

## AVALIAÇÃO DE LEITURA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Laura Márcia Luiza FERREIRA<sup>1</sup>  
Jocenilson RIBEIRO<sup>2</sup>

### Resumo

Ensinar português como língua adicional na graduação envolve adaptar diferentes perspectivas de ensino ao seu contexto institucional. O objetivo deste artigo é oferecer um relato reflexivo de ensino e avaliação da leitura no contexto da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Inicialmente, discutimos potencialidades e limitações de diversas perspectivas teórico-metodológicas. Descrevemos os procedimentos de ensino da leitura de um editorial de periódico científico e a escrita de um resumo, seguidos da análise descritiva das notas e de uma produção discente. Ao final, constatamos que, embora a instrução tenha impactado na qualidade de paráfrases, questões relacionadas à autoria e à heterogeneidade discursiva em textos acadêmicos desafiaram os estudantes ingressantes.

**Palavras-chave:** Avaliação de leitura; Português Língua Adicional; Letramento Acadêmico; Heterogeneidade discursiva.

## ÉVALUATION DE LA LECTURE EN PORTUGAIS LANGUE ADDITIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### Résumé

Enseigner le portugais comme langue additionnelle (PLA) dans une licence implique d'envisager plusieurs réflexions sur l'enseignement afin de les adapter au contexte institutionnel. L'objectif de cet article est de proposer un récit réflexif d'une expérience d'enseignement et d'évaluation de la lecture à l'Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). D'abord, nous avons discuté du potentiel et des limites de plusieurs perspectives théoriques et méthodologiques. Ensuite, on décrit les procédures pédagogiques pour la lecture d'un éditorial de revue scientifique et l'écriture d'un résumé, qui a servi d'outil d'évaluation. Nous avons constaté que, bien que l'enseignement ait eu un impact sur la qualité des paraphrases, les problèmes liés à l'auteur et à l'hétérogénéité discursive des textes académiques ont interpellé les étudiants entrants.

**Mots-clés:** Évaluation de la lecture; Portugais langue additionnelle; Alphabétisation universitaire ; Hétérogénéité discursive.

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Docente na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). E-mail: laura.ferreira@unila.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística. Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: jonuefs@gmail.com

## 1. Introdução

Paulo Freire fez reiterados convites aos professores para que pensem, repensem e reformulem sua prática pedagógica à luz de teorias e experiências. Sobre a relação entre teoria e prática, o autor afirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p.22). A necessidade constante de atualização do fazer docente é impulsionada não só por novos debates teóricos, mas também pelas experiências de ensino que emergem nas interações de sala de aula. No presente trabalho, vamos focar as experiências de ensino e avaliação da leitura no contexto de uma disciplina de Graduação de Língua Portuguesa Adicional, oferecida a graduandos recém-ingressos na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA).

A UNILA tem como missão a integração regional, e um dos pilares institucionais para o cumprimento deste objetivo é o uso e o fomento das línguas portuguesa e espanhola nas atividades acadêmicas (UNILA, 2013a). Ensinar português como língua adicional na UNILA envolve não só levar em consideração as discussões sobre ensino de línguas estrangeiras, mas também avaliar a pertinência dessas discussões para o contexto local e institucional. O uso das línguas espanhola e portuguesa está fortemente ancorado no contexto universitário da UNILA, que tem suas particularidades, como bem desenhou Muñoz (2016) em seu trabalho sobre as paisagens linguísticas desta universidade. Considerando tais particularidades, seria razoável que um dos objetivos do ensino de línguas, no âmbito das disciplinas do Ciclo Comum de Estudos, fosse o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Carlino (2003) dedicou-se a explicar porque ler e escrever na universidade é diferente de ler e escrever na escola. A autora afirma que estudantes ingressantes têm de superar obstáculos para ingressarem na cultura acadêmica. Soma-se a esta dificuldade o fato de os professores universitários compartilharem a crença de que, se os estudantes já sabem ler e escrever, não teriam problemas em ler e escrever textos acadêmicos e técnicos (NATALE, 2011). Esta crença, de que os discentes vêm do ensino médio para a universidade já dominando práticas discursivas recorrentes na vida acadêmica, é corroborada pela perspectiva do letramento autônomo. Nos debates sobre estudos das práticas sociais de escrita e leitura, há duas perspectivas: a do modelo autônomo de

letramento e a do modelo ideológico do letramento, proposto inicialmente pelo etnólogo Brian Street em 1984 e confirmado por diversos linguistas brasileiros (SIGNORINI, 2001; TFOUNI, 2001, dentre outros).

No modelo de letramento autônomo, tem-se por pressuposto que a escrita é uma tecnologia homogênea, estável e padronizada. Já o modelo ideológico do letramento, por enfatizar as relações de poder e as relações socioculturais que atravessam os processos de produção da linguagem, concebe a escrita como híbrida, instável, multifacetada e, ao mesmo tempo, “resultado de uma etapa e alavanca para outra” (SIGNORINI, 2001). Nesse sentido, o embate entre as duas vertentes de letramento nos permite concluir que é um equívoco esperar que os egressos da escola estejam prontos para encarar a leitura e a escrita na universidade, especialmente quando são feitas em uma outra língua. Além disso, é preciso considerar que as práticas de letramento irão impactar de forma distinta os diversos grupos sociais (TFOUNI, 2001), justamente porque ler e escrever está relacionado a contextos socioculturais, e, por isso, teremos discentes com mais e outros com menos dificuldades de engajamento nas interações verbais no âmbito acadêmico.

No contexto de ensino de português na UNILA, no processo de desenvolvimento das práticas sociais e culturais de leitura e escrita acadêmica, é preciso levar em conta que as línguas portuguesa e espanhola estão em interação, por isso, o *portunhol* está presente que os discentes são egressos de sistemas nacionais de ensino diversos e que ainda, há estudantes cuja primeira língua é a indígena ou outra que não o espanhol. Embora fosse necessário que todos estivessem aptos a compreender textos em língua portuguesa para seguir com os estudos de graduação e que tenham que saber escrever, segundo os padrões técnico-científicos, cada estudante tem seu próprio ritmo de aprendizagem e, desta forma, o ensino e a avaliação de aprendizagem devem se ajustar às características da turma.

