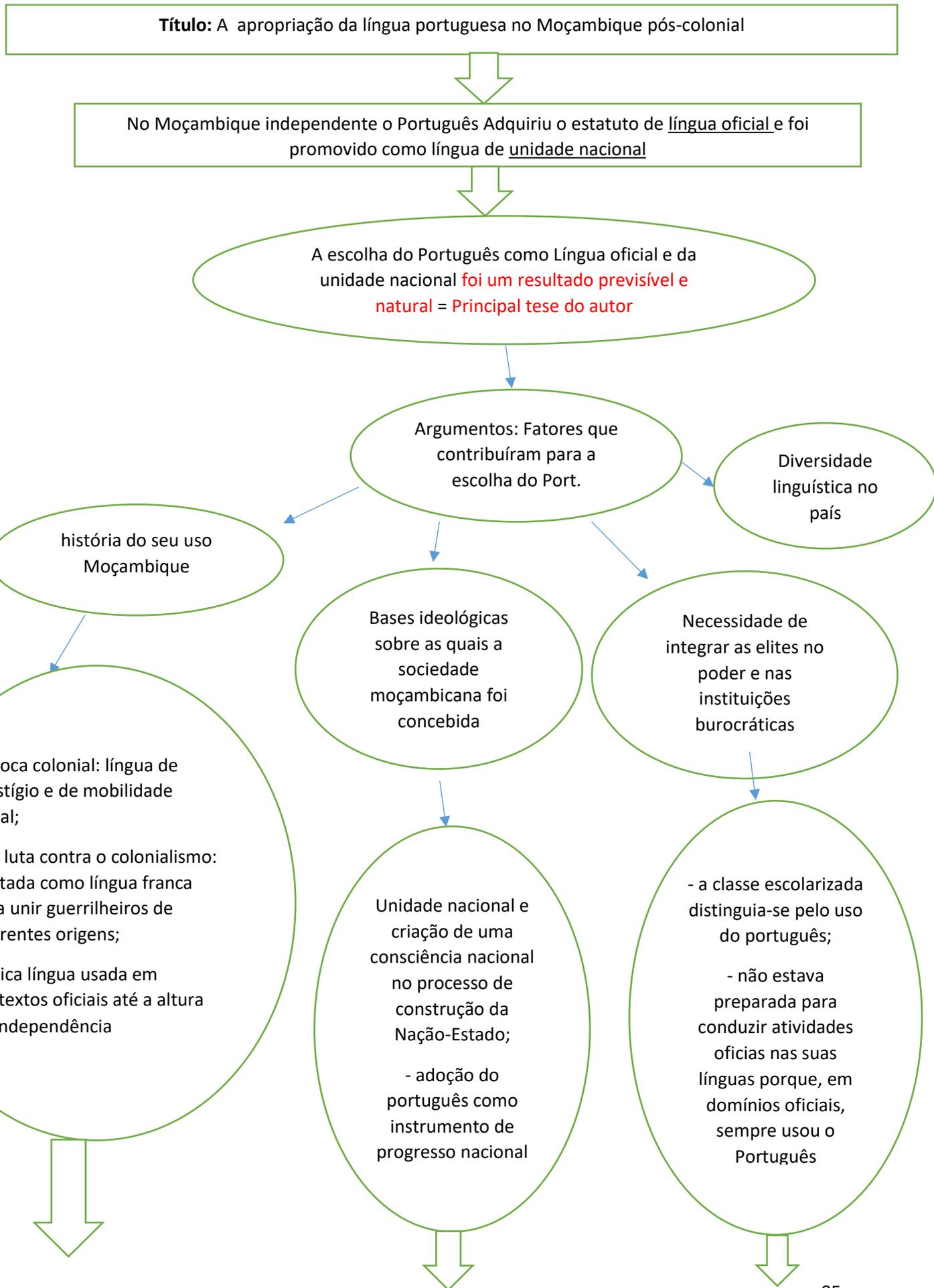
---

1 “Modern social relations in a modernized economy” (Newitt 1995: 547).

2. Alguns dos avisos podiam dizer literalmente: “É expressamente obrigatório falar a língua oficial” (cf. Rosário 1982: 64).

3. Em conexão com este ponto, há uma assunção de que os países africanos utentes do Português fizeram mais para que a expansão do Português nos poucos anos de independência do que aquilo que as autoridades coloniais portuguesas fizeram durante o período colonial (Ferreira 1988: 38)

## ANEXO II – MAPA CONCEPTUAL DO TEXTO-FONTE



Como resultado da oficialização e da sua promoção como língua de unidade nacional, o Português tornou-se o principal instrumento de comunicação

Foram implementadas políticas linguísticas e educativas para promover o uso e a difusão do português que incluem a alfabetização da população em português e coerção para o uso do Português

Consequentemente, verificou-se a sua apropriação e o seu uso generalizou-se

Mudanças ao nível funcional, gramatical e atitudinal.

De instrumento político e burocrático passou a ser um meio de troca e expressão de ideologias ligadas à dinâmica da nova conjuntura mocambicana.

Aquisição de novas características gramaticais e retóricas

Os moçambicanos apropriam-se do Português, passando a encará-lo como sua língua

## **ANEXO III – CORPUS**

### **S1 16PTGIIJJGEP**

Os factores que contribuíram para a oficialização da língua portuguesa em Moçambique foram: as diferenças de línguas existentes no país; as premissas ideológicas ligadas à sociedade, como também a necessidade de unir a alta e a baixa sociedade nas instituições burocráticas do novo Estado. A oficialização dessa língua tinha como objetivo a criação de um novo pensamento nacional com a finalidade de unir os moçambicanos de origens diferentes, para a efectivação da unidade nacional. A África tinha que eliminar tudo que os portugueses haviam traçado. No entanto, a apropriação dessa língua é que conduziu a novos falantes e domínios e ela começou a desempenhar um papel importante nos discursos e atitudes que surgiram em Moçambique. Dessa forma, moçambique passou a ver a língua portuguesa como uma língua menos intrusa.

### **S2 16PTGIIAMMEP**

Os moçambicanos quando ficaram independente, o Português foi simultaneamente oficializado e elevado como idioma de união entre eles. Porém, antes da oficialização o Português foi adoptada pela FRELIMO com vista a unir os moçambicanos que não falavam a mesma língua de modo que se comuniquem quando estavam na revolta contra o colonialismo e em 1975 foi adoptada também como instrumento que vai ajudar Moçambique a desenvolver. Por tudo isto, português tornou-se a língua de comunicação primária, expandindo-se pela população; e começou a ser mais usado, tornando-se mais moçambicano nos moçambicanos, particularmente nas áreas urbanas.

### **S3 16PTGIIIBLFEP**

Após a independência em Moçambique, a língua portuguesa foi adoptada como oficial. Sendo, desde o período colonial a única língua usada em contextos burocráticos. Essa decisão foi condicionada pelo facto de não só do país apresentar uma grande diversidade

linguística como também para garantir uma forma de cooperação e estruturação do poder no novo estado.

A língua portuguesa conferia prestígio no nível escolar, mas isto sem fazer a distinção étnica, regional ou racial. A escolha do português como língua oficial foi um facto já consumado, visto que as línguas nativas ainda não tinham bases para um tratamento formal.

