REVISTA RAÍDO

OPEN ACCESS

UFGD

DOI: 10.30612/raido.v19i48.20466

O papel da escrita acadêmica na formação de professores de português como língua não materna

El papel de la escritura académica en la formación de profesores de portugués como lengua no materna

The role of academic writing in the education of teachers of portuguese as a non-native language

Prof.ª Dr.ª Patricia H. Franzoni[1]
E-mail: patricia.franzoni@uner.edu.ar
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9993-2075

Prof. Germán Correa[2]
E-mail: german.correa@uner.edu.ar
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2113-4083

Prof.ª María José Silva Leite[3]
E-mail: majo.silvaleite@uner.edu.ar
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-0976-0941

1 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
2 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
3 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Resumen: En este trabajo examinamos el modo en que se configuran las prácticas de escritura académica en la formación docente inicial del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Dada la importancia de la escritura en la cultura universitaria y las convenciones institucionales que la regulan, analizamos su doble función en la formación de formadores de portugués como lengua no materna: como objeto de estudio y aprendizaje y como objeto de enseñanza. Desde la perspectiva que asumimos, para la cual el papel de la escritura académica es crucial en la democratización de la educación superior (Lillis, 2022), proponemos, en diálogo con Aisenberg (2005), una selección de consignas utilizadas en la asignatura “Comprensión y Producción de Textos en Portugués”, en las que analizamos la concepción de escritura que se configura conforme los lineamientos que orientan el currículum de la carrera. Confiamos en que el análisis cualitativo, basado en un enfoque etnográfico y discursivo, contribuya a promover una mayor reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza de la escritura, tanto en términos de que los estudiantes puedan asumirse, progresivamente, como enunciadores de sus producciones, como de su formación profesional para la enseñanza de portugués.

Palabras clave: escritura académica; formación de profesores; portugués como lengua no materna; prácticas de escritura

Resumo: Examinamos, neste artigo, como as práticas de escrita acadêmica se configuram na formação inicial de professores de língua portuguesa na Universidade Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Dada a importância da escrita na cultura universitária e as convenções institucionais que a regulam, analisamos sua dupla função na formação de formadores de português como língua não materna: como objeto de estudo e aprendizagem e como objeto de ensino. De nossa perspectiva, que considera o papel da escrita acadêmica crucial para a democratização do ensino superior (Lillis, 2022), apresentamos, em diálogo com Aisenberg (2005), uma seleção de questões desenhadas para a disciplina “Compreensão e Produção de Textos em Português”, nas quais analisamos a concepção de escrita que se configura de acordo com as diretrizes que orientam o currículo da licenciatura. Confiamos em que a análise qualitativa, baseada em uma abordagem etnográfica e discursiva, contribuirá para promover uma maior reflexão crítica sobre as práticas de ensino da escrita, tanto em termos da possibilidade de os estudantes se assumirem, progressivamente, como enunciadores das suas produções, como da sua formação profissional para o ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: escrita acadêmica; formação de professores; português como língua não materna; práticas de escrita

Abstract: This paper examines the building of academic writing practices in teacher education of Portuguese at Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Given the importance of writing in academic culture and the institutional conventions that regulate it, we analyze its dual function in the education of teachers of Portuguese as a non-native language: as an object of study and learning, and as an object of teaching. From our standpoint, which considers the role of academic writing crucial in the democratization of higher education (Lillis, 2022), and in dialogue with Aisenberg (2005), we present a selection of prompts used in the course "Comprehension and Production of Texts in Portuguese," in which we analyze how writing is conceived according to the guidelines of the teaching program. We believe that the qualitative analysis, based on an ethnographic and discursive approach, will contribute to promoting greater critical reflection and enhancing writing teaching practices, both in terms of students being able to progressively assume their roles as authors of their writings as in terms of their education for the teaching of Portuguese.

