v. 26, n. 2, e59298, 2026
ISSN: 1984-6398 · DOI: 10.1590/1984-6398202659298

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Artigo

Ensino de leitura em português (Língua Adicional) e gêneros discursivos: impactos no desenvolvimento de capacidades críticas em estudantes universitários

Teaching Reading in Portuguese as an Additional Language and Discursive Genres: Impacts on the Development of Critical Skills in University Students

Damián Díaz*
*Universidad de la Republica (UdelaR)
Montevideo | UY
damian.diaz@fic.edu.uy
https://orcid.org/0000-0002-0825-5302

Mariana Achugar*
*Universidad de la Republica (UdelaR)
Montevideo | UY
mariana.achugar@fic.edu.uy
https://orcid.org/0000-0003-1197-8170

Sofía García*
*Universidad de la Republica (UdelaR)
Montevideo | UY
sofia.garcia@fic.edu.uy
https://orcid.org/0000-0002-8803-1180

Resumo: O artigo examina evidências de duas implementações de um curso universitário de leitura em Português como Língua Adicional (PLA) organizado em torno de gêneros discursivos e por meio de Sequências Didáticas (SD). A análise qualitativa do desempenho dos estudantes em avaliações de diagnóstico e finais busca discutir a relação estabelecida entre o curso e a performance de cada estudante quanto à leitura crítica. Concretamente, buscou-se observar a evolução dos estudantes quanto à capacidade de contextualizar o texto (autor, propósito e outras vozes) e realizar análise de seus recursos linguístico-discursivos. Os resultados evidenciam que os estudantes que apresentaram desempenho inicial baixo nessas áreas em ambas as implementações evoluíram expressivamente após o processo didático, assinalando o potencial do ensino *sistemático*, *intensivo* e *diversificado* baseado em gêneros para a promoção das capacidades de leitura crítica em PLA.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Leitura; Gêneros discursivos.

Abstract: The article examines evidence from two implementations of a university-level reading course in Portuguese as an Additional Language (PAL), structured around discursive genres and implemented through Didactic Sequences (DS). The study is based on a qualitative analysis of students' performance in both diagnostic and final assessments. The objective is to

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

discuss the relationship between the course and each student's performance in terms of text contextualization (author, purpose and other voices) and the analysis of its linguistic-discursive resources. The results indicate that students who initially demonstrated low performance in these areas in both implementations showed significant improvement after the *systematic*, *intensive*, and *diversified* pedagogical process, highlighting the potential of genre-based teaching for fostering critical reading skills in PAL.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Reading; Discursive genres.

1 Introdução

A prática de ler ocupa um lugar central nos processos educacionais formais em geral e em particular na formação universitária. Por sua vez, o contexto de ensino superior requer a leitura crítica, um processo inferencial em que diversas capacidades são mobilizadas para analisar e refletir sobre o significado dos textos. Esses processos são necessários para aprender durante a leitura, pensar através de conceitos disciplinares acadêmicos e desenvolver um pensamento independente. Apesar da centralidade destas práticas, ainda muitos estudantes latino-americanos cuja Língua Comunitária (LC)[1] é o Espanhol têm na leitura uma atividade desafiadora ao longo da escolarização primária (LLECE, 2021), secundária (INEED, 2023; OECDE, 2023) e do percurso universitário, principalmente nos primeiros anos (De Lima; Muniz, 2021; Roldán, 2017; Villamizar; Mantilla, 2021).

Avaliações de larga escala aplicadas na América Latina (LLECE, 2021; OECDE, 2023) demonstram que entre 30% e 50% dos estudantes envolvidos têm dificuldades para a construção inferencial e a crítica textual, que lhes impedem de alcançar níveis altos de compreensão. No Uruguai, o contexto em que nossa pesquisa foi realizada, a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada em 2022 entre estudantes de quinze anos (OCDE, 2023), situa 40% deles abaixo do Nível II. Esse nível supõe, entre outras capacidades, construir significado quando a informação não é proeminente e refletir sobre o propósito

[1] Neste texto, utilizamos duas nomenclaturas que merecem esclarecimento. Primeiramente, adotamos o termo Língua Comunitária (LC) para designar a língua majoritária utilizada nas comunidades em que circulam os estudantes desta pesquisa, especificamente, o Espanhol. Preferimos essa denominação, pautada na língua que ocorre nas interações predominantes dos sujeitos, a outras como "L1" ou "língua materna", que remetem a trajetórias prévias de aprendizagem nem sempre correspondentes à realidade dos estudantes abordados neste artigo. Em segundo lugar, utilizamos o termo Português como Língua Adicional (PLA) para sinalizar que o idioma é aprendido pelos estudantes como uma nova língua que não possui, necessariamente, o estatuto de "estrangeira" (LE) nesse contexto, e nem é uma língua de circulação recorrente fora do ambiente de educação formal (L2).

geral do texto ou sobre os propósitos de detalhes específicos. Por sua vez, 56,2% dos estudantes de 6º ano de secundária avaliados nas provas do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), aplicada em 2019 (LLECE, 2021), não alcançaram o Nível III. Para atingi-lo, requer-se realizar inferências a partir de ideias específicas ou secundárias ou integrar ideias implícitas presentes em diferentes partes do texto.

Além da capacidade de ler criticamente em Espanhol, o contexto do ensino superior no Uruguai, assim como em outros países, requer realizar leituras em Línguas Adicionais (LA). No país, as LAs mais utilizadas na universidade são o Inglês, o Português e o Francês (Campanella, 2019; Carabelli, 2019). Nesse contexto, embora não existam resultados disponíveis de avaliações de larga escala, também há indícios de que a leitura é um grande desafio. Ke, Zhang e Koda (2023) afirmam que a leitura em uma LA é mais exigente do que a leitura na LC quanto à atividade metalinguística. No entanto, Ke e Koda (2018), ao analisarem materiais didáticos em LA para estudantes avançados, observam que a leitura é tratada apenas por meio de atividades de detecção de ideias principais e detalhes em textos linguisticamente complexos. Tais atividades são comumente sustentadas pelo mero conhecimento de gramática e vocabulário. Por sua vez, Urbanski (2023) explica que a leitura tem ocupado um lugar secundário na aula de LA. A autora afirma que, em geral, se dá por suposto erroneamente que o domínio de recursos sintáticos e lexicais é suficiente para que os estudantes desenvolvam sua capacidade de ler textos complexos, com base nos conhecimentos pragmáticos e práticas inferenciais previamente adquiridos na LC.

Essa tradicional desconsideração do ensino específico da leitura tem sido contestada por diversas pesquisas recentes que colocam as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura em LA no centro da análise (Kung, 2019; Le; Nguyen, 2024; Yapp; De Graaff; Van Den Bergh, 2023; Urbanski, 2023). Estas pesquisas realizadas no contexto universitário buscam atender às necessidades de leitura em LA no marco da crescente internacionalização das universidades. Elas também se baseiam na constatação de dificuldades relativas à leitura de textos acadêmicos e à leitura crítica em LA. Da nossa parte, junto a uma equipe mais ampla de docentes da Facultad de Información y Comunicación da Universidad de la República envolvidos no projeto de pesquisa-ação "Abordaje integral de la lectura: una innovación curricular y didáctica en cursos de lenguas en un contexto de numerosidad y heterogeneidade", reconhecemos as dificuldades observadas em avaliações em LC na instituição assim como a coincidência com o apontado por Urbanski (2023) e Ke e Koda (2018) quanto ao papel secundário dado à leitura em LA. Tal projeto nos levou a repensar a formação universitária em leitura e reformular nossas práticas pedagógicas por meio de inovações curriculares em todos os cursos de leitura da instituição (Díaz *et al*., 2021).

Neste artigo, analisamos esse processo de inovação curricular no contexto do curso de Compreensão Leitora em Português (CLP), um curso para fins específicos (Hirvela, 2012) criado para preparar os estudantes do Bacharelado em Comunicação para ler textos demandados pelas trajetórias universitárias e profissionais. No contexto da inovação pedagógica mencionada, o curso de CLP foi reformulado tendo como base dois arcabouços teórico-metodológicos previamente desenvolvidos para o ensino com base nos gêneros discursivos. Essas teorias são a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney (Rose; Martin, 2018; Rose, 2017) e o *Interacionismo Sociodiscursivo* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Magalhães; Cristovão, 2018). Com base nesses paradigmas, a pedagogia aqui discutida diferencia-se por

efetivar o ensino de leitura por meio dos gêneros discursivos de forma *sistemática*, *intensiva* e *diversificada*, integrando atividades presenciais e de Educação a Distância (EAD).

O presente texto busca contribuir com a bibliografia que se debruça sobre o ensino de linguagem na universidade, sob uma perspectiva ainda pouco explorada por focar no desenvolvimento da leitura em LA. Particularmente, nossa análise foca no impacto que a formação em leitura baseada em gêneros discursivos em LA tem nas capacidades dos estudantes para realizar leituras críticas de textos acadêmicos e jornalísticos. Para tais fins, operacionalizamos as capacidades de leitura crítica, um conceito mais amplo, por meio da avaliação de duas operações específicas que constituem parte fundante do nosso construto: contextualizar o texto situacional e historicamente e analisar os discursos nele mobilizados. Portanto, tentamos responder: qual é o impacto qualitativo desta formação na capacidade dos estudantes para reconstruir o autor, o propósito e a presença de outras vozes no texto? Como afeta sua capacidade para analisar seus constituintes linguístico-discursivos? Ao discutir os resultados desta inovação pedagógica por meio da avaliação da evolução dessas operações, tentamos contribuir para a construção de pedagogias de leitura em LA que ampliem as oportunidades que oferecemos a nossos estudantes para ler criticamente e *ler para aprender* (Rose; Martin, 2018) na universidade.

2 Síntese dos aspectos teóricos

Na sua versão mais recente, cujos resultados são discutidos neste artigo, o curso de CLP almeja expandir as capacidades[2] dos estudantes do Bacharelado em Comunicação para ler textos de gêneros acadêmicos e jornalísticos. Essas capacidades incluem a decodificação do código linguístico escrito, a construção de sentido baseado no reconhecimento de padrões lexicais e sintáticos, a construção de inferências locais e globais a respeito do conteúdo temático dos textos, a construção de inferências com relação à situação sociocultural, situacional e histórica dos textos e a análise crítica dos discursos mobilizados neles.

Para desenhar percursos didáticos que levassem os estudantes a desenvolver tais capacidades, tomou-se como base a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney (Rose; Martin, 2018; Rose, 2017) e o Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Magalhães; Cristovão, 2018). Em tais arcabouços, o conceito de gênero discursivo é chave. Nesta inovação, entendemos o gênero a partir dos aportes de ambos. Os gêneros são pré-construídos culturais derivados da recorrência de atividades sociais e usos da linguagem em esferas específicas (Bajtín, 2008; Bronckart, 1999). Eles incorporam as características da cultura e da organização social nas práticas de linguagem materializadas em textos de cuja (re)construção são parte integrante (Halliday, 1993). Concretamente, textos produzidos em marcos sociais específicos refletem seus contextos em seus aspectos ideacionais, interpessoais

[2] Neste texto, dando continuidade às propostas de Bronckart e Dolz (1999) e Byrnes, Weger-Gunthrap e Sprang (2007), optamos pelo termo capacidades para nos referirmos à realização de diversas operações psico e sociolinguísticas que habilitam um sujeito a realizar uma atividade de linguagem. Damos preferência a essa terminologia em detrimento de outras, como "habilidade" ou "competência", por refletir mais fielmente o caráter consciente e culturalmente situado das capacidades de linguagem.

e textuais (Rose, 2017), configurando padrões previsíveis e construtores de sentido quanto a aspectos pragmáticos, retóricos e linguístico-discursivos (Bronckart, 1999).