A oficialização do português está associado à elevação da unidade nacional e da luta pelo bem comum. E a adopção português como oficial foi também uma questão estratégica tanto para igualar as diferenças linguísticas como também para vencer o inimigo. E além da função da unidade nacional e de formação social é também visto como meio de desenvolvimento nacional uma vez que, o país estava em reconstrução. Neste sentido, foram criados mecanismos para a expansão e educação da língua portuguesa.

No moçambique pós-colonial a língua portuguesa ganhou novas funções discursivas no seio da sociedade, deixando de ser visto como uma herança colonial, assumindo-se como uma forma de particular de ser e estar em Moçambique.

#### S4 – 16PTGIIILCPEP / Resumo

A língua portuguesa possui um historial longínquo em Moçambique. Ela foi transportada de Portugal pelos primeiros mercadores portugueses que escalaram Moçambique, há cerca de 5 (cinco) séculos. Em Moçambique, durante o período colonial, a língua portuguesa foi imposta e obrigaram aos moçambicanos que a falassem.

A acomodação ou oficialização da língua portuguesa em Moçambique independente, acto que era de esperar, devido àquilo que seria prioridade ideológica da FRELIMO durante a luta anticolonial, por um lado, e, por outro, devido ao tipo de diversidade do mosaico linguístico e cultural existente e a história do uso da língua, além disso, havia um grupo que constituía a maioria dos falantes do Português se fosse para comparar ao número ou grupos de falantes nativos de línguas nativas em grupos não equiparados ou isolados. Este motivo propiciou a primeira acomodação do Português e sua conseguinte purificação como língua oficial e de unidade nacional.

Língua Portuguesa como elo de ligação através da comunicação entre os moçambicanos para além de servir de veículo para a ciência e a tecnologia e outrora serviu na alfabetização e educação de moçambicanos.

### S5 – 16PTGIIIEGMEP / Resumo 3

No Moçambique pós-independência ou pós-colonial foi conferido e promovido em discurso oficial o português como língua oficial e da unidade nacional, isso está associado à vários razões como: consequência das diferenças e variedades linguísticas, assim como o historial do Português no país , dada a necessidade de comunicação e relação das elites na estruturação do poder público nas instituições do novo Estado. Assim sendo, o Português entra como um sinal simbólico das elites com instrução como para permitir a facilidade social . Mesmo existindo uma diversidade linguística, nenhuma língua nativa ou aborígina tinha domínio usual nas instituições, e porque a elite escolarizada foi educada em Português nenhuma língua nativa estava a altura de ser usada nas instituições como na estruturação do poder público pela elite.

Mas essencialmente a oficialização da língua portuguesa no país está associada ao desenvolvimento da ideia do Português promover, não só a unidade nacional, como também a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens. Dado ao facto de a quando mesmo da luta armada a própria FRELIMO adoptou o Português dentro de movimento, como uma forma de igualar as diferenças linguísticas e manter a unidade do movimento não tinha domínio ou mesmo conhecimento do Português.

O Português foi então considerado como a maneira de se comunicar, no domínio público, institucional como nas relações da dia-adia, como também a resolver questões das realidades sociais.

### S6 – 1 6PTGIIIMRHEP

A língua portuguesa é um meio de comunicação que os moçambicanos usam para se comunicar. No Moçambique independente foi concedido um regulamento oficial da língua portuguesa . Pois a selecção de português como língua oficial trouxe vantagens na história e na sua utilização em Moçambique. E o português foi considerado como sendo uma língua de encanto nas “actividades instituições e mobilidade social”. E a sua oficialização está associada ao desenvolvimento de um “quadro ideológico” que considerava a lingua como acto de promover a unidade nacional. Para a expansão da língua portuguesa foi desenvolvido um esforço de modo a alargar a sociedade aprofundar a lingua através da várias campanhas

a alfabetização feitos em português. Portanto a língua está a tomar novas formas ideológicas para adquirir características gramaticais de modo a garantir uma comunicação eficaz.

#### S7 – 16PTGIIPJWEP / Resumo

Depois da independência a língua portuguesa passou a constar na constituição da República como língua oficial elevado pelo decurso oficial como língua de unidade nacional. Isso deveu-se ao facto de Moçambique ser um país multilingue e as primeiras ideias de formação de uma sociedade tipicamente Moçambicana que aproveita os indivíduos na época escolarizados para ocuparem postos vitais do novo Estado. Pois, nenhuma língua indígena outrora tinha sido usado em Moçambique nas instituições do Estado. Portanto, a língua Portuguesa podia desenvolver e difundir um conjunto de ideias que promovessem um Moçambique para todos os factos, iniciado na luta de libertação Nacional pela FRELIMO.

Sendo o Português uma língua do colonizador neste novo contexto não podia ser visto como a continuação do colonialismo porque a FRELIMO tinha um posicionamento de não-alinhamento e como forma de incentivar-se o seu uso em comunicações oficiais não se admitia a sua tradução para uma língua indígena o que valeu-lhe o seu uso em espaços públicos. Porém, o Português em Moçambique é cada vez mais visto como uma língua que pode agregar novas formas gramaticais diferentes do Português Europeu.

#### S8 – 16PTGIITAMEP / Resumo

Depois da independência de Moçambique, o Português foi adoptado como a língua oficial. Este facto deu-se por causa de duas razões: A primeira o Português era uma língua de destaque. E a segunda era um selo de simbologia necessária do grupo que tinha ido à escola, sem ter em conta a etnia, região ou relevante razão nesta adopção do português como língua oficial não se restringe as duas razões acima citadas mas ao interesse moçambicano de promover a união da nação e um entendimento moçambicano. Um dos exemplos para esta razão é quando a FRELIMO adopta a língua portuguesa como língua oficial com objectivo de manter união moçambicana de todos os grupos sociais participantes desta união.

Evidentemente, esta decisão foi o primeiro marco estratégico da adopção da língua portuguesa para a eliminação do colonialismo visto que o português tornava-se um instrumento crucial para destruir o colonialismo. Deixando claro que nesta adopção a língua

portuguesa era ao mesmo tempo usada pelo inimigo, pois esta era uma língua colonial. A ideia que se distingue da concepção nacionalista que o português seria um novo símbolo da unidade nacional. Este facto, do uso da língua colonial para disseminação da unidade nacional não está meramente ligado a luta ao colonialismo, pois, verifica-se uma outra vertente social que não teria relação com objectivo de lutar contra ao colonialismo, porque o português já é usado em todos lugares por todas pessoas. Depois deste alastramento do uso de Português ganha novos objetivos quanto na gramática e na oralidade e deixa de ser estranha para a sociedade rural mas uma língua usada para fazer menção a verdades práticas sociais do novo moçambicano.

#### S9 – 16PTGIIIEMEP

Em Moçambique após a independência, à língua portuguesa foi concedido o estatuto de língua oficial sendo que a sua escolha para a língua oficial e de unidade nacional teve motivações históricas do seu uso. Acrescente-se que a língua portuguesa surgiu como um idioma socialmente valorizado visto que aliava-se as tarefas ao nível das instituições e dinamizar a mobilidade social.

