

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA AO LONGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNILA: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS¹

Laura Márcia Luiza FERREIRA
(UNILA / CEFET-MG)
laura.ferreira@unila.edu.br

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória sobre as práticas de leitura e escrita nos cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A partir da análise de questionários, pudemos concluir que as práticas de leitura e escrita estão fortemente relacionadas aos gêneros técnico-científicos e aos objetivos pedagógicos das disciplinas. Esperamos que os resultados da pesquisa possam fornecer subsídios não só para o planejamento de cursos de línguas adicionais, mas também para elaboração de políticas institucionais que apoiem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita acadêmica em espanhol e em português.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua adicional; Ensino de línguas para fins específicos; Gêneros textuais; Práticas de leitura e escrita, UNILA.

ABSTRACT: The paper presents the results of an exploratory research on reading and writing practices in undergraduate courses of the Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). From the questionnaire analysis, we found out that reading and writing practices are closely related to the technical and scientific genres and to the pedagogical goals of disciplines. We hope that the research results may provide support not only for the planning of additional language courses, but also for the development of institutional policies to support the development of skills on academic reading and writing in Spanish and Portuguese.

KEYWORDS: Additional language education; Second language teaching for specific purposes; Genres; Reading and writing practices, UNILA.

¹ Os dados apresentados no presente artigo foram coletados pelo bolsista do programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Pablo Barrios, a quem agradeço pelo trabalho e dedicação.

0. As Línguas adicionais no projeto UNILA

Sediada na região da tríplice fronteira, a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada em 2010 com a missão de integrar solidariamente os povos latino-americanos e caribenhos e pensar sociedades mais justas para a região por meio da formação de profissionais humanistas e com sólida habilidade técnico-científica para problematização das questões relacionados à América do Sul e ao Caribe. Dentre os princípios metodológicos da instituição, destaca-se, dentre outros, a interdisciplinaridade e o bilinguismo e multilinguismo.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA (2013a), o princípio da interdisciplinaridade prevê a interação entre a diversidade de conteúdos curriculares da instituição. Entre os objetivos da política de ensino da graduação, vale destacar aqui o desenvolvimento de processos interdisciplinares de aprendizagem. Quanto ao bilinguismo e ao multiculturalismo, as línguas portuguesa e espanhola foram escolhidas para mediar a comunicação nos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da instituição. No entanto, por se tratar de uma universidade sediada em um contexto multilíngue, o documento institucional aponta para a necessidade de um planejamento linguístico plural que não ignore as demais línguas da região.

Compartilham um ambiente universitário bilíngue, professores e universitários brasileiros e estrangeiros falantes não só de espanhol, português, mas também de guarani, quéchua, dentre outras. De acordo com informações do Departamento de Administração e Controle Acadêmico, em janeiro de 2015, fazem parte da UNILA 1.461 estudantes dos quais 644 são de nacionalidade não brasileira. Quanto aos professores, faz parte do quadro de professores efetivos da UNILA um total de 255 docentes, dos quais 213 são de nacionalidade brasileira e 68, estrangeiros. Os professores de origem não brasileira são majoritariamente de origem latinoamericana, com exceção de dois europeus e um africano. Em janeiro de 2015, a UNILA contava ainda com três professores substitutos brasileiros e 12 professores visitantes estrangeiros dos quais apenas um era de origem não latinoamericana.

Por ser o espanhol e o português, as línguas de instrução e de divulgação científica da UNILA, a estrutura curricular da instituição prevê disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhola Adicional no Ciclo Comum de Estudos a todos os cursos de graduação da universidade. O objetivo principal das disciplinas de línguas é o de preparar os estudantes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNILA, 2013). A diretriz pedagógica para interdisciplinaridade implica o

planejamento do ensino de língua portuguesa e espanhola como língua adicional em cooperação com as demais áreas do conhecimento. Vieira-Rocha (2011) ressalta que o ensino das línguas deve permear todas as áreas contempladas pela UNILA.

Quanto ao perfil dos formandos,

“os egressos da UNILA deverão obter sólida formação humana e *técnico-científica*, devendo ser capazes de *refletir criticamente e selecionar informações importantes em suas áreas de trabalho*, cultura e exercício da cidadania” (UNILA, 2013a:18, grifo nosso).

O perfil dos egressos definido pelo documento vai ao encontro da política de pesquisa de fazer da universidade um centro de referência em estudos latinoamericanos e caribenhos por meio também da cooperação e projetos de mobilidade acadêmica com outras Universidades no Brasil e na América Latina e Caribe, principalmente. Para além das atividades de ensino, espera-se que os formandos se engajem em projetos de extensão e pesquisa com vistas a desenvolver habilidades e capacidades técnico-científicas. Pressupõe-se a partir do princípio do bilinguismo estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (2013a) que, ao final da graduação, os estudantes possam produzir e compreender com proficiência alguns dos gêneros textuais acadêmicos e profissionais orais e escritos pertinentes à área de estudo tanto em língua portuguesa quanto em espanhola adicionais.

Levando em consideração a missão, a vocação e os princípios da UNILA, apresentamos uma pesquisa que teve como objetivo discutir as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico da UNILA. Pretendeu-se fazer uma exploração inicial das características e desafios colocados pelo projeto UNILA no que se refere à leitura e escrita de textos ao longo dos cursos de graduação, especialmente no que se refere ao uso da língua portuguesa e espanhola adicionais.

