

ROSANE DALENOGARE

**OS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: EFEITOS DA ESCOLA BÁSICA
NO DISCURSO DE ALUNOS NA UNIVERSIDADE**

PORTO ALEGRE

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E
ENUNCIATIVAS**

**OS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: EFEITOS DA ESCOLA BÁSICA
NO DISCURSO DE ALUNOS NA UNIVERSIDADE**

ROSANE DALENOGARE

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em
Estudos da Linguagem pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Santos Dalenogare, Rosane Catarina
OS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: EFEITOS DA
ESCOLA BÁSICA NO DISCURSO DE ALUNOS NA UNIVERSIDADE /
Rosane Catarina Santos Dalenogare. -- 2019.
236 f.
Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação Básica. 4.
Discurso. I. da Costa Silva, Carmem Luci, orient. II.
Titulo.

ROSANE CATARINA SANTOS DALENOGARE

**OS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: EFEITOS DA ESCOLA BÁSICA
NO DISCURSO DE ALUNOS NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2019.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carolina Knack
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Dra. Lucia Rottava
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Aos meus filhos, Bruna e Lucas, por me ensinarem a linguagem do amor infinito e por motivarem minha existência e minha alegria em dizer “bom dia” todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Rui, por ter preenchido minha temporalidade pontuada de ausências, faltas e silêncios com estímulo, cuidado, compreensão e amor.

À minha mãe, Clarina, por valorizar, incentivar e garantir o que tanto lhe fez falta – o acesso continuado à educação.

À minha irmã de sangue, de coração e de alma, Rejane, por ser colo, ombro e abraço.

À minha orientadora, Carmem Luci, a quem devo esta escrita, pela acolhida, pela confiança, pela generosidade e disponibilidade, pelo estímulo permanente, pelas respostas que me deu e, principalmente, pelas que me instigou a buscar.

Ao Valdir, por ser inspiração, por ter me acolhido no doutorado, por ter me reapresentado a Saussure e me apresentado a Benveniste, à Enunciação e à Carmem Luci.

Às minhas amigas Penélopes, pela linda, longa e generosa amizade, bem como pelo apoio e pela torcida incondicional sempre.

A UFRGS, por me permitir carregar o orgulho de ser aluna de uma instituição pública de tamanha qualidade e credibilidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras desta Instituição, por possibilitar a realização da presente pesquisa.

Aos professores com os quais cruzei nesta Universidade, porque trilharia de novo os oitocentos quilômetros de ida e volta em vinte e quatro horas, todas as semanas, para assistir a cada uma das suas aulas novamente.

À professora Dra. Silvana Silva (UFRGS), pelas contribuições que, na qualificação do projeto e na qualificação da tese, fizeram-se de extrema relevância para esta escrita..

À professora Dra. Carolina Knack (FURG), pela leitura generosa e atenta e pelas colaborações significativas na banca de qualificação, determinantes para a finalização da pesquisa que ora apresento à comunidade acadêmica, bem como por se propor a fazer parte da banca final de avaliação desta tese.

Às professoras Dras. Marlete Sandra Diedrich (UPF) e Lucia Rottava (UFRGS), por gentilmente se disponibilizarem a fazer a leitura final deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar as concepções de leitura e escrita que alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola Básica e para a Universidade. Uma vez que tais concepções serão investigadas em respostas de estudantes universitários a questões propostas em questionários de pesquisa, considera-se esse conjunto de perguntas-respostas como um conjunto de discursos produtos de enunciações constituídas na inversibilidade locutor (*eu*) / alocutário (*tu*). Enquanto produtos de atos enunciativos, tais discursos serão analisados a partir da singularidade da relação do locutor com a língua, à luz Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. O primeiro capítulo, que desenha o *corpus* contextual da pesquisa, apresenta as concepções que norteiam o ensino de *leitura* e *escrita* nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Escola Básica e na Educação Superior. Primeiramente, o estudo expõe as diretrizes de trabalho para a Escola Básica; em seguida, resalta os principais pontos preconizados nos documentos oficiais para o Ensino Superior; na sequência, sublinha as questões centrais sobre leitura e escrita que figuram nesses documentos. Já o segundo capítulo, que delinea o *corpus* teórico da pesquisa, retoma a reflexão enunciativa de Émile Benveniste, presente nas obras *Problemas de Linguística Geral I* (2005) e *Problemas de Linguística Geral II* (2006), reflexão esta vinculada às discussões sobre intersubjetividade, referência, temporalidade e sociedade. No terceiro capítulo, por sua vez, apresentam-se o *corpus* analítico, os perfis dos participantes da pesquisa, os questionários por eles respondidos, bem como as justificativas teóricas das perguntas e os critérios de análise das respostas. Por fim, no quarto e último capítulo, são analisadas as respostas aos questionários, a partir do exame das concepções dos respondentes sobre leitura e escrita e da consideração do momento atual em que se enunciam (relacionado à Universidade) em relação a dois momentos, um retrospectivo (ligado à Escola Básica) e um prospectivo (atrelado ao futuro profissional). A conclusão retoma o objetivo da discussão, confirmando a hipótese de que os acadêmicos carregam, a partir de suas experiências na Escola Básica, em uma relação com a prática docente, concepções sobre leitura e escrita construídas nos Ensinos Fundamental e Médio.

Palavras-chave: documentos oficiais; leitura; escrita; enunciação; ensino-aprendizagem de língua materna.

ABSTRACT

This work aims to verify the conceptions of reading and writing presented by higher education students and how these conceptions dialogue with those recommended in the official documents for the Elementary School and the University. Since such conceptions will be investigated in university students' answers to questions posed in research questionnaires, this set of question-answers is considered as a set of discourses that are products of utterances constituted by the speaker (I) / allocutory (you) inversibility. As products of enunciative acts, such discourses will be analyzed based on the uniqueness of the speaker's relationship with language, in the light of Emile Benveniste's Theory of Enunciation. The first chapter, which draws the contextual corpus of the research, presents the concepts that guide the teaching of reading and writing in the official documents that guide the pedagogical practices in the Elementary School and in Higher Education. First, the study sets out the working guidelines for the elementary school; It then highlights the main points advocated in the official documents for Higher Education; in sequence underlines the central reading and writing questions in those documents. The second chapter, which delineates the theoretical corpus of research, takes up the enunciative reflection of Émile Benveniste, present in the works *Problems of General Linguistics I* (2005) and *Problems of General Linguistics II* (2006), a reflection linked to discussions about intersubjectivity, reference, temporality and society. In the third chapter, in turn, the analytical corpus, the profiles of the research participants, the questionnaires answered by them, as well as the theoretical justifications of the questions and the criteria for analyzing the answers are presented. Finally, in the fourth and last chapter, the answers to the questionnaires are analyzed, by examining the respondents' conceptions of reading and writing and considering the current moment in which they speak (related to the University) in relation to two moments, one retrospective (linked to the Elementary School) and a prospective (linked to the future professional). The conclusion resumes the purpose of the discussion, confirming the hypothesis that academics carry, from their experiences in elementary school, in a relationship with teaching practice, conceptions of reading and writing built in elementary and high school.

Keywords: official documents; reading; writing; enunciation; mother tongue teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: A educação no país antes de 1990 e no contexto da elaboração dos PCNs.	69
Quadro 2: Os PCNs e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.	71
Quadro 3: <i>Nuances</i> de definição de <i>enunciação</i> no texto <i>O aparelho formal da enunciação</i> e temas associados.	84
Quadro 4: Critérios para a escolha dos participantes da pesquisa do <i>corpus</i> analítico.	119
Quadro 5: Experiências positivas com a leitura e a escrita.	167
Quadro 6: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.	169
Quadro 7: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.	171
Quadro 8: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CES – Câmara de Educação Superior
- CEP/UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS
- CFE – Conselho Federal de Educação
- COMGRAD/Letras – Comissão de Graduação em Letras
- COMPESQ – Comitê de Pesquisa do Instituto de Letras
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DLE – Dicionário de Linguística da Enunciação
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- LPT – Leitura e Produção Textual
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PLG I – Problemas de Linguística Geral I
- PLG II – Problemas de Linguística Geral II
- PPC – Plano Pedagógico Curricular
- Sesu – Secretaria de Educação Superior
- UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	26
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....	26
1.1 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Fundamental	38
1.2 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Médio.....	52
1.3 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Superior	61
1.4 Síntese do percurso	68
CAPÍTULO 2	74
UM ITINERÁRIO TEÓRICO ENUNCIATIVO: CONSTRUINDO MEIOS DE ACESSAR A HISTÓRIA DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NA LINGUAGEM	74
2.1 Linguagem e língua	77
2.2 Enunciação e discurso: a emergência da intersubjetividade e da referência	81
2.2.1 A enunciação escrita: um fenômeno específico	85
2.2.2 A intersubjetividade no discurso	87
2.2.3 A referência no discurso	90
2.3 Enunciação: a temporalidade no discurso	92
2.4 Enunciação: o locutor no discurso e na sociedade	98
2.5 Síntese do percurso	106
CAPÍTULO 3	109
UM ITINERÁRIO METODOLÓGICO ENUNCIATIVO: DO AQUI-AGORA DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NO DISCURSO AOS MOVIMENTOS RETROSPECTIVOS E PROSPECTIVOS DE SUA HISTÓRIA NA LINGUAGEM..	109
3.1 Os participantes da pesquisa e a situação de discurso	114
3.2 Os fatos de linguagem em análise: os questionários	120
3.3 Procedimentos de análise.....	123

CAPÍTULO 4	125
UM ITINERÁRIO DE ANÁLISE: A HISTÓRIA DO ALUNO NA LINGUAGEM EM SUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	125
4.1 Os alunos e suas posições de locutores no discurso: intersubjetividade e referência	127
4.1.1 A leitura como referência no discurso: a posição do locutor	128
4.1.2 A escrita como referência no discurso: a posição do locutor	130
4.2 A leitura e a escrita no momento atual do aluno: a Universidade	132
4.3 Movimentos retrospectivo e prospectivo do aluno sobre a leitura e a escrita	135
4.4 A leitura e a escrita para os futuros professores de Língua Portuguesa: movimentos retrospectivo e prospectivo	141
4.5 A história dos alunos na linguagem: suas concepções sobre leitura e escrita	146
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A	158
ANEXO B	162
ANEXO C	166
ANEXO D	176
ANEXO E	199

“Ler” é “ouvir”; “escrever” é “enunciar”.
Émile Benveniste (2014, p. 181).

INTRODUÇÃO

Esta tese nasce dos questionamentos, da necessidade de constante aprendizagem e das problematizações e das reflexões ao longo da minha caminhada de professora de línguas da Educação Básica e da Educação Superior. Como certeza resultante dessa jornada, vem a convicção de que o professor nunca está pronto, mas se faz no caminhar; de que, em cada busca pelo conhecimento e aprimoramento de sua prática docente, surgem mais demandas e a necessidade de novas buscas. Nesse contexto, *o ser pesquisador é parte do ser professor*.

Partindo do pressuposto de que pesquisar é buscar respostas, coloco-me como professora-pesquisadora. Formei-me em setembro de 1985 em Licenciatura Plena em Letras Português, Inglês e respectivas Literaturas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Borja, minha cidade natal. Espaço e tempo são relevantes, para me situar como professora recém-formada e já atuando na minha área de formação. Em relação ao espaço, São Borja faz fronteira com a Argentina, fica a 580 km de Porto Alegre e, se falarmos em comunicação, por exemplo, à época, para se “conseguir” uma linha telefônica, era preciso ter “bons contatos”. Em relação ao tempo, até 1985, as significativas reflexões na área da linguagem fomentadas nas mais expressivas universidades do país que culminaram em grandes mudanças no ensino de língua materna, algumas das quais são referenciadas no primeiro capítulo desta tese, nas palavras de Marinho (2001), ainda não chegavam até nós, de modo que discutir as dicotomias de Saussure e o gerativismo de Chomsky ocupavam a maior parte das nossas aulas de linguística.

Antes mesmo de formada, já havia começado a atuar em ambas as línguas, em uma escola da rede privada e, desde então, nunca mais parei de trabalhar. Em 1987, mudei para Ijuí e comecei a trabalhar em uma outra escola, também de rede privada, onde permaneci por vinte e seis anos. Concomitantemente, atuei, por dez anos, como professora na rede pública estadual, também com o ensino de Inglês. Para trabalhar, a princípio, com Língua Inglesa, mais especificamente com Inglês para fins acadêmicos, ingressei na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), passando depois a trabalhar no Curso de Letras, na habilitação Português/Inglês.

Em 2013, ao me licenciar da universidade e sair da escola para trabalhar no Instituto Federal Farroupilha como professora substituta, trabalhei com a língua materna no Ensino Superior em um componente curricular denominado Português Instrumental. Ao voltar para a UNIJUÍ em 2016, após o término de minha licença-interesse, continuei trabalhando com a

língua materna no Ensino Superior, com a disciplina Leitura e Produção Textual, tendo sido, nesse cenário, que passei a conviver diariamente com os problemas de leitura e escrita que fazem com que boa parte dos universitários sintam-se inseguros frente a propostas de produção textual e de leitura.

Trabalhando quase que em tempo integral, tive de ir encontrando tempos e espaços para me qualificar, de forma que só depois de mais de dez anos de formada consegui fazer uma especialização. No curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na UNIJUÍ tive aulas com os professores Valdir do Nascimento Flores e Terezinha Marlene Lopes Teixeira e fui apresentada a teorias e teóricos que não fizeram parte da minha graduação, como os da Pragmática e os da Enunciação. Conheci Benveniste e, após terminar a especialização, continuei buscando seus textos. No caminho trilhado como pesquisadora, andei pela Sociolinguística na especialização, porque, enquanto recém-moradora de uma comunidade extremamente diversificada etnicamente, intrigava-me o uso do verbo “pedir” no lugar do verbo “perguntar” por grande parte dessa comunidade. No mestrado, fui inserida na área da Educação e, atraída por Vygotsky, trabalhei a língua escrita como instrumento de mediação na Educação a Distância. Como professora universitária, tenho trabalhado e pesquisado também na área de Gêneros Textuais. Trabalhei, ainda, por meio de projetos de extensão da UNIJUÍ, com formação de professores de línguas das redes públicas estadual e municipal de Ijuí e região. No curso de Letras, atuei em vários componentes curriculares e, em outros cursos da instituição, trabalhei com a disciplina de Leitura e Produção Textual, a qual tem, dentre seus objetivos, instigar o estudante a buscar o papel de autor/coautor, via práticas de escrita e de leitura, a fim de estimulá-las e qualificá-las. Atualmente, minha experiência profissional tem me instigado a relacionar o mundo do ensino ao da pesquisa.

É do trabalho e da convivência profissional com o ambiente acadêmico por mais de vinte anos que surgiram os questionamentos sobre os problemas relacionados à escrita e à leitura nesse meio. Como professora de línguas, tenho atuado nos mais variados cursos superiores, tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Portuguesa. Nesta tese, meu olhar se volta aos cursos, de bacharelado ou licenciatura, e ao curso de Letras com habilitação Português/Inglês, na UNIJUÍ, onde tenho atuado como professora de componentes curriculares cujos objetivos principais são trabalhar as habilidades de leitura e produção textual na língua materna.

A minha vivência no Ensino Superior, considerando a atuação em sala de aula, as discussões para elaboração ou revisão de planos de ensino, a interlocução com colegas, de

área ou de curso, a participação em eventos, as leituras pertinentes e as buscas feitas para respaldar esta tese levam a algumas constatações. Embora a leitura apareça em algumas justificativas, nos objetivos e nas ementas de muitos planos de ensino, invariavelmente como habilidade a ser trabalhada, ela é sugerida como um caminho/atalho para o domínio da escrita: ler bastante para escrever bem, ler gêneros que circulam no meio acadêmico para estar apto a escrever esses gêneros etc. Tais disciplinas são vistas por boa parte da comunidade acadêmica como uma ferramenta para instrumentalizar o aluno e torná-lo capaz de cumprir as tarefas que envolvem o uso da língua, principalmente da escrita, e que são demandas específicas dos cursos. Tal contexto pode abrir espaço para uma visão de língua como instrumento, o que vai de encontro à concepção de um aluno/falante/locutor, que está desde sempre na linguagem e "instaurado em sua língua materna desde a sua aquisição de língua materna", conforme expressão de Silva (2007; 2009).

Esta tese se situa na relação entre língua e sociedade, mais especificamente na relação entre a língua e as instituições de ensino, vinculadas à sociedade brasileira. Essa relação é tratada a partir da teorização sobre linguagem de Émile Benveniste, para quem “A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Poder-se-á dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 97). Com essa citação, já aponto à filiação desta tese, que se ancora teoricamente na abordagem enunciativa de Émile Benveniste e em suas reflexões sobre língua e sociedade.

Para o linguista (BENVENISTE, 2006), por estar investida de propriedades semânticas e funcionar produzindo sentido, a língua, quando em ação no discurso, instaura a comunicação intersubjetiva. A língua, segundo Benveniste (2006), além de englobar a sociedade, contém essa mesma sociedade em seu aparelho conceitual, e com poder distinto, ao mesmo tempo, ela configura a sociedade, instaurando o que se poderia chamar o *semantismo social*. É dessa língua que esta tese pretende tratar, a língua que, conforme Saussure (1916/2000), sendo tesouro herdado por cada indivíduo, pertence à comunidade. A língua que, para Benveniste, permite a produção indefinida de mensagens em variedades ilimitadas, mantendo os homens juntos e contendo a sociedade.

Numa sociedade em que as informações estão disponibilizadas em lugares e tempos diversos e em que nunca o acesso à Escola e à Universidade foram tão viabilizados, o que faz

com que ainda e cada vez mais nos deparamos com questões do tipo:¹ *por que a nossa língua é tão difícil? Por que é tão comum nos depararmos com universitários com tanta dificuldade em escrever um texto, fazer uma comunicação, enfim, fazer uso da língua? Quantas vezes os professores universitários ouvem dos alunos de diferentes campos do conhecimento que não gostam da aula de Português, ou pior, que não sabem por que precisam dela?* Ao mesmo tempo, estamos constantemente ouvindo de professores que os alunos não conseguem se expressar, não entendem enunciados e, muitas vezes, demonstram muitas dúvidas ao interpretar um texto, porque têm dificuldades para realizarem inferências ou compreenderem implícitos por falta de conhecimento da língua, de sua organização e de seu vocabulário.

Muito se tem veiculado sobre o despreparo dos jovens para ingressar no mercado de trabalho e sobre a dificuldade com a língua materna, tanto na oralidade quanto na escrita em diferentes situações de uso. Dificuldades estas que os próprios jovens identificam e reconhecem, como assistimos há pouco tempo, em uma reportagem sobre o tema no *Jornal Hoje*, da Rede Globo, em que uma entrevistada afirmou categoricamente que se sentiu, em uma seleção, mais segura e teve melhor desempenho em língua estrangeira, porque “estava muito bem preparada para a prova de inglês”, disse ela, “e daí me dei conta de que não sei nada de português, e o pior, não consegui a vaga por conta disso”.

Não é proposta desta tese responder a esses questionamentos, nem comprovar sua cientificidade ou reconhecer neles o senso comum. A ideia é defender a relevância de se tratar da língua materna, mais especificamente da leitura e da escrita em ambientes acadêmicos. A escrita tem sido objeto da atenção de professores e de preocupação por parte de alunos em todos os níveis, mas encontrar um espaço de busca de respostas para tais inquietações parece ser algo que tem se intensificado no Ensino Superior mais recentemente, questão reiterada por Nunes e Flores:

A consideração de textos de gêneros tipicamente acadêmicos, produzidos por alunos de graduação e de pós-graduação, apenas recentemente vem chamando a atenção dos estudiosos da linguagem. Se comparadas aos trabalhos que tomam como objeto de estudo a produção textual em nível fundamental e médio, as produções universitárias ocupam ainda um espaço bastante reduzido nas reflexões dos

¹ Obviamente, tais questionamentos e exemplos, dentre outros tantos de mesmo contexto com os quais já nos deparamos, não são frutos apenas da nossa experiência e prática pedagógica, mas são correntes e recorrentes na vivência de professores, pesquisadores e pessoas envolvidas em educação, principalmente da área da linguagem. Na caminhada de elaboração desta tese, alguns trabalhos nessa linha ajudaram a iluminar nosso caminho e a ver a pertinência em se discutir essas demandas, de maneira que aparecerão ao longo de nossas reflexões; dentre tais estudos, citamos Nunes e Flores (2012), Knack (2016), Silva (2016, 2018) e Juchem (2017).

linguistas que se detêm à análise desse tipo de produção linguística. (NUNES, FLORES, 2012, p. 235).

Dentre os estudiosos com preocupações sobre a passagem do aluno da instância da Escola Básica à da Universidade, está Knack (2016)², cuja tese, que a autora declara ser um *testemunho*, tem, nas vivências de alunos universitários *de e na* linguagem uma das vias de sustentação de sua pesquisa. A pesquisadora sustenta que, ao entrar na Universidade, o aluno se depara com “um modo de manejar a língua e as práticas discursivas que ele, de fato, precisa apreender” (KNACK, 2016, p.93) para dar conta das demandas que lhe são apresentadas. O farto material disponibilizado sobre produção textual acadêmica corrobora a relevância dessas demandas, além de que, nas palavras da autora:

Não é fortuita a presença, em diversas Instituições de Ensino Superior, de disciplinas ou atividades que versam sobre o que denominam *leitura e produção textual acadêmica* ou *leitura e escrita acadêmica*, por exemplo, cujos objetivos consistem em desenvolver atividades que auxiliem o aluno a reconhecer e compreender preceitos que guiam as práticas de leitura e de escrita no espaço acadêmico em geral e em sua área de estudo. (KNACK 2016, p. 93, grifos da autora).

