



SECTION: ARTICLES

Ensino Integrado de Leitura em Português como Língua Adicional (PLA) e Escrita em Espanhol como Língua Comunitária (ELC) na Universidade

Integrated teaching of reading in Portuguese as an additional language (PLA) and writing in Spanish as a community language (ELC) at the university

Enseñanza integrada de la lectura en portugués como lengua adicional (PLA) y de la escritura en español como lengua comunitaria (ELC) en la universidad

Damián Díaz¹

orcid.org/0000-0002-0825-5302
damian.diaz@fic.edu.uy

Recebido em: 28 jun. 2023.

Aprovado em: 24 out.2023.

Publicado em: 12 dez. 2023.

Resumo: Apresenta-se uma proposta de sequenciação do ensino de português como língua adicional (PLA) para um curso com foco na compreensão leitora, localizado na formação de graduação em comunicação de uma universidade uruguaia. Visa-se, também, discutir as análises de alguns de seus resultados. Tendo como bases os modelos de sequência didática do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz et al., 2004; Magalhães & Cristovão, 2018), da Pedagogia de Gêneros (Rose, 2017; Rose & Martin, 2018), as concepções de *ler para escrever* (Flower et al. 1990; Spivey, 1990; Asención, 2008) e de avaliação integrada da leitura e da escrita (Cumming, 2013; Scaramucci, 2016), foi desenvolvida uma proposta que integra o ensino do português para a leitura (através de gêneros de circulação nas esferas acadêmica e profissional) com o ensino do espanhol para a escrita (através de gêneros dos mesmos agrupamentos). No curso, são modelizadas, em forma recursiva, as capacidades necessárias para ler os textos em PLA, escrever os textos em espanhol e utilizar os textos lidos em PLA como fontes para a escrita em espanhol. Nesse artigo, coloca-se o foco nos recursos desenhados para ensinar as últimas duas capacidades (comandos de escrita, atividades de prática em aula, instrumentos de avaliação formativa), assim como nos resultados de sua aplicação a partir da análise qualitativa (de conteúdo) de 38 textos produzidos pelos estudantes tendo como foco as evidências de apropriação dessas capacidades. Os resultados da análise evidenciam o possível potencial benéfico da proposta, dado o relativo sucesso de um número importante dos estudantes em escreverem um texto baseado em fontes dadas. Porém, são constatadas dificuldades na compreensão da importância das informações derivadas das fontes reconhecidas na construção do texto, assim como a utilidade da remissão a informações precisas no desenvolvimento da argumentação.

Palavras-chave: leitura, escrita, português como língua adicional, ensino/avaliação

Abstract: A proposal for the sequencing of teaching Portuguese as an additional language (PLA) is presented in the context of a course focused on reading comprehension, located in one undergraduate course in communication at an Uruguayan university. The paper aims to discuss the analysis of some of its results. The proposal is based on the didactic sequence models of Sociodiscursive Interactionism (Dolz, et al., 2004; Magalhães & Cristovão, 2018), Gender Pedagogy (Rose, 2017; Rose & Martin, 2018), the concepts of reading to write (Flower, et al., 1990; Spivey, 1990; Asención, 2008); and integrated assessment of reading and writing (Cumming, 2013; Scaramucci, 2016). The proposal integrates teaching Portuguese for reading (through genres of circulation in the academic and professional spheres) to teaching Spanish for writing (through genres of the same groups). In the course, the necessary capacities to read the texts in PLA, write the



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidad de la República (UDELAR), Montevideo, Uruguai.

texts in Spanish and use the read texts in PLA as sources for writing in Spanish are modelled recursively. In this article, we place our focus on the resources developed to teach the last two skills (writing commands, practice activities in the classroom, formative assessment instruments), as well as the results of their application from the qualitative (content) analysis of 38 texts produced by students with a focus on evidence of appropriation of these capacities. The analysis results show the possible beneficial potential of the proposal, given the relative success of a significant number of the students in writing a text based on the given sources. Therefore, there are difficulties in understanding the importance of the information derived from recognized sources in the construction of the text, as well as the usefulness of referring to precise information in the development of the argument.

Keywords: reading, writing, portuguese as an additional language, teaching/assessment

Introdução

O presente artigo visa apresentar a caracterização e alguns dos resultados da aplicação de uma proposta curricular desenhada para um curso de português como língua adicional (PLA) focado na compreensão leitora e ministrado em um curso de graduação em Comunicação Social de uma universidade uruguaia. Os resultados analisados são de sua aplicação no primeiro semestre de 2022.

A proposta de ensino tem sua organização pautada pelos desenvolvimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Pedagogia de Gêneros quanto à conformação de sequências didáticas (SD) para o ensino de língua tendo como eixo integrador os gêneros textuais (Magalhães & Cristovão, 2018; Rose, 2017). A partir das ênfases praxeológicas dessas duas correntes de ensino, assim como do interesse em propiciar um ensino significativo da leitura a partir de usos sociais autênticos, foi desenvolvido um modelo de sequenciamento didático do ensino da leitura em PLA que tem como estopim o cumprimento de uma tarefa social mediante a produção de um texto escrito na língua comunitária dos alunos (LC) (espanhol), tarefa que molda as atividades de leitura em português.

Indagações prévias com relação às práticas de leitura e de escrita no curso de graduação, assim como na prática profissional dos estudantes formados (Díaz et al., 2021), nos guiaram na

seleção de quatro gêneros a ensinar no curso (artigo científico, texto expositivo teórico, artigo de opinião e notícia). Tendo como base essa escolha, foram desenhadas SD em que o ensino estivesse orientado à compreensão leitora em PLA de textos de cada um desses gêneros, para utilizá-los como fonte na escrita de textos dos mesmos gêneros (ou de gêneros dos mesmos agrupamentos) na LC.

O desenho de tal metodologia pressupõe a necessidade de definir um construto teórico a respeito do papel que a escrita em LC (espanhol) tem no curso, assim como o da leitura em língua adicional (português). Porém, também foi necessário definir um leque de operações requeridas para a realização *integrada* das práticas de leitura e de escrita. Para tal finalidade, recorremos aos estudos relacionados com a leitura para a escrita (*reading to write*), tanto em suas vertentes voltadas para as práticas de ensino (Flower et al., 1990; Spivey, 1990; Grabe & Zhang, 2013) quanto naquelas que se debruçam na avaliação (Cumming, 2013). Esses modelos teóricos nos permitiram efetuar uma revisão conceitual da leitura e da escrita em situações acadêmicas e orientar o curso na direção de uma pedagogia integrada da leitura e da escrita (Asención, 2008; Grabe & Zhang, 2016).

O resultado desse trabalho foi a definição de três conjuntos diferentes de operações envolvidas na capacidade ler, escrever e integrar ambas as práticas:

1. Operações necessárias para a leitura em PLA dos textos de cada gênero (relativas à sua compreensão pragmática, retórica e linguístico-discursiva).
2. Operações necessárias para a escrita em LC dos textos de cada gênero.
3. Operações necessárias para integrar a leitura de textos em português à escrita de textos em espanhol.

No presente artigo, além de apresentar de forma sucinta a proposta de ensino de leitura em PLA e de escrita em espanhol LC, daremos atenção especificamente aos meios constituídos para o ensino da integração da leitura à escrita e a alguns resultados. É nossa percepção que

este aspecto da proposta curricular constitui uma inovação para a área de ensino do PLA e uma contribuição para as pesquisas sobre experiências de ensino e avaliação integradas da leitura e da escrita (Scaramucci, 2016; Grabe & Zhang, 2016).

No corpo do artigo, apresentamos as propostas didáticas desenvolvidas para o ensino da integração de leitura e de escrita por meio de quatro instrumentos didáticos: as tarefas de escrita, os textos modelo, as atividades de prática em aula e os instrumentos de avaliação formativa. Logo em seguida, apresentamos uma análise qualitativa do material textual de 38 produções escritas, realizadas por alunos na última SD do curso. Esses textos foram selecionados como material de análise pois consideramos que, por terem sido escritos no final do curso, podem trazer evidências da apropriação de capacidades relacionadas à integração entre leitura e escrita por parte dos alunos participantes.

O objetivo da análise é elucidar o nível de apropriação dos estudantes, assim como as suas dificuldades, quanto às capacidades necessárias para produzir textos em espanhol, sua LC, integrando contribuições pessoais com informações tomadas de textos lidos em português (LA). Interessa-nos saber em que medida os alunos, ao finalizarem o curso, conseguem cumprir com a tarefa combinando em seus textos: (a) informação nova fornecida por eles; (b) informações que sejam o resultado de sínteses ou de generalizações de informação contida nos textos lidos em português; e (c) informações precisas relevantes tomadas dos textos lidos em português.

A partir desses dados, busca-se avaliar os benefícios da proposta desenvolvida, visando a sua validação tanto para nosso contexto quanto para outros contextos de ensino de PLA na universidade. Buscou-se, também, discutir aspectos da proposta que podem ser aprimorados de acordo com as dificuldades evidenciadas nas análises. Finalmente, a discussão dos resultados procura contribuir com a literatura científica relativa ao construto da capacidade de integrar leitura e escrita no contexto acadêmico e a sua operacionalização no ensino.

Bases teórico-metodológicas para a organização do ensino

A proposta curricular apresentada segue as orientações definidas pela escola de Genebra em relação ao ensino de língua a partir dos gêneros textuais. De acordo com esta perspectiva, sustentada em uma concepção sociohistórica da linguagem como atividade social estratificada em discursos e gêneros (Bronckart, 1999, 2022), o ensino de línguas deve centrar-se nas dimensões textuais de certos gêneros, ter como base diversos textos de referência de cada um deles, organizar o ensino em módulos com conteúdos diferenciais e promover a aprendizagem no marco de projetos de classe (Dolz et al., 2004). Por sua vez, os autores defendem que o ensino das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) seja levado a cabo a partir de contextos de produção precisos, a partir dos quais os alunos aprendam, mediante atividades diferenciadas, noções e técnicas que lhes permitam desenvolver sua capacidade de uso da linguagem (Dolz et al., 2004).

