


## BILETRAMENTO ESPANHOL-PORTUGUÊS E ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA UNIVERSIDADE

 <https://doi.org/10.56515/PLJ82510043>



 **Damián Díaz<sup>1</sup>**

*Universidad de la República (Uruguai)*

**Resumo:** O artigo visa apresentar uma análise qualitativa dos processos de escrita e de leitura suscitados por três tarefas de avaliação no marco de um curso de português como Língua Adicional (PLA) oferecido em uma universidade do Uruguai para estudantes cuja Língua Comunitária (LC) é o espanhol. O curso foi implementado durante o segundo semestre de 2023 e é organizado em torno das práticas de oralidade e de escrita do contexto acadêmico ensinadas por meio de Sequências Didáticas de Gêneros (SDG). Por sua vez, conceitos relativos às ações de linguagem propostos por Bronckart (1999), assim como práticas associadas à leitura e à escrita em contextos acadêmicos foram introduzidos de forma recursiva e transversal ao longo das SDG. Tem-se como base teórica os desenvolvimentos do Interacionismo Sociodiscursivo no que tange às ações de linguagem (Bronckart, 1999) e ao ensino por meio de SDG (Dolz, et al., 2004; Magalhães; Cristovão, 2018), bem como os conceitos de bilinguagem (Hornberger; Skilton-Sylvester, 2000) e multilinguagem (Cazden et al., 1996). A análise é centrada em transcrições de relatos de escrita realizados por dois estudantes participantes do curso após a realização das tarefas finais de avaliação escrita do resumo acadêmico, o relatório e o ensaio, ao fim das SDG. A pergunta de pesquisa é: que evidências do desenvolvimento pleno do bilinguagem surgem da análise dos relatos de escrita dos estudantes? Os resultados evidenciam a capacidade do contexto de ensino criado e especificamente das tarefas de escrita associadas a situações e gêneros acadêmicos para propiciar a mobilização representações relevantes para o letramento acadêmico dos estudantes e para promover a realização de transferências produtivas entre seus acervos letrados na LC e na LA.

**Palavras-chave:** Bilinguagem. Espanhol. Português. Gêneros Acadêmicos. Ensino Universitário.

**Abstract:** The article aims to present a qualitative analysis of the writing and reading processes raised by three assessment tasks within the framework of a Portuguese as an Additional Language (PLA) course offered at a university in Uruguay for students whose Community Language (LA) is Spanish. The course was implemented during the second semester of 2023 and is organized around oral and written practices in the academic context taught Genre Didactic Sequences (SDG). In turn, concepts relating to language actions proposed by Bronckart (1999) and practices associated with reading and writing in academic contexts are introduced recursively and transversally throughout the SDG. Our theoretical framework are the developments of Sociodiscursive Interactionism regarding language actions (Bronckart, 1999) and teaching through SDG (Dolz, et al., 2004; Magalhães; Cristovão, 2018), as well as the concepts of

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada (UMass Boston), [damiandiazm@gmail.com](mailto:damiandiazm@gmail.com). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0825-5302>

biliteracy (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000) and multiliteracies (Cazden et al., 1996). The analysis focuses on transcriptions of oral reports of writing made by two students that participated in the course after completing the final tasks of a written assessment of an abstract, a report and an essay at the end of each SDG. The research question is: What evidence of full biliteracy development arises from analyzing the students' recollections? The results demonstrate the capacity of the teaching context and, specifically, the writing tasks associated with academic situations and genres to promote the mobilization of representations that are relevant to the academic literacy development of students and to promote the realization of productive transfers between their literacy repertoires in LC and LA.

**Keywords:** Biliteracy. Spanish. Portuguese. Academic Genres. Higher Education.

## 1 Introdução

*“Si yo en ese momento estaba escribiendo, estaba pensando en portugués o estaba pensando en español, yo sinceramente un poco de los dos.”<sup>2</sup>*

Na América Latina, os resultados das pesquisas científicas das ciências naturais, sociais e humanas são publicados, principalmente, em três línguas: o espanhol, o português e o inglês (Salatino, 2022). Essa constatação justifica o ensino do português, junto com o inglês, nos programas de línguas para fins acadêmicos desenvolvidos, ou a desenvolver, nos países que têm o espanhol como língua comunitária (LC), como o Uruguai, contexto de produção da pesquisa publicada nesse artigo. Nesse texto, utilizarei a denominação português como Língua de Produção de Conhecimento (PLPC) para me referir ao ensino desta língua como Língua Adicional (LA) com a finalidade de promover a interação com os atores que produzem conhecimento nela e com suas produções. Entende-se produção de conhecimento como uma atividade diversa que excede a difusão/publicação de resultados e envolve a produção científica e a formação acadêmica (Hamel, 2013). Dessa forma, oferecer aos estudantes programas de ensino de PLPC supõe reconhecer uma longa tradição acadêmica e intelectual desenvolvida nesta língua (Salatino, 2022), ampliar o acervo linguístico e epistêmico dos estudantes (Masello, 2019a), e potencializar sua inserção nas comunidades universitárias da América Latina, assim como em outras. Aliás, propiciar o uso do PLPC é uma forma de combater sua minorização linguística e a consequente limitação de suas funções a contextos de uso cotidiano (Narvaja de Arnoux, 2014), assim como de contribuir para a promoção de “espaços discursivos plurilíngues compartilhados com uma abordagem intercultural das ciências que leve em conta a diversidade científica e cultural existente.” (Hamel, 2013, p. 363, tradução do autor)

O presente artigo apresenta dados empíricos produzidos durante a implementação de um curso semestral de português como LA (PLA) para fins universitários durante 2023 em uma universidade pública uruguaia. O curso foi desenhado com o objetivo de oferecer aos estudantes uma formação relativamente similar à descrita como nível B1 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em PLPC nas macro habilidades escritas (ler e escrever) e A2 nas macro habilidades orais (compreender e falar)<sup>3</sup>. Esse curso foi organizado em torno de quatro situações sociais de uso da língua em contexto acadêmico: apresentação oral em um evento acadêmico, criação de um caderno de resumos, produção de uma coletânea de relatórios públicos

<sup>2</sup> Fragmento de relato de escrita de um dos participantes da pesquisa (Estudante 2).

<sup>3</sup> O Centro de Línguas Estrangeiras da Universidade X não utiliza o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas como referência exclusiva para a definição dos construtos de proficiências dos seus cursos. Os descritores deste quadro, e de outros, como o desenvolvido pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras e o Certificado de Español Lengua y Uso – CELU são utilizados para definir os perfis próprios desta instituição, que se adaptam ao contexto e às necessidades específicas dos estudantes que recebe.

e organização de um dossiê temático para uma revista científica. Essas situações foram aliadas ao trabalho sistemático com gêneros textuais orais da esfera acadêmica (apresentação pessoal, apresentação de pesquisa e discussão de resultados de pesquisa) e escritos (resumo, relatório de pesquisa e ensaio), instanciados em diversos textos orais e escritos de três disciplinas (sociologia, ciências ambientais, filosofia). Globalmente, o ensino foi organizado por meio de Sequências Didáticas de Gêneros (SDG) (Dolz, et al., 2004; Magalhães; Cristovão, 2018) e baseado nos construtos de ação de linguagem e de arquitetura textual do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2005), tendo presentes noções relativas à linguagem acadêmica (Snow; Ucelli, 2009; Schleppegrell, 2004), assim como às práticas de oralidade, escrita e leitura mais comuns no contexto universitário.

Para dar contexto histórico a esta iniciativa é válido lembrar que a projeção do português brasileiro na região do MERCOSUL tem uma ligação estreita com as políticas educacionais, especialmente no nível do ensino superior (Carvalho, 2012). Os Programas Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) desenvolvidos no Brasil, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), assim como a implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) constituem políticas de consolidação da área de PLA (Marques; Schoffen, 2020) e demonstram a relação original desta com o ensino no contexto universitário. Por sua vez, como constata Granato (2022), o contexto acadêmico e os processos de aprendizagem de estrangeiros no Brasil têm sido aspectos dominantes no desenvolvimento de pesquisas sobre PLA nos últimos vinte anos no país.

Apesar desta estreita relação de gênese, só nos últimos anos é visível a publicação de pesquisas que analisem o ensino de PLA sob a ótica das diferentes teorias de letramentos acadêmicos e que efetivem o ensino de língua com a mediação de gêneros da esfera acadêmica. Entre esses trabalhos mais recentes, Silva (2019; 2020) analisa os resultados de uma proposta de ensino dos gêneros *biodata* e *resumo acadêmico* com especial foco no tratamento contextualizado de conhecimentos linguístico-discursivos (coesão e conexão) e enfatiza a importância da geração de materiais didáticos específicos para as demandas do letramento acadêmico em PLA e seus gêneros e contextos sociais de ação. A pesquisa de Silva (2019) constatou aprendizagens significativas relativas às dimensões linguístico-discursivas dos gêneros ensinados e a estreita relação de tais aprendizados com a escolha didática de trabalhar em forma situada com atividades de linguagem acadêmicas. O trabalho de Fernandes (2020; 2021) apresenta a análise de uma experiência de ensino de escrita em PLA voltada para o gênero acadêmico *resumo* e as dificuldades enfrentadas no desenho curricular e na sua implementação para um tratamento da escrita que a situe como prática social mediada por fatores contextuais e não apenas por padrões formais (organização).

Ferreira (2020) observou que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos por parte dos alunos encontra dificuldades em transitar de uma percepção textual (engessada) de suas características para uma compreensão discursiva flexível e situada delas. Ferreira e Ribeiro (2021) também analisam o trabalho pedagógico em PLA com gêneros da esfera científica (*editorial de revista* e *resumo*) e identificam a necessidade de um tratamento da leitura e da escrita que apresente aos discentes a conexão dessas práticas com o fazer científico e o marco dialógico da produção de conhecimento. As autoras Ferreira e Ribeiro (2021) constataram que, embora as atividades de reescrita sejam efetivas na instrução de aspectos textuais como a paráfrase, a compreensão de aspectos discursivos dos textos científicos ligados às práticas de geração de conhecimento da universidade continua a apresentar desafios para os estudantes. Silva e Rottava (2023) analisaram o ensino de PLA em contexto de ensino superior desde a perspectiva da densidade semântica dos textos acadêmicos utilizados em aula, e apontam estratégias para o empacotamento e desempacotamento de informações nos textos a fim de adequar a compreensão e a produção escrita à densidade semântica que caracteriza os textos científicos. Silva e Rottava (2023)

constatarem efeitos positivos no desenvolvimento de textos escritos com a densidade semântica adequada depois de os alunos terem trabalhado o empacotamento e desempacotamento semântico de textos em aula. Finalmente, Díaz et al. (2021) e Díaz (2023a) apresentam desenhos curriculares orientados ao ensino de PLA no contexto universitário em torno de gêneros de relevância para o contexto profissional da Comunicação, e enfatizam as potencialidades do ensino recursivo de práticas de desconstrução ou análise textual para a ampliação do letramento acadêmico dos estudantes no tocante à leitura, assim como o efeito positivo do ensino integrado de leitura e escrita (Díaz, 2023b). Particularmente, o estudo de Díaz (2023a) constatou avanços na capacidade dos alunos para situar sócio historicamente o texto na leitura e dificuldades na apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos como ferramentas de interpretação e análise de textos acadêmicos.

Apesar desses avanços na compreensão das necessidades e possibilidade específicas do ensino de PLA para o contexto acadêmico, Marques (2021) aponta que é escasso o desenvolvimento de conhecimento científico relacionado ao ensino de PLA em contato com o espanhol e em contextos acadêmicos, ou em cursos que se estruturam a partir das demandas desses contextos. Por sua vez, Ferreira e Ribeiro (2021) também chamam a atenção para uma necessária problematização das noções de letramento e as especificidades do letramento acadêmico em contextos de ensino de PLA com predomínio de estudantes que têm o espanhol como L1. Portanto, esse texto busca contribuir com esse campo de conhecimento incipiente, a partir de uma proposta de ensino estruturada pelo conceito de PLPC e inspirada nas teorias de bi- multiletramento, o plurilinguismo acadêmico e o ensino com recurso a gêneros de textos.

O estudo apresentado é exploratório com relação às possibilidades que um curso de PLPC baseado em gêneros acadêmicos habilita para o desenvolvimento do biletamento dos estudantes. O foco da análise é colocado no desenvolvimento das práticas de ler e de escrever. Essa exploração é feita por meio da análise qualitativa do conteúdo de relatos de escrita realizados por dois estudantes. Cada relato foi gravado individualmente depois de ter finalizado uma SDG e levado a cabo a tarefa de escrita que promovia a situação social proposta nela. Trata-se de um total de três tarefas escritas acompanhadas de três relatos. A pergunta de pesquisa é: que evidências do desenvolvimento do biletamento pleno surgem da análise dos relatos de escrita dos estudantes? O objetivo do estudo é obter resultados fundados para iniciar uma discussão a respeito da possibilidade de que um curso de PLPC possa estimular um desenvolvimento biletado pleno, isto é, tanto um desenvolvimento das capacidades letradas dos estudantes na LA como um enriquecimento de seu repertório letrado global com essas aprendizagens (Hornberger; Skilton, 2000), especialmente relacionando-as com seus conhecimentos e práticas de linguagem em sua LC, o espanhol, no contexto acadêmico.

No restante do texto, é apresentada uma síntese das perspectivas teóricas adotadas quanto a conceitos como linguagem acadêmica, gêneros acadêmicos, e bi-multiletramentos. Depois disso, é feita uma breve descrição do curso em que os dados foram produzidos. Mais à frente, explica-se o desenho metodológico, a técnica de produção de dados utilizada e a forma em que esses dados foram analisados. A seguir, são apresentadas e discutidas as análises dos relatos dos participantes. Finalmente, são expostas as considerações finais à luz da pergunta de pesquisa e do objetivo definido, assim como dos estudos prévios sobre a temática.