Na mesma linha, embora com ênfase especificamente na escrita, Silva (2013)³ se propõe a uma “busca da compreensão da *singularidade* de cada aluno com vistas a mostrar-lhes que são capazes de escrever” e a abordar questões relacionadas à escrita no contexto acadêmico e ao que ela chama de “complexidade paradoxal do ensino de escrita”(SILVA, 2013, p.19).

Componentes curriculares e professores que trabalham com *leitura e produção textual acadêmica* ou *leitura e escrita acadêmica* têm encontrado em atividades propostas a partir dos gêneros textuais ou do discurso, formas mais dinâmicas de trabalhar com texto, leitura e escrita. O trabalho com gêneros textuais ou do discurso⁴ é "uma extraordinária oportunidade

² Na tese intitulada *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino* (UFRGS, 2016), Knack argumenta que a pesquisa se sustenta em duas vias: uma, a teoria da linguagem de Émile Benveniste, que implica outra, edificada a partir das vivências *de e na* linguagem de alunos universitários.

³ Em sua tese, cujo título é *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita* (UFRGS, 2013), a autora faz uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre ensino de escrita no país de modo geral e de modo específico no contexto universitário a partir de critérios de leitura de ordem enunciativa, oriundos do texto *O aparelho formal da enunciação*, de Émile Benveniste. Silva (2013) se propõe também a determinar processos enunciativos implicados nos atos enunciativos, contextualizando-os para o ensino de escrita a partir do conceito central de *indicação de subjetividade*. Além disso, a estudiosa apresenta uma forma de análise linguística e metalinguística do processo enunciativo envolvido no ensino de escrita.

⁴ Consideramos relevante explicitar a referência aos gêneros textuais. Certamente há muitas teorias que auxiliam o trabalho com a língua materna e, especialmente, com o texto em sala de aula. A referência à abordagem dos gêneros textuais ou de discurso não é somente em função do que pode ser visto como grandes mudanças no que se refere às formas de abordagem dos textos a serem trabalhados em sala de aula, mas também às respostas

de se trabalhar com língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”, uma vez que “tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 15). Esses estudos sobre gêneros trouxeram uma nova luz às disciplinas que trabalham com a língua materna na perspectiva de leitura e produção textual. No entanto, muitas vezes, o gênero é concebido como um modelo de escrita, tanto em termos de estrutura composicional quanto de estilo, o que pode levar o trabalho com textos nessa concepção a uma tendência a simples identificações e tipificações de gêneros e de textos.

A leitura e a escrita de textos no universo de gêneros textuais que circulam na Universidade são demandas constantes no ambiente acadêmico. Consoante com tais demandas, a UNIJUÍ elencou a disciplina de Leitura e Produção Textual, dentre outras três da área de humanidades, como obrigatória para todos os cursos da instituição. Dentre as justificativas para as disciplinas que trabalham com leitura e escrita nos cursos superiores, como as da UNIJUÍ, vemos argumentos como: as competências em leitura e escrita são fundamentais para a comunicação; no processo de formação acadêmica, leitura e escrita ganham importância ainda maior, pois são decisivas para a formação profissional e, conseqüentemente, são diferencial positivo nas conquistas sociais; faz-se necessário aos graduandos ampliar o domínio da leitura e da escrita em diversas situações de comunicação, visto essas competências serem alicerces sólidos para a conquista da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, tendo importância significativa na concorrência do mercado de trabalho.

A partir das formulações acima, é possível perceber que as disciplinas buscam atender demandas, contemplar necessidades, preencher lacunas, resolver problemas, muitas vezes bastante específicos. Não é raro que colegas de outras áreas também nos apresentem demandas semelhantes às mencionadas, julgadas, ao seu ver, de extrema relevância e necessidade tanto para o curso quanto para a vida profissional dos acadêmicos. Nesse sentido, é possível afirmar que há muito a ser feito no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita no ensino superior e que muitas dessas demandas vêm desde a Escola Básica, sendo inclusive

positivas que professores e alunos obtiveram por meio desse trabalho e à relativa facilidade dos primeiros em se apropriarem da teoria. Os gêneros textuais pressupõem um trabalho com os textos do cotidiano, vinculados à vida cultural e social. Ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros textuais contribui para o aprendizado de prática de leitura e de produção textual, modalidades que são focos de nossa pesquisa. Por isso, embora não tratemos diretamente dos gêneros, essa abordagem aparecerá em função de sua presença nos documentos oficiais.

contempladas nos documentos oficiais, tais como os PCNs. A partir de tal contextualização, passamos, na sequência, a apresentar o tema desta tese.

Esta tese pretende contribuir com o ensino de leitura e escrita na Universidade ao desvendar as concepções de leitura e escrita que sustentam o ensino em níveis anteriores ao superior, a partir da verificação dos documentos oficiais para a Educação Básica, especialmente os PCNs. Além disso, tratará das concepções acerca dessas modalidades em Diretrizes para o Ensino Superior e em projetos pedagógicos de cursos universitários que contemplam a Língua Portuguesa em seus currículos. A essa investigação dos documentos oficiais, acrescentam-se as concepções que os alunos carregam para o curso superior e projetam para o futuro profissional a partir de respostas a questionários que mostram suas posições sobre essas modalidades de uso da língua e o modo como se situam na sociedade, reflexão a ser realizada a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste.

Com isso, observarei o diálogo entre os documentos oficiais, os projetos pedagógicos dos cursos superiores e os programas das disciplinas. Busco, assim, o contexto onde estão situados os alunos respondentes dos questionários para analisar o modo como se posicionam nos discursos sobre leitura e escrita e verificar, a partir do presente em que se enunciam (vivência atual da Universidade), como retomam o passado vivido na Escola Básica e projetam seus futuros profissionais.

Assim, a análise das respostas dos alunos será fundamentada nas discussões de Benveniste (2005/2006) sobre sua abordagem enunciativa, que contém o pressuposto antropológico do homem na linguagem/língua em diálogo com a sua reflexão sobre língua e sociedade. Olharei para os lugares de enunciação do aluno na sua história com textos em língua portuguesa, nas modalidades de escrita e leitura, a partir do modo como situam a sua relação com essas modalidades nas respostas aos questionários.

É pensando em uma concepção de escrita e leitura como processos interdependentes que possibilitem ao aluno fazer a passagem de locutor a sujeito que esta tese quer se colocar, vislumbrando, nas respostas dos alunos, a possibilidade de resgate de suas histórias *na, pela e com* a linguagem, em que a Universidade possa ser um lugar de continuidade dessa história na linguagem e não de ruptura.

A abordagem enunciativa relacionada às situações de ensino ainda é tímida nas pesquisas da área, por isso, como pontuam Nunes e Flores (2012, p. 236), há reticências à consideração da enunciação escrita, como também, e principalmente, à contribuição que uma teoria com essa orientação pode dar aos docentes que trabalham com língua, em qualquer

contexto de ensino. Assim, ao buscar estabelecer um diálogo entre a teoria da linguagem de Émile Benveniste e o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, esta pesquisa pretende contribuir tanto para as reflexões teóricas acerca da relação homem-linguagem quanto para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna nos sistemas de ensino básico e superior, na linha do estudo realizado por Knack (2016).

Portanto, esta pesquisa tem como tema a leitura e a escrita com a consideração da forma como o aluno do curso superior recupera e projeta concepções sobre seu modo de estar na linguagem levando em conta a sua relação com essas modalidades de uso da língua. Tomadas como enunciações, a leitura e a escrita são vistas como atos que situam em si próprios quem lê e quem escreve. Nesse sentido, ler e escrever são experiências humanas inscritas na linguagem, que pensamos revelar o modo como o locutor se inscreve na *sua* língua e na sociedade da qual essa língua faz parte.

Nessa perspectiva, importa nesta tese tratar o modo como os documentos oficiais – os PCNs da Educação Básica, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura e os Projetos Pedagógicos e Curriculares de cursos superiores da Instituição focalizada nesta pesquisa concebem leitura e escrita e como as respostas dos alunos aos questionários estabelecem “certa” relação com essas concepções, situando-se na dupla natureza da língua: imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade (BENVENISTE, 2006).

Com base nas pontuações anteriores, **o objetivo geral de nossa pesquisa é o seguinte: verificar as concepções de leitura e escrita que os alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola básica e para a Universidade, a partir do modo como esses alunos, enquanto locutores, posicionam-se no discurso e se situam na sociedade, conforme teoria da linguagem de Émile Benveniste.**

Esse objetivo geral é desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) *verificar como as concepções de leitura e escrita se diferenciam pelas histórias singulares na linguagem que os alunos carregam para os cursos superiores*; b) *verificar como as histórias na linguagem se assemelham por carregarem concepções sobre leitura e escrita já enraizadas na Escola Básica, que, como instituição social, contém valores que se impregnam na língua-discurso*; c) *verificar como as histórias de linguagem dos alunos dialogam com as concepções dos documentos superiores que preveem um perfil de aluno para esse nível de ensino-*

aprendizagem; d) verificar os papéis da escrita e da leitura nas projeções que os alunos fazem em relação às suas futuras práticas profissionais.

No contexto que vislumbramos, formulamos a hipótese geral de que **as concepções de leitura e escrita que os alunos do ensino superior apresentam, em seus discursos, carregam suas histórias na linguagem relacionadas às suas experiências de leitura e escrita na Escola Básica, que estão em relação com os documentos oficiais desse nível de ensino, e dialogam com as concepções sobre esses processos preconizadas nos documentos oficiais para o ensino superior, fato que pode ser verificado a partir do modo como esses alunos, enquanto locutores, posicionam-se no discurso e se situam na sociedade, conforme teoria da linguagem de Émile Benveniste.**

Por isso, postulamos as seguintes hipóteses específicas: a) *Os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que se diferenciam pelas histórias singulares na linguagem que eles carregam para os cursos superiores;* b) *Os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que se assemelham por carregarem concepções sobre esses processos já enraizadas na Escola Básica, que, como instituição social, contém valores que se impregnam na língua-discurso;* c) *Os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que dialogam com as desenvolvidas nos documentos relacionados à instância superior, que, por sua vez, estão em relação com as da Escola Básica;* d) *os alunos atribuem papéis à escrita e à leitura em suas projeções sobre as suas futuras práticas profissionais.*

Para cumprirmos nossos objetivos e comprovarmos nossas hipóteses, esta tese compõe-se de três tipos de *corpus*: 1) um **corpus contextual**, o capítulo um desta tese, que envolve os documentos oficiais para Educação Básica e Superior, os Projetos Pedagógicos e o Plano de Ensino da disciplina de Leitura e Produção Textual dos cursos da UNIJUÍ, cujos alunos são entrevistados; 2) um **corpus teórico**, capítulo dois, que contempla a abordagem enunciativa e a reflexão sobre a relação entre língua e sociedade de Émile Benveniste; 3) um **corpus analítico**, capítulo três, que inclui os fatos de linguagem constituídos a partir de questionários de entrevistas com os alunos de cursos superiores de distintas áreas de conhecimento da UNIJUÍ.

É importante destacarmos que o *corpus* analítico abarca as concepções dos discentes, as quais consideramos advir de práticas docentes da Escola Básica, práticas essas que carregam ou não os efeitos de concepções presentes nos documentos oficiais para a Escola Básica. Assim, o *corpus* contextual relaciona-se à suposta situação de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto de Escola Básica, no entanto estes alunos não são afetados diretamente

por esses documentos, visto serem tais textos dirigidos aos professores. A esse respeito, vale registrar a reflexão de Boabaid (2014), que mostra haver uma dissociação entre o que preconiza os PCNS/LP e a prática da escola. Para a autora, essa dissociação está ligada ao desconhecimento teórico do professor. Desse modo, a estudiosa, em sua tese, prova a hipótese de que a dissimetria entre o texto dos PCNs/LP dos terceiro e quarto ciclos e essa prática deve-se ao fato de que o leitor dos PCNs, o professor do ensino fundamental, não se reconhece no texto e, como consequência, não atribui a ele referência. Passados alguns anos, veremos, nos alunos de ensino superior de uma instituição específica, a presença ou não dessa dissimetria entre uma visão de ensino preconizada com base no uso da língua e os efeitos dessa divisão em suas concepções advindas de uma prática de sala de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Iniciamos o percurso desta tese, propriamente dito, no capítulo 1, perguntando quais são *as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita dos documentos oficiais para a educação básica e superior*, com relação à área de linguagens, especialmente de Língua Portuguesa. Os documentos oficiais a serem analisados são os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, ou seja, da Educação Básica. No que concerne à Educação Superior, os documentos oficiais escolhidos são os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Além disso, nesse primeiro capítulo, apresentaremos Projetos Pedagógicos dos cursos dos alunos respondentes dos questionários, questionários estes que fazem parte do *corpus* analítico desta tese.

Com a seção *Linguagem e Língua*, buscamos averiguar nos PCNs como neles tais questões são abordadas, como são conceituadas e, principalmente, que visão de língua e de linguagem esses documentos postulam. Com inspiração em Saussure (2006, p. 15), quando afirma que é o ponto de vista que cria o objeto, interessa-nos a visão que os PCNs sustentam de linguagem e língua na medida em que essa visão sugere formas de tratar leitura e escrita junto aos alunos da Educação Básica. Por exemplo, ao postular que se trabalhe a língua em uso, pode-se vislumbrar, nos referidos documentos, encaminhamentos no sentido de orientar o professor a trabalhar com a língua nas diferentes modalidades (oralidade, escuta, escrita e leitura), cujo domínio seja acessível aos estudantes de qualquer região e/ou estrato social. Em nossa tese, além das noções de *linguagem e língua*, observaremos como os documentos oficiais tratam das noções de *escrita e leitura*. Conforme já mencionado, este primeiro capítulo constitui o *corpus* contextual da tese.

Em relação à linguagem, é enorme a diversidade de linguagens que fazem parte do nosso cotidiano, assim como sua importância no pleno exercício da cidadania e o acesso que elas proporcionam às demandas do mundo que nos cerca. Por isso, destacamos o fato de os PCNs reconhecerem todas essas questões e sinalizarem que seja da escola a função de colocar os alunos da Educação Básica em contato com tais linguagens, possibilitando-lhes delas fazerem uso com adequação e competência.

No Ensino Superior, a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, buscamos referências ao trabalho com a língua materna nos cursos que escolhemos para aplicar nossos instrumentos de pesquisa. Nos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Direito, Medicina Veterinária, Educação Física, Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Pedagogia e Letras, procuramos identificar demandas relacionadas ao emprego da língua portuguesa, principalmente relacionadas à leitura e à escrita. Essas demandas têm sido motivo de preocupação de professores e estudantes universitários. Não são poucos os relatos dos primeiros quanto às dificuldades dos últimos em usarem a língua materna com competência, principalmente na forma escrita. A frustração dos acadêmicos também é notável, uma vez que percebem seu insucesso em atividades que requerem o uso da língua, de forma mais acentuada na escrita, ao ponto de desenvolverem grande resistência em trabalhar com essas atividades. Parece haver, para esses universitários, algo na língua de que, ao ser próprio da escrita, eles não conseguem se apropriar.

Para tratarmos das concepções de linguagem, língua, escrita e leitura nos documentos oficiais de diferentes níveis de ensino, dividimos o capítulo em três seções, um para cada nível. Na primeira seção apresentamos as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Fundamental; na segunda, as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Médio e, na terceira, as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Superior. No final do capítulo, sintetizamos o percurso com noções-síntese de linguagem, língua, escrita e leitura para cada nível.

No capítulo 2, constituímos o *corpus* teórico da tese, com o desenvolvimento de um itinerário de leituras para a construção do olhar que lançaremos sobre os⁵ questionários

⁵ O uso do plural não é apenas em relação ao número de questionários respondidos ou a serem analisados: é, também, porque há duas versões do questionário, uma para cursos de Bacharelado ou Licenciatura em geral e outra específica para alunos de Letras.

aplicados aos alunos⁶ da disciplina de Leitura e Produção Textual de diferentes cursos superiores, fatos de linguagem que farão parte do *corpus* analítico. Por isso, o capítulo se intitula *Um itinerário teórico enunciativo: construindo meios de acessar a história do aluno universitário na linguagem*. Para desenvolvermos o capítulo, vamos nos valer do referencial enunciativo de Émile Benveniste em diálogo com a sua reflexão sobre língua e sociedade. Para lidarmos com o *aqui-agora* dos questionários, que contêm discursos dos alunos como produtos de suas enunciações, consideramos importante pensarmos o ato com a intersubjetividade implicada, a situação criadora de referência e os instrumentos/procedimentos utilizados para estabelecimento de relação com o outro e com o mundo. Assim, a primeira seção do capítulo é intitulada *Enunciação e discurso na constituição da intersubjetividade e referência*. Como nosso intuito será o de verificar os movimentos retrospectivos e prospectivos do aluno no discurso a partir do *aqui-agora* em que o locutor se enuncia, cremos ser pertinente situar teoricamente a relação entre enunciação e temporalidade, tópico tratado na segunda seção do capítulo teórico. Visto que tratamos como o locutor-aluno se posiciona no discurso, implanta o outro e se situa nas instâncias de ensino que integram a sociedade onde se encontra, julgamos relevante recuperarmos a discussão sobre língua e sociedade proposta por Benveniste, discussão que constitui a terceira seção do segundo capítulo da tese. Por fim, na última seção do capítulo, realizamos uma síntese deste, apresentando as noções centrais que ancorarão nossa metodologia e análise.

No capítulo 3, apresentamos nosso *corpus* analítico. Em função disso, na primeira seção, descrevemos o contexto dos participantes da pesquisa e a situação de discurso; na segunda seção, expomos os fatos de linguagem, contextualizando as respostas aos nossos instrumentos de pesquisa e evidenciando a seleção de questionários que operaremos a partir de seis das oito áreas do conhecimento – Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Finalmente, ilustramos nossos procedimentos de análise, considerando os elementos ligados ao *aqui-agora* do discurso do aluno; os movimentos retrospectivos e prospectivos sobre a referência do discurso e a presença sobre o individual e o social nesses movimentos retrospectivos e prospectivos.

No capítulo 4, em nosso itinerário de análise, pretendemos mostrar como ocorre a história do aluno com a língua materna, tratando da herança e da projeção instanciadas em

⁶ Os referidos alunos construíram os fatos de linguagem que constituem nosso *corpus* de análise. Embora seja comum o uso do termo *informante* a quem fornece elementos para análise, optamos por não usá-lo, de forma que, ao longo deste trabalho, os alunos que alimentaram nosso *corpus* serão referidos como participantes da pesquisa e/ou *respondentes*. Na seção 3.1, explicitamos e justificamos nossas opções terminológicas.

seus discursos em termos de concepções sobre leitura e escrita. A análise procura revelar como os alunos, ao se apropriarem da língua como locutores, a partir do *aqui-agora* de suas enunciações, colocam-se nos discursos para relacionarem-se com o outro e com o mundo, via referência. Esse eixo axial presente, cujo espaço é a Universidade (Ensino Superior), evidencia como se movimentam para o passado, cujo espaço é a Escola Básica (Ensinos Fundamental e Médio) para projetarem-se em um lugar futuro (suas profissões). Tomando leitura e escrita como supostas referências em seus discursos, as análises indicam as concepções que os alunos apresentam sobre essas modalidades a partir de marcas de suas posições acerca desses atos enunciativos em seus discursos, que carregam suas histórias na linguagem e o modo como se situam na sociedade.

Na conclusão, retomamos as questões que norteiam esta tese, resgatando, de um lado, nossas hipóteses e nossos objetivos e, de outro, as principais trilhas teóricas, metodológicas e analíticas percorridas, a fim de apontarmos as contribuições de nosso estudo para o ensino-aprendizagem de língua materna, principalmente para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em cursos superiores.

Esta escrita tem a marca da pluralidade de sujeitos, pois só foi possível graças à leitura atenta, às orientações e interferências profícuas da minha orientadora, daí a opção pelo pronome *nós* que, doravante, será a marca subjetiva desta enunciação escrita.

Fica, pois, o convite para a leitura dos caminhos trilhados nesta tese.

CAPÍTULO 1

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Da aquisição da criança ao ensino-aprendizagem de língua materna do fundamental à universidade está implicada a instauração do homem nos sentidos sociais da língua em uso nas distintas situações. E as “queixas” e as “buscas” dos alunos universitários são reveladoras do continuum da aquisição e da importância que concedem ao interlocutor para continuarem inventando sua própria língua nos atos “avessos” da língua (atos de falar-ouvir/escrever-ler) e experienciando-se historicamente na linguagem.

Carmem Luci da Costa Silva (2016, p. 27)

Neste capítulo, olhamos para os documentos oficiais que se propõem a orientar as práticas pedagógicas às quais subjazem as noções de *leitura* e *escrita* do professor e que poderão sustentar as concepções que o aluno pode inferir dessa prática e “carregar” para a sua história de leitura e escrita. Tomando leitura e escrita como modalidades de uso da língua e modos de estar na linguagem, também buscamos as noções de *língua* e *linguagem* nos documentos. Além disso, de certa forma, são esses documentos que conduzem a elaboração dos questionários que aplicamos aos nossos participantes da pesquisa e que apresentamos no capítulo 3, como *corpus de análise* desta tese.

A pergunta que norteia este capítulo é: *que concepções de leitura e escrita são defendidas nos documentos oficiais para a Educação Básica e Superior?* Para isso, é relevante retomarmos quais são esses documentos oficiais e o que é a Educação Básica.

Os documentos oficiais⁷ para a Educação Básica que fazem parte de nosso *corpus* contextual são os *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (PCNs)*⁸, de 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino*

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, de 1998, os Parâmetros Curriculares, Ensino Médio, Parte II – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (PCNEM), de 2000, e os PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2002.