Relativamente às línguas autóctones, importa referir que estas não tinham punho no âmbito institucional e muito menos capacidade para levar a efeito trabalhos oficiais, além disso, o uso da língua portuguesa em tarefas oficiais encontra explicações no facto de os líderes do movimento de libertação terem sido educados em Português e nutrido valores portugueses no que se refere à prática, esta língua não simboliza simplesmente uma união e promoção de integração social, mas também o desenvolvimento do país no seu todo.

Não se pode perceber a adopção da língua portuguesa como uma necessidade de se resgatar a situação colonial, mas sim como um mecanismo de assegurar bem como promover valores intrínsecos da moçambicanidade assim como situações sociais de Moçambique.

#### S10 – 16PTGIIIBMEP / Resumo

Em moçambique tem como língua oficial o “português”, submetida sobre a causa de diversas línguas bantu existentes no país desde o passado antecolonial, as sociedades usavam várias línguas o que tornava difícil uma comunicação derivada a falantes de várias línguas houve a necessidade de exercer o direito pela escolha da língua portuguesa pelas estruturas

competentes (políticos e governantes) do estado que tomou o poder sobre o país. A língua portuguesa passou a ser usada oralmente e escrita pelas instituições formais relativamente dedicadas às actividades de carácter social e comunitário, interligadas a comunicação e considerada como língua de prestígio em todo o país. No entanto, o governo teve como plano estratégico a implementação do uso da língua oficial consequente da vitória na guerra contra os colonizadores portugueses. Deste modo, a FRELIMO modernizou a sociedade, simbolizando-a com a língua do Português-Europeu e uniu o país do Rovuma ao Maputo tornando a língua meio de comunicação primordial e de reconstituição nos domínios públicos não só, como também em diálogos do dia-a-dia de cada cidadão Moçambicano. Portanto, a apropriação desta língua português em Moçambique depois que o país ficou independente foi conferido estatico e oficial até aos dias de hoje, a única língua legítima que promove os discursos e a união nacional. É por essa razão que existem mais pessoas a falarem o português principalmente nos centros urbanos o número de falantes da língua portuguesa subiu significativamente.

#### S 11 – 16PTGIIIAZC EP

Em Moçambique independente concedeu-se uma lei de ter a língua portuguesa como oficial , o que se conclui que, tal como na época colonial, esta língua, ela só, continuava a usar-se em instituições públicas . Esta preferência do português como o da unidade nacional, deveu-se ao se pode ver na história do seu uso, tendo em conta a variedade das línguas maternas dominantes no país.

A ascensão da FRELIMO ao poder em 1975 com a independência nacional, as ideologias que orientavam o movimento durante a luta armada, tiveram lugar para expansão ao território inteiro. E também a unidade nacional continuou a ser primordial no processo da construção da Nação-Estado.

Note-se que após a expansão o uso do português começou a ter novas funções discursivas concernentes aos novos comportamentos da sociedade, visto que a língua está a adotar novas formas e a propagar novos valores simbólicos pois, está a ganhar novas características a nível da gramática e da retórica, pelas quais os actores sociais em comunicação têm que utilizar.

## S12 – 16PTGIIIIGDEP

No período colonial e no período pós-colonial de Moçambique, a única língua tida como oficial e da unidade nacional foi e continua sendo o Português. Porém, existem as línguas consideradas autóctones as que se falam primeiro num país que devido aos seus precedentes, estas não conseguiram atingir o patamar que o Português conseguiu, e estas foram e continuam sendo usadas em situações informais pelos falantes. Foi o Movimento nacionalista FRELIMO que escolheu o Português como Língua oficial com o objetivo de proteger a união moçambicana de diferentes pontos de partidas da rebelião e fazendo com que o Português fosse visto a servir fins anticoloniais. Com a chegada da independência, a FRELIMO decidiu criar uma sociedade jovem e diferente com indivíduos com conhecimentos diferentes, assim como erguer relações sociais actuais numa economia actualizada, onde a comunidade veria o Português não só como um meio de interagir ou viver com os outros, mas também, a comunidade veria o Português como um auxílio do avanço nacional. A razão da FRELIMO ter usurpado do Português no começo da luta de libertação, fez com que a língua fosse tida como verdadeira para a oficialização, pela mesma razão, o Português virou uma via principal de interação pública não só em vistas institucionais mas também em vistas do dia-a-dia em locais públicos, por outro lado, para que chegasse a essa estatura deve de se aprender o alfabeto e abolir-se a interpretação do Português para as línguas nativas. E assim sendo, é que o Português ganhou um elevado número de falantes do mesmo em diferentes sectores da sociedade principalmente, nas cidades.

E após ao elevado número de falantes em diversas áreas, o Português começou a desempenhar novos papéis discursivos e está a ligar novas qualidades e representativas e adquiriu normas gramaticais e a arte de bem falar. Não há dúvidas de que o Português deixou de ser visto como estranho e externo na sociedade moçambicana e agora está sendo usada solicitar as características exclusivamente do meio ou da sociedade moçambicana.

## S13 – 16PTGIIIFSMEP

Como sabemos, a história de Moçambique após a sua colonização, a língua portuguesa tornou-se língua própria daí que com a independência, esta língua teve a concessão de “língua oficial” assim sendo o governo Moçambicano promoveu a língua em referência como a língua da unidade nacional de tal forma que esta língua na perspectiva histórica,

socio-política e ideológico o governo de Moçambique fez com que ela fosse vista como língua de muito valor no que concerne o seu contexto socio-institucional, com a finalidade de que ela não só está ligada a razões práticas, mas sim ao desenvolvimento do sistema de ideias dum grupo denominado a Frelimo, com o intuito de manter a unidade dos moçambicanos de variadas origens geográficas moçambicano. Efectivamente este modelo de tornar o “Português” como língua própria e oficial de Moçambique nas suas conotações, era visto pelos moçambicanos como instrumento da colonização, e hoje o Português é língua de comunicação de todos os moçambicanos, mesmo com a chegada da Frelimo ao poder em 1975 o português passou a ser considerado de língua de preservação da Unidade Nacional onde ela serve em todas as vertentes na construção da Nação moçambicana sendo a língua quebrando as barreiras das línguas maternas, portanto, a Frelimo passou a exprimir os seus valores revolucionários através do português, hoje o uso desta língua passou a ocupar diferentes tarefas na sociedade traduzindo novas ideias, características gramaticais no seio da população.

#### S14 – 16PTGIIIRMMEP

O Português surge como uma língua de grande influência associada às actividades institucionais e a mobilidade social, sobretudo, era também a marca simbólica fundamental da demais distinta sociedade escolarizada, independentemente da origem étnica, regional ou racial. Neste caso, nenhuma língua da própria terra tinha anterior uso nos domínios institucionais, visto que, a demais distinta sociedade não estava preparada para conduzir actividades oficiais nessas línguas, entretanto, a oficialização do Português não estava ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o português com a promoção da unidade nacional e a criação de um conhecimento nacional, tendo como objectivo defender a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na rebelião. Efectivamente, a principal motivação que levou adopção do Português durante a rebelião contra o colonial foi a defesa da unidade nacional no processo de construção da Nação-Estado, visto que, a apropriação do Português conduziu, conseqüentemente, expansão para novos falantes e novos domínios; enfim, à medida que as pessoas usavam o Português de diferentes maneiras, elevava-se acima de instrumento político e administrativo da nova vida em Moçambique, de certo, que com a expansão, o português ocupou novas funções discursivas ligadas às novas atitudes sociais que surgiram em Moçambique pós-colonial.