Portanto, o gênero é uma ferramenta cultural que media a realização de uma ação social e de linguagem e que se organiza em fases textuais (*stages*) que possibilitam essa meta (Martin, 2009, p. 10). Como tal, eles atuam como herança cultural da comunidade quanto à construção de discursos e textos (Bronckart, 2005). Do ponto de vista individual, o sujeito socializado incorpora o funcionamento de atividades sociais em sua forma de produzir e interpretar textos (Bronckart, 1999). Assim, na produção e interpretação de textos de certos gêneros, se combinam aspectos individuais com saberes socioculturais em torno das posições sociais dos interlocutores, dos seus propósitos, das formas recorrentes de organização da informação e da forma em que a linguagem é utilizada.

Tanto para a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney quanto para o Interacionismo Sociodiscursivo, o ensino de práticas de linguagem baseado em gêneros deve ser *diversificado* nos conteúdos, *sistemático* no tempo e *intensivo* no modo, tendo como marco articulador as práticas de linguagem e os conhecimentos socioculturais associados aos gêneros. Desta forma, define-se que a progressiva apropriação das práticas de linguagem e dos conhecimentos necessários para utilizar um gênero como instrumento de interações ocorre por meio do contato recursivo com ações modelizadas no marco do diálogo mediador com pares mais experientes (professores e colegas) (Rose e Martin, 2018; Rose, 2017).

Várias pesquisas latino-americanas publicadas nos últimos anos têm demonstrado o impacto positivo da formação baseada em gêneros no desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes que estão prestes a ingressar ou já estão inseridos no ensino superior, tanto em LC como em LA. Os textos recentes de Benítez, Guariguata e Pérez (2021), Cavalcanti e Vian Jr. (2021), Díaz (2022), Rojas, Olave e Cisneros (2016) e Vian Jr. e Faria (2021) exemplificam experiências baseadas na Pedagogia de Gêneros. Os trabalhos de Bentancur *et al*. (2022), Díaz (2023), Lousada e Sumiya (2022), Lousada e Tonelli (2021), Magalhães (2023) e Pereira e Basílio (2016) são pautados pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

No que tange especificamente à leitura de textos de diferentes gêneros no contexto universitário, ela requer a denominada *leitura crítica*. Entende-se por tal um processo inferencial que envolve distinguir entre ideias principais e subordinadas, avaliar a credibilidade do conteúdo, julgar a forma em que as informações são reunidas na argumentação e relacionar o que se lê com leituras ou conhecimentos disciplinares prévios (Manarin *et al*., 2015). De acordo com Ke e Koda (2018), os leitores universitários avançados recorrem a diversos conhecimentos linguísticos (ortográficos, fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e discursivos) e habilidades relacionadas para *analisar* e *refletir* sobre o significado dos textos, processos necessários para *aprender durante a leitura* e pensar através de conceitos disciplinares acadêmicos. Aliás, como a linguagem dos textos escritos acadêmicos é mais descontextualizada do que aquela presente em outras interações (Schleppegrell, 2004), os alunos precisam analisar a linguagem dos textos, refletir sobre ela e controlar esses processos por meio de operações cognitivas conscientes (Ke; Zhang; Koda, 2023). Finalmente, processos inferenciais de análise e crítica sustentam interações com o texto que vão além da leitura e que envolvem desde o desenvolvimento de um posicionamento ideológico pessoal até a organização coletiva para a mudança social (Hasan, 1996; Luke, 2012).

Tendo como base o conceito norteador de gênero e os conhecimentos sociais relacionados com sua organização intertextual, discursivo-semântica e léxico-gramatical,

é possível desenvolver nos estudantes as capacidades necessárias para a leitura crítica dos textos. Em nossa perspectiva teórica, instrumentalizar os estudantes para contextualizar historicamente e culturalmente o texto e analisar seus recursos linguístico-discursivos equivale a prepará-los para realizar leituras críticas dos textos, das problemáticas sociais abordadas neles (Hasan, 1996; Luke, 2012), assim como das próprias práticas letradas dominantes que eles refletem (Hyland, 2004).

Contextualizar e *desconstruir*, noções que operacionalizam o conceito de leitura crítica nesta pesquisa, são capacidades representativas da concepção de linguagem que sustenta o ensino baseado em gêneros e ao mesmo tempo necessárias para a leitura crítica. Nosso raciocínio se sustenta na constatação de que a situação sócio histórica e o substrato textual são os elementos fundamentais que interagem para configurar os textos (Achugar; Tardío, 2020; Bronckart, 1999; Eggins; Martin, 2003; Volóchinov, 2017) e que é a partir do entendimento de sua dialética que uma análise crítica do texto se sustenta.

3 Descrição do curso

O curso de CLP, em sua versão reformulada, é composto de quatro Sequências Didáticas (SD), cada uma delas organizada em torno de um gênero discursivo. Nas primeiras duas SD, os estudantes trabalham, em cada caso, com gêneros da esfera acadêmica, o artigo científico e o texto teórico, de ampla circulação no contexto da formação de graduação na faculdade em que o curso é ministrado. Nota-se a diferença entre o gênero artigo científico, regularmente organizado em torno da apresentação de resultados de uma pesquisa empírica e publicado em revistas científicas, e o gênero texto teórico. Este último, de caráter ensaístico e teorético, é frequente nas Ciências Sociais e Humanas e mais comumente publicado sob a forma de capítulo de livro. Nas segundas duas SD, os estudantes trabalham em torno de gêneros da esfera jornalística, artigo de opinião e notícia, os gêneros mais populares da mídia escrita e mencionados como recorrentes na prática de profissionais da área no país (Díaz; Lorier; Achugar, 2021).

O Quadro 1 apresenta uma descrição das atividades realizadas em cada fase da SD. Nas SD, há atividades destinadas ao ensino das práticas de contextualização do texto e da leitura, outras voltadas a ensinar os estudantes a compreender e criticar o conteúdo dos textos, atividades destinadas a desconstruir a linguagem dos textos e, finalmente, aquelas orientadas a produzir (principalmente escrever) a partir do texto. A proposta assegura um tratamento *diversificado* dos saberes e práticas relacionadas com cada gênero de acordo com uma perspectiva descendente de análise das práticas de linguagem (Rose; Martin, 2018; Volóchinov, 2017). Por conseguinte, as atividades garantem uma preparação dos estudantes para realizar diversos tipos de práticas socioculturais relacionadas com os textos dos diferentes gêneros (Díaz *et al*., 2021). Por sua vez, a recorrência do mesmo tipo de atividades em SD sucessivas assegura um ensino *sistemático*.

Quadro 1 – Conteúdo das atividades da SD[3]

Atividades de contextualização	Visam modelar práticas de leitura relacionadas com a colocação do texto no seu contexto socio-histórico individual (do leitor, suas atividades e propósitos de leitura) e cultural (a esfera de circulação do texto, sua situação social etc.). Desta forma, espera-se que esse tipo de atividades modele práticas como: (1) situar o texto no seu contexto de produção (informações sobre o autor e sua obra, contexto histórico, gênero); (2) construir o campo de conhecimento cultural sobre a temática abordada no texto (vocabulário e conceitos úteis para a exploração da temática, informações de referência sobre a temática); (3) conhecer o contexto de recepção do texto (público para o qual foi produzido, momento em que o texto é lido, meio de publicação); e (4) estabelecer a finalidade da leitura, antecipar e prever o conteúdo do texto (objetivo da leitura, contexto em que são realizadas a leitura e a escrita).
Atividades de compreensão e leitura crítica	Buscam promover a construção do sentido dos textos pelo aluno, produzindo inferências em duas dimensões principais: uma mais próxima da construção temática e discursiva construída pelo autor do texto lido (compreensão) e outra mais próxima da reconstrução dessa temática e projeto discursivo desde a perspectiva crítica do leitor (crítica). Nesse sentido, esses tipos de atividades promovem a modelagem de práticas como: (1) discutir trechos do texto para esclarecer o significado; (2) fazer anotações no texto; (3) resumir as ideias principais; (4) reconhecer relações hierárquicas entre conteúdos do texto; (5) analisar segmentos de maior complexidade; (6) reconhecer nuances de significado de certas passagens; (7) investigar o vocabulário; (8) analisar pistas morfológicas e etimológicas; (9) comparar e contrastar com outros textos; (10) inferir o posicionamento do autor sobre a temática; (11) questionar o texto (seleção de informações, enquadramento temático, posicionamento do autor); e (12) construir uma reflexão crítica própria a partir do texto.
Atividades de desconstrução	Procuram aproximar os alunos da compreensão, de forma explícita, dos mecanismos de funcionamento do texto no quadro do seu gênero, tendo outros textos como modelo. Neste tipo de atividades, de forte cunho metalinguístico, são apresentados conhecimentos linguístico-discursivos que os alunos utilizam para a compreensão e análise dos textos. Nessas atividades são explicadas e modeladas práticas analíticas, tais como: (1) reconhecer a situação comunicativa do gênero (esferas, participantes, suportes mais comuns); (2) identificar os constituintes funcionais do gênero (finalidade social, movimentos ou fases); (3) explorar aspectos do design gráfico (layout, material gráfico, tipografia); e (4) analisar aspectos linguístico-discursivos (mecanismos de coesão textual, ponto de vista, polifonia, relações lógicas, avaliação/modalização).
Atividades de produção/avaliação	Envolvem um trabalho mais individualizado com a leitura dos textos, em que o aluno constrói sua interpretação de forma independente por meio de atividades de produção de outros textos (orais e principalmente escritos) na sua LC, utilizando a leitura como fonte. Dessa forma, nas atividades avaliativas são promovidas e orientadas ações como: (1) produzir um texto escrito em resposta à leitura; (2) produzir um texto oral em resposta à leitura; (3) revisar o texto produzido por pares; (4) revisar o texto utilizando rubricas ou listas de constatação; e (5) reescrever o próprio texto.

Fonte: elaboração própria.

O curso foi aplicado com estas características em 2021, uma vez em cada semestre. O Quadro 2 apresenta o número de atividades na plataforma de EAD e em aula presencial dentro de cada tipo das que compõem as SD. O quadro também apresenta o número de textos do gênero trabalhados em cada SD. Trata-se de um curso *intensivo*, já que as atividades em aula correspondem a 2 horas semanais e as atividades em EAD supõem entre

[3] Uma versão anterior do quadro e em Espanhol foi publicada anteriormente em Díaz et al. (2021).

3 e 5 horas de trabalho somadas às horas de aula presencial. Cada SD teve uma extensão de aproximadamente 3 semanas, o que representa uma estimação mínima de 15 horas por SD e 60 horas na totalidade do curso, assim como a leitura de 12 textos.