Keywords: academic writing; teacher education; Portuguese as a non-native language; writing practices

1 INTRODUCCIÓN

Al plantear su concepción del proceso de democratización de la educación superior, Lillis (2022) defiende el papel crucial de la escritura académica, con el argumento de que a través de ella se expresa, se representa y se distribuye el conocimiento, a la vez que se facilita su desarrollo. Proveer a los alumnos de las modalidades legitimadas de escritura académica -en términos de convenciones, géneros y usos del lenguaje propios de las distintas disciplinas constituye, para la investigadora británica, una responsabilidad pedagógico-institucional ineludible. En su opinión, además, esta responsabilidad debería asumirse no solo desde los espacios curriculares a los que se suele adjudicar la enseñanza de la escritura, como “Producción textual” o “Taller de escritura”; la escritura académica, según Lillis, debería incluirse como contenido mínimo de todas las asignaturas que conforman el plan de estudios de una carrera de nivel superior.

En sintonía con estos principios, y a partir de nuestra actuación sostenida en la formación inicial de docentes de portugués como lengua no materna en carreras de profesorado universitarias y no universitarias de diferentes regiones de Argentina, nos interesa presentar, en este artículo, una selección de consignas y tareas que diseñamos para abordar la enseñanza de prácticas de escritura académica en un espacio común de trabajo: la carrera de Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), con sede en la Facultad de Ciencias de la Administración, en la ciudad de Concordia, en la que estamos a cargo de las asignaturas anuales *Comprensión y Producción de Textos en Portugués I, II, III* y *IV* (*CPTP I, CPTP II, CPTP III, CPTP IV*). De acuerdo con una mirada procesual sobre el lenguaje, en estos espacios proponemos, por un lado, abordar y consolidar gradualmente los contenidos sistemáticos de la lengua portuguesa siempre articulados a su dimensión enunciativa, y concibiendo un docente-*educador en lenguas* (Franzoni, 2007; 2019) en tanto mediador sociocultural (Serrani, 2010). Por otro lado, proponemos abordar gradualmente y con diferentes niveles de complejidad el estudio y análisis del portugués en su relación con el español y con diferentes teorías del lenguaje.

Para llevar adelante estos propósitos, debemos, necesariamente, tener presente una característica singular de las carreras de profesorado en portugués de nuestro país: la posibilidad de que se ingrese con conocimiento nulo o escaso de la lengua portuguesa. En compensación, las instituciones -UNER incluida- suelen ofrecer y recomendar la

asistencia a cursos de sensibilización lingüística y cultural hacia el portugués brasileño en las semanas previas al inicio de clases. Más allá de los resultados positivos de estas iniciativas, es indudable que el conocimiento exiguo de la lengua portuguesa de gran parte de quienes ingresan a la carrera requiere de un trabajo docente minucioso, que articule gradualmente la enseñanza del portugués en tanto objeto de estudio y aprendizaje y, a la vez, en tanto objeto de enseñanza. Es decir, mientras cursan la carrera, los estudiantes deben aprender, al mismo tiempo, la lengua que se proponen enseñar. Esta doble articulación constituye un gran desafío para los docentes formadores y tendrá desarrollos distintos al interior de cada espacio curricular.

Ahora bien, ¿cómo entendemos ese aprendizaje? ¿Qué indicaría que “se conoce”, que “se aprendió” o que, en los términos de las denominadas “certificaciones de dominio” como el *Celpe-Bras*, para el portugués brasileño o el *CeLU*, para el español de Argentina, “se domina” o “se es competente en” una lengua no materna? ¿Qué implica que se trate de una lengua como el portugués, estudiada en contexto exolingüe, es decir, en un contexto en el que la lengua oral y escrita que circula socialmente fuera del espacio del aula es el español? ¿Cómo influye el hecho de que ambas lenguas sean tipológicamente próximas -sin mencionar otras proximidades entre Brasil y Argentina, como la geográfica, la histórica, la cultural…-?