Romão (2011), ao discutir sobre o ensino e a avaliação, parte do princípio que “os pontos de partida são diversos, mas os de chegada devem ser os mesmos” (ROMÃO, 2011, p. 23). No processo de desenvolvimento e avaliação de práticas de letramento é preciso considerar esses diversos pontos de partida e traçar percursos para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Sobre as especificidades do letramento acadêmico, Carlino (2003) explica que os textos acadêmicos estão dirigidos aos pares, por isso, os textos partem de muitos pressupostos compartilhados que dizem respeito a uma área do conhecimento, como as correntes teóricas, o conhecimento sobre os autores e suas filiações acadêmicas, as formas de argumentar, os métodos para justificar saberes, dentre outros. A autora ressalta que tais informações são compartilhadas pela comunidade científica e, por isso, em um texto acadêmico, não há espaço para explicar os pressupostos aos recém-ingressantes, uma vez que interessa aos autores focar no que é essencial para a continuidade de debate de uma determinada área. Carlino (2003) conclui que uma das fontes dos problemas de compreensão de textos acadêmicos é que os estudantes, como acabaram de chegar na universidade, não compreendem os pressupostos sobre os quais estão baseadas as discussões, por isso têm dificuldade de acompanhá-las. Uma implicação óbvia é que nós, professores universitários, precisamos ensinar os pressupostos. Além das questões relacionadas às áreas específicas, é preciso também explicar e explorar o pano de fundo de produção e de divulgação do conhecimento no Ensino Superior, o que envolve certamente considerar as instâncias enunciativas institucionais dos textos técnico-acadêmicos que circulam na universidade. Sobre o letramento acadêmico dos estudantes internacionais, na UNILA FERREIRA (2015), Muñoz (2016) e Carvalhal (2016) apontam que a leitura nos primeiros semestres é demorada e difícil. Além de estarem ingressando em uma nova cultura de escrita, ou seja, a técnico-acadêmica, os discentes estão imersos em uma cultura acadêmica brasileira e precisam compreender os textos em outra língua, o português.

De acordo com o que esboçamos até aqui, no presente trabalho, relataremos uma experiência de ensino e avaliação da aprendizagem que teve como objetivo a avaliação da leitura de um texto acadêmico no âmbito da disciplina de Português Língua Adicional para discentes internacionais dos cursos de graduação em Engenharia. Durante o processo de ensino e avaliação e o da organização dos dados, percebemos a necessidade de problematizar as diretrizes teóricas de ensino da leitura. Por isso, na próxima seção, discutiremos brevemente os aspectos relacionados à leitura que nos auxiliarão na análise dos dados. Cabe ressaltar que não estamos nos filiando a uma abordagem ou teoria em especial, uma vez que na prática docente relatada convirjam variadas visões de leitura. Portanto, neste trabalho discutiremos as potencialidades e as

limitações de diversas perspectivas no contexto específico de uma sala de aula da UNILA.

## **2. Aportes teóricos em torno do trabalho de leitura**

A discussão sobre leitura é interdisciplinar na medida em que “aponta para a diversidade e pluralidade de enfoques possíveis de serem adotados quando se estuda a leitura” (KLEIMAN, 2004, p.13). Grabe e Stoller (2002) afirmam que o debate sobre leitura em língua adicional acompanha as pesquisas sobre a leitura em língua materna. Considerando que os autores da área de línguas adicionais têm como objeto de análise o ensino de inglês como referência, é preciso questionar até que ponto tais diretrizes teóricas sobre o ensino de leitura em língua estrangeira são pertinentes ao contexto de ensino no binômio português-espanhol. Da mesma forma, as discussões de ensino de leitura no contexto de língua materna devem também ser revisadas de forma a extrair das discussões o que for pertinente ao contexto aqui analisado. Como se trata de ensino de leitura no contexto universitário, outras questões teóricas emergem da ação docente, como a percepção de que a questão da autoria e das instâncias enunciativas é um aspecto relevante no processo de ensino e avaliação da leitura. Na seção subsequente, faremos uma breve revisão teórica sobre ensino de leitura em língua materna e adicional e, ao final, trataremos das teorias do discurso no que diz respeito à autoria e enunciação.

### **2.1 Ensino de leitura em língua materna e em língua estrangeira**

No âmbito da Linguística Aplicada, Kleiman (2004) afirma que a pesquisa de leitura em língua materna seguiu as abordagens psicossocial e sócio-histórica. A psicossocial tem embasamento nas pesquisas das áreas da linguística cognitiva e da psicologia cognitiva e se opõe, de alguma maneira, à visão behaviorista do processamento da leitura. Esta abordagem deu continuidade ao estudo dos processamentos que o leitor faz para compreender os textos, porém, e este passou a ser percebido como capaz de alguma agência sobre os processos. Neste aspecto, passou-se a investigar a interação entre a linguagem e as faculdades mentais do leitor. Nesta abordagem, está pressuposto um modelo de leitura interativo que sugere haver uma interação entre os processos ascendente e descendente de compreensão. Como sintetiza Meurer (2000), os primeiros são relativos às informações contidas no texto e os

segundos são relativos às informações contidas em nossa mente. Assim, as informações que decodificamos interagem com os esquemas mentais e, desta interação, reconstruímos sentidos. Ou seja, há uma interação entre leitor-texto para se chegar à compreensão.

Kleiman (2002) destaca que não há leituras certas ou erradas num sentido absoluto, mas algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor e suas capacidades mentais. Esta é uma implicação direta para o ensino de leitura tanto em língua materna quanto em língua adicional, uma vez que é por meio da interação entre professores-textos-leitores que se constroem os sentidos do texto.

Pesquisadores como Widdowson (1984), Dell'isola (1998), Celce-Murcia e Olsain (2000), Grabe e Stoller (2002), Racilan (2005), Dias (2009) e Grabe (2009), que se dedicaram à leitura em língua estrangeira, compartilham a tese da abordagem psicossocial ou sociointeracionista da leitura segundo a qual os sentidos são reconstruídos a partir da interação leitor-texto. Em geral, tais autores enfatizam a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura nos estudantes de língua adicional e estrangeira.

Grabe e Stoller (2002) e Grabe (2009), por exemplo, dão grande ênfase à discussão sobre o papel das habilidades de leitura para se chegar à compreensão. Grabe (2009) buscou explicitar as especificidades da leitura em língua estrangeira e chegou às seguintes percepções: 1) conhecimento linguístico limitado em fase inicial; 2) acesso e exposição escassos à linguagem escrita na língua estrangeira; 3) experiência de leitura em língua estrangeira diferente da em língua materna, 4) sujeito a processos de transferência de habilidades e conhecimentos da língua materna, 5) conhecimento prévio do leitor pode ser diferente da expectativa do texto, por questões de diferenças culturais; 6) leitores em língua estrangeira podem se deparar com conceitos culturais e sociais estranhos à sua realidade. Os aspectos elencados foram baseados em resenhas de pesquisas em que o inglês era a língua ensinada; para o nosso contexto institucional, diversas destas características não se aplicam, uma vez que, por se tratar de línguas próximas, provavelmente na fase inicial, o conhecimento pode não ser tão limitado; e, por se tratar de contexto universitário, o acesso e exposição à língua portuguesa escrita é intenso para os estudantes internacionais desde o início da graduação, conforme apontam Muñoz (2016) e Carvalhal (2016). No entanto, conhecimentos prévios e

conceitos culturais podem ser um obstáculo para a compreensão de textos técnicos e acadêmicos. Cabe ressaltar que tais obstáculos são provavelmente enfrentados pelos estudantes brasileiros recém-ingressos no Ensino Superior, por isso, mais uma vez, corrobora-se a ideia de que o letramento acadêmico deve ser desenvolvido no âmbito do ensino de português língua adicional na UNILA e de que as teorias e debates sobre ensino de leitura em língua materna são pertinentes para repensar o contexto de ensino de português como adicional nesta universidade.