## 2 Linguagem Acadêmica, Gêneros e Bi-multiletramentos

As práticas de linguagem do contexto acadêmico têm sido estudadas por diversos autores e tradições. Esses estudos nos permitem delinear, embora de forma preliminar, algumas características do uso da linguagem no contexto acadêmico que podemos considerar válidas, também, para o português. Em primeiro lugar, há uma relação muito estreita entre a leitura e a

escrita e as práticas de produção de conhecimento, pois é através dessas práticas que a maior parte do conhecimento científico é construído e socializado (Norris; Phillips, 2009). A leitura científica é uma prática altamente seletiva, interpretativa e crítica, isto é, o leitor constrói ativamente interpretações sobre o texto em diálogo com seu conhecimento disciplinar e guiado pela consciência do caráter argumentativo/contestável do que é afirmado no texto (Norris; Phillips, 2009). Por sua vez, a escrita acadêmica requer a construção de um posicionamento aceitável como enunciador inserido na comunidade científica por meio de escolhas relativas ao conteúdo do texto, à sua organização, à marcação da interação entre o escritor e a audiência e à seleção dos recursos linguísticos (sintáticos e lexicais) (Snow; Ucelli, 2009). Escrever, na academia, é influenciar ou persuadir o interlocutor (par científico) por meio da construção de uma mensagem que compartilhe suas formas de ver o mundo e que evidencie o uso de recursos linguageiros convencionais da comunidade científica para representá-lo (Hyland, 2004). Assim, a escrita acadêmica reflete e instancia o contexto de interação, por meio de formas típicas de elaboração do conteúdo (distanciamento, generalização, especialização disciplinar), de estabelecimento de relações entre os interlocutores (assincronia, não-interatividade, declaratividade, autoritatividade, modalização epistêmica) e de organização da textualidade como um todo (gêneros da esfera acadêmica, estruturada sequenciação temática, denso encadeamento coesivo intratextual, alta densidade informativa, marcada na sintaxe e no léxico) (Schleppegrell, 2004).

O conhecimento dos diferentes gêneros de textos que viabilizam as ações com propósitos acadêmicos é central para a compreensão das práticas letradas da universidade. Os gêneros acadêmicos são formas recorrentes de utilizar a linguagem na construção de textos que respondem a tentativas situadas de comunicação entre escritores e leitores nessa esfera de atividade (Hyland, 2008). O conhecimento dessas configurações convencionalizadas (esquemas) guia tanto as práticas de leitura como as de escrita dos diferentes atores, isto é, os gêneros acadêmicos são ao mesmo tempo *sociais* e *cognitivos* (Hyland, 2008). Esses gêneros se constroem no marco de comunidades que os moldam a suas condições históricas de atividade, propiciando variações na seleção dos gêneros, ou em suas características, derivadas de contextos institucionais ou disciplinares diferentes (Hyland, 2008). Dessa forma, as comunidades acadêmicas constroem expectativas compartilhadas a respeito de contextos culturais e interpessoais específicos, relações entre interlocutores, conhecimento sobre o mundo (disciplinar) e convenções sobre configurações textuais (Hyland, 2008). Vários gêneros recorrentes na escolarização e nas práticas acadêmicas de diferentes disciplinas têm sido estudados em detalhamento. Entre outros, o ensaio (Schleppegrell, 2004), o artigo científico (Hyland, 2008; Swales; Fake, 2012), o relatório de pesquisa (Schleppegrell, 2004), a resenha (Hyland, 2004) e o resumo (Hyland, 2004; Miranda, 2014).

Na proposta curricular analisada nesse texto, entende-se que o ensino de LA com base nos usos da linguagem no contexto acadêmico pode ser enriquecido pela orientação didática da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al. 1996) e dos estudos de Biletramento (Hornberger; Skilton-Sylvester, 2000; Gentil, 2011). A Pedagogia dos Multiletramentos defende que a educação linguística seja árbitro da diferença, que promova a diversidade produtiva e que contribua a uma expansão dos repertórios linguísticos e culturais das pessoas até onde for possível. Nesse marco, os autores promovem a superação de um modelo monolíngue e homogêneo de comunidade nacional e argumentam a favor do desenvolvimento das capacidades metacognitivas e metalinguísticas que permitam que as pessoas reflitam criticamente sobre as línguas, discursos, estilos e abordagens que constroem a realidade social. A partir dessa perspectiva, a formação em línguas adicionais na universidade pode ser entendida como um espaço para a ampliação dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, assim como para a promoção da possibilidade de que eles enriqueçam suas próprias práticas letradas e identidades

a partir de aprendizagens realizadas em diversas línguas, não apenas na LC. Particularmente, o ensino de PLPC supõe ampliar as possibilidades dos estudantes de compreenderem criticamente a diversidade linguística e cultural que está atrelada ao mundo acadêmico e científico, especialmente na América Latina, e questionar visões que apresentam apenas algumas línguas de prestígio global, como o inglês, no lugar de línguas de produção de conhecimento (Pennycook, 2021).

Os estudos de Biletramento (Hornberger; Skilton-Sylvester, 2000; Gentil, 2011) oferecem um marco de orientação teórico propício para uma proposta de ensino de PCLC que siga a perspectiva traçada pela Pedagogia dos Multiletramentos. Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) descrevem um modelo de biletramento que permite visualizar as tensões estabelecidas entre línguas, modalidades, e estilos de linguagem em todos os contextos em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em ou ao redor da escrita. Assim, as autoras descrevem eventos que evidenciam as relações entre categorias binômicas do uso da linguagem: primeira língua/segunda língua, recepção/produção, oral/escrito, experiências minoritárias/experiências majoritárias, gêneros literários/gêneros vernáculos, discurso contextualizado/discurso-descontextualizado. Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) propõem a análise situada dos eventos de linguagem dentro desses contínuos, em que um dos extremos se encontra em situação de poder simbólico e social sobre o outro. Na prática, entende-se que as ações de linguagem (no contexto escolar ou fora dele) que se aproximam dos extremos mais prestigiados do contínuo (primeira língua, produção, escrita, experiências majoritárias, gêneros literários, discurso descontextualizado) são mais valorizadas e colocadas como modelos, ao passo que as outras são desconsideradas e assinaladas como fatores de desvantagem. Ao todo, a manutenção dessas polaridades desequilibradas acaba empoderando algumas pessoas e desempoderando outras. Finalmente, Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) advogam por uma superação das dicotomias propostas por esses contínuos e propõem uma pedagogia de letramentos múltiplos e multilinguísticos baseada na premissa de que “quanto mais os contextos de ensino habilitem os estudantes a apoiar-se em todos os pontos dos contínuos, maiores serão as chances de eles conseguirem um desenvolvimento biletrado pleno.” (2011, p. 98, tradução do autor)

O ensino de PLPC situado no marco da promoção do biletramento pode, portanto, propiciar reflexões dos estudantes no tocante às relações de poder envolvidas na produção de conhecimento científico em diferentes línguas. Além disso, na perspectiva dos letramentos múltiplos e multilinguísticos, é mister promover o diálogo entre as práticas letradas acadêmicas e de outras origens (religiosas, comunitárias, artísticas) dos estudantes, e aquelas apresentadas em aula, assim como dar espaço, principalmente, à interação entre saberes relacionados com a ou as línguas (e seus letramentos) que os estudantes já conhecem e o português ensinado na sala de aula. Uma proposta pedagógica desse tipo poderia “encorajar, em lugar de inibir, os indivíduos biletrados a apoiar-se em todos os pontos dos contínuos para o seu desenvolvimento biletrado pleno” (Hornberger; Skilton-Sylvester, 2000, p. 101, tradução do autor). Essa oportunidade de diálogo entre saberes letrados em diversas línguas e de diversificação dos repertórios letrados dos estudantes é também uma oportunidade de promoção de aprendizagens transferíveis que possam fortalecer suas identidades letradas e práticas de linguagem na LC e na LA, no percurso acadêmico e fora dele. Como explica Gentile (2011), existe a possibilidade de que escritores multilíngues desenvolvam uma sabedoria retórica superior e uma competência metagenérica estratégica que lhes permita negociar demandas retóricas do contexto através de diferentes línguas e comunidades discursivas.

### 3 O Curso de Português para Fins Universitários I

O Centro de Línguas Estrangeiras da *Universidad de la República* oferta o português como LA desde 1991 em cursos voltados exclusivamente para a compreensão leitora ou cursos das quatro macro habilidades, em três níveis. Assim, os cursos de Português I, II e III recebem desde essa data alunos universitários que desejam aprender a língua. A partir de 2019, a instituição decidiu orientar esses cursos para o uso do português no contexto universitário, passando a denominá-los Português para Fins Universitários I, II e III. Esta mudança obedece, em primeiro lugar, ao constante crescimento do intercâmbio acadêmico entre a nossa universidade e as universidades públicas brasileiras nas últimas três décadas, em forma de trocas entre equipes de pesquisa, criação de redes temáticas, formação de pós-graduação de docentes, intercâmbio de estudantes de graduação etc. (Masello, 2019a). Em segundo lugar, a reorientação dos cursos obedece a uma política institucional de promoção do plurilinguismo no contexto acadêmico e de estímulo à diversidade epistêmica e cultural propiciada pelo conhecimento de línguas por parte dos atores universitários (Masello, 2019b<sup>4</sup>). Portanto, os cursos mencionados têm assumido a responsabilidade de preparar os estudantes para o uso do português em consonância com diferentes possíveis contextos plurilíngues de ação (Masello, 2019a). Tal movimentação tem gerado a necessidade de realizar adaptações curriculares, tanto na definição do construto de linguagem visada quanto no tipo de atividades propostas aos estudantes. O curso que se apresenta nesse artigo foi desenhado no marco dessa transformação curricular em forma piloto, e reflete essas aproximações em andamento na direção do ensino de português para o contexto acadêmico, em uma comunidade em que predomina o uso do espanhol.

O curso de Português para Fins Universitários I (PFU I) tem duração de um semestre e foi desenhado a partir do planejamento de três SDG inspiradas no modelo proposto por Dolz, et al (2004). Para os autores, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo, “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (Dolz, et al., 2004, p. 83) Tal como sugerem os autores, as sequências criadas foram compostas de um conjunto de atividades de ensino em que conhecimentos e práticas relacionados com as situações sociais propostas e com os gêneros em questão foram trabalhados de forma sistemática e aprofundada (Dolz, et al., 2004). Seguindo o mesmo referencial teórico em sua vertente voltada para o ensino de LA (Cristovão; Stutz, 2001; Cristovão, 2009), essas SDG dedicaram um espaço importante ao ensino dos componentes linguísticos, a fim de responder a essa necessidade específica de conhecimento dos estudantes de LA. No curso desenhado, a sistematicidade e o aprofundamento em espiral (Vygotsky, 2007) foram potencializados a partir do ensino de práticas e de conhecimentos linguístico-discursivos organizados em dimensões comuns e adaptados às características da situação social e do gênero de cada SDG (ver Quadro 1). Essa recursividade, por sua vez, foi acompanhada de uma ênfase no desenvolvimento de conhecimentos *plenamente conscientes* (científicos) (Vygotsky, 1998) a respeito das diferentes dimensões trabalhadas e de uma utilização coerente de metalinguagem que desse andaime a esse processo. Como se disse na introdução, esse artigo faz foco em evidências relacionadas com a aprendizagem das práticas de ler e de escrever, embora o curso tenha sido estruturado também em torno de práticas orais de compreensão e de produção.

Dadas as ênfases anteriormente mencionadas, o Quadro 1 apresenta o desenho curricular e os conhecimentos e práticas voltados para a leitura e para a escrita ensinados em cada uma das três SDG do curso, sem desenvolver, por motivos de extensão, os conteúdos trabalhados nessas mesmas sequências com relação à oralidade e à compreensão auditiva. A implementação das três SDG implicou a totalidade do curso de um semestre, com 2 aulas presenciais semanais de 2

---

<sup>4</sup> Desde 2016, as linhas de pesquisa *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión (LALIC)* y *Lenguas y producción de conocimiento (LEPCO)*, dirigidos pela Profa. Dra. Laura Masello, têm desenvolvido ações de pesquisa e didáticas em prol da compreensão do *status* das línguas estrangeiras na vida acadêmica da *Universidad de la República* e da promoção do plurilinguismo nas suas políticas linguísticas.

horas em um total de 16 semanas (total de 64 horas). Concretamente, os estudantes realizaram atividades individuais e grupais em aula e atividades extra individuais na plataforma virtual da universidade (aproximadamente 20 horas adicionais). As atividades implicaram leitura, escrita, compreensão e produção oral, análise textual, revisão de rascunhos, e exercitação da utilização de conhecimentos linguísticos e discursivos para ler e escrever. Como o curso esteve dividido em torno das três SDG mencionadas, cada uma delas supôs aproximadamente 30 horas. Cada SDG foi avaliada ao final de sua aplicação por meio de uma tarefa de leitura e produção escrita final como as que constam na última parte do Quadro 1. Os componentes orais do curso foram avaliados por meio de uma apresentação oral realizada individualmente por cada aluno ao final do curso.