Quadro 2 – SD das duas edições do curso Compreensão Leitora em Português ministradas em 2021[4]

	SD 1: Gênero artigo científico	SD 2: Gênero texto teórico	SD 3: Gênero artigo de opinião	SD 4: Gênero notícia
Textos	◆ 2 textos do gênero trabalhados na plataforma de EAD ◆ 1 texto do gênero trabalhado em aula presencial	◆ 2 textos do gênero trabalhados na plataforma de EAD ◆ 1 texto do gênero trabalhado em aula presencial	◆ 2 textos do gênero trabalhados na plataforma de EAD ◆ 1 texto do gênero trabalhado em aula presencial	◆ 2 textos do gênero trabalhados na plataforma de EAD ◆ 1 texto do gênero trabalhado em aula presencial
Atividades de contextualização	◆ 3 na plataforma de EAD ◆ 2 em aula presencial	◆ 6 na plataforma de EAD ◆ 2 em aula presencial	◆ 4 na plataforma de EAD ◆ 2 em aula presencial	◆ 8 na plataforma de EAD ◆ 1 em aula presencial
Atividades de compreensão e crítica	◆ 17 na plataforma de EAD ◆ 1 em aula presencial	◆ 5 na plataforma de EAD ◆ 1 em aula presencial	◆ 6 na plataforma de EAD ◆ 1 em aula presencial	◆ 8 na plataforma de EAD ◆ 1 em aula presencial
Atividades de desconstrução	◆ 12 na plataforma de EAD ◆ 7 em aula presencial	◆ 11 na plataforma de EAD ◆ 9 em aula presencial	◆ 15 na plataforma de EAD ◆ 9 em aula presencial	◆ 5 na plataforma de EAD ◆ 8 em aula presencial
Atividades de produção / avaliação	◆ 2 na plataforma de EAD ◆ 2 em aula presencial	◆ 2 na plataforma de EAD ◆ 4 em aula presencial	◆ 2 na plataforma de EAD ◆ 4 em aula presencial	◆ 2 na plataforma de EAD ◆ 4 em aula presencial

Fonte: elaboração própria.

Nesse artigo, discute-se o impacto do curso na capacidade dos estudantes para realizar uma leitura crítica em PLA. Como será explicado na seguinte seção, a avaliação foi feita com base na leitura de artigos de opinião. Pelos dois motivos antes mencionados, apresentamos a seguir três exemplos de atividades: uma de *contextualização*, uma de *compreensão e crítica*, e uma de *desconstrução*, baseadas em artigos de opinião trabalhados na SD 3 do curso (ver Quadro 3). Essas atividades exemplificam o tipo de operações e reflexões que os estudantes

[4] Diferenças quanto ao número de atividades de EAD de cada tipo, de acordo com o gênero, não se devem a um critério pedagógico específico, mas sim à extensão dos textos utilizados e à diversidade de recursos linguístico-discursivos presentes neles. Tais elementos possibilitaram, em alguns casos, a realização de mais de uma atividade didática sobre o mesmo aspecto, o que não ocorreu em outros. Contudo, todos os aspectos intertextuais, discursivo-semânticos, e léxico-gramaticais relevantes dos textos foram trabalhados nas atividades de EAD de cada SD.

realizaram recursivamente em aula e em EAD e que almejam o desenvolvimento da capacidade de realizar uma leitura crítica.

Nas atividades dadas como exemplo, os conhecimentos sobre práticas socioculturais e linguístico-discursivas são mediadores da interpretação e da análise crítica de textos específicos. Na atividade de contextualização foram trabalhados o papel social do autor do artigo e seu propósito. Na atividade de compreensão e crítica foi abordada a possível polêmica do autor do texto com outros atores sociais. Na atividade de desconstrução os alunos foram incitados a analisar unidades linguístico-discursivas específicas e seus sentidos no texto. As três atividades exemplificam o trabalho com operações que permitem situar a linguagem do texto em seu complexo marco sócio histórico. Tais atividades estimulam a realização de inferências que sustentam a construção de uma interpretação crítica do texto à luz de sua linguagem e contexto. Não apresentamos exemplos de atividades de *produção/avaliação* porque nossa discussão nesse artigo centra-se nos resultados das avaliações que evidenciam as capacidades leitoras estritamente. Finalmente, é importante lembrar que, no marco de cada SD, como apresentado no Quadro 2, atividades desse tipo são realizadas mais de uma vez, com foco em diferentes aspectos e com base em diferentes textos.

Quadro 3 – Exemplos de atividades de contextualização, compreensão e crítica e desconstrução da SD[3]

Atividade de EAD de contextualização a partir do artigo de opinião "Representação de LGBTs na mídia: entre o silêncio e o estereótipo" (Mendes, 2017)

Introdução

Este texto, como o anterior, foi publicado em um meio de comunicação jornalística, a revista Carta Capital. Sabemos que a esfera jornalística costuma produzir dois grandes grupos de textos, os que informam (notícias, entrevistas, reportagens etc.) e os que comentam (artigos, editoriais etc.). Podemos dizer, portanto, que este texto se enquadra dentro dos textos que comentam ou que trazem uma opinião sobre uma temática. Porém, como cada texto tem suas características próprias, é necessário revisar seus diversos aspectos para confirmar que ele se enquadra dentro do que consideramos um artigo de opinião.

Tarefa

Confira na lista as características que correspondem a esse texto.

1. É assinado por uma pessoa cuja atividade social legitima sua opinião sobre a temática.
2. Responde a um tema de discussão atual sobre o qual existem vários posicionamentos.
3. Apresenta uma opinião clara e definida sobre a temática e se identifica com um grupo social que sustenta essa visão.
4. Surge a partir de um evento recente que motivou uma discussão pública.
5. Tem como objetivo convencer o leitor em relação a uma determinada conclusão do autor.

Marque uma ou mais opções corretas.

Atividade de EAD de compreensão e crítica a partir do artigo de opinião "Negros e Mídia: invisibilidades" (Mielke, 2017)

Introdução

De acordo com Rosângela Rodrigues, linguista brasileira que fez sua Tese de Doutorado estudando artigos de opinião na imprensa brasileira, a voz do articulista no artigo de opinião, assim como a posição por ele adotada, não são atos isolados, senão que respondem a um contexto social de polêmica ou de visões encontradas sobre o tema, que precedem o artigo. De acordo com a autora (Rodrigues, 2005, p. 174), "a orientação apreciativa do articulista diante dos acontecimentos sociais não se constrói de modo solitário, mas se encontra entrelaçada com outras posições discursivas, ou seja, o autor mantém relações dialógicas com os enunciados já-ditos". No caso deste artigo, temos em pauta um tema social altamente polêmico no Brasil, o racismo, em que há visões encontradas representadas por diversos atores sociais. Por isso, podemos supor que a autora do artigo, além de expressar sua visão particular, esteja aderindo a

alguma dessas posições que a transcendem e que ela tente se afastar ou questionar as posições contrárias. Localizar este artigo neste contexto de posições mais abrangentes é fundamental para compreendê-lo em sua totalidade.

Tarefa

Escolha, entre as opções abaixo, as concepções gerais que correspondem à autora e as que correspondem a outros atores sociais.

- No Brasil, as diferenças de raça não impedem uma convivência pacífica e democrática entre as pessoas. _____
- Os diferentes produtos da mídia brasileira não dão visibilidade à diversidade étnico-racial do país. _____
- A ausência dos negros na mídia invisibiliza de forma propositada a contribuição do negro à sociedade. _____
- Todos os brasileiros têm as mesmas oportunidades de acesso aos meios de comunicação, pois a seleção é feita com base em sua formação e não em sua cor. _____

Para realizar esta atividade, deve-se arrastar as frases abaixo e preencher (completar) as lacunas em branco.

Opções:

Corresponde à autora
Corresponde a outros atores sociais

Fonte: Lorier e Díaz, 2021.

4 Avaliação da implementação: desenho metodológico

O curso foi aplicado duas vezes nos dois semestres letivos de 2021 com idênticas características. Para avaliar os resultados dessas implementações, foram desenhadas duas provas de leitura, uma de diagnóstico e outra de avaliação final, com base nos modelos prévios desenvolvidos por Achugar e Carpenter (2012; 2014). Ambas se baseiam nos mesmos descritores, têm igual número de itens com similar formato e avaliando o mesmo aspecto, com variação apenas no texto utilizado. Ambos os textos pertencem ao mesmo gênero, artigo de opinião e têm similar extensão e densidade lexical. As mesmas provas foram utilizadas no início e no final de cada uma das implementações do curso, tendo um intervalo de aproximadamente 4 meses entre as provas de *diagnóstico* e as de *avaliação*.

O desenho metodológico busca obter evidências comparáveis a respeito do desempenho de cada estudante *antes* e *depois* de realizar o curso. Embora não seja possível estabelecer uma ligação causal entre a participação de um estudante no curso e seu desempenho em uma avaliação, a análise dos resultados individuais de um número alto de estudantes, assim como a observação detalhada de aspectos qualitativos específicos, traz

indícios legítimos de relações dinâmico-causais entre as características da intervenção e o desempenho dos estudantes.

Como se mostra no Quadro 4[5], 34 estudantes iniciaram e completaram o curso no primeiro semestre de 2021 e 18 completaram o curso no segundo semestre. Tratou-se, em sua ampla maioria, de estudantes que cursavam seu segundo ou terceiro ano no Bacharelado. Também, majoritariamente, eram estudantes de menos de 30 anos.

Quadro 4 – Características demográficas e escolares dos participantes

		Gênero			Idade em anos			Permanência no Bacharelado em anos			
		Fem.	Masc.	Outro.	18-30	31-40	+ de 40	1	2	3	+ de 3
Alunos da 1ª aplicação	Total: 34	19	9	6	30	2	2	0	12	7	15
Alunos da 2ª aplicação	Total: 18	11	6	1	16	1	1	1	10	1	6
Totais	***52***	***30***	***15***	***7***	***46***	***3***	***3***	***1***	***22***	***8***	***21***

Fonte: elaboração própria.

É importante assinalar que não é exigido um nível prévio de proficiência em PLA para realizar o curso de CLP e que não foi feito um levantamento específico que nos permita diferenciar os estudantes nesse aspecto. De acordo com nossa experiência em aplicações anteriores do curso, a proximidade tipológica entre o Português e o Espanhol, LC dos estudantes, facilita a aproximação às práticas de leitura em PLA, embora os estudantes não tenham estudos prévios da língua. Também é comum contar com um número limitado de estudantes que possuem conhecimentos na língua derivados de contatos familiares, consumo midiático ou estadias em regiões fronteiriças entre Uruguai e Brasil, ou no próprio Brasil. Embora a carência de uma noção clara sobre o impacto da proficiência individual na LA de cada estudante nos resultados seja uma limitação deste estudo, aspecto que será aprofundado na discussão, o detalhamento da análise qualitativa proposta, com relação a duas dimensões específicas da leitura crítica, permite validar os resultados obtidos quanto a esses aspectos específicos e sua relação com a proposta pedagógica levada a cabo.

As provas focaram na compreensão leitora, portanto, não foram incorporados itens para a avaliação da capacidade de produzir texto escrito. Embora tenha sido avaliada a compreensão de apenas um dos gêneros trabalhados no curso, o artigo de opinião, as capacidades envolvidas vão além de um gênero em específico e dizem respeito à leitura

[5] A participação dos estudantes na pesquisa foi feita de forma consentida por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados no início dos cursos. A Comissão de Ética da Faculdade que sediou o curso aprovou sua implementação em resolução do mês de março de 2021.

de textos de diversos gêneros. Dessa forma, os itens avaliam a contextualização do texto, a compreensão e crítica e a desconstrução, tal como definido pelo modelo didático.

As provas são compostas de 14 itens. 12 são perguntas de múltipla escolha e 2 são perguntas abertas com inserção de texto. Para evitar dificuldades na leitura de comandos que pudessem diminuir a confiabilidade dos dados derivados das provas, todas as orientações dadas nelas foram escritas nas duas línguas, Português e a LC dos estudantes, Espanhol. Foram utilizados textos cuja temática tinha sido discutida recentemente na sociedade, a fim de evitar possíveis carências de conhecimento prévio que pudessem afetar substancialmente a compreensão leitora e, assim, diminuir a confiabilidade dos dados. Dessa forma, a prova de diagnóstico foi criada em torno de um artigo de opinião publicado no jornal Folha de São Paulo (Cantuária, 2020) sobre o legado do jogador argentino de futebol Diego Armando Maradona, cujo falecimento era recente. A prova de avaliação final foi criada a partir de um artigo de opinião publicado no mesmo jornal (Da Costa, 2021) sobre a necessidade fabricação nacional de vacinas contra a Covid-19, também um assunto publicamente conhecido.