Meurer (2000) também se propôs a explicar a compreensão pela tradição da análise crítica do discurso. Neste contexto, a leitura crítica se distancia das perspectivas cognitivas porque focaliza “a ação social representada no texto, as posições, relações sociais e os tipos de conhecimento ou crenças que o texto veicula” (MEURER, 2000, p. 159). Enfatiza-se que a análise do discurso complementa outras perspectivas didáticas, uma vez que questões relacionadas à autoria e a sua relação com os efeitos de sentido na produção da linguagem devem ser debatidas em contextos de ensino. Ainda que estas perspectivas não sigam exatamente o mesmo modo de análise, ambas concordam que uma teoria da leitura deve se respaldar no aspecto sócio-histórico e ideológico constitutivos dos sentidos, e não apenas ao cognitivismo subjacente.

## **2.2 Autoria, enunciação e discurso**

O tema da autoria e da função-autor na constituição da textualidade não é novo entre os estudiosos da linguagem em geral e entre os estudos do discurso em particular. As diferentes abordagens teóricas vão apresentar, ao longo da história das ideias linguísticas, concepções às vezes antagônicas quando entram em questão a “propriedade” e a “responsabilidade” do texto e as vozes que constituem sua tessitura na materialidade discursiva. Sabe-se que as diferenças de abordagem marcadas por tal antagonismo dizem respeito, por um lado, à perspectiva pragmática que considera o suposto aspecto lógico da língua, como é o caso dos “atos de fala” e da interação entre falantes/interlocutores de modo individual como se tivessem total controle do dizer; e, por outro, a perspectiva enunciativa e não-estruturalista na qual se considera o encontro da língua com sua exterioridade constitutiva, uma vez que a linguagem é uma instância sócio-histórica e ideológica. Dentre os estudos mais promissores dessa segunda

abordagem, estão aqueles que se sustentam na teoria da enunciação proveniente dos postulados do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso de filiação francesa.

Ressalvadas as inesgotáveis discussões e polêmicas em torno da diferença entre os dois vieses, o que não se pode perder de vista é a tese de que a linguagem, a língua e o texto são instâncias sócio-históricas e ideológicas constituídas pelos sujeitos e pelos quais os sujeitos se subjetivam. Esse processo de constituição se dá na relação entre autor(es), leitor(es) e as múltiplas vozes mobilizadas no interior do próprio texto construído mediante condições sócio-históricas de produção dos discursos. Para este trabalho, interessa-nos então pensar na concepção de autoria e de heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998), noções cruciais para compreender a tessitura dos textos que circulam nas instâncias enunciativas universitárias. Discutiremos brevemente sobre heterogeneidade enunciativa e autoria por ser fundamental para jogar luz ao pano de fundo das práticas de leitura e escrita acadêmicas.

Começemos então pela questão da heterogeneidade enunciativa. Qualquer esforço que se faça para entender o percurso histórico de constituição, (re)construção e deslocamento teórico da Análise de Discurso na França (MALDIDIER, 2003), desenvolvida como uma teoria de leitura, vai-se deparar com o embrionário diálogo entre o tema da heterogeneidade através da qual se dá a questão da alteridade no discurso e um terceiro momento do desenvolvimento da teoria (AD-3) com o “papel da memória” (PÊCHEUX, 1999) e o lugar do interdiscurso e o domínio de memória (COURTINE, 1999). Esse movimento no campo teórico é feito mediante a inscrição de uma concepção de língua e do dialogismo bakhtiniano trazidos por Authier-Revuz, que problematiza a presença do outro nos discursos. Nessa abordagem, a partir das ideias de Mikhail Bakhtin, não se considera o conceito clássico de sujeito - senhor e dono do seu dizer interior - oposto à exterioridade do mundo. Há, no entanto, uma nova concepção de sujeito dividido, deslocado, que ocupa “um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem risco para a linguística, esquecer.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).



Assim, para a noção de heterogeneidade enunciativa, considera-se que o texto e os discursos são constitutivamente heterogêneos em sua natureza linguística e semiótica, dado o princípio dialógico. Dito de outro modo, o texto é polifônico porque na própria língua habitam as palavras alheias, as palavras dos outros. A linguista francesa dirá que “Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990,p. 27, a). A autora apresenta também duas formas de heterogeneidade enunciativa: a mostrada e a constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004). A heterogeneidade mostrada apresenta, na textualidade e na cadeia discursiva, as marcas linguísticas da presença do outro, através da presença de verbos *dicendi*, de pronomes, de retomadas, citações, aspas, marcas de itálico etc. Essa forma de enunciar permite a manifestação da alteridade passiva de análise, de destaque e de identificação, posto que seus elementos linguísticos são perceptíveis no nível da enunciação.

A linguista subdivide tal modalidade em heterogeneidade mostrada do tipo marcada, ou seja, através de discurso direto, palavras em itálico, negrito ou entre aspas; e de tipo não marcada, pelo uso de ironia, de recurso de reportagem como discurso indireto livre, dentre outros, a depender do gênero. Esses elementos de constituição do texto podem ser exemplificados nas aulas de leitura e análise do texto para que esses recursos possam instrumentalizar os estudantes no momento de construção de um resumo ou de uma resenha acadêmica. Já a heterogeneidade constitutiva se diferencia da primeira, porque a alteridade (a presença do outro) não pode ser identificada na linearidade do discurso nem na materialidade textual, posto que sua presença é da ordem do interdiscurso e da exterioridade do texto que lhe é assim constitutivo. Trata-se, assim, da presença de um outro não explicitamente revelado. É o interdiscurso, portanto, que lhe dá condições de existência e de significações possíveis.

A partir da síntese do que podemos compreender como heterogeneidades enunciativas mostrada e constitutiva, é preciso ainda tecer algumas considerações acerca da noção de autor, ou melhor, da função-autor, tal como concebem Foucault (2015) e os analistas que têm trabalhado com essa categoria (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, CHARTIER, 2012, POSSENTI, 2016 ) no campo dos estudos do discurso.

Conforme Orlandi (2008), o texto é atravessado por várias posições do sujeito, e tais posições variam conforme as formações discursivas no interior das quais este sujeito enuncia. A linguista desenvolve uma longa discussão nesse livro em torno da posição do sujeito no discurso e no texto inscrito historicamente a partir das noções de descontinuidade histórica e dispersão problematizadas por M. Foucault (2015) em vários de seus trabalhos.

Para nossa proposta em particular, considerando o contexto universitário em que o trabalho de leitura e produção de textos coadunam um projeto mais amplo de formação de estudantes universitários a partir do conceito de letramento acadêmico, é interessante perceber a relação entre sujeito-autor com o texto e com o modo como se opera a autoria do que a pertinência ou não do conceito clássico de autor e obra. Para isso, algumas questões são propostas: I) como nós, professores, desenvolvemos o trabalho conjunto de formação de leitores com o letramento acadêmico no interior das aulas de PLA com os estudantes, pensando na relação entre sujeitos e textos?; II) Quais olhares teóricos nos faltam ou nos instrumentalizam nesse trabalho formador, orientador e avaliativo de textos produzidos por estudantes universitários?; III) Como desenvolver um trabalho de letramento acadêmico levando em conta os “indícios de autoria” (POSSENTI, 2002) para que os estudantes reconheçam a alteridade e a autoria no texto lido e, ao mesmo tempo, construam seus textos de forma satisfatoriamente autoral e consciente de sua natureza dialógica?