⁸ Estamos conscientes de que, atualmente, também contamos com a *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*, de 2018, porém convém salientar que esse documento também assume as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita dos PCNs, conforme argumentação presente na própria BNCC: "Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), (BRASIL, 2018, p. 65). Por isso, vamos nos centrar neste estudo nos documentos parametrizadores que já têm seus efeitos nas práticas de ensino no país na Escola Básica e no Ensino Superior.

Fundamental, Língua Portuguesa, de 1998, os *Parâmetros Curriculares, Ensino Médio, Parte II – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (PCNEM)*, de 2000, e os *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 2002. A elaboração desses textos parametrizadores contempla os ideais contidos e formulados na *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96)*, de dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988. Já os documentos oficiais para o Ensino Superior⁹ consultados em nosso estudo são as *Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação* e os *Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, Bacharelado e Licenciatura* dos cursos cujos alunos responderam aos questionários.

Quanto à Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, confere uma nova identidade a essa etapa de ensino, determinando que o Ensino Médio também faz parte da Educação Básica, a qual passa, então, a compreender três etapas: a Educação Infantil (para crianças com até 5 anos), o Ensino Fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos).

Com relação a esses documentos em consonância com a LDB/96, consideramos importante pontuar alguns elementos do contexto onde se inseriram e as questões legais relacionadas a esse contexto. Como se sabe, a história da educação no Brasil começa com a chegada dos primeiros jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas, ficou uma lacuna que depois se reestruturou com a vinda da Família Real, fato que provocou a formação de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e primeiros cursos superiores, como os de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, conforme historiciza Barbosa (2003).

Nos períodos que se seguiram, foram estabelecidas duas constituições (1824) e (1891). Com a independência do país em 1822, algumas mudanças ocorreram no panorama político e social. No que diz respeito à educação, a Constituição de 1824 firmava como responsabilidade do Império a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, questão confirmada em 1827 pela lei de 15 de outubro, que previa criação de escolas nas cidades, nas vilas e nas comunidades. No entanto, segundo Lima (1969), o ato adicional de 1834 delegou às províncias o compromisso de legislar sobre a educação primária, o que fez com que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar a educação elementar para todos.

⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação e os Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, Bacharelado e Licenciaturas

Essa descentralização da educação foi mantida durante a República na constituição de 1891, fato que novamente impediu o governo central de formular e coordenar a universalização do Ensino Fundamental. Isso criou um distanciamento entre as elites do país e as camadas populares, como aponta o estudo de Cunha (1977). Depois da Primeira Guerra Mundial, por volta de 1920, o país começou a repensar a educação, período de efervescência cultural e artística, como se atesta na Semana de Arte Moderna de 1922, que repercutiu no campo educacional.

Como consequência desse período, em 1931, foi implementada, pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, a reforma Francisco Campos, voltada para a estrutura do ensino secundário, com estabelecimento de um currículo seriado. De acordo com Cunha (1977), pela primeira vez na História do Brasil, o currículo comparece nas leis e nas reformas educacionais. Nessa época, começam a surgir movimentos e manifestos para redefinir o papel do Estado em matéria educacional de âmbito nacional, com vistas a refletir também as mudanças da sociedade.

Contudo, com o Estado Novo e a implementação da Constituição de 1937, o Estado deixou sua responsabilidade com a Educação, pois tal responsabilidade passou de um dever a uma ação meramente supletiva. Para Lima (1969), somente com a queda do Estado Novo, os ideais da década de 30 puderam ser retomados e formulados no primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948, aprovada somente em 1961. Esse é o primeiro marco legal da Educação Brasileira, ou seja, sua primeira LDB.

Com a instauração do regime militar em 1964, porém, o movimento em favor da escola pública e o conteúdo da primeira LDB foram interrompidos. O novo regime implantou outra LDB (Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71), que introduziram mudanças significativas no ensino, uma vez que a educação passou a ser vinculada aos planejamentos econômicos globais como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Nesse período, a estratégia governamental foi delegar ao ensino do segundo grau um caráter de profissionalização, o que acarretou mais desigualdades sociais, visto os filhos de operários serem preparados para o trabalho e os da elite para continuar o ensino superior, como indicam estudos de Baudelot; Establet (1992) e Frigotto (2002)¹⁰. O fracasso do ensino

¹⁰ Segundo Frigotto (2002), nesse momento, há influências da Teoria do Capital Humano, perspectiva surgida nos Estados Unidos nos anos de 1960 e no Brasil nos anos de 1970 (ideologia desenvolvimentista pós-guerra marcada pelo fortalecimento do tecnicismo como suporte do capitalismo), parte da estratégia de busca de hegemonia norte-americana, que se fundamentava em uma prática educativa baseada nos princípios da racionalidade e da eficiência vinculados à lógica do mercado. Nesse caso, a educação apresenta um caráter tecnicista restrito a um aprendizado do saber fazer, característica presente nos currículos escolares daquele momento.

profissionalizante culminou em uma nova lei, conforme atesta Gentili (2001), a Lei nº 7.044, época marcada pela democratização da educação.

Com o fim do regime ditatorial em 1985 e com a implementação da Constituição de 1988, a educação brasileira entra em uma nova fase. A principal reforma do ensino nos anos 1990 foi a instauração de uma nova LDB (a Lei nº 9.394/96)¹¹, sendo a partir dela que se apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais. A LDB determina, pelo decreto nº 2.208/97 e pelo Parecer nº 16/99, que são dois os níveis de Educação Nacional: a *Educação Básica*, que corresponde às oito (atualmente nove) séries do Ensino Fundamental, somados aos três anos do Ensino Médio, e a *Educação Superior*. Com relação à educação profissional, capítulo especial da lei, são os três níveis de ensino: o básico, o técnico e o tecnológico.

Vemos, com isso, que a Educação Básica ganha novos contornos nesse diálogo da LDB de 1996 com a Constituição de 1988, visto a LDB anterior ficar em atraso em relação ao texto constitucional de 1988. A grande novidade da nova LDB, em um novo entendimento da educação formal do país, envolve a articulação entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, níveis compreendidos como parte da Educação Básica. À LDB de 1996, assim, caberia o papel de configurar, sobretudo em termos jurídicos, as condições para a publicação de documentos que orientassem, em nível nacional, a adoção de pressupostos teóricos, de diretrizes curriculares e de práticas pedagógicas com a finalidade de atualizar no país um "sistema único de educação básica", segundo palavras de Cury (2002, p. 170).

Diferentemente dos períodos anteriores, o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, passa a ter nova função, pois, anteriormente, a população era estimulada a concluir obrigatoriamente apenas o Ensino Fundamental. Por isso, nesse contexto, o Ensino Médio – com as funções propedêutica, profissionalizante e formativa, sendo a última predominante em relação às outras –, passa a ser visto pelos legisladores oficiais como "novo" Ensino Médio. A esse novo Ensino Médio, segundo a LDB de 1996, seria garantida uma *identidade*, com a redefinição de suas finalidades, como consta no texto legal, o qual postula:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

¹¹ É relevante ressaltar que a discussão dessa nova LDB se iniciou uma década antes de sua aprovação. Conforme Saviani (1997), o início das discussões da Lei de Diretrizes e Bases iniciou-se na IV Conferência Brasileira da Educação, em 1986, com a aprovação da carta de Goiânia; e, no ano seguinte, com a publicação, na Revista da Andes, de um artigo sobre a LDB.

- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1999, p. 31-32).

Assim, percebemos que estavam constituídas, ao menos no texto oficial, as intenções de retirar do Ensino Médio o seu caráter profissionalizante que a LDBN de 1971 imprimia ao antigo segundo grau. O argumento era de que os anos de 1990 seriam novos tempos, com necessidades para outro tipo de formação de nível médio. Estabelecidas as condições legais e as justificativas para a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica, seria preciso a criação de toda uma documentação que orientasse a adoção de estratégias didáticas adequadas às novas finalidades almejadas para a Escola Básica. É no contexto dessa demanda que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCNs*), que buscavam materializar o que orientava o artigo 26 da LDB de 1996:

[...] os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1999, p. 28).

Os *PCNs* constituíram uma espécie de marco na movimentação que objetivava a reconfiguração da educação formal no nosso país, pois se sustenta na noção de *Educação Básica* legitimada pela Constituição de 1988. É claro que, no contexto dos anos 1990, ainda a ideologia do capital humano vinculava-se ao pensamento neoliberal, que promovia o processo de globalização em contexto mundial. Essa ideologia, conforme registra Portela (2013), influenciou o Brasil e diversos países da América Latina. Nessa perspectiva, o processo educacional é também visto como um lugar de valorização do mercado econômico e da competitividade ligada a ele, pois, de acordo com Ney (2008, p. 57), nessa nova organização, "o homem deve continuamente adquirir novas competências e habilidades para se permanecer em condições de se empregar". Nesse contexto, segundo Zanlorense e Lima (2009), a política neoliberal desincumbe o Estado de suas responsabilidades e a escola passa a desempenhar a função de gestora educacional, administrativa e pedagógica, embora, no discurso oficial, à escola sejam dadas autonomia, gestão coletiva e descentralização.

Com relação a esse discurso das competências, Saviani (2011) faz uma crítica à centralidade na noção de *competências* nos documentos oficiais, crítica esta que comparece anteriormente, visto que, no contexto dos *PCNs*, há "tentativas de transpor o conceito de 'qualidade total' do âmbito das empresas para as escolas" (SAVIANI, 2007, p. 436, aspas do

original). Instala-se, assim, a competitividade entre instituições em busca de melhores notas pelo projeto "Dinheiro na Escola", criado pelo então Ministério da Educação e Cultura, visto a escola com a melhor nota passar a ser considerada como "científica e competente". O ensino-aprendizagem passa a ser visto em um sistema de competitividade com resultados exigidos pelo MEC em função do controle da qualidade. Nessa linha, há muitas críticas aos documentos parametrizados, pois, naquele momento, tais documentos fomentam a ideia de relacionar ensino-aprendizagem a números presentes em avaliações e às exigências do MEC. A esse respeito, também Nunes (2012) argumenta que as medidas neoliberais convertem a educação, direito social, em mercadoria, pois os principais objetivos são excelência, produtividade e competência. Logo, de acordo com Santos (2015), além dos PCNs de Ensino Fundamental e Médio – publicados em meados e finais da década de 1990 –, a educação formal brasileira passaria a contar, além das leis, dos decretos e das portarias, (e com cursos e programas de formação que visavam a dar-lhe forma), com outros documentos reguladores dos pressupostos teóricos e das orientações metodológicas a serem adotadas nas instituições de ensino oficiais do país.

O contexto de criação da primeira versão dos PCNs, organizada pelo MEC entre os anos de 1995 e 1996, envolveu a participação de docentes das universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, especialistas e educadores. Como não ocorreram encontros com professores e não foram formadas comissões de diferentes locais do país, enfim, fóruns de discussão, muitas críticas ligadas aos documentos giram em torno da constituição da figura do leitor. Dado o caráter de diretriz, os PCNs apresentavam, para a maioria dos professores, conforme relata Santos (2015), imprecisão devido a termos e conceitos virem de distintos contextos sem uma delimitação. Além disso, segundo a autora, por serem endereçados a uma diversidade de leitores potenciais – (gestores dos Estados, administradores escolares, pedagogos, professores etc.) os Parâmetros, de um lado, misturavam termos e jargões específicos de muitos campos sem a devida explicação e, de outro lado, visavam a especialistas já com conhecimento prévio e informações de que os leitores efetivos careciam. É o que nos atesta Boabaid (2014) em sua tese, na qual reflete acerca da dificuldade de os professores, no ato de leitura dos PCNs, atribuírem referência a esse discurso.

Devido a essas dificuldades, uma primeira tentativa de superação das "falhas" identificadas nos PCNs consistiu na criação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – *Parâmetros em Ação* –, com a proposição de um trabalho no sentido de

desenvolver uma capacitação em serviço aos educadores atuantes da Educação Infantil, no Ensino de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental, questão que não teve muito sucesso por esbarrar, segundo Santos (2015), em falta de critérios para a escolha de coordenadores locais do programa e em problemas de tempo dos professores atuantes, sobrecarregados por suas atividades internas e externas à escola.

Passado algum tempo dessa primeira intenção de aproximação entre PCNs e professores atuantes, o MEC lançou em 2000 outra proposta que visava a dar visibilidade e importância aos PCNs para atuação e formação dos atuais e futuros professores da Educação Básica: as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais conhecidos como os *PCNs +*, publicados em 2002. Esse documento, conforme Santos (2015), procurou aproximar-se mais do público, com linguagem mais acessível, explicações sobre o papel da escola e do seu papel político-pedagógico, esclarecimentos sobre conceitos-chaves da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, além de explicações mais claras sobre o novo Ensino Médio incorporado à Educação Básica. Nesse novo documento, os professores passam a ser tratados como importantes agentes da mudança e o texto adotado um caráter orientador e não impositivo:

[...] esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2002, p. 07).

Ainda que esse documento represente avanços com relação aos PCNs anteriores, não deixou de sofrer críticas, como pode ser acompanhado no estudo realizado por Rojo e Moita Lopes (2004) sobre as partes referentes à língua portuguesa e às línguas estrangeiras. A grande crítica dos estudiosos envolve o que chamam de "desencontro de vozes" no que concerne às concepções de linguagem. Como resposta a essas críticas, o MEC deu início à configuração das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), que não tiveram uma recepção tão polemizada e foram consideradas, na opinião de Santos (2015), um avanço em relação aos PCNs. Assim, as Orientações se firmaram como mais um documento oficial publicado e disponibilizado para a escola e para as instituições formadoras de professores. Para Santos (2015), por parte dos PCNs, dos PCN+ e das *Orientações*, há uma investida para uma espécie de fechamento no endereçamento destes textos, pois estes passam, cada vez mais, a se dirigir ao professor (atuante e em formação), considerado uma espécie de parceiro

do Ministério da Educação na desejada reorganização da Educação Formal, instanciada no Brasil a partir de 1990.

Apesar de o contexto de elaboração e publicação dos PCNs ter sido conturbado, esses documentos, de natureza indicativa e não prescritiva, constituíram-se como documentos orientadores da organização dos sistemas de ensino do país não somente em relação aos professores atuantes da Escola Básica como também na formação de futuros professores nos cursos de Licenciaturas. Dessa breve contextualização a respeito dos documentos parametrizadores, vemos o quanto os contextos econômico, político, científico e cultural são determinantes das políticas educacionais e dos documentos que norteiam e orientam a educação de um país, que também está vinculado ao cenário mundial e aos interesses econômicos de outros países. Por isso, passado algum tempo após as publicações, vemos que os PCNs, desde 1990, além de difundirem os princípios da reforma curricular e da educação formal, buscam orientar o professor em novas abordagens e metodologias a serem implementadas em sala de aula. No caso da Língua Portuguesa, houve mudanças em concepções de linguagem e língua que desencadearam reflexões sobre o papel da língua em uso, como em atividades de leitura e escrita.

Desse modo, como indicamos no início deste capítulo, vamos investigar as concepções de leitura e escrita atreladas às de linguagem e língua, com base nos documentos elencados da Educação Básica e das diretrizes oficiais para o Ensino Superior dos cursos cujos alunos são nossos participantes da pesquisa. Nossa leitura será acompanhada por estudos já realizados sobre os documentos oficiais e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como as teses de Boabaid (2014) e Barros (2016). Além desses estudos, dialogaremos com publicações de Rojo (2000), Marinho (2001) e Silva (2009a). Vale ressaltar que, como as diretrizes oficiais dialogam explicitamente com a perspectiva baktiniana de linguagem, em alguns momentos, traremos o texto de Bakhtin diretamente, principalmente suas reflexões sobre dialogia e gêneros. No entanto, salientamos que a base teórica que alicerçará a análise dos fatos de linguagem que compõem esta tese vincula-se à perspectiva benvenistiana de linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere à Língua Portuguesa, são apresentados como documento de natureza indicativa e interpretativa que conduz à proposição da interatividade, do diálogo, da construção de significados *na*, *pela* e *com* a linguagem e se propõem a ser uma base na qual os educadores encontrem parâmetros para prepararem suas aulas.

Para Marinho (2001, p. 45), a partir da década de 60, a introdução da Linguística nos cursos de formação de professores vai ao encontro da crescente demanda de concepções que se propunham a enxergar a aquisição da escrita como um objeto de múltiplas facetas, assumindo também os condicionantes sociais, culturais e políticos como constitutivos da língua, por meio das teorias discursivas ou enunciativas, que concebem o texto como unidade de análise. Nos anos 70, de acordo com a autora, o desencanto com a gramática e com teorias da Linguística com foco nos componentes sistêmicos da língua, como Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica, implica a busca, cada vez mais ampla por alternativas teórico-metodológicas que consigam dar conta da complexidade dos processos de aquisição e aprendizagem da língua materna, tais como a leitura e a escrita.

Ainda segundo Marinho (2001, p. 25), nas décadas de 80 e 90, apesar de não serem inéditos os questionamentos sobre conteúdos e currículos das escolas, “os programas de ensino oficiais tornaram-se objeto de debates vivos, principalmente no meio acadêmico”. Para a autora, os PCNs, além de atenderem demandas dos próprios professores por uma definição mais consistente do objeto de ensino da sua disciplina como resultado dessa interlocução, traduzem uma tentativa de oficialização de um discurso que vem se constituindo nas práticas educativas, numa interlocução com as universidades e que culminou “num processo de efervescência e de aproximação da pesquisa e do ensino, do pesquisador e do professor do ensino fundamental e médio” (MARINHO, 2001, p. 19).

Nesse período, constata o documento, ganha espaço uma série de teses que passam a ser reconhecidas e aderidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. O compartilhamento dessas teses desencadeou um esforço para se repensarem as práticas de ensino-aprendizagem da língua, orientando-se para a ressignificação da noção de *erro*, para o reconhecimento das variedades linguísticas próprias dos alunos, geralmente estigmatizadas socialmente, e “para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (PCNS, 1998, p. 17). Desse esforço de revisão, resultou “a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores” (PCNS, 1998, p. 18).

Segundo os PCNs 1997, nos dez anos que antecederam o lançamento do documento, a rede de educação pública, em sua quase totalidade, promoveu, através de reorientação curricular e de projetos de formação de professores em serviço, um significativo trabalho de

revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Isso porque a demanda quantitativa, de acordo com o documento, já estava praticamente satisfeita, o que abria espaço para a discussão sobre a qualidade da educação, e também porque a produção científica na área possibilitou refletir sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua materna. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais repercutem “como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares” (PCNs 1997, p. 19).

Ao analisar os currículos de 20 estados brasileiros em um estudo com foco no ensino de português cujo objetivo era, em princípio¹², servir como base para os PCNs, Marinho (2001) confirma a existência, à época, em âmbito nacional, de um movimento que buscava redefinir o ensino-aprendizagem de língua materna, o que pode ser comprovado nas palavras da autora:

É fácil para o leitor a constatação de que essas propostas querem redefinir o objeto de ensino do português, em função de mudanças de paradigmas no campo dos estudos e pesquisas linguísticas. Uma pressão rumo a essa redefinição, recorrentemente explicitada, é o fracasso escolar, há algumas décadas denunciado e indiciado principalmente no campo da alfabetização, da leitura e da escrita. Dessa forma, é sintomático que esses documentos (*os currículos analisados*) dediquem um bom espaço traçando novos rumos para a disciplina, muitas vezes estabelecendo um nítido confronto entre o velho e o novo. (MARINHO, 2001, p 50, itálicos nossos).

Reconhecidos como um marco nas orientações para o ensino-aprendizagem do Português, também há críticas aos PCNs, mesmo por quem confirma a sua relevância. Barros (2016) salienta os esforços para tornar os PCNs acessíveis aos professores e tornar compreensíveis a concepção de ensino proposta pelos documentos e seus fundamentos teórico-metodológicos. Essa empreitada, segundo a autora, justifica-se em função das dificuldades que os leitores-alvo dos documentos poderão encontrar ao se depararem com sua leitura. Por isso, a pesquisadora argumenta que, para “grande parcela dos professores brasileiros, a complexidade da terminologia científica, cuja dificuldade de compreensão advém do desconhecimento de algumas teorias, representa um entrave para sua aceitação” (BARROS, 2016, p. 29).

¹² A autora afirma em sua tese não ter certeza de que tal estudo tenha sido considerado na elaboração dos PCNs, uma vez que, embora feito para também servir como referência, não foi citado como referência nesses documentos.

Quanto às abordagens teórico-metodológicas recomendadas e aos estudos do campo das linguísticas textuais e discursivas recentes à época e inseridos nos PCNs, não seria o caso, postula Barros (2016)¹³, de deixá-los à parte por serem estranhos a uma significativa parcela dos professores, embora isso possa representar um dificultador ao entendimento dos documentos. Dessa maneira, para a autora, em função de o seu público não estar preparado para a leitura que exige, o documento pode tanto ser considerado como inadequado ao seu público quanto pode ser acolhido como motivador de uma nova formação, em consonância com as pesquisas em linguística mais atualizadas (BARROS, 2016, p. 35).

A autora chama a atenção também para a necessidade de se reconhecer a flutuação terminológica que constitui os parâmetros, fruto das “perspectivas interacionista, cognitivista, gerativa, sociolinguística, discursiva, enunciativa, textual que permeiam as recomendações do PCNEM, as quais definem as concepções de língua e linguagem que o configuram”. (BARROS, 2016, p. 37). Há falta de clareza ainda, segundo a autora, quanto aos diferentes conceitos de *gramática*, o que também dificulta a reflexão sobre os conceitos de *língua* e *linguagem*. Por entender que o estudo da língua em uso é possível por meio do texto, a principal inovação dos parâmetros oficiais, afirma Barros (2016), é indicar que a nomenclatura esteja a serviço de um ensino cujo texto é a unidade básica.