Nesse artigo, se faz foco na análise do desempenho dos estudantes em um item específico de resposta por meio de inserção de texto escrito, o item Nº 13 (Quadro 5). O item elucidou abundante informação a respeito da forma em que os estudantes tinham representado para si a situação social dos textos. Além disso, como o comando trazia a indicação de utilizar fragmentos dos textos como justificativa à resposta, foi possível observar a capacidade dos estudantes para realizar análise textual/discursiva a fim de construir e justificar sua compreensão/crítica.

Quadro 5 – Item nº 13 das provas de diagnóstico e de avaliação

Descrição
Neste item, o aluno deve demonstrar que reconhece aqueles parâmetros da situação comunicacional do texto (situação social do autor, objetivo, atitude do autor, contexto institucional, intenção do autor, esfera, gênero, possíveis leitores) que são mais relevantes para compreender aspectos específicos do texto. Este item avalia a capacidade de contextualizar o texto e, a partir daí, fazer uma análise crítica do seu conteúdo ou formato.
Versão do item na prova de diagnóstico
Tendo em conta a condição profissional e social do/a autor/a do texto, explique a visão dele/a sobre o tema. Justifique com evidências do texto.
Versão do item na prova de avaliação final
Tendo em conta a condição profissional e social do/a autor/a do texto, explique a visão dele/a sobre o tema. Justifique com evidências do texto.

Fonte: elaboração própria.

O item Nº 13 busca obter dados sobre a capacidade dos estudantes para entender a relação existente entre a situação social do autor do artigo de opinião, o posicionamento evidenciado no texto, o próprio gênero e o estabelecimento de uma polêmica com outros atores sociais (Rodrigues, 2001, 2005), podendo analisar a linguagem do texto como recurso para a sustentação de inferências. Como foi explicado anteriormente, estas operações são

fundamentos da capacidade de realizar uma leitura crítica do texto e por isso funcionam como indicador do desenvolvimento da capacidade dos estudantes a esse respeito.

Concretamente, no artigo lido na prova de diagnóstico, era mister entender que a autora, uma militante feminista, tinha escrito um texto de opinião se posicionando criticamente a respeito da figura de Maradona, responsável por públicas agressões a mulheres, polemizando com aquelas pessoas que elevavam sua figura nos dias posteriores à sua morte. No caso do artigo da prova de avaliação, era necessário entender que o autor do texto, o Secretário de Justiça de um governo estadual, tinha escrito um artigo assumindo um posicionamento crítico acerca do governo de Jair Bolsonaro com relação à produção de vacinas. Ambos os textos continham evidências textuais que habilitavam o processo inferencial de reconstrução do cenário descrito.

O item mencionado suscitou um conjunto de respostas de, em média, 130 palavras. Foram analisadas 34 respostas da prova de diagnóstico da 1ª aplicação e 34 da prova de avaliação, assim como 18 respostas da prova de diagnóstico da 2ª aplicação e 18 da prova de avaliação. A análise foi de tipo qualitativo-textual com base em diversas categorias criadas após uma primeira revisão geral das respostas. A categorização foi feita por 3 integrantes da equipe de pesquisa em forma individual (triangulação de pesquisadores) com o intuito de minimizar as interpretações individuais (Guion; Diehl; Mcdonald, 2002). Os resultados foram revisados em conjunto pelos mesmos avaliadores, a fim de resolver discordâncias na aplicação das categorias, assegurar a *confiabilidade inter-avaliadores* e aumentar a confiabilidade (Dörnyei, 2007).

Nesse artigo, analisamos os resultados numéricos (estatística descritiva) da aplicação de 3 categorias de análise específicas. A discussão desses resultados é complementada com a apresentação analítica de alguns exemplos ilustrativos do *corpus* de pesquisa.

A primeira categoria utilizada refere-se à evidência textual do reconhecimento, por parte do estudante, de que o autor do texto manifesta um posicionamento enunciativo. Tal reconhecimento é textualmente evidenciado quando o estudante apresenta uma oração em que um sintagma referido ao autor do texto ocupa o papel de sujeito agente (ver exemplo no Quadro 6). Na maioria dos casos opostos, não há evidência de que o estudante tenha reconhecido a presença de um autor textual. Nesses casos, observa-se apenas a referência ao "texto" como sujeito e agente das orações (conforme exemplificado no Quadro 6).

A segunda categoria remete às evidências de reconhecimento de alguma voz ou perspectiva enunciativa além da voz do autor no texto. Nos casos dos artigos de opinião utilizados na prova, trata-se de uma voz com posicionamento contrário ao defendido pelo autor. Tal reconhecimento evidencia-se pela introdução de um sintagma que representa esse agente, o qual se contrapõe argumentativamente ao autor do texto. Nos casos opostos, só se evidencia que o estudante reconheceu uma única voz textual, a do autor ou a *voz do texto* (ver exemplos no Quadro 6).

A terceira categoria relaciona-se à constatação de evidências textuais fornecidas pelo estudante como parte de sua resposta. Essas evidências são apresentadas por meio de aspas – que denotam o caráter metadiscursivo da explicação, pela menção à numeração das linhas do texto em que os estudantes situam a evidência, ou pela apresentação de orações cujo conteúdo é estritamente descritivo e metalinguístico sobre a linguagem utilizada no texto. Nos dados, os casos opostos só contêm afirmativas a respeito do texto na voz do próprio

estudante, sem o devido respaldo de fragmentos do texto ou marcas de metalinguagem (ver exemplos no Quadro 6).

Quadro 6 – Categorias de análise e exemplificação[6]

Reconhecimento de um posicionamento de autor no texto Exemplo afirmativo: "**A autora tem** uma visão bastante crítica da idolatria que cerca a figura de Maradona" (1ºA; E01).[7] Exemplo negativo: "**O tema do texto é** sobre o machismo e como muitas pessoas têm seus ídolos em um pedestal" [...] (1ºA; E02).[8]
Reconhecimento de alguma voz além da voz do autor no texto Exemplo afirmativo: "Entre os pontos 28 e 30, ele **se refere ao 'governo federal'** (governo nacional), demonstrando repudiar suas atitudes quanto às decisões que tomam e a alusão que fazem (referindo-se especialmente a Jair Bolsonaro) à 'gripezinha' em relação à Covid-19" (1ºA; E16).[9] Exemplo negativo: "O autor deixa claro que, para ele, uma vacina deve ser desenvolvida rapidamente, sem ajuda de terceiros, e que para isso a Anvisa deve liberar os testes" (1ºA; E09).[10]
Apresentação de evidências textuais como parte das respostas Exemplo afirmativo: "A visão do autor como autoridade estadual é de preocupação e reclamação ao próprio governo federal pela resposta insuficiente à pandemia da Covid-19, pelas mortes que ocorrem aos milhares e pela falta de resposta: a má organização para imunizar a população de um lado, '**desorganização do nosso governo federal' (linha 34)**, atrasar as autorizações da vacina brasileira pela Anvisa (linha 49) e também de considerá-la como diz; '**gripezinha' (linha 28-29)**".[11] Exemplo negativo: "Como mulher nascida nesse sistema, que desde o início favoreceu um gênero, a autora destaca seu posicionamento nas bases do feminismo. Ela fala sobre a violência que um homem infligiu a outras mulheres, sobre pedofilia, sobre seu envolvimento em tais situações e também sobre seu vício em drogas, que ajudou o próprio jogador de futebol a afetar a vida de outras pessoas. No texto ela deixa clara sua ideia sobre ídolos e como isso afeta a própria sociedade [...]" (1ºA; E04).[12]

Fonte: elaboração própria.

[6] Os textos apresentados nesse quadro, assim como os demais que são trazidos ao artigo, a partir do corpus de respostas analisadas, foram escritos em Espanhol pelos estudantes e traduzidos por nós ao Português, a fim de facilitar a leitura. As versões originais em Espanhol são providas nas notas de rodapé.

[7] "La autora tiene una visión bastante crítica sobre la idolatría que hay hacia la figura de Maradona" (1ºA; E01).

[8] "La temática del texto es sobre el machismo y como muchas personas tienen a sus ídolos en un pedestal [...]" (1ºA; E02)

[9] "Entre los puntos 28 y 30 hace referencia al 'governo federal' (gobierno nacional) demostrando que repudia sus actitudes acerca de las decisiones que toman y la alusión que hacen (refiriéndose sobre todo a Jair Bolsonaro) de 'gripezinha' al Covid-19 [...]" (1ºA; E16).

[10] El autor deja en claro que para él hay que generar una vacuna, rápida sin la ayuda de terceros y que para eso Anvisa tiene que liberar las pruebas" (1ºA; E09).

[11] "La visión del autor como funcionario del estado es de preocupación y reclamo al propio Gobierno federal por la respuesta insuficiente a la pandemia del Covid-19, por las muertes que suceden por miles y la falta de respuesta: la mala organización para inmunizar a la población por una parte 'desorganización de nuestro gobierno federal' (línea 34), retrasar permisos para la vacuna brasileña por la Anvisa (línea 49) y otra de tomarse como dice; 'gripezinha' (línea 28-29)" (1ºA; E26).

[12] "Como mujer que nace dentro de este sistema el cual desde los comienzos favoreció a un género, la autora destaca su posición en las bases del feminismo. Habla sobre la violencia que un hombre ejerció sobre otras mujeres, sobre pedofilia, que estuvo implicado en situaciones de esas, también de su dependencia a las drogas y que eso ayudó a que el mismo futbolista afectara la vida de otras personas. En el texto ella deja clara su idea sobre los ídolos y cómo eso afecta a la sociedad en sí [...]" (1ºA; E04).

A análise por meio das categorias mencionadas permitiu estabelecer uma discussão que contribuísse com os objetivos de pesquisa: avaliar a efetividade do curso para estimular o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes, isto é, o entendimento da situação histórica do texto e a capacidade de analisá-lo metalinguisticamente. Assim, os dados criados evidenciam se houve modificações na capacidade dos alunos para reconhecer que cada texto apresentava um posicionamento socialmente situado de seu autor, que esse posicionamento dialogava com vozes contraditórias no texto e na sociedade, além da capacidade de justificar esse reconhecimento com evidências de análise textual próprias.

O recorte metodológico proposto, ao focar em respostas abertas a um único item da prova, justifica-se pela utilidade desse item para revelar, qualitativamente, o processo interpretativo crítico dos estudantes, com base em diversos processos inferenciais de mobilização de conhecimentos prévios e saberes relacionados ao gênero textual. Vale ressaltar que a leitura crítica também esteve envolvida nas respostas a outros itens da avaliação e que as evidências apresentadas não esgotam a interpretação crítica do texto, um processo evidentemente mais amplo. No entanto, como ficará claro mais à frente, a análise das respostas a este item específico demonstrou seu potencial para fundamentar uma análise da evolução da capacidade de leitura crítica, de acordo com o construto definido.