Se a questão da compreensão de conceitos culturais e conhecimentos prévios pode ser potencialmente um obstáculo para a compreensão de textos acadêmicos por estudantes internacionais, a proposta de uma teoria de leitura no âmbito dos estudos do discurso pode oferecer importantes contribuições para a prática de ensino da leitura. Possenti (2004), por exemplo, explica como e porque as teorias do discurso romperam com diversas perspectivas no campo dos estudos da linguagem. O autor explica o rompimento com as noções de texto e suas implicações para análise e, consequentemente, o ensino da leitura pela perspectiva da análise do discurso. Possenti (2004) define o texto como parte de uma cadeia, ou seja, de uma superfície discursiva em que “o que se retoma não é apenas o que deve ter sido dito antes, no mesmo texto, mas o que pode ter sido dito em outros textos pertencentes ao mesmo arquivo” (POSSENTI, 2004, p. 365). Por isso, as teorias do discurso mudaram o foco da análise

de características de textualidade, bastante enfatizadas nas discussões da Linguística Textual, para a análise das condições de produção do discurso, levando em conta seu pano de fundo específico ou as instâncias enunciativas institucionais. Nesse sentido, o autor argumenta que a Análise do Discurso formula uma teoria de leitura ao “introduzir a noção de efeito de sentido entre os interlocutores” (POSSENTI, 2004, p. 365), sendo que este sentido se formará a partir dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, o que envolve os fatores discursivos, políticos e ideológicos.

Nas próximas seções apresentamos a descrição das atividades pedagógicas seguidas de análise, reflexão e discussão dos resultados.

### 3. A prática

A experiência de ensino e avaliação da leitura que relatamos foi desenvolvida na UNILA, ao longo de um mês durante a disciplina de Português como Língua Adicional, nível intermediário, no primeiro semestre de 2018. Os estudantes deste curso eram provenientes de diversos países da América Latina e do Haiti. Os 39 graduandos da disciplina estavam matriculados nos cursos de Engenharia, tais como Engenharia Física, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia e Engenharia Civil de Infraestrutura.

Descreve-se aqui o processo de ensino e avaliação da leitura do editorial *Biomassa renovável e o futuro da indústria química*, publicado na Revista Química Nova<sup>3</sup>. O resumo e seu processo de elaboração foram utilizados como instrumentos de avaliação da aprendizagem. Romão (1998, 2011) explica que a avaliação da aprendizagem ou dialógica é paralela ao ensino e deve gerar informações que retroalimentam o processo de ensino-aprendizagem.

Esta ação se dividiu em três etapas, sendo uma primeira, de preparação; a segunda, de escrita; e a última, de retorno da avaliação da primeira versão do resumo e a reescrita da segunda versão. Inicialmente, estudou-se as características da linguagem técnico-acadêmica por meio de leituras de textos acadêmicos, a fim de apontar as suas particularidades, comparativamente a textos que circulam em outras cenas enunciativas. Lemos trechos de dissertações e os comparamos com trechos de notícias de jornais cuja temática abordada era a mesma. Estudamos as normas de graduação da universidade no que diz respeito à escrita do Trabalho Final de Graduação, especialmente no que diz

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422008000800001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422008000800001&script=sci_arttext). Acesso em: 05 jun. 2020.

respeito ao plágio, suas definições e características. Depois de haver provocado reflexões sobre a circulação de textos na universidade, os estudantes demonstraram interesse em aprender estratégias de citações e paráfrases. Foi proposta a escrita de um resumo acadêmico para que eles desenvolvessem tais estratégias. Negociamos que o resumo seria entregue para a professora com objetivo de avaliar a qualidade da leitura que fariam de um texto acadêmico.

As atividades de planejamento de escrita do resumo contemplaram o estudo de exemplos adequados e inadequados deste texto, bem como de exercícios para a elaboração de paráfrases a partir de frases de textos diversos. Além de material elaborado pela professora, foi utilizado o livro *Resumo*, de Anna Raquel Machado *et. al* (2004). Ressalta-se a importância desta atividade, uma vez que os estudantes inicialmente afirmaram que resumos, na concepção deles, seriam textos elaborados a partir de cópias de trechos do texto original, uma espécie de bricolagem com frases escritas por outros autores sem creditá-las a autoria. Esta estratégia de escrita de resumo é frequentemente utilizada por estudantes nos anos iniciais da graduação da UNILA, por isso a importância de explicar suas limitações, especialmente no que diz respeito à autoria e ao plágio. Uma limitação didática que identificamos no decorrer das reflexões e que culminaram na escrita deste trabalho, foi a constatação de que, para além do plano textual e das estratégias de paráfrase, era preciso também enfatizar aspectos discursivos do editorial.

Após a primeira leitura do editorial, a aula focou no debate das questões relacionadas às condições em que o texto foi publicado e em atividades de pós-leitura que contribuíssem para uma compreensão global do texto e também para identificar recursos linguísticos desconhecidos. Ao longo da discussão, ficou clara a não familiaridade dos estudantes com esse tipo de publicação: editorial e editorial de revista científica. Apesar de muitos deles terem dito estar familiarizados com a leitura de artigos científicos, a maioria da turma não sabia a diferença entre uma revista científica e uma revista de divulgação científica. Ao longo do estudo do texto, exploramos elementos sobre as condições de produção dos textos acadêmicos, envolvendo tanto os elementos externos quanto internos que constituem a textualidade e os sentidos. Portanto, a escrita deste trabalho é o processo e o resultado da reflexão da prática

docente de um dos autores deste texto, por isso, uma análise enunciativa de texto do editorial será apresentada a seguir.

### 3.1 O gênero editorial desde um olhar enunciativo

A título de breve análise a partir do conceito de heterogeneidade enunciativa, voltemo-nos ao editorial da revista científica *Química Nova* intitulado *Biomassa renovável e o futuro da indústria química*. O texto foi assinado por Susana I. Córdoba de Torresi, Vera L. Pardini e Vitor F. Ferreira (2008), que ocupam o lugar social de editores da revista; portanto, é na posição de sujeito do discurso com a função-autor que os três se apresentam em relação à “unidade” material do discurso. Eles são os agentes organizadores dos discursos dispersos, as muitas vozes e os saberes, os que ocupam essa função historicamente produzida que chamaremos de função-autor (FOUCAULT, 2015). Além disso, é preciso levar em conta outros agentes da constituição do sentido do texto-editorial, a saber: 1) os sujeitos cujas vozes são evocadas na materialidade do texto, apresentando-se de forma marcada ou não-marcada; 2) o sujeito leitor que lhe é exterior, mas diretamente agente dos processos de constituição dos sentidos e da discursividade; além do 3) papel da memória constitutiva que atravessa o texto por meio do interdiscurso.