## S15 – 16PTGIIIEJGEP

A língua portuguesa, herança do colonialismo, foi adoptada por Moçambique como língua oficial e de “unidade nacional”. Os factores que influenciaram tal adopção foram:

- A instabilidade na sociedade e as actividades institucionais;
- O facto dos indivíduos cultos, aqueles que garantiriam o funcionamento das instituições nacionais no pós-colonialismo, terem sido educadas em relação ao português;
- Nenhuma língua nativa continha maior número de falantes em relação ao português;
- Já havia experiência no uso da língua portuguesa em instituições nacionais;

No entanto, o factor que mais influenciou na adopção da língua portuguesa foi o facto de mesmo ter sido combinada com a ideia da nação unida e de sentimento de pertencer a Moçambique. A língua portuguesa era antes da independência entendida como língua dos colonos, que em contrapartida passou a ser usada para fins anticoloniais. Hoje, a língua portuguesa passou a ser o primeiro meio de comunicação em instituições burocráticas também no dia-a-dia da população urbana, em consequência a quantidade de falantes também aumentou de maneira significativa.

#### S16 – 16PTGIIIDKC EP

O português é a única língua falada nas formalidades legais assim como no período colonial, visto que, apareceu como uma língua importante que está vinculada às actividades institucionais e a mobilidade social, como também, era marca emblemática da minoria prestigiada escolarizada. Além disso, as línguas nativas que competiam com o Português não podiam exigir uma maioria de falantes existentes no território nacional, como também nenhuma língua nativa apresenta argumentos prévios para o seu uso nas instituições.

A frente de libertação nacional escolheu a língua como fim de conservar a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na revolta. A língua portuguesa tornou-se então um meio principal de comunicação diária nos espaços públicos, Evidentemente o aumento da educação e de campanhas de alfabetização que eram transmitidas em Português foram estratégias para alargar a comunidade de falantes de Português, tanto que, o número de falantes aumentou e o consenso favorável ao Português conduziu a adaptação de novos falantes, como também o Português passou a ser visto cada vez menos como usurpador.

#### S17 – 16PTGIIIIOAJEP / Resumo

Em Moçambique, desde o tempo colonial até o tempo independente foi adoptado a língua portuguesa como oficial para a união nacional. A formalidade legal da língua, deu-se pelo facto do país existir a predominância de variedade linguística, a forma ideológica da sociedade e a falta da classe do funcionalismo público do novo Estado. Neste contexto, a língua portuguesa para além de ser considerada como uma língua de prestígio, era também uma marca simbólica da minoria prestigiada a que pertence os melhores escolarizados. No entanto, a formalidade legal da língua portuguesa teve como finalidade a preservação da união entre os moçambicanos de diferentes origens que mais tarde, tornou-se o meio primário de comunicação nos domínios públicos. Contudo, a pesar da língua expandir-se pelo país, o Português tende a obter novas ideologias e valores simbólicos afectando as novas características gramaticais e retóricas causado pelos actores de interação social.

#### S18 – 16PTGIIIRFL EP / Resumo

A ocupação da língua portuguesa no Moçambique independente, conferir uma norma oficial ao Português como língua leí e de unidade nacional, impulsionado pelo discurso formal

resultante das várias línguas existentes no país, com ideias, valores e princípios . E, o Português surge como língua do poder, e associada a trabalhos institucionais, e de movimentação de indivíduos , também simbolo de estudos.

Pois a sua oficialização foi natural e ligada ao desenvolvimento de sistema de ideias, valores e princípios com promoção de unidade nacional e criação de consciência nacional, tendo encontrado os primeiros valores durante a luta armada anti colonial para libertar Moçambique e, foi nessa altura que o movimento Frelimo escolheu a língua portuguesa com fins de unir vários moçambicanos em rebeliões. E, viu-se a primeira apropriação da língua, de consenso que resolveria diferenças linguísticas. Por outro lado separou-se a ideia de que o Português foi influenciado por líderes dos movimentos, ou pela cultura por terem estudado o Português e valores. Mas podia ter sido qualquer língua como o inglês que era do domínio de muitos que a aprederam em países vizinhos. Por isso há esforço de expandir o Português em campanhas de educação e alfabetização em várias áreas gramaticais e retóricas, deixando de ser uma língua intrusa.

#### S19 – 16PTGIIICASEP

O Português foi oficializado após a independência de Moçambique . A selecção da língua portuguesa como língua oficial já era de se esperar, visto que era de maior uso no país, e era vista como idioma de prestígio, pois era maioritariamente usada pela classe alta da sociedade. Daí que, o seu estatuto da língua oficial foi natural. Contudo, a razão que levou a esta oficialização tem a ver com o progresso de um panorama ideológico que unia o Português à elevação da “unidade nacional” e a construção de um conhecimento nacional.

A primeira apropriação desta língua deu-se na época em que a FRELIMO tomou o poder, em 1975, o objectivo de salvaguardar a unidade nacional motivo este que foi importante até que o Português se tornasse o principal meio de comunicação. Com esforço na sua expansão, o português era cada vez mais usado que até excedia o seu papel governamental. Todavia, após a época colonial em Moçambique, o Português passou a ocupar um espaço mais amplo na sociedade, com novas funções no discurso dos falantes, no que diz respeito às mudanças na gramática, também era visto como língua de valor e mais usada nas relações sociais.

## S20 – 16PTGIIIMJMEP

Sabe-se que antes da Independência em Moçambique a língua portuguesa foi utilizada como sendo instrumento de unidade nacional para combater o colonialismo português, no entanto, depois da independência, a língua portuguesa continuou sendo usada e mais do que isso, foi concebida ao grau de língua oficial para todo o território Nacional.

Vários foram os factores que impulsionaram para este acontecimento desta variedade de línguas existentes no país, a vontade de se construir uma unidade e consciência meramente nacional, até a ansia de querer que o país progrida em todas as esferas sociais.

Assim, a apropriação desta língua como sendo oficial foi se expandindo a vários moldes, assumindo novas funções sociais no Moçambique independente até aos nossos dias. Daí que a língua portuguesa deixou de ser encarada como uma língua de colono opressor, uma vez que foi também usada para a recuperação da identidade a nível de todo o território nacional.

## S21 – 16PTGIIIACEP

A língua portuguesa em Moçambique foi dado o estatuto de línguas oficiais depois da conquista da independência nacional e promovido a categoria superior como línguas da unidade nacional. A preferência do Português como língua oficial e da unidade nacional foi consequência previdente dada a história do uso do português em Moçambique e a diferença linguística que leva vantagem no país, a maneira de pensar relacionada com o tipo de sociedade que se se fazia sentir no país e a necessidade de associar a minoria prestigiada e dominante ao poder político e nas instituições administrativas do novo estado.