5 Análise dos resultados

A observação dos resultados de todos os estudantes nas aplicações de ambas as provas na 1ª e 2ª aplicações mostra que em ambas as coortes há um grupo de estudantes que se destacam por ter avançado em seu desempenho entre a prova diagnóstica e a de avaliação (ver uma síntese no Quadro 7 ou os dados detalhados disponibilizados ao final do artigo). Há, porém, grandes diferenças na proporção desse grupo entre as duas aplicações. Na 1ª, o número é próximo dos 40%, na 2ª, esse número alcança quase a totalidade dos estudantes. Por sua vez, a 1ª aplicação apresenta um grupo amplo de estudantes que têm um desempenho pior na prova de avaliação do que na prova de diagnóstico. Uma possível explicação desse resultado é que muitos estudantes (13-38%) já tinham obtido uma qualificação em torno da máxima (26) na prova de diagnóstico, qualificação da qual se mantiveram muito próximos na prova de avaliação. No mesmo sentido, na 2ª aplicação, nenhum estudante tinha obtido pontuação próxima da máxima na prova de diagnóstico, sendo que 13 (72%) alcançaram esse espectro na prova de avaliação.

Ao todo, os resultados globais mostram que a) cada aplicação contou com coortes muito diferentes quanto ao seu desempenho inicial, e b) os resultados das provas de avaliação de ambas as aplicações são semelhantes, com 61% de alunos com notas acima do 60% da nota total na avaliação da 1ª aplicação e 95% de alunos acima do 60% da nota total na avaliação da 2ª aplicação. De fato, as médias dos resultados de ambas as turmas são sensivelmente díspares nas provas de diagnóstico (17,28 na 1ª aplicação e 8,03 na 2ª) e similares nas provas de avaliação (16,23 na 1ª aplicação e 20,46 na 2ª). Tanto a disparidade nos níveis de partida de ambas as coortes como as suas semelhanças no final do processo evidenciam uma democratização das capacidades de leitura almejadas pelo curso e, como se verá mais à frente, essa constatação

coincide com a análise mais detalhada do desempenho dos estudantes de ambas as aplicações no item Nº 13 de resposta aberta, foco da nossa análise.

Quadro 7 – Evolução do desempenho global dos estudantes em ambas as provas

	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Estudantes que obtêm uma qualificação global mais alta na prova de diagnóstico do que na prova de avaliação	18 – 53%	1 – 6%
Estudantes que obtêm uma qualificação global muito semelhante entre a prova de diagnóstico e a prova de avaliação	3 – 9%	0 – 0%
Estudantes que obtêm uma qualificação global mais alta na prova de avaliação do que na prova de diagnóstico	13 – 38%	17 – 94%
Total	***34 – 100%***	***18 – 100%***

Fonte: elaboração própria.

5.1 Reconhecimento de um posicionamento de autor no texto

Dos dados produzidos a partir da categorização de evidências do reconhecimento de que o autor do texto apresenta um posicionamento enunciativo (propósito) ou da ausência de evidências dessa percepção, observa-se que, em primeiro lugar, há um conjunto de estudantes, majoritário na 1ª aplicação e minoritário na 2ª, que é capaz de perceber que o artigo apresenta um posicionamento do autor desde o início do curso. Ao mesmo tempo, outro conjunto relevante de estudantes, minoritário na 1ª aplicação e majoritário na 2ª, só apresenta evidências de ter reconhecido o posicionamento de um autor do texto depois de ter participado do curso.[13] Finalmente, é marginal o número de estudantes que parece ter reconhecido o posicionamento do autor só na prova de diagnóstico (Quadro 8).

[13] É mister apontar que, alguns estudantes, cujos dados são incluídos na quantificação de base qualitativa apresentada, não responderam ao item Nº13 na prova diagnóstica e só o fizeram na prova de avaliação, tratam-se de três estudantes na 1ª aplicação e três na 2ª aplicação. Entende-se que sua inclusão na base de dados é válida uma vez que a resposta ao item é um indicador tanto do desempenho do estudante quanto de sua percepção de ser capaz de realizar a ação solicitada, e que, portanto, sua ausência é um indício válido tanto da incapacidade de realizar a ação pedida quanto da percepção negativa do aluno sobre sua competência para tais efeitos. Além disso, há o caso de um estudante da 2ª aplicação que não respondeu ao item Nº 13 em nenhuma das provas. Seguindo o raciocínio anterior, seus dados foram incluídos na análise, embora não afetem o cerne da argumentação apresentada. Os esclarecimentos anteriores aplicam-se à análise qualitativa apresentada a partir das três categorias que foram utilizadas para avaliar o desempenho dos estudantes na realização desse item.

Quadro 8 – Desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento de um posicionamento de autor no texto

	1ª aplicação		2ª aplicação	
Não identificam um posicionamento do autor em nenhuma das duas provas	4	12%	1	6%
Identificam um posicionamento do autor em ambas a provas	24	70%	7	39%
Identificam um posicionamento do autor só na primeira prova	0	0%	2	11%
Identificam um posicionamento do autor só na segunda prova	6	18%	8	44%
Total	*34*	*100%*	*18*	*100%*

Fonte: elaboração própria.

O caso do E8 da 1ª aplicação é representativo daqueles que, desde o início do curso, se mostram capazes de perceber que o artigo evidencia o propósito do autor de apresentar um posicionamento, uma vez que sua percepção do posicionamento do autor é evidente nas respostas ao item de ambas as provas. Na prova de diagnóstico, o E8 escreve "Para a autora Manuela Cantuária, idolatrar pessoas com o histórico violento de Maradona não é uma decisão saudável para o movimento feminista".[14], ao passo que, na prova de avaliação, estabelece que "Segundo o autor, a gestão do governo é inadequada e, por isso, muitas pessoas estão pagando com a sua vida".[15]

Por sua vez, o caso do E14 da 1ª aplicação é um bom exemplo de aparentes transformações na forma de perceber a relação entre o conteúdo do texto e o autor. Na prova de diagnóstico, o E14 explica: "Embora Maradona fosse considerado um jogador de futebol muito bom, os ídolos que o seguiam se esqueciam de como ele era fora de campo. Alguns dos exemplos que a autora dá são como ele maltratava as mulheres [...]".[16] Como se vê, o tópico da resposta é o conteúdo temático do texto e, embora a autora seja mencionada, ela aparece apenas como alguém que dá exemplos e não como sujeito agente da oração principal. No entanto, na prova de avaliação, o E14 expõe: "Como o autor do texto, Fernando José da Costa é Secretário de Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, ele deve ter muito mais cuidado ao expressar sua opinião sobre um tema, neste caso, de tão grande impacto como a pandemia".[17] Como é claro, o tópico da resposta é a descrição de uma representação muito definida a respeito do autor do texto (sujeito e agente) e do conteúdo deste como sua opinião.

5.2 Reconhecimento de alguma voz além da voz do autor no texto

As evidências de reconhecimento de alguma voz ou perspectiva enunciativa além da voz do autor no texto mostram que, como no caso anterior, há dois grupos destacados de estudantes. Por um lado, um grupo deles, majoritário na 1ª aplicação e minoritário na 2ª, consegue

[14] "Para la autora Manuela Cantuária, idolatrar a personas con el historial violento de Maradona no es una decisión saludable para el movimiento feminista" (1ºA; E08).

[15] "Según el autor la gestión del gobierno no es la adecuada y debido a eso muchas personas están pagando con su vida" (1ºA; E08).

[16] "Si bien Maradona era considerado un muy buen futbolista, los ídolos e ídolas que lo seguían se olvidaban de cómo era afuera de la cancha, algunos de los ejemplos que da la autora es cómo maltrataba a las mujeres [...]" (1ºA; E14).

[17] "Debido a que el autor del texto Fernando José da Costa tiene como condición profesional y social que es Secretario de Justicia y Ciudadanía del Estado de São Paulo, tiene que tener mucho más cuidado cuando se da su opinión sobre un tema, en este caso con tanta repercusión como es el caso de la pandemia" (1ºA; E14).

reconhecer as vozes de outros atores sociais mobilizados nos textos de ambas as provas. Por sua vez, um segundo grupo, minoritário na 1ª aplicação e majoritário na 2ª, só evidencia a capacidade de perceber a presença de outras vozes, contraditórias à voz do autor, na prova de avaliação, isto é, depois de ter finalizado o curso. Também para o reconhecimento de outras vozes, o número de estudantes que evidencia seu reconhecimento só na prova de diagnóstico é muito baixo (Quadro 9).

Quadro 9 – Desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento de alguma voz além da voz do autor no texto

	1ª aplicação		2ª aplicação	
Não identificam uma voz além da voz do autor em nenhuma das duas provas	4	12%	2	11%
Identificam alguma voz além da voz do autor em ambas a provas	20	59%	2	11%
Identificam alguma voz além da voz do autor só na primeira prova	2	6%	1	6%
Identificam alguma voz além da voz do autor só na segunda prova	8	23%	13	72%
Total	*34*	*100%*	*18*	*100%*

Fonte: elaboração própria.

A E16 da 2ª aplicação é um bom exemplo do grupo de estudantes que ingressam no curso preparados para representar para si um cenário contraditório de posicionamentos enunciados no artigo. Assim, na prova de diagnóstico, a E16 escreve: "Obviamente, muitas pessoas (homens e mulheres) idolatram indivíduos famosos que se destacaram em suas áreas, às vezes sem olhar para suas vidas pessoais [...]. No entanto, concordo com a última frase da escritora [...]".[18] Por sua vez, em termos muito similares, ela explica na prova de avaliação: "[O autor] tem uma visão negativa do governo federal. Onde no texto você pode notar quando ele menciona que há uma grande desorganização da parte deste, ele garantiu que era uma 'gripezinha' [...]".[19]

O E03 da 2ª aplicação é um exemplo de aparente mudança na forma de reconstruir o cenário de polêmica polifônica textual. Na avaliação de diagnóstico, o E03 escreve que "[A autora] decide fazer uma análise mais social da figura de Maradona, para de alguma forma rebaixar e humanizar nossos ídolos, em que busca destacar todos os aspectos externos daquilo que os marca como ídolos".[20] Em sua resposta, não há evidências da polêmica estabelecida pela articulista com aqueles que idolatram o jogador. Porém, na prova de avaliação, o E3 explica: "O autor do texto faz uma visão crítica da atuação das autoridades brasileiras no enfrentamento da pandemia da Covid-19", incorporando um novo agente (as autoridades brasileiras) e evidenciando a percepção do debate estabelecido entre o autor do artigo e o governo.

[18] "Evidentemente, muchas personas (hombres y mujeres) idolatran a individuos famosos que han destacado en su área, a veces sin mirar su vida personal [...]. Sin embargo, estoy de acuerdo con la última frase de la escritora [...]" (2º A; E16).

[19] "[El autor] Tiene una visión negativa sobre el gobierno federal. Donde en el texto se puede notar cuando menciona que existe una desorganización muy grande de parte del mismo, el cual aseguró que era una 'pequeña gripe' [...]" (2ºA; E16).

[20] "[La autora] Decide realizar un análisis más social sobre la figura de Maradona, para de cierta forma lograr rebajar y humanizar a nuestros ídolos, donde busca destacar todos los aspectos externos de aquello lo cual los remarca como ídolos" (2ºA; E03).

5.3 Apresentação de evidências textuais como parte de suas respostas

A constatação da prática de utilizar evidências dos textos como justificativa nas respostas das provas mostra, novamente, dois grupos principais de estudantes. O primeiro grupo, majoritário em ambas as aplicações, apresenta evidências textuais nas duas provas, mostrando a capacidade de levar a cabo essa prática de análise linguística desde o início do curso. Por sua vez, o segundo grupo, minoritário em ambas as aplicações, embora composto por uma porção proporcionalmente relevante das turmas, apenas apresenta evidências textuais nas justificativas de suas respostas depois de ter concluído o curso, na prova de avaliação. Um grupo muito restrito apresenta evidências de análise textual só na prova de diagnóstico (Quadro 10). É notório que, quanto à capacidade de utilizar evidências textuais para justificar as suas respostas, ambas as turmas têm desempenho semelhante. Aparentemente, esta capacidade seria mais familiar para a maior parte dos estudantes do que as analisadas previamente.