Também, numa reflexão sobre os documentos oficiais, Boabaid (2014)¹⁴, ao propor uma leitura dos PCNs à luz da Teoria da Enunciação, levanta a possibilidade desse documento, bem como outros documentos oficiais que o precederam, não conseguirem dar conta de todas as mudanças e inovações resultantes das reflexões feitas nas Universidades e nos espaços de formação de professores nos últimos anos. Ainda assim, a autora ressalta haver nos PCNs a busca da interlocução com o meio acadêmico na tentativa de oficialização de um discurso a ser desenvolvido nas práticas educativas das escolas. Outra questão relevante levantada por Boabaid diz respeito à probabilidade de a relação interlocutiva entre o professor, principal intérprete do texto dos PCNs, e o texto do documento ser afetada pela

¹³ Em sua tese, intitulada *Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos*, Barros resgata as críticas de Marcuschi (2004) e Ferrarezi Júnior (2014). Assim como ela, os autores fazem críticas pontuais aos PCNs sem deixarem de reconhecer a relevância dos parâmetros para o ensino-aprendizagem do Português, além de sinalizarem pontos relevantes nos documentos.

¹⁴ Ao resgatarmos as críticas de Barros (2016) e Boabaid (2014) aos PCNs, não queremos simplesmente estabelecer um contraponto à viabilização dos objetivos e das propostas dos parâmetros. Muito pelo contrário. Nosso entendimento é que as questões levantadas pelas autoras podem vir ao encontro de alguns questionamentos relevantes para nossa discussão, quais sejam: se há nos PCNs da Educação Básica a orientação para um ensino de leitura e escrita como processos de interlocução, por que ainda encontramos tantos problemas relacionados a tais habilidades por parte de alunos do Ensino Superior? Se há lacunas, e parece que há, onde podemos detectá-las? Além disso, a nosso ver, as reflexões das autoras respaldam depoimentos de respondentes de nossa pesquisa que relatam experiências frustrantes de leitura e escrita na Educação Básica, como mostraremos no quarto capítulo.

não coincidência entre o texto e o seu interlocutor pretendido, uma vez que o professor pode não ter conseguido se apropriar nem elaborar na prática o que leu.

Ainda abordando a questão da dissonância entre documentos oficiais e professores, enquanto seus leitores e principal público-alvo, Marinho (2001) lembra que há vários aspectos implicados na leitura e na produção de sentidos, de modo que é preciso refletir sobre as condições de recepção desses documentos. A autora lembra também da relação entre instituições e profissionais da educação em geral durante os governos totalitários no Brasil.

Nesse sentido, Marinho (2001) apresenta importante informação:

Em discussões no Serviço de História da Educação (INRP, Paris), por exemplo, alguns pesquisadores franceses sugerem que, no Brasil, essa reação adversa do leitor diante de textos emanados do governo é tributária da imagem que se construiu do estado brasileiro a partir da ditadura e de seus respingos que ainda permanecem, mesmo nos ventos da democracia. Também longe está a possibilidade de tomar apenas essa hipótese, porque é redutora para explicar o problema. Contudo, suponho que não podemos apagar da memória dos leitores as marcas e condicionamentos sócio históricos que criam os pré-conceitos ou as pré-disposições no processamento da leitura. (MARINHO, 2001, p. 24).

Consideramos que os alunos do Ensino Superior, que são nossos participantes de pesquisa, “carregam” concepções de leitura e escrita produzidas a partir de suas relações com os seus professores da Escola Básica e influenciadas pelas visões acerca desses processos construídas por esses docentes na relação que eles, por sua vez, estabelecem com os documentos oficiais desse nível de ensino ou com as publicações no país embasadas em perspectivas científicas de linguagem, também presentes nos documentos.

De acordo com os PCNs, após a década de 80, surgem no Brasil novas reflexões linguísticas relacionadas aos estudos desenvolvidos em Sociolinguística (aspectos de variação linguística) e Psicolinguística (aspectos cognitivos). A partir desses estudos, torna-se possível vislumbrar mudanças substanciais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, cujas demandas já haviam sido detectadas no contexto de prática de ensino-aprendizagem de língua materna. As reflexões advindas dos estudos e das pesquisas produzidas por uma linguística centrada no uso da língua, como as teorias do texto e do discurso, além de trazerem novas concepções aos atores e ao cenário do trabalho com a língua na escola, tecem críticas ao ensino de língua materna corrente e apontam questões que demandam uma reflexão à luz das teorias mais recentes.

Desse modo, passa a ser questionado o ensino orientado pela gramática normativa que, conseqüentemente, priorizava a norma culta padrão e a ênfase ao aprendizado das suas regras

de exceção, sem considerar o uso real da língua; a escolha de textos que deveriam servir apenas à abordagem do conteúdo gramatical que contemplavam, bem como dos valores morais que se queria tratar; o ensino descontextualizado, geralmente vinculado à memorização de terminologias e associado à identificação de fragmentos em frases soltas; e a apresentação de uma teoria gramatical com a função única de normatizar a língua sem a devida reflexão do seu funcionamento em seus vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), bem como a visível opção pela escrita como modalidade de língua a ser seguida, em detrimento da fala.

Ultrapassando o nível da crítica, os PCNs fazem proposições e apontam novas dimensões político-pedagógicas para o tratamento e o ensino-aprendizagem de língua materna na Educação Básica. Segundo Silva (2009a), levando em conta um pressuposto consensual construído a partir das reflexões e estudos acima citados, os Parâmetros Curriculares Nacionais postulam o desenvolvimento da competência discursiva do aluno como objetivo do ensino de língua materna, como vemos na reflexão da autora:

Dessa maneira, nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental (PCN EF), os conteúdos estão divididos em dois eixos: o do *uso* e o da *reflexão*. No *eixo do uso*, a língua é vista a partir do processo de interlocução, com ênfase nos seguintes trabalhos: (1) na historicidade da linguagem e da língua; (2) na constituição do contexto de produção, representações do mundo e interações sociais (interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento de produção); (3) nas implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e de forma decorrentes das escolhas de gêneros e no *eixo reflexão*, os conteúdos desenvolvidos sobre os do *eixo uso*, referem-se à construção de instrumentos para a análise e funcionamento da linguagem em situações de interlocução, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possibilitam a ampliação da competência discursiva do sujeito: (1) variação linguística: modalidades, variedades e registros; (2) organização estrutural dos enunciados; (3) léxico e redes semânticas; (4) processos de construção de significação e (4) modos de organização dos discursos (SILVA, 2009a, p. 76).

A partir dessa discussão inicial sobre o papel dos PCNs no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e os efeitos de sua leitura na prática dos professores, passamos, nas seções deste capítulo, a contemplar as concepções de linguagem, língua, leitura e escrita para os níveis fundamental, médio e superior presentes nas diretrizes oficiais sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

1.1 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Fundamental

Nesta seção, tomamos como base de nossa reflexão os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Primeiro e Segundo Ciclos* (1997) e os de *Terceiro e Quarto Ciclos* (1998). Pretendemos, a partir da leitura desses documentos e de textos de alguns de seus leitores, como Rojo (2000, 2004) e Marinho (2001), apresentar as concepções de linguagem e língua que sustentam as de escrita e leitura de textos em língua portuguesa nos PCNs do Ensino Fundamental.

Para Rojo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são um divisor de águas nas políticas educacionais brasileiras, conforme lemos nas palavras autora:

A elaboração e publicação dos **PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental)** representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem - como tradicionalmente tem sido feito no Brasil - em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes Parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em "*diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.*" (PCNs: Introdução, p. 49). (ROJO, 2000, p. 09, negritos da autora, itálicos do original).

Como mostram estudos como os de Travaglia (1996), três concepções de linguagem dominaram os estudos linguísticos e influenciaram o ensino de língua portuguesa no Brasil. A saber, a concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* e, mais recentemente, a concepção de *linguagem como interação*. Essa terceira concepção, a qual percebe a linguagem como fruto da atividade social que se processa entre os falantes, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, tem sustentado os estudos linguísticos mais recentes e parece ser a preconizada pelos PCNs.

A visão de linguagem presente nos PCNs Ensino Fundamental dialoga com a concepção de linguagem difundida no Brasil nos anos 80 por Geraldi, pois o autor defende que o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo (GERALDI, 1984). O autor reconhece um aluno ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem por meio da produção e da recepção de textos orais e escritos.

Também os PCNs referenciam a interlocução da linguagem, ao postularem que "a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica [...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história" (PCNs, 1997, p. 22). Assim, a linguagem é produzida nas diferentes práticas sociais das quais se pode participar,

numa conversa de bar, entre amigos, ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta.

As proposições dos PCNs convergem para uma visão transdisciplinar de linguagem e afirmam ser necessário que os professores não percam isso de vista em sua prática. Considerada, nos documentos, como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNs, 2000, p. 5), a produção de sentido é a razão principal de qualquer ato de linguagem. Nessa perspectiva, entender o caráter arbitrário da linguagem pode permitir que os alunos problematizem os modos de “ver a si mesmos e ao mundo” e questionem noções e conceitos dados como indiscutíveis.

De acordo com os documentos, para que se tenha uma “educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania”, é necessário que se criem “condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCNs 1997, p. 25). É em uma concepção dialógica de linguagem, conforme Bakhtin (1986) defende em "Os gêneros do discurso", que os PCNs sustentam a reflexão da língua em uso em diálogo com diferentes teorias linguísticas. Bakhtin (1986) elege a linguagem, em uma perspectiva dialógica, como objeto de estudo, argumentando que é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, que constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo princípio dialógico: “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113). Nessa concepção, o ser humano usa a linguagem para agir no contexto social, pois a linguagem (nas suas diferentes manifestações) e, conseqüentemente, a língua em uso são concebidas como atividades interativas, como formas de ação social, como espaços de interlocução, possibilitando a prática social dos mais diversos tipos de atos.

É possível vislumbrar esse caráter dialógico da linguagem também nos PCNs:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (PCNs, 1997, p. 22).

Para os PCNs, o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo, com o qual o indivíduo lida ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Nessa linha, “produzir linguagem”, sinaliza o documento, “significa produzir discursos”. Produzir linguagem significa, também, “dizer alguma coisa para alguém”, de uma certa forma, em um dado contexto histórico. Desse modo, “as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso [...] não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado” (PCNs, 1997, p.22).

A linguagem, segundo os PCNs Ensino Fundamental, é uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica. A linguagem se realiza tanto na oralidade quanto na escrita, na informalidade de uma conversa entre amigos ou na formalidade de uma apresentação de trabalho em sala de aula ou de uma entrevista de emprego; na escrita simples e natural de um bilhete ou no cuidado que pode ser necessário ter com a escrita ao se redigir um e-mail ou se escrever uma redação, ou seja, na diversidade das práticas sociais nas quais podemos estar inseridos (PCNs, 1997, p. 21).

Vemos, na passagem abaixo dos PCNs Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos –, os efeitos ligados ao domínio da linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCNs, 1998, p. 19).

Nessa direção, comparece no documento a defesa de que um dos objetivos do Ensino Fundamental é fazer uso das “diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal”, como instrumentos “para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCNs, 1998, p. 7). Essa concepção dialoga com as reflexões de Bakhtin (1999), para quem a linguagem como interação pode ser assim caracterizada:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal,

realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Ainda em relação à linguagem, os PCNs (1997, p. 21) destacam que é através dela que vamos dar forma à expressão das ideias, dos pensamentos e das intenções. Também contamos com a linguagem para estabelecer relações interpessoais, influenciar e convencer o outro, agindo sobre suas representações da realidade e do mundo bem como sobre o rumo de suas ações ou reações. Além disso, a linguagem pode ser verbal ou não verbal. A língua, como uma das possibilidades de manifestação da linguagem, é um sistema relacionado ao verbal. Por isso, vamos encontrar nos documentos a defesa de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Então, aprender a língua é ir além do aprendizado das palavras simplesmente: “aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCNs, 1997, p. 22).

Seguindo essa argumentação, o ensino da língua, conforme os PCNs, deve buscar a expansão das possibilidades de uso da linguagem. As capacidades linguísticas a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Antes de apresentar a nova proposta de ensino-aprendizagem de língua materna, os PCNs Ensino Fundamental apontam problemas pontuais acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa daquele momento, quais sejam: um ensino descontextualizado, fragmentado e fortemente baseado em memorização. Segundo o documento, as críticas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, vindas desde 1970, só se estabeleceriam com mais consistência no início dos anos 1980, graças aos estudos desenvolvidos pela Sociolinguística e pela Psicolinguística, dentre outras perspectivas inseridas numa linguística independente da tradição normativa e filológica.

Além das críticas ao ensino tradicional da língua materna, já citadas anteriormente, destacamos outras, presentes nos PCNs (1998), que dizem respeito ao modo como esse ensino prescritivo concebia o aluno e o seu desempenho linguístico: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não consideradas padrão, formas e variedades geralmente usadas pelos alunos.

Justificando tais críticas, o documento lembra que a Língua Portuguesa, no Brasil, “possui muitas variedades dialetais” (PCNs, 1997, p. 26), de maneira que a forma como as pessoas falam pode identificá-las geográfica e socialmente. Contudo, de acordo com os PCNs, “há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas”; nesse contexto, a escola não pode ser mais um lugar onde esses preconceitos se evidenciem, mas, pelo contrário, ela deve ser o lugar que garanta o respeito e o acolhimento à vez e à voz, à diferença e à diversidade (PCNs 1997, p. 26).

Os documentos orientam que o ensino da língua materna deve considerar diversos fatores fundamentais para o educando, conforme podemos acompanhar na passagem a seguir:

[...] para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (PCNs, 1997, p. 26).

Os PCNs assumem e legitimam, de acordo com Marinho (2001), como princípios do ensino-aprendizagem de Português, uma noção de *língua* como *discurso*; como unidade de estudo ou de análise linguística, o *texto*; o foco nos usos públicos da linguagem; o aprendizado da língua como instrumento de inclusão social e de democratização (MARINHO, 2001).

A proposição de construir currículos próprios para o Ensino Fundamental, respeitando as necessidades culturais e políticas de cada região, é, para Rojo (2001), qualidade inovadora dos PCNs. Em relação aos conteúdos indicados pelos PCNs para as práticas do eixo do *uso da linguagem*, Rojo (2001) afirma o seguinte:

[...] são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o *texto* é visto como *unidade de ensino* e os *gêneros textuais* como *objetos de ensino*. (ROJO, 2001, p. 7).

A linguagem, seja ela escrita ou oral, em uma perspectiva de gêneros, processa-se por meio de enunciados que se materializam em diversas interações, como argumenta Bakhtin:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor [...]. Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 1986, p. 112).

Em diálogo com essa argumentação, os PCNs, em seus *Objetivos Gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, elegem como objetivo central do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (PCNs, 1997 p. 32). Isso, segundo Rojo (2004), conduz a uma proposta de ensino que se distancia da visão de ensino de Língua Portuguesa com foco na construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e da capacidade de análise linguística¹⁵, apontando para uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem, aos quais estão atreladas as análises da língua. Então, para os documentos, “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” (PCNs, 1997, p. 21), uma vez que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

O processo de alfabetização também recebe um novo olhar no início dos anos 80, de acordo com os PCNs (1997, p. 20), o que promove um deslocamento da ênfase, habitualmente posta em *como se ensina*, para a busca em descrever *como se aprende*. O ensino e a aprendizagem da língua materna, na escola, passam a ser considerados como consequentes da articulação de três variáveis, quais sejam, o *aluno*, a *língua* e o *ensino*. O *aluno*, primeira variável, agente do conhecimento, é o “sujeito da ação de aprender”. “O objeto de conhecimento, a língua, é o segundo elemento, “são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem”. O *ensino*, terceiro elemento da

¹⁵ É a essa visão que os PCNs fazem a crítica, a partir de diagnósticos de um ensino orientado pela gramática normativa, que, em vez de priorizar o uso real da língua, elegia a norma culta, com foco no aprendizado, fragmentado e descontextualizado, das regras de exceção da língua, geralmente vinculado à memorização e o texto como mero instrumento de abordagem do conteúdo gramatical. Nos PCNs, (1997, p. 14), encontramos a seguinte afirmação: “Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, como objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

triade, “é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento”. O terceiro elemento, então, está ligado à pessoa do professor PCNs (1997, p. 20).

Cabe ao professor viabilizar essa mediação, que acontecerá com o planejamento, a execução e a orientação das atividades didáticas, “com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (PCNs, 1997, p. 20). Nesse sentido, o documento dialoga com um professor como mediador entre o conhecimento sobre a linguagem e o aluno, que é, assim, efeito da prática de ensino das concepções do professor sobre *linguagem, língua, leitura e escrita*. Consideramos que o aluno revela os efeitos dessa prática nas concepções sobre *linguagem, língua, leitura e escrita* que carrega para o Ensino Superior, conforme pensamos encontrar nas análises dos questionários dos alunos respondentes, nosso *corpus* analítico, que será objeto de reflexão no quarto capítulo desta tese.

Delineadas as concepções de linguagem e língua nas diretrizes oficiais do Ensino Fundamental – documentos parametrizadores de 1997 e 1998 –, passemos às concepções de leitura e escrita nos documentos. Começamos pela concepção de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental elegem como sua justificativa básica a demanda atual da leitura e da escrita, devido à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Os documentos apontam os dois polos de preocupação nos desenvolvimentos dessas habilidades: a primeira e a quinta série, ou seja, os períodos iniciais do primeiro e do terceiro ciclos (atualmente, referidos como o primeiro e o sexto ano); um por problemas de alfabetização e o outro pelo uso não eficaz da linguagem:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (PCNs 1997, p. 19).

A dificuldade que universitários demonstram para compreender textos e organizar ideias também é trazida, nos PCNs, como argumento para propor mudanças no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. A constatação das dificuldades dos alunos, ao ingressarem no Ensino Superior, reforçou a necessidade da reestruturação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por isso, o documento expõe, como uma das justificativas para as novas propostas¹⁶, a constatação de que hoje “exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás” (PCNs, 1998, p 23), acrescentando que a tendência é que tal exigência seja cada vez maior. Como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a Escola precisa dar conta dessa demanda, de modo que as práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas precisam ser revisadas, a fim de que o aluno possa aprimorar seus usos da linguagem a partir de práticas que considerem a diversidade de textos que circulam socialmente.

Com relação à *leitura*, os PCNs de Língua Portuguesa sugerem a formação de leitores competentes, capazes de construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. Para isso, o documento indica uma abordagem que articula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades interdependentes. À leitura, com base nos PCNs, é atribuído o papel de atividade de construção e elaboração de sentido. Essa posição surge com a intenção de se opor à prática da leitura como *decodificação*. Nessa perspectiva, o documento oficial orienta vários tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em conjunto etc.) e o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas a essa competência linguística, tais como: projetos de leitura, atividades sequenciadas, dentre outras.

Segundo os PCNs (1997), a leitura tem sido objeto de ensino nas Escolas, porém destacam que, se a Escola quer tornar a leitura também um objeto de aprendizagem, essa leitura precisa fazer sentido para o aluno. Isso porque a leitura precisa ser considerada como uma prática social complexa, que deve ter sua natureza e complexidade levadas em conta. Por isso, o trabalho com a leitura envolve a exploração da diversidade de textos, as possibilidades de combinações entre eles e a observação dos diferentes objetivos e modalidades que caracterizam a leitura. É imprescindível, conforme os documentos, que a Escola assuma um outro olhar sobre o ensino da leitura e a formação do leitor, como vemos no fragmento a seguir:

¹⁶ Na mesma página do documento, encontramos outra justificativa relevante para tais propostas: “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCNs, 1998, p. 23).

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. (PCNs 1997, p. 41)

Outro aspecto destacado pelos PCNs é que a Escola deve preocupar-se com a formação de leitores e organizar o trabalho com leitura tendo em vista essa formação, conforme argumentação presente no seguinte trecho do documento:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCNs 1997, p. 41).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – terceiro e quarto ciclos –, a leitura tem uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da competência leitora do aluno pelo professor, esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas, pois “Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa”, indicam os PCNs, “é também professor de leitura” (PCNs 1998, p. 32).

Essa competência será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos ao acesso e ao manejo dos diversos gêneros textuais que são ou poderão vir a ser parte do cotidiano dos alunos. Tal argumentação do desenvolvimento da competência leitora, por meio do trabalho com gêneros textuais/discursivos, está presente em vários trechos do documento, conforme os destacados a seguir:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (PCNs, 1998, p. 70).

(...) Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (PCNs, 1998, p. 23).

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos

projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. (PCNs, 1998, p.70).

Ao orientarem, desde o primeiro ciclo, para a leitura de textos diversos, que contemplem também a diversidade de gêneros que circulam socialmente, com a consideração de critérios de escolha de leitura como conteúdo atrativo aos alunos e fomento a projetos de estudo e pesquisa às diversas áreas, os PCNs (1998) expressam uma preocupação em conceber a língua portuguesa como transversal às atividades das demais áreas do conhecimento.

Segundo os PCNs, o tratamento didático que deve ser dado à leitura na sala de aula refere-se à maneira como a leitura foi e está sendo exercitada, isto é, se for usada como objeto de aprendizagem, é preciso que ela faça sentido para o aluno, distanciando-se, assim, daquele ensino em que o aluno/leitor não produz referências nem sentido em relação àquilo que lê. Por isso, os documentos fazem uma ressalva em relação à formação do leitor, pois, se “[...] o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola” (PCNs, 1997, p. 15).