Una rápida revisión de la historia de la enseñanza de lenguas no maternas nos revela la fuerte incidencia de las corrientes gramaticalista, estructuralista y comunicativa en este campo. Al respecto, entendemos, por un lado, que haber aprendido una lengua va mucho más allá del manejo de su fonología, estructuras morfosintácticas y repertorios léxicos. Si bien el conocimiento de estas dimensiones en una lengua próxima puede resultar más accesible en una primera instancia, hemos percibido, en nuestra experiencia profesional, la necesidad de alertar a los estudiantes contra la falsa ilusión de transparencia entre el español y el portugués o la idea de que listados de cognados y falsos cognados podrán resolver eventuales malentendidos. Es indudable que el manejo de los componentes de las dimensiones fonológica, léxica y gramatical, así como de las normas que regulan su funcionamiento es necesario y, en el caso de futuros docentes, absolutamente imprescindible; pero sería también absolutamente insuficiente reducir el aprendizaje o “dominio” de una lengua a esas tres dimensiones.

Por otro lado, constatamos que las sucesivas versiones del enfoque comunicativo -desde sus comienzos, cinco décadas atrás, hasta el presente-, que defienden una concepción de lengua en tanto instrumento de comunicación, tomaron en cuenta, ade-

más del léxico y los aspectos sistemáticos de las lenguas, las dimensiones pragmática, sociolingüística y cultural. A partir del análisis crítico del concepto de "comunicación" en el discurso de la lingüística aplicada desarrollado por Franzoni (1992), consideramos que a pesar de la inclusión de esas dimensiones, la definición del aprendizaje de lenguas en torno de "saber comunicar" diluye y opaca la complejidad de ese proceso que, en acuerdo con la autora, entendemos como la posibilidad de entrar "en contacto (y en conflicto) con modos diferentes de constitución de sentidos" (Franzoni, 1992, p. 16).[4]-

En este sentido, nos interesa subrayar que, en el caso de *CPTP*, espacio que forma parte de la malla curricular de una carrera de formación docente, el proceso de enseñanza de portugués, sobre todo en los dos primeros años, va, por supuesto, mucho más allá de la función de comunicarse, punto de llegada habitual de los cursos de lenguas extranjeras concebidos en función de propósitos instrumentales.

Para esos futuros docentes, nos interesa diseñar un camino de aprendizaje del portugués que, en los términos de Serrani (1998), tiene que ver con "enunciar en otras lenguas":

> El término *enunciar* remite al hecho de que lo que está en juego es producir (y comprender/atribuir) efectos de sentido (por lo tanto, mucho más que informaciones referenciales). En el acto de "nombrar" predicamos, establecemos posiciones ideológicas y subjetivas, relaciones de poder. (Serrani, 1998:150)

Desde la óptica planteada, el trabajo en *CPTP I* prioriza, durante el primer cuatrimestre, el trabajo con las prácticas de comprensión -lectura y comprensión oral-, a través de textos de diferentes géneros y en distintos soportes. Consideramos relevante destacar, al respecto, que el dictado de las cuatro *CPTP* es bimodal, es decir, se combinan clases presenciales con clases virtuales sincrónicas, por lo que el campus o aula virtual de la asignatura se constituye en un interlocutor indispensable, en un escenario que ofrece recorridos variados de lectura, escritura y oralidad. Ya durante el segundo cuatrimestre, en *CPTP I* se atiende, de forma equilibrada, a las prácticas de comprensión y producción, y esa atención se mantiene y profundiza a partir del segundo año hasta el final de la carrera.

4 La traducción de todas las citas incluidas es de nuestra responsabilidad.

2 PROPUESTAS DE ESCRITURA: SELECCIÓN Y ANÁLISIS

Con el fin de ilustrar lo que acabamos de exponer, presentamos, a continuación, el análisis de una selección de consignas de escritura que diseñamos para los cuatro espacios de *CPTP*.

La **Consigna 1**, propuesta en *CPTP I* promediando el segundo cuatrimestre, solicita la relectura de un texto escrito y el re-visionado de un texto-video, ambos sobre la historia de la escritura, con el fin de escribir un texto que describa e informe sobre el tema, y considere, al mismo tiempo, semejanzas y diferencias entre ambos textos. Se indica la extensión esperada y se remite a la lectura del material que se utilizó como introducción a los procedimientos que se ponen en juego durante la escritura.