A seguir, apresentamos o recorte de alguns excertos do texto *Biomassa renovável e o futuro da indústria química* (2008), enumerados a partir de seis tipos de enunciados. Tais enunciados podem, *grosso modo*, exemplificar dois tipos de construção da textualidade do gênero editorial da revista científica, o que pode auxiliar o professor durante o seu trabalho de leitura e análise linguística.

(E1) “A SBQ [Sociedade Brasileira de Química] este ano **escolheu** muito apropriadamente o tema “Do petróleo à biomassa...”

(E2) “...o **engajamento** da comunidade científica...”

(E3a) “...deve ser o momento de **buscarmos** os pontos convergentes.”

(E3b) “...é possível antecipar que neste século **observaremos** o crescimento da indústria química...”

(E3c) “...**devemos** fazê-lo corretamente...”

(E4a) “**É possível** antecipar...”; (E4b) “A importância desse tema **pode ser** comprovada...”; (E4c) “...**vale a pena** pararmos para refletir...”; (E4d) “O Brasil [...] **deve estar** alerta...”;

(E4e) “Os recursos renováveis **devem ter**...”

(E4f) “A Química **deve estar** preparada...”; (E4g) “...a SBQ **deve continuar** incentivando...”

(E5) “Vencida a questão econômica, a transição dos processos de preparação de insumos químicos a partir do petróleo [...] terá que transportar outros obstáculos...”

(E6) “...devemos fazê-lo **corretamente** e aprender com os **erros de um século de crescimento** que usou a tecnologia...”

Os três autores, portanto, são responsáveis pela formalização do gênero discursivo em análise com função opinativa, tipicamente relacionado ao discurso jornalístico, no interior de um gênero maior definido como *revista científica/periódico científico* e nomeado como *Química Nova*. Pela natureza própria do gênero, os autores tecem o texto apelando por recursos linguísticos com projeção de futuro de forma modalizante, trazendo uma ação que lhes é exterior advinda da agente personificada pela instituição SBQ (conforme E1 e E2). A expressão “comunidade científica” em E2, na progressão textual, refere-se à SBQ em E1 por relação de sinonímia. Por outro lado, os autores evocam verbos na primeira pessoa do plural através de um “nós” ambíguo, posto que ora o “nós” pode corresponder aos “3 autores” apenas, ora aos “3 autores+leitores” ou ainda aos “3 autores+leitores+comunidade científica+sociedade” (E3). As três construções no plural dizem respeito às vozes dos autores, à presença dos leitores e/ou aos sujeitos da sociedade de modo geral interessados ou interpelados pela questão do petróleo e da indústria química. O recurso de modalização se faz através de construções marcadas em forma de projeções e referências a possibilidades, sem que os autores do editorial apontem para artigos e demais autores que compõem o periódico, conforme os excertos em E4. Nesse sentido, não há referência explícita ou marcada na textualidade do editorial, através da expressão “É possível” e dos verbos modais “poder” e “dever”, às projeções que se possam vincular aos demais autores que assinam os artigos do periódico. Mas é verdade que a unidade do texto é consolidada através de projeções modalizadas quando se evita citar vozes que marquem a objetividade científica.

Contudo, ainda que a heterogeneidade mostrada seja pouco evidenciada através de citações, discurso indireto, aspas, uso de verbos *dicendi*, o que nos levaria a supor que os autores do editorial apresentam maior grau de autoria e controle do seu próprio dizer e o dizer do Outro, ou suposta originalidade, a heterogeneidade constitutiva, como a própria noção revela, está presente pela interdiscursividade. Sabe-se que inúmeros discursos científicos e não científicos já produzidos - memoráveis ou esquecidos, publicados, ditos antes e em outros lugares - a propósito do mesmo tema estão em diálogo com este editorial. Assim, selecionamos dois enunciados que explicitam a

relação interdiscursiva, cujo saber é exterior ao próprio texto. Já no Enunciado E5, o sintagma “a questão econômica” é compreendido como “obstáculo” na medida em que os autores mobilizam os verbos “vencer” e “transpor” e o determinante “outros” sem dizer quais obstáculos novos devem ser transpostos. Contudo, há um saber exterior ao editorial compartilhado sócio-historicamente a partir do qual se entende que a questão econômica envolvendo o tema do petróleo quase sempre funciona como entrave e objeto de disputas, impedindo a proteção do meio ambiente, os direitos humanos etc. Por fim, em E6, é recuperado outro saber exterior ao leitor sacralizado na língua através da expressão “aprender com os erros”, quando a ideia de “século de crescimento” no “uso de dispositivos tecnológicos” apresenta o efeito de que tal uso foi feito de modo incorreto, o que produziu impactos históricos mobilizados pela “ganância e o consumo”. A heterogeneidade constitutiva não se esgota numa mera análise linguística, porque independe de sua formulação; ela é da ordem da interdiscursividade e da memória, depende dos agentes do texto em relação às condições de existência do dizer e ao gesto de leitura dos leitores. Há uma historicidade dos sentidos que produz efeitos, jamais sua singularidade presa ao enunciador que não é detentor consciente nem origem irrevogável do seu dizer.

#### **4. Análise de resumos do editorial a partir de grade de avaliação**

Tendo discutido o texto de leitura, especialmente com relação à autoria e interdiscursividade, apresentamos a primeira parte da análise que diz respeito à avaliação de uma primeira e uma segunda versão do resumo do editorial. Para fornecer mais informações sobre como cada ponto avaliado seria interpretado na leitura avaliativa da professora, uma grade de avaliação foi elaborada. A grade explicita os pesos de cada item avaliado, bem como as características textuais que serviriam de evidências para fins de avaliação e fornecimento de *feedback* para direcionar a reescrita do texto. Fulcher e Davidson (2007) afirmam que a grade ajuda a determinar o significado da nota. Tirar nota total na escrita de um resumo, neste contexto específico de ensino, significaria exatamente o quê? Que o estudante demonstrou que leu o texto base?, Que o estudante sabe escrever o tema do texto-base?, Que o estudante retoma a discussão do texto-base, relacionando-o com o posicionamento dos autores, creditando devidamente a autoria das ideias no resumo? Outra pergunta importante a ser



respondida é: a partir de quais evidências textuais é possível inferir que o estudante sabe escrever um resumo acadêmico adequado do texto lido, no caso do editorial? No contexto do processo de ensino de escrita, quais dessas evidências textuais foram enfatizadas e sistematicamente trabalhadas em sala de aula e que, portanto, justificariam serem verificadas como evidências dessa aprendizagem? Neste trabalho, o exercício de elaboração da grade de avaliação levou em conta essas perguntas de fundo, de forma a explicitar, descrever e graduar essas evidências textuais de modo compreensível para todos os envolvidos no processo, ou seja, docente e discentes. Os descritores da grade foram baseados nas atividades do livro *Resumo* e, quanto à coesão, nos critérios usados na avaliação escrita do exame Celpe-Bras.