O procedimento *sequência didática* (SD) proposto inicialmente por esses autores supõe uma organização do ensino de um gênero que tem como estopim uma situação social plausível e como desenvolvimento a realização de módulos para o ensino sistemático e aprofundado de suas diferentes dimensões (culturais, contextuais, retóricas e linguístico-discursivas), em uma perspectiva prática, que visa melhorar a capacidade dos alunos para agir por meio do gênero (Dolz et al., 2004). O gênero de texto selecionado funciona como o instrumento social organizador que medeia todo o processo de ensino, isto é, a definição dos conteúdos e práticas a ensinar, as atividades didáticas planejadas e as produções de linguagem realizadas pelos alunos (Cristovão, 2009). Deve-se destacar, como o fazem Magalhães e Cristovão (2018), que a proposta de ensino da escola de Genebra coloca a ênfase do processo no *agir* social por meio da linguagem em uma situação de comunicação específica, com base em um certo objetivo e a partir de certos conteúdos, em torno dos quais, junto com a contribuição do conhecimento das

regularidades do gênero, toda a SD é estruturada.

Por outro lado, nossa proposta de ensino também tem como referência os desenvolvimentos teórico-metodológicos da pedagogia dos gêneros promovida pela escola de Sydney. Tendo como base uma definição sociossemiótica da linguagem (Halliday & Hasan, 1989), os autores enfatizam a importância de que os gêneros e suas características sejam ensinados de forma explícita, e que as práticas de seu uso, desde os níveis mais gerais até os mais detalhados, sejam modelizadas pelo professor para que os alunos possam aprendê-las (Rose & Martin, 2018). Um segundo aspecto destacado por Rose & Martin (2018) é que o ensino dos gêneros comece pelos aspectos sociais, pelas práticas a que estão associados e por seus objetivos, continue pelo conhecimento das etapas que são cumpridas dentro do texto de cada gênero para atingir esses objetivos, e, finalize com a introdução de conhecimentos sobre a linguagem ou as características linguísticas.

Sob a premissa de que a aprendizagem da língua se baseia na orientação (andaimagem) através da interação no contexto de experiências compartilhadas, os pedagogos da escola de Sidney têm apresentado, em sucessivas publicações, diferentes modelos de ciclo para o ensino dos gêneros. No entanto, todos esses ciclos supõem a realização de três passos fundamentais: o modelado ou deconstrução do contexto e das características linguísticas do gênero, a produção conjunta de um texto do gênero com a turma de alunos, e a sua produção orientada, mas independente, por cada aluno ao final do processo (Rose & Martin, 2018). A ênfase da proposta da pedagogia dos gêneros também se encontra na natureza prática do processo de trabalho com o gênero, que é utilizado como instrumento para que os alunos, progressivamente, tomem o controle do processo de produção do texto (Rose & Martin, 2018).

Para os efeitos deste artigo, é relevante destacar que tanto a proposta de ensino dos gêneros da escola de Genebra quanto a da escola de Sidney têm dado lugar, em suas orientações metodológicas, a um ensino integrado da leitura e da escrita. Nas

SD da escola de Genebra, a leitura de textos que servem como exemplos do gênero que está sendo aprendido é um passo necessário, assim como a leitura de outros textos como fonte de informação para o processo de preparação do conteúdo do texto escrito (Dolz et al., 2004). Por sua vez, o ciclo de ensino-aprendizagem da escola de Sidney supõe, em seus desenvolvimentos mais recentes, que o início do processo se debruce na leitura, em níveis progressivos de detalhamento, de diferentes segmentos dos textos, que são utilizados como base para o processo de escrita posterior (Rose, 2017).

A concepção de ler para escrever no ensino e na avaliação

As relações entre a leitura e a escrita remontam, no mínimo, a práticas hermenêuticas de leitura e comentário de textos religiosos na Idade Média (Grabe & Zhang, 2016). Como explicam Flower et al. (1990, p. 6), "Ler para escrever é o processo de uma pessoa que lê um livro relevante, um artigo, uma carta, sabendo que precisa escrever". Contudo, por mais corriqueiro que pareça descrito nesses termos, a leitura e a escrita nem sempre foram ensinadas de forma integrada e só nas últimas décadas tem se chegado ao consenso de que ler e escrever são práticas interdependentes.

Hoje em dia, entende-se que a escrita, especialmente no contexto acadêmico, é feita tendo como base informações extraídas da leitura, ao passo que a leitura é levada a cabo de acordo com as necessidades postas pela escrita. Portanto, integrar escrita e leitura é uma capacidade requerida para desenvolver práticas de letramento no século XXI (Brazilai et al., 2018). Tal constatação tem estimulado o desenvolvimento da consciência de que leitura e escrita, no contexto universitário, e inclusive em estágios anteriores (Brazilai et al., 2018), deveriam ser ensinadas de forma associada.

A revisão efetuada por Ruiz-Funes (1999) aponta que a intersecção entre as práticas de leitura e de escrita está diretamente relacionada com a atividade metacognitiva do leitor-escritor. Segundo Spivey (1990), no processo de ler e

escrever de forma integrada, a leitura é afetada pelos objetivos da escrita e a escrita é afetada pelas características da leitura. Isso faz com que algumas operações levadas a cabo pelo indivíduo não possam ser claramente delimitadas como pertencentes a uma ou a outra prática, senão como operações fronteiriças ou híbridas. Para a autora, o escritor lê o texto-fonte guiado pelas ideias que têm sobre o texto que vai escrever e seleciona conteúdos do texto-fonte com base na estrutura com a qual vai organizar seu texto escrito (Spivey, 1990). De acordo com Asención (2008), ao ler para escrever, o indivíduo lê à procura de informações que possam ajudá-lo a produzir, ao passo que escreve avaliando as informações do texto-fonte que podem ser utilizadas para os propósitos da escrita, estabelecendo conexões entre essa informação e os seus conhecimentos, traduzindo essas operações em sequências de texto com uma determinada organização, e realizadas por determinados recursos linguísticos.

Apesar de que, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a leitura e a escrita tenham sido tradicionalmente pesquisadas e ensinadas como práticas separadas, no contexto acadêmico, a maior parte das tarefas letradas que os alunos enfrentam exigem a capacidade integrada de ler vários textos complexos, extrair informações entre linhas por meio da inferência, e escrever gêneros textuais com convenções estabilizadas (Leki & Carson, 1997; Britt et al., 2014; Grabe & Zhang, 2013). Escrever com base em mais de uma fonte de leitura é um processo epistêmico complexo, necessário para a construção de um posicionamento sobre uma temática e para sua argumentação escrita na universidade (Barzilai et al., 2018; Braten et al., 2011). Devido a isso, a pedagogia integrada da leitura e da escrita reconhece que a instrução requerida pelos estudantes vai além de praticar a leitura e a escrita de formas isoladas, pois é necessário ensinar operações específicas relacionadas com a síntese na leitura e com sua integração na escrita (Grabe & Zhang, 2016).

Como é afirmado por Asención (2008), uma pedagogia desse tipo poderia sustentar a tomada de consciência dos alunos a respeito dos

processos de integração entre ambas as práticas. Nesse sentido, Grabe e Zhang (2013) apontam a necessidade de que os professores deixem claro aos alunos o que se espera deles quando recebem tarefas integradas. Ou seja, é necessário que haja diálogo, apreciação de modelos, e atividades práticas direcionadas a orientar os estudantes no tocante aos processos de leitura (realização de diferentes tipos de inferências e reconhecimento de vocabulário), assim como aos processos de escrita (seleção de conteúdos apropriados, organização da informação e paráfrase). Essa formação prévia poderia tornar mais flexível a capacidade dos estudantes para levar a cabo o complexo processo de gerenciamento da intertextualidade que as tarefas integradas requerem (Plakans & Gebril, 2012).

Esta concepção integrada da leitura e da escrita também tem eco na área da avaliação de línguas. Nesse contexto, a utilização de tarefas integradas obedece ao intuito de avaliar as capacidades letradas do âmbito acadêmico. Na história recente, tarefas integradas têm sido utilizadas em exames de alto impacto como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) ou o Test of English as a Foreign Language (TOEFL) entre outros exemplos. Essas tarefas têm sido avaliadas positivamente porque espelham as práticas letradas do contexto acadêmico e porque permitem medir a capacidade de integrar conhecimentos na prática escrita (Plakans & Gebril, 2012).

No entanto, a avaliação de leitura e de escrita de forma integrada pode ser questionada porque dificulta o reconhecimento da capacidade de escrita do próprio aluno sem o apoio da linguagem do texto-fonte, ou porque apenas permite avaliar a capacidade de citar o texto lido e não a sua compreensão (Cumming, 2013). Porém, embora justificados, esses questionamentos derivam de uma forma de enxergar a leitura e a escrita como habilidades isoladas, que não se sustenta na formação para a universidade, onde não é suficiente ser capaz de compreender o que se lê nem de escrever textos coerentes, mas escrever textos que contenham ideias apropriadamente selecionadas de fontes acadêmicas externas (*content responsible*

texts)² (Leki & Carson, 1997; Cumming, 2016). A avaliação integrada, nesse sentido, sustenta-se em um construto holístico da performance letrada, composto pelo processamento da informação, a criação de conhecimento e a escrita de acordo com os requerimentos do gênero (Cumming, 2016; Plakans & Gebril, 2012).

O anterior não supõe desconsiderar a importância do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita no aluno. De fato, um maior nível de proficiência em leitura ou em escrita aumenta as chances de ele ter um melhor desempenho em uma tarefa integrada (Grabe & Zhang, 2013). A esse respeito, é importante salientar que, para realizar uma tarefa integrada, é necessário possuir um domínio intermediário tanto da escrita quanto da leitura, aspecto que têm se apresentado como uma limitação para os contextos de ensino de segundas línguas, em que um nível de proficiência escrita baixo pode ser um empecilho para a demonstração da compreensão leitora (Cumming, 2013).