CPTP I - CONSIGNA 1

Procure, no campus, os arquivos “Breves notas sobre a origem da escrita...” (texto escrito) (1) e “Sobre a história da escrita...” (texto-vídeo) (2). Volte a esses textos para apresentar um resumo de como eles descrevem e informam a história da escrita. Não se esqueça de levar em consideração as semelhanças e diferenças entre ambos.

Produção escrita esperada: um texto com uma extensão entre 12 e 15 linhas.

Dica: Releia, nos eixos de ESCRITA dos NAP-LE, as recomendações para a escrita de um texto.

(1) Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/historia-da-escrita. Acesso em: 10 jul. 2025. Texto adaptado.

(2) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y4OI4wnU-Rg. Acesso em 10 jul.2025.

El material que se sugiere releer forma parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Lenguas Extranjeras (2012) (NAP-LE), que constituyen el currículo nacional de lenguas extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria. Como los NAP de las demás áreas de conocimiento del sistema formal, representan el resultado de un trabajo colaborativo llevado a cabo entre todas las jurisdicciones del país y están avalados por el Consejo Federal de Educación. El área de LE organizó los saberes priorizados en seis ejes, que contemplan las prácticas de comprensión (ejes lectura y comprensión oral), las prácticas de producción (producción oral y escritura) y las prác-

ticas de reflexión (lingüística e intercultural). El estudio de los NAP-LE en *CPTP I*, en versión traducida al portugués, tiene el propósito de acercar a los estudiantes a la comprensión de textos teóricos iniciales sobre los procedimientos y estrategias que entran en juego al leer, escuchar, hablar o escribir en una lengua que no es la propia a través del metalenguaje específico del campo de la didáctica de lenguas.

En el caso de la **Consigna 1**, destacamos que la comprensión de los textos leídos se ve plasmada en el propio proceso de retextualización -resumen-, que pone en relación tres textos: dos de ellos para la producción del resumen en sí y, el tercero, como referencial teórico, una práctica que debe tornarse habitual cuando se escribe en la universidad.

La **Consigna 2** ofrece una idea más acabada con respecto a qué escritura puede esperarse al haber finalizado el cursado de esta materia de primer año. En este caso, se solicita al estudiante la confección de un texto que incluya una presentación general de la asignatura, un comentario acerca del efecto del trabajo con los textos escritos, audio y video sobre su proceso de aprendizaje de portugués y un consejo que le daría a alguien que acaba de inscribirse a *CPTP I*.

CPTP I - CONSIGNA 2

Tomando por base o título “Preparando o exame final de *Compreensão e Produção de Textos em Português I...*”, escreva um texto (de mínimo 20 – máximo 25 linhas) no qual você dê conta de como você se preparou para este exame final, incluindo:
- uma apresentação geral de *CPTP I*, considerando:

i. Nome da disciplina

ii. Membros da equipe docente

iii. Dia e horário das aulas

iv. Modalidade geral de trabalho (presencial/virtual síncrono; abordagem dos tópicos; exemplos de tarefas realizadas; diferenças e/ou semelhanças entre o primeiro e o segundo semestre...).

- um comentário sobre o modo em que os textos escritos/áudio/vídeo contribuíram para sua aprendizagem do português;

- um conselho para um/a estudante que acaba de se matricular em *CPTP I.*

Atenção! Espera-se um texto “inteiro”, isto é, você não deve informar ou responder aos itens de forma isolada.

Obsérvese también que, por último, se les recuerda a los estudiantes que el punteo incluido en la consigna tiene el propósito de guiar la producción articulada, con el fin de evitar la construcción de un texto que simplemente acumule “micro-respuestas a micro-preguntas”, en los términos de Audigier (1992, apud Aisenberg, 2005). El nivel de dominio o proficiencia en lengua portuguesa es determinante para el tipo de escritura solicitada hacia el final del primer año de cursada, pues aún se encuentran en pleno proceso de aprendizaje y de toma de la palabra en portugués, a partir de propuestas de textualización de temáticas y géneros propios del currículum de la carrera (UNER, 2012).