Quadro 10 – Desempenho dos alunos quanto à apresentação de evidências textuais como parte de suas respostas

	1ª aplicação		2ª aplicação	
Não apresentam evidência textual em nenhuma das duas provas	2	6%	2	11%
Apresentam evidência textual em ambas as provas	22	65%	10	56%
Apresentam evidência textual só na primeira prova	2	6%	1	6%
Apresentam evidência textual só na segunda prova	8	23%	5	28%
Total	***34***	***100%***	***18***	***100%***

Fonte: elaboração própria.

A E02 da 2ª aplicação é um exemplo de estudante que já no início do curso evidencia a capacidade de objetivar o discurso da autora do texto para justificar sua interpretação. Ela escreve: "A autora argumenta que, embora os ídolos possam ser brilhantes no que fazem, neste caso Maradona no futebol, não devemos dar importância apenas a isso, mas também ao contexto da pessoa, como ela se comporta dentro e fora de sua esfera profissional. Tomo as linhas 16-19 como referência: 'E é justo sob esse recorte que o 'mais humano dos deuses' se torna desumano [...]'".[21] De forma similar, na prova de avaliação, a estudante explica que "O autor está preocupado com a produção 'nacional' de vacinas, ou seja, ele tenta promover a produção de vacinas no país para não depender de fontes estrangeiras. '[...] não há dúvida de que precisamos deixar de depender do IFA (ingrediente farmacêutico ativo)' [...]".[22]

Paralelamente, a E01 da 2ª aplicação apresenta práticas interpretativas diferentes entre a prova diagnóstica e a prova de avaliação. Na prova diagnóstica, a estudante afirma, por meio da sua resposta, sua interpretação geral do texto sem citar fragmentos específicos: "Pelo

[21] "La autora, defiende que si bien, los ídolos pueden ser geniales en lo que hacen, en este caso Maradona en el fútbol, no solo hay que darle importancia a eso sino también al contexto de la persona, como se comporta dentro y fuera de su ámbito profesional. Tomo de referencia las líneas 16-19: 'E é justo sob esse recorte que o 'mais humano dos deuses' se torna desumano [...]'" (2ºA; E02).

[22] "El autor se preocupa por la producción 'nacional' de las vacunas, es decir que trata de impulsar que las vacunas se produzcan en el país, para así no depender del extranjero. [...] não há dúvida de que precisamos deixar de depender do IFA (ingrediente farmacêutico ativo) [...]" (2ºA; E02).

que entendi, o autor está tentando usar Maradona como exemplo para transmitir o tema dos ídolos, levando em consideração o caso do jogador de futebol, esses ídolos fora de campo e suas ações na sociedade. [...] Eu não deduzi tudo isso de nenhuma parte específica do texto, mas extraí trecho por trecho e então deduzi do contexto".[23] No entanto, sua resposta na prova de avaliação é sustentada pela remissão a evidências textuais específicas: "Das linhas 31 a 37, o autor expressa sua posição negativa sobre essa situação, expressando suas discordâncias e fazendo julgamentos de valor, por exemplo quando diz que dizer que a pandemia poderia ser controlada com medicamentos como uma gripe é um erro grave e imperdoável".[24]

6 Discussão dos resultados

É mister explicitar que a busca por uma aproximação à forma em que um processo de ensino de práticas de linguagem incide nas aprendizagens e na forma de agir de um grupo de pessoas é altamente complexa. Os motivos são diversos, dentre eles, o fato de que o tratamento de cada texto, seja em aula ou em uma avaliação, suscita processos interpretativos, identitários e emotivos diferentes, o que torna difícil de estabelecer comparações. Por sua vez, os diferentes episódios de um curso de língua, sejam as aulas, as atividades fora dela ou as avaliações, acontecem em momentos particulares da vida de sujeitos envolvidos em diversos processos psicossociais, sociopolíticos e emocionais, o que também faz com que seja árdua a objetivação e comparação das capacidades desses sujeitos em um ou outro momento do processo de ensino. É com base nessas considerações que, embora relativizando afirmativas taxativas de interpretação dos dados produzidos, elaboramos algumas conclusões que informam a prática de ensino e que, esperamos, ajudam a melhorá-la.

Os dados mostram que, em coortes majoritariamente integradas por estudantes com mais de um ano de permanência na universidade, as capacidades de linguagem e os conhecimentos socioculturais requeridos para compreender e analisar criticamente um artigo de opinião em PLA não possuem aparente distribuição democrática (Hasan, 1996). Muitos estudantes, nessa fase de estudos, evidenciam possuir capacidades avançadas de construção de sentido na LA, pois conseguem, embora intuitivamente e sem ter tido uma formação prévia específica em torno ao gênero, identificar um posicionamento de autor no texto, perceber a polêmica polifônica envolvida nele ou construir a sua representação do sentido do texto com o apoio de estratégias de análise textual. Há alunos, inclusive, que apresentam evidências de todas essas capacidades em conjunto e de um desempenho global muito acurado no conjunto da prova diagnóstica.

Por outra parte, também é claro que muitos outros estudantes abordam o artigo de opinião na LA de formas diferentes, por exemplo, tendo uma representação imprecisa do papel do autor e de suas intenções e posicionamentos, ou não percebendo que o texto ultrapassa

[23] "Por lo que logré entender, la autora nos intenta manifestar con el ejemplo de Maradona, el tema de los ídolos, tomando en cuenta este caso del futbolista, esos ídolos fuera de la cancha, sus acciones en la sociedad. [...] No deduje todo esto con ninguna parte en específico del texto, sino que fui sacando por partes y luego lo desprendí por contexto" (2ºA; E01).

[24] "Desde la línea 31 hasta la 37, el autor da su postura negativa sobre esta situación, planteando sus desacuerdos y haciendo juicios de valor, por ejemplo cuando dice que el haber dicho que la pandemia podría controlarse con medicamentos como una gripe es un error grave e imperdonable" (2ºA; E01).

os limites da voz de quem o enuncia e se configura como diálogo (Rodrigues, 2001, 2005). Finalmente, apenas para alguns, seu processo de interpretação não parece estar baseado em práticas de análise textual que permitam ir além da identificação dos conteúdos temáticos.

Se é possível afirmar que não há uma distribuição desigual nas capacidades críticas em análise no início do processo de ensino, há, sim, evidências de uma melhora na distribuição dessas capacidades depois de oferecer oportunidades de socialização em uma pedagogia baseada em gêneros discursivos para a formação em leitura em LA. O número de estudantes que consegue perceber o propósito do autor, identificar várias vozes ou justificar sua interpretação do texto com o apoio de evidências textuais alcança quase a totalidade nas duas aplicações do curso de CLP, assim como um desempenho satisfatório global na prova de avaliação. Aliás, a comparação entre a 1ª e a 2ª aplicação é relevante, uma vez que, evidentemente, a proporção de estudantes que começaram o curso com capacidades críticas consolidadas na 1ª é muito maior que na 2ª, ao passo que o número dos que se aproximam da forma esperada de interpretar o texto no final de ambas as aplicações é muito semelhante e os aparentes retrocessos são numericamente marginais.

Esses resultados apontam um impacto positivo da inovação pedagógica para o desenvolvimento de capacidades *avançadas* de interpretação (Ke e Koda, 2018), ligadas à produção de inferências pragmáticas que ultrapassam o nível da superfície textual. Estas capacidades são notoriamente sustentadas por conhecimentos culturais ligados às práticas de linguagem escrita; no caso em questão, as práticas e gêneros da imprensa, que habilitam reflexões sobre a interação apresentada no texto e permitem uma leitura crítica dele.

O aparente avanço observado nas capacidades necessárias para situar socio-historicamente o texto e para analisar sua textualidade coincide com os resultados de indagações realizadas no mesmo contexto do curso de CLP, a partir da análise qualitativa de protocolos verbais de leitura em casos de alunos específicos (Díaz, 2023; Díaz; de Oliveira, 2026).

Os resultados gerais observados coincidem com os de desenhos de pesquisa similares que também têm observado impactos relevantes da formação em leitura em LA no contexto universitário no desempenho dos estudantes (Kung, 2019; Le; Nguyen, 2024; Yapp; De Graaff; Van Den Bergh, 2023; Urbanski, 2023). Particularmente, o estudo desenvolvido por Urbanski (2023) sugere, como os resultados do presente artigo, que o ensino de leitura em LA com base nos gêneros discursivos provê os estudantes de instrumentos semióticos de mediação como os conceitos de gênero, propósito, polifonia, avaliação, entre outros, que lhes permitem aprofundar sua compreensão dos textos, assim como ampliar sua capacidade para criticá-los e refletir sobre seus conteúdos (Díaz; de Oliveira, 2026).

A possibilidade de uma melhora na distribuição das capacidades de leitura constatada é especialmente relevante ao levar em conta que todas as pesquisas sobre leitura citadas na Introdução (LLECE, 2021; INEED, 2023; OECDE, 2023; De Lima; Muniz, 2021; Roldán, 2017; Villamizar; Mantilla, 2021) identificam percentuais de estudantes (entre os 30% e os 50%) que têm dificuldades para a construção inferencial e a crítica textual na leitura, que lhes impedem alcançar níveis altos de compreensão. Nesse sentido, uma proposta de ensino como a que foi implementada atende às necessidades de letramento em leitura em PLA desse grupo de estudantes. Essa formação poderia inclusive repercutir em suas capacidades leitoras na LC ou em outras LA, uma vez que as práticas de interpretação de texto propostas por seu embasamento no conceito de gênero discursivo e na relação intrínseca entre texto e contexto não se limitam a um marco específico da leitura. Estas capacidades são, portanto,

aplicáveis para o contato amplo com a cultura escrita e podem ser transferíveis para mais de uma esfera da atividade social e para mais de uma língua.[25]

Há dois aspectos que consideramos importante destacar para entender o aparente impacto positivo da inovação curricular proposta e que poderiam ser levados em conta para futuras implementações de desenhos similares para contextos como o do curso analisado neste artigo. O primeiro é que o processo de ensino foi *diversificado*, *sistemático* e *intensivo*, como sugerem os autores nucleados pela Pedagogia de Gêneros (Rose; Martin, 2018; Rose, 2017) e pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Magalhães; Cristovão, 2018). Isto é, como foi detalhado na seção 2, foram feitas atividades mediadas por diversas práticas de leitura e conhecimentos linguístico-discursivos claramente definidos e operacionalizados em análises práticas. Foi implementado um trabalho recursivo com noções similares em sucessivas SD focadas em diferentes gêneros. E foi proposto um trabalho didático de aproximadamente 60 horas e o contato com 12 textos. O segundo aspecto a destacar é que a intervenção didática foi híbrida e fundamentalmente baseada em atividades de EAD. Nesse sentido, o ensino diversificado, sistemático, e intensivo necessário para o desenvolvimento da leitura crítica foi expandido fora do limitado tempo disponível na aula presencial. Este aspecto é de grande importância para o contexto latino-americano, em que os docentes universitários enfrentam aulas numerosas e não sempre têm recursos e tempo disponível para realizar uma mediação personalizada das aprendizagens. Para estes contextos, as atividades de EAD podem oferecer cenários adicionais de ensino-aprendizagem ademais dos que permitem a interação na aula de LA.