É fundamental, de acordo com os PCNs, deixar claro para o leitor que a leitura não é apenas parte de uma disciplina da sua grade curricular escolar. Isso porque o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que, como prática social, envolve a produção de sentidos a partir de textos de diferentes esferas de atividade.

Dessa forma, a leitura não deve nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas extrapolar os limites da sala de aula e ser um catalisador das suas esferas sociais. Isso porque, na proposta dos documentos, a leitura é mediação, como vemos na argumentação da seguinte passagem:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (PCNs 1997, p.42).

Assim, uma prática constante de leitura na Escola deve admitir diversas leituras, contrariando a antiga ideia de leitura única, em que ao leitor cabia a tarefa de decodificar a

escrita e descobrir o que o autor queria dizer. A Escola precisa também criar um ambiente estimulador, com condições favoráveis para que se desenvolva uma prática leitora na qual o aluno se sensibilize pela necessidade de ler, tomando a leitura como um veículo condutor da aprendizagem que lhe proporcionará autonomia diante do seu conhecimento. É nesse sentido que a Escola é desafiada a tornar o aluno um leitor competente e autônomo, conforme observamos na seguinte afirmação:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCNs, 1998, p. 17, aspas do original).

No universo da Escola, o professor é figura fundamental e os PCNs sugerem que ele tome para si o papel de desenvolver nos alunos o prazer pela leitura. Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental veem a leitura feita pelo professor como a maior oportunidade de contato com leitores proficientes e apaixonados pela leitura. O professor propicia o contato com leituras mais densas e que necessitam de um apuramento linguístico mais desenvolvido. Conforme os PCNs, a "leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola". E fica ainda mais incomum em séries mais avançadas, o que é considerado negativo pelos documentos, uma vez que são os alunos maiores que, muitas vezes, têm mais necessidade de "bons modelos de leitores" (PCNs, 1998, p. 19).

De acordo com Kleiman (2004), a concepção de leitura preponderante hoje nos estudos de leitura é a de leitura como prática social, que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos Estudos do Letramento. Os usos da leitura, nessa perspectiva, estão ligados à situação, "são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social" (KLEIMAN, 2004, p. 15).

As demandas sociais variam de acordo com o momento que a sociedade vive e, com elas, variam também a importância e o valor dos usos da linguagem. Cabe à Escola atender a essa demanda com métodos e práticas de ensino que levem o aluno a ampliar sua competência discursiva por meio de práticas que promovam a interlocução.

Pode-se afirmar, nas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que há consenso em torno da ideia de que as práticas pedagógicas relacionadas a esse componente curricular devem partir do uso da língua possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas relacionadas aos usos da escrita. Em função disso, considera-se que a razão de ser das propostas de leitura e escuta não é a decodificação e o silêncio e sim a compreensão ativa; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita não é a produção de textos para serem objetos de correção, mas a interlocução efetiva; que o objetivo das propostas didáticas é levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poderem compreendê-la e dela fazerem uso adequado de acordo com situações, necessidades e propósitos definidos. Por isso, para os PCNs, a produção de textos está vinculada à leitura e é fundamental que os aspectos implicados na sua produção sejam dados desde o início; “como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (PCNs 1997, p. 66).

Logo, no que diz respeito à *produção de texto*, os PCNs orientam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas. A leitura, com base nos PCNs (1997, p. 40), fornece subsídios para a produção escrita, fornecendo ora argumentos, isto é, *o que escrever*, ora modelos de referência, ou seja, *como escrever*, remetendo a práticas de exploração da intertextualidade. Dessa forma, os PCNs têm como objetivo formar escritores competentes, como vemos na seguinte argumentação:

É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma que seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e à experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico. No primeiro ciclo, é imprescindível que os alunos produzam diferentes textos por escrito, ainda que, para tanto, necessitem da ajuda do professor ou dos colegas. (PCNs, 1997, p. 69).

No que se refere à prática de produção de textos, a finalidade é formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, o que os documentos chamam de *competência discursiva*. Encontramos a definição dessa competência, concebida como “a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (PCNs, 1997, p. 35).

Uma proposta assim delineada pressupõe um aluno do Ensino Fundamental capaz de escrever e ler criticamente. Para isso, são sugeridas algumas situações fundamentais para a prática de produção de textos, como: projetos de produção de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reescrita, produção de textos com apoio e outras situações de criação de textos. Também são propostas atividades de análise e reflexão sobre a língua, a saber: revisão de textos, análise linguística e domínio das noções gramaticais (ortografia, pontuação, classes de palavras, concordâncias e regências).

Tais questões são corroboradas nas seguintes passagens dos PCNs dos terceiro e quarto ciclos:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. (PCNs, 1998, p. 48).

Os PCNs explicitam que “formar escritores competentes” não se refere à formação de escritores profissionais; implica antes que a Escola coloque o aluno em contato com a enorme diversidade de textos escritos, de modo que ele seja capaz de produzir textos considerando o *para quem* o texto se destina, *o que* se pretende dizer e *onde* o dizer circulará, além de poder usar sua habilidade na escrita para seu próprio benefício, autonomia e expressão. Não se trata, como evidenciam os documentos, “de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia” (PCNs, 1997, p. 53). O escritor competente, argumentam os documentos, também é alguém que é capaz de elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; de organizar suas anotações, fazer esquemas para estudar um assunto; de expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

É nessa linha que os documentos apresentam as principais dificuldades na produção de textos: “narrações que ‘não contam histórias’, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista” (PCNs, 1998, p. 49). Em relação a tais problemas, os textos parametrizadores apontam como causas prováveis deles o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da

escrita. Dito de outra maneira, a escrita é tratada como um fim em si mesma e não como um meio para um fim, aspecto que, nesse caso, envolveria a relação de interlocução.

Nesse sentido, para os documentos, o escritor competente precisa também ser capaz de “olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto” (PCNs, 1998, p. 49). Espera-se, ainda, desse escritor, que ele tenha capacidade de revisar o seu texto e, se necessário, reescrevê-lo, tornando-o adequado para a situação de produção. Por isso, os PCNs alertam para a necessidade de a escola dar a devida atenção à produção de textos, especialmente à produção de textos escritos, o que é justificado no excerto abaixo:

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das ideias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar. Ou seja, a produção de textos escritos envolve complexos procedimentos necessários tanto à produção de textos como à escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente. (PCNs, 1997, p. 69).

Vimos, nesta seção, que, com uma concepção dialógica de linguagem, o estudo da língua é concebido no uso, via textos. Nesse viés, a leitura e a escrita aparecem como lugares de diálogo entre interlocutores social e historicamente situados. Com essas concepções, a leitura e a escrita são vistas como modos de ação de interlocutores que modificam seus modos de estar na linguagem e na sociedade por meio dos usos que fazem da língua. E o papel da Escola é o de convocar o aluno a usar a língua em todas as modalidades de uso. Dessa concepção que dá base para a formação do aluno do Ensino Fundamental, passemos às concepções de linguagem, língua, leitura e escrita preconizadas para o Ensino Médio pelos documentos parametrizadores.

1.2 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Médio

A discussão empreendida no quadro do Ensino Fundamental sobre ensino-aprendizagem de língua materna instiga a reflexão que é desenvolvida para o Ensino Médio nos PCNs. Para o desenvolvimento desta seção, servirão como base os *PCNEM* (2000) e os *PCN+ EM, Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2002). Segundo os documentos oficiais,

cabe ao Ensino Médio aprofundar as questões trabalhadas no Ensino Fundamental. O Ensino Médio assume, então, a responsabilidade de completar a Educação Básica, descaracterizando-se de ser apenas preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante. Preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho, são fundamentais em qualquer das modalidades do novo Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 8).

O documento defende o diálogo entre os níveis de ensino, reiterando que “muitos dos conteúdos e competências a serem abordados no ensino médio recuperam conhecimentos desenvolvidos em ciclos anteriores” (PCNEM, 2000, p. 70). Sendo assim, é preciso “observar uma progressão de conteúdos e competências cujo grau de aprofundamento deve ser parametrado pelas características e necessidades dos alunos” (PCNEM, 2000, p. 70). Dessa forma, evita-se a reprise de conhecimentos já internalizados ao mesmo tempo em que se oportuniza a ampliação de abordagens de conteúdos e competências ao longo da escolarização do aluno.

No que se refere à linguagem e à língua, os PCNEM propõem o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos três níveis de competência: *interativa*, *gramatical* e *textual*. Nesse sentido, ler, interpretar, colocar-se como protagonista na produção e na recepção de textos são habilidades essenciais de uso da língua. Por isso, os documentos defendem o texto falado e escrito sempre situado na relação interlocutiva, conforme argumentação da passagem abaixo:

As diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições, o que origina efeitos de sentido. Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos (PCNEM, 2000, p. 61)¹⁷.

Segundo o documento, é preciso trabalhar desde a compreensão e o uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise do modo como os homens usam a linguagem. Entender que há linguagens inerentes às diversas disciplinas que revelam uma visão específica de mundo é ir além da compreensão dos conceitos que fazem parte dos conteúdos particulares de cada disciplina. É desenvolver e

¹⁷ Os PCNs orientam para o trabalho com a língua em uso propondo sobre ela também a reflexão.

articular conhecimentos disciplinares e, assim, aprofundar a compreensão do conceito amplo de linguagem, como vemos a seguir:

Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo Representação e Comunicação que exigem estudo metalinguístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura. Logo, competências e conteúdos fundados em determinados conceitos se cruzam. Os procedimentos de trabalho com esses conceitos conduzem à aquisição ou desenvolvimento das competências gerais anteriormente citadas (PCN+ EM, Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2002, p. 26).

A capacidade metalinguística é uma dessas competências. Essencial para o desenvolvimento cognitivo, ela extrapola os limites disciplinares e está relacionada ao uso consciente e à reflexão sobre as linguagens. É essencial, no Ensino Médio, que as atividades de descoberta científica perpassem todas as disciplinas, o que exige que o conhecimento das linguagens não se limite à consecução de objetivos instrumentais. Assim, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências fundamentais para o aluno do Ensino Médio.

Assim como os PCNs, os PCNEM destacam o caráter dialógico das linguagens, ressaltando que isso pede um enfoque para muito além do ato comunicativo superficial e imediato. O contexto atual é sublinhado pelo apelo informativo instantâneo, então, é mais do que necessário refletir sobre as linguagens e seus sistemas, articulados por múltiplos códigos, bem como sobre os processos e procedimentos comunicativos. Levar em conta tais considerações pode garantir a inserção ativa do aluno na vida social e o seu acesso à cidadania. O documento reconhece que muitas vezes é difícil a adequação do ato verbal às demandas da interlocução nas diversas situações de interação, mas sublinha que a Escola precisa, progressivamente, desenvolver essa competência no aluno, com a consideração do lugar social que ele ocupa e pode ocupar. O diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos é, conforme o documento, a base para construir essa *competência interativa*, que não se restringe à vida escolar, pois a postura de quem dialoga, quando internalizada, “não se perde ao fim da prática escolar e pode estender-se pelos outros círculos sociais de que o aluno participa” (PCNEM, 2000, p. 57).

As competências apontadas pelos PCN+ Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do

Ensino Médio. O objetivo, muito antes de pensar em reduzir os conhecimentos a serem trabalhados, é definir os limites imprescindíveis para que o aluno desse nível de ensino tenha condições de prosseguir os estudos e participar da vida social.

Aliada à discussão sobre a linguagem como prática social, também defendida nos documentos para o Ensino Fundamental, no documento para o Ensino Médio, a aprendizagem dos conhecimentos linguístico e discursivo é o grande argumento para a Escola fazer do aluno um cidadão ativo na sociedade, conforme ilustra a seguinte passagem:

[a] atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios de fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de forma e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCNEM, 2000, p. 28).

Nessa orientação quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna, caminham tanto os PCNs do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio. Os PCNEM (2000) salientam que o ato enunciativo demanda habilidades de utilização da língua conforme as expectativas envolvidas na interlocução. É na interação com o outro que o sujeito é visto, bem como é na negociação de sentidos que a língua se realiza socialmente, a partir das escolhas de combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas, dentre outras.

De acordo com os PCN+EM:

Para o desenvolvimento progressivo da competência interativa, é importante que o professor de Língua Portuguesa crie condições capazes de inserir o aluno em situações reais de aprendizagem. Nesse sentido, alguns procedimentos são bem-vindos: Alunos e professores precisam ter clareza sobre as várias situações comunicativas de que participam: que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções. Quando se tem esses elementos claros, o ato enunciativo ganha chances de produzir nos interlocutores os efeitos desejados. (PCN+EM, Linguagens e suas Tecnologias, 2002, p. 76).

Definido como um todo significativo e articulado, verbal ou não verbal, nos PCNEM, Linguagens e suas Tecnologias (p. 60), o texto, em toda a sua diversidade de gêneros é o objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O termo *texto*, de acordo com o documento, é empregado em sentido amplo, para designar também unidades básicas de outras

linguagens além da verbal. Nessa visão, um quadro, um balé, um ritual podem ser considerados como textos.

A ideia de abdicar do uso de palavras soltas, de frases usadas como objeto de estudo da gramática traz, nos PCNs, o texto como possibilidade de um objeto real de compreensão e de produção. O texto é visto como atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Nesse caso, um texto não é um amontoado aleatório de enunciados, mas é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, que promove a relação intersubjetiva com troca de sentidos. Por isso, a ênfase do ensino de língua portuguesa também envolve a *competência textual*, tanto na produção quanto na recepção de textos, conforme argumentação a seguir:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (PCN+EM, Linguagens e suas Tecnologias, 2002, p. 139).

Ao pretender atender ao objetivo de completar a formação geral do estudante nessa fase, no entanto, o Ensino Médio contemplado nos PCNs faz a crítica ao antigo Segundo Grau. O alvo da mudança é o trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, que lançava para uma outra etapa formativa a possibilidade de os saberes se interligarem e, eventualmente, fazerem sentido. Portanto, este documento defende que é preciso dar lugar a uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas. Novas demandas estão postas, que pedem ações que em nada têm a ver com o antigo Segundo Grau. A articulação e o sentido dos conhecimentos devem ser garantidos já no Ensino Médio. O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio demanda mudanças qualitativas que apontem para a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes, como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, para que o aluno possa ter acesso irrestrito ao mundo social, à cidadania, ao trabalho e à continuidade dos estudos.(PCNEM, 2000, p.6).

Assim como nos PCNs Ensino Fundamental, os PCNs Ensino Médio destacam o caráter interacionista da linguagem e sua realização nas práticas sociais. Capacidade humana, e tendo como finalidade a interação, a linguagem pode ser verbal e não verbal. Os signos e suas combinações são socialmente compartilhados na linguagem verbal e organizam o mundo

a partir de sistemas simbólicos comuns a seus usuários. A língua é linguagem verbal e, tanto na oralidade quanto na escrita, é carregada de sentidos. A língua, também produto humano e social, disponibiliza seus signos e suas combinações, socialmente compartilhados entre os membros de determinada comunidade linguística.

Os PCNEM salientam que o ato enunciativo demanda habilidades em utilizar a língua conforme as expectativas envolvidas na interlocução. É na interação com o outro que o sujeito é visto, assim como é na negociação de sentido que a língua se realiza socialmente, a partir das escolhas de combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas, dentre outras, trabalho com o texto que envolve a *competência gramatical* como relacionada às demais competências, *interativa* e *textual*.

Entretanto, para além das escolhas individuais, instauram-se os limites do social, os quais abarcam esquemas cognitivos complexos daqueles que, por terem tido a possibilidade de aprender a escolher, podem fazê-lo. Muitas são as estratégias e as possibilidades que podem envolver uma produção textual, de modo que as escolhas não podem ser aleatórias. É imprescindível que o aluno tenha condições de fazer as escolhas adequadas para atender aos objetivos propostos e chegar aonde se propõe. É preciso que ele esteja habilitado a entender e a usar a Língua Portuguesa como língua materna, capaz de produzir significação e integrar a organização de mundo e da própria identidade (PCNEM, 2000, p. 17-18).

É da língua materna, ressaltam os PCNEM (2000), o papel de assegurar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados nas diferentes esferas da vida social. A língua incorpora as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo usadas como meio de conhecimento e comunicação. As relações linguísticas não são ingênuas nem uniformes: elas sinalizam o poder simbólico de seus protagonistas.

A competência linguística, postulam os documentos, é delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados estabelecidos pelas circunstâncias de uso da língua. Dessa forma, a efetividade da comunicação não é garantida pelo simples domínio do código restrito. É por isso que os silêncios podem ser, às vezes, a resposta de quem se sente pouco à vontade em determinadas situações de fala e escrita. Assim, nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio não está pautado no domínio técnico exclusivo de uso da língua validada pela norma padrão. É, muito além disso, o desenvolvimento da habilidade de usar a língua em situações diferenciadas, mesmo que demandem graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e interlocutores que garantirão a formação de um aluno/sujeito competente linguisticamente. Trata-se da “competência

comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes” (PCNEM, 2000, p. 64).

A língua pressupõe interatividade, conforme argumentação presente nos PCNEM:

[é] preciso cultivar a ideia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução. (PCNEM, 2000, p. 74).

Atualmente, entende-se que a relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença de que o domínio do alfabeto seja pré-requisito para o início do ensino de língua e apontam a possibilidade de que os dois processos de aprendizagem, de leitura e de escrita, podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional, a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. Hoje, sabe-se que o domínio da escrita alfabética não garante ao aluno a capacidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Para isso, é necessário um trabalho pedagógico específico e sistemático também com a leitura de textos. É nessa linha que encontramos a defesa de um ensino como processo, conforme a seguinte afirmação:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural. Ocorre, porém, que essa estruturação gramatical básica parece não ser suficiente para garantir o acesso ao universo da cultura e a todas as possibilidades que ele oferece (o direito à informação, à formação de opinião sustentada, à liberdade de escolha, entre outros). Sabe-se que grandes contingentes de excluídos sociais encontram-se apartados do mundo do trabalho e do lazer, ou neles sublocados, porque tiveram pouca ou nenhuma chance de se beneficiar da educação escolar e dos saberes que se podem desenvolver por meio dela. Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos. (PCNEM, 2000, p. 58).

Quanto à leitura, segundo os PCNEM, ser *leitor*, no sentido pleno da palavra, demanda o domínio dos códigos (verbais ou não) e suas convenções, dos mecanismos de articulação

que constituem o todo significativo e do contexto em que se insere esse todo, como atesta a passagem a seguir:

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo." (PCNEM, 2002, p. 59).

Em relação à escrita, de acordo com os documentos:

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (*e-mail*, *chat*), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência. (PCNEM, 2002, p. 59).

O aluno, segundo os PCNs, deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto, único em cada contexto, é produto social e cultural, marcado pelo diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. É nessa linha que temos a seguinte argumentação:

No plano da escrita, espera-se que, durante a leitura, o aluno interaja com o texto de tal forma que possa produzir respostas a perguntas formuladas e, assim, consolidar progressivamente seu texto escrito. (PCN+EM, , 2002, p. 65).

Ressaltamos, assim, a noção de *texto*, a ser lido ou escrito, dos PCNs como vinculada à interlocução e como mediadora das relações entre indivíduos, que se tornam sujeitos ao falarem, lerem, escrevem e escutarem. Essas ações na linguagem, concebidas como interdependentes, parecem alicerçar as bases preconizadas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa da Escola Básica – Ensinos Fundamental e Médio – e supor que o aluno carregue essas noções de *linguagem*, *língua*, *texto*, *leitura* e *escrita* para o Ensino Superior.

É importante observar a reflexão crítica de Rojo e Moita Lopes (2004) sobre a relação entre os PCN+ (2002) e os PCNEM, pois o texto de 2002 veio no sentido de buscar maior adequação aos interlocutores, os professores de Ensino Médio, e dar mais coerência às visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso. No entanto, segundo os autores, há incoerência entre os dois textos, no que diz respeito a essas noções. Ainda pontuam que a falta de operacionalização e exemplificação do que seja uma visão enunciativa de linguagem e língua, conforme Bakhtin, dificulta a leitura dos PCNEM e dos PCN+EM na escola.

Segundo os autores, os PCNEM apresentam as três competências básicas, divididas em três grandes blocos – *Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural* como fazendo referência às competências de uso (*comunicação e compreensão*) e cognitivas (*representação e investigação*). Para os autores, os PCN+EM complementam visões de linguagem, de língua, de texto e de discurso em uma concepção situada de linguagem, com acréscimos como "situações intersubjetivas", "graus de distanciamento" e "reflexão sobre o contexto e estatuto dos interlocutores", bem como a necessidade de "colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção; condições de produção e recepção" (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 27)¹⁸.

Para os autores, os documentos têm dificuldades em mostrar a passagem da linguagem/linguagens para língua portuguesa e muito se perde com a disciplinarização do que, para eles, deveria ser interdisciplinar, pois estamos em um mundo onde as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam em textos e discursos multimodais (orais, escritos, imagéticos, imagéticos em movimento, gráficos, infográficos) para produzirem sentido. De acordo com os pesquisadores, a leitura desses textos multimodais é de grande dificuldade para os alunos, conforme apontam diversos exames e avaliações.

A ideia de organização dos conteúdos em temas estruturadores, nos PCN+EM, como *usos da língua, o diálogo entre textos: um exercício de leitura; o ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*, envolve, como podemos observar, os eixos *uso e reflexão sobre a língua*, com a possibilidade da produção (escrita) e da recepção (leitura). A partir disso, o documento apresenta tabelas para cada um desses temas, com competências gerais e específicas atreladas aos três grandes blocos – *Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural*. No bloco ligado à *comunicação*, percebemos o investimento na escrita e, no bloco, ligado à *compreensão*, notamos a ênfase na leitura. Além disso, no tema estruturante que trata do exercício de leitura, observamos o foco ao dialogismo entre textos, uma espécie de intertextualidade na leitura. Já o tema estruturante ligado ao *texto como representação do imaginário e à construção do patrimônio cultural* está relacionado à leitura de textos literários. Ademais, o documento passa a listar critérios e procedimentos a serem adotados na escola ligados às três competências já mencionadas: a *interativa*, a *textual* e a *gramatical*.