En el ejemplo de tarea seleccionada para los primeros meses del segundo año de la carrera que presentamos a continuación, la **Consigna 3**, se convoca a los estudiantes a la escritura de un comentario en un Padlet sobre su vínculo con los libros y con la lectura -es decir, se los invita a expresarse sobre su historia de lecturas-. La tarea se propone después de haber abordado textos teóricos vinculados con el papel de la lectura en la escuela y con el modo en que los NAP-LE establecen saberes priorizados de la práctica de lectura para la enseñanza primaria y media. Se espera que el tema los interpele y que puedan asumir un lugar de enunciación en los textos solicitados.

CPTP II - CONSIGNA 3

Com base nos textos abordados ao longo das últimas aulas, poste um comentário contando o que a leitura e os livros, como bem cultural, representam para você. Pode recuperar algum evento da sua vida, alguma lembrança, um título que tenha marcado você de modo especial no seu vínculo com a leitura. Se quiser, você poderá adicionar uma imagem ou uma fotografia.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura - Teoria e prática*. Campinas: SP: Pontes, 2002, cap. II.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. As histórias das leituras. In: *Discurso e Leitura.* Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, p. 41-46.

Una particularidad sobre la historia de esta producción escrita, que creemos necesario dar a conocer, es el hecho de que cada texto fue construido con intervenciones del grupo-clase a lo largo de un tiempo determinado, en el que planificación,

textualización, revisión y reformulación(es) constituyeron instancias previas a la publicación en el Padlet de la versión final elaborada por cada estudiante. Resulta oportuno, asimismo, mencionar la necesidad, de manera especial en los primeros años de la formación docente inicial, de crear condiciones didácticas promotoras de espacios de escritura y lectura que contemplen la mediación docente. Es así como el acompañamiento en el proceso de textualización en lengua no materna, proceso que debe estar alejado de automatismos y fórmulas rígidas, debería resultar no solo orientador, sino, también, provocador de conflictos cognitivos y problematizador, con el fin de instalar la duda y la consulta como hábito, la revisión y la reformulación como instancias constitutivas de toda práctica de escritura.

La siguiente tarea de producción escrita corresponde a un tipo de propuesta cuya resolución es deseable hacia finales del segundo año de la carrera:

CPTP II - CONSIGNA 4

Entre no link do ´Manual de redação´, do Estadão, espaço em que o jornalista Eduardo Martins trabalha elaborando, como é expresso no site, “um verdadeiro guia para qualquer pessoa que escreva, com orientações gerais e específicas e os princípios básicos do nosso idioma”: https://www.estadao.com.br/manualredacao/ (Último acesso: 10.7.2025)

Depois de percorrer as diferentes seções, e em diálogo permanente com o texto de Marcos Bagno (2001), escreva as suas impressões. Em uma instância posterior, elas serão compartilhadas com a turma.

Estabeleça comparações entre a posição do linguista Ataliba de Castilho e os propósitos e seções incluídas no *Manual de redação* do Estadão.

Algumas estruturas nas quais você pode se apoiar para comentar e fundamentar as suas respostas: em primeiro lugar; em segundo lugar; de um lado, …; de outro lado, …; de meu ponto de vista, ...; concordo com / discordo de; isto é, …; ou seja, …; decorre disso que…; resta dizer que…; por fim,…; assim, …

BAGNO, Marco. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, Cap. I.

Vídeo de Youtube: Pesquisa FAPESP. Ataliba de Castilho: *Quando se trata de português falado, não existe certo e errado*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NxQmBBgPrp8 (último acesso: 10.7.2025)

La progresión escalonada de las producciones solicitadas se puede evidenciar por la complejización de las acciones lingüístico-discursivas y pragmáticas que cada tarea incorpora. En este caso, el estudiante deberá revisitar un texto escrito y un texto-video y hacerlos dialogar con un tercer recurso, el Manual de redação del diario ´Estadão´. Como en toda actividad, aquí aparecen tensiones entre aquello que la tarea vehiculizada por el docente espera del estudiante y la interpretación que este pueda realizar de lo solicitado, proceso que arrojará información sobre la comprensión que haya podido construir de los textos abordados en clase. Desde la producción escrita, la trama textual argumentativa aparece a partir del pedido de comentario de impresiones y comparaciones entre posturas antagónicas sobre el portugués brasileño y el concepto de error.