Uma limitação importante que deve ser levada em conta para interpretar estes resultados é a carência de uma medição do nível de proficiência individual de cada estudante na LA ao início do curso. Como mencionado, as turmas que realizam este curso são heterogêneas e, simultaneamente, os estudantes costumam possuir capacidades leitoras próximas ao nível de usuário intermediário, devido à proximidade linguística entre o Espanhol e o Português. A noção de proficiência, neste caso, deve ser ainda mais problematizada, já que o desempenho dos estudantes em provas letradas, como as aplicadas, é impactado não apenas pelo conhecimento geral da língua, mas por capacidades específicas e pelo domínio de estratégias de leitura que podem ter sido desenvolvidas na LA ou em outras línguas e transferidas para a leitura na LA. Baseando-nos, principalmente, na constatação da existência de fundos de conhecimento letrados únicos (*funds of knowledge*) (González; Moll; Amanti, 2005) e práticas transferíveis por cada estudante a diferentes línguas e contextos (Gentil, 2001), entendemos que os resultados analisados neste artigo, quanto ao desenvolvimento de capacidades críticas, devem ser compreendidos à margem de um nível restrito de proficiência, situando-se em uma perspectiva mais ampla que envolve o letramento holístico e as capacidades leitoras dos estudantes.

[25] De fato, nossa equipe de pesquisa e ensino desenvolveu um curso com os mesmos fundamentos e organização para o ensino de Inglês como LA e outro para o ensino de Espanhol como LC (Díaz *et al*., 2021) no contexto do mesmo Bacharelado.

7 Considerações finais

O presente artigo buscou discutir os resultados de um curso de leitura em PLA baseado em gêneros discursivos na capacidade de estudantes universitários para situar situacionalmente e socialmente um artigo de opinião, assim como para analisar sua textualidade, operações que entendemos necessárias para realizar uma leitura crítica. Viu-se que a aplicação em duas instâncias de um curso que incorpora distintos tipos de atividades mobilizadoras de diferentes práticas e saberes sobre os gêneros, e que se desenvolve principalmente em contexto de EAD, foi capaz de democratizar o acesso dos estudantes às capacidades de leitura crítica necessárias para o letramento universitário. Há indícios de que, embora muitos estudantes já começaram o curso com as capacidades almejadas, uma parte deles conseguiu alcançar essas capacidades depois do contato com a intervenção didática. Portanto, esta experiência ilustra o potencial democratizador da aprendizagem de leitura em PLA baseada em gêneros discursivos quando o ensino é desenvolvido de forma *sistemática*, *intensiva* e *diversificada*. Ademais, foram evidenciadas as oportunidades que a EAD oferece para a ampliação das capacidades de leitura crítica dos estudantes em LA, contribuindo para sua formação como leitores universitários.

Agradecimentos

Agradecemos aos demais integrantes da equipe de pesquisa do projeto "Abordaje integral de la lectura: una innovación curricular y didáctica en cursos de lenguas en un contexto de numerosidad y heterogeneidad". Somos gratos também aos colegas avaliadores do texto, que nos deram frutíferas orientações para aperfeiçoar o manuscrito.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Comisión Sectorial de Enseñanza da Universidad de la República.

Relatório do Comitê de Ética

O projeto mencionado teve aprovação da Comissão de Ética da Facultad de Información y Comunicación da Universidad de la República em resolução do dia 12 de março de 2021.

Referências

ACHUGAR, M.; CARPENTER, B. Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom. *Linguistics and Education*, v. 23, n. 3, p. 262-276, 2012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.05.003.

ACHUGAR, M.; CARPENTER, B. Tracking Movement Toward Academic Language in Multilingual Classrooms. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 14, p. 60-71, 2014. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.12.002.

ACHUGAR, M.; TARDÍO, T. Documenting Language and Content Integrated Learning: a Case Study of a Genre-Based History in Films Course. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 26, n. 3, p. 251-269, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1801571.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. *In*: BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008. p. 245-290.

BENÍTEZ, T.; GUARIGUATA, Y.; PÉREZ, A. Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y lingüística*, n. 43, p. 309-348, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112021000100309. Acesso em: 18 mar. 2025.

BENTANCUR, L. *et al*. La elaboración de Proyectos Interdisciplinarios con foco en el Lenguaje (PIL): Un dispositivo didáctico para la formación integral de los futuros docentes. *Revista Chilena de Pedagogía*, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.5354/2452-5855.2022.61191.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. *In*: BRONCKART, J-P. *Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. La Notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, n. 2, p. 27-44, 1999. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37315. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRONCKART, J-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da Anpoll*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467.

BYRNES, H.; WEGER-GUNTHARP, H.; SPRANG, K. *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2007.

CAMPANELLA, L. Lisez-vous en français? Presencia de la lengua francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, 2016-2018. *In*: MASELLO, L. (ed.). *Estudios de Lenguas*. Montevideo: UdelaR, 2019.

CANTUÁRIA, M. Não podemos nos esquecer das bolas fora que Maradona já deu fora de campo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 nov. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/manuela-cantuaria/2020/11/nao-podemos-nos-esquecer-das-bolas-fora-que-maradona-ja-deu-fora-de-campo.shtml. Acesso em: 18 mar. 2025.

CARABELLI, P. Lenguas y bibliografías: relevamiento de programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Inter-Cambios, Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, v. 6, n. 2, p. 67-78, 2019. Disponível em: https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/189. Acesso em: 18 mar. 2025.

CAVALCANTI, B.; VIAN JR., O. Aulas de inglês em um curso sequencial de redes de computadores com base em gêneros textuais. *Revista CBTeCLE*, v. 5, n. 3, p. 150-164, 2021. Disponível em: https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/361. Acesso em: 18 mar. 2025.

CRISTOVÃO, V.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P.; CARRÉRA, T.; ARAÚJO, J.;

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. da. (ed.). *Linguística aplicada e sociedade*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DA COSTA, F. Precisamos da vacina brasileira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 mai. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2021/05/precisamos-da-vacina-brasileira.shtml. Acesso em: 18 mar. 2025.

DE LIMA, T.; MUNIZ, M. Compreensão e desempenho em leitura e produção de texto em universitários. *Avaliação Psicológica*, v. 20, n. 4, p. 502-510, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22012.12.

DÍAZ, D.; LORIER, L.; ACHUGAR, M. Prácticas de lectura de profesionales de la comunicación en Uruguay: áreas, géneros y estrategias. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 1, p. 162, 2021. DOI: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p162.

DÍAZ, D. *et al*. Géneros y literacidad disciplinar: una propuesta de enseñanza para cursos universitarios de lectura en español, inglés y portugués. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1023-1052, 2021. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1950.

DÍAZ, D. *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. Montevideo: Universidad de la República, 2023.

DÍAZ, D.; DE OLIVEIRA, M. C. A Concept of Additional Language Literacy Development (ALLD): Elaborations on Bronckart, Werner, and Vygotsky. *In:* SELAU, B.; FOSSA, P. (ed.). *Heinz Werner*: A Forgotten Pioneer in Developmental Sciences. Cham: Springer, 2026. p. 231-53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-11600-0_11.

DÍAZ BLANCA, L. Escritura de la reseña académica: secuencia didáctica desde la pedagogía de género. *Revista Educare*, v. 26, n. 3, p. 298-318, 2022. DOI: https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1720.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Cambridge: Oxford University Press, 2007. 336p.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, v. 36, n. 54, p. 185-205, 2003. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005.

GENTIL, G. A Biliteracy Agenda for Genre Research. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, n. 1, p. 6-23, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. *Funds of Knowledge*: Theorizing Practice in Households, Communities, and Classrooms. New York: L. Erlbaum Associates, 2005.

GUION, L.; DIEHL, D.; MCDONALD, D. Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative. Cooperative Extension Service. *University of Florida* – Institute of Food and Agricultural Sciences, p. 1-3, 2002. Disponível em: https://journals.flvc.org/edis/article/download/126893/126533. Acesso em: 18 mar. 2025.

HALLIDAY, M. Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics & Education*, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993. DOI: https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7.

HASAN, R. Literacy, Everyday Talk and Society. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). *Literacy in Society*. London: Longman, 1996. p. 377-424.

HIRVELA, A. ESP and Reading. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (ed.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Malden: Wiley, 2012. p. 77-84.

HYLAND, K. *Disciplinary Discourses*: Social Interactions in Academic Writing. Michigan: University of Michigan Press, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED). *Aristas 2022*: Informe de resultados de tercero de educación media. Montevidéu, 2022. 334p. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

KE, S.; KODA, K. Advanced Reading Proficiency in Collegiate Foreign Language Learners. *In*: MALOVRH, P.; BENATI, A. (ed.). *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. Malden: John Wiley & Sons, 2018. p. 483-504.

KE, S.; ZHANG, D.; KODA, K. *Metalinguistic Awareness in Second Language Reading Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 94p.

KUNG, F-W. Teaching Second Language Reading Comprehension: the Effects of Classroom Materials and Reading Strategy Use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 13, n. 1, 93-104, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE EDUCACIÓN (LLCE). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe*. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo. Santiago, 2021. 77 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257. Acesso em: 18 mar. 2025.

LE, H.; NGUYEN, L. Promoting L2 learners' Critical Thinking Skills: the Role of Social Constructivism in Reading Class. *Frontiers in Education*, v. 9, p. 1-12, 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973.

LOUSADA, E.; SUMIYA, A. Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o exposé oral para aprender temáticas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 22, n. 1, p. 163-183, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-4017-220111-9521.

LOUSADA, E.; TONELLI, J. A aprendizagem do gênero textual resumo por estudantes de Letras-Francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico. *Signum*: Estudos da Linguagem, v. 24, n. 1, p. 130-148, 2021. DOI: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p130.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324.

MAGALHÃES, T. Formação docente na perspectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação e podcasts. *Revista Leia Escola*, v. 2, n. 1, p. 82-102, 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8021665.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018. 184p.

MANARIN, K. *et al*. *Critical Reading in Higher Education*: Academic Goals and Social Engagement. Bloomington: Indiana University Press, 2015. 184p.

MARTIN, J. R. Genre and Language Learning: a Social Semiotic Perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009. DOI: https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003.

MENDES, G. Representação de LGBTs na mídia: entre o silêncio e o estereótipo. *Carta Capital*, São Paulo, 18 mai. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/representacao-de-lgbts-na-midia-entre-o-silencio-e-o-estereotipo/. Acesso em: 18 mar. 2025.

MIELKE, A. C. Negros e mídia: invisibilidades. *Le Monde Diplomatique Brasil*. 27 mar. 2017. Disponível em: https://diplomatique.org.br/negros-e-midia-invisibilidades/. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2022 Results*: The State of Learning and Equity in Education. Paris, 2023. 491p. DOI: https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

PEREIRA, R.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. *In*: NASCIMENTO, E; ROJO, R. (ed.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2016. p. 229-246.

RODRIGUES, R. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo*: cronotopo e dialogismo. 2001. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: BONINI, A.; MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. (ed.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJAS, I.; OLAVE, G.; CISNEROS, M. Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, v. 49, n. 1, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011.

ROLDÁN, A. Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, v. 8, n. 1, p. 77–96, 2017. DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640.

ROSE, D. Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-Based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 59-89, 2017. DOI: https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008.

ROSE, D.; MARTIN, J. *Leer para aprender*: lectura y escritura en las áreas del currículo. Madrid: Pirámide, 2018. 320p.