Quanto aos alunos que participaram da implementação do curso em 2023, a turma foi constituída por 45 estudantes de graduação e pós-graduação das diferentes faculdades da nossa universidade, com idades variáveis entre 20 e 50 anos, com uma ampla maioria de estudantes de graduação de entre 20 e 30 anos. Não foi feito um levantamento das trajetórias linguísticas prévias dos estudantes, embora seja justificado inferir que, por sua residência no país, todos os estudantes tenham o espanhol como LC. Além disso, é muito provável que uma ampla maioria dos estudantes tivesse experiência prévia com o inglês como LA, única língua de ensino obrigatório no ensino médio do país. Finalmente, foi constatado que alguns estudantes tinham experiências prévias com o português como LA, por ter tido cursos opcionais prévios, ou como L2, por ter residido na zona de fronteira entre o Uruguai e o Brasil.

### QUADRO 1

Desenho curricular voltado para a leitura e a escrita das SDG implementadas.

SDG 1	SDG 2	SDG 3
Situação social: Criação de um caderno de resumo	Situação social: Produção de uma coletânea de relatórios públicos	Situação social: Organização de um dossiê temático para uma revista científica
Assunto: Segurança pública	Assunto: Meio ambiente	Assunto: Feminismo
Gênero textual em foco: Resumo	Gênero textual em foco: Relatório	Gênero textual em foco: Ensaio
Disciplina de origem dos textos: Sociologia	Disciplina de origem dos textos: Ciências Ambientais	Disciplina de origem dos textos: Filosofia
SDG 1	SDG 2	SDG 3

<p>Resumos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas policiais e representações sobre o crime de aborto (Schinke, 2022)</li> <li>- Controle, disciplinamento e técnicas jurídico-penais em escolas públicas militarizadas (Ferreira, 2022)</li> <li>- Os “bandidos da cidade”: formas de criminalidade da pobreza e processo de criminalização dos pobres (Lopes, 2011)</li> <li>- A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos (Guerra, 2017)</li> </ul>	<p>Relatórios utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoramento da avifauna na Terra Indígena Mococa, entorno da Usina Hidrelétrica Mauá (HORI - Consultoria Ambiental, 2011)</li> <li>- Relatório de previsão de impacto ambiental - Usina Hidrelétrica Itaocara I (BIOCEV - Serviços de Meio Ambiente Ltda, 2019).</li> <li>- Relatório de impacto ambiental ponte de Joinville/SC (Flora - Tecnologia e Consultoria Ambiental Ltda., 2019)</li> <li>- Estudo de Impacto Ambiental - EIA ponte Rio Igarapu - Parnaíba / PI (Machado, 2022)</li> </ul>	<p>Ensaio utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres contra o machismo, mulheres contra o capital! (Silva, 2018)</li> <li>- Somando entre diferenças: sobre a raiva aliada à luta (Moreira, 2020)</li> <li>- “Vai ter shortinho, sim”: uma reflexão sobre biopoder e feminismo popular na escola (Moresco, 2016)</li> <li>- Ecologia e Feminismo (Maizza, 2018)</li> </ul>
---	--	---

SDG 1	SDG 2	SDG 3
<p>Práticas de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar o resumo: autores pesquisadores, contexto acadêmico, função de divulgação de uma pesquisa.</li> <li>- Hierarquizar as informações do resumo: problemática, resultados, posicionamento do autor.</li> <li>- Relacionar informações do resumo com outras fora dele: exemplos de aplicação, situações similares em contextos diferentes.</li> <li>- Questionar afirmativas do resumo: escolhas metodológicas, escolhas teóricas, conclusões.</li> </ul>	<p>Práticas de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar o relatório: autores técnicos, contexto público-empresarial, função de diagnóstico.</li> <li>- Hierarquizar as informações do relatório: problemática, localização, resultados, recomendações.</li> <li>- Relacionar informações do relatório com outras fora dele: situações similares em contextos diferentes, possíveis consequências das recomendações.</li> <li>- Questionar afirmativas do relatório: recomendações propostas, confiabilidade dos dados.</li> </ul>	<p>Práticas de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar o ensaio: autores acadêmicos-intelectuais, contexto acadêmico, função de discussão teórica, filiação disciplinar.</li> <li>- Hierarquizar as informações do ensaio: problemática, conceitos chave, conclusões do autor.</li> <li>- Relacionar informações do texto com outras fora dele: posicionamento pessoal, outros autores, possíveis aplicações concretas.</li> <li>- Questionar afirmativas do ensaio: perspectiva sobre o assunto, validade dos argumentos apresentados.</li> </ul>
SDG 1	SDG 2	SDG 3

<p><b>Práticas de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adotar um gênero de escrita: resumo.</li> <li>- Guiar a escrita a partir da situação social proposta: simpósio de congresso.</li> <li>- Apresentar uma organização da informação evidente e funcional ao propósito.</li> <li>- Selecionar a informação que compõe o conteúdo temático de acordo com o propósito: assunto, perguntas, metodologia e resultados.</li> <li>- Mencionar as fontes utilizadas.</li> <li>- Revisar a qualidade da sintaxe.</li> <li>- Utilizar mecanismos de coesão e conexão.</li> <li>- Utilizar mecanismos de modalização.</li> <li>- Selecionar o vocabulário de acordo com a temática.</li> <li>- Revisar a adequação ortográfica.</li> </ul>	<p><b>Práticas de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adotar um gênero de escrita: relatório.</li> <li>- Guiar a escrita a partir da situação social proposta: produção documento para divulgação pública.</li> <li>- Apresentar uma organização da informação evidente e funcional ao propósito: parágrafos, objetivo, conclusões.</li> <li>- Selecionar a informação que compõe o conteúdo temático de acordo com o propósito: assunto, localização, fauna ou flora, impacto e conclusões ou medidas de mitigação.</li> <li>- Mencionar as fontes utilizadas.</li> <li>- Revisar a qualidade da sintaxe.</li> <li>- Utilizar mecanismos de coesão e conexão.</li> <li>- Utilizar mecanismos de modalização.</li> <li>- Selecionar o vocabulário de acordo com a temática.</li> <li>- Revisar a adequação ortográfica.</li> </ul>	<p><b>Práticas de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adotar um gênero de escrita: ensaio.</li> <li>- Guiar a escrita a partir da situação social proposta: apresentação do tema do dossiê.</li> <li>- Apresentar uma organização da informação evidente e funcional ao propósito: parágrafos, objetivo, conclusões, argumentação.</li> <li>- Selecionar a informação que compõe o conteúdo temático de acordo com o propósito: ideias-chave e explicação de relações.</li> <li>- Mencionar as fontes utilizadas: contextualizar.</li> <li>- Revisar a qualidade da sintaxe.</li> <li>- Utilizar mecanismos de coesão e conexão</li> <li>- Utilizar mecanismos de modalização.</li> <li>- Selecionar o vocabulário de acordo com a temática.</li> <li>- Revisar a adequação ortográfica.</li> </ul>
--	--	---

SDG 1	SDG 2	SDG 3
-------	-------	-------

<p><b>Conhecimentos linguístico-discursivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano textual do resumo: introdução, objetivo da pesquisa, perguntas de pesquisa, autores seguidos, metodologia, resultados, conclusão.</li> <li>- Polifonia no resumo: citação parafrástica, verbos de dizer, uso de parênteses.</li> <li>- Uso de verbos no resumo: presente e pretérito perfeito; modo indicativo e subjuntivo.</li> <li>- Mecanismos de coesão no resumo: pronomes demonstrativos, anáforas aglutinantes.</li> <li>- Mecanismos de conexão no resumo: conectores lógicos.</li> <li>- Modalizações no resumo: epistêmicas de necessidade ou possibilidade, vocabulário avaliativo.</li> </ul>	<p><b>Conhecimentos linguístico-discursivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano textual do relatório: introdução, localização espaço-temporal, seções temáticas, conclusão e recomendações.</li> <li>- Polifonia no relatório: verbos de dizer, uso de parênteses.</li> <li>- Uso de verbos no relatório: tempo presente e futuro; modo indicativo e subjuntivo.</li> <li>- Mecanismos de coesão no relatório: pronomes demonstrativos, anáforas aglutinantes.</li> <li>- Mecanismos de conexão no relatório: conectores lógicos.</li> <li>- Modalizações no relatório: epistêmicas de necessidade ou possibilidade, conectores com valor de ênfase.</li> </ul>	<p><b>Conhecimentos linguístico-discursivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano textual do ensaio: introdução, seção por tema ou argumento, conclusão.</li> <li>- Polifonia no ensaio: citação direta, uso de aspas, verbos de dizer, uso de parênteses.</li> <li>- Uso de verbos no ensaio: presente e pretérito perfeito; modo indicativo e subjuntivo.</li> <li>- Mecanismos de coesão no ensaio: pronomes demonstrativos, anáforas aglutinantes.</li> <li>- Mecanismos de conexão no ensaio: conectores lógicos.</li> <li>- Modalizações no ensaio: epistêmicas de necessidade ou possibilidade, afetivas, vocabulário avaliativo.</li> </ul>
<p><b>SDG 1</b></p>	<p><b>SDG 2</b></p>	<p><b>SDG 3</b></p>
<p><b>Tarefa de leitura e produção escrita:</b></p> <p>Imagine que, no próximo mês, será realizado um congresso de Sociologia na sua faculdade. Este congresso é organizado por vários professores e uma deles convidou você a participar como voluntário/a. Este congresso é organizado em simpósios, que são grupos de apresentações orais de trabalhos acadêmicos sobre um mesmo tema. A professora com quem você trabalha selecionou duas pesquisadoras brasileiras que submeteram resumos de suas pesquisas para apresentar em um simpósio sobre o tema segurança. Para que as pessoas que vão participar do congresso possam saber em que consistirá o simpósio, a organização do congresso publicará um livro com resumos do conteúdo de cada um. É aqui que seu trabalho começa. A professora com quem você trabalha pediu que você lesse os resumos das duas investigações que ela selecionou e escrevesse um RESUMO de 400 palavras que sintetizasse o conteúdo de ambas, para que seja publicado no livro com os resumos de cada simpósio. Além disso, pediu que você propusesse um título para o texto, que também será o título do simpósio.</p>	<p><b>Tarefa de leitura e produção escrita:</b></p> <p>Imagine que, no próximo mês, um grupo de pesquisa do qual você participa vai publicar um documento público sobre a situação da flora e da fauna em territórios afetados por usinas hidrelétricas na América do Sul. Este documento está sendo produzido por vários professores e um deles convidou você a participar como voluntário/a na sua redação. O documento será organizado por seções dedicadas aos diferentes países da América Latina e cada capítulo apresentará um relatório sobre o estado da fauna e da flora das regiões afetadas por barragens em cada país. O professor com quem você trabalha selecionou dois relatórios sobre a fauna e a flora de duas localidades do Brasil e é a partir dessas fontes que será elaborada a seção sobre aquele país. É aqui que seu trabalho começa. O professor com quem você trabalha tem pedido que leia os relatórios que selecionou e que escreva um RELATÓRIO de 500 palavras que sintetize o conteúdo de ambos, para que seja publicado no documento público sobre a afetação da flora e da fauna por usinas hidrelétricas no Brasil. Além disso, você tem que propor um título para esse texto.</p>	<p><b>Tarefa de leitura e produção escrita:</b></p> <p>Imagine que, no próximo mês, um grupo de pesquisa do qual você participa se encarregará de organizar um número temático de uma revista acadêmica de Filosofia sobre o tema Feminismo Contemporâneo. Este fascículo está sendo produzido por várias professoras e uma delas convidou você a participar como voluntário/a em sua elaboração. A edição contará com diversos artigos acadêmicos escritos por pesquisadoras convidadas sobre diversos aspectos relacionados com o tema. No início da edição, será apresentado um ensaio introdutório ao assunto do feminismo hoje. A professora com quem você está trabalhando selecionou dois ensaios sobre o tema para servirem como fontes de ideias para a redação daquele texto que irá na introdução. É aqui que seu trabalho começa. A professora com quem você trabalha pediu que você lesse os ensaios que ela selecionou e escrevesse um ENSAIO de 600 palavras que abordasse o tema do feminismo contemporâneo com base nas ideias de ambos os textos. Além disso, pediu-lhe que propusesse um título para esse texto.</p>

#### 4 Metodologia: produção e análise dos dados

A pesquisa que se apresenta nesse artigo é exploratória e qualitativa, já que a análise não busca reconhecer ocorrências frequentes ou constantes, mas interpretar os sentidos construídos pelos participantes nos eventos analisados (Chizzotti, 2006) e, a partir dessa análise, oferecer ao leitor reflexões aceitáveis e devidamente contextualizadas que possam habilitar a comparação dos resultados desse trabalho com o que acontece em outros contextos com características similares (Faltis, 1997), concretamente, em outros contextos de ensino.

Os participantes são dois estudantes de nível de graduação que participaram de todo o curso de PFU I, os denominarei Estudante 1 e 2<sup>5</sup>. Os únicos critérios de seleção dos participantes foram ter completado o curso, assim como ter realizado as três tarefas de avaliação escrita propostas e colaborado com a coleta de dados. O número reduzido de participantes se deve ao fato de que a participação era voluntária, e apenas três estudantes completaram todos os passos da coleta de dados. Devido à necessidade de limitar a extensão deste texto, foram selecionados dois deles. De qualquer forma, o enfoque qualitativo assumido não privilegia a busca de regularidades que possam ser validadas pelo número de participantes, mas uma análise o mais compreensiva possível do relato de cada participante. Serão apresentados mais detalhes sobre cada participante na seção de análise.