¹⁸ Conforme Rojo e Moita Lopes (2004), nos PCNEM, a linguagem é caracterizada como sistema arbitrário. No entanto, argumentam que nem toda linguagem que se organiza por signos é arbitrária, pois pelo menos algumas são parcialmente motivadas, caso das artes plásticas. Segundo eles, esse "erro" (palavra dos autores e aspas nossa) foi corrigido nos PCN+.

Nesse sentido, embora reconheçamos as críticas de Rojo e Moita Lopes (2004) acerca das dificuldades de interlocução e das contradições apresentadas nos Parâmetros para o Ensino Médio, parece-nos que os PCN+EM buscam um maior diálogo com os professores ao tentarem uma maior operacionalização de questões ligadas ao uso da língua portuguesa, ainda que tenham dificuldades para relacionar esse uso a outras linguagens. Há, ao que nos parece, um esforço para tratar escrita e leitura com a consideração da intersubjetividade na relação entre interlocutores e da dialogia entre textos.

O ensino de língua, a partir dos PCNEF, PCNEM e PCN+EM de Língua Portuguesa, conjunto de diretrizes que orientam o ensino-aprendizagem de língua materna na Educação Básica, passa a primar pela perspectiva de formar um usuário da língua competente – falante, ouvinte, escritor e leitor –, que consiga utilizar as mais diversas modalidades do sistema linguístico. No que diz respeito à *leitura*, os PCNs preconizam a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. Para isso, os PCNs indicam uma abordagem que articula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares.

Quanto à *produção de texto*, os PCNs orientam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas. A leitura, com base nos PCNs, proporciona subsídios para a escrita, fornecendo ora argumentos (isto é, *o que escrever*), ora modelos de referência (ou seja, *como escrever*) (PCNs, 1997), remetendo, assim, à intertextualidade. E é no *como ler* e no *como escrever* que encontramos a defesa de atividades de análise e reflexão de uso da língua, nos documentos para o Ensino Fundamental, e a exploração da competência gramatical, textual e interativa nos documentos do Ensino Médio.

Com isso, os PCNs têm como objetivo formar leitores e escritores competentes, com capacidade tanto de interpretar quanto de produzirem textos de forma eficaz. Na sequência deste capítulo, passaremos a refletir sobre as concepções de linguagem, língua, escrita e leitura preconizadas pelos documentos oficiais para o Ensino Superior.

1.3 As concepções de linguagem, língua, leitura e escrita nas diretrizes oficiais do Ensino Superior

Nesta seção, pretendemos responder à seguinte questão: *que concepções de leitura e escrita estão presentes nas diretrizes oficiais para o Ensino Superior e nos PPCs (Projetos Pedagógicos e Curriculares) dos cursos de graduação da UNIJUÍ?*

Os documentos oficiais para o Ensino Superior consultados para nosso estudo foram as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Em seu art. 9º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, e mais tarde também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no seu art. 26, estabeleciam que era do então Conselho Federal de Educação a incumbência de fixar os currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vieram em substituição aos currículos mínimos dos cursos de graduação. A mudança veio com a publicação da Lei 9.131, de 24/11/95. O art. 9º, § 2º, alínea “c” da referida lei, outorgou à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, que dariam orientação aos cursos de graduação, com base nas propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23 de dezembro de 1996. As Diretrizes Curriculares Nacionais substituem, então, os currículos mínimos dos cursos de graduação.

Os Currículos Mínimos sustentavam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, fixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios determinados em uma resolução por curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao contrário, configuram a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional respaldada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um egresso adaptável às novas e emergentes demandas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais também possibilitam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso adequando-se às demandas sociais e aos avanços científicos e tecnológicos, permitindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos. É possível observar que os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, uma vez que elas não tinham liberdade para reformulações daquilo que estava, por Resolução do CFE, determinado nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios.

Posteriormente, a CES/CNE aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem: a) constituir-se em orientações para a elaboração

dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES; c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Através do Edital 004/97, a Sesu/MEC convocou as instituições de ensino superior a encaminharem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. O Edital e o decorrente Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares possibilitaram alto nível de participação de amplos segmentos sociais e institucionais. Desse processo, resultaram contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, da comunidade acadêmica e científica, além da ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates, o que acarretou na legitimação, na sua origem, das propostas trabalhadas pelo MEC/Sesu.

Já os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura foram construídos ao longo de 2009. Esses referenciais têm os seguintes propósitos: 1) facilitar a identificação de cursos e vocações por jovens que buscam o Ensino Superior; 2) propiciar aos pais, aos professores e aos gestores educacionais uma melhor compreensão do alcance da Educação Superior; 3) permitir ao mundo do trabalho uma melhor identificação de profissionais e suas formações. Por isso, esses documentos

compõem uma das ações de sintonia da educação superior às demandas sociais e econômicas, sistematizando denominações e descritivos, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil. A cada perfil de formação, associa-se uma única denominação e vice-versa, firmando uma identidade para cada curso. (Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, 2010, p. 3).

O Referencial de Curso é um descritivo que aponta, em linhas gerais, um perfil do profissional formado, os temas abordados durante a formação, as áreas em que o profissional poderá atuar e a infraestrutura necessária para a implantação do curso. Ele não limita as instituições na proposição de cursos, uma vez que traça um referencial que não é limitador, mas apenas orientador. Portanto, cada Instituição de Ensino Superior (IES) pode, respeitando o mínimo apontado no referencial, inserir novas temáticas, bem como delinear linhas de formação no curso¹⁹.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam orientações para os cursos de graduação a partir dos três seguintes tópicos: *Perfil Desejado do Formando*, *Competências e Habilidades* e *Conteúdos Curriculares*. Dentre os tópicos abordados nesses documentos, interessam à nossa pesquisa os dois primeiros, relativos ao perfil do egresso ou perfil desejado

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/referencial_consulta3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

do formando e às competências e às habilidades a serem trabalhadas durante o curso. Nesses tópicos, sob a forma de objetivos, habilidades e competências, é possível vislumbrar as disciplinas que podem ser alocadas para atenderem às demandas por eles indicadas. Dentre esses componentes curriculares, estão os relacionados à linguagem e à língua, nossos objetos de estudo e, portanto, os que merecem nossa atenção. No interior desses tópicos, procuramos identificar demandas relacionadas à Língua Portuguesa, principalmente relacionadas à leitura e à escrita, bem como as concepções acerca desses processos projetadas para os alunos universitários.

É possível afirmar que as competências elencadas, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, remetem às concepções de leitura e escrita preconizadas pelos PCNs e que tais concepções já contemplam, na Educação Básica, as demandas que, no Ensino Superior, fazem parte do perfil do egresso desejado pelas IES.

Como critério para a escolha dos cursos em cujas orientações investigaríamos demandas relacionadas à leitura e à escrita, procuramos contemplar cursos das áreas do conhecimento, a partir de classificação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰: *Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes*. Cabe lembrar que, em nosso *corpus* analítico, contemplamos acadêmicos de cursos de seis dessas oito áreas do conhecimento: *Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes*, mais precisamente a partir dos seguintes cursos: Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Educação Física, Direito, Medicina Veterinária, Nutrição, Psicologia, Pedagogia e Letras.

Descrevemos abaixo algumas dessas demandas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração, no *perfil desejado do formando* assinala, dentre outros objetivos, que o curso “deve ensinar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a [...] e exercitando a capacidade de comunicação e de relacionamento [...]”. Dentre as competências e habilidades elencadas, vamos encontrar – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.

²⁰ Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

Dentre as competências e habilidades gerais para o curso de Medicina Veterinária e Agronomia, encontramos a comunicação: A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologia de comunicação e informação.

Também as Engenharias Civil e Mecânica pretendem que os currículos de seus cursos garantam condições para que seus egressos alcancem competências e habilidades a fim de que possam comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.

Por sua vez, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física e Nutrição, encontramos, dentre outras competências e habilidades: desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional; os profissionais da área devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral e a comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura.

Expressar-se em linguagem clara e precisa é, de igual modo, uma das capacidades que o curso de *Direito* aponta no *perfil desejado do formando*. Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas, estão dentre as habilidades e competências elencadas pelo curso a serem desenvolvidas pelos seus graduandos.

De maneira semelhante, é um dos princípios do curso de Ciências Biológicas proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações, bem como identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa.

Quanto ao curso de Letras, no *perfil desejado do formando*, consta: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Nessa perspectiva, o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, é uma das competências e habilidades indicadas pelo curso.

Dentre as orientações para o curso de Pedagogia, encontramos a necessidade de ensinar os seus alunos a redigir relatórios de pesquisa dentro de normas academicamente reconhecidas, assim como apresentar trabalhos e discutir ideias em público.

O curso de Psicologia, por seu turno, sugere o aprimoramento de competências e habilidades como a comunicação. A comunicação, segundo a Psicologia, envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação. O curso ressalta ainda que as competências básicas devem se apoiar nas habilidades de: levantar informação bibliográfica através de meios convencionais e eletrônicos, bem como ler e interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área da Psicologia.

No curso de Jornalismo, encontramos, dentre outras demandas, a importância de os seus alunos dominarem a expressão oral e a escrita em língua portuguesa, além de serem capacitados a exercer a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

Os PPCs dos cursos de graduação da UNIJUÍ, embora não apresentem, especificamente, orientações que apontem concepções de linguagem, língua, leitura e escrita vinculadas às diretrizes para o Ensino Superior, todos os cursos da instituição têm em seus currículos a disciplina de Leitura e Produção Textual, que faz parte do núcleo de Formação Geral e Humanista, o que insere, assim, a Língua Portuguesa como transversal às áreas do conhecimento, conforme preconizam os documentos oficiais, tanto da Escola Básica como do Ensino Superior.

As quatro disciplinas da Formação Geral e Humanista da Unijuí – Filosofia e Ética, Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira, Leitura e Produção Textual e Meio Ambiente e Sustentabilidade – estão comprometidas com práticas integradoras, estruturadas por eixos comuns, pertinentes à formação integral dos acadêmicos e necessários à sua formação geral e humana. Logo, versam sobre temas comuns, embasadas nos seguintes eixos norteadores: Cidadania e Democracia; Ética e Responsabilidade Social; Cultura, Sociodiversidade e Globalização; Educação ambiental e Sustentabilidade; Linguagem e Comunicação e Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento, temas transversais para a construção de um cidadão consciente da sociedade contemporânea onde vive e atua.

Logo, o conjunto de disciplinas que integra a Formação Geral e Humanista está comprometido com a construção reflexiva do conhecimento, sendo esse um dos pilares para a excelência acadêmica. Dessa forma, os PPCs projetam que essas disciplinas trabalharão em torno da educação voltada para a cidadania, uma vez que versarão sobre a realidade brasileira, sua constituição multicultural, pluriétnica e socioambiental. Nesse sentido, por meio de um

trabalho com a língua materna, atendem as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, que apontam como potenciais para a formação profissional e cidadã.

Nesse cenário, a disciplina de Leitura e Produção Textual se propõe, a partir de sua ementa, a refletir sobre concepções de leitura, escrita e oralidade a partir do entendimento de texto e de textualidade e do domínio de tais conceitos nas atividades de ler, escrever e falar de forma a relacionar teoria e prática. Com isso, tal componente curricular busca o desenvolvimento, por parte do aluno, das atitudes crítica, reflexiva, propositiva e argumentativa por meio do estudo de diferentes gêneros de textos.

O componente curricular, tem, dentre seus objetivos: a partir da ampliação das habilidades de ler, de compreender, de falar e de produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais no contexto universitário e fora dele, propiciar ao aluno uma melhor competência comunicativa, a fim de que possa adequar seu discurso a diferentes situações de comunicação. Por isso, “Auxiliar na escrita de textos claros, coerentes, coesos, adequados ao contexto de produção, ao estilo e à correção gramatical, por meio da escrita de diferentes gêneros textuais, a fim de que o aluno melhore sua prática discursiva como produtor de textos escritos” é objetivo de Leitura e Produção Textual na UNIJUÍ. Além desses, ainda constam dentre os seus objetivos: oportunizar a leitura e a interpretação de textos, assim como a produção fluente e eficiente mediante a prática contextualizada de leitura e escrita; e estimular o papel de autor/coautor desempenhado pelo estudante, através das práticas de escrita, a fim de estimulá-las e qualificá-las.

Os Planos de Ensino de LPT na UNIJUÍ são disponibilizados, antecipadamente, pelos respectivos professores do componente curricular às coordenações de todos os cursos da instituição e encaminhados às reuniões de colegiado dos cursos das quais participam também o professor que vai ministrar a disciplina e apresentar o referido Plano de Ensino.

No cenário acima delineado, é possível inferir uma concepção de linguagem como atividade de interação humana que possibilita que os indivíduos pratiquem ações sociais, as quais envolvem tanto fala quanto escrita, tendo em vista o contexto pertinente ao ato comunicativo. Desse modo, considerando a concepção dialógica de linguagem, a língua é tratada como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana. Dentre essas práticas sociais, estão leitura e escrita.

Se pensarmos em uma concepção de escrita e leitura como processos interdependentes, conforme defendem os documentos oficiais da Educação Básica, podemos

vislumbrar a possibilidade de os alunos serem capazes de chegar à Universidade e se colocarem *na* e *pela* linguagem e fazerem uso da língua materna com adequação em suas distintas modalidades. No entanto, o que acontece, ou, por outro lado, o que não acontece na Escola que faz com que, apesar de todas as proposições postuladas pelos PCNs, os alunos parecem não ter vivenciado práticas de sala de aula significativas com o texto? Se há nos PCNs da Educação Básica a orientação para um ensino voltado para a leitura e a escrita, por que tantos alunos do Ensino Superior ainda chegam à universidade com tantos problemas relativos a tais habilidades? Tais questionamentos se justificam também, porque, além da reação de “medo” dos acadêmicos frente às demandas textuais na Universidade, também nos deparamos com objetivos em programas de disciplinas como “*auxiliar na escrita de textos claros, coerentes, coesos, adequados ao contexto de produção, ao estilo e à correção gramatical, por meio da escrita de diferentes gêneros textuais, a fim de que o aluno melhore sua prática discursiva como produtor de textos escritos*” ou “*propiciar o desenvolvimento da competência discursiva visando à reflexão e à atuação crítica sobre a realidade*”. Esses são justamente componentes curriculares que trabalham com leitura e produção textual.

1.4 Síntese do percurso

Os PCNs orientam para um ensino-aprendizagem de língua materna formador de cidadãos críticos e para o desenvolvimento de certas habilidades comunicativas que são essenciais ao convívio social. Os documentos propõem uma abordagem interacionista da linguagem e o estudo da língua em uso. É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Segundo as condições descritas pelos PCNs, para a formação de leitores, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente para torná-los leitores de diferentes gêneros textuais. É necessário que os alunos vejam na leitura algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dar-lhes-á autonomia e independência. Enfim, formar leitores é uma tarefa árdua, mas necessária para que o aluno, como leitor, possa construir e estabelecer relações de sentido a partir dos mais diversos gêneros textuais.

Por isso, quanto à *leitura*, os PCNs preconizam a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes materialidades textuais. Para tanto, os documentos defendem uma abordagem que articula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares. Com base nessas diretrizes, é atribuído à

leitura o papel de atividade de construção e elaboração de sentido, em que o leitor é concebido não como receptor passivo, mas como ativo no processo.

Em relação à *produção de texto*, os PCNs postulam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas. Com base nos PCNs, compreendemos que a leitura fornece subsídios para a escrita. Na prática de produção de textos, os PCNs têm a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes nas distintas situações de interlocução.

No Ensino Superior, leitura e escrita são demandas constantes no ambiente universitário. Acreditamos ser possível afirmar que as concepções relacionadas a essas modalidades para a formação dos acadêmicos dos cursos de graduação em geral, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, podem ser alicerçadas desde muito antes do seu ingresso na Universidade, quando do início de sua escolarização. A Educação Básica, com as concepções de leitura e escrita contempladas nos PCNs, pode se incumbir de formar leitores e escritores competentes para serem universitários capazes de se colocarem *com, na e pela* linguagem, fazerem uso da língua materna com adequação e dominarem as distintas modalidades de uso de sua língua, questões a serem continuadas nos diferentes campos de usos da língua portuguesa nos distintos cursos superiores. Nesse sentido, a tarefa das disciplinas de leitura e produção textual no Ensino Superior é a de levar o aluno a continuar a sua caminhada na linguagem, *reinventando* novos modos de estar na língua em uso (nos discursos orais e escritos).

Como síntese deste capítulo, elaboramos um quadro sinóptico que envolveu leituras e contextos ligados à educação no Brasil antes da década de 1990, durante a década de 1990, contexto de elaboração dos PCNs, e estudos pós-publicação dos PCNs relacionados à língua portuguesa.

Quadro 1: A educação no país antes de 1990 e no contexto da elaboração dos PCNs.

AUTORES ESTUDADOS	CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E ECONÔMICO	ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Lima (1969) • Barbosa (2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença e expulsão dos jesuítas. • Chegada da família real. • Independência do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento das primeiras constituições (1824 e 1891), que firmavam a responsabilidade do império no que diz respeito à instrução primária gratuita aos

		cidadãos.
<ul style="list-style-type: none"> • Cunha (1977) 	<ul style="list-style-type: none"> • República. • Período pós-Primeira Guerra Mundial. • Modernismo, com efervescência cultural e artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização da educação na Constituição de 1891 e distanciamento entre a elite e as camadas populares. • Reforma Francisco Campos, voltada para o ensino secundário, como repercussão dos movimentos pós-Primeira Guerra Mundial. • A Reforma marca o primeiro momento na história do país em que o currículo comparece nas leis e nas reformas educacionais.
<ul style="list-style-type: none"> • Lima (1969) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado Novo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948), primeiro marco legal da educação brasileira. Esse projeto foi aprovado somente em 1961.
<ul style="list-style-type: none"> • Frigotto (2002) • Gentili (2001) • Cury (2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • Regime militar. 	<ul style="list-style-type: none"> • LDB/1968, com ênfase no ensino tecnicista e profissionalizante a serviço da industrialização e do desenvolvimento econômico.
<ul style="list-style-type: none"> • Cury (2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fim do regime ditatorial em 1985. • Democratização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de 1988.
<ul style="list-style-type: none"> • Cury (2002) • Saviani (2007; 2011) • Santos (2015) 	<p>1990-2006</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democratização. • Globalização. • Projeto neoliberal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nova LDB (1996) • PCNs, PCNEM, PCN+EM e Orientações (1997, 1998, 2000, 2002 e 2006)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Os PCNs e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

AUTORES ESTUDADOS	CONTEXTO EDUCACIONAL NO UNIVERSO DAS LETRAS INFLUENCIADOR DOS PCNS-LÍNGUA PORTUGUESA	RELAÇÃO PROFESSOR (LEITOR) – PCNS (TEXTO LIDO)
<ul style="list-style-type: none"> • Marinho (2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da Linguística nos cursos de Letras, a partir de 1960. • Efervescência nos anos de 1980 e 1990 de debates sobre os programas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. • Movimentos nos anos 1980 e 1990 que procuravam redefinir o ensino-aprendizagem de língua materna. • Aproximações, nos anos de 1980 e 1990, de pesquisadores em relação aos professores de Ensino Fundamental e Médio. • Problematizações do velho sistema de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e busca de novas alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação conflituosa entre professor e documento envolve a delicada relação entre as instituições governamentais e profissionais da educação. Reflexo dos governos totalitários do país.
<ul style="list-style-type: none"> • Rojo (2000) • Rojo e Moita Lopes (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs entendido como um divisor de um ensino centrado em grades de objetivos pré-fixados e um ensino centrado em diretrizes norteadoras de currículos e conteúdos. • Visão bakhtiniana de linguagem em conjunto com uma heterogeneidade teórica já em circulação nacional nas escolas. • Contradições envolvendo uma visão ampla linguagem (multimodalidade dos discursos) com a disciplinarização da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem dos PCNEM é bastante hermética e teórica, dificultando a interlocução no plano escolar. A falta de operacionalização e exemplificação da visão enunciativa de linguagem e língua, conforme Bakhtin, é outro complicador de leitura dos documentos por parte dos professores da Escola. • As incoerências entre os textos dos PCNEM e PCN+EM dificultam o entendimento de noções de <i>linguagem</i>, <i>língua</i> e <i>discurso</i>.

<ul style="list-style-type: none"> • Boabaid (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • As reflexões e inovações sobre linguagem, língua, escrita e leitura estão mais ligadas ao contexto de pesquisa universitária, com pouca interação com as práticas educativas da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dissimetria entre o interlocutor virtual ao qual o documento se endereça e o interlocutor real, o professor da Escola Básica. • Dissociação entre o professor e o texto, ligada ao desconhecimento teórico do professor, que apresenta, na leitura, dificuldades para atribuir referências aos termos e às noções teóricas presentes nos documentos.
<ul style="list-style-type: none"> • Barros (2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto pós-publicação dos PCNS apresenta esforços para tornar acessíveis, aos professores da Escola, as concepções dos documentos sobre ensino, linguagem e língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades de leitura vêm do desconhecimento teórico dos professores da Escola de pesquisas linguísticas realizadas na Universidade. • O documento pode ter dois tipos de recepção: não aceito devido às dificuldades de entendimento teórico e aceito como um desafio e como motivador para uma nova formação do professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com esses quadros, resumimos o contexto histórico antes da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os que motivaram a elaboração desses documentos e os efeitos nos professores, especialmente os ligados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, recuperando como os autores estudados neste capítulo concebem a relação do professor com os documentos oficiais de educação. Interessa-nos esse diálogo porque entendemos que, se os documentos tiveram efeitos nas práticas de sala de aula, as concepções de *linguagem, língua, leitura e escrita*, subjacentes de suas práticas em língua portuguesa, podem afetar as concepções sobre leitura e escrita que os alunos carregam para o Ensino Superior e projetam para suas ações na futura profissão, questão a ser verificada no quarto capítulo desta tese.