Hacia el final del segundo año del profesorado, comienza a evidenciarse cierto grado de autonomía en los procesos de toma de la palabra -oral, escrita- de los estudiantes. Es durante estos años que el portugués como lengua no materna, a través de las prácticas de comprensión y producción, se impone como altamente desafiante para el alumnado en su doble constitución: un estudiante que construye progresivamente su perfil profesional como futuro docente de lengua no materna y, de forma concomitante, se apropia de modo progresivo de las prácticas de comprensión y producción en portugués.

Para ilustrar parte del trabajo que se desarrolla en *CPTP III*, nos parece adecuado incluir una tarea de los meses iniciales de cursada, que convoca saberes teóricos -los conceptos de heterogeneidad mostrada, de Authier-Revuz y de modalidad explícita, de Coracini. Obsérvese cómo desde la **Consigna 5** se ofrece una guía pautada para desarrollar el análisis solicitado, con indicaciones, recomendaciones y sugerencias.

CPTP III - Consigna 5

Como parte da reflexão sobre a linguagem em textos acadêmicos, solicitamos que você realize uma análise identificando exemplos de “heterogeneidade mostrada” (Authier-Revuz, 1990) e “modalidade explícita” (Coracini, 1991) em textos acadêmicos. Esses textos podem ser tanto da bibliografia trabalhada durante o curso quanto de outras fontes relevantes.

No seu estudo, procure por trechos em que a “heterogeneidade mostrada” seja evidente, ou seja, onde o autor do texto apresenta diferentes vozes, citações, referências a outros autores ou discursos presentes no contexto acadêmico. Além disso, identifique exemplos de “modalidade explícita”, em que o autor expressa sua posição, atitude ou avaliação em relação às informações apresentadas.

Elabore uma breve explicação em que você destaque e explique esses exemplos de “heterogeneidade mostrada” e “modalidade explícita”, fornecendo contexto e análise para os casos encontrados. Utilize citações dos textos acadêmicos para embasar suas observações.

Verifique se você está apresentando suas reflexões de forma organizada, fornecendo exemplos relevantes e demonstrando sua compreensão dos conceitos estudados.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, 1990, p. 25-42.

CORACINI, Maria José. E a questão da modalidade? *In*: *Um fazer persuasivo:* o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991, p. 112-132.

Destacamos, en este ejemplo, la diversidad de informaciones compartidas con el alumno para la realización de la tarea: por un lado, como actividad principal, se espera la relectura de los textos trabajados previamente para la realización de un análisis de ciertas marcas enunciativas presentes en textos académicos; por otro lado, se incluyen algunas pautas para orientar la búsqueda de estas marcas; también se explicita de qué modo debe ser realizado el análisis: a partir de una breve explicación sobre los ejemplos seleccionados, contextualización y posterior análisis de los mismos. Finalmente, se recomienda atender a ciertas prácticas propias de un escritor de discurso académico: no solo contemplar la inclusión de citas para fundamentar el aná-

lisis y la comprobación de la pertinencia de los ejemplos seleccionados, sino también respetar las pautas de organización textual, con vistas a evidenciar y comprobar una correcta interpretación de los textos teóricos aquí convocados.

Consideramos que estas intervenciones del docente a través de la consigna constituyen un esfuerzo genuino por conjugar en ella saberes teóricos y saberes didáctico-metodológicos. En este sentido, valoramos este tipo de propuesta, ampliada por la mediación docente, por entender que favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante-futuro profesor y escritor de textos académicos, quien es interpelado no solo para la lectura y resolución de lo solicitado, sino también para la planificación y verificación de su respuesta.