Levando em consideração toda a experiência prévia com a turma no que se refere ao ensino de resumos, paráfrases, citação, bem como as características do editorial lido, uma grade foi organizada de forma a granular os itens de avaliados. Cinco itens foram avaliados e cada item tinha um peso diferente na composição final da nota. No item 01, avaliamos se o resumo explicitava o que estava sendo discutido pelo autor; o item 02, se estavam explicitados a posição do autor e seus argumentos; o item 03, se indicava a autoria das ideias resumidas; o item 04, se o resumo estava sendo compreendido por si mesmo; e, o item 05, se as relações entre as ideias do texto estavam claras. A avaliação valeu 20 pontos, e correspondeu a 20% da disciplina. Os itens 01 e 03 tiveram maior peso, valendo 5 pontos cada, a metade da nota. Os itens estavam relacionados com a questão da autoria; a alocação de maiores pesos nestes itens se justifica pelo interesse inicial dos estudantes em aprender citações e paráfrases e, conseqüentemente, o investimento de tempo em atividades didáticas na fase de planejamento sobre o tema.

Em “explicitar o que está sendo discutido pelo autor”, verificou-se se no resumo o estudante conseguiu explicitar o tema, mas contextualizando o lugar onde o assunto foi abordado e relacionando-o com a função-autor dos editores na apresentação deste tema. Logo, não bastava apenas se ater ao conteúdo do texto, era preciso demonstrar leitura que levasse em conta a relação entre o que está sendo dito e as instâncias enunciativas institucionais da escolha e posicionamentos dos autores, enquanto editores de uma revista científica que sintetizam um debate científico em torno do tema da biomassa renovável e da indústria química no Brasil, conforme analisado brevemente



acima na seção *Compreendendo a constituição do gênero editorial desde um olhar enunciativo* deste texto. A compreensão sobre a autoria na reconstrução dos sentidos pelos discentes nos resumos se mostrou crucial ao longo do processo de escrita e reescrita. Vamos discuti-lo com mais detalhes na próxima seção.

Outro item que teve peso maior, ou seja, que valia 5 pontos, foi “indicar a autoria das ideias resumidas” que avaliava a qualidade das paráfrases. Os itens “explicitar a posição do autor e seus argumentos” e “relação entre as ideias (coesão)” valeram 4 pontos cada e 2 pontos apenas foram atribuídos ao item “o resumo deve ser compreendido por si mesmo”. Embora este último item avaliasse a qualidade do texto de maneira global e por isso, poderia ter um peso maior, optamos por deixá-lo na grade com peso menor porque a ênfase durante o processo foi dada às questões de autoria. A seguir, discutiremos os resultados da prática.

#### **4.1 Discussão de resultados**

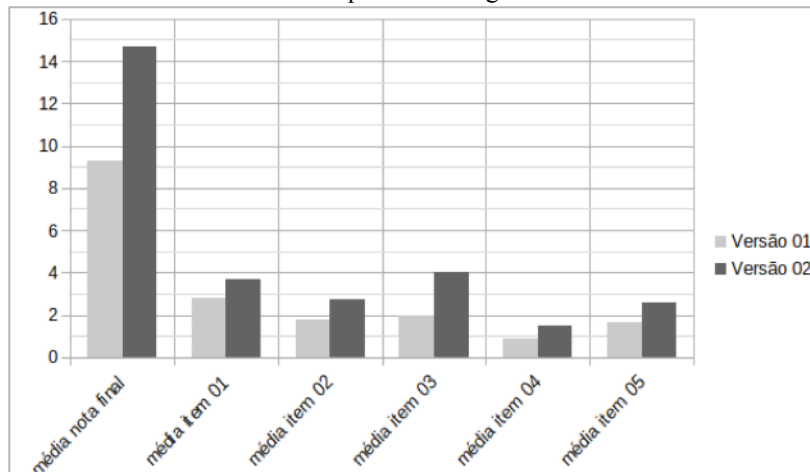
A análise da prática de leitura e escrita foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Inicialmente, apresentamos algumas medidas descritivas das notas para a compreensão geral da diferença entre as duas versões do resumo. Em seguida, a análise qualitativa de uma produção escrita com o objetivo de compreender, principalmente, como foi retomado no texto do resumo a manifestação da heterogeneidade discursiva presente no editorial lido. Salientamos que a análise da heterogeneidade discursiva na produção dos estudantes é uma questão para o trabalho deste texto e não foi um objetivo de ensino. A questão sobre o porquê de os estudantes retomarem de forma insatisfatória a autoria do texto lido em seus resumos emergiu após todo o processo de ensino e avaliação.

#### **4.2 Análise descritiva das notas**

Foi entregue a primeira versão de 18 textos, dos quais três duplas se limitaram à primeira versão apresentada. A compreensão do editorial *Biomassa renovável e o futuro da indústria química* a partir do resumo foi analisada a partir das notas atribuídas a 30 textos, sendo 15 na primeira e 15 na segunda versão dos resumos. Dividimos o nosso *corpus* foi dividido em dois: o conjunto de textos apresentados antes da reescrita, a primeira versão do resumo, e os apresentados após uma revisão.

As diferentes versões dos textos foram avaliadas utilizando a mesma grade de avaliação. Duas medidas para compreensão deste pequeno conjunto de dados foram sistematizadas na tabela abaixo, a saber: a média e o desvio padrão da nota final e da nota em cada item. A média é a soma da nota final cujo resultado é dividido pelo número de textos avaliados. A medida de desvio padrão é uma maneira de saber o quanto essas notas são homogêneas, ou seja, o quanto o conjunto de notas dos textos avaliados representa ou não notas próximas ou semelhantes. Quanto menor é o valor do desvio padrão mais próximo será a nota que os alunos tiraram. Por exemplo, se o desvio padrão for 1, significa que naquele conjunto de notas cuja média é 8, as notas variaram entre 7 e 9, indicando que todos na turma conseguiram demonstrar na avaliação um desempenho muito próximo. Para ter uma noção geral da diferença entre as duas versões dos textos apresentadas, apresentamos abaixo os seguintes indicadores:

**Gráfico 1:** Média das notas da primeira e segunda versão do texto avaliado



**Fonte:** elaboração dos autores.

**Tabela 1:** Valores de desvio padrão das notas da primeira e da segunda versão

Notas	Versão 1	Versão 2
Desvio padrão nota final	4,0	3,0
Desvio padrão item 05	1,4	0,9
Desvio padrão item 04	1,0	0,7
Desvio padrão item 03	1,4	1,1
Desvio padrão item 02	0,6	0,7
Desvio padrão item 01	0,7	0,8

**Fonte:** elaboração dos autores.

No Gráfico 1, acima, estão organizados os valores das médias das notas finais e por item das versões 1 e 2 do texto do resumo, sendo a versão 1 a primeira e a 2, a versão do resumo após a avaliação e reescrita. As barras cinza-escuras representam o valor das notas médias da segunda versão, ao passo que as barras cinzas claras, as médias das notas da primeira versão. Há notas para cada um dos cinco itens avaliados na grade e a nota final dos textos antes e após a reescrita, ou seja, primeira e segunda versão. No eixo horizontal, encontram-se os valores da nota atribuída numa escala de 0 a 20 pontos.