O avanço da pesquisa em ensino e em avaliação da leitura e da escrita de forma integrada tem permitido definir com maiores níveis de precisão o construto das capacidades requeridas para a integração da leitura e da escrita. O trabalho de Grabe e Zhang (2013) propõe um agrupamento composto por três tarefas mais comuns dentro da produção integrada de textos por parte dos estudantes no âmbito acadêmico. Nomeadamente, elaborar um *resumo* ou síntese de um ou vários textos; produzir uma *síntese* que integre ou relacione informações de vários textos; e criar um artigo acadêmico baseado em vários textos.

Spivey (1990) define três tipos de operações fundamentais que intervêm no processo de escrita desses textos: a organização, a seleção e a conexão. Quanto à *organização*, o leitor deve reconhecer no texto-fonte diferentes unidades de conteúdo e identificar um padrão de organização entre elas. Ao começar a escrever, algumas dessas unidades de conteúdo podem ser recolocadas em uma organização nova que pode espelhar ou

não a estrutura do texto lido. Quanto à *seleção*, o escritor deve decidir que proposições ou blocos de informação reconhecidos no texto lido vão fazer parte de seu texto escrito. Esta escolha pode ser feita com base na relevância dessas informações no texto-fonte, nos objetivos do texto escrito, na organização textual levada a cabo ou nas possibilidades de ligação dessas informações com outras selecionadas em outros textos (relevância intertextual). Quanto à *conexão*, durante a leitura, tendo como base seus conhecimentos prévios, o leitor deve gerar ligações entre as informações contidas no texto a fim de reconstruir os conteúdos implícitos e inferir as relações entre as diferentes proposições. Já, durante a escrita, o escritor deverá recorrer a esse mesmo conhecimento para relacionar as unidades de conteúdo selecionadas, assim como gerar informações próprias que sejam necessárias de acordo com o objetivo do texto ou com sua organização.

Tendo como base a análise de tarefas do Exame Celp-Bras, Scaramucci (2016), propõe as seguintes operações como componentes das capacidades de letramento necessárias para a realização de tarefas integradas: produzir inferências sobre aspectos implícitos do texto lido; sintetizar o conteúdo lido; avaliar informações relevantes para o texto a escrever; hierarquizar a informação selecionada; organizar essa informação na escrita; selecionar formas discursivas de construção do texto; definir as formas estilísticas de remissão ao texto-fonte (paráfrase, resumo, citação direta); e realizar todas as operações anteriores levando em conta o propósito, o gênero e o interlocutor do texto escrito.

Plakans e Gebril (2012), em um estudo realizado com estudantes universitários de inglês como segunda língua, detectaram algumas operações recorrentes no processo de realização de uma tarefa integrada: reler seções do texto-fonte durante momentos específicos do processo de escrita; utilizar informações do texto para construir ideias próprias sobre o tópico; utilizar informações do texto para assumir um posicionamento sobre o

² "Nesse tipo de escrita, os escritores são responsáveis por demonstrarem um entendimento dos textos fonte. Em outras palavras, eles devem produzir prosa *texto-responsável* baseada em conteúdo adquirido anteriormente em um texto" (Leki & Carson, 1997, p. 41, tradução do autor).

tema ou adotar um posicionamento a respeito do dito pelo autor do texto lido; utilizar ideias do texto para justificar o próprio posicionamento ou utilizar dados do texto para justificar as próprias afirmativas; selecionar palavras do texto lido para utilizá-las no próprio texto ou para revisar a ortografia do próprio texto; e utilizar padrões de organização do texto lido como referência para a organização do texto escrito.

Finalmente, Grabe e Zhang (2013), a partir de uma extensa revisão bibliográfica, definiram uma lista das principais dificuldades dos estudantes de inglês como segunda língua na realização de tarefas que integram leitura e escrita: evitar a cópia (plágio) de trechos extensos do texto-fonte; selecionar citações e incluí-las no próprio texto com um formato adequado; interpretar a informação da fonte de acordo com a audiência e com o propósito do próprio texto; compreender o sentido do vocabulário específico dos textos-fonte; relacionar os conteúdos dos textos com experiências ou posicionamentos próprios; estabelecer ligações entre os conteúdos dos textos ou definir generalizações a respeito do conteúdo de mais de um texto; apresentar questionamentos ou contra-argumentar as afirmativas reconhecidas nos textos; organizar a informação escrita de acordo com as convenções do gênero; adotar uma voz como autor do próprio texto; recorrer a recursos retóricos argumentativos; definir um tema geral adequado; e utilizar vocabulário adequado à temática.

Descrição da proposta curricular

Antes de realizar a descrição da proposta curricular implementada, é preciso fazer uma breve descrição do contexto de ensino em que se insere o curso. Trata-se de um curso de Português como Língua Adicional focado na compreensão leitora que se localiza no ciclo intermediário do Bacharelado em Comunicação Social da *Facultad de Información y Comunicación* da *Universidad de la República* do Uruguai. Dentro da grade curricular desse bacharelado, os estudantes têm a possibilidade de optar por

um curso de compreensão leitora de inglês ou de português, ou realizar ambos. O curso de português tem duração de um semestre em formato semipresencial, pois é realizado um encontro semanal de duas horas e são fornecidos materiais para trabalho domiciliar em uma plataforma educacional para uma dedicação aproximada de três horas semanais.

É importante salientar que os estudantes não têm como requisito possuir conhecimentos prévios em português, o que faz com que exista uma grande diversidade de níveis de conhecimento da língua entre os alunos que participam do curso.³ Outro aspecto relevante do contexto é que, pelo fato de o curso estar inserido na metade da carreira, os estudantes já possuem, em geral, uma experiência de aproximadamente três semestres de estudos na faculdade, tendo tido contato com práticas e conhecimentos relacionados com a leitura, a escrita e a oralidade no contexto acadêmico. Finalmente, destaca-se que os estudantes que participam do curso ainda não optaram por uma orientação dentro dos estudos da comunicação (audiovisual, jornalismo, comunicação organizacional, publicidade etc.), o que é feito no fim da carreira. Isto dá ao curso um perfil generalista e não voltado para práticas específicas de desempenho profissional.

Desde que foi inserido na grade curricular, o curso de compreensão leitora de PLA teve como foco exclusivo o desenvolvimento dessa habilidade, em isolamento das demais; o que foi, de fato, comum em muitas propostas curriculares de ensino de língua estrangeira no nível universitário na América do Sul nas últimas décadas. Porém, nos últimos três anos, o curso passou por uma reformulação curricular feita com base nas orientações metodológicas da Escola de Genebra e da Escola de Sidney quanto ao ensino de língua com base nos gêneros textuais. No marco dessa reformulação, foi preciso discutir a relação da leitura com outras habilidades, especialmente a relação com a escrita, já que tanto os pedagogos genebrinos quanto os australianos enfatizam a

³ No Uruguai, o português é utilizado como segunda língua na região Norte do país e fronteira com o Brasil; além disso, o português é ensinado como língua adicional em um número amplo de escolas de ensino fundamental; finalmente, a língua portuguesa é oferecida como curso opcional durante o ensino médio em Centros de Língua públicos em todo o território.

importância de ensinar o gênero e sua utilização a partir da ação em uma situação social específica que motive os alunos a ensaiar os conhecimentos e as práticas ensinadas.

Dessa forma, e com o intuito de definir que tipo de situações sociais seriam significativas para mediar a aprendizagem da leitura de certos gêneros na formação dos estudantes, foi pesquisado, por um lado, o papel da leitura no curso de graduação em que os alunos estão inseridos, e, por outro, nas práticas profissionais dos estudantes formados (Díaz et al., 2021a). Essas indagações confirmaram a relação intrínseca que existe entre a leitura e a escrita tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito profissional, o que já tem sido estabelecido por uma extensa bibliografia da área dos estudos da linguagem.

Essa relação recorrente entre as práticas de leitura e as práticas de escrita motivou a intenção de desenhar uma proposta curricular de ensino da leitura em PLA que incorporasse práticas letradas da escrita. Dessa forma, decidiu-se organizar o

ensino a partir de situações plausíveis de uso da linguagem em que a leitura em PLA é uma prática complementar da escrita, prática que, no contexto acadêmico e profissional de nossos alunos, é feita principalmente em espanhol (Díaz, et al., 2021a).

Foi nesse momento que se constatou a necessidade de definir conhecimentos e práticas específicas que não fossem diretamente identificáveis com a leitura nem com a escrita, senão com a integração de ambas. A intenção de definir esse construto nos levou ao estudo da literatura existente sobre o ensino integrado da leitura e da escrita, que, como se disse na introdução, se constituiu como terceiro eixo teórico-metodológico orientador do desenho curricular. Tendo como base essa revisão de literatura, citada na seção teórica do artigo, foi elaborada uma lista potencial dessas capacidades *fronteiriças* (Quadro 1) (Spivey, 1990) entre a leitura e a escrita, que seriam postas como objetivos de desenvolvimento dos estudantes quanto à integração entre leitura e escrita.