A principal causa que levou à aceitação do português durante a revolta anticolonial, era de garantir a unidade nacional. A apropriação do português pela FRELIMO foi valente e deu qualidade ao estado no Moçambique independente concernente a comunicação nos domínios públicos, nas instituições, como forma de interação social no dia-a-dia dos Moçambicanos. O número de falantes do Português elevou-se bastante em particular nas zonas urbanas. Portanto, a língua portuguesa, actualmente ganha novos valores próprios e simbólicos e alcança novas características marcantes no âmbito da gramática e discursivo que os actores em interação social têm de dominar e transmitir os valores sociais deste belo Moçambique.

## S22 – 16PTGIIIOTSEP

Quando o Moçambique ficou independente, foi reconhecido o estatuto da língua ao português, importa salientar que o português como língua oficial e da unidade nacional era provável, pelo seu uso em Moçambique e pela diversidade linguística no país. A oficialização do português está ligado a elevação e preservação da unidade nacional e a construção da nação-Estado. Com esta decisão politicamente marcou a primeira apropriação do português e a consequente expansão para novos falantes e novos domínios.

É importante saber que a escolha do português em Moçambique não foi uma ideia colonial, mas sim estava-se a dar a mesma língua um novo significado simbólico. Foi feito um grande esforço para alargar o português as comunidades, além disso o português está adquirir novas características gramaticais e retóricas que os actores sociais em interação têm de manipular. Consequentemente o português torna-se mais “nosso”.

## S23 – 16PTGIIIOTJEP

Moçambique conseguindo a sua independência, é atribuído a língua portuguesa como oficial, o que quer dizer, que assim como antes da independência, a língua portuguesa manteve-se sem sucessor nos exercícios oficiais.

Efectivamente existiram motivos para a escolha do Português que são : o passado da sua utilidade no país; o modelo das variantes da língua predominante em Moçambique; as ideias que tem a ver com o modelo de sociedade criado no país; também a precisão de eleger líderes na organização das atividades e estruturas do novo estado. E ainda era inexistente uma língua da região com utilidade na estruturas uma vez que os líderes eram ensinados em Português, mas também conversavam no seio familiar em línguas indígenas, por isso era difícil dirigir exercícios administrativos em línguas regionais.

Apesar desses motivos a base principal para tornar o português oficial não está relacionada à motivos funcionais. Mas sim está relacionada com o crescimento de uma estrutura ideológica que ligava o português a ascensão da unidade nacional, e a elaboração de um pensamento único.

Por outra para a compreensão da eleição da língua portuguesa em Moçambique, é preponderante entender, que da mesma maneira que a língua portuguesa era no ideal um mecanismo do colono, estava a se atribuir à língua uma nova abordagem característica . O

motivo de o português ser língua do adversário , ser tornada própria pela Frelimo lhe atribuiu uma potente qualidade para sua escolha no Moçambique independente.

Posteriormente a língua portuguesa se transformou na base de comunicação em todas áreas sociais.

#### S24 – 16PTGIIICPCEP

Após a independência em Moçambique foi legalizada a utilização da língua portuguesa, o que quer dizer que a língua portuguesa é a única língua usada em Moçambique que se tornou oficial. Esta decisão originou ao primeiro efeito de apropriar-se do português e a eliminação das línguas coloniais, o que conduziu a apropriação para novos falantes dado que o Português ter sido tornado próprio pela FRELIMO deu uma elevada legitimidade sobre efeito de adoptar a língua em Moçambique, após a independência a língua portuguesa começou a ter um papel extremamente importante para as sociedades moçambicanas, pois a língua serve de unidade entre os Moçambicanos de diferentes origens envolvidas.

#### S25 – 16PTGIIIRFCEP

Após a independência, Moçambique adopta o português como língua oficial. Esta selecção do português, como língua oficial já tinha consequências antevistas , visto que a mesma língua adaptada já era usado pelo colono nas suas incursões dominantes. Aparecendo o tal como língua ligado as funções estatais e à facilidade de interação social.

Posteriormente, a FRELIMO traz um conjunto de ideias associadas a vulgarização da unidade nacional e a reinvencção duma forma de pensar comum entre os moçambicanos. Efectivando-se a operação, sábia, tomada pelo movimento de libertação de Moçambique, na escolha do português como língua oficial, resultando na purificação ideológica, passando um novo significado para além daquele que era vistos pelos moçambicanos da língua sob o uso do colono. Estabelecendo-se, assim, um conjunto de ideias anticoloniais, despertando a mudança socio-simbólica moçambicana na língua portuguesa.

Mesmo, tendo sido a língua do colono, escolhida pela FRELIMO no começo da revolta anticolonial o português manteve os guerrilheiros unidos, visto que, Moçambique é um país multilingue. Adoptando-se por um lado, uma língua de combate. Todavia, a sua escolha teve que ser acompanhada por medidas que facilitassem a sua vulgarização nas massas ao

alto nível, surgindo assim, uma variedade Moçambicana resultante da misgenação do domínio da competência das Línguas Bantu, que eram aplicadas no português recém aprendido.

#### S26 – 16PTGIIINSEP

A língua portuguesa, foi tida como a língua oficial no Moçambique logo após a sua independência. Pós, através do seu uso frequente já se esperava que a língua portuguesa fosse ser escolhida como oficial e a língua da unidade nacional, visto que, com o resultado do governo colonial o português, foi considerado a língua com um valor sociocultural relativamente as línguas nacionais. Tanto que era a língua usada como meio de comunicação nas actividades oficiais das instituições.

Mas também, acreditava-se que a língua portuguesa pudesse promover uma união nacional, de tal forma que a FRELIMO escolheu a língua com o objectivo de manter a união entre diferentes povos moçambicanos. Daí que o uso da língua portuguesa passou a ser obrigatório, se proibindo em algumas conferências a tradução do Português para as línguas nacionais, esse método veio a favorecer a apropriação da língua portuguesa. Portanto, a língua portuguesa no “Moçambique pós-colonial” passou a desempenhar um papel importante no meio social, e a ser usado como vínculo entre as sociedades.

#### S27 – 16PTGIIIPABEP

Após a independência em Moçambique, o Português foi elevado ou fomentado como língua oficial e da unidade nacional. A promoção desta língua deveu-se a factores históricos culturais sociais e economicos. O português emergiu como língua de grande importância social beneficiando a aristocracia. Mais tarde este deixou de ser a língua do explorador e passou a ser a língua de união entre os moçambicanos ajudando a evidenciar o inimigo. Foi necessário muita sensibilização para a assimilação do Português, o que culminou com o elevado número de falantes em zonas urbanas. Assim sendo, o Português passou a ser veículo disseminador de características moçambicanas.

#### S28 – 16PTGIIIATMEP

Em Moçambique a apropriação da língua portuguesa está atrelada ao crescimento de quadro dado durante o período colonial com vista a libertação de moçambique pelo movimento nacionalista FRELIMO. Ele é que decidi usar a língua portuguesa afim de defender a união

de moçambicanos de origens distintas na rebelião e esta decisão político-estratégica assinalou a primeira apropriação portuguesa, apesar de que o português era visto pelos moçambicanos como uma língua colonial porém estava agora a servir com intenção não-colonial . O principal motivo que levou a usar o português durante a rebelião anti-colonial foi a defesa da unidade nacional que continuava a ser importante no processo que tinha a vista erguer a nação. A FRELIMO concebeu uma sociedade nova, que inseria pessoas com várias experiências e lutou para construir “relações sociais modernas numa economia modernizada”. Essa sociedade teria como símbolo a adoção do Português não só como uma língua de unidade mas também aquela que promove a integração social como um instrumento de avanço social.