1. O ensino de línguas adicionais e os gêneros textuais

De acordo com a ementa das três disciplinas iniciais de Português e Espanhol como Língua Adicionais, um dos objetivos do curso é levar os estudantes a interagirem por meio da escrita e da fala em situações diversas do cotidiano e da vida acadêmica e profissional. Pela descrição dos objetivos das disciplinas, podemos inferir que o curso é de natureza comunicativa (Widdowson, 1978/2005) e está fundamentado em uma visão de linguagem como sinônimo de ação social. Nessa perspectiva, práticas de linguagem, organizadas em gêneros textuais, que

considerem o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos na interação são objetos de estudo a serem contemplados em cursos de línguas. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais contribuem para organizar as tarefas comunicativas do dia a dia. De acordo com o autor, o gênero textual é a materialização do texto em um evento comunicativo. Bazerman (2006) aproxima o conceito de gênero ao de habitat no qual interações sociais são organizadas em torno de conjuntos estruturados de textos. Swales (1990) atribui um valor explicativo do objetivo comunicativo ao gênero. O autor afirma que os gêneros funcionam como uma classe de um evento comunicativo, definindo-os

“como ação social que se situa em um contexto sociorretórico maior e opera não somente como um mecanismo para atingir algum objetivo comunicativo, mas também para deixar claro o que seria esse objetivo”² (tradução nossa).

No contexto do ensino de língua inglesa para fins específicos, Swales (1990) trabalha com a análise de gêneros textuais acadêmicos e profissionais com o objetivo de fazer com que seus aprendizes sejam capazes de produzi-los e compreendê-los de maneira eficaz. O ensino de línguas baseado em gêneros, segundo o autor, deve-se a uma confluência de resultados de estudos, a saber: estudos sobre variação linguística, habilidades e estratégias de aprendizagem, análise do discurso, antropologia cultural, abordagem nociofuncional, dentre outros. Ao pensar o ensino de línguas baseado em gêneros textuais, o autor lança mão da metodologia de tarefas. A tarefa é um conceito da prática pedagógica e trata-se de um conjunto de atividades diversas e sequenciadas cujo objetivo comum é a produção ou compreensão parcial ou total de um gênero (Swales, 1990). Trabalhar com tarefas significa opor-se à ideia de que o conhecimento pode ser aprendido separadamente da sua aplicação. Vale ressaltar que o conceito de tarefas comunicativas faz parte da metodologia do exame Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira, o Celpe-Bras; e o Certificado de Espanhol: Língua e Uso, o Celu.

Swales (1990) sugere que o desenho da tarefa deva ser adaptado ao ensino de línguas para o público não nativo. No contexto de língua adicional, as tarefas devem ser preparadas a partir de diversificadas informações quanto ao gênero e oferecer variadas atividades de análise

² *as a means of social action, one situated in a wider sociorhetorical context and operating not only as a mechanism for reaching communicative goals but also for clarifying what those goals might be.*

de exemplos para que se possam explorar também questões relacionadas à metalinguagem e epilinguagem³ ao passo que a tarefa elaborada para um nativo, por sua vez, tende a ser mais simplificada. Nesse sentido, é relevante para o ensino de línguas para fins específicos, saber quais são os gêneros especializados que os discentes de línguas adicionais terão de compreender e reproduzir ao longo de um curso de graduação, pois “se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com as quais eles vão trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar.” (Bazerman, 2006:33)

A seguir, trataremos da metodologia e dos dados coletados com a finalidade de discutir as práticas de leitura e escrita nas línguas adicionais da Unila.

2. Método

A pesquisa é de carácter exploratório e tem como objetivo apontar características e possíveis desafios relacionados à prática de leitura e escrita no contexto das disciplinas de graduação da UNILA, especialmente no que se refere ao uso da Língua Portuguesa e Espanhola Adicionais. Para tanto, inicialmente convidamos professores e alunos, brasileiros e estrangeiros, de cada um dos cursos de graduação oferecidos durante o segundo semestre de 2014 para serem informantes da pesquisa. Ao longo do processo de coleta de dados, no entanto, tivemos que rever o planejamento inicial. Ao final do prazo de coleta, pudemos contar com o total de 46 informantes dos quais 23 são docentes e 23, discentes. Por limitação de tempo, não pretendíamos coletar uma amostra representativa que cobrisse um grande número de informantes. A partir da análise dos dados coletados por meio de um questionário aberto, discutiremos o que os professores e estudantes informantes da pesquisa pensam a respeito de ler e escrever ao longo das disciplinas da graduação. Como o objetivo era o de levantar pontos para serem discutidos e posteriormente investigados com um número maior de informantes, a escolha do questionário aberto nos pareceu mais adequada.

Os docentes que participaram da pesquisa estão lotados em Institutos que, por sua vez, abrigam os cursos de graduação organizados no quadro abaixo (QUADRO 1). Quanto ao perfil dos

³ Entende-se por metalinguísticas, as atividades relacionadas a descrição da língua e por epilinguísticas, as que estariam relacionadas à reflexão quanto ao uso das estruturas linguísticas em um determinado contexto de enunciação.

informantes, temos 9 docentes lotados no Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política; 6 no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História; 4 no Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território; 3 no Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza e 2 docentes de Filosofia que lecionam disciplinas junto ao Ciclo Comum para todos os cursos de graduação da UNILA. Quanto à origem dos docentes, 14 são de nacionalidade brasileira; 4, de nacionalidade argentina; um, de nacionalidade uruguaia; um, de nacionalidade mexicana; um, de nacionalidade cubana; um, de nacionalidade peruana e um, de nacionalidade paraguaia.

Dos discentes que participaram da pesquisa, 8 estavam vinculados ao Instituto-Latino Americano de Ciências da Vida e da Natureza; 5, ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política; 5, ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território; 4, ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Quanto à nacionalidade, temos 11 uruguaios, 6 brasileiros, dois argentinos, um peruano, um boliviano, um paraguaio e um venezuelano. A maioria dos graduandos, 15 dos 23 informantes, já havia cursado mais de cinco semestres do curso de graduação.

Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)	Instituto Latino Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN)	Instituto Latino Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP)	Instituto Latino Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT)
<ul style="list-style-type: none"> - Antropologia - Cinema e Audiovisual - História - Letras - Música 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências Biológicas - Ciências da Natureza - Saúde Coletiva - Medicina 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência Política e Sociologia - Ciências Econômicas - Desenvolvimento Rural - Relações Internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Arquitetura e Urbanismo - Engenharia Civil - Engenharia de Energias Renováveis - Geografia

QUADRO 1 - Distribuição de cursos de graduação por institutos no segundo semestre de 2014

Foi pedido aos informantes que preenchessem um questionário aberto com o objetivo de não só identificar experiências relacionadas às práticas de leitura e escrita ao longo das disciplinas, mas também de compreender o papel das línguas adicionais portuguesa e espanhola nos processos de escrita e leitura. Ao final do questionário, esperava-se que os informantes avaliassem o desempenho de leitura e escrita no

contexto das disciplinas que cursaram ou lecionaram. Os questionários foram disponibilizados nas duas línguas e os participantes os preencheram na língua que lhes foi mais conveniente. Alguns questionários foram enviados por correio eletrônico e outros foram preenchidos em papel impresso com a presença de um dos pesquisadores. Em anexo, colocamos os instrumentos de coleta de dados destinados aos docentes (ANEXO I) e aos discentes (ANEXO II).

Caracterizados os informantes e os instrumentos de coleta de dados, trataremos dos resultados.

3. Resultados e discussão

Nesta seção vamos tratar da análise dos dados a partir das respostas aos questionários enviados a professores e estudantes de graduação da UNILA. Como optamos por questionários abertos, a análise tem carácter qualitativo e busca levantar elementos para discussão e apontar caminhos para uma segunda etapa de pesquisa ao problematizar aspectos que mereceram mais atenção. Por terem participado da pesquisa dois grupos de informantes, organizaremos os resultados de maneira a relacionar as respostas dadas pelos docentes e pelos discentes. Os questionários contemplam questões similares com exceção da pergunta sobre a natureza do trabalho final de conclusão do curso de graduação que foi feita apenas aos docentes. A análise está organizada em três momentos: (1) práticas de leitura; (2) práticas de escrita; (3) o trabalho de conclusão de curso; (4) práticas de leitura e escrita e os desafios de uma graduação bilíngue. Ao longo da discussão dos resultados da pesquisa, transcreveremos literalmente a respostas dos informantes.

3.1. Práticas de leitura

Em resposta à pergunta sobre os gêneros dos textos de leitura, os docentes afirmaram que os estudantes lêem gêneros de domínios variados, embora os de domínio técnico-científicos sejam os mais citados nos questionários. Dentre os textos técnico-científicos, os livros e capítulos de livros geralmente específicos da disciplina foram mencionados em 15 das 23 respostas; os artigos científicos foram mencionados em 12. Em algumas respostas pudemos também identificar outros gêneros, a saber: material didático elaborado pelo próprio professor, relatório técnico, dissertação, métodos teórico-práticos, resumo e resenha. É importante ressaltar que os docentes que ministram disciplinas junto aos cursos de Engenharia, Música,

Desenvolvimento Rural e Economia concentram as menções a textos mais técnicos como relatórios e métodos.

As respostas dos discentes não diferem das dos docentes, embora os estudantes tenham usado termos mais gerais para mencionar o tipo de texto que lhes eram exigidos que lessem ao longo das disciplinas. Foram muitas as menções aos termos genéricos como 'textos técnicos' e 'textos acadêmicos' sem necessariamente detalhá-los na resposta.

Assim como os questionários dos professores, menções a livro ou capítulo de livro e a artigo científico foram as mais frequentes. Em menor ocorrência, apareceram outros gêneros como: normas brasileiras, leis, convênios internacionais, teses, dissertações, monografias e revistas. Quanto à questão referente à língua em que se lê, a discussão foi antecipada nas duas respostas que transcrevemos a seguir:

"Artículos científicos, y libros de texto, en su *mayoría en portugués, pocos en español e inglés*". (discente, nono semestre, Engenharia de Energias Renováveis, grifo nosso).

Entre los tipos de texto, la mayoría eran textos de estudio mismo. Libros de historia, historia económica, economía política, macroeconomía, matemáticas... la *mayor parte de ellos en portugués*, tanto porque el profesor no disponibilizaba el material en las dos lenguas o porque la biblioteca por estar en su primer fase de expansión todavía no los había adquirido. (discente, oitavo período, Ciências Econômicas, grifo nosso).

Tais comentários estão em concordância com as respostas dadas pelos demais estudantes. Quando lhes foram perguntados em que língua estavam os textos de leitura: todos mencionaram a Língua Portuguesa e em 16 dos 23 questionários os textos em Língua Espanhola também configuravam entre a resposta. Ao responder sobre a língua de leitura, os estudantes em geral continuaram a ponderar que textos em Língua Espanhola eram menos frequentes que os disponibilizados em Língua Portuguesa.