A técnica de produção de dados utilizada foi a recordação estimulada (Dörnyei, 2007; Sanches; Grimshaw, 2020), isto é, foi solicitado aos participantes que gravassem em áudio e enviassem ao pesquisador, que é ao mesmo tempo o professor a cargo do curso, um breve relato de sua experiência em sua LC (espanhol) após terem finalizado as tarefas de produção escrita. O comando de orientação dado aos estudantes foi o seguinte: *Depois de enviar a tarefa de escrita, grave um áudio de aproximadamente 5 a 10 minutos com a seguinte orientação: comente de forma geral como foi o processo de escrita do trabalho, comente quais aspectos exigiram mais atenção, comente o que você achou da sua tarefa após concluí-la. Grave o áudio na duração que achar melhor e não tenha vergonha se a explicação for longa ou curta, o principal é que você comente o que realmente quis e que eu possa entender.* Após feita a transcrição das gravações, os fragmentos de relatos apresentados no corpo do artigo, assim como os relatos completos presentes nos anexos, foram traduzidos do espanhol para o português pelo autor para facilitar a tarefa do leitor desse artigo.

Os relatos permitem obter evidências qualitativas da forma em que os estudantes compreenderam a tarefa por meio do tipo de representações que foram utilizadas para levá-la a cabo (Bronckart, 1999; 2009a; 2009b; Díaz; Quevedo-Camargo, 2020). Entende-se por representações unidades semióticas temáticas relacionadas com algum aspecto da realização da tarefa escrita e cuja pista é observada no relato. Por exemplo, frente a um excerto do relato em que o Estudante 1 expressa que “[3] E tudo isso para primeiro, gerar o título, para poder ver um título que relacione esses dois temas (...). (1ºR)”, pode se inferir que mobilizou uma representação de uma estrutura textual requerida ou de um gênero textual com a característica de contar com um título e que essa representação contribuiu com a regulação da execução da tarefa. Evidentemente, essas evidências são parciais, pois não todas as representações mobilizadas são explicitadas. Porém, o conteúdo dos relatos permite uma rica aproximação aos eventos de escrita vivenciados por cada participante através das unidades semióticas que regularam sua execução. Por sua vez, o fato de ter uma repetição da mesma técnica ao longo do tempo permite obter uma visão longitudinal do processo de aprendizagem de cada estudante. Portanto, os dados são analisados a partir da perspectiva micro genética proposta por Vygotsky (2007), ou de análise do processo de aprendizagem enquanto acontece.

---

<sup>5</sup> Ambos os estudantes assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da coleta de dados.

A análise feita é de tipo interpretativista: foram construídas interpretações com o objetivo de compreender os eventos em análise (Denzin; Lincoln, 2006) a partir de categorias temáticas qualitativas emergentes dos dados produzidos (Selvi, 2020). Para a formulação das categorias relativas às representações foram utilizados parcialmente elementos das concepções de ação de linguagem e de arquitetura textual de Bronckart (1999), da ação de ler e escrever em forma integrada descrita de Spivey (1990), junto com outras noções completamente inferidas a partir dos dados. As categorias de criadas são subdivididas em diferentes tipos de representações sobre:

1. Os requerimentos do gênero.
2. A organização da atividade de escrever.
3. A escrita com base na leitura.
4. As práticas de produção de conhecimento.
5. A seleção de conteúdos temáticos derivados de outros textos.
6. A produção de conteúdos temáticos novos.
7. O planejamento textual.
8. A conexão textual.
9. A polifonia textual.
10. A avaliação textual.
11. Os acervos letrados do aluno.
12. O envolvimento afetivo do aluno.

As interpretações dos relatos serão apresentadas a partir do crivo dessas categorias quando elas forem aplicáveis a fim de compor elementos que respondam à pergunta de pesquisa definida: que evidências do desenvolvimento do biletamento pleno surgem da análise dos relatos de escrita dos estudantes?

## 5 Análise dos Relatos de Escrita

### 5.1 Estudante 1

O Estudante 1 é um jovem de 20 anos. Estuda Medicina em seu terceiro ano. Participou do curso de PFU I como disciplina optativa, o que significa que se deslocava a um prédio distante do que corresponde a sua Faculdade. Teve participação ativa em todas as aulas e tarefas propostas no curso em tempo e forma, demonstrou ser um estudante autônomo e auto exigente, assim como uma pessoa que encontra prazer no aprendizado. Suas produções escritas e orais ao longo do curso demonstraram que é um aprendiz rápido e altamente motivado, que realiza um aproveitamento intensivo do material didático e das interações em aula. O 1º Relato do Estudante 1 teve uma duração de 4 minutos (716 palavras), o 2º de 2,5 minutos (397 palavras), e o 3º de 2,5 minutos (408 palavras).

Os três relatos elucidam a mobilização de representações relacionadas com os requerimentos do gênero (1), sobre os paratextos que correspondem com os gêneros de escrita utilizados e com a organização do seu planejamento textual.

“[3] E tudo isso para primeiro, gerar o título, para poder ver um título que relacione esses dois temas (...).” (1ºR)

“[6] Pensar na introdução, algo que mencione o contexto, como havíamos conversado em aula, que introduziria os temas que seriam discutidos depois.” (1ºR)

“[15] E bom, depois de ter tudo formado, foi aí que comecei a pensar em um título que pudesse misturar tudo isso, os dois tipos de texto, e que pudesse dar uma ideia, em poucas palavras, de tudo o que foi mencionado depois.” (2ºR)

“[16] E ali, quando ambos estavam, fiz introdução, conclusão e título.” (3ºR)

Os relatos da segunda e da terceira produção revelam representações sobre a organização da atividade de escrever (2). Dessa forma, o Estudante 1 construiu, independentemente, a prática de dividir a escrita da tarefa em duas ou três instâncias diferenciadas, associadas com partes diferentes da organização do planejamento textual dos gêneros, e avaliou essa estratégia como bem-sucedida.

“[8] E bom, sabendo disso, o que eu fiz foi, ao contrário do outro, este foi em duas etapas. [9] Primeiro, um dia eu me baseei tudo em um, fiz toda essa pesquisa prévia no primeiro texto, escrevi tudo que entendi (...). [12] Bem, eu fiz isso no primeiro. [13] No dia seguinte fiz o segundo. [14] E então, num terceiro dia, lendo os outros dois e já sabendo bastante sobre o tema, tentei estabelecer a introdução e a conclusão.” (2ºR)  
“[15] Num dia resumi um, outro dia resumi outro. [16] E ali, quando ambos estavam, fiz introdução, conclusão e título.” (3ºR)

Os relatos do Estudante 1 evidenciam, nas duas primeiras tarefas, representações sobre a escrita com base na leitura (3). A prática parece evoluir em seu *status* ao longo do tempo, já que no primeiro relato ela é mencionada explicitamente, no segundo relato a leitura é recuperada e denominada como óbvia (“evidentemente”), e na terceira ela não é descrita explicitamente.

“[2] Em primeiro lugar, o que fiz foi reler os resumos (...).” (1ºR)<sup>6</sup>  
“[2] Li, obviamente, os dois textos nos quais nos baseamos.” (2ºR)

Seus relatos também mostram a mobilização de representações sobre as práticas de produção de conhecimento (4) atreladas aos gêneros acadêmicos. Neste ponto, nos primeiros dois relatos, parece ser mais clara para o estudante a relação entre os textos (resumos e relatórios) e as práticas de conhecimento que estão por trás deles (decisões metodológicas ou a situação geográfica do assunto), enquanto o último relato evidencia uma maior dificuldade para perceber a ação de reflexão teórica que está por trás de um ensaio.

“[2] (...) para poder ter a ideia principal, para poder escrever qual era a sua metodologia, qual era o seu objetivo, quais foram as conclusões a que chegaram.” (1ºR)  
“[3] E a primeira coisa que fiz foi me localizar espacialmente e tentar entender onde ficava uma das hidrelétricas e onde seria construída a outra.” (2ºR)  
“[4] Esse tipo de texto, pessoalmente, me parece um pouco mais complicado de entender, e mais difícil de tentar escrever, e ver o que aquele autor disse, e ver como eles podem ser correlacionados para poder resumir ou escrever o mínimo de palavras possível e que as ideias de cada autor não se estendam muito.” (3ºR)

Os três relatos do Estudante 1 também mostram a mobilização de representações sobre a seleção de conteúdos temáticos derivados de outros textos (5) para a elaboração dos próprios textos. Em todos os casos, as práticas envolvem a hierarquização e o descarte de conteúdos temáticos na elaboração do próprio texto.

“[12] Bom, aí acrescentei os pontos principais que eu tinha apontado, o nome da pesquisadora, qual era o título da pesquisa dela, quais eram os objetivos dela.” (1ºR)  
“[11] Ou seja, poder retirar as partes que achei não tão relevantes ou muitas informações que podem não eram relevantes.” (2ºR)  
“[13] O complicado foi, mais do que tudo, tentar não repetir tanto, embora eu não ache que tenha dado muito certo.” (3ºR)

---

<sup>6</sup> A numeração cardinal entre parênteses retos, por exemplo [1], identifica um segmento de conteúdo do relato a fim de facilitar sua localização na transcrição completa nos anexos. A numeração ordinal entre parênteses curvos mais a letra R, exemplo (1ºR), identifica o relato (1º, 2º ou 3º) de cada participante, dentro do qual está contido o fragmento.

Nos três relatos, ficam evidenciadas representações sobre a produção de conteúdos temáticos novos (6), que não derivam dos textos de leitura e como estas variam de acordo com os gêneros. No resumo, a introdução de conteúdos temáticos novos tem a ver com o estabelecimento de relações entre os textos lidos. No relatório, com a introdução de informações novas procuradas pelo estudante. E, no ensaio, a produção de novos conteúdos temáticos se relaciona com a reformulação ou síntese dos conteúdos lidos a fim de cumprir com as partes iniciais e finais do gênero.

“[21] E também, para completar um pouco mais, que não sejam apenas as ideias-chave e relacioná-las um pouco entre si.” (1ºR)

“[9] Primeiro, um dia eu me baseei tudo em um, fiz toda essa pesquisa prévia no primeiro texto, escrevi tudo que entendi, tentando dar isso, acrescentar um pouco do que havia pesquisado para que ficasse mais preciso.” (2ºR)

“[15] Num dia resumi um, outro dia resumi outro. [16] E ali, quando ambos estavam, fiz introdução, conclusão e título.” (3ºR)

As representações sobre o planejamento textual (7) são evidentes na atividade de produção de texto recuperada nos três relatos do Estudante 1. Neles, o estudante mobiliza saberes relativos ao plano textual de cada um dos gêneros que escreveu:

“[6] Pensar na introdução, algo que mencione o contexto, como havíamos conversado em aula, que introduziria os temas que seriam discutidos depois. [7] Mais tarde no tema organização eu já o tinha estabelecido (...)” (1ºR)

“[14] E então, num terceiro dia, lendo os outros dois e já sabendo bastante sobre o tema, tentei estabelecer a introdução e a conclusão.” (2ºR)

“[14] Então é isso, tentar não repetir tanto, porque na introdução as ideias são mencionadas um pouco, então, bom, depois, cada um dos seus textos individuais que, como já mencionei, fiz em dois dias.” (3ºR)

Apenas no relato da primeira tarefa há menções a representações relacionadas com a conexão textual (8). Ou seja, o Estudante 1 tentou utilizar os conectores que tinham sido trabalhados em aula:

“[14] Bom, tentei usar conectores, tentei usar, bom, como falei, citações.” (1ºR)

O relato da primeira tarefa evidencia o desenvolvimento de representações sobre a polifonia textual (9) para a elaboração do próprio texto. Nas outras produções de texto, há preocupação pela seleção de conteúdos dos textos fonte, mas não há rastros da intenção de visibilizar a voz dos autores desses textos.

“[13] Tentei citá-la, como tínhamos conversado em aula.” (1ºR)

Os relatos da primeira e da terceira produção textual visibilizam representações sobre os acervos letrados do aluno (11). Em espanhol, sua LC, e em português, a LA. Os relatos mostram que o estudante mobiliza uma concepção dicotômica desses acervos, que o faz pensar que um desempenho muito elevado na LA, auxiliado pelos recursos tecnológicos (Google Tradutor), não corresponde com seu nível de desempenho esperado para o curso ou com o que ele considera seu próprio e autêntico discurso (“foi o que eu consegui escrever e como me ocorreu”).

“[27] (...) o que acontecia muito comigo era que eu queria escrever algo ou ter uma ideia em espanhol de como era dito, mas se eu traduzisse para o português com um tradutor, eles eram palavras que nunca iriam me ocorrer em minha vida. [28] Quer dizer, em espanhol sim, mas em português talvez não. [29] Ou formas de dizer coisas que não iriam me ocorrer neste momento ou neste contexto em que estamos estudando de forma básica, sim. [30] Preferi não usá-los e tentar reescrever eu mesmo de outra forma ou mudar as palavras. [31] Talvez tenha sido uma ideia mais simples, não tão agradável de ler, mas foi o que eu consegui escrever e como me ocorreu.” (1ºR)

“[7] Mas, bom, eu fui escrevendo, dessa vez, em espanhol, porque, como já disse, esse tipo de assunto é um pouco complicado para mim. [8] Então, bom, primeiro escrevi tudo em espanhol, para tentar deixar claro o que eu queria

expressar, mais ou menos. [9] E aí sim, tentei retraduzir aos poucos. [10] E bom, e algumas palavras que escrevi em espanhol, eu não sabia como dizê-las no meu vocabulário português. [11] Então, bom, tive que pesquisar e consegui encontrar algumas palavras que não me pareceram do nível, mas bom, ficaram palavras, digamos, mais complexas.” (3ºR)

Finalmente, nos relatos da segunda e da terceira produção, é visível também a presença de representações sobre o envolvimento afetivo do aluno (12) com essas tarefas. A escrita do relatório, resulta-lhe estimulante e prazerosa, a ponto de motivar leituras adicionais às propostas no curso, enquanto a escrita do ensaio lhe parece difícil e desinteressante.