Não há dúvida que o português passou conseqüentemente a ser meio importante para comunicar na sociedade aumentando deste modo os falantes de português. Esta política, que estava a favor do português levou a conduzir a sua apropriação com resultados para os recém-falantes e os novos domínios e também a utilização da língua portuguesa começou a ocupar novas formas de expressão que apareceram em moçambique depois da colonização. Passou a adquirir novas formas gramaticais que as pessoas socialmente na comunicação manipulava.

Contudo, a língua portuguesa passa a ser vista cada vez pouco como um infiltrado que cresce exteriormente para as realidades do moçambicanos além disso, está a ser utilizada para colocar em prática relações que são originários de moçambique e para chamar realidades sociais que só há em moçambique.

## S29 – 16PTGIIISNEP

Na independência de Moçambique, o país passou a ter o português como língua oficial, o português é usado na comunicação entre as pessoas, nas comunidades, nas escolas, sociedade civil, nas instituições do estado e no dia a dia das pessoas se expandiu o português através da educação e da alfabetização. E o português foi escolhido como língua oficial, aquela que une o povo Moçambicano desde a história do colonialismo até hoje, quando se oficializou a língua portuguesa foi através de um processo que surgiu naturalmente. Porém o português deixou de ser visto pelos Moçambicanos como língua da colonizador na altura da escravidão e passou a ter como língua oficial, a forma as pessoas se comunicava, fez com que o português se tornasse mais abrangente em todas áreas. Portanto o português deixou de ser

visto como língua colonial no que concerne a realidades dos Moçambicanos exactamente aqueles que vivem na cidade.

### S31 – 16PTGIIISFNEP

A apropriação da língua portuguesa no Moçambique pós-colonial, está conectada ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de ideias que juntaram o Português com a elevação da unidade nacional e formação da consciencialização da mesma, tendo assim como principais causas que conduziram ao uso do português durante a revolta anti-colonial, uma defesa dessa mesma unidade que ainda era pertinente ou importante na edificação da Nação. Além disso, a apropriação da língua que foi feita pela Frelimo no início de libertação, rendeu uma forte legalidade no seu uso no Moçambique independente. No entanto foi adoptada uma estratégia para expandir a sociedade de falantes do Português através da difusão da educação e campanhas de alfabetização, tendo em conta que os dois processos foram dirigidos em Português.

Num cómodo geral, foi pressionada a população de maneira que essa língua fosse ainda usada. E por conseguinte resultou num desenvolvimento para novos usos na fala e domínios, iniciando assim a exercer novas tarefas de um discurso entregues às tendências sociais que apareceram no Moçambique pós-colonial.

### S32 – 16PTGIIIAMEP

Pela necessidade de se “cooptar as elites” na composição do Estado, nas organizações públicas e pela ausência de uma língua nacional que era usada nas instituições do governo, bem como a necessidade de se adoptar uma política de unidade nacional, concedeu-se, no Moçambique independente, ao português o estatuto de idioma de função nacional por ser o único utilizado nas instituições do Estado. Sendo assim, em Moçambique, ele não é visto como marca transitória ou herança importuna, mas como uma convicção cultural e de reconhecimento nacional. Desta forma, apesar de inicialmente ter sido visto como língua colonial passou a servir interesses anti-coloniais e tornando-se num instrumento de interação primário, mas para isso foi feito um grande esforço para expandir a língua através da difusão da educação e campanhas de alfabetização para intensificar a sua relevância como língua oficial e sinal da união nacional. Portanto, com a sua apropriação, houve uma mudança

sócio-simbólica por parte dos moçambicanos e passou a ocupar um lugar prestigiado na vida deles, passou a ser falado normalmente.

### S33 – 16PTGIIIASCEP

No Moçambique pós-colonial o português tornou-se uma língua oficial e da unidade nacional. Embora, vista como marca simbólica de camadas sociais escolarizadas, o seu reconhecimento está relacionado com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional. A FRELIMO no princípio da luta de libertação de moçambique marcou a primeira apropriação de português em Moçambique. Visto que, o Português apareceu como primeira língua na comunicação diária, seja nas, instituições públicas, seja no dia-a-dia dos moçambicanos e difundiu-se nas escola como instrumento de processo ensino e aprendizagem, por um lado o Português passa a ser usado de formas diferentes e superou “a função política e administrativa” e, por outro, ganha novos vocabulários, novos significados novas maneiras de falar “moçambicanizadas”.

### S34 – 16PTGIIIMLJEP

Após a independência de Moçambique, o Português passou a ser considerado como “língua oficial” e de “unidade nacional”.

A adopção da língua portuguesa como língua de Estado e de símbolo de “unidade nacional” deveu-se aos seguintes factores: a inexistência nas línguas nativas de uma língua que representa-se todas as etnias do país, foi uma escolha do partido no poder depois da proclamação da independência e a necessidade de colocar os grupos sociais alfabetizados em Português nos principais cargos do Estado novo.

Porém, a principal razão que levou à “apropriação do português” está relacionada à questão meramente política . A FRELIMO, depois da independência, via o Português como meio de promover a “unidade nacional” e o veículo pelo qual podia divulgar a sua ideologia política, a língua portuguesa tornou-se principal língua de comunicação nas instituições Estatais, nas relações pessoais do dia-a-dia e nos locais públicos. O Estado fez um esforço enorme para aumentar o número de falantes do Português, tendo introduzido o Sistema Nacional de Educação e a alfabetização ambos em Português e criou leis obrigavam o uso do Português por toda a população.

Deste modo, o Português deixou de ser visto como uma língua estrangeira que se sobrepõe às restantes línguas nativas, passando a ser língua de prestígio e de representação de todas as relações sociais, políticas dos moçambicanos.

### S35 – 16PTGIIIIVCEP

A língua portuguesa foi conferido o estatuto de língua oficial e elevado como língua da unidade nacional em Moçambique, no período pós-colonial. Para isso, destacam-se as seguintes razões: primeiras, pelo facto de existirem várias línguas faladas pela maioria da população; segundo, por ser o ponto de partida para a colonização adoptado pelos colonizadores; terceiro, à necessidade de juntar os governantes e as instituições administrativas do novo Estado formado; quarto, como resultado das políticas coloniais e das doutrinas linguísticas relacionadas, o Português surgiu como língua de valor ligada ao sector de trabalho, ao movimento das pessoas, assim como constituiu um sinal principal dos que falavam, liam e escreviam, independentemente das suas culturas, região de origem ou cor.

Em 1975, com a proclamação da independência nacional, a FRELIMO associou o Português com a sua propaganda e projecto político, a promoção da unidade nacional e a criação da moçambicanidade. Daí que expandiu a educação e pressionou a maioria da população como estratégias de alargamento da comunidade falante do Português. Após a expansão, o Português transformou-se sob ponto de vista fonético-fonológico passou a ser usado como língua familiar mediante diferentes discursos que espelham a vida, as obras e a verdade dos moçambicanos para moçambicanos.