"Portugués, aunque durante los últimos semestres mejoró bastante y disponibilizaban en dos lenguas". (discente, oitavo período, Ciências Econômicas)

Nas duas últimas respostas transcritas anteriormente, os estudantes apontam para uma possível mudança na gestão dos materiais disponíveis para leitura, uma das possíveis causas do aumento

na oferta dos textos em espanhol seria a expansão em 2014 da Biblioteca Paulo Freire situada no campus do Parque Tecnológico da Itaipu na qual se encontra o acervo da UNILA e de outras instituições. Quanto às outras línguas, o inglês é mencionado em 10 das 23 respostas. Os discentes dos cursos de Ciências Biológicas, Medicina, Saúde Coletiva, Relações Internacionais e Economia concentraram menções sobre a Língua Inglesa na resposta. Em menor frequência, aparecem menções à Língua Francesa.

Respondendo a mesma questão sobre a língua em que se lê ao longo das disciplinas que ministraram, todos docentes também mencionaram em sua resposta a leitura de textos em Português e em 18 das 23 respostas, a Língua Espanhola. No entanto, não é possível esboçar uma tendência sobre o peso ou equilíbrio das duas línguas na composição do material de leitura organizado pelos docentes. Podemos sugerir que os professores têm atitudes distintas quanto à seleção dos materiais no que diz respeito à língua em que está escrito e que aspectos relacionados à nacionalidade dos docentes e ao curso ou disciplina que lecionam poderiam influenciar nas respostas. Uma pesquisa com um maior número de informantes sobre a seleção dos materiais para leitura pelos professores se faz necessária para compreensão de como está sendo feita a gestão dos textos para ler em línguas portuguesa e espanhola no contexto acadêmico da UNILA e, conseqüentemente, fornecer subsídios para o ensino da leitura no âmbito dos cursos de Português e Espanhol como Línguas Adicionais oferecidas pelo Ciclo Comum. A seguir, transcrevemos algumas das respostas dos docentes sobre a língua em que se encontram os materiais selecionados para leitura com o objetivo de ilustrar a diversidade de atitudes.

“En español y algunas veces, en portugués”. (Docente de origem argentina, Ciência Política e Sociologia).

“Espanhol principalmente, portugués secundariamente”. (Docente de nacionalidade peruana, Filosofia).

“Pelo que tenho visto, a maioria dos livros estão em português. Às vezes os alunos trazem algum livro em espanhol”. (Docente de nacionalidade brasileira, Matemática).

“Buscamos contemplar a língua portuguesa e a língua espanhola, sempre entabecendo uma média de 50%”. (Docente de nacionalidade brasileira, História).

"Em geral, os textos de leitura dos alunos estão escritos em português". (Docente de nacionalidade brasileira, Ciências Econômicas).

"Português, mas alguns artigos científicos são em inglês". (Docente de nacionalidade brasileira, Licenciatura em Ciências da Natureza).

Vale ressaltar que o inglês foi mencionado em 7 respostas de docentes dos cursos de Biologia, Relações Internacionais, Música e Licenciatura em Ciências da Natureza. Em menor frequência, mencionou-se a Língua Francesa. A Língua Guarani foi mencionada uma vez pelo professor de Guarani.

Outro aspecto que buscamos explorar por meio do questionário diz respeito aos objetivos de leitura. Em geral, os docentes compartilham a ideia de que se lê a partir de uma bibliografia específica, de um marco teórico. Em 14 dos 23 questionários, os professores mencionaram que os objetivos da leitura estavam mais relacionados à aprendizagem. De acordo com os docentes, os textos para leitura são propostos muito frequentemente para que o estudante conheça autores importantes e uma bibliografia específica, aprofunde o conhecimento, ganhe repertório, se aproprie de conteúdos, etc. Em menor frequência, os docentes citaram outros objetivos de leitura, a saber: 11 dos 23 questionários, ler para usar informações para realizar outras tarefas; em 6, ler para integrar informações; em 5, ler para escrever (ou procurar informações necessárias para escrever) e ler para criticar os textos; em 4, ler para refletir sobre a prática e em 1, ler para ter uma compreensão global sobre o assunto. No quadro a seguir buscamos detalhar as informações sobre os objetivos de leitura fornecidos pelos professores.

Frequência	Objetivos	Termos usados pelos professores nas respostas a pergunta: ao longo das disciplinas que ministra ou ministrou, para quê os alunos lêem?
14	Ler para aprender	Conhecer, aprofundar, acumular conhecimento, ganhar repertório, conhecer bibliografia e autores importantes, apropriar de conteúdos, aprender L2

11	Ler para usar informações para realizar outras tarefas	Exercícios, seminários, tornar aula dialógica, atividades pedagógicas, chegar em uma prática, debater em sala, acompanhar a aula, fazer prova, tradução de texto
6	Ler para integrar informação	Relacionar com outros textos, análise de um contexto, associar teoria e prática
5	Ler para escrever (ou para procurar informações necessárias para escrever)	Informes técnicos, projetos, monografia, para escrever melhor, resumo
5	Ler para criticar os textos	Desenvolver crítica, desenvolver crítica (musical)
4	Outro motivo: refletir	Refletir sobre prática (teatro), refletir (filosofia), ver realidade de vários ângulos (música)
1	Ler para ter uma compreensão geral do assunto (textos didáticos)	Familiarizar

QUADRO 2 - Pré-leitura: objetivos traçados pelos professores por ordem de maior ocorrência.

Fonte: baseado em Grabe & Stoller (2002:231).

Os dados sugerem ainda que os objetivos de leitura podem variar a partir do perfil do egresso dos cursos de graduação. A leitura para o docente da disciplina de teatro, por exemplo, tem um objetivo de fazer com que os alunos reflitam sobre a prática teatral ao passo que a leitura reflexiva no contexto de uma disciplina de filosofia adquire um novo propósito. Em menor frequência, alguns professores apontaram a leitura também com o objetivo complementar de aprendizagem da Língua tanto Portuguesa quanto Espanhola Adicionais.