Portanto, a partir das reflexões apresentadas neste capítulo, passemos ao próximo, no qual construiremos um itinerário teórico enunciativo para embasar a metodologia e a análise deste estudo.

CAPÍTULO 2

UM ITINERÁRIO TEÓRICO ENUNCIATIVO: CONSTRUINDO MEIOS DE ACESSAR A HISTÓRIA DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NA LINGUAGEM

Há um limiar que só a humanidade transpôs. Na verdade, o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem e outra com linguagem.

Émile Benveniste (2005, p. 29)

No capítulo 1, apresentamos as concepções de *linguagem*, *língua*, *leitura* e *escrita* vislumbradas nos documentos oficiais da Educação Básica e do Ensino Superior – de cujas orientações os professores fazem uso –, concepções estas que podem, através da prática docente, ter efeitos na construção das concepções dos próprios alunos. As concepções de leitura e escrita dos acadêmicos que são nossos participantes da pesquisa fazem parte de nosso *corpus* analítico, de modo que, neste segundo capítulo, que integra nosso *corpus* teórico, dialogaremos com as reflexões de Benveniste para traçar um percurso teórico enunciativo que, posteriormente, possibilite a análise dos questionários dos alunos e o acesso às suas histórias *na e pela* linguagem.

Flores (2013, p. 22) ressalta a necessidade de se eleger um ponto de vista cujo suporte torne possível elencar um *corpus textual de pesquisa* fundamentado na teoria da enunciação benvenistiana. Esse ponto de vista pode ser determinado pelos objetivos da investigação. Com o objetivo de visualizarmos as concepções de leitura e escrita que os alunos do Ensino Superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola Básica e para a Universidade, propusemos que esses acadêmicos se enunciassem, de forma escrita, respondendo nossos instrumentos de pesquisa, a fim de investigarmos como essas concepções aparecem nos seus discursos, produtos de suas enunciações. Segundo Flores (2013), Benveniste está, o tempo todo, revelando a possibilidade de que o homem, pela enunciação, se torne sujeito, marcando-se língua. Partindo desse ponto de vista, buscamos, no que Benveniste (2006) chama de *enunciação escrita*, as marcas da enunciação nos discursos/respostas dadas pelos nossos respondentes aos questionários aplicados e que constituem o *corpus* analítico de nossa investigação.

Para analisarmos esse *corpus* analítico, constituímos um *corpus* teórico, a partir da indicação de Flores (2016, p. 7) de que se deve “fazer recortes e constituir um *corpus* textual de referência a partir do qual uma pesquisa [de base benvenistiana] pode ser desenvolvida”. A

obra de Benveniste, afirma Flores, ultrapassa o campo da enunciação e, “do conjunto da obra, entendido como um corpus inicial formado por fontes de diferentes naturezas, recorta-se, com base em objetivos específicos, um corpus textual de pesquisa” (FLORES, 2016, p. 7). Esse tipo de recorte, tão próprio e distintivo, como todo *corpus* teórico que se quer enunciativo, determina um percurso muito particular. Dessa forma, consideramos o itinerário construído como referencial teórico a via de acesso para examinarmos nosso *corpus* analítico.

O extenso universo da obra benvenistiana alcança domínios diversos e diferentes interlocutores, o que torna necessário definir critérios para operar um recorte que contemple os objetivos de uma pesquisa em particular. Assim, ao nos propormos a investigar como as concepções de leitura e escrita que os alunos do Ensino Superior apresentam dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola Básica e para a Universidade, de que forma tais concepções se assemelham por já estarem estabelecidas na Educação Básica, que, como instituição social, contém valores que se impregnam na língua-discurso e de que modo se diferenciam visto que cada aluno se singulariza na sua história com a linguagem, tomamos nossos objetivos específicos como critérios para eleger a seleção temática que vai compor o nosso *corpus teórico*. Nessa seleção temática, estarão contemplados os temas que sustentarão os princípios metodológicos que, por sua vez, orientarão a investigação de nosso *corpus* analítico. A partir de nossos objetivos, os textos selecionados se propõem a fundamentar nossa reflexão sobre os tópicos que, ao longo deste capítulo, mostrar-se-ão como sustentadores da nossa pesquisa.

A língua em emprego é o lugar onde o indivíduo faz a passagem de locutor a sujeito, instaurando-se como *eu* – instituindo a subjetividade – e implantando o outro diante de si, o *tu* — constituindo a intersubjetividade. *Eu* e *tu* “falamos de” ou enunciam sobre algo ou alguém. Eis a referência constituída no discurso, resultado da atualização da língua. Nesse início de capítulo, apresentamos, primeiramente, as noções de *linguagem* e *língua* em Benveniste para introduzir a reflexão do autor sobre língua e enunciação que alicerça teoricamente esta tese e possibilita criarmos um ponto de vista metodológico para “olharmos” os fatos de linguagem. As noções a serem desenvolvidas neste capítulo serão tratadas a partir, principalmente, das seções *O homem na língua* e *A comunicação*, dos livros *Problemas de Linguística Geral I (PLG I)* e *Problemas de Linguística Geral II (PLGII)*, com inserção dos textos de abertura dessas obras, que contêm a teorização sobre linguagem e língua desse linguista. Além disso, serão inseridos textos relacionados às partes “Estruturas e análises”, do PLG II, e “Transformações da Linguística”, do PLG I e do PLG II. Trata-se de um *corpus teórico*, que

envolve uma seleção temática, tendo em vista nosso interesse neste estudo pela relação entre o discurso do aluno que chega à Universidade, produto de sua enunciação, e as instituições de ensino, que são elementos da sociedade.

Flores (2013, p. 24) lembra que há em Benveniste “uma rede de termos, conceitos e noções interdependentes uns dos outros” que são articulados ao longo da obra do autor, e, como essa obra não é composta de fases, uma vez que não há nela relação de superação entre os momentos, “conceitos desenvolvidos em um momento são, geralmente, retomados e complexificados em outro” (FLORES, 2013, p. 26). Assim sendo, consideramos os textos que elegemos para nosso *corpus* teórico norteadores de nossa reflexão e nos permitimos ancoragem em um ou outro texto além desse *corpus*, fazendo uso dessa “rede de relações conceituais” (FLORES, 2013, p. 24), da teoria benvenistiana. Vamos a eles.

Benveniste (2005, p. 20) afirma ser necessário distinguir linguagem e língua, os dois objetos da linguística. Distinção que faremos, apoiados no autor, na primeira seção deste capítulo. Dessa maneira, a reflexão da seção 2.1, será realizada a partir dos textos "Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística", "Da subjetividade na linguagem", "Estruturalismo e linguística" e "A forma e sentido na linguagem".

Para Benveniste (2006), o locutor passa a *sujeito* no discurso, lugar de atualização da língua, porque tem a necessidade de referir para um outro ao estabelecer “certa” relação com o mundo. Exploraremos a discussão sobre enunciação que sustenta a reflexão teórica desta tese, presente em "O aparelho formal da enunciação", e que servirá de base para a discussão apresentada na seção 2.2, quando trataremos teoricamente do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso.

Intersubjetividade e referência são eixos que julgamos fundamentais para o locutor se situar temporalmente no discurso a partir do presente axial organizador dos tempos passado e futuro, questão de que trataremos na seção 2.3, o qual terá como texto-base "A linguagem e a experiência humana". Além disso, considerando que cada indivíduo se historiciza na linguagem ao se posicionar no discurso e ao se situar na sociedade (KNACK, 2016), abordaremos o texto "Estrutura da língua e estrutura da sociedade" para embasar a discussão da seção 2.4 sobre a historicidade do indivíduo estabelecida na relação língua-sociedade via discurso produto de sua enunciação. Ao fim do capítulo, na seção 2.5, pretendemos apresentar as noções-síntese desse percurso, que servirão para embasar a metodologia de análise da presente tese.

Assumindo a linguagem não como instrumento, até porque, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver, Benveniste (2006) defende a indissociabilidade homem-linguagem em que um não se concebe sem o outro, pois “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 2005, p. 285). O que o autor propõe, então, é uma concepção de língua em que o indivíduo adquire o *status* de locutor e faz a passagem a sujeito a cada vez que se enuncia. Ao se enunciar e referir pelo discurso, constitui a si e ao outro, situando-se na sociedade e instaurando um novo modo de inserção no mundo, relacionado a modos anteriores.

Seguindo o princípio epistemológico de leitura de Flores (2013), de acordo com o qual a teoria da enunciação em Benveniste é “um conjunto de termos, conceitos e noções relacionados entre si” (FLORES, 2013, p.24), cremos ser relevante problematizar as noções de *linguagem* e *língua*, que estão na base dessa discussão do autor, antes de nos centrarmos na abordagem da enunciação. Por isso, linguagem, língua, subjetividade, intersubjetividade, referência, temporalidade e sociedade tornam-se elementos importantes em nossa reflexão teórica, que passamos a apresentar na sequência.

2.1 Linguagem e língua

Retomando a epígrafe deste capítulo e alicerçados na afirmação de Benveniste (2005, p. 29), quando diz que *o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem e outra com linguagem*, trataremos a linguagem na perspectiva do autor, imanente ao homem e transcendente à sociedade. Iniciamos com o texto "Da subjetividade na linguagem", de 1958, em diálogo com os textos "Vista d'olhos para o desenvolvimento da linguística", de 1963, "A forma e sentido na linguagem", de 1966, e "Estruturalismo e linguística", de 1968. Não pretendemos discutir os textos escolhidos obedecendo sua ordem de publicação, mas consideramos pertinente situá-los cronologicamente e dar vistas à persistência do autor na busca e no engendramento de conceitos e noções que são sistematicamente revisitados e complementados em textos de tempos distintos, resultando na complexa e dinâmica rede de concepções que formam o pensamento benvenistiano. Nos textos selecionados para este tópico, Benveniste, ao tratar da linguagem, ressalta a sua propriedade simbólica que possibilita a significação da língua, que, quando posta em ação, assegura que locutor e alocutário produzam sentido. Isso conduz o linguista a discordar da visão instrumental de linguagem dissociada do homem, como vemos em "Da subjetividade da linguagem":

Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua natureza articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade de linguagem. (BENVENISTE, 2005, p.285, grifos do autor).

É nessa linha também que argumenta, em "Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística", que "a faculdade simbólica no homem atinge a sua realização suprema na linguagem, que é expressão simbólica por excelência" (BENVENISTE, 2005, p.30). Para o linguista, a linguagem, enquanto aparato simbólico, estabelece a relação entre homens e entre o homem e o mundo, tornando possível "o pensamento e a linguagem". E, por esse viés, podemos sustentar o estabelecimento da sociedade, pois "a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular" (BENVENISTE, 2005, p.31). Assim, língua e sociedade não se concebem uma independentemente da outra e separadas do humano, que não nasce na natureza, mas na cultura de uma sociedade particular com valores dessa cultura impressos na língua dessa sociedade.

A diferença entre linguagem e língua nem sempre é clara na obra de Benveniste, parecendo mais evidente em "Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística", pois, ao distinguir a linguagem das línguas, Benveniste (2005, p. 20) postula que estas são "sempre particulares e variáveis", enquanto aquela, faculdade humana, é universal e imutável. Em contrapartida, nesse texto, o autor também aponta a relação entre ambas ao afirmar que a linguagem se realiza através das línguas e, mesmo por vias diferentes, elas podem se entrelaçar e se confundir, "pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem" (BENVENISTE, 2005, p. 20). Outro estudo que o texto apresenta é sobre *forma* e *função* da linguagem. A *forma* é do plano físico da linguagem, produzida pelo aparelho vocal e percebida pelo aparelho auditivo. Além da *forma* linguística, afirma Benveniste (2005), é preciso considerar também a *função* da linguagem, que é reproduzir a realidade. O locutor traz de volta, pelo seu discurso, o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. O acontecimento, então, para o locutor, é anterior ao discurso que vai fazer o acontecimento renascer na enunciação daquele que fala. O alocutário, por sua vez, como ouvinte, tem acesso primeiro ao discurso e, pelo discurso, acessa, então, o acontecimento. Vemos, aqui, estabelecida a dupla função do discurso no exercício da linguagem: *representa* a realidade

para o locutor e *recria* a realidade para o ouvinte, o que faz da linguagem “o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva” (BENVENISTE, 2005, p. 26).

Pela linguagem, o locutor pode não só reviver sua experiência como também compartilhá-la com o outro, possibilidade essa facultada pela língua. A língua permite substituir as experiências ou acontecimentos pela sua “evocação”. Língua esta particular, que, mesmo pertencendo a uma determinada sociedade, permite ao homem se singularizar em seu sistema, pois, embora a língua seja “primeiro um consenso coletivo” (BENVENISTE, 2006, p. 20), “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida”, renova as estruturas que lhe dadas socialmente, acrescentando-lhes novos objetos (BENVENISTE, 2006, p. 18). Isso porque, segundo o autor, o homem é capaz de organizar sua língua, como mostra a seguinte passagem:

Enquanto que a partir do momento em que se trata do homem que fala, o pensamento reina e o homem está inteiramente no seu querer falar, ele é sua capacidade de fala. Pode-se, pois, presumir que há uma organização mental própria do homem, que dá ao homem a capacidade de reproduzir certos modelos mas variando-os infinitamente. (BENVENISTE, 2006, p.19)

Impregnada de valores culturais, é pela língua que o homem assimila a cultura, perpetuando-a ou transformando-a. A língua e a cultura de uma determinada sociedade fazem uso de um aparato específico de símbolos, que as articula e as constitui. Assim, o homem, a língua e a cultura são ligados por esse elo vivo que é o símbolo. O conjunto de símbolos que distingue línguas e culturas também possibilita, porque compartilhado, que, na instância do discurso, o locutor instaure um alocutário. Essa possibilidade é viabilizada porque há um universo de representações estruturadas por um código de relações e de valores que definem uma cultura e que, manifestados e transmitidos pela linguagem, orientam o comportamento e as atividades dos homens (BENVENISTE, 2005, p. 32).

Ainda em "Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística", Benveniste (2005, p. 22) afirma que a linguística “é em primeiro lugar a teoria das línguas” e, para se constituir como ciência – “formal, rigorosa, sistemática”, tornou-se descritiva, concedendo o mesmo interesse a todas as línguas e tomando a “língua em si mesma e por ela mesma” (BENVENISTE, 2005, p.22). Nessa visada, a língua, qualquer língua, não importa a que cultura pertença ou em que estado histórico seja tomada, forma um *sistema*, o qual, “da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, [...] é um arranjo sistemático de partes” que vão se organizar “em combinações variáveis, segundo certos princípios *de estrutura*” (BENVENISTE, 2005, p. 22, grifos do autor). Embora reduzido, o número de

elementos de base de uma língua presta-se a um grande número de arranjos e associações e é somente no interior do sistema que as arranja e as domina, umas em relação com as outras, que as entidades linguísticas se deixam determinar. Apesar de parecer abstrata, essa representação “corresponde à mais concreta experiência linguística” (BENVENISTE, 2005, p.22) e está contemplada no agenciamento que o locutor faz na língua para se enunciar, podendo ser vislumbrada em uma análise de seu discurso. Por esse viés, pode-se dizer que a língua, objeto da linguística, que se propõe a descrevê-la e analisá-la, é a língua do falante e “as distinções obtidas pela análise concordam com as que o locutor instintivamente pratica” (BENVENISTE, 2005, p. 23).

O texto "Da subjetividade na linguagem", segundo Flores (2013, p. 97), é especial, instigante e interdisciplinar, “associando o tema da subjetividade à natureza da linguagem e não da língua”. Nesse artigo, Benveniste sustenta que “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”, de forma que “falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 2005, p.285). Com essas afirmações, Benveniste (2005) postula que a linguagem não é instrumento, e o instrumento invocado aqui é mesmo o instrumento material, pois a picareta, a flecha, a roda são fabricadas, continua o linguista, não estão na natureza, a linguagem, ao contrário, não foi fabricada, está na natureza do homem. Jamais atingimos o homem sem a linguagem e jamais o vemos inventando-a. Não ascendemos nunca ao homem reduzido a si mesmo e buscando conceber a existência do outro. A própria definição de homem está na linguagem, sendo um homem falando com outro homem que encontramos no mundo. O autor refuta a definição de linguagem como mero instrumento, mas a considera como elemento mediador entre humanos e entre o humano e o mundo. Assim, os homens não descobriram um meio melhor nem tão eficiente para comunicar-se, porque a linguagem garante a transmissão do que lhe é confiado, seja uma ordem, uma pergunta, um anúncio, provocando, sempre, um comportamento adequado no interlocutor (BENVENISTE, 2005, p. 284).

A linguagem, segundo o semanticista, “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 2005, p. 27, itálico do autor). Essa é, continua o autor, a fonte do poder fundador da linguagem, que, ao se realizar dentro da e pela língua, determina indivíduo e sociedade, “instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu” (BENVENISTE, 2005, p. 27). Tal poder simbólico permite às línguas significarem e, ao locutor, produzir sentidos no discurso e se situar na sociedade. Indivíduo e

sociedade só são possíveis pela língua, poder mais alto e origem de todos os poderes do homem.

Essa discussão leva Benveniste a defender, em "Estruturalismo e linguística", a língua como um consenso coletivo e com a propriedade de significação, que se desdobra em dois domínios do sentido: no domínio do signo (semiótico) e no domínio do discurso (semântico). Essas modalidades de sentido em seus dois domínios são desenvolvidas em "A forma e o sentido na linguagem", texto no qual o linguista percebe o sentido do semiótico como ligado a uma forma para ter seu sentido reconhecido no uso nativo, enquanto afirma ser o sentido do semântico o resultante do encadeamento em uma abertura para o mundo. É com esse raciocínio que Benveniste argumenta, no final de "A forma e o sentido na linguagem", que, sobre "o fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada produzida pela sintagmatização das palavras" (BENVENISTE, 2006, p. 234).

Flores²¹ afirma que Benveniste “está sempre pensando em linguagem.” Nessa visada, podemos deslocar a afirmação de Flores e acrescentar que Benveniste está sempre pensando, também, em homem e em sociedade. Ao dizer que o locutor, ao se enunciar, torna-se sujeito, Benveniste está falando de subjetividade; quando afirma que o *eu* (locutor) instaura o *tu* (alocutário), inclui a intersubjetividade no quadro da enunciação; e, quando observa que enunciar é falar *de*, aponta para a referência como outro elemento constitutivo do ato enunciativo. Nesse movimento teórico de colocar homem e linguagem em relação de interdependência, o linguista derruba "as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade” (BENVENISTE, 2005, p. 287, grifos do autor).

É sempre dentro de uma língua, afirma Benveniste (2005, p. 31), que a linguagem se realiza. A língua, através do ato individual de utilização no qual consiste a enunciação, é colocada em funcionamento (BENVENISTE, 2006, p. 82). Para ancorarmos nossa reflexão na teorização de Benveniste sobre enunciação, passamos aos nossos próximos temas.

2.2 Enunciação e discurso: a emergência da intersubjetividade e da referência

É a partir das concepções de *linguagem* e de *língua* apresentadas na seção anterior que podemos compreender a construção por Benveniste das noções de *enunciação* e *discurso*,

²¹ Em aula da disciplina de *Seminário de Análises Textuais e Discursivas: a Enunciação em Perspectiva*, UFRGS, 04/11/2014.

para entrelaçar o humano na linguagem e em sua capacidade de significar pela língua a sua relação com outro(s) humano(s) e com o mundo.

O texto norteador desta seção e das suas subseções é “O aparelho formal da enunciação”, publicado em 1970, que Flores (2013) considera um *momento-síntese* da teoria da enunciação de Benveniste, pois condensa as mais de três décadas de reflexão linguística sobre enunciação, além de ter produzido enorme impacto na linguística de seu tempo (FLORES, 2013, p. 161). Para tratarmos desse modo de relações que envolve enunciação e discurso, pontuaremos as questões da intersubjetividade e da referência também tratadas em outros textos anteriores ao de 1970, como “A natureza dos pronomes”, de 1956, e “Da subjetividade na linguagem”, de 1958. Além dos textos citados, as discussões de Flores (2013), que já se evidenciaram fortemente aqui, guiarão nossa reflexão sobre esse tópico. Começemos pelas noções benvenistianas de *enunciação e discurso*.

Tomando o aparelho formal da enunciação Benveniste trata de um “fenômeno geral da enunciação”, o que nos leva a pensar na existência de fenômenos específicos da enunciação, conforme observa Knack (2012), tais como as suas diferentes modalidades: a enunciação falada e a enunciação escrita. Essa questão será aprofundada também nas próximas seções, quando tratarmos dos aspectos e dos elementos do fenômeno geral da enunciação, possíveis de serem pensados no fenômeno específico de enunciação escrita, visto tal fenômeno estar ligado ao nosso *corpus* analítico.