### S36 – 16PTGIIIACSEP

No Moçambique pós-colonial, o português é ainda a única língua usada em exercícios reconhecidos, por isso foi promovido como língua colectiva do país, onde a escolha do mesmo deveu-se ao tipo de variedade de línguas que existem, as assenções de ideias relacionadas com a comunidade configurada ao país, assim como a necessidade de agregar a alta sociedade na estrutura do poder e nas instituições da função pública, bem como ao desenvolvimento de um quadro de ideias que uniam o português com a elevação da colectividade do país e a criação de um conhecimento nacional. Onde as primeiras

indicações do crescimento do quadro de ideias foi dado durante a luta armada, quando se decidiu tomar a língua portuguesa com o fim preservar a colectividade entre os moçambicanos de várias origens envolvidos em revoltas sendo esta a primeira decisão, assinala a apropriação do português e a consequente limpeza de acepção colonial, pois o português era visto como língua colonial e estava a servir a propósitos coloniais, dando assim a mesma língua um novo significado que simbolizava, não apenas uma língua de união, mas também como um instrumento de avanço do país.

Em Moçambique o português tornou-se o primário meio de comunicação nos locais públicos, onde foi feito um esforço para aumentar os falantes através da alargamento da educação, alfabetização feitos em português, onde foi também exercida uma pressão sobre as comunidades para que o português fosse usado o que levou o português a conduzir a sua apropriação. Portanto, o Português começou a ocupar novos papéis discursivos onde a língua está a explicar uma nova ideia e novos valores representativos e não só assim como está a adquirir novas formas de “gramática e retórica”, onde passa a ser visto menos como intrometido e exógeno para as realidades moçambicanas.

### S37 – 16PTGIIIZFMEP

Moçambique após a sua independência, conferiu a língua portuguesa o estatuto de língua oficial . Esta escolha fez com que o Português fosse visto como uma língua de prestígio e aliada a elite escolarizada. Uma vez que devia ser usada em todos os domínios oficiais. Contudo, a escolha do português não está ligada a coisas práticas, mais sim, ao desenvolvimento de um conjunto de ideias que unia a língua portuguesa com a unidade nacional. Pois, com esta escolha, a FRELIMO tinha como objectivo principal a manutenção da unidade nacional entre os vários intervenientes no processo de luta armada oriundos dos vários cantos do país, assim como também para facilitar a distinção do inimigo comum com a Independência em 1975, nota-se a continuação das filosofias que nortearam o movimento nacionalista e a consequente escolha do Português como língua oficial. Esta língua foi visto pelos dirigentes do movimento nacionalista como garante da continuação da unidade nacional e como o meio de principal para a formação do “Estado Novo”.

A língua portuguesa no Moçambique independente é vista como a base, para o desenvolvimento gradual do país. A legitimação do Português como língua oficial em Moçambique deveu-se ao facto de ter sido usada durante a insurreição armada contra o

regime colonial. Este facto, tornou o Português a primeira língua de interação no Moçambique independente. Actualmente é usada em todos os meios de comunicação diária, formal e informal.

## ANEXO IV – GRELHA DE ANÁLISE HOLÍSTICA

Pontuação	Avaliação global	Fidelidade ao texto-fonte (inclusão das ideias-chave)	Relações entre as estruturas do resumo e do texto do resumo e o texto-fonte	Coesão, coerência, concisão e correção estrutural	Correção estilístico-fraseológica e lexical / Grau de legibilidade
A 5	O texto final contém uma excelente condensação do texto-fonte sem deturpações, omissões / adições	- O resumo reflete fielmente todas as ideias-chave do texto-fonte e não apresenta instâncias de ideias não importantes, omissões, adições ou deturpações. O resumo reflete fielmente todas as ideias-chave do texto-fonte com muito poucos erros lexicais e / ou muito poucas omissões e / ou adições nas ideias importantes.	-O resumo apresenta: -predominância de palavras e frases do autor do resumo; - uso correto de estruturas linguísticas do texto-fonte - reorganização lógica da ordem das frases; - exemplos de combinação e conexão - interpretação global do texto-fonte	O resumo é redigido recorrendo a uma expressão concisa, coerente e lógica das ideias principais; - é auto-suficiente; - está logicamente organizado de acordo com o previsto no texto-fonte.	- As frases estão substancialmente corretas;  - O resumo não apresenta quaisquer dificuldades de compreensão;
B 4	O texto final contém uma boa condensação do texto-fonte, embora possa ocasionalmente apresentar deturpações, omissões ou adições.	Reflete-fielmente quase todas as ideias importantes do texto-fonte, mas verifica-se a inclusão de algumas ideias não importantes; O resumo reflete fielmente quase todas as ideias importantes do texto-fonte, mas verificam-se pequenas deturpações e / ou omissões e / ou adições na ideias-chave contém uma percentagem baixa de ideias dispensáveis do texto-fonte.	O resumo é constituído principalmente por palavras e estruturas sintáticas do autor do resumo; verifica-se o uso apropriado da estruturas linguísticas do texto original e a reordenação das frases; há tentativas de combinar ideias ou usar conectores.	As ideias são apresentadas numa organização adequada – coerente e lógica, embora nem sempre concisa – e conservam as suas relações de sentido.	Ocasionalmente, verifica-se erros gramaticais e lexicais que não obscurecem o sentido do texto-fonte.  O resumo não apresenta quaisquer dificuldades de compreensão

C 3	O texto final revela uma boa capacidade de condensação, com deturpações ou omissões / adições significativas	De modo geral, o resumo reflete a maioria das ideias importantes do texto-fonte; apresenta algumas deturpações e / ou omissões e / ou adições significativas, mas não suficientemente graves para alterar o tema geral do texto; apresenta alguns casos de inclusão de ideias dispensáveis do texto de origem.	Verifica-se o esforço de parafrasear, mas as estruturas linguísticas não se afastam o suficiente das denominações e / ou estruturas exatas do texto original. Há poucos casos de reordenação e combinação; constata-se ausência de uma interpretação global do texto-fonte.	As ideias-chave são apresentadas de maneira aceitável, coerente e lógica, embora um número reduzido não conserve as relações de sentido estabelecidas no texto-fonte e não seja apresentado de forma concisa.	O esforço de realizar a paráfrase resultou em uma série de erros sintáticos e lexicais: Algumas frases apresentam erros gramaticais e/ou lexicais que, de algum modo causam algumas dificuldades pontuais na compreensão.
D 2	O texto final revela alguma competência ainda em desenvolvimento no que toca à produção do resumo, mas apresenta deficiências nos seguintes aspectos:	O resumo reflete basicamente cerca de 50 % das ideias importantes do texto-fonte, com algumas deturpações significativas, e / ou omissões e / ou adições inadequadas, que podem alterar os conteúdos originais. Existem algumas instâncias de ideias não importantes/elementos dispensáveis.	Verifica-se algum esforço de parafrasear e de reformular as frases originais, mas que resultou na deformação das estruturas linguísticas do texto; raramente se verifica a combinação de ideias e o uso apropriado de conectores; constata-se ausência de uma interpretação global do texto-fonte	Ocasionalmente o resumo não apresenta logicamente as ideias importantes, facto que se deve a uma conexão errada entre elas, ou à falta dela, e ao uso inadequado de conectores. Além disso, a apresentação das ideias nem sempre traduz fielmente as relações de sentido que estabeleciam no texto-fonte.	O esforço de realizar a paráfrase resulta em uma série de erros sintáticos e lexicais que dificultam substancialmente a compreensão do sentido do texto
E 1	O texto final revela falta de competência no que toca à produção do resumo e verifica-se falhas graves em um ou mais dos seguintes pontos:	O resumo reflete basicamente menos de 50% do texto-fonte, com sérias omissões e / ou e / ou acréscimos e sérias distorções inadequados que podem alterar os conteúdos originais. Verifica-se algumas instâncias de ideias não importantes	O resumo apresenta fraquezas decorrentes da predominância da cópia literal - falhas nas combinações e conectores ilógicos	O resumo apresenta - falta total de concisão, coerência ou lógica do sentido transmitido. As relações de sentido que as ideias estabeleciam foram totalmente perdidas ou distorcidas.	As estruturas sintáticas estão consistentemente incorretas; Erros linguísticos generalizados que tornam o texto incompreensível.