“Entiendo además que la lectura continua les mejora ortografía y redacción. Además, el ejercicio de leer en varios idiomas (portugués y castellano) va profundizando el manejo de la lengua no materna”. (Docente, Relações Internacionais).

A partir da análise dos dados, podemos afirmar que a leitura, na visão dos professores, é condição indispensável para que o estudante acompanhe e permaneça nas disciplinas.

A leitura faz parte do aprendizado do aluno, influenciando positivamente na obtenção do conhecimento. Sem a leitura do material disponibilizado, como os artigos, os alunos não conseguem acompanhar e participar das aulas. (Docente, Ciências Biológicas)

A resposta da docente de ciências biológicas nos pareceu um consenso entre os professores informantes da pesquisa. Foram frequentes nos questionários, as respostas fundamentadas na ideia de que a leitura tem o objetivo de fazer os alunos acompanharem a aula, participarem em debates e redigirem os trabalhos e avaliações. Na perspectiva dos estudantes, a leitura também está fortemente relacionada à aprendizagem e às tarefas pedagógicas a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Em 12 respostas, mencionaram-se a leitura com o objetivo de aprender, aprofundar conhecimento, conhecer teóricos e até desenvolver compreensão na língua adicional. Em 11 questionários, a leitura apareceu fortemente ligada às tarefas da disciplina. Muitos estudantes entendem que a leitura está relacionada à avaliação, ao debate em sala de aula, ou seja, é preciso ler para acompanhar a disciplina e ser avaliado, segundo os informantes. Em menor frequência os estudantes afirmam que a leitura tem o objetivo de desenvolver crítica, refletir e familiarizar-se com os temas das aulas.

Ao contrastar as respostas dos estudantes com a dos professores podemos notar mais diversidade de objetivos nas respostas dos docentes. Cabe ressaltar ainda que três estudantes não souberam responder a pergunta quanto aos objetivos de leitura.

“Com objetivo de fundamentar as disciplinas (mas algumas vezes não se explicava seu objetivo - da leitura)”. (Discente de Letras, segundo período - antigamente cursava Engenharia de Energias Renováveis).

Ao analisar os dados referentes à compreensão que os estudantes têm sobre os motivos pelos quais lêem ao longo da disciplina, notamos que, em geral, as respostas partiam da ideia da leitura como objetivo de fundamentar a disciplina, como afirma a estudante acima, sem necessariamente detalhar o que é feito a partir dos textos lidos. Ao avaliarem o desempenho com relação às práticas de leitura, parece que alguns estudantes compartilham a ideia de que inicialmente ler na língua adicional é um grande desafio que pode ser superado ao longo da graduação.

La dificultad en la comprensión de los textos en portugués se dio sólo al inicio de la carrera pero fue superada rápidamente. Acostumbrarse a los artículos científicos en inglés también resultó medianamente fácil porque todos siguen el mismo patrón. (Discente, nono período, Ciências Biológicas)

Al comienzo la lectura era un martirio, había que hacerlo con un diccionario al lado y demorabas una tarde entera para traducir, después recién venía la lectura de contenido propiamente. (Discente, oitavo período, Ciências Econômicas).

Uma pesquisa mais detalhada poderia nos fornecer mais informações sobre como a leitura é trabalhada ao longo das disciplinas na UNILA pelos discentes e quais seriam suas estratégias de leitura para superar os desafios de ler na língua não materna, principalmente por se tratar de uma universidade bilíngue e que recebe um número expressivo de estudantes estrangeiros.

3.2. Prática de escrita

De acordo com as respostas fornecidas pelos professores, as práticas de escrita assim como as de leitura concentram-se em gêneros do domínio técnico-científico. Os artigos, informes técnicos e relatórios, resenhas e resumos ou fichas-resumos foram os termos mais mencionados. Em 11 respostas, a escrita é também fortemente associada à avaliação que podem assumir a forma de provas, exercícios e ou trabalhos escritos. Dois professores de línguas adicionais, um de francês e outro de guarani, mencionaram gêneros de outros domínios como textos coloquiais e cartas.

Embora informes técnicos ou relatórios, resenha e resumo não apareçam com muita frequência entre os materiais de leitura, tais gêneros são mencionados com muita frequência quando se trata de práticas de escrita. Alguns estudantes mencionam a dificuldade que tiveram ao ter que redigir gêneros acadêmicos sem saber sobre sua organização discursiva. Ao avaliar o próprio desempenho nas práticas de escrita e leitura, muitos estudantes apontam para a necessidade de investimento por parte da Instituição em disciplinas ou cursos que visem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao fazerem a autoavaliação de desempenho, os estudantes salientam os seguintes desafios:

Falta de familiaridade com os textos científicos e técnicos. Apenas cobrar um gênero textual sem explicar suas características e porque ele é o gênero adequado para avaliar aquele conteúdo específico, etc. (Discente, Letras, segundo período - antigamente cursava Engenharia de Energias Renováveis)

La redacción de textos académicos mejoró cualitativamente desde que comencé la iniciación científica. Sin embargo, nunca tuvimos un espacio donde aprender a escribir textos académicos, la diferencia entre ellos, el carácter, la extensión... Solamente durante este semestre (creo) hubo una especie de "cursinho", pero fijate que ya teníamos compas graduados... (Discente, oitavo período, Ciências Econômicas).