QUADRO 1 – Capacidades de integração entre leitura e escrita objetivadas pelo curso

1. Reconhecer a organização das diferentes unidades de conteúdo do/s texto/s lido/s.
2. Reconstruir os conteúdos implícitos e inferir as relações entre as diferentes proposições do/s texto/s lido/s.
3. Associar conteúdos do/s texto/s lido/s tendo como base conhecimentos prévios.
4. Estabelecer ligações entre os conteúdos do/s texto/s lido/s e definir generalizações.
5. Sintetizar ou resumir o conteúdo do/s texto/s lido/s.
6. Assumir um posicionamento sobre o tema do/s texto/s lido/s.
7. Adotar um posicionamento a respeito do dito pelo/s autor/es do/s texto/s lido/s.
8. Avaliar informações do/s texto/s lido/s que poderiam ser utilizadas no texto a escrever.
9. Decidir que informações vão fazer parte do texto a escrever.
10. Definir uma hierarquia das informações selecionadas do/s texto/s lido/s.
11. Organizar essas informações no texto escrito.
12. Gerar ligações escritas entre as informações do texto escrito.
13. Utilizar informações do/s texto/s lido/s como fundamento de ideias próprias expressas no texto escrito.
14. Definir a expressão de um posicionamento sobre o tema ou sobre as ideias do/s texto/s no texto escrito.
15. Decidir quanto à necessidade de expor questionamentos às afirmativas do/s texto/s lido/s no texto escrito.
16. Gerar informações próprias que sejam necessárias ao texto escrito.
17. Apresentar informações próprias em conexão com informações selecionadas do/s texto/s lido/s.
18. Adotar uma voz como autor do texto escrito.
19. Se ater adequadamente ao tema do texto escrito.
20. Organizar a informação de acordo com as convenções do gênero do texto escrito.
21. Utilizar padrões de organização do/s texto/s lido/s como referência para a organização do texto escrito.
22. Selecionar citações e inclui-las no texto escrito com um formato adequado.
23. Definir as formas estilísticas de remissão ao/s texto/s lido/s (paráfrase, resumo, citação direta) no texto escrito.
24. Utilizar palavras selecionadas do/s texto/s lido/s no texto escrito.

Fonte: Elaboração própria.

O percurso que acabamos de descrever conclui na organização do curso de PLA em quatro SD, cada uma dedicada a um gênero diferente, sendo dois deles do âmbito acadêmico (o artigo científico e o texto expositivo teórico), e dois do âmbito jornalístico (o artigo de opinião e a notícia). Cada uma dessas SD tem como estopim uma situação social de escrita em espanhol, que elenca um lugar de enunciação para os alunos, um propósito, um tema e um gênero do mesmo agrupamento do gênero ensinado na sequência, assim como a demanda de utilizar, na escrita do texto, dois ou três textos em português, fornecidos pela tarefa, que funcionam como fontes de informação. O primeiro passo da SD é, portanto, escrever o texto solicitado em espanhol tendo como base os textos lidos em português. Depois disso, são realizadas atividades

de aula e on-line em torno de dois eixos diferentes, por um lado, a prática da compreensão leitora de textos do gênero correspondente à sequência (contextualização, desconstrução, compreensão e crítica) (Díaz et al., 2021b), e, por outro lado, a prática de operações relacionadas com as capacidades de integração entre leitura e escrita mencionadas no Quadro 1. O fim da SD prevê uma reescrita do texto inicial, tendo como insumo principal um *feedback* fornecido pelos professores a partir de uma lista de constatação. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos passos principais levados a cabo em cada SD. É importante salientar que a tarefa de escrita e reescrita das primeiras três SD é feita em grupos de aproximadamente quatro alunos, e a tarefa de escrita e reescrita da última SD é feita individualmente.

QUADRO 2 – Passos da sequência didática desenhada

Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4	Passo 5
Apresentação da situação social de comunicação em espanhol e dos textos fonte em português	Atividades de preparação da escrita com foco nas operações de escrita com base em textos fonte	Escrita do texto proposto pela tarefa inicial tendo como insumos adicionais uma lista de constatação e um texto modelo	Atividades de prática da compreensão leitora dos textos fonte (contextualização, desconstrução, compreensão e crítica)	Reescrita do texto proposto pela tarefa inicial tendo como insumo o feedback proporcionado pelos professores através da lista de constatação

Fonte: Lorier & Díaz (2022).

À guisa de exemplo, o Quadro 3 ilustra a tarefa de escrita que corresponde à quarta sequência didática do curso. Esta sequência é organizada em torno do gênero notícia. Seguindo a estrutura

proposta, os alunos deveriam escrever um texto em espanhol para uma publicação jornalística em torno do tema educação e tomar como fonte três notícias em português sobre a educação brasileira.

QUADRO 3 – Tarefa de produção escrita com notícias como fonte

Lean los textos "Escola privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à escola pública", "4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio" y "Impacto de cortes de bolsas da Capes foi maior no Nordeste" para realizar la siguiente actividad:

Imaginen que son parte del equipo editorial de una publicación periódica mensual del Centro de Estudiantes de la Facultad de Comunicación que va a publicar una serie de números especiales con artículos y reportajes sobre la educación en América Latina. La primera edición abordará el tema centrándose en la realidad brasileña. A partir de la lectura de las tres noticias, redacten una introducción a esta edición, de 400 palabras, EN ESPAÑOL, que contextualice al lector sobre cuáles son los principales desafíos y problemas que enfrenta Brasil en el área de la educación, y que presente una justificación de por qué el periódico del Centro de Estudiantes publica una serie de fascículos sobre el tema. El tema del texto debe girar en torno a la siguiente pregunta:

¿Qué desafíos enfrenta el sistema educativo brasileño y por qué la educación es relevante para concebir un futuro democrático?

Consejos:

-Articulen la elaboración de esta introducción en base a los textos leídos, utilizando citas directas o indirectas, pero no olviden presentar sus reflexiones.

* Este tipo de texto es común en publicaciones periodísticas que elaboran fascículos temáticos. Esos textos cumplen la función de introducir al lector al tema, trayendo diferentes tipos de información u opiniones. Su estilo es el de los textos periodísticos y su organización puede ser variable, aunque es común que cuenten con introducción, bloques temáticos y cierre con justificación o invitación a la lectura. Aquí hay un ejemplo a seguir, pero sobre otra temática (LINK).

La siguiente herramienta puede guiarlos en la preparación del trabajo (LINK). Se trata de una lista de cotejo que se utiliza para preguntarse sobre los diferentes aspectos del texto y asignarles un nivel.

Fonte: Lorier & Díaz (2022).

Como foi explicado anteriormente, com posterioridade à apresentação da tarefa e à análise conjunta de suas características, são realizadas atividades de preparação do processo de escrita com base em outra fonte de informação textual. Para estas atividades, realizadas em aula, é utilizado um terceiro texto do gênero,

que corresponde com a mesma temática, e que viabiliza a realização de atividades em que as operações necessárias para a escrita com base em fontes são abordadas. O Quadro 4 apresenta um exemplo de atividade para a prática guiada da utilização de notícias como fonte de informação para a escrita.

QUADRO 4 – Atividade de prática de operações de retextualização de notícias

Relee la noticia "Abandono escolar entre jovens de 15 a 17 anos é 8 vezes maior entre mais pobres" de Paulo Saldaña y selecciona 5 palabras o expresiones clave que podrían ser usados en tu introducción si este fuera uno de los textos de fuente.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Relee la noticia "Abandono escolar entre jovens de 15 a 17 anos é 8 vezes maior entre mais pobres" de Paulo Saldaña y sintetiza 2 generalizaciones globales y 2 ejemplos o informaciones específicas que las completan.

Generalización 1:

Generalización 2:

Ejemplo o información específica 1:

Ejemplo o información específica 2:

Fonte: Lorier & Díaz (2022).

Após as actividades de preparación da escrita, os alumnos realizan a tarefa escrita proposta no inicio da SD. Nesse momento, é importante salientar que eles contam com dois instrumentos de orientación para a realización da escrita: una lista de constatación a partir da qual será avaliada a tarefa, e un modelo de texto de realización da mesma tarefa, mas tendo un tema e textos-fonte diferentes. A lista de constatación foi criada, em suas generalidades, para todas as tarefas

de escrita, mas adaptada em alguns aspectos para cada tarefa de cada SD, levando em conta aspectos particulares do gênero de texto escrito solicitado. A que apresentamos a seguir (Quadro 5) é a que foi utilizada para avaliar a tarefa de escrita a partir de noticias. Depois desse quadro, o Quadro 6 apresenta o texto-modelo oferecido aos alumnos como referência para a realização da tarefa.

QUADRO 5 – Lista de constatación para avaliación da tarefa de produción escrita

	Básico	Intermedio	Avanzado	Comentarios
1. Aspecto general <i>¿Parece una introducción periodística? ¿Tiene título? ¿Tiene párrafos de extensión similar?</i>				
2. Adecuación al contexto <i>¿Se encuadra como texto escrito en un periódico estudiantil? ¿Explicita la relación entre el texto y el fascículo temático?</i>				
3. Relación entre locutor y interlocutor <i>¿Presenta marcas de distanciamiento en pronombres (tercera persona/primera persona del plural) o en verbos (voz pasiva/nominalizaciones)?</i>				
4. Temática <i>¿Trata el tema solicitado? ¿Responde a la pregunta propuesta?</i>				
5. Propósito <i>¿Cumple el objetivo de introducir al lector en la temática y destacar la relevancia del tema del fascículo?</i>				
6. Organización <i>¿Tiene introducción, párrafos por subtemas y cierre?</i>				
7. Estilo <i>¿Utiliza expresiones de tono formal? ¿Utiliza palabras clave para hablar sobre la temática?</i>				
8. Conexión <i>¿Utiliza conectores lógicos para relacionar las ideas?</i>				
9. Cohesión <i>¿Utiliza expresiones complejas que enlazan las ideas o los discursos citados anteriormente con los posteriores ("esta situación...", "esa problemática...")?</i>				
10. Conceptos <i>¿Presenta generalizaciones o conceptos globales emanados de los textos de lectura?</i>				

	Básico	Intermedio	Avanzado	Comentarios
11. Ejemplos y explicaciones <i>¿Utiliza ejemplos más específicos tomados de los textos de lectura que sirven para ampliar la calidad informativa de la introducción?</i>				
12. Citas directas o indirectas <i>¿Las informaciones que remiten a contextos específicos están debidamente contextualizadas para que el lector pueda entenderlas? ¿Las fuentes mencionadas están debidamente aclaradas para el lector?</i>				
13. Aportes propios <i>¿Tiene ideas elaboradas por el grupo? ¿Presenta ideas que justifican la validez del fascículo temático?</i>				
14. Ortografía <i>¿Sigue las normas ortográficas del español?</i>				
15. Extensión <i>¿Respeto el número solicitado de palabras?</i>				
Total				
Otras observaciones:				

Fonte: Lorier & Díaz (2022).