Creemos que dadas las concepciones de lengua/je y enseñanza y aprendizaje que las sustentan, las propuestas desarrolladas en los espacios de *CPTP* pueden contribuir a la formación de docentes-*educadores* en lenguas que defendemos, con Franzoni (2019), lo cual conlleva

> una visión procesual del lenguaje, atendiendo no solo a sus posibilidades de uso, es decir, a su dimensión puramente instrumental, sino incluyendo, también, constitutivamente, la dimensión formativa de esa enseñanza. Esta dimensión incluye, entre otros procesos vinculados a las LE: la enseñanza de prácticas de lectura, escritura y oralidad; la reconfiguración y reflexión sobre el funcionamiento de la lengua propia a partir del conocimiento de otra (s) lengua(s); la sensibilización hacia la existencia de otras lenguas y de su heterogeneidad; la (re)visión -a la luz del conocimiento de otras prácticas culturales- de aquellas prácticas culturales consideradas propias de los estudiantes y, vinculadas a ellas, de prácticas discursivas particulares. (Franzoni, 2019, p. 23)

Como cierre de esta selección, presentamos un ejemplo de tarea propuesta en el último año de la carrera.

En la **Consigna 6**, se convoca saberes disciplinares abordados a lo largo de un período relativamente extenso, un cuatrimestre, después de la frecuentación de una diversidad de textos escritos y textos-video.

CPTP IV - CONSIGNA 6

Durante esse semestre abordamos os instrumentos linguísticos em particular -dicionários e gramáticas- e em geral -revistas especializadas, Museu da Língua Portuguesa, acordos ortográficos, manuais de ensino de línguas (materna, não materna) etc.- e a história da lexicografia brasileira. Volte a ler e a ouvir os recursos estudados para essa sequência didática e selecione aspectos que você considera cruciais um(a) estudante conhecer para a sua futura função como educador(a) em línguas.

Fundamente a sua resposta a partir de citações dos textos abordados durante esse período. Leia o texto completo antes da entrega.

Produção esperada: texto informativo e argumentativo. Mínimo: 30 linhas; máximo: 35 linhas.

Textos utilizados nesta sequência didática:

Auroux, S. (1992). A Revolução Tecnológica da Gramatização. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. Cap. III

Krieger, M. da G. (2012) Dicionários escolares e ensino de língua materna. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (1): p. 169-180, jan-abr

Krieger, M. da G.; Müller, A. F.; Garcia, A. R. da Rocha e Batista, R. P. (2006). O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. Em Alfa, São Paulo, 50 (2): 173-187.

Petri, V. (2012), Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. Em *Línguas e instrumentos linguísticos* 23/24. Campinas: Capes-Procad - Universidade Estadual de Campinas; Editora RG.

Textos-vídeo:

Abralin ao Vivo: Léxico, lexicografia pedagógica e ensino - Maria da Graça Krieger (minuto 0:00 a 53) 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N5WLlrt_Gjw (último acesso: 10.7.2025) X Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Lengua Portuguesa - FCAD - UNER. Verli Petri: *Instrumentos linguísticos e histórias das palavras: a produção do Dicionário compartilhado de Língua de Fronteira*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a2kJERI_hsE&t=4508s (último acesso: 10.7.2025) (a partir de minuto 1:11)

El abordaje de contenidos disciplinares a través de una sucesión de propuestas didácticas en las que las prácticas discursivas se alternan para la apropiación de un recorte del saber pone en diálogo diferentes recursos y modalidades de trabajo, y diversos grados de dificultad de las actividades propuestas: lectura e interpretación de textos teóricos; armado en forma colectiva de una línea de tiempo registrando el proceso de gramaticalización de la lengua portuguesa a partir del siglo XIX; el acercamiento a los diversos instrumentos lingüísticos del portugués en soporte analógico y digital; el conocimiento de la historia de la lexicografía brasileña y los diccionarios fundadores, entre otros saberes. Esta actividad se propone como un punto de llegada en el que es deseable que el estudiante del último año de la carrera asuma con mayor autonomía el papel de escritor que puede revisitar textos teóricos para una reconstrucción del recorte del saber. Nos interesa que, llegados a esta altura de la carrera, los estudiantes estén en condiciones de tomar la palabra, en los términos de Serrani (2003, p. 285), no con el fin de usar el “instrumento lengua” para transmitir “intenciones de comunicación”, sino para asumir una posición enunciativa.