Nas respostas acima, os discentes apontam algumas das dificuldades dos estudantes ao realizarem as tarefas de escrita ao longo das disciplinas de graduação. Os dados sugerem a necessidade de se considerar no planejamento de disciplinas de escrita acadêmica e línguas adicionais a exploração das características discursivas dos gêneros do domínio técnico-científico e acadêmico, especialmente os que são exigidos que os estudantes escrevam sem necessariamente lhes dar um exemplo para leitura, como pode ser o caso da escrita dos relatórios, informes técnicos, dentre outros. Por esse motivo, antes de organizar uma disciplina com o foco na escrita, seria interessante o professor da área de Letras entrar em contato com os professores da área de formação dos estudantes para que possam lhes fornecer informações quanto aos gêneros esperados que os graduandos saibam escrever com eficiência. Ao descrever um programa de escrita acadêmica de uma universidade australiana, por exemplo, Gonano e Nelson (2012) afirmam que inicialmente é preciso reconhecer as necessidades específicas dos graduandos a partir de seu curso para então trabalhar vários aspectos, a saber: princípios de escrita acadêmica, compreensão de critérios de avaliação, fontes bibliográficas para pesquisa, tomar nota de palestras, estratégias de leitura e pesquisa, escrita de resumo de artigos (*abstract*), compreensão e exploração de seus próprios projetos, etc.

Quanto à resposta sobre o que os discentes escrevem ao longo das disciplinas, os dados estão de acordo com os fornecidos pelos professores. Apareceram entre as respostas majoritariamente textos de domínio técnico-científico. Em maior frequência os gêneros artigo e resumo e ou fichamentos. Em menor ocorrência foram mencionados resenha e projeto e ou pré-projeto, diário de campo, memorial, ensaio, monografia e questionário.

Os objetivos de escrita assim como os de leitura estão também fortemente relacionados às atividades pedagógicas e aos gêneros técnico-científicos. Ser avaliado foi um dos motivos mais citados nas respostas dos estudantes. Além de escrever para serem avaliados, os estudantes afirmam que redigem textos para se comunicar, argumentar, organizar ideias, praticar a escrita, praticar o que leu, estudar, resumir, fixar conhecimento e exercitar o raciocínio. Há um consenso nas respostas dadas pelos estudantes ao afirmarem que ser avaliado é um dos principais objetivos pelo qual escrevem. Em menor frequência os estudantes afirmaram que escrevem para estudar ou aprender e também para argumentar. Alguns estudantes também mencionaram que redigem textos com o objetivo de resumir, comunicar, refletir e organizar ideias. Os objetivos mencionados tanto pelos professores quanto pelos estudantes estão relacionados aos gêneros escritos do domínio acadêmico e pedagógico o que mais uma vez reforça a necessidade de se desenvolver nos estudantes habilidades de redação que visem ao desenvolvimento da argumentação, organização e fundamentação de ideias, resumo, etc.

3.3 O trabalho de conclusão de curso

A primeira pergunta do questionário destinado aos professores tem o objetivo de identificar a natureza do trabalho final que é esperado dos egressos dos cursos de graduação. Ao analisarmos as respostas, pudemos perceber que a grande maioria dos docentes afirma que os discentes devem apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de carácter monográfico, porém poucas foram as respostas que detalhavam esse tipo de produção. França e Vasconcellos (2011) denominam "monografias" os trabalhos acadêmicos anteriores à pós-graduação. De acordo com as autoras, a estrutura do trabalho é similar à de uma tese ou dissertação e podem apresentar os seguintes elementos: capa, folha de rosto, resumo, sumário, texto e referência. Alguns professores, no entanto, apontam para a diversidade de formas possíveis para o TCC.

El trabajo se orienta a despertar el sentido crítico sobre el tema, tendiendo un puente de reflexión epistemológica en términos de llegar a preguntarse sobre las contribuciones posibles a la realidad social estudiada desde el propio campo de conocimiento disciplinar. Esa investigación podrá asumir la forma de monografía, artículo publicable o video documental. (Docente, Ciências Políticas e Sociologia)

A partir da resposta anterior, pode-se afirmar que é esperada do discente a entrega de um produto resultante de um processo de pesquisa e reflexão epistemológica, sem necessariamente apresentar uma forma similar a teses e dissertações. Em alguns casos, o TCC pode ser, por exemplo, um documentário ou um projeto de arquitetura fundamentado, a depender dos objetivos dos cursos de graduação.

A interdisciplinaridade é um dos princípios da instituição. Nesse sentido, alguns cursos de graduação prevêm no Projeto Político Pedagógico a possibilidade do TCC ser orientado por um professor de outro curso ou Instituto. No Projeto Político Pedagógico do curso de Relações Internacionais, por exemplo, “os professores orientadores de trabalhos de conclusão de curso devem ser membros do quadro docente da UNILA, preferencialmente do Curso de Relações Internacionais, ou colaboradores da instituição” (UNILA, 2013b, 32p.). No documento referente ao curso de Ciências Políticas e Sociologia quanto ao orientador do TCC, “o(a) discente deverá elaborar um projeto de pesquisa orientado por professor, preferencialmente vinculado ao curso, podendo o mesmo pertencer a outra carreira da Universidade, caso isto seja exigido pela natureza do projeto” (UNILA, 2013c:22). Nesse sentido, o princípio da interdisciplinaridade da instituição pode potencializar ainda mais a pluralidade das formas que um TCC pode assumir.

3.4 Práticas de leitura e escrita e os desafios de uma graduação bilíngue

As respostas à pergunta final que diz respeito sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos processos de leitura e redação de textos profissionais e acadêmicos ao longo da disciplina, o desafio da escrita é muito frequentemente mencionado, embora os estudantes tenham a liberdade de escrever em português ou espanhol. Inicialmente havíamos pensado que a leitura seria o grande desafio da graduação bilíngue, uma vez que os estudantes teriam que necessariamente ler em português e espanhol e escrever na língua que lhes fossem mais convenientes. A partir dos questionários pudemos também apontar que a redação de textos técnico-científicos em língua materna é uma questão a ser trabalhada sistematicamente pela Instituição.