A partir dos dados, podemos observar que houve um aumento geral na média da nota da segunda versão, com relação à primeira versão, porque as barras cinzas escuras são maiores que as cinzas claras. Podemos notar um aumento de quase 5 pontos na média geral da nota na prova da primeira versão, cuja média era 9, para a segunda versão, cuja média foi próxima de 15, lembrando que a nota máxima era 20. Este significativo aumento na média geral da nota final da turma é um dado que sinaliza positivamente o resultado do trabalho de reescrita dos estudantes. Na Tabela 01 acima, podemos verificar que o aumento na média foi acompanhado pela diminuição do valor do desvio padrão, ou seja, as notas se tornaram um pouco mais homogêneas na segunda versão, o que permite inferir que o aumento da média não foi devido a um ou outro grupo que melhorou a nota, mas que diversos grupos apresentaram versões melhores do texto após a reescrita. Se analisarmos item por item, constatamos uma melhora significativa na nota do item 03, que diz respeito ao quão adequado o texto retomava e fazia menção às ideias e aos atos apresentados no texto resumido, ou seja, a qualidade das paráfrases. Esses valores sugerem que a instrução pode ser eficiente para melhorar alguns aspectos da escrita como a qualidade das paráfrases, no entanto, há outros aspectos da leitura, como a compreensão do pano de fundo discursivo, que é um grande desafio para estudantes recém-ingresso no sistema universitário ao se depararem com textos desta comunidade discursiva. Por este motivo, discutiremos abaixo a compreensão da autoria do texto do editorial pelos estudantes.

### **4.3 A questão de autoria em um resumo**

Nesta seção, apresentaremos a análise de duas versões de um resumo elaborado pelos mesmos discentes. Por limitação de espaço e pelo fato das características dos

textos se repetirem ao longo do *corpus* consultado, selecionamos apenas as produções dos mesmos discentes. Exemplificaremos, portanto, como a maioria dos estudantes textualizaram a sua compreensão de leitura do texto lido

O objetivo da análise é ilustrar o processo de desenvolvimento de leitura e escrita da maioria da turma, bem como o de oferecer uma melhor visualização de sua constituição quanto aos indícios e à ausência de autoria. Inicialmente, o texto tinha sido avaliado e obtido 7 pontos e, na segunda versão, passou a ter 15 pontos, a nota máxima era 20. Além disso, no que diz respeito à qualidade da indicação da autoria das ideias resumidas, na primeira versão, foi atribuído 1 ponto e na segunda, 5; ou seja, houve um salto de qualidade das paráfrases. Analisaremos brevemente, na tessitura do resumo, o limite material da língua no aspecto constitutivo marcado ou não marcado e quais indícios de autoria podemos identificar na relação do resumo com o editorial.

**Quadro 1:** Análise da heterogeneidade constitutiva de trecho de um resumo

versão 1	versão 2
<i>O autor discute neste artigo os problemas do petróleo como insumo da indústria e da biomassa como solução sustentável. A biomassa e o petróleo são temas muito importantes na política e no planejamento dos países.</i>	<i>Os autores do artigo “Biomassa renovável e o futuro da indústria química”, Susana Cordoba, Vera Pardini e Vitor Ferreira da Revista Química Nova, mostram e discutem a importância do desenvolvimento de tecnologias para o uso de biomassa como principal insumo energético para a indústria e substituir o uso de fontes não renováveis como o carvão, e eles enfatizam a importância do apoio a pesquisa sobre recursos renováveis por parte dos governos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cita autor de forma genérica (no singular).</li> <li>- Não há referência aos autores nem aos dados do periódico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há referências aos 3 autores, ao título do editorial e ao nome do periódico, a verbos <i>dicendi</i>;</li> <li>- Uso de pronome “eles” para indicar os 3 autores.</li> </ul>

**Fonte:** elaboração dos autores.

Na primeira versão do resumo, nota-se que os autores não se atentaram para o fato de que o editorial havia sido assinado por três autores, ainda que os tenha singularizado através do termo “autor”. Há uma diferença, portanto, entre escrever “*A biomassa e o petróleo são temas muito importantes na política e no planejamento dos países.(sic)*” e “[Os autores afirmam que] *A biomassa e o petróleo são temas muito importantes [...]*”, que se faz pelo uso do verbo *dicendi* na construção de oração subordinada. Esse elemento linguístico se configura como uma das marcas da heterogeneidade mostrada, funcionando como indício de demarcação da alteridade e da autoria. Na tarefa de reescrita, após orientação da professora, na versão 02, introduz-se o tema, apresentando as marcas de autoria do editorial, nomeia-se o gênero “artigo”,

faz-se referência ao título e ao nome do periódico, aos nomes dos autores no plural bem como aos verbos “mostram” e “discutem”, evitando o apagamento da alteridade e, conseqüentemente, a apropriação de seu dizer como se fosse o dos que escreveram o resumo. Em outros momentos da segunda versão, estas marcas vão aparecer através de expressões como “os autores indicam que/mencionam que/destacam que”, “eles enfatizam” e “o artigo indica que”, diferentemente da primeira versão em que o grau de consciência linguístico-discursiva do limite das marcas entre a palavra alheia em suas palavras era quase nulo. Assim, o exercício de escrita do resumo é também um exercício de tomada de consciência de que seu texto é constituído sempre entre a “palavra minha” e a “palavra outra”, a palavra alheia, resultante de um processo constitutivamente permeado por muitas vozes, seja de maneira marcada ou não marcada.

Normalmente o estudante pouco familiarizado com as práticas de escrita acadêmica e pouco consciente de que é preciso mobilizar elementos internos e externos aos limites formais ou estruturais do gênero, prende-se ao conteúdo do texto lido. Muitas vezes não se atenta a outros aspectos igualmente importantes para promover progressão, não contradição, e atender ao critério da compreensão dos principais pontos abordados pelo texto fonte no gênero resumo. Nesse sentido, como se observa na primeira versão, não se pode depreender por si só que o resumo apresentado na versão 01 se trata de fato de um resumo, já que não faz referência ao texto que lhe precede, aos autores, ao periódico etc., promovendo assim uma relação intertextual e interdiscursiva, a partir dos indícios de alteridade, autoria e da função-autor. A não evidência desses indícios e das marcas linguísticas de alteridade evidenciam o problema da cópia ou do plágio, por isso o investimento no exercício fundamental no processo de aprendizagem de letramento acadêmico: o exercício da paráfrase e da citação direta ou indireta, para o planejamento da reescrita. Essa diferença pode ser fortemente notada na passagem da primeira para a segunda versão.