“[17] Obviamente o achei mais divertido que o anterior, por tudo isso que mencionei, por todas as pesquisas anteriores, porque o fiz por etapas.” (2ºR)

“[1] Bom, esse texto, diferentemente dos outros dois, foi um pouco mais complicado para mim, pessoalmente, porque não é um tema que eu..., não só o tema, mas o formato, não me chama muito a atenção, ao contrário do segundo.” (3ºR)

## 5. 2 Estudante 2

O Estudante 2 é um homem de 40 anos que está finalizando uma graduação em Economia e iniciando outra em Linguística. Trata-se de um estudante altamente engajado na vida universitária, que tem levado a cabo diversas tarefas de extensão e participado em atividades de gestão universitária. Tem um grande interesse pelas línguas, sendo o português apenas uma delas, já que também tem feito cursos de inglês e alemão na faculdade. Trata-se de um estudante motivado e ativo, tanto na realização de tarefas fora da aula quanto em interações em grupo, e seus resultados de aprendizagem são muito satisfatórios. O 1º Relato do Estudante 2 teve uma duração de 10 minutos (1149 palavras), o 2º de 9,5 minutos (1061 palavras), e o 3º de 5 minutos (567 palavras).

Os três relatos evidenciam representações sobre os requerimentos do gênero (1). As representações têm a ver com diversos aspectos: o propósito de produção do texto, as restrições quanto ao conteúdo do gênero textual escolhido, a limitação de extensão imposta pela tarefa, e as restrições para a expressão de um posicionamento pessoal.

“[25] (...) que procuro convidar as pessoas para duas apresentações de informação num contexto.” (1ºR)

“[29] Depois que comecei a escrever, percebi que já tinha gasto 220 palavras, do que a minha pessoa pensa, e tinha que escrever um texto sobre o resumo. [30] Então comecei a reduzir o que eu tinha colocado acima do que eu pensava para colocar mais do que pensam os profissionais que apresentaram no congresso.” (1ºR)

“[2] Pois bem, sobre a tarefa 2, o que se pode dizer é, por um lado, que o nível dos relatórios é um pouco superior ao dos resumos, o que é adequado para um curso onde se vai do menos para o mais.” (2ºR)

“[10] Então eu conheço pessoas que são muito sintéticas, que quando você manda escrever 15 parágrafos, 15 linhas é demais, e para mim 15 linhas é pouco. [11] E bom, isso é questão do comando, mas acho que o resultado que foi solicitado foi alcançado, mas sinto que há coisas importantes que tive que deixar de fora.” (2ºR)

“[3] E bom, se for preciso detalhar o que escrevi, foi, como sempre, um percentual do que sai dos textos, um percentual do que penso. [4] Além de não ter espaço para reflexão como conclusões, mas sim argumentativo (...).” (3ºR)

Os relatos da primeira e da terceira produção do Estudante 2 revelam representações sobre a organização da atividade de escrever (2). Estas evidenciam o processo autônomo de seleção de duas estratégias de escrita diferentes, que se relacionam com a familiaridade que ele tem com cada um dos gêneros.

“[11] Então na sexta eu leio e fico um fim de semana avaliando pelo menos é assim como eu funciono. [12] Não é que eu comecei a escrever baseado em, bom, eu tenho que escrever isso em português, não. [13] Comecei a pensar em diversos fatores, o que pego, o que não pego, fiz isso eu fiz introspectivamente, penso primeiro e depois escrevo.” (1ºR)

[17] Mas o que eu senti foi que era uma tarefa que eu estava predisposto a fazer porque tinha tudo na cabeça. [18] E ao contrário da primeira e segunda tarefas que estava fazendo e como foi, bom, uma jornada de escrita que fala do que proponho. (3ºR)

O primeiro e o segundo relato do Estudante 2 mostram a mobilização de representações sobre as práticas de produção de conhecimento (4) atreladas aos gêneros. No resumo, a preocupação é colocada na situação social de produção do gênero, o congresso acadêmico. No relatório, há uma preocupação do estudante a respeito do caráter técnico do conteúdo do texto e de suas lacunas quanto a esse conhecimento.

“[8] Talvez o que fiz foi pensar nisso de forma a fazer um resumo que fosse atraente para o leitor, para que ele se interessasse em fazer parte do Congresso.” (1ºR)

“[5] Não sei se o que coloquei como relevante é o que é verdadeiramente relevante, mas porque não sou biólogo, mais do que tudo. [6] Ao contrário do primeiro trabalho, onde senti que estava apenas combinando palavras que pareciam boas e não sabia se o que estava escrevendo era bom ou não, agora sinto que o que escrevi é relativamente bom, porque não sou um daquelas pessoas que pensam que sabe.” (2ºR)

Os três relatos também evidenciam representações sobre a seleção de conteúdos temáticos derivados de outros textos (5) para a elaboração dos próprios textos. A noção de relevância ou de hierarquização é evidentemente o componente dominante dessas práticas.

“[18] Normalmente o que faço é me inspirar no resumo selecionando os parágrafos ou elementos de texto que estou fazendo e a partir disso omito parágrafos ou tiro parágrafos ou tomo parte de parágrafos, entre aspas.” (1ºR)

“[37] Selecionei parte do que estava posto e reconstruí.” (1ºR)

“[5] Não sei se o que coloquei como relevante é o que é verdadeiramente relevante, mas porque não sou biólogo, mais do que tudo.” (2ºR)

“[3] E bom, se for preciso detalhar o que escrevi, foi, como sempre, um percentual do que sai dos textos, um percentual do que penso.” (3ºR)

Nos três relatos, ficam evidenciadas representações sobre a produção de conteúdos temáticos novos (6) que não derivam dos textos de leitura. Esses conteúdos estão permanentemente associados aos posicionamentos ou opiniões formadas do Estudante 2 sobre as temáticas e a seu desejo de incluir essa perspectiva nos textos.

“[32] Porque, em última análise, a minha opinião é irrelevante para os propósitos da mesa ou pode ser demonstrável no Congresso. [33] Mas basicamente é o que proponho no título, que não sei se pode parecer muito rude, eu tentei dosá-lo. (...) [35] Basicamente o que fiz foi isso, como uma espécie de Tetris do que eu pensava em relação ao que estava na minha frente.” (1ºR)

“[15] Tentei encaixar tudo na estrutura, onde tentei colocar uma conclusão do primeiro relatório, uma conclusão do segundo relatório e uma pessoal, tal como fiz com o texto, no texto.” (2ºR)

“[19] Então, talvez eu me atreva a usar pequenos truques baratos de roteirista, por exemplo, usar um título e um subtítulo, e no subtítulo colocar um pouco do que penso, e em algum parágrafo acrescentar algo, digamos, que não tire o significado do que o autor está dizendo, mas dá um pouco mais do que eu penso quando estou lendo o que a outra pessoa escreveu.” (2ºR)

“[5] Talvez haja uma posição pessoal minha dentro do texto porque ambos os textos acabam sempre falando sobre o capital e como os homens oprimem as mulheres e também os homens oprimem os homens. [6] Então, talvez, muitas vezes me pareceu que aqueles textos não incluíam coisas que terminavam em generalização. [7] Depois tentei argumentar de forma pacífica que nem todos os homens são iguais (...)” (3ºR)

As representações sobre o planejamento textual (7) são evidentes na atividade de produção de texto da segunda e da terceira produção escrita do Estudante 2. Resulta evidente que para o estudante o relatório apresenta restrições maiores quanto à organização do conteúdo temático e que o ensaio habilita um planejamento mais simples.

“[12] Depois, no que diz respeito à estrutura, aconteceu-me que, digamos que combinei bem os dois resumos, não os dois resumos, os dois relatórios. [13] Mas sinto que teria gostado de associá-lo mais às pontes, ou seja, o que se

escreve nem sempre é um lego que se pode subir os parágrafos e baixá-los, mas sim fiquei numa estrutura que veio do primeiro texto que tinha lido e depois passei para o segundo texto que tinha lido.” (2ºR)

“[20] Mas também não parecia uma estrutura como a do relatório ou da pesquisa, que eram um pouco mais complexas quando era preciso encaixar duas argumentações.” (3ºR)

Os relatos da primeira e da terceira produção também evidenciam o desenvolvimento de representações sobre a polifonia textual (9) para a elaboração dos próprios textos. No relato da segunda produção, não há evidências de preocupação por visibilizar a voz dos autores, embora sim os conteúdos temáticos dos seus textos.

“[19] Duas frases que achei boas para as pessoas verem, como se dissessem, bem, não escrevi isso, mas vem do resumo da pesquisa da outra pessoa.” (1ºR)

“[14] Sim, talvez as citações devessem ter sido feitas mais parciais ou não sei, modificado alguma coisa.” (3ºR)

No relato da segunda produção, ficam evidenciadas representações sobre a avaliação textual (10) nos textos. Nesse caso, o aluno demonstra uma análise distanciada de seu próprio texto e um controle de suas estratégias de seleção lexical com a finalidade de apresentar sua própria avaliação do conteúdo temático.

“[24] Aqui. Coloquei uma frase num segundo parágrafo que diz ‘A presença de espécies à beira do abismo, da extinção, a necessidade cruel de medidas mitigadoras urgentes para aplicar o sofrimento inerente ao meio ambiente’.

[25] E isso está escrito num texto onde a pessoa não fala do sofrimento do meio ambiente, ela fala da necessidade de mitigação das medidas, porque o meio ambiente sofre, mas ele não fala essa palavra.” (2ºR)

Os relatos das três produções evidenciam representações sobre os acervos letrados do aluno (11). É destacável que o aluno realiza operações entre os acervos letrados de ambas as línguas de forma livre e com aparente percepção de sucesso. Inclusive, na terceira produção, seu gerenciamento da prática escrita parece ter se tornado mais implícito e menos conflitivo para ele (“brincar com as próprias palavras”).

“[23] Se naquele momento eu estava escrevendo, estava pensando em português ou estava pensando em espanhol, sinceramente era um pouco dos dois. [24] Quando você olha como eu escrevo, há um parágrafo que foi claramente escrito por mim.” (1ºR)

“[36] Escrevi parte em espanhol e depois reescrevi em português. [37] Selecionei parte do que estava posto e reconstruí.” (1ºR)

“[17] Acontece que eu escrevi em espanhol e depois traduzi para o português. [18] E outras coisas que já vieram dos textos que eu simplesmente extraio e recomponho, e decompou, e tiro palavras-chave, e retiro coisas, e adiciono coisas, mas procuro acrescentar coisas que tenham a ver com o que escrevi e com o que foi escrito por outros autores.” (2ºR)

“[21] E neste aqui é como, bem, você poderia brincar com as próprias palavras das pessoas para poder apresentar uma argumentação unificada.” (3ºR)

Finalmente, nos relatos das três produções escritas, são visíveis também representações sobre o envolvimento afetivo do aluno (12) com essas tarefas. É perceptível que o envolvimento afetivo está relacionado tanto com a familiaridade do estudante com os gêneros, quanto com a evolução de sua confiança ao longo do curso, e da transformação de sua autopercepção como escritor nesse contexto.

“[6] Agora eu fiz, digamos assim, o que interpretei como o que foi solicitado, mas não sei se consegui o que realmente era esperado do trabalho.” (1ºR)

“[28] Desculpe o anexo, mas pensando também no que envio como tarefa, talvez seja a tarefa em que me senti mais confortável, mas não significa que seja a melhor avaliada, no sentido de que também entendo que o nível da demanda vai ser maior.” (2ºR)

“[2] Não sei se foi mais fácil para mim porque a estrutura do ensaio em si é menos complexa, porque é mais argumentativo e também pode ser que atualmente eu tenha mais experiência no que se refere à escrita acadêmica para esse tipo de curso.” (3ºR)

“[17] Mas o que eu senti foi que era uma tarefa que eu estava predisposto a fazer porque tinha tudo na cabeça.” (3ºR)

## 6 Síntese e Discussão

A síntese apresentada no Quadro 2 evidencia a diversidade de representações relacionadas com as práticas de ler e de escrever que foram mobilizadas pelos estudantes durante a produção de seus textos e na elaboração de seus relatos. É notório que as demandas da tarefa proposta, seu contexto de produção, seu propósito, o papel do enunciador, a audiência, seu gênero e suas fontes são os disparadores dos recursos de regulação da prática de escrever que os estudantes levaram a cabo. É visível também, nos dois casos, que essas condições da tarefa tem um impacto regular ao longo do curso e suscitam a atenção dos estudantes em cada instância de avaliação. Nesse sentido, as diferenças entre estudantes ou entre diferentes tarefas parecem ser menos recorrentes que as coincidências (Quadro 2), embora o estudo não conte com dados que possam justificar mais diretamente a ausência ou presença pontual de certas representações em algumas tarefas ou para algum dos estudantes. Apesar dessas diferenças, pode-se afirmar que realização de uma tarefa de leitura e escrita que apresenta uma situação social plausível e um gênero em torno do qual os alunos receberam instrução constitui um marco propício para o desenvolvimento de diferentes facetas do letramento dos estudantes na LA, além das que poderiam surgir em contextos pedagógicos de escrita mais apegados a aspectos formais da linguagem (Barros et al., 2024).

### QUADRO 2

Síntese da análise dos relatos de escrita dos Estudantes 1 e 2.