A Unila, por ter uma missão de integrar solidariamente e construir sociedades mais justas na América Latina e Caribe (UNILA, 2013a), tem acolhido estudantes de diversas regiões do continente que nem sempre têm o espanhol como língua de instrução. Abaixo elencamos algumas

respostas que apontam para o desafio da inclusão dos estudantes na cultura acadêmica.

Para mí para que haya una buena enseñanza de calidad que se podría de sir en otras palabras, referente específicamente a los pueblos Indígenas amazónicos y Andinos del altiplano que fuimos marginados atravez de la historia, una de la soluciones de estos casos tanto en la lectura y redacción se plantearía tener tutores especialmente que atiendan estas demandas. Es por que no podemos seguir la línea de los profesores en sus avances de enseñanza.(Discente, Antropologia e Biodiversidade na América Latina, sexto semestre, falante de yine e espanhol)

(...) hay problemas que a veces perjudican a los alumnos y que son incapacidades de la misma universidad y de su supuesto epistemológico occidentalista. Noto que algunos de los chicos que son de lengua materna indígena, les cuesta la construcción de frases y, por tanto, la redacción en otro idioma. Esa es una pobreza de los profesores y del esquema universitario que no aprovechamos y destacamos ese saber, en cambio lo llegamos a problematizar casi como obstáculo en las evaluaciones. Es un tema que hay que trabajar, pero el peso de la universidad eurocéntrica y occidental es muy fuerte todavía. (Docente, Relações Internacionais)

Al leer textos, en general, los encuentro con un notorio déficit de interpretación, pero hay variación de (-) a (+) entre los hispanoamericanos, pero indagando mejor, por ejemplo, los que menos capacidad interpretativa poseen es porque su marco de referencia es más comunitario, por consiguiente, la 'interpretación' es diferente, menos occidentalizado, y un texto determinado 'no le dice nada'. (...) se nota dificultades con el uso del castellano, sobre todo los que vienen de lugares donde la lengua materna no es el castellano. (Docente, Filosofia)

"Hay alumnos cuya lengua original es el guaraní, que sintácticamente construyen las oraciones de modo diferente...con dificultades, piensan de modo diferente". (Docente, Arquitetura).

As opiniões acima jogam luz a um dos maiores desafios da Unila que é o de incluir solidariamente um perfil heterogêneo de estudantes nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação. Um dos primeiros passos para esboçarmos uma solução é conhecer mais detalhadamente os estudantes de graduação por meio de uma pesquisa sociolinguística.

Outras universidades da América Latina já se depararam com desafios semelhantes e uma das soluções encontradas para apoiar os estudantes frente aos desafios da cultura acadêmica foi a estruturação de centros de escrita vinculados a um programa institucional com o foco no desenvolvimento das habilidades comunicativas técnico-científicas. Em geral, os centros de escrita têm o objetivo de ajudar graduandos de qualquer curso a escreverem e lerem no âmbito universitário. Cortés (2013) investigou a oferta de atividades de nove centros de universidades iberoamericanas localizadas em cinco países. O autor conclui que, embora os centros tenham vários formatos, é comum oferecerem formação e informação sobre escrita e leitura acadêmica. Segundo o pesquisador, a formação se dá por meio da oferta de disciplinas de escrita intensiva, oficinas de redação e tutorias ao mesmo tempo em que o centro disponibiliza recursos e materiais relacionados à escrita e leitura técnico-acadêmica.

4. Conclusão

O projeto institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana prevê a adoção de duas línguas institucionais: o português e o espanhol. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNILA (2013a) organiza um Ciclo Comum de Estudos do qual faz parte disciplinas como o Espanhol e Português como Línguas Adicionais. A partir do documento, partimos do pressuposto de que ao final da graduação os estudantes devam ser capazes de se comunicar com alguma proficiência nas duas línguas tanto no meio acadêmico quanto laboral. Com a finalidade de fornecer subsídios para planejamento de cursos de línguas adicionais, investigamos as práticas de escrita e leitura ao longo dos cursos. Embora nas ementas dos cursos de línguas adicionais da UNILA, afirma-se que o objetivo das disciplinas é o de levar os estudantes a interagirem por meio não só da escrita, mas também da fala em situações diversas do cotidiano e da vida acadêmica e profissional, a pesquisa teve o foco nas práticas relacionadas à língua escrita. Pela descrição dos objetivos das disciplinas, podemos inferir que o curso é de natureza comunicativa (WIDDOWSON, 1978/2005) e está fundamentado em uma visão de linguagem como sinônimo de ação social. O presente estudo está fundamentado nas discussões teóricas sobre o ensino de línguas adicionais baseado em gêneros e tarefas, especialmente o ensino de línguas para fins específicos (SWALES, 1990).

A pesquisa tem carácter exploratório cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário aberto enviado a 23 docentes e 23

discentes da UNILA durante o segundo semestre de 2014. A partir da análise dos questionários, podemos afirmar que as práticas de leitura e escrita estão fortemente relacionadas aos textos do domínio técnico-científico. Em geral, os gêneros relacionados às práticas de escrita são mais diversificados do que os gêneros de leitura citados nos questionários. Os gêneros de leitura concentram-se nos livros, capítulos de livros e artigos. Além de serem incentivados a escrever artigos, resumos e fichamentos, os estudantes devem também estar preparados para redigir relatórios técnicos, memoriais, diários de campo, dentre outros. A pesquisa sugere que as especificidades dos cursos de graduação podem acarretar na exigência de redação e leitura de gêneros específicos da área que devem ser levadas em consideração no programa dos cursos de línguas adicionais e escrita acadêmica.