## ANEXO V – FICHA INFORMATIVA FORNECIDA AOS ESTUDANTES

### Regras a seguir na elaboração do resumo

**Apagamento:** selecção dos conteúdos relevantes do texto, com apagamento de informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes (elementos que denotam comentários, julgamentos, avaliação, considerações do autor do texto-base).

**Substituição:** generalização e construção

**Generalização:** substituição de termos (expressões) específicas por outros de acção mais geral e

**Construção:** respeitar a ordem do texto-fonte, atender à proporção entre o texto dado e o texto a produzir, ligar logicamente as frases redigidas, usar nível padrão de linguagem.

### Técnicas de concisão

Uso de frases activas em detrimento de passivas

Recurso ao gerúndio e ao participípio passado dos verbos

Eliminação do inútil nalgumas expressões: Ex: nos dias de hoje → hoje; nos tempos que correm → presentemente;

Evitar forma negativas: Ex: Não conseguiu lembrar-se de → esqueceu-se de

Escolha de formas sintéticas, substituição de perífrases pelas palavras que lhe são equivalentes.

Ex:

ter de fazer face a → enfrentar, dar origem a → originar

### Defeitos a evitar

**Imitação do texto de partida:** uso de expressões ou de frases inteiras (citações)

**Intromissões pessoais:** comentários ou deturpações

**Destruição do texto:** ausência de ligações lógicas entre as frases ou os parágrafos.

**Desproporção parcial:** conservação de um exemplo ou uma ideia secundária em detrimento de uma ideia principal

**Desproporção total:** atribuição de demasiada importância a uma parte do texto em detrimento das outras.

**Locuções introdutórias:** uso de expressões como “o autor afirma”; “o autor sugere que” “o texto aborda”, pois a escolha desses verbos evidencia uma opinião, uma interpretação por parte do resumidor.

**ANEXO VI – PROGRAMA DA UNIDADE CURRICULAR EM QUE OS RESUMOS FORAM PRODUZIDOS**

**UEM – FLCS – Departamento de Línguas – Secção de Português**  
 Programa de Português III – Planificação das aulas –  
 1º Semestre de 2016

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades</b>
15/20 Fev.	Programa da disciplina Critérios de avaliação Projecto de pesquisa	Apresentação do Programa da Disciplina e do plano de aulas. Apresentação e discussão dos critérios de avaliação Apresentação do projecto de pesquisa
22/27 Fev.	Questionário sobre escrita, experiências de leitura e de escrita. Leitura de um texto: <i>O livro Académico em Moçambique: entre o prazer da edição e a incerteza da leitura de Almiro Lobo.</i>	Preenchimento da autorização para participação na pesquisa. Preenchimento do inquérito para caracterização do público alvo. Leitura e discussão do texto
29/04 Março	Teste Diagnóstico	Apresentação oral do texto selecionado.  Produção de um resumo.
7/11 Março	<b>Oficina de Leitura:</b> Resumo académico	Leitura e contacto com os textos modelo de resumo (formato digital e impresso) Descoberta de características comuns caracterização do resumo (trabalho em grupo)
14/18 Março	<b>Oficina de Leitura:</b> Resumo académico	Apresentações e discussão em grupo Esquematização das características do género. Trabalho em grupo.
21/25 Março	<b>Oficina de escrita:</b> Construção colaborativa de resumos	Produção colaborativo de resumos a partir de modelos. Avaliação colaborativa das dificuldades. Apresentações e discussão em grande grupo dos resumos/ problemas encontrados
28/01 Abril	<b>Oficina de escrita e de revisão</b> <b>Escrita:</b> Desafio individual da produção de um resumo <b>Revisão: Avaliação dos resumos</b> O discurso - Parágrafos específicos mecanismos de coesão; pontuação a língua -	Produção de um resumo Avaliação dos resumos construídos Auto-avaliação dos resumos produzidas com grelha de verificação Interacção com os estudantes para recolha das percepções sobre o trabalho desenvolvido.

	ortografia, concordâncias, flexão verbal, selecção categorial	Levantamento de necessidades e dificuldades do desafio. Reescrita
04/08 Abril	Momento de Avaliação - Produção de um resumo	
11/15 Abril	Diagnóstico sobre a recensão	

18/22 Abril	<b>Oficina de leitura:</b> Recensão e recensão crítica	Leitura/apresentação de um texto Leitura e contacto com os textos modelo de recensões. Descoberta de características do género. Caracterização da recensão crítica (trabalho em grupo)
02/06 Maio	<b>Oficina de leitura:</b> Construção colaborativa de recensões	Apresentações e discussão Esquematização das características do género. Trabalho em grupo.
09/13 Maio	<b>Oficina de escrita:</b> Construção colaborativa de recensões	Produção colaborativa de recensões Apresentações e discussão em grande grupo
16/20 Maio	<b>Oficina de escrita:</b> Construção colaborativa de recensões	
23/27 Maio	<b>Oficina de Escrita e Revisão:</b> <b>Escrita:</b> Desafio individual da produção de uma recensão <b>Revisão: Avaliação dos recensões</b> O discurso - Parágrafos específicos mecanismos de coesão; pontuação a língua - ortografia, concordâncias, flexão verbal, selecção categorial	Produção de uma recensão Avaliação das recensões construídas Auto-avaliação das recensões produzidas com grelha de verificação Interacção com os estudantes para recolha das percepções sobre o trabalho desenvolvido. Levantamento de necessidades e dificuldades do desafio. Reescrita
30/03 Junho	Avaliação - teste	Desafio individual de produção de uma recensão (2º pós-teste)

## **ANEXO VII – INSTRUÇÕES FORNECIDAS NO ATO DA PRODUÇÃO DOS RESUMOS**

Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Letras e Ciências Sociais  
Prova de Avaliação de Português – 2º Ano – Abril de 2016

Leia o texto que lhe foi fornecido e elabore o respectivo resumo. Para tal, recomenda-se que, em primeiro lugar, compreenda bem o título do texto e a partir dele o seu conteúdo. Se necessário for, poderá consultar o dicionário ou outros instrumentos que considere úteis, para a cabal compreensão do texto.

1. Identifique as ideias principais que deverão figurar no resumo e transcreva-as para a sua folha de teste (60 pontos).
- 2.
3. Faça o resumo do texto, evitando copiar as frases do autor (140 pontos)

Bom trabalho!