QUADRO 6 – Texto modelo de realização da tarefa de escrita a partir de notícias

Accesibilidad en Uruguay: ¿puro cuento o realidad?
<p>Durante los últimos 10 años hemos presenciado, afortunadamente, un aumento de la visibilidad de las organizaciones que reivindican los derechos de las personas en situación de discapacidad, así como la discusión más concreta de soluciones y políticas públicas que atiendan a sus demandas. Sin embargo, acciones que garanticen derechos tan esenciales como el de educarse, circular por la ciudad o consumir la cultura y el entretenimiento aún deben ser evaluadas en su efectividad.</p> <p>El educativo es uno de los frentes en los que se debe articular políticas de inclusión. En ese campo, los proyectos con propuestas inclusivas para estudiantes sordos son un buen ejemplo de que destinar los recursos humanos y materiales necesarios redundan en trayectorias de éxito. Es el caso del liceo 32 de Montevideo, donde intérpretes de lengua de señas uruguaya y profesores comparten las aulas y desarrollan la adaptación necesaria para que los alumnos puedan cursar la educación secundaria de forma disfrutable y, sobre todo, posible.</p> <p>La ciudad física es otro frente donde las políticas públicas pueden ampliar las posibilidades de acceso al trabajo y el esparcimiento. Montevideo ha logrado convertirse en un escenario un poco más amigable y menos tramposo en los últimos años, gracias a la reforma de los cruces peatonales y la adaptación de algunas unidades de transporte público, aunque aún son múltiples los obstáculos que entorpecen la circulación de las personas ciegas (aunque ello esté prohibido por la ley 18651*) y apenas un 40% de la flota de ómnibus de la ciudad cuenta con rampas para el ingreso al vehículo.</p> <p>Los cambios realizados y los que se reclaman desde la sociedad civil son el reflejo de una nueva concepción de discapacidad, entendida como una categoría social, que no es inherente a los sujetos, sino causada por las barreras del entorno. Así, propuestas de educación inclusiva y diseños de espacios accesibles promueven que diversidad de personas participen de la vida social en igualdad de condiciones.</p> <p>Los avances y las expectativas aún no realizadas incitan a realizar un balance que permita visualizar el futuro. Es ese el objetivo de este fascículo temático que reúne 10 trabajos periodísticos que dan cuenta de lo hecho y de lo que queda por hacer en el campo de la accesibilidad en Uruguay.</p> <p>* La Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad (18.651) establece que las señales, los equipamientos y los elementos urbanos deben ser accesibles y se deben disponer de forma que no constituyan obstáculo, en especial, para las personas ciegas o de baja visión y para las personas que se desplazan en silla de ruedas.</p>

Fonte: Lorier & Díaz (2022)

Finalmente, como já foi mencionado, após realizar a tarefa de escrita, os alunos deveriam realizar um conjunto de atividades, fornecidas na plataforma on-line da instituição, a fim de praticar a contextualização, a desconstrução, a compreensão e a crítica dos textos em português utilizados como fonte da escrita. A partir dessas

atividades, os alunos poderiam se apropriar da utilização do gênero abordado na sequência, assim como aprofundar sua compreensão dos textos utilizados. O Quadro 7 apresenta um exemplo dessas atividades, neste caso voltada para a compreensão dos tópicos principais de um dos textos.

QUADRO 7 – Atividade de prática compreensão de uma notícia

Como você já leu na ferramenta sobre o gênero discursivo notícia, existe uma tradição no jornalismo que estabelece que esse gênero deve se construir a partir da resposta concisa e "objetiva" a 5 perguntas a respeito do fato que motiva o texto: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? e Por quê?. Sendo as duas últimas perguntas apenas opcionais. Supõe-se que, ao responder a essas perguntas, o jornalista estaria sintetizando todos os aspectos importantes do fato noticiado e que o leitor precisa conhecer. É bom lembrar que uma síntese dessa informação costuma estar presente no conteúdo do primeiro parágrafo de muitas notícias, chamado por isso de "lead" (inglês), "lide" (português) ou "bajada" (espanhol).

Para mostrar a sua compreensão dos aspectos mais importantes relatados em "Escolas particulares colocam o dobro..." selecione os conteúdos que correspondem melhor com cada uma das perguntas.

Quem?:

O quê?:

Onde?:

Quando?:

Como?:

Por quê?:

Arraste as frases abaixo e preencha (complete) as lacunas.

1. O IBGE 2. Os estudantes brasileiros 3. As Universidades brasileiras 4. A educação brasileira 5. Publicou um relatório com dados negativos 6. Publicou um relatório com dados positivos 7. Denunciou a situação da educação 8. Os alunos pobres não conseguem entrar nas universidades 9. No Brasil 10. No Estado de São Paulo 11. Nas regiões periféricas 12. Nas universidades 13. Recentemente 14. Nos últimos meses 15. No último semestre 16. Proximamente 17. Alunos da rede públicos não conseguem entrar na universidade 18. Alunos da rede pública negros não conseguem entrar na universidade 19. Alunos da rede pública são minoria no ingresso às universidades 20. Alunos pobres são minoria no ingresso às universidades 21. Não é apresentada uma explicação 22. Os dados se explicam pelo aumento da pobreza 23. Os dados se explicam pelo aumento dos interessados em fazer faculdade 24. Os dados se explicam pelo fracasso das políticas de educação

Fonte: Lorier & Díaz (2022).

Metodologia de análise dos dados

No presente artigo, apresentamos uma análise baseada em uma categorização qualitativa (Cifuentes, 2011) do material textual das produções escritas de 38 alunos que participaram do curso descrito, durante 2022.

Como se disse anteriormente, o curso implementado consistiu na aplicação de quatro SD em que foram ensinados, através de quatro gêneros textuais diferentes, os processos de escrita em espanhol baseada em textos lidos em português. Portanto, buscou-se ensinar, por meio de sucessivas tarefas de escrita e de análise textual: a relacionar informações fornecidas pelo aluno com informações dos textos lidos; a

estabelecer generalizações sobre os conteúdos

dos textos lidos; e a selecionar segmentos relevantes desses textos para utilizá-los como base para suas argumentações. No momento em que escreveram os textos que analisamos nesse artigo, os alunos tinham realizado três das SD mencionadas, e é por isso que entendemos que esses textos podem trazer evidências de alguns resultados iniciais dos processos de aprendizagem propiciados pelo curso, assim como das maiores dificuldades que os alunos enfrentam no processo de desenvolvimento da capacidade de integrar a leitura em português com a escrita em espanhol.

É importante salientar que as SD aplicadas continham atividades de ensino de diversos conhecimentos e práticas relacionados com a integração de leitura e escrita, para além dos que se relacionam com a seleção da informação. Dois exemplos desses outros aspectos trabalhados, como pode ser apreciado na lista de constatação utilizada no curso (Quadro 5), são as formas de referenciar ou de contextualizar as informações tomadas de outros textos. Porém, as evidências de apropriação de capacidades relativas a essas outras dimensões do processo de integração entre leitura e escrita escapam à análise que apresentamos neste artigo, em que nos ateremos apenas às evidências das operações mais salientes de gestão da informação.

Como se disse, a tarefa de produção escrita que deu origem aos 38 textos analisados pertence à última SD das quatro aplicadas no curso, e se debruça sobre o gênero notícia.⁴ A tarefa pedia aos alunos que escrevessem um texto introdutório de um dossiê jornalístico sobre a temática da educação no Brasil tendo como base três notícias do jornal *Folha de S.Paulo*: uma relacionada com a desigualdade econômica, outra com a desigualdade racial e, a última, com os cortes de verbas aos programas de bolsas do ensino superior (Quadro 3). Esperava-se que os alunos reconhecessem a temática comum dos três

textos; detectassem as nuances apresentadas em cada um; identificassem informações específicas relevantes; estabelecessem generalizações quanto aos assuntos mencionados em cada um dos textos e entre eles; assumissem um posicionamento sobre as realidades mencionadas e, a partir dali, construíssem um texto que desse uma descrição da situação atual da educação no Brasil. A finalidade última da tarefa seria incorporar esse conjunto de informações com outras fornecidas pelo próprio aluno em um texto capaz de cumprir com os requerimentos do gênero solicitado e da situação social proposta (tarefa).

O grupo de estudantes é composto majoritariamente por mulheres e, em proporção menor, por homens, um traço comum da população do curso ao longo dos semestres. Trata-se, principalmente, de alunos de 18 a 25 anos de idade e que estão na metade do curso de graduação, o que corresponde ao ciclo em que a disciplina é ofertada e, também, ao perfil comum na disciplina. De uma maneira geral, a disciplina de compreensão leitora em português é frequentada por alunos que já estão inseridos na comunidade da faculdade, que já têm tido experiências de leitura e de escrita acadêmica e que, em geral, têm interesse na seção do currículo do curso voltada para os estudos da linguagem.

QUADRO 8 – Características demográficas dos estudantes.

Total de alunos	Gênero		Idade			Permanência na faculdade			
	Femenino	Masculino	19-25 anos	26-30 anos	31 anos ou mais	1º ano	2º anos	3º anos	+ de 3 anos
38	25	13	23	9	6	3	7	8	20

Fonte: Elaboração própria.

Para responder à pergunta sobre o nível de apropriação da capacidade de escrever textos em espanhol nos alunos, com base em textos lidos em português e com o foco colocado na gestão da informação, foram categorizadas as

evidências textuais das operações de utilização de informação nova, de síntese de informação dos textos lidos, e de seleção de informações específicas tomadas dos textos lidos. Para isso, cada uma das proposições contidas nos textos

⁴ A utilização anonimizada dos textos para as análises apresentadas neste artigo foi autorizada pelos autores por meio de termos de consentimento livre e esclarecido.

em português e oferecidos para leitura aos alunos foi identificada com um número, assim como cada uma das proposições contidas em cada um dos textos produzidos pelos alunos.