A partir da análise dos dados, podemos sugerir que a gestão das línguas adicionais ao longo das disciplinas é heterogênea. Em geral, os estudantes de origem de países de língua oficial espanhola tendem a escrever em língua espanhola ao passo que os brasileiros, em português. No que se refere à prática de leitura, há uma diversidade de atitudes por parte dos professores quanto à seleção de material no que diz respeito à língua em que os estudantes vão ler. Podemos sugerir que a origem do professor e a disciplina que lecionam podem interferir para a seleção de mais ou menos materiais em língua portuguesa, espanhola ou até mesmo inglesa, francesa e guarani. Com relação aos objetivos de leitura, observamos que ler está fortemente relacionado às atividades realizadas em sala de aula. É mais ou menos consenso nos questionários a ideia de que a leitura é imprescindível para acompanhar a disciplina e ser avaliado. Os discentes apontam ainda que há uma certa dificuldade de realizar as leituras em língua adicional no começo da graduação; os docentes, por sua vez, afirmam que falta a alguns estudantes a proficiência de leitura para acompanhar as disciplinas da graduação.

Como os estudantes podem escolher a língua em que vão escrever os textos ao longo da graduação, partimos da hipótese de que a leitura em língua adicional seria o maior desafio do projeto no que se refere ao bilinguismo previsto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional de 2013-1017 da UNILA. No entanto, a escrita acadêmica é também uma dificuldade a ser superada, segundo estudantes e professores. Como a UNILA acolhe estudantes de perfil sociolinguístico heterogêneo que muitas vezes não tiveram nem o espanhol nem o português como língua de escolarização, a escrita acadêmica é também uma habilidade a ser desenvolvida sistematicamente e deveria ser apoiada no âmbito institucional. Uma segunda etapa da pesquisa poderia prever o

mapeamento sociolinguístico dos graduandos e investigar suas principais dificuldades de escrita e leitura ao longo da graduação. É urgente que a UNILA elabore um programa institucional para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita que vão além das disciplinas do Ciclo Comum.

ANEXO I

Questionário: professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

Nome:

Nacionalidade:

Curso (s):

Quantas (e quais) disciplinas já lecionou na UNILA:

Questionário

1-Ao final do curso de graduação, é esperado que o estudante entregue que tipo de trabalho escrito?

2-Ao longo das disciplinas que ministra ou ministrou, quais tipos de texto os alunos lêem?

3- Ao longo das disciplinas que ministra ou ministrou, quais tipos de textos os alunos escrevem?

4- Ao longo das disciplinas que ministra ou ministrou, para quê os alunos lêem?

5- Ao longo das disciplinas que ministra ou ministrou, para quê os alunos escrevem?

6-Em geral, os textos de leitura estão escritos em qual (is) língua (s)?

7- Em geral, os alunos escrevem em qual (is) língua (s)?

8- Como você avalia o desempenho dos alunos ao lerem e ao escreverem textos acadêmicos e ou profissionais?

ANEXO II

Questionário: estudantes de graduação

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA QUESTIONÁRIO AO DISCENTE

Nome:
Nacionalidade:
Primeira língua:.....
Curso:....
Semestre que cursa:

Questionário

- 1-Ao longo das disciplinas que cursa ou cursou, quais tipos de texto eram exigidos que você lesse?
- 2-Ao longo das disciplinas que cursa ou cursou, quais tipos de texto eram exigidos que você escrevesse?
- 3-Ao longo das disciplinas que cursa ou cursou, a leitura de textos era exigida pelo professor com qual (quais) objetivo (s)?
- 4-Ao longo das disciplinas que cursa ou cursou, a redação de textos era exigida pelo professor com qual (quais) objetivo (s)?
- 5-Em geral em qual (quais) língua (s) os textos de leitura eram lidos?
- 6-Em geral em qual (quais) língua (s) os textos eram escritos por você?
- 7-Comente sobre as dificuldades que você encontrou nos processos de leitura e redação de textos acadêmicos e profissionais ao longo de sua graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORTÉS, JN. Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Revista Legenda*. Mérida. 17. 17:64-84, agosto/dez 2013. Disponível em:
<<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642>>
Acesso em: 04 nov. 2014.
- FRANÇA, JL; VASCONCELLOS, AC. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Ferreira, Laura Márcia Luiza. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 29-50, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

GONANO, K; NELSON, P. Developing students' writing at Queensland University of Technology. IN: THAISS; C. *et al* (Org.) *Writing across the curriculum*. Anderson: Parlor Press, 2012:43-54.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 13ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. Projeto de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. UNILA: Foz do Iguçu, 2013a. Disponível em:

<<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

_____. Projeto pedagógico do curso de graduação em relações internacionais e integração. UNILA: Foz do Iguçu, 2013b. Disponível em:

<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/2013/Prograd/3_%20PPC%20RI%20VERS%C3%83O%20%20FINAL%20AP%C3%93S%20APROVA%C3%87%C3%83O%20DO%20CONSELHO.pdf> Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

_____. Projeto pedagógico do curso de graduação em ciências políticas e sociologia – Sociedade Estado e política na América Latina. UNILA: Foz do Iguçu, 2013c. Disponível em: <

http://cursos.unila.edu.br/sites/default/files/7_ppc_ciencia_politica_e_sociologia_-_publicacao.pdf> Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

Vieira-Rocha, ET. Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, 2. 5, 2011. Disponível em:

<<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/143>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

WIDDOWSON, HG. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1978/2005.