## **5. Considerações finais**

A partir de uma prática de leitura no contexto da disciplina de PLA, propusemos a refletir sobre a complexidade da tarefa de ensinar línguas para fins acadêmicos. Inicialmente esbarramos nas dificuldades impostas pelas diretrizes institucionais de ensino. Argumentamos que a escolha de pautar os objetivos e ementas dos cursos de

português a partir das diretrizes europeias para o ensino de línguas é uma limitação a se superar, uma vez que ensinar português na UNILA implica considerar que a grande maioria dos estudantes falam espanhol como primeira língua, que eles são discentes de graduação, o que pressupõe que a grande maioria das interações é feita em português, ou seja, ocorre em contexto de imersão. Quanto à adequação das teorias e diretrizes de ensino de leitura ao contexto local e institucional. Há uma extensa bibliografia sobre o ensino de leitura em língua adicional, porém a maioria trata de línguas distantes, sendo a língua inglesa o principal objeto de discussão. Por serem o português e o espanhol as línguas próximas em interação no contexto da UNILA, argumentamos que as diretrizes para o ensino de leitura de português para quem fala espanhol devem também incorporar algumas das discussões sobre ensino de leitura em língua materna. O contexto relatado neste trabalho é o universitário, por isso é igualmente pertinente problematizar as noções de letramento e as especificidades do letramento acadêmico.

Por meio de uma prática de avaliação de leitura cujo instrumento era a escrita de um resumo acadêmico em que se retomasse adequadamente a autoria das ideias de um texto de editorial publicado em uma revista científica, foi possível avaliar o processo de desenvolvimento do registro de leitura. A análise comparativa das notas da primeira versão do texto do resumo com a segunda versão, após a reescrita, sugere que grande parte dos discentes consideraram, ainda que superficialmente, as condições de produção de gêneros técnico-científicos, especialmente no que diz respeito às instâncias institucionais de produção destes textos. Após o retorno individualizado da primeira versão do resumo, os discentes reescreveram seus textos, e pudemos constatar uma melhoria na qualidade das paráfrases, citações e retomada da autoria das ideias, em geral. Concluímos, após a análise dos valores das notas, que a instrução pode ser eficiente para melhorar alguns aspectos da escrita do resumo, como a qualidade das paráfrases, especialmente. Porém, no contexto da análise do texto, o maior desafio para os estudantes recém-ingressos no sistema universitário foi quanto à compreensão do pano de fundo discursivo, especialmente no que diz respeito às questões de autoria e heterogeneidade discursiva do texto acadêmico que leram.

Ao analisar a qualidade de uma das produções textuais, selecionada por ser um texto com características que se repetiram ao longo do corpus, notamos que uma das limitações foi a de promover a escrita de resumo com índice satisfatório de progressão

da textualidade e marcas de alteridade e autoria. O trabalho de letramento acadêmico é uma tarefa complexa e deve ser orientada por diferentes perspectivas teóricas por meio das quais o aluno desenvolve consciência dos diferentes elementos de textualização, desde os mais fortemente relacionados aos mecanismos de textualização, aos que remetem a elementos que estão além da materialidade discursiva. Além disso, nas práticas de leitura, análise e escrita de textos acadêmicos, o estudante precisa de uma formação de leitura e escrita que compreendendo que a textualidade, tanto do texto fonte quanto do gênero resumo, é construída por uma série de elementos responsáveis pela produção dos sentidos. Outro desafio da aprendizagem é fazer os discentes refletirem sobre como o texto lido é constituído por elementos internos e externos próprios do gênero, como autores, local e data de publicação, espaços de circulação desse gênero, constituição dialógica da própria materialidade etc. Esses elementos devem fazer parte do trabalho descritivo e analítico do professor e dos discentes, numa tentativa de entender a complexidade do texto e, para conseqüentemente, poderem mencionar adequadamente a alteridade constitutiva das ideias do texto lido no resumo acadêmico, mas sobretudo apresentar “indícios de autoria”, como sustenta Possenti (2002, 2016). É preciso considerar que a leitura de um editorial, bem como a produção escrita do resumo deste editorial, faz-se sem perder de vista a relação estabelecida entre os dois gêneros num processo de recepção e produção, ou seja, leitura, escrita e reescrita.

A partir do relato da prática, podemos concluir que se faz necessário o investimento no desenvolvimento do letramento acadêmico, uma vez que muitos dos pressupostos compartilhados entre leitores e produtores de textos técnico-científicos em língua portuguesa não são de conhecimento dos estudantes internacionais recém-ingressos na UNILA, assim como também não o são dos brasileiros que recém saíram do Ensino Médio. Esperamos ter contribuído para o debate sobre o ensino de PLA no contexto acadêmico, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e à difícil tarefa de avaliar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: UNICAMP/IEL, n. 19, p. 25-42. dez. 1990.



AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Trad. Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.11-80.

CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. **Uni-pluri/versidad**, v.2, p. 17-23, 2003. Disponível em: <revistas.udea.edu.co> Acesso em 20 jul. 2020.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem**: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, 2016.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** São Carlos: EDUFSCar, 2012.

CELCE-MURCIA, M.; OLSTAIN, E. **Discourse and Context in Language Teaching**: a Guide for Language Teachers. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2000.

COURTINE, J.-J. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999, p. 15-22.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O contexto e a compreensão lexical na leitura em português**: língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 1998.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 199-234.

FERREIRA, L. M. L.. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. 30, 29-50p. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 268-302.

FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. **Language testing and assessment**: an advanced resource book. Nova Iorque: Routledge, 2007.

GRABE, W. Teaching and Testing Reading. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The Handbook of Language Teaching**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. p. 441-462.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and Researching reading**. Harlow: Pearson Education Longman, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v.7, n.14, 13-22p., 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>> Acesso em 20 jun. 2020.



LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-103.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MALDIDIER, D. **A inquietude do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora Pontes, 2003.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, v.1, n. 38, 155-171p. 2000

MUÑOZ, A. M. E. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. 2016, 271 f. Thèse (Doctorat en Sciences du langage) - LIDILEM - Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Université de Grenoble 3, Grenoble, France, 2016.

NATALE, L. La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior: interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias. **Texturas: Estudios interdisciplinarios sobre el discurso**, Santa Fé: UNL/FHUC, v.10, n.11, 87-109p., 2011.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 01, 105-124 p., jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.353-392.

POSSENTI, S. Notas sobre o autor. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, 219-244p., jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47891>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

RACILAN, M. **Leitura comunicativa?** Uma abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez 2011.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-96.

TORRESI, S. I. C.; PARDINI, V.; FERREIRA, V. F. Biomassa renovável e o futuro da indústria química. **Revista Química Nova**, v. 31. n.8, 1923, s. p., 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/qn/v31n8/01.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <[http://unila.edu.br/sites/default/files/anexo\\_da\\_resolucao\\_009-2013\\_-\\_ppc\\_ciclo\\_comum\\_de\\_estudos.pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2020.

WIDDOWSON, H. G. Reading and Communication. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A.H. **Reading in a Foreign Language**. London: Longman, 1984, p. 213-230.

### Como referenciar este artigo:

FERREIRA, Laura M. L.; RIBEIRO, Jocenilson. Avaliação de leitura em português língua adicional no ensino superior. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 234-259.