Seguindo Krippendorff (2004), entendemos por *proposição* qualquer asserção relativa a uma ação, evento ou estado em que algum participante ou processo – material ou abstrato – é envolvido, seja como agente, paciente ou porque lhe é atribuída alguma propriedade, e no qual são explicitadas ou não as circunstâncias, como nos exemplos a seguir, extraídos do texto-fonte n.º 1 – em português – e de um texto escrito por um dos alunos – em espanhol: “Apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública entraram numa faculdade.” (texto-fonte n.º 1); “Del total del alumnado que termina la secundaria en la educación pública, sólo el 36% accede al siguiente nivel” (texto de aluno). É importante salientar que esta definição permitiu enumerar a totalidade das proposições reconhecidas tanto nos textos em português oferecidos para leitura quanto nos textos escritos pelos alunos. Esses textos eram compostos, em sua maioria, por

proposições declarativas (Bronckart, 1999). Dentro dessa definição de proposição, foi adicionada uma possível circunstância, além do contexto material ou temporal do evento do exemplo anterior, que foi a atribuição da responsabilidade enunciativa pelo conteúdo do enunciado, e que nós consideramos como parte da proposição, como no exemplo a seguir: “*según datos del Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE) [ênfase adicionada] la deserción escolar afecta más a la población negra*” (Texto de aluno).

A partir dessa identificação, buscou-se detectar, para cada uma das proposições dos textos dos alunos, se ela coincidia integralmente em seu conteúdo com alguma das proposições dos textos-fonte; se essa proposição retomava, parcialmente, uma proposição ou resultasse de uma generalização ou síntese ligada a várias proposições dos textos fonte; ou se essa proposição tinha informação nova, fora aquela oferecida pelos textos. O Quadro 8 apresenta um exemplo de um fragmento de texto escrito por um aluno em que as proposições foram categorizadas.

QUADRO 9 – Exemplo de fragmento de texto de aluno após categorização

En la actualidad, más de 3 millones de niños y niñas entre 4 y 17 años se encuentran por fuera del sistema educativo **[Proposição com informação nova]** y la tasa de analfabetismo se ubica en el entorno de. 6.6% según datos de la Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios (PNAD) (...). **[Proposição com informação nova]**

Esta situación crítica se enfatiza en las clases sociales más bajas, **[Proposição com informação nova]** por lo tanto, dentro de esas necesidades y desafíos, uno de los más sustanciales que debe afrontar el sistema educativo es la Desigualdad. **[Proposição com síntese de informação dos textos 1, 2 e 3]**

En la población joven negra los números profundizan este estado de alarma. **[Proposição com síntese de informação dos textos lidos 1 e 2]** 4 de cada 10 jóvenes negros no terminan la escuela secundaria **[Proposição com informação precisa do texto 2, proposição 1]** y según datos del Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE) la deserción escolar afecta más a la población negra. **[Proposição com informação precisa do texto 2, proposição 23]**

Fonte: Elaboração própria.

Essa tarefa de categorização com base em critérios qualitativos (Cifuentes, 2011) foi feita por três avaliadores diferentes de forma separada e, posteriormente, avaliadas em conjunto as categorizações de proposições que apresentaram divergência entre os avaliadores, a fim de consolidar

a confiabilidade da produção dos dados (Dörnyei, 2007). Finalizada essa etapa, a categorização utilizada nos permitiu contar com uma quantificação do número de proposição de cada texto escrito pelos alunos, que evidenciava as capacidades de: introduzir informação nova, realizar sínteses

de informações dos textos lidos, e selecionar informações específicas dos textos lidos.

Análise

Nossa análise, como se disse na introdução, tem por objetivo elucidar o nível de apropriação dos estudantes, assim como as suas dificuldades, quanto às capacidades necessárias para produzir textos em espanhol, sua língua comunitária, integrando contribuições pessoais com informações tomadas de textos lidos em português (língua adicional), após terem participado de um curso focado, parcialmente, na integração entre leitura e escrita em ambas as línguas. Mais especificamente, interessa-nos saber em que medida os alunos, ao finalizarem o curso, conseguem combinar em seus textos: (a) informação nova fornecida por eles, (b) informações que sejam o resultados de sínteses ou de generalizações de informação

dos textos lidos em português, e (c) informações precisas relevantes tomadas dos textos lidos em português.

Uma primeira constatação da análise dos 38 textos é o número alto de textos que se baseiam, predominantemente, nas fontes de leitura oferecidas pela tarefa (Quadro 9). Um total de 22 textos têm mais da metade de seus conteúdos, ou de suas proposições, derivadas dos textos-fonte em português lidos pelos alunos. Nesse marco, é mais comum que, dentro da informação baseada nos textos fonte, seja mais extensa a que se apresenta em forma de síntese de ideias de um ou vários textos (T: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 21, 22, 24, 26, 35, 37), ao passo que é menos comum que seja mais abundante a informação em forma de retomadas precisas de informação (T: 8, 10, 28) ou que ambas as configurações de retomada da informação apareçam em igual proporção (T 20, 27, 33, 38).

QUADRO 10 – Conjunto de textos com mais da metade de suas proposições derivadas dos textos fonte de leitura

TEXTO	Proposições com informação nova	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Proposições com informação de síntese	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Proposições com informação precisa	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Total de proposições do texto
1	11	45,83%	9	37,50%	4	16,67%	24
2	10	41,67%	9	37,50%	5	20,83%	24
4	10	45,45%	8	36,36%	4	18,18%	22
5	4	17,39%	11	47,83%	8	34,78%	23
6	14	46,67%	9	30,00%	7	23,33%	30
7	7	25,00%	13	46,43%	8	28,57%	28
8	8	34,78%	6	26,09%	9	39,13%	23
9	11	42,31%	12	46,15%	3	11,54%	26
10	6	30,00%	12	60,00%	2	10,00%	20
12	12	44,44%	5	18,52%	10	37,04%	27
15	2	12,50%	8	50,00%	6	37,50%	16
20	8	36,36%	7	31,82%	7	31,82%	22
21	12	40,00%	11	36,67%	7	23,33%	30
22	8	32,00%	10	40,00%	7	28,00%	25
24	7	25,00%	11	39,29%	10	35,71%	28
26	10	41,67%	9	37,50%	5	20,83%	24
27	11	40,74%	8	29,63%	8	29,63%	27
28	10	43,48%	5	21,74%	8	34,78%	23
33	8	30,77%	9	34,62%	9	34,62%	26
35	7	29,17%	9	37,50%	8	33,33%	24
37	8	34,78%	10	43,48%	5	21,74%	23
38	4	20,00%	8	40,00%	8	40,00%	20
TOTAL 22							

Fonte: Elaboração própria.

Um bom exemplo desse primeiro grupo de textos é o n.º 21 (Quadro 10). Nele, como parece ser o mais comum nesse grupo, o aluno baseou-se principalmente em informações derivadas dos textos-dados como fontes, tendo um número importante de proposições de síntese do conteúdos dos textos (11; 36,67%) e um número menor de proposições com informações precisas (7; 23,33%). Ao mesmo tempo, o texto recorre a um conjunto de informações que não derivam dos textos, mas que permitem ao escritor desenvolver a progressão temática do texto como um todo (12; 40%). No marco global do texto, a articulação entre informações de síntese e informações mais precisas permite ao autor apresentar as problemáticas mais gerais e justificar as afirmativas com dados, especialmente se remetendo a dados quantitativos. Um dos motivos da abundância de proposições derivadas dos textos fontes é a cobertura que o texto traz das três temáticas envolvidas na tarefa e representadas uma por cada texto (desigualdade econômica, racial e corte de bolsas). Finalmente, o recurso à informação nova se concentra na seção final, em que autor tece uma conclusão própria e encerra o texto.

QUADRO 11 – Análise do texto n.º 21

Nº:	Proposição	Tipo:
1	Exclusión escolar como perpetuadora de desigualdades.	Inf. sint. T1 e 2
2	Brasil enfrenta una polémica crisis educacional	Inf. sint. T1,2 e 3
3	que día a día se agrava aún más.	Inf. nova
4	Ésto ocurre debido a que la mayoría de los estudiantes ,<en su mayoría personas negras>, abandonan sus estudios a temprana edad,	Inf. sint. T1 e 2
5	sumado a la suspensión de becas y ayuda económica por parte del Estado Brasileiro.	Inf. sint. T3
6	A partir de distintos indicadores y estudios sociales, se determinaron ciertos porcentajes los cuales indican que la población negra es la más afectada, y aún más entre los habitantes pobres.	Inf. sint. T1 e 2
7	Según datos del portal Folha de S.Paulo, podemos ver como sólo el 36% de los estudiantes que terminaron la secundaria pública ingresaron a la universidad.	Inf. precisa T1, P3
8	Sin embargo, en la educación privada, ese número asciende un 79,2%.	Inf. precisa, T1, P5
9	Por otro lado, el 51,5% de la población juvenil blanca con educación secundaria completa ingresaron a la educación superior,	Inf. precisa T, 1P7
10	pero cuando la población es negra el porcentaje desciende al 33,4%.	Inf. precisa T1, P8
11	Y, como si fuera poca la desigualdad, el 81,9% de los estudiantes blancos que estudiaron en institución privada ingresaron a la educación terciaria,	Inf. precisa T1, P10
12	mientras que a la población negra le corresponde el 71,6%.	Inf. precisa T1, P11
13	Es extremadamente notoria la diferencia social presente entre personas blancas y negras, y más entre ricos y pobres.	Inf. sint. T1,2 e 3
14	Este fenómeno se encuentra sobretodo presente entre jóvenes de entre 19 a 24 años,	Inf. sint. T2
15	quienes se encuentran en la situación de tener que trabajar y abandonar sus estudios para poder autosustentarse.	Inf. sint. T2