<b>Categoria</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>
1. Representações sobre os requerimentos do gênero.	1º, 2º, 3º R	1º, 2º, 3º R
2. Representações sobre a organização da atividade de escrever.	2º, 3º R	1º, 3º R
3. Representações sobre a escrita com base na leitura.	1º, 2º	
4. Representações sobre as práticas de produção de conhecimento.	1º, 2º, 3º R	1º, 2º R
5. Representações sobre a seleção do conteúdo temáticos de outros textos.	1º, 2º, 3º R	1º, 2º, 3º R
6. Representações sobre a produção de conteúdos temáticos novos.	1º, 2º, 3º R	1º, 2º, 3º R
7. Representações sobre o planejamento textual.	1º, 2º, 3º R	2º, 3º R
8. Representações sobre a conexão textual.	1º R	
9. Representações sobre a polifonia textual.	1º R	1º, 3º R
10. Representações sobre a avaliação textual.		2º R
11. Representações sobre os acervos letrados do aluno.	1º, 3º R	1º, 2º, 3º R
12. Representações sobre o envolvimento afetivo do aluno.	2º, 3º R	1º, 2º, 3º R

Quanto ao desenvolvimento bilingüe dos estudantes, as recorrentes representações mobilizadas sobre os acervos letrados dos estudantes durante a escrita das tarefas mostram que o curso e as tarefas inevitavelmente promoveram o recurso a seus repertórios letrados, em espanhol e em português. Esses intercâmbios parecem sustentar a disparidade entre os conhecimentos dos estudantes em sua LC e a LA, e pôr o conhecimento mais aprofundado de práticas letradas na LC a serviço da prática letrada na LA. Porém, embora ambos os repertórios em espanhol e em português foram complementares e enriqueceram um ao outro no processo de aprendizagem e de escrita, isso não significa que os alunos estivessem cientes do fenômeno. Como se viu, O Estudante 1 parecia desqualificar seu próprio uso de conhecimentos não monolíngües, e o Estudante 2 percebia como mais legítimo seu agir bilingüe. Tais tensões são explicáveis pelo modelo de bilingüismo proposto por Hornberger e Skilton-Sylvester (2000), no qual, a análise situada dos eventos de linguagem deve ser feita considerando contínuos nos quais um extremo se encontra em situação de poder simbólico e o outro é considerado como fator de desvantagem. Neste caso, essa dicotomia se estabelece entre a LC e a LA, onde, em razão da situação de ensino e do tradicional discurso de monolingüismo e nativismo no ensino de LA (Canagarajah, 2011), a LA é mais valorizada e prestigiada, e a LC é vista por um dos alunos como uma deficiência.

Por outro lado, é visível que os estudantes vivenciam a escrita desses gêneros como uma atividade que mobiliza seus conhecimentos prévios como estudantes universitários, o que fica evidente em suas representações sobre a produção de conhecimento; assim como estratégias já adquiridas quanto às práticas de escrita em sua LC, como ficou visível em representações sobre a organização das práticas de escrever. Também é notório que as tarefas despertaram seus interesses e posicionamentos ideológicos, como evidenciado na mobilização de representações sobre a produção de conteúdos temáticos novos ou sobre a avaliação. Finalmente, as tarefas evidenciaram promover o envolvimento afetivo dos estudantes. Se pensarmos que, desde uma perspectiva praxiológica da aprendizagem (Vygotsky, 1998), há reais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento cada vez que os estudantes realizam regulações conscientes de aspectos de suas práticas letradas em sucessivas atividades didáticas, pode-se imaginar que tais práticas contribuíram para o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de escrita acadêmica em ambas as línguas, isto é para o desenvolvimento do bilingüismo pleno proposto por Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) ou da competência metagenética estratégica proposta por Gentile (2011). Como apontado por Silva (2019) há possibilidade de produzir aprendizagem significativas em letramentos acadêmicos quando se trabalha em forma situada com atividades de linguagem e gêneros acadêmicos.

Finalmente, é visível que aspectos mais próximos da superfície da infraestrutura textual (Bronckart, 1999), como o gerenciamento da polifonia, a avaliação e a conexão, receberam pouca atenção desses estudantes, embora tenham sido objeto de um trabalho recursivo no curso. Junto a esses, se adicionam outros aspectos da superfície da infraestrutura textual que não são nem sequer mencionados nos relatos, embora tenham sido objeto de ensino intensivo no curso, como o tempo e o modo verbal, e a coesão nominal (referenciação). É possível que a regulação de tais aspectos da escrita não seja saliente nos relatos mas tenha sido objeto de atenção na escrita, talvez de uma atenção menos consciente e articulada verbalmente. A pesquisa de Díaz (2023a) também apontou um lento processo de apropriação de conhecimentos linguístico-discursivos discretos ao repertório analítico letrado dos estudantes em um contexto pedagógico similar.

## 7 Considerações Finais e Implicações

Os relatos de escrita dos Estudantes 1 e 2 evidenciam que tanto os conteúdos do curso quanto as características das tarefas promoveram complexas práticas de produção escrita que

requerem o manejo de diferentes aspectos e saberes. O recurso a representações sobre práticas chave do contexto acadêmico como a escrita interligada à leitura e à necessidade de seleção de conteúdos são evidenciadas nos relatos dos estudantes, assim como suas relações com as práticas de produção de conhecimento no contexto acadêmico. Além disso, aspectos importantes da textualização no contexto acadêmico como o planejamento textual, o gerenciamento da polifonia (citação), a conexão e a avaliação emergiram nos relatos das práticas escritas dos estudantes. Todos esses aspectos abordados na intervenção didática.

Considerando a pergunta de pesquisa colocada no início (que evidências do desenvolvimento integral do biletamento surgem da análise dos relatos de escrita dos estudantes?), e à luz de diversas evidências de mobilização dos repertórios letrados dos estudantes e de saberes que vão além da LA, os dados analisados neste artigo sugerem que as tarefas propostas, e seu enquadramento no curso, resultaram em um cenário propício para o desenvolvimento do biletamento pleno dos estudantes, e um campo construtivo de suas capacidades e identidades como escritores vistas desde uma perspectiva multilíngue. Pode-se dizer que a intervenção promoveu letramentos que vão além da LA, como os propostos por Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) e Gentile (2011), na direção de um bi-multiletramento pleno.

O caráter biletado dos processos observados resulta evidente nos segmentos dos relatos em que as tarefas de produção escrita promoveram um gerenciamento das relações entre os acervos letrados dos estudantes, isto é, de transferências de saberes entre línguas no momento de escrever, embora cada estudante tenha feito esse gerenciamento de forma diferente e com diferentes percepções de legitimidade. É válido destacar também que os cenários de escrita e leitura propostos suscitaram o envolvimento afetivo e a possibilidade de instanciar seus interesses pessoais e acadêmicos, seus posicionamentos políticos e suas identidades, o que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de construir saberes a partir de diferentes acervos linguísticos (Masello, 2019b).

A iniciativa didática desenvolvida parece responder à demanda apresentada por Fernandes (2020; 2021) e também por Ferreira e Ribeiro (2021) por um ensino de PLA em contexto acadêmico que apresente aos alunos a oportunidade de dimensionar as relações entre os aspectos sociais da produção dos gêneros acadêmicos e suas repercussões na materialidade textual da produção de conhecimento, isto é, nos textos, em suas diferentes dimensões (organização, coesão, conexão, avaliação, polifonia). Como observado em Silva (2019; 2020), o ensino sequenciado de conhecimentos sociais e linguístico-discursivos em torno de gêneros da esfera acadêmica repercute positivamente no desenvolvimento do letramento de estudantes em PLA.

Quanto ao potencial do curso implementado para promover um biletamento pleno dos estudantes, deve se lembrar que, por mais que as tarefas tenham suscitado a realização de transferências de conhecimentos e práticas letrados entre a LC e a LA, o curso não promoveu, por meio de intervenções didáticas específicas, tais práticas. Isto pode representar uma possibilidade para futuras implementações de cursos como esse, assim como de avaliação de seu impacto. Dessa forma, há espaço para que cursos de PLPC ou de PLA para fins acadêmicos, geralmente orientados ao desenvolvimento de letramentos na LA, constituam-se em cursos de bi-multiletramentos acadêmicos. Nesse sentido, esses cursos deveriam elaborar recursos pedagógicos que orientem os alunos para o enriquecimento entre vários de seus repertórios letrados, a fim de que a capacidade de realizar transferências produtivas não dependa apenas das estratégias individuais desenvolvidas por cada estudante.

Quanto às limitações dessa pesquisa, deve-se lembrar que as análises apresentadas neste texto são apenas baseadas em evidências parciais dos processos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que, por exemplo, não foram analisados os textos produzidos por eles, nem outras possíveis fontes de evidências da realização do curso de PFU I. Além disso, há necessárias discussões futuras no tocante à evolução do desempenho dos estudantes ao longo do tempo em cursos dessas características, assim como a possíveis adaptações que possam ser necessárias para dar uma forma coerente ao construto do PLPC e à sua aplicação didática.

Conclui-se que esta iniciativa mostra um campo fértil e positivo em termos educacionais, por estimular as capacidades letradas dos estudantes e promover sua aptidão para agir em um cenário plurilíngue, e considera-se que aproximar os estudantes da compreensão do português como Língua de Produção de Conhecimento pode contribuir para ampliação de sua consciência linguística crítica como estudantes universitários, assim como para a constituição de um “espaço científico dialógico plurilíngue” (Masello, 2019a, p. 26, tradução do autor) na direção de um projeto latino-americano multilinguístico (Hamel, 2013).

## Agradecimentos

Agradeço especialmente aos estudantes do curso de Português para Fins Universitários I que cederam seu tempo para colaborar com a pesquisa. Agradeço, também, à Professora Dra. Laura Masello pela leitura crítica da primeira versão desse texto, assim como aos pareceristas do *Portuguese Language Journal*, cujos comentários e sugestões me permitiram enriquecer o conteúdo do artigo.

## Referências

- Arnoux, Elvira Narvaja de. “Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas”, 2014.
- de Barros, Eliana Merlin, Gonçalves, Adair, and Cristovão, Vera Lúcia. “Un análisis comparativo entre artículos de opinión y textos disertativo-argumentativos producidos en situación de evaluación de ingreso a la universidad.” *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE)*, vol. 1, no. 2, 2024, p. 115-135, <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.07>.
- Bronckart, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 1.ed. Educ, 1999.
- Bronckart, Jean-Paul. “Restrições e Liberdades Textuais, Inserção Social e Cidadania.” *Revista Da ANPOLL*, vol. 1, no. 19, 2005, pp. 231-256, <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>.
- Bronckart, Jean-Paul. “A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, edited by Maria de Lourdes Matencio, and Ana Rachel Machado. Mercado de Letras, 2009a, pp. 93-120.
- Bronckart, Jean-Paul. “As unidades de análise da psicologia e sua interpretação. *Interacionismo social ou interacionismo lógico?*”. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, edited by Maria de Lourdes Matencio, and Ana Rachel Machado. Mercado de Letras, 2009b, pp. 25-57.
- Canagarajah, Suresh. “Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy.” *Applied Linguistics Review*, vol. 2, 2011, pp. 1-28.
- Carvalho, Simone da Costa. “Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na américa latina.” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 51, no. 2, 2012, pp. 459–84, <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>.

- Cazden, C., et al. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures." *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 1, 1996, pp. 60–92, <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160>.
- Chizzotti, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 1.ed. Vozes, 2006.
- Cristovão, Vera Lúcia. "Sequências didáticas para o ensino de línguas." *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas*, edited by Renildes Dias, and Vera Lúcia Cristovão, Mercado de Letras, 2009, pp. 305-344.
- Cristovão, Vera Lúcia, and Stutz, Lídia. "Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE." *Linguística aplicada e sociedade. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*, edited by Paula Szundy et al. Pontes, 2001, pp. 17-39.
- Denzin, Norman, and Yvonna Lincoln. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa." *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, edited by Norman Denzin, and Yvonna Lincoln, Artmed, 2006, pp. 15-41.
- Díaz, Damián, and Gladys Quevedo-Camargo. "Atividade metalingüística e técnicas de produção de dados para a análise da aprendizagem de Português como Segunda Língua." *ReVEL*, vol. 18, no. 35, 2020, pp. 147-180.
- Díaz, Damián, et al. "Géneros y literacidad disciplinar: una propuesta de enseñanza para cursos universitarios de lectura en español, inglés y portugués." *Revista da ABRALIN*, vol. 20, no. 3, 2021, pp. 1023-1052, <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1950>.
- Díaz, Damián. *La actividad metalingüística en el aula. Procesos de concientización de la lectura y de la escritura en lengua extranjera y en segunda lengua en la Universidad*. Comisión Sectorial de Investigación Científica - Universidad de la República, 2023a.
- Díaz, Damián. "Integrated Teaching of Reading in Portuguese As an Additional Language (PLA) and Writing in Spanish As a Community Language (ELC) at the University". *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, vol. 14, no. 1, 2023b, pp. 1-24, <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2023.1.44892>.
- Dolz, Joaquim, et al. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento." *Gêneros orais e escritos na escola*, edited by Joaquim Dolz et al., Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.
- Dornyei, Zoltan. *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2007.
- Faltis, Christian. "Case study methods in researching language and education." *Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language Education*, v. 8, edited by Nancy Hornberger, and David Corson, Kluwer Publishers, 1997, pp. 145-452.
- Ferreira, Laura Márcia Luiza, and Jocenilson Ribeiro. "Avaliação de leitura em português língua adicional no ensino superior." *Revista Linguagem*, vol. 39, no. 1, 2021, pp. 234-259.
- Fernandes, Gláucio. Letramento acadêmico em português como língua adicional: representações de estudantes universitários internacionais a respeito do gênero "resumo acadêmico". *Letras*, n. 03, 2020, p. 291-313. <https://doi.org/10.5902/2176148548432>.
- Fernandes, Gláucio. *Práticas de letramento acadêmico de estudantes internacionais matriculados em uma disciplina de ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional*. 2021. Universidade Federal de Minas Gerais, Tese de Doutorado.
- Gentil, Guillaume. "A Bilingual Agenda for Genre Research." *Journal of Second Language Writing*, vol. 20, no. 1, 2011, pp. 6–23, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>.
- Granato, Matheus. "Mapeamento de Publicações Da Área de Português Como Língua Adicional Nas Revistas Estudos Linguísticos (1978-2020) e Revista Do GEL (2002-2020)." *Estudos Linguísticos*, vol. 51, no. 1, 2022, pp. 214–34, <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3185>.
- Hamel, Rainer Enrique. "El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina."

- Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 52, no. 2, 2013, pp. 321–84, <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>.
- Hornberger, Nancy H., and Ellen Skilton-Sylvester. “Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives.” *Language and Education*, vol. 14, no. 2, 2000, pp. 96–122, <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>.
- Hyland, Ken. *Disciplinary Discourses Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press, 2004.
- Hyland, Ken. “Genre and Academic Writing in the Disciplines.” *Language Teaching*, vol. 41, no. 4, 2008, pp. 543–62, <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>.
- Magalhães, Tânia, and Vera Lúcia Cristovão. *Sequências e Projetos Didáticos no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Uma Leitura*. Pontes, 2018.
- Marques, Aline Aurea Martins, and Juliana Roquele Schoffen. “Português como Língua Adicional nas universidades federais brasileiras: um perfil da área.” *Letras de hoje*, vol. 55, no. 4, 2020, pp. 394-411, <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.4.38778>.
- Masello, Laura. “El área de lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar.” *Estudios de lenguas. Volumen 1. Lenguas extranjeras en la educación superior*, edited by Laura Masello, Mastergraf, 2019a, pp. 11-28.
- Masello, Laura. “Conocimiento de lenguas y conocimiento en lenguas en la universidad.” *Estudios de lenguas. Volumen 1. Lenguas extranjeras en la educación superior*, edited by Laura Masello, Mastergraf, 2019b, pp. 11-28. 29-64.
- Miranda, Florencia. “O ‘resumo de comunicação’ como objeto de ensino.” *Raído*, vol. 8, no. 16, 2014, pp. 33–55.
- Marques, Ana Laura. “Escrita acadêmica em Português como Língua Adicional: reflexões acerca de bilinguagem, ensino e avaliação.” *Scripta*, vol. 25, no. 53, 2021, pp. 200-232, <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p200-232>.
- Norris, Stephen, and Linda Phillips. “Scientific Literacy.” *The Cambridge Handbook of Literacy. 3.ed.*, edited by David Olson, and Nancy Torrence, Cambridge University Press, 2009, pp. 271-285.
- Pennycook, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical reintroduction*. Routledge, 2021.
- Snow, Catherine, and Paula Ucelli, Paula. “The Challenge of Academic Language.” *The Cambridge Handbook of Literacy. 3.ed.*, edited by David Olson, and Nancy Torrence, Cambridge University Press, 2009, pp. 112-133.
- Salatino, Maximiliano. “Los Circuitos Lingüísticos de La Publicación Científica Latinoamericana.” *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, vol. 34, no. 3, 2022, pp. 253–94, <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.201928>.
- Sanchez, Hugo Santiago, and Trevor Grimshaw. “Stimulated recall.” *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, edited by Jim McKinley, and Heath Rosse, Routledge, 2020, pp. 312-323.
- Schleppegrell, Mary. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum, 2004.
- Da Silva, Meire Celedônio. “Gramática e Letramento No Ensino e Na Aprendizagem de Português Como Língua Adicional.” *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, vol. 10, no. 1, 2019, pp. 1-17, <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33176>.
- Da Silva, Meire Celedônio. *Letramentos Acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional*. 2020. Universidade Federal Do Ceará, Tese de Doutorado.
- Silva, Antonio Marcio da, and Lucia Rottava. “Ondas semânticas no ensino de português como língua adicional: gravidade e densidade semântica na construção do conhecimento.” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 62, no. 2, 2023, pp. 307–21, <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238671079>.

- Selvi, Ali Fuad. "Qualitative content analysis." *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, edited by Jim McKinley, and Heath Rosse, Routledge, 2020, pp. 440–452.
- Swales, John M., and Christine B. Feak. *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills. Vol. 1*. University of Michigan Press, 2004.
- Vygotsky, Lev. *A formação social da mente*. 7.ed. Martins Fontes, [1984] 2007.
- Vygotsky, Lev. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 1998.

## Anexo

### Transcrições Completas dos Relatos dos Estudantes 1 e 2

<b>Estudante 1</b>
<b>1º Relato</b>
<p>[1] Bom, agora vou explicar mais ou menos quais foram os passos ou como eu fui fazendo para conseguir concluir a tarefa dos resumos. [2] Em primeiro lugar, o que fiz foi reler os resumos, obviamente, para poder ter a ideia principal, para poder escrever qual era a sua metodologia, qual era o seu objetivo, quais foram as conclusões a que chegaram. [3] E tudo isso para, primeiro, gerar o título, para poder ver um título que relacione esses dois temas, o que não foi fácil, mas bom, consegui encontrar um que gostei mais ou menos. [4] Eu tinha pensado em outras opções, mas essa meio que deu um pouco mais de informação, não tanto, porque é um título, obviamente, mas deu um pouco mais de informação do que as outras opções que me ocorreram. [5] Depois o que fiz foi fazer a introdução. [6] Pensar na introdução, algo que mencione o contexto, como havíamos conversado em aula, que introduziria os temas que seriam discutidos depois. [7] Mais tarde no tema organização eu já o tinha estabelecido, mas gostei mais daquele jeito que você usou como exemplo de resumo, e não daquele que conversamos em aula, que foi como misturar os dois resumos. [8] Você fala um pouco sobre um, um pouco sobre outro, um pouco sobre um. [9] Não gostei disso e não acho que seja muito compreensível. [10] É como se as ideias se misturassem e você não soubesse se está falando de uma, ou pelo menos ia ser mais complicado para mim conseguir diferenciar uma da outra na minha forma de escrever. [11] Então, bom, eu me baseei e fui me guiando pelo modelo introdução, resumo um, resumo dois. [12] Bom, aí acrescentei os pontos principais que eu tinha apontado, o nome da pesquisadora, qual era o título da pesquisa dela, quais eram os objetivos dela. [13] Tentei citá-la, como tínhamos conversado em aula. [14] Bom, tentei usar conectores, tentei usar, bom, como falei, citações. [15] E tudo o que aprendemos nas aulas, eu mais ou menos tentei usar. [16] Bom, talvez eu não pudesse usar alguma coisa, mas tentei usar o máximo que pude, o que lembrei no momento. [17] E bom, depois disso, tentando relacionar um texto com o outro. [18] Isso foi um pouco mais complicado para mim. [19] Fazer a passagem entre um texto e o outro. [20] Mas, bom, acho que dentro de cada um dos resumos consegui explicar mais ou menos e deixar claro, como uma ideia de qual era o objetivo daquela pesquisa que a pesquisadora propôs. [21] Qual foi a metodologia delas e explicar um pouco assim, meio com as minhas palavras, para dar um pouco mais de sustentação. [22] E também, para completar um pouco mais, que não sejam apenas as ideias-chave e relacioná-las um pouco entre si. [23] Pensei também em colocar uma conclusão no final, mas depois, levando em conta o que tínhamos falado na aula, que neste tipo de artigos, que são majoritariamente informativos, ou melhor, informativos, a conclusão não era tão importante. [24] A conclusão a que eu tinha chegado não era tão importante. [25] Então, bom, acabei tirando e tive que acrescentar um pouco mais de informação, obviamente, para chegar às 400 palavras. [26] Então, bem, você deveria ter um pouco mais de informação. [27] Na sintaxe, deve ter erros em algumas palavras ou ideias que, por exemplo, o que acontecia muito comigo era que eu queria escrever algo ou ter uma ideia em espanhol de como era dito, mas se eu traduzisse para o português com um tradutor, eles eram palavras que nunca iriam me ocorrer em minha vida. [28] Quer dizer, em espanhol sim, mas em português talvez não. [29] Ou formas de dizer coisas que não iriam me ocorrer neste momento ou neste contexto em que estamos estudando de forma básica, sim. [30] Preferi não usá-los e tentar reescrever eu mesmo de outra forma ou mudar as palavras. [31] Talvez tenha sido uma ideia mais simples, não tão agradável de ler, mas foi o que eu consegui escrever e como me ocorreu. [32] Então, bem, espero que tenha dado certo.</p>
<b>2º Relato</b>
<p>[1] Bom, diferentemente do resumo, nesse tipo de texto, me baseei muito mais no que é a bibliografia, antes de começar a escrever. [2] Li, obviamente, os dois textos nos quais nos baseamos. [3] E a primeira coisa que fiz foi me localizar espacialmente e tentar entender onde ficava uma das hidrelétricas e onde seria construída a outra. [4] Então, procurei os textos em que se baseou a bibliografia. [5] Entrei, vi imagens, vi onde estava previsto construir, vi onde já estava construído.</p>

## 2º Relato (cont.)

[6] Procurei no Google Maps, tentei saber mais ou menos o local onde ficava, quão perto era das cidades que foram citadas, como o Rio Janeiro. [7] Houve um pouco de pesquisa anterior, poderíamos dizer. [8B] Diferentemente do anterior, em que o que fiz foi ler os textos e nada mais, neste sim, pesquisei, investiguei. [8] E bom, sabendo disso, o que eu fiz foi, ao contrário do outro, este foi em duas etapas. [9] Primeiro, um dia eu me baseei tudo em um, fiz toda essa pesquisa prévia no primeiro texto, escrevi tudo que entendi, tentando dar isso, acrescentar um pouco do que havia pesquisado para que ficasse mais preciso. [10] E bem, também com essas informações que eu havia pesquisado, poder resumir o texto. [11] Ou seja, poder retirar as partes que achei não tão relevantes ou muitas informações que podem não eram relevantes. [12] Bem, eu fiz isso no primeiro. [13] No dia seguinte fiz o segundo. [14] E então, num terceiro dia, lendo os outros dois e já sabendo bastante sobre o tema, tentei estabelecer a introdução e a conclusão. [15] E bom, depois de ter tudo formado, foi aí que comecei a pensar em um título que pudesse misturar tudo isso, os dois tipos de texto, e que pudesse dar uma ideia, em poucas palavras, de tudo o que foi mencionado depois. [16] E bem, esse foi basicamente o processo que passei para criar este texto. [17] Obviamente o achei mais divertido que o anterior, por tudo isso que mencionei, por todas as pesquisas anteriores, porque o fiz por etapas. [18] Me pareceu melhor fazê-lo por etapas e não como no anterior, que foi tudo num só dia. [19] Acho que com este consegui mais informações e gostei mais do processo.

## 3º Relato

[1] Bom, esse texto, diferentemente dos outros dois, foi um pouco mais complicado para mim, pessoalmente, porque não é um tema que eu..., não só o tema, mas o formato, não me chama muito a atenção, ao contrário do segundo. [2] O segundo, obviamente, foi o que mais me chamou a atenção e que mais gostei. [3] E toda a parte está investigando, e tentando localizar onde foi, onde estavam as hidrelétricas. [4] Esse tipo de texto, pessoalmente, me parece um pouco mais complicado de entender, e mais difícil de tentar escrever, e ver o que aquele autor disse, e ver como eles podem ser correlacionados para poder resumir ou escrever o mínimo de palavras possível e que as ideias de cada autor não se estendam muito. [5] Então, bom, foi como se fosse uma mistura dos outros dois textos, porque não tinha tanta pesquisa prévia quanto teve no segundo. [6] Mas fiz isso em duas etapas, como o segundo, ao contrário do primeiro. [7] Mas, bom, eu fui escrevendo, dessa vez, em espanhol, porque, como já disse, esse tipo de assunto é um pouco complicado para mim. [8] Então, bom, primeiro escrevi tudo em espanhol, para tentar deixar claro o que eu queria expressar, mais ou menos. [9] E aí sim, tentei retraduzir aos poucos. [10] E bom, e algumas palavras que escrevi em espanhol, eu não sabia como dizê-las no meu vocabulário português. [11] Então, bom, tive que pesquisar e consegui encontrar algumas palavras que não me pareceram do nível, mas bom, ficaram palavras, digamos, mais complexas. [12] Enfim, acho que você consegue entender o texto. [13] O complicado foi, mais do que tudo, tentar não repetir tanto, embora eu não ache que tenha dado muito certo. [14] Então é isso, tentar não repetir tanto, porque na introdução as ideias são mencionadas um pouco, então, bom, depois, cada um dos seus textos individuais que, como já mencionei, fiz em dois dias. [15] Num dia resumi um, outro dia resumi outro. [16] E ali, quando ambos estavam, fiz introdução, conclusão e título. [17] E bom, e depois também, na conclusão, talvez a ideia tenha sido um pouco repetitiva, talvez, para mim. [18] Então, como já falei, é um tipo de texto que não me chama muito a atenção, porém, tentamos.

## Estudante 2

### 1º Relato

1] Basicamente tenho que me explicar no sentido de que já fiz tarefas de investigação, fiz metodologia de investigação, apresentei em conferências acadêmicas etc. [2] Então, por um lado, entendo uma série de coisas e sei o quanto é difícil e o que isso implica. [3] Então o que vou fazer nesse áudio é tentar explicar como pensei na tarefa e com base nisso, que você consiga visualizar o que eu queria apresentar ao fazer

o resumo. [4] Então, a primeira coisa que faço, como se fosse um diário de bordo, é ler o que me pedem: 400 palavras, sintetizar para um simpósio, tentar fazer o mais sintético possível, sobre sociologia, na faculdade, etc.