La perspectiva personal incluida en la consigna -seleccionar aspectos que cada estudiante considere relevantes para su función como educador en lenguas- debe ser fundamentada, y su respuesta será un indicador -para el estudiante y para el docente- del proceso de interpretación textual y de la capacidad del estudiante para manejarse con elementos de la materialidad lingüística propios del discurso argumentativo.

3 A MODO DE CIERRE

En su análisis de la lectura como objeto de enseñanza y, a la vez, herramienta de aprendizaje, Aisenberg (2005, p. 23) sostiene que las consignas “mediatizan la interacción de los alumnos con los textos”. Si extendemos la afirmación al campo de las prácticas de escritura, observamos que la mediatización, en el corpus analizado, se materializa a través de la inclusión, en las consignas, de propuestas de textualización y retextualización y, al mismo tiempo, de cuestiones de forma, estilo o adecuación al género que deben respetarse y que, a la vez que constituyen guías para la producción textual, también imponen límites y condiciones. Así, la remisión a textos ya trabajados, el requisito de una determinada extensión del texto a ser producido, la recomendación de una última lectura previo a la entrega de la versión final, dan cuenta del modo como

se van configurando las decisiones didácticas para que, efectivamente, el estudiante se sienta interpelado por la tarea.

Además de estas intervenciones docentes a través de las consignas, entendemos que la aproximación y el tránsito hacia las prácticas de escritura académica, teniendo como horizonte su democratización, en el contexto particular que hemos descrito, requieren de la mediación docente a través de la continua tematización y puesta en palabras de las particularidades enunciativas que involucra el acto de escribir en el ámbito universitario y, en este caso particular, en una lengua que no es la propia; de discusiones en clase sobre textos teóricos; de instancias de escritura colaborativa o grupal previas a la individual, entre otras acciones.

Entendemos que los efectos de las propuestas de escritura analizadas cobrarán mayor sentido no sólo a partir del trabajo conjunto y comprometido de todas las asignaturas del currículo sino, también, a partir de la inclusión temprana de los alumnos de formación docente inicial en las prácticas letradas. Si bien los factores que determinan la construcción de un perfil de escritor de textos académicos son múltiples y exceden las posibilidades que ofrece la formación docente, creemos que las propuestas aquí incluidas representan un camino posible hacia la construcción de un perfil de estudiante-futuro educador en lenguas que, progresivamente, pueda asumirse como enunciador de sus producciones.

REFERENCIAS

AISENBERG, B. La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, Año 24 Nº 2, 2005, p. 22-31.

ARGENTINA. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios - Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2012. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y--secundar ia (último acceso: 10 jul. 2025)

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da “comunicação autêntica”. Uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. A escrita como acesso à escolarização: responsabilidade da didática de línguas. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação II. São Paulo: Convênio CAPES-COFECUB n. 510/05, p. 53-70. 1 CD-ROM, 2007.

_____. Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e efeitos de sentido. 2019. 153 folhas. Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidade de São Paulo. Disponible en: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18112019-163505/ (último acesso: 10 jul. 2025)

LILLIS, T.. La escritura académica y la democratización de la enseñanza superior: hacia un diálogo transnacional. 2022 (Conferencia en UnSAM). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=O3NVN4MvNJk (último acceso: 10 jul. 2025)

SERRANI, S. Abordagem transdiciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade. Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998.

_____. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. Organon, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 283–298, 2003. Disponible en: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30028. (último acceso: 10 jul. 2025)

_____. Discurso e Cultura na Aula de Língua. Campinas: Pontes Editores, 2a. ed., 2010.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (UNER). Resolución del Consejo Superior N. 345/2012. Plan de Estudios del Profesorado en Portugués. En: https://www.fcad.uner.edu.ar/wp-content/uploads/carreras-grado/portugues/Resolucion CS-345-12.pdf. (último acceso: 10 jul. 2025)