N°:	Proposição	Tipo:
16	A ésta crisis educacional se le suma la gran problemática gubernamental en manos del presidente Jair Bolsonaro,	Inf. sint. 3
17	quien en 2019 decretó un recorte de las becas para posgrado,	Inf. sint. T3
18	lo cual resulta una gran dificultad para aquellos estudiantes que necesitan de estos recursos para poder seguir adelante con sus estudios.	Inf. sint. T3
19	Paulo Saldaña, escritor de artículos periodísticos, se expresa muy claro cuando dice: "Aunque hay una supuesta igualdad de acceso, no existe la misma condición de permanencia, que depende de otras condiciones, como el salario, la vivienda, la atención médica".	Inf. precisa T2, P53
20	Es decir que, no alcanza con tener igualdad al momento de ingresar,	Inf. nova
21	sino con poder perpetuar y seguir en el camino con las mismas condiciones que el resto.	Inf. nova
22	Se debe apostar a la "excelencia con equidad"	Inf. nova
23	para así evitar caer nuevamente en la denominada "cultura del racismo"	Inf. nova
24	, aspecto que caracteriza e individualiza al país.	Inf. nova
25	Es esencial que la mayor cantidad de jóvenes <y no tan jóvenes> puedan llegar a terminar mínimamente la secundaria,	Inf. nova
26	esto servirá como respaldo para lograr que cada individuo pueda decidir por sí mismo.	Inf. nova
27	De esta manera podremos aspirar a una misma conciencia socio-cultural,	Inf. nova
28	la cual hará que la población sea capaz al momento de tomar decisiones por el país.	Inf. nova
29	Entendemos lo necesario que es escribir sobre lo que ocurre en un país vecino como lo es Brasil, para entender su situación actual	Inf. nova
30	y poder reafirmar lo elemental que es que la educación llegue a toda la población por igual.	Inf. nova

Por outro lado, a análise mostra que um grupo importante de alunos, 16 deles, escreveram textos compostos majoritariamente por conteúdos, ou proposições, novas em relação ao material de fonte que a tarefa oferecia (Quadro 16). Esses estudantes privilegiaram mobilizar informações derivadas de seu conhecimento de mundo ou de pesquisas em outras fontes, em lugar de se basear nos textos dados como referência. Tanto

nesse grupo de estudantes, como no anterior, é mais comum, quando se toma como base as leituras de textos fornecidos pela tarefa, mobilizar um número maior de sínteses de informação do que de informações precisas (T3, 11, 14, 17, 18, 29, 31, 32, 34, 36). Textos que apresentam mais informações precisas do que informações de síntese são em menor número (T: 13, 16, 19, 23, 25), e apenas um as apresenta em número igual de ambos os tipos de proposições (T: 30).

QUADRO 12 – Conjunto de textos com menos da metade de suas proposições derivadas dos textos fonte de leitura.

TEXTO	Proposições com informação nova	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Proposições com informação de síntese	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Proposições com informação precisa	Porcentagem sobre o total de proposições do texto	Total de proposições do texto
3	13	54,17%	9	37,50%	2	8,33%	24
11	13	72,22%	3	16,67%	2	11,11%	18
13	13	50,00%	3	11,54%	10	38,46%	26
14	16	66,67%	5	20,83%	3	12,50%	24
16	14	51,85%	5	18,52%	8	29,63%	27
17	14	66,67%	5	23,81%	2	9,52%	21
18	18	60,00%	7	23,33%	5	16,67%	30
19	13	56,52%	4	17,39%	6	26,09%	23
23	18	66,67%	0	0,00%	9	33,33%	27
25	14	63,64%	2	9,09%	6	27,27%	22
29	14	51,85%	10	37,04%	3	11,11%	27
30	15	78,95%	2	10,53%	2	10,53%	19
31	15	62,50%	7	29,17%	2	8,33%	24
32	13	59,09%	6	27,27%	3	13,64%	22
34	11	50,00%	10	45,45%	1	4,55%	22
36	11	64,71%	6	35,29%	0	0,00%	17
TOTAL 16							

Fonte: Elaboração própria.

Um bom exemplo desse grupo de textos encontra-se no texto n.º 31 (Quadro 12). Nele, o aluno construiu grande parte do conteúdo textual a partir de informações novas, ou que não derivam dos textos-fonte oferecidos pela tarefa (15; 62,50%). Ao mesmo tempo, dentre as informações que derivam dos textos-fonte, são majoritárias as que se apresentam em forma de síntese (7; 29,17%) e menos as que se apresentam em forma de retomadas mais precisas (2; 8,33%). É notório que o aluno incorporou a maior parte das

informações novas nas seções de introdução e de encerramento do texto, deixando um espaço mais limitado para o desenvolvimento interno das problemáticas sociais construídas a partir da retomada de informações dos textos oferecidos pela tarefa. É importante destacar que, mesmo apresentando um volume menor de informação baseada nos textos fonte, o aluno cobriu as três temáticas apresentadas neles, o que significa que o objetivo da tarefa foi cumprido.

QUADRO 13 – Análise do texto n.º 31

Nº:	Proposição	Tipo:
1	Todos conocemos un Brasil diverso y rico en naturaleza,	Inf. nova
2	pero sus estadísticas y quienes viven con un sueldo básico, y con ciertas características, quizás tengan otra perspectiva de realidad.	Inf. nova
3	Que Brasil vive una situación de desigualdad social, económica y racial hace muchos años no es noticia para nadie;	Inf. nova
4	pero sería una gran falacia decir que se le da importancia a ese hecho.	Inf. nova
5	El brasilero predominante hombre, negro, empleado, no está todos los finales de semana disfrutando las maravillas de Brasil,	Inf. nova
6	seguramente se encuentre, trabajando o estudiando (si este puede).	Inf. nova

N°:	Proposição	Tipo:
7	Brasil enfrenta muchos desafíos a nivel educativo que tienen una raíz racista y discriminatoria.	Inf. sint. T1 e 2
8	Paulo Saldaña un periodista de la revista FOLHA de São Paulo, menciona que el abandono escolar y del ensino médio es una de los mayores obstáculos de la educación brasileña;	Inf. precisa T2, P14
9	y que ésta incide directamente con la población negra.	Inf. sint. T1 e 2
10	Cabe destacar que el gobierno actual de Jair Bolsonaro parece cada vez más ausente en la vida estudiantil de la población.	Inf. nova
11	Brasil cuenta 26 Estados Federativos, 212,6 millones de personas, 12 millones de personas en la pobreza extrema y más de 50 millones estaban en condiciones de pobreza,	Inf. nova
12	siguiendo datos del IBGE menciona que existe una desigualdad racial y económica al ingreso de la facultad.	Inf. sint. T1
13	Brasil se encuentra ante un gobierno que recorta becas, y planes estudiantiles a los más afectados.	Inf. sint. T3
14	En 2004 se creó la secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão do MEC,	Inf. sint. T2
15	y en 2019, Jair tuvo su primera acción ante el MEC, extinguir está bajo el argumento de que temas de diversidad son temas de izquierda.	Inf. precisa T2, P48
16	También en 2019 vemos el impacto de cortes becarios,	Inf. sint. T3
17	junto a reducción de inversiones, principalmente en el Nordeste,	Inf. sint. T3
18	donde si vemos su contexto, Salvador y Recife fueron grandes puertos para la entrada de esclavos.	Inf. nova
19	Cuando mencionamos a Brasil no viene a la cabeza al nordestino, señor de 50 años que quizás no es alfabetizado,	Inf. nova
20	nos acordamos de Pelé, Gisele Bündchen, etc	Inf. nova
21	llegó el momento de dejar de estigmatizar a Brasil solamente bello por naturaleza	Inf. nova
22	y destacar temas como su falta de recursos o mejor dicho su falta de competencia para la utilización de estos recursos con su población estudiantil.	Inf. nova
23	Esta falta de utilidad de recursos es importantísima en el presente, y en el futuro aún más, en toma de decisiones importantes para el buen funcionamiento de la democracia,	Inf. nova
24	la población está cansada de elegir cual gobierno los va a dejar menos pobres.	Inf. nova

Discussão

A análise antes apresentada evidencia que escrever um texto tendo como base a leitura de textos como fonte cuja pertinência é preestabelecida ou *content responsible texts* (Cumming, 2013) é um desafio para estudantes

em nível intermediário da graduação. Estes 38 exemplos demonstram que, embora tendo participado de um processo de ensino voltado para a prática de escrita integrada com a leitura, um número alto de alunos escreve seus

textos dando mais relevância a outras fontes (conhecimentos prévios, pesquisas próprias) do que a aquelas apresentadas como legitimadas e cuja utilização é parte do alvo da tarefa.

O anterior não significa que os alunos não sejam capazes de realizar as operações de introdução de informação nova em articulação com a informação das fontes; síntese de informações coincidentes; e sustentação com dados precisos derivados da leitura das fontes (Spivey, 1990; Plakans & Gebril, 2012; Barzilai, et al., 2018). De fato, a ampla maioria dos estudantes se mostra capaz de realizar essas operações em maior ou menor grau. Porém, é visível a dificuldade para gerenciar uma seleção de conteúdos textuais que responda com a expectativa da tarefa, isto é, que evidencie devidamente a leitura dos textos-fonte. Aliás, esta constatação é importante porque a expectativa de uma escrita que privilegie fontes reconhecidas é própria do âmbito acadêmico (Leki & Carson, 1997; Grabe & Zhang, 2013).