### 1º Relato (cont.)

[[5] Aí me gera uma série de perguntas introspectivas para eu dizer, bom na verdade o professor tinha dito na época que íamos trabalhar com dois resumos e que íamos fazer um resumo dos dois resumos, tirando dos dois resumos, fazendo um resumo. [6] Agora eu fiz, digamos assim, o que interpretei como o que foi solicitado, mas não sei se consegui o que realmente era esperado do trabalho. [7] Por um lado, pode-se fazer um resumo a partir de múltiplas formas de abordá-lo. [8] Talvez o que fiz foi pensar nisso de forma a fazer um resumo que fosse atraente para o leitor, para que ele se interessasse em fazer parte do Congresso. [9] Digamos que tenha um componente de marketing. Embora eu não tenha estudado marketing, utilizo uma série de recursos que estão incluídos nos resumos, que considero o que é relevante para o resumo, independentemente de serem relevantes. [10] No sentido de que o que estou fazendo é convidar as pessoas a se interessarem pela conferência e pela publicação do livro, isso em termos gerais. [11] Então na sexta eu leio e fico um fim de semana avaliando pelo menos é assim como eu funciono. [12] Não é que eu comecei a escrever baseado em, bom, eu tenho que escrever isso em português, não. [13] Comecei a pensar em diversos fatores, o que pego, o que não pego, fiz isso eu fiz introspectivamente, penso primeiro e depois escrevo. [14] Então, eu pensei nesses dias que eu não estava entregando a tarefa, como entregar a tarefa. [15] E ontem me defini no combo de coisas que queria explicitar como um resumo, tendo em vista uma conferência onde vai ser publicado um livro com resumos e pesquisas de pessoas. [16] “Quais aspectos exigiram mais atenção?”. [17] Bom, esse tipo de coisas, talvez nessa parte eu tivesse que continuar falando um pouco sobre como fiz a tarefa. [18] Normalmente o que faço é me inspirar no resumo selecionando os parágrafos ou elementos de texto que estou fazendo e a partir disso omito parágrafos ou tiro parágrafos ou tomo parte de parágrafos, entre aspas. [19] Duas frases que achei boas para as pessoas verem, como se dissessem, bem, não escrevi isso, mas vem do resumo da pesquisa da outra pessoa. [20] E eu faço isso como combinando. [21] Faço-o num pdf com cabeçalho da Faculdade, onde no trabalho o que faço quando envio é enviar o link do Drive que escrevi e um pdf exportado do documento, porque pelo menos entendi o trabalho. [22] Sim, talvez bastasse um texto simples que resumisse os dois resumos e pronto. [22] Mas na verdade o que entendi que tinha que fazer era uma apresentação, um resumo para uma apresentação num congresso de pesquisa, onde mais tarde seria publicado um livro. [23] Se naquele momento eu estava escrevendo, estava pensando em português ou estava pensando em espanhol, sinceramente era um pouco dos dois. [24] Quando você olha como eu escrevo, há um parágrafo que foi claramente escrito por mim. [25] O que faz é, basicamente o que pede no ponto 3, ou seja, “o que você pensa da tarefa depois de a ter terminado”, que procuro convidar as pessoas para duas apresentações de informação num contexto. [26] O título foi uma das coisas que mais me dificultou, no sentido de que há uma visão de como penso esses dois documentos, o que pode valer a pena num *feedback* posterior e não para efeitos da pesquisa, falar sobre isso. [27] Mas sim tem a ver com a forma como eu via o trabalho nessas aulas e os documentos e com base nisso, tenho um viés pessoal que me faz ver as coisas de uma determinada maneira. [28] E mostro isso um pouco no título e na forma como, claro, por um lado me acontece que os temas estão ligados a coisas que não conhecemos da mesma forma, digamos, porque nós resolvemos as coisas de uma maneira diferente. [29] Depois que comecei a escrever, percebi que já tinha gastado 220 palavras, do que a minha pessoa pensa, e tinha que escrever um texto sobre o resumo. [30] Então comecei a reduzir o que eu tinha colocado acima do que eu pensava para colocar mais do que pensam os profissionais que apresentaram no congresso. [31] E, isto é, colocar acima os resumos do que é a minha opinião, basicamente. [32] Porque, em última análise, a minha opinião é irrelevante para os propósitos da mesa ou pode ser demonstrável no Congresso. [33] Mas basicamente é o que proponho no título, que não sei se pode parecer muito rude, eu tentei dosá-lo. [34] Tenho que me desculpar se parece ruim, mas na realidade é claro, para mim os resumos que leio respondem à magnitude do tamanho do Brasil no que diz respeito a como ele pode tomar decisões politicamente com base na cultura, etc. [35] Basicamente o que fiz foi isso, como uma espécie de Tetris do que eu pensava em relação ao que estava na minha

frente. [36] Escrevi parte em espanhol e depois reescrevi em português. [37] Selecionei parte do que estava posto e reconstruí. [38] E agora não sei se a tarefa atende ao que foi solicitado, mas fiz o melhor que pude com relação ao que estava propondo. [39] Muito bem, espero que você se saia bem com o tema de sua pesquisa e tenha um bom dia.

## 2º Relato

[1] Bom dia, acabei de enviar a tarefa, terminei de corrigir agora. [2] Pois bem, sobre a tarefa 2, o que se pode dizer é, por um lado, que o nível dos relatórios é um pouco superior ao dos resumos, o que é adequado para um curso onde se vai do menos para o mais. [3] Além disso, como aluno que pratica, a gente vai tendo uma conexão melhor com a linguagem e com uma segunda língua. [4] Quanto à tarefa, pareceu-me adequada, talvez, e isto não é para criticar, mas pareceu-me que os relatórios 1 e 2 foram bastante extensos, e que 500 palavras significam que o que se acaba por colocar como relevante, torna-se bastante... como posso dizer? [5] Não sei se o que coloquei como relevante é o que é verdadeiramente relevante, mas porque não sou biólogo, mais do que tudo. [6] Ao contrário do primeiro trabalho, onde senti que estava apenas combinando palavras que pareciam boas e não sabia se o que estava escrevendo era bom ou não, agora sinto que o que escrevi é relativamente bom, porque não sou um daquelas pessoas que pensam que sabe. [7] E não é uma questão de autoestima, mas sim é uma questão que não é por aí, para mim pelo menos, a educação não é por aí, de pessoas que acreditam ser alguém. [8] De qualquer forma, não quero exagerar, mas acho que se fossem 750 palavras, 800, a gente poderia ter ficado mais relaxado na hora de escrever. [9] Entendo também que existem dois tipos de pessoas, independentemente de se tratar de um curso de língua portuguesa, no que tem a ver com a preferência de escrita. [10] Então eu conheço pessoas que são muito sintéticas, que quando você manda escrever 15 parágrafos, 15 linhas é demais, e para mim 15 linhas é pouco. [11] E bom, isso é questão do comando, mas acho que o resultado que foi solicitado foi alcançado, mas sinto que há coisas importantes que tive que deixar de fora. [12] Depois, no que diz respeito à estrutura, aconteceu-me que, digamos que combinei bem os dois resumos, não os dois resumos, os dois relatórios. [13] Mas sinto que teria gostado de associá-lo mais às pontes, ou seja, o que se escreve nem sempre é um *lego* que se pode subir os parágrafos e baixá-los, mas sim fiquei numa estrutura que veio do primeiro texto que tinha lido e depois passei para o segundo texto que tinha lido. [14] Mas eu poderia ter feito um trabalho... ou seja, fiz basicamente, mas não gostei do resultado, que foi falar primeiro sobre as localizações dos relatórios e depois sobre a parte de conteúdo, a parte de diagnóstico, e nas conclusões ver o tópico de medidas corretivas etc. [15] Tentei encaixar tudo na estrutura, onde tentei colocar uma conclusão do primeiro relatório, uma conclusão do segundo relatório e uma pessoal, tal como fiz com o texto, no texto. [16] A introdução é pessoal, depois a outra coisa, quando quero dizer pessoal, tudo é pessoal, mas digo que seja 100% pessoal. [17] Acontece que eu escrevi em espanhol e depois traduzi para o português. [18] E outras coisas que já vieram dos textos que eu simplesmente extraio e recomponho, e decomponho, e tiro palavras-chave, e retiro coisas, e adiciono coisas, mas procuro acrescentar coisas que tenham a ver com o que escrevi e com o que foi escrito por outros autores. [19] Então, talvez eu me atreva a usar pequenos truques baratos de roteirista, por exemplo, usar um título e um subtítulo, e no subtítulo colocar um pouco do que penso, e em algum parágrafo acrescentar algo, digamos, que não tire o significado do que o autor está dizendo, mas dá um pouco mais do que eu penso quando estou lendo o que a outra pessoa escreveu. [20] Considero isso uma licença, porque estamos escrevendo sem uma estrutura de padrões APA, ou normas da Faculdade de Humanidades, ou Chicago, ou qualquer outra coisa. [21] É como se eu considerasse isso o fato de que isso me permite liberdade criativa ao colocar as coisas. [22] Porque tem coisas onde já tenho um posicionamento, procuro manter o conteúdo do jeito que está, e acrescentar algumas palavrinhas que possam sugerir o que penso. [23] Quero encontrar um exemplo para que você possa perceber. [24] Aqui. Coloquei uma frase num segundo parágrafo que diz 'A presença de espécies à beira do abismo, da extinção, a necessidade cruel de medidas mitigadoras urgentes para aplicar o sofrimento inerente ao meio ambiente'. [25] E isso está escrito num texto onde a pessoa não fala do

sofrimento do meio ambiente, ela fala da necessidade de mitigação das medidas, porque o meio ambiente sofre, mas ele não fala essa palavra. [26] Não sei se dá para entender. [27] Espero que não se leve a mal. [28] Desculpe o anexo, mas pensando também no que envio como tarefa, talvez seja a tarefa em que me senti mais confortável, mas não significa que seja a melhor avaliada, no sentido de que também entendo que o nível da demanda vai ser maior. [29] E, novamente, não sei se neste momento comecei a selecionar o que era relevante do discurso interno do relatório, se escolhi as palavras certas. [30] Mas não que, ao contrário do texto anterior que disse, não sei

### 2º Relato (cont.)

se fiz a tarefa que me foi pedida, é antes uma limitação que tem mais a ver com a seleção individualizada por parágrafo do que com o contexto global de um texto, ok? [31] Então tá. [31] Queria acrescentar, lamento ter enviado áudios longos se não for necessário, mas não tenho o poder de síntese, ou se tenho, mas queria me expressar da forma mais clara possível.

### 3º Relato

[1] Terminei a tarefa 3, acabei de enviá-la há um tempo. [2] Não sei se foi mais fácil para mim porque a estrutura do ensaio em si é menos complexa, porque é mais argumentativo e também pode ser que atualmente eu tenha mais experiência no que se refere à escrita acadêmica para esse tipo de curso. [3] E bom, se for preciso detalhar o que escrevi, foi, como sempre, um percentual do que sai dos textos, um percentual do que penso. [4] Além de não ter espaço para reflexão como conclusões, mas sim argumentativo e com algumas citações dos parágrafos que me pareceram conclusivos no texto. [5] Talvez haja uma posição pessoal minha dentro do texto porque ambos os textos acabam sempre falando sobre o capital e como os homens oprimem as mulheres e também os homens oprimem os homens. [6] Então, talvez, muitas vezes me pareceu que aqueles textos não incluíam coisas que terminavam em generalização. [7] Depois tentei argumentar de forma pacífica que nem todos os homens são iguais e que dentro desse pacto patriarcal também aqueles de nós que somos diferentes, seja o gordo, o pobre, o mais latino de um lado ou aquele que vem do interior, não fazem parte desse pacto. [8] Digamos que aqueles de nós que não são hegemônicos também sejam discriminados. [9] Não somos discriminados da mesma forma. [10] Também tentei deixar isso claro e não é uma comparação de quem está pior ou algo assim. [11] Simplesmente dizendo que me pareceram textos muito empoderadores e adequados aos seus próprios contextos, mas que não necessariamente com as propostas feitas nesses textos se faz uma mudança que gera uma mudança equitativa para todos, pelo menos não implicitamente. [12] Ou não encontrei evidências nos textos para dizer isso. [13] Por isso digo que é minha opinião pessoal e qualquer *feedback* que vocês queiram me dar sobre o áudio, ainda tenho tempo para modificar as coisas. [14] Sim, talvez as citações devessem ter sido feitas mais parciais ou não sei, modificado alguma coisa. [15] Se você vir, aceito todos os tipos de recomendações. [16] Talvez à noite eu faça alguma mudança se perceber que estou inspirado para escrever algo. [17] Mas o que eu senti foi que era uma tarefa que eu estava predisposto a fazer porque tinha tudo na cabeça. [18] E ao contrário da primeira e segunda tarefas que estava fazendo e como foi, bom, uma jornada de escrita que fala do que proponho. [19] Quero acreditar que é graças ao curso, que graças ao curso se adquire experiência na escrita e vai melhorando, encontrando um jeito de passar, de levar as coisas pelo caminho mais rápido. [20] Mas também não parecia uma estrutura como a do relatório ou da pesquisa, que eram um pouco mais complexas quando era preciso encaixar duas argumentações. [21] E neste aqui é como, bem, você poderia brincar com as próprias palavras das pessoas para poder apresentar uma argumentação unificada.