SCHLEPPEGRELL, M. *The Language of Schooling*: a Functional Linguistics Perspective. New York: Lawrence Erlbaum, 2004. 204p.

URBANSKI, K. *Second Language Literacy Pedagogy*: a Sociocultural Theory Perspective. Bristol: Multilingual Matters, 2023. 170p. DOI: https://doi.org/10.21832/9781800417618.

VIAN JR., O.; FARIA, F. de. Genre-Based Pedagogy in Paulo Freire's Country: Teaching Brazilian Students to Write Essays for the National High School Exam. *Kala*: Revista De Lenguaje Y Cultura, v. 26, n. 1, p. 61-76, 2021. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a08.

VILLAMIZAR, G.; MANTILLA, T. Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, v. 25, p. 55-67, 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 371p.

YAPP, D.; DE GRAAFF, R.; VAN DEN BERGH, H. Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension. *Language Teaching Research: LTR*, v. 27, n. 6, p. 1456-1479, 2023. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168820985236.

Histórico

Data de submissão: 23/05/2025.
Data de aprovação: 25/05/2026.

Editora responsável

Isadora Teixeira Moraes, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9478476109141850, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5393-286X, email: isadoramoraes@ufmg.br.

Contribuição dos autores

Esse artigo surge dos trabalhos de uma equipe maior nucleada pelo projeto de pesquisa-ação "Abordaje integral de la lectura: una innovación curricular y didáctica en cursos de lenguas en un contexto de numerosidad y heterogeneidad". Os três autores do presente artigo contribuíram com todos os estágios de elaboração dos materiais envolvidos nesta publicação: desenho da intervenção didática, intervenção, coleta de dados, análise de dados e escrita e revisão do manuscrito.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses. Os três autores do texto são docentes e pesquisadores da instituição em que o curso analisado foi implementado. O primeiro autor é docente assistente do curso de CLP, cuja responsável é a professora Leticia Lorier. Foram tomados todos os recuados para uma análise isonômica e ética dos dados. Os autores assumem total responsabilidade pelo conteúdo do artigo.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados que dão suporte aos resultados estão disponíveis na base de dados Leitura em Português (língua adicional) e ensino baseado em gêneros, que pode ser acessada neste link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1J4IBqqT3lXGOzWZGBEPro7svXGycOKbKZwINykF4aNU/edit?gid=0#gid=0.

Uso de IA

Não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial no processo de escrita do artigo.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer 1

Apreciação geral

Aporte teórico – Sugiro aprofundar a noção de gênero textual ou discursivo e esclarecer em qual delas os autores se filiam.

Metodologia – Penso ter um bom desenho metodológico, analisando as habilidades dos estudantes antes dos dois cursos focalizados (avaliação de diagnóstico) e na avaliação final, de modo que possibilita uma observação das aprendizagens adquiridas.

Resultados e conclusões – Apontam estratégias para o ensino de leitura em contexto universitário para o trabalho com o gênero discursivo artigo de opinião.

Redação e organização – Há ajustes pontuais a serem feitos, tanto linguisticamente quanto na formatação do texto. As observações e sugestões foram deixadas no arquivo do trabalho.

Relevância e originalidade da contribuição – O trabalho é relevante, na medida que contribui para os estudos de leitura em língua adicional, analisando os resultados de cursos realizados no âmbito universitário, o que pode também contribuir para estudos na área de língua materna, uma vez que os conhecimentos adquiridos na língua adicional também aparecem na língua materna dos estudantes, contribuindo para suas habilidades de leitura e

conhecimentos de diferentes gêneros discursivos. É também original, na medida que analisa cursos que não haviam sido objeto de análise anteriormente.

Contribuições do estudo para a área – Conforme pontuado no item anterior, o estudo contribui para a discussão acerca do ensino-aprendizagem de leitura em língua adicional.

Sou favorável à publicação do artigo, mas as recomendações apontadas devem ser realizadas.

Recomendações

Sugiro explicar brevemente o que entendem por Língua Comunitária (LC) e em quais autores se baseiam. Poderia ser no corpo do texto ou em nota de rodapé.

Sugiro colocar o nome de avaliações citadas por extenso, como PISA, ERCE, para situar os leitores que não as conhecem.

Rever referências: XXX (2023), XXX *et al*., (2021a) e XXX *et al*., (2021b). Quem são os autores? A quais textos se referem?

Faculdade X da Universidade X : isso é proposital? Os autores não querem identificar as instituições? Se for esse o caso, sinalizar e justificar aos leitores para não gerar estranhamento.

Revisão linguística: evitar repetições, orações e períodos incompletos, rever usos para adequar à linguagem acadêmica

Revisão da Formatação do texto: rever espaçamentos entre os parágrafos, colocar paragrafação, justificar o texto (seguir as normas da ABNT).

Rever conceitos empregados, como "capacidade".

Quem elaborou o curso analisado? Foi baseado em torno de uma teoria específica de gêneros textuais ou discursivos? Vejam que os gêneros textuais (ligados à área da Linguística Textual) é conceitualmente diferente dos gêneros discursivos (Bakhtin). Sugiro uma explicação acerca da perspectiva adotada.

Rever o trecho: "homogeneizar as capacidades de leitura dos estudantes" (p. 25): isso é possível? Como chegaram a conclusão de que essas habilidades de leitura são homogêneas?

Há também outros comentários mais pontuais deixados no corpo do texto.

Emitido em: 24/02/2026.
Recomendação: Ver comentários.
Pareceirista: Marcela Dezotti Cândido.

Parecer 2

O artigo apresenta contribuição relevante e atual para a área da Linguística Aplicada, especialmente no que se refere ao ensino de leitura crítica em Português como Língua Adicional (PLA) no contexto universitário latino-americano. O trabalho articula de forma consistente referenciais da *Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney* e do *Interacionismo Sociodiscursivo*,

aplicando-os a um desenho didático híbrido (presencial/EAD) ainda pouco explorado na literatura sobre PLA.

Destacam-se positivamente: a clareza na descrição da intervenção pedagógica, com detalhamento das Sequências Didáticas; a coerência teórico-metodológica entre objetivos, atividades propostas e categorias analíticas; o uso de dados qualitativos robustos, com exemplos extensos de respostas dos estudantes; a discussão cuidadosa, evitando generalizações causais indevidas.

O artigo está alinhado ao escopo da RBLA e dialoga com debates contemporâneos sobre letramento acadêmico, leitura crítica e internacionalização do ensino superior.

Apesar dos méritos, há pontos metodológicos que precisam ser mais problematizados ou explicitados: (1) Ausência de controle mais sistemático do nível de proficiência em PLA: Embora os autores reconheçam que não foi realizado levantamento prévio de proficiência, o impacto dessa variável é subestimado na análise; (2) Considerando a proximidade tipológica entre espanhol e português, seria importante: explicitar melhor como essa proximidade pode ter influenciado diferencialmente os resultados; ao menos discutir limites interpretativos decorrentes da ausência desse controle. As diferenças significativas entre os desempenhos iniciais das duas aplicações (1ª e 2ª) são reconhecidas, mas: falta uma discussão mais aprofundada sobre possíveis fatores institucionais, curriculares ou contextuais que expliquem essa disparidade; sugere-se evitar leituras excessivamente lineares do "efeito homogeneizador" do curso sem esse refinamento analítico; (3) Foco analítico restrito a um único item da prova (item 13) : A escolha é bem justificada qualitativamente, mas: seria desejável explicitar com mais ênfase por que esse item é representativo das capacidades críticas como um todo; ou, alternativamente, reconhecer mais explicitamente que os resultados dizem respeito a um recorte específico da leitura crítica, e não ao constructo em sua totalidade; (4) Categorias de análise e operacionalização. As categorias são pertinentes, porém recomenda-se: explicitar melhor os critérios linguístico-discursivos mínimos para classificar uma resposta como evidência positiva ou negativa; inserir, se possível, um breve quadro-síntese com definições operacionais mais objetivas, o que fortaleceria a replicabilidade do estudo.

Questões de norma culta, estilo e revisão linguística – O texto é, em geral, bem escrito e claro, mas necessita de revisão linguística fina, especialmente considerando os padrões editoriais da RBLA. Apontam-se alguns problemas recorrentes: Uso oscilante de preposições e artigos. Exemplos como: "responde a um tema de discussão atual" (aceitável, mas alternável com "responde a um debate atual"); "no marco de" – recomenda-se "no âmbito de" ou "no contexto de"; Pontuação e fluidez textual: há períodos excessivamente longos, sobretudo nas seções de discussão e conclusão, que poderiam ser segmentados para melhorar a legibilidade; ajustados quanto ao uso de vírgulas explicativas.

Sugestão de textos não citados que podem fortalecer a discussão – Recomenda-se a incorporação (ou ao menos diálogo crítico) com os seguintes trabalhos:

HYLAND, K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. 2024.

Pode fortalecer a discussão sobre posicionamento autoral, voz e avaliação, especialmente na análise do artigo de opinião como gênero acadêmico-jornalístico híbrido;

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies?* 2003.

Contribui para aprofundar a dimensão sociocultural e ideológica da leitura crítica, dialogando bem com a noção de práticas de linguagem mobilizada no artigo.

LUKE, A. Critical literacy: Foundational notes. 2012.

A inclusão desse texto ajudaria a ancorar teoricamente o conceito de leitura crítica, diferenciando-o mais explicitamente de compreensão inferencial avançada.

Recomendações

Recomendação: Aceitação com revisões.
As revisões solicitadas são majoritariamente de natureza metodológica-explicativa e linguístico-estilística, não comprometendo a originalidade nem a relevância do estudo. Uma vez atendidas, o artigo tem forte potencial de impacto e dialoga de maneira qualificada com o público da Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

Revisões obrigatórias:

Explícitar limitações relativas à proficiência em PLA; Sería importante se os autores aprofundassem a discussão sobre a ausência de um levantamento sistemático do nível inicial de proficiência em Português como Língua Adicional dos participantes, explicitando de que modo essa variável pode ter influenciado os resultados e quais limites interpretativos decorrem dessa ausência (talvez nas considerações finais).

Recomenda-se discutir de forma mais consistente as diferenças significativas entre os desempenhos iniciais das duas aplicações do curso (1ª e 2ª), considerando possíveis fatores contextuais, institucionais ou pedagógicos que possam explicar tais disparidades, a fim de evitar leituras excessivamente lineares do impacto da intervenção.

Justificar de modo mais robusto o foco analítico no item nº 13 da prova: recomendo explicitar com maior clareza por que o item nº 13 é considerado representativo das capacidades de leitura crítica analisadas, ou, alternativamente, reconhecer, explicitamente, que os resultados se referem a um recorte específico desse construto.

Detalhar a operacionalização das categorias de análise: Solicita-se maior precisão na definição dos critérios linguístico-discursivos utilizados para classificar as respostas como evidências positivas ou negativas em cada categoria, visando fortalecer a transparência metodológica e a replicabilidade do estudo.

Aprimorar fluidez textual e pontuação: revisar períodos excessivamente longos, sobretudo nas seções de análise e conclusões, com vistas a melhorar a clareza argumentativa e a legibilidade do texto.

Padronizar terminologia ao longo do manuscrito para garantir consistência conceitual e terminológica em todo o artigo.

Fortalecer o diálogo teórico sobre leitura crítica: recomenda-se incorporar ou dialogar explicitamente com literatura clássica e contemporânea sobre letramento e leitura crítica (por exemplo, estudos de Brian Street), de modo a aprofundar a fundamentação conceitual do constructo de leitura crítica mobilizado no estudo.

Emitido em: 31/01/2026.
Recomendação: Correções obrigatórias.