Os resultados mostram que, mesmo no contexto de um curso especificamente voltado para gerenciar a intertextualidade na passagem da leitura para a escrita, e inclusive no marco de uma tarefa que explicitamente definia o papel relevante dado a se embasar nos textos fonte, tal como Plakans e Gebril (2012) propõem que as tarefas devem se configurar, existe uma dificuldade em frear o impulso de escrever com base nas próprias ideias ou buscas e reconhecer, durante a escrita, que os textos-fonte devem ser utilizados. Contrariamente ao que uma inserção mais aprofundada na comunidade acadêmica evidenciaria, diversos alunos deste estudo não constroem o senso de autoridade do seu discurso com base em sua retomada de discursos alheios e autorizados, que corresponderia melhor ao contexto acadêmico (Bosch & Grossman, 2002), mas com base em seu próprio discurso. Esta constatação referenda a necessidade apontada por Asención (2008) e Boch e Grossmann (2002) de formar os alunos de nível de graduação quanto à capacidade de discernir que tipo de relação com as fontes deve ser estabelecida ao momento de escrever no âmbito acadêmico. Essa capacidade

tem a ver com a construção adequada de um modelo de intertexto que regule os processos de utilização das fontes de leitura (Britt et al., 2014) e que esteja embasada em uma compreensão do valor epistêmico de retomar diversas fontes de leitura para sustentar a argumentação no contexto acadêmico (Barzilai et al., 2018).

Esses resultados apontam que, como já fizeram os estudos fundacionais de Flower et al. (1990), quando se pede que os alunos realizem tarefas de integração entre leitura e escrita, é necessário explicitar, qual é o papel que se espera que o conteúdo dos textos-fonte ocupe na escrita, principalmente quando se trata de contextos de ensino e no âmbito de graduação. Isto porque, como defendem Barzilai et al. (2018), o agir dos estudantes está condicionado por suas representações sobre a tarefa. Esse trabalho de esclarecimento das expectativas da comunidade acadêmica ou dos professores pode sustentar o desenvolvimento da regulação metacognitiva necessária para uma seleção adequada dos conteúdos dos textos nas fases de planejamento, escrita e revisão (Flower & Hayes, 1981).

É importante apontar que, ao interior dos processos de escrita com base em fontes, é notório que os alunos estão mais familiarizados com escrever asserções de tom generalista ou sínteses do que utilizar dados específicos tomados das leituras para sustentar suas afirmativas. O estudo de Leki e Carson (1997) já constatou a tendência dos estudantes de graduação a reutilizar os conteúdos presentes nos textos-fonte como conteúdo central de sua escrita, em lugar de trazê-los como suporte das próprias asserções. O estudo de Boch e Grossmann (2002) também observou a tendência, nos estudantes de graduação, a retextualizar de forma maciça, e acrítica, segmentos de textos de autores reconhecidos de suas disciplinas, em lugar de utilizá-los como fundamento de suas apreciações. Finalmente Britt et al. (2014) apontam a dificuldade que supõe, na própria leitura, diferenciar asserções, evidências ou exemplos que as sustentam, o que se vê mais dificultado ainda mais quando essas informações

não estão no mesmo texto. As operações, de síntese e de exemplificação, foram abordadas no curso, por meio das atividades de aula, dos instrumentos de avaliação formativa, do *feedback* da escrita, assim como dos modelos de texto. Mesmo nesse contexto, é evidente a dificuldade que muitos alunos encontram para sustentar as afirmações de seus textos com dados mais concretos. Esta dificuldade, de natureza tanto epistêmica quanto retórica, aponta um ponto crítico da integração entre leitura e escrita a ser reafirmado no ensino (Grabe & Zhang, 2013), tendo em vista sua importância no marco da argumentação acadêmica escrita.

Finalmente, no que tange à integração entre leitura e escrita em duas línguas diferentes, mas próximas, como são o português e o espanhol, uma apreciação geral dos textos produzidos pelos alunos mostra que conseguiram utilizar os textos lidos em português como fonte para escrever adequadamente textos em espanhol. Vale salientar que essa integração teve como andaime atividades e recursos de ensino direcionados a facilitar essa tarefa. Ao nosso ver, dado esse par de línguas, a proposta se mostra valiosa em aliar três aprendizagens relevantes para o desenvolvimento dos letramentos requeridos no contexto acadêmico em um único curso: a de ler em língua adicional; a de escrever em língua comunitária; e a de integrar leitura e escrita. No entanto, somos cientes de que o nível de acurácia na compreensão leitora evidenciada na escrita não foi analisado nesse artigo.

Palavras finais

Neste artigo, buscou-se apresentar uma proposta de sequenciação do ensino de português como língua adicional (PLA) para um curso com foco na compreensão leitora na formação de graduação em comunicação; tendo como bases os modelos de sequência didática do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz et al., 2004; Magalhães & Cristovão, 2018), da Pedagogia de Gêneros (Rose, 2017; Rose & Martin, 2018), as concepções de *ler para escrever* (Flower et al. 1990; Spivey, 1990; Asención, 2008) e de avaliação

integrada da leitura e da escrita (Cumming, 2013; Scaramucci, 2016). Essa proposta se compõe de quatro sequências didáticas dirigidas a ler em português e escrever em espanhol gêneros das esferas acadêmicas e profissionais, assim como a aprender a integrar a leitura com a escrita. Aspectos fundamentais da proposta didática são os comandos de leitura integrada à escrita; as atividades de ensino da integração entre leitura e escrita; as atividades de aprendizagem de leitura; as listas de constatação para avaliação da escrita integrada com a leitura; e os modelos de textos escritos oferecidos aos alunos.

A análise qualitativa dos conteúdos de 38 textos em espanhol produzidos pelos estudantes ao final da aplicação do curso no primeiro semestre de 2022 teve como foco as evidências de apropriação das capacidades de incorporar informações novas em seus textos escritos; integrar sínteses derivadas da leitura dos textos-fonte; assim como informações precisas introduzidas como meio de suporte argumentativo. Os resultados da análise evidenciam o possível potencial benéfico da proposta, dado o relativo sucesso da maior parte dos estudantes em escreverem um texto que cumpre com o comando dado e que, por sua vez, se baseia nos textos-fonte. Porém, são constatadas dificuldades em uma parte importante dos alunos em compreender a importância das informações derivadas das fontes reconhecidas na estruturação do texto e dar-lhes, por isso, mais espaço textual. Além disso, é notória, em todos os estudantes, a necessidade de aprofundar sua capacidade para utilizar informações precisas tomadas da leitura para desenvolver a argumentação em seus textos.

Finalmente, avalia-se como valiosa a proposta, pois consegue aliar diferentes tipos de aprendizagens necessárias para o desenvolvimento dos letramentos requeridos no contexto acadêmico com relação à integração entre as práticas de leitura e de escrita. Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas para aprofundar a compreensão de aspectos não analisados neste texto, como a relação entre a capacidade de compreensão e o tipo de conteúdos mobilizados

na escrita, assim como as transformações de sentido que sofrem os conteúdos ao serem transferidos do texto lido para o texto escrito.

Agradecimentos

Agradeço às estudantes do Bacharelado em Comunicação da *Facultad de Información y Comunicación* da *Universidad de la República*, Maite Ubiria e Natasha García, por sua colaboração ao participarem do processo de categorização dos textos do *corpus*, no contexto de uma atividade de iniciação científica. Agradeço também à Professora Adjunta Leticia Lorier por ter aberto o curso de *Comprensión Lectora en Portugués* para a pesquisa.

Referências

- Asención, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.04.001>
- Barzilai, S., Zohar, A., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: a Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30, 973-999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Boch, F., & Grossman, F. (2002). Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, 6(11), 97-107. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452>
- Braten, I., Britt, A., Stromso, H., & Rouet, J-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Towards an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Britt, A., Richter, T., & Rouet, J-F. (2014) Scientific Literacy: The Role of Goal-Directed Reading and Evaluation in Understanding Scientific Information. *Educational Psychologist*, 49(2), 104-122. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916217>
- Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ.
- Bronckart, J-P. (2022). *Teorias da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cristovão, V. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In R. Dias, & Cristovão V. (Eds.), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas* (pp. 305-344). Mercado de Letras.
- Cumming, A. (2013) Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.622016>
- Díaz, D., Lorier, L., & Achugar, M. (2021). Prácticas de Lectura de Profesionales de la Comunicación en Uruguay: Áreas, Géneros y Estrategias. *Revista Signum*, 24(1), 162-181. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p162>
- Díaz, D., Acuhar, M., Musto, L., Arroyo, L., Lorier, L., Gorrostorazo, M., Álvarez, S., & García, S. (2021). Géneros y literacidad disciplinar: una propuesta de enseñanza para cursos universitarios de lectura en español, inglés y portugués. *Revista da ABRALIN*, 20(3), 1023-1052. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1950>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., & Pech, W. (1990) *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Oxford University Press.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Second Language Reading-Writing Relations. In A. Horning, & E. Kramer (Eds.), *Reconnecting Reading & Writing* (pp. 108-133). Parlor Press.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*, 49(3), 339-355. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000082>
- Halliday, M., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Sage.
- Leki, I., Carson, & J. (1997). "Completely Different Worlds": EAP and Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39-69. <https://doi.org/10.2307/3587974>
- Lorier, L., & Díaz, D. (2022). Curso de Comprensión lectora en portugués. Facultad de Información y Comunicación; Universidad de la República.
- Magalhães, T., & Cristovão, V. (2018). *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Pontes.
- Plakans, L., & Gebriel, A. (2012). A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing*, 17, 18-34. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.09.002>
- Ruiz-Funes, M. (1999). Writing, Reading and Reading-to-Write in a Foreign Language: A Critical Review. *Foreign Language Annals*, 32(4), 514-526. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb00880.x>

Rose, D. (2017). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>

Rose, D., & Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirâmide.

Scaramucci, M. (2016). A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In M. L. Ortiz (Ed), *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp. 391-425). Pontes.

Spivey, N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2) 256-287. <https://doi.org/10.1177/07410883900007002004>

Damián Díaz

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Professor Assistente da Universidad de la República (UDELAR), em Montevideú, Uruguai.

Endereço para correspondência

Damián Díaz

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

San Salvador, 1944

Escritório D16

CP 11200

Montevideú, Uruguai

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do autor antes da publicação.