De fato, no final do texto “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste destaca a necessidade de diferenciar a enunciação falada da enunciação escrita e afirma que, na segunda, “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. O autor termina o capítulo afirmando que “amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal” esboçado no texto (BENVENISTE, 2006, p. 90). Conforme Flores, entendida como uma *das formas complexas do discurso*, a escrita tem “estatuto próprio na enunciação: o quadro formal de realização da escrita – o ato, a situação, os instrumentos – é-lhe muito específico” (FLORES, 2013, p. 174, grifos do autor). Por isso, abordaremos, aqui, o fenômeno geral da enunciação – o ato, a situação e os instrumentos linguísticos de sua realização – considerando que esse quadro formal se realiza de modo particular a cada realização escrita.

Ancorados nas asserções de Benveniste e na leitura de Flores, informamos que, neste capítulo, quando tratamos da enunciação, cujas marcas nos enunciados escritos analisaremos, estamos considerando, portanto, esse fenômeno específico: a *enunciação escrita*. São os

discursos produzidos, na modalidade escrita, pelos acadêmicos que responderam nossos questionários que formam nosso *corpus* analítico e que serão analisados pelo viés da teoria enunciativa de Benveniste.

Em "O aparelho formal da enunciação", encontramos diferentes noções de *enunciação*, pois no texto o autor apresenta diferentes aspectos da enunciação: o aspecto vocal, o aspecto da semantização e o aspecto ligado ao quadro formal. Em cada um dos aspectos, está presente a ideia de que o locutor, ao enunciar, produz sentidos singulares nos enunciados/discursos, considerados resultados da enunciação. Esse processo, dentre outras definições, é concebido como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 2006, p.86).

Ao mostrar um modo de constituir um ponto de vista enunciativo na análise dos fatos de linguagem, Benveniste, no texto de 1970, defende que devemos considerar " sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização" (BENVENISTE, 2006, p. 83). É no ato que Benveniste pontua a intersubjetividade, visto que o locutor, ao se apropriar do aparelho formal da língua, "enuncia a sua posição de locutor, por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro" (BENVENISTE, 2006, p. 84). Ao assumir a língua, o locutor se declara como tal e implanta o outro diante de si.

A intersubjetividade torna-se possível na enunciação porque o locutor passa a sujeito e constitui o outro devido a sua necessidade de referir, ou seja, de estabelecer "certa" relação com o mundo. Vemos que a referência é fundamental na abordagem benvenistiana por envolver índices que remetem às pessoas do discurso, que instanciam o *aqui-agora* (marcas espaço-temporais) e que fazem referência à não pessoa, por meio de formas que possibilitam ao locutor estabelecer relação com o mundo e, conseqüentemente, situar-se na sociedade. Essas questões de intersubjetividade, temporalidade e relação entre indivíduo e sociedade continuarão sendo exploradas neste capítulo. Neste momento, pontuamos que a enunciação é o processo que possibilita a emergência de tais fenômenos.

Para o locutor instanciar referência e intersubjetividade no discurso, vale-se de instrumentos linguísticos para atualizar discursivamente a língua: índices específicos e procedimentos acessórios. O primeiro tipo de instrumentos envolve as formas de pessoa, de tempo e de espaço, formas que atestam a presença do locutor no discurso. O segundo tipo, por sua vez, contempla os procedimentos de engendramento de formas para a produção de sentidos. Além das formas e dos procedimentos, a enunciação abarca as grandes funções

sintáticas, que permitem ao locutor influenciar de algum modo seu alocutário: a interrogação, enunciação construída para suscitar uma resposta em um processo duplo, porque pressupõe a inversibilidade de pessoas; a intimação, enunciação ligada a ordens e apelos em uma espécie de chamado ao outro, e a asserção, que visa a comunicar a certeza ao outro, sendo, por isso, a manifestação mais comum de presença do locutor na enunciação.

A reflexão enunciativa pode receber diferentes desdobramentos conforme o que está sendo colocado em foco no estudo. Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, doravante *DLE*, na obra benvenistiana, o termo enunciação não tem definição única, nem unívoca. Há uma diversidade conceitual que não é um traço de contradição no pensamento do autor e sim o resultado de uma construção de mais de quarenta anos de reflexão sobre o tema que “recebe *nuanças* de definição de acordo com o tema a que está associado” (DLE, 2009, p. 102, grifo nosso). Como no presente capítulo relacionamos enunciação a elementos ligados a ela, elencamos, no quadro abaixo, algumas dessas nuanças relacionando-as a temas que são de interesse de nossa pesquisa, encontradas no texto “O aparelho formal da enunciação”, norteador desta seção:

Quadro 3: *Nuanças* de definição de *enunciação* no texto *O aparelho formal da enunciação* e temas associados.

Nuanças	Tema associado	Página
A enunciação é este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização.	Língua em funcionamento	82
A enunciação é o ato de produzir um enunciado.	Enunciação/enunciado	82
A enunciação é a realização vocal da língua.	Vocal como fenômeno específico da enunciação	82
A enunciação pode se definir, em relação à língua como um processo de <i>apropriação</i> .	Processo de apropriação da língua	83
A enunciação supõe a conversão da língua em discurso.	Enunciação/discurso	84
Este ato (a enunciação) é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta.	Subjetividade	82
O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação.	Subjetividade	83
Toda enunciação é, explícita ou implicitamente uma alocução, ela postula um alocutário.	Intersubjetividade	84
O ato individual de apropriação da língua introduz aquele fala em sua fala.	Subjetividade	84
Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação.	Intersubjetividade	87
Na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo.	Referência Sociedade	84
A referência é parte integrante da enunciação.	Referência	84
Ela (a temporalidade) é produzida, na verdade, na e pela enunciação.	Temporalidade	85
Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo.	Temporalidade	85

O que caracteriza a enunciação é <i>acentuação da relação discursiva com o parceiro</i> , real ou imaginado, individual ou coletivo.	Sociedade	87
Na enunciação escrita, o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.	Escrita	90

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Benveniste (2006, p. 81-90).

Como vemos, os fenômenos da enunciação que exploraremos no presente capítulo e que farão parte de nossas análises estão presentes nas noções de *enunciação* elencadas. Esses fenômenos – (inter)subjetividade, temporalidade, referência e relação entre indivíduo e sociedade – serão tratados em seções seguintes, nas quais também faremos um movimento teórico retrospectivo, ou seja, voltaremos a textos anteriores à publicação de "O aparelho formal da enunciação". Antes de chegarmos a tais seções, reservaremos uma subseção à enunciação escrita, visto nosso *corpus* analítico envolver discursos oriundos dessa modalidade de enunciação.

2.2.1 A enunciação escrita: um fenômeno específico

Compreendemos, a partir de Benveniste (2005; 2006), que a enunciação, enquanto fenômeno geral, comporta como elementos necessários e indissociáveis o ato, a referência e os instrumentos linguísticos. A partir do fenômeno geral da enunciação, podemos pensar, como referencia Knack (2012), a enunciação escrita como um fenômeno específico. Essa modalidade, no ato, instancia os dois planos, pois “o que escreve enuncia e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90). Ao se enunciar também, o locutor-autor que escreve necessita referir para possibilitar ao alocutário-leitor correferir. Essa necessidade de referir é efetivada igualmente via instrumentos linguísticos, índices específicos e procedimentos acessórios, conforme apresentados anteriormente para a enunciação em geral.

Delineando as especificidades da enunciação falada e da enunciação escrita, Knack (2012) evidencia a natureza do meio pelo qual as duas modalidades se atualizam: a primeira, por intermédio do aparelho vocal, atualiza-se no plano fônico; a segunda, no plano gráfico. O texto escrito, continua a autora, não se configura como um discurso síncrono, isto é, o tempo em que se dão a escrita e a leitura são distintos: locutor e alocutário não partilham o *aqui* (espaço) e o *agora* (tempo) da enunciação. Já que não partilham o *aqui-agora*, segundo a autora, o alocutário necessita realizar a reconstituição da enunciação "por meio das marcas da atualização da língua pelo locutor e por meio dos procedimentos e formas engendrados no

texto para, apropriando-se do texto, re-constituir o sentido nele atualizado” (KNACK, 2012, p.159, grifos da autora). Logo, o quadro enunciativo instaura-se de modo peculiar, como é possível apreender das palavras de Knack:

Considerando os pressupostos enunciativos, podemos conceber a escrita como um ato enunciativo e o texto escrito como aquilo que resulta desse ato. Portanto, podemos definir o texto escrito como *o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário reconstituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor.* (KNACK, 2012, p. 159, grifos da autora).

Juchem (2017, p. 20) salienta essas diferenças: “o texto escrito pertence à esfera privada, silenciosa e individual, enquanto o texto falado pertence ao coletivo – ainda que sua produção seja finalidade e não meio”, afirma e retoma a questão em Benveniste.

Abordando o vínculo entre enunciação falada e enunciação escrita, Silva (2016) chama a atenção para “a relação de homologia estabelecida por Benveniste (2012/2014) entre falar e ouvir/escrever e ler”, defendendo que tal homologia “permite que se reflita sobre a interdependência entre essas modalidades de uso da língua e sobre as mudanças operadas na passagem da língua ao discurso pelos falantes/escreventes/ouvintes/leitores” (SILVA, 2016, p. 21). A estudiosa esclarece que, a cada nova experiência de uso da língua, o aluno “ressignifica o fato de que é um ser falante, um ser ouvinte, um ser escrevente e um ser leitor”. A autora sustenta também que, “para o teórico, ler é o avesso da escrita”, conforme suas palavras:

A relação de homologia estabelecida por Benveniste (2012/2014) entre falar e ouvir/escrever e ler permite que se reflita sobre a interdependência entre essas modalidades de uso da língua e sobre as mudanças operadas na passagem da língua ao discurso pelos falantes/escreventes/ouvintes/leitores. Para o teórico, ler é o critério da escrita. Consequentemente, ouvir é o critério da fala. Esses atos se constituem como processos interdependentes, considerados, pelo linguista, avessos um do outro. (SILVA 2016, p.21).

Ao tratarmos do texto escrito, discurso produzido na enunciação escrita e objeto de nossa pesquisa, com base em Knack (2012) e também em Silva (2016), que denomina o escrever, a partir de Benveniste (2014), de avesso do ler, passamos a essa questão de estudo de Naujorks (2011): o ato enunciativo de ler. Para a autora, “a leitura é um ato enunciativo e, como tal, coloca em pauta elementos como semiótico/semântico, forma/sentido e as relações entre pessoa, tempo e espaço” (NAUJORKS, 2011, p.87). A autora concebe o leitor como um

locutor, que, ao se apropriar, do texto, produto da enunciação escrita de outro locutor, passa, na sua relação interlocutiva com o texto/enunciado/discurso, a sujeito-leitor. Por isso, defende que “Nesse ato o sujeito (leitor) se apropria de uma enunciação anterior, atualizando-a, através do uso de formas específicas que situam o locutor em relação à sua enunciação” (NAUJORKS, 2011, p.85). Desse modo, a autora entende “a leitura como uma nova enunciação, em um novo aqui-agora”, definindo a leitura como sendo, além de uma apropriação, uma atualização de sentidos, “pois há um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor se atualiza a partir de suas referências” (NAUJORKS, 2011, p. 94, grifos da autora). Temos, assim, sustentados em Benveniste e nas autoras acima citadas, a escrita como ato enunciativo que, observando especificidades próprias, apresenta todos os elementos da enunciação: intersubjetividade e referência, elementos a serem tratados nas próximas subseções.

2.2.2 A intersubjetividade no discurso

Ao colocar a língua em funcionamento, através de um ato de enunciação, o locutor insere um discurso no mundo e implanta o outro diante de si. Com efeito, o ato de utilização da língua introduz o locutor na sua locução e implanta o alocutário. Nesse processo, a língua deixa de ser possibilidade e se torna realização em uma instância de discurso marcada por índices específicos, de um lado, e por procedimentos acessórios, de outro. Eis, aqui, a questão da intersubjetividade e o diálogo presente em "O aparelho formal da enunciação", "A natureza dos pronomes" e "Da subjetividade na linguagem". Nesses textos, Benveniste explora, principalmente, as categorias de pessoas (*eu-tu*) como lugares na língua para o locutor se marcar como sujeito e implantar o outro diante de si. Além das formas específicas de pessoa, o linguista tematiza o tempo e o espaço, como coordenadas que se produzem *na* e *pela* enunciação e marcam a instanciamento do *sujeito*. Retomamos a síntese de Flores (2013) a esse respeito:

Estão listados em *O aparelho...* os seguintes índices específicos: “A emergência dos índices de pessoas (a relação *eu-tu*)” (PLG II: 84); os índices de *ostensão* (tipo *este, aqui*, etc.), termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (PLG II: 85); as formas temporais que se determinam em relação a *Ego*, centro da enunciação” (PLG II:85), isto é, “os ‘tempos’ verbais cuja forma axial, o ‘presente’, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário.” (PLG II: 85). (FLORES, 2013, p. 168)

O locutor, pela enunciação, apropria-se da língua e se enuncia como sujeito, mas, ao se enunciar, ele imediatamente *instala o outro* diante de si: “Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será um tu” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Nesse sentido, a enunciação será sempre uma alocação, pois *ela postula um alocutário*. Essa relação *eu-tu* possibilita a inversibilidade enunciativa entre as pessoas do discurso, pois “A situação inerente ao exercício da linguagem é a da troca e do diálogo” (BENVENISTE, 2005, p. 26). Se é a alocação que instaura o outro no emprego da língua, podemos, então, inferir que toda alocação implica intersubjetividade.

A subjetividade é constituída *na e pela* linguagem “porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “‘ego’”, segundo Benveniste (2005, p. 286, grifos do autor). Essa subjetividade de que trata Benveniste não se define pelo “sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo”, o que para o autor é apenas um reflexo; ela é a “emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem”. O fundamento dessa “subjetividade” está no exercício da língua, em “‘ego’ que *diz ego*” e “se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Normand (2009) afirma que, em Benveniste, “a busca dos traços da subjetividade nas formas linguísticas está presente desde o início e se teoriza pouco a pouco entre hesitações e afirmações” (NORMAND, 2009, p. 161). A condição do homem na linguagem é única, afirma Benveniste (2005, p.287), e a subjetividade, essa consciência de si mesmo, só existe por contraste. Só há razão para o emprego de *eu* na alocação, ou seja, quando me remeto a um *tu*. Não se concebe, de acordo com o autor, uma língua sem expressão da pessoa. Não há língua sem pronomes pessoais e os pronomes *eu* e *tu* não são meras figuras: são formas linguísticas que indicam a “pessoa”. A linguagem, assim, “só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 2005, p. 28, grifos do autor). A intersubjetividade implica, assim, a reversibilidade das pessoas discursivas.

Subjetividade e intersubjetividade emergem na enunciação, nela inscrevendo as pessoas “eu” e “tu”. Benveniste, quando trata desses pronomes (pessoas que se caracterizam pela sua “unicidade específica”) – o “eu” que enuncia e o “tu”, “outro” que o “eu” implanta diante de si e ao qual se dirige –, considera-os como índices únicos, porque ligados à instância particular de atualização da língua, fato que leva o autor a colocá-los em uma correlação intersubjetiva, cuja dimensão é retomada em sua noção de *enunciação*.

Por isso, o autor apresenta a seguinte reflexão:

Assim, pois, é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas “pronominais” não remetem à “realidade” nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego. A importância de sua função se comparará à natureza do problema que servem para resolver, e que não é senão o da comunicação intersubjetiva. (...) O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. (BENVENISTE, 2005, p. 280).

A intersubjetividade vai aparecer, na teoria da enunciação de Benveniste (2005/2006), sempre relacionada ao diálogo, e o diálogo, por sua vez, postulado como uma realidade humana de discurso. O autor evidencia que a especificidade das formas pronominais se encontra no fato de que elas remetem sempre à enunciação. E, diferentemente da língua, a enunciação é cada vez única, contendo e refletindo o emprego das formas.

Outro texto essencial para a compreensão da noção de *enunciação* em Benveniste, por também abordar questões da intersubjetividade, é “Da subjetividade na linguagem”. Além de nesse artigo discutir, como tratamos anteriormente, o fato de a linguagem não poder ser tomada como um instrumento, o autor caracteriza como simplista uma tal noção. Isso porque definir a linguagem como instrumento é pôr em oposição o homem e a sua natureza, visto que não atingimos “nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Nesse texto, o semanticista retoma, novamente, a questão da subjetividade na linguagem a partir dos pronomes pessoais, como vemos nas passagens a seguir:

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa *eu*. (...) A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (...) A linguagem é, pois, a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. (BENVENISTE, 2005, p. 288-289, grifos do autor).

Vemos, nesse diálogo de “O aparelho formal da enunciação” com os textos “A natureza dos pronomes” e “Da subjetividade da linguagem”, que o ato instancia a

intersubjetividade vinculada às categorias de pessoa em uma polaridade *eu-tu* necessária à comunicação intersubjetiva e, portanto, como uma das condições do ato de enunciação. A outra condição, ligada à referência, diz respeito à necessidade de referir do locutor, questão a ser tratada na sequência desta seção.

2.2.3 A referência no discurso

Com relação à situação em que a enunciação se realiza, Benveniste pontua o vínculo entre a intersubjetividade e a referência, pois esta aparece como parte integrante da enunciação e como ligada à relação entre locutor e alocutário, conforme vemos na seguinte passagem:

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A *referência* é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifos nossos).

O locutor faz a passagem para sujeito e implanta o outro diante de si ao atualizar a referência no discurso, atualização possível por meio dos instrumentos da enunciação, "cuja função é a de colocar o locutor em relação constante e necessária com a sua enunciação" (BENVENISTE, 2006, p. 84). E aqui vemos Benveniste listar os índices de pessoa, tempo e espaço como criadores de referências específicas na instância do discurso.

Benveniste relaciona, segundo o DLE (2009, p.197), a concepção de referência às particularidades do uso do pronome *eu*. Como *eu* só existe pela "voz" do locutor, sua existência se dá na instância do discurso, e como não há conceito "eu" ao qual se reduzem todos os usos de *eu*, da mesma forma que há um conceito de "árvore" para todos os empregos individuais de *árvore* de acordo com Benveniste (2005), o *eu* será único e singular a cada atualização da língua pelo locutor. *Eu* não é nem um indivíduo particular, nem uma entidade lexical: trata-se de uma posição no discurso e constitui referência na relação com todos os elementos envolvidos em cada ato enunciativo. *Eu*, continua o autor, é pronome pessoal, classe de palavras que escapam ao *status* de todos os outros signos da linguagem e, na sequência, Benveniste pergunta: "A que, então, se refere o *eu*?"

Eis a resposta do semanticista:

A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato do discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. (BENVENISTE, 2005, p. 288, grifo do autor).

Para Benveniste (2006, p.85), como pronome pessoal, *eu* pertence a uma classe de “indivíduos linguísticos”, “de formas que enviam sempre e somente a ‘indivíduos’ quer se trate de pessoas, de momentos, de lugares por oposição aos termos nominais, que enviam sempre e somente a conceitos” (BENVENISTE, 2006, p. 85, grifos do autor). Esse estatuto é graças ao fato de que esses “indivíduos linguísticos” nascem de uma enunciação e, por isso, são engendrados novamente a cada enunciação, e cada vez eles denominam algo novo. Sendo cada enunciação única, também a referência será sempre única.

Nas palavras de Benveniste, temos a seguinte formulação:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um *centro de referência interno*. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária *com sua enunciação*. (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifos nossos).

No entanto, Benveniste observa que a referência está ligada à necessidade de "falar de" por parte do locutor para possibilitar ao outro correferir. Seria o "ele" de um dispositivo *eu-tu-ele-aqui- agora*. O fenômeno da referência já havia sido tratado por Benveniste em textos como os "Os níveis da análise linguística" e "A forma e o sentido na linguagem". No primeiro artigo, quando o linguista se depara com a frase, percebe que está em outro universo, o do discurso. Nesse universo, a frase traz ao mesmo tempo sentido e referência: "sentido porque é enformada de significação e referência porque se refere a uma situação dada" (BENVENISTE, 2005, p. 140). Em "A forma e o sentido na linguagem", o autor defende que "a referência da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou do fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar" (BENVENISTE, 2006, p. 231).

Compreendendo a escrita, a partir de Flores, (2013), como uma *das formas complexas do discurso* e como fenômeno específico (KNACK, 2012), cujo quadro formal de realização tem “estatuto próprio na enunciação”, procuraremos nos situar enquanto analistas, como locutores-leitores que *recriarão a realidade*, qual seja, a de encontrar, nas marcas dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, as concepções de leitura e escrita que

carregam para o Ensino Superior. Concepções que defendemos serem constituídas a partir da figura do professor, materializadas em práticas pedagógicas às quais os estudantes foram submetidos ao longo de suas trajetórias na Educação Básica, práticas estas orientadas por concepções que possivelmente estão presentes nos discursos, produtos de enunciações, dos documentos oficiais. Para realizarmos nossa análise, é fundamental ainda recuperarmos, neste capítulo, as reflexões sobre temporalidade para pensarmos como o locutor se situa temporalmente no discurso a partir do presente axial, organizador dos tempos passado e futuro, questão a ser tratada na seção seguinte.

2.3 Enunciação: a temporalidade no discurso

A dupla *enunciação e temporalidade* é bastante cara à reflexão desta tese, porque o presente, ligado à inserção do discurso no mundo, é o que possibilita movimentos retrospectivos e prospectivos na linguagem, via atos de enunciação. Esse presente, como defende Benveniste em "O aparelho formal da enunciação", é contínuo e coextensivo à nossa própria presença e imprime em nossa consciência o que denominamos "tempo". Por isso, o linguista argumenta que continuidade e temporalidade se engendram no presente incessante da enunciação, "que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai ser presente e o que já não o é mais" (BENVENISTE, 2006, p. 86). Neste estudo, os participantes da pesquisa respondem aos questionários como acadêmicos, situados no espaço e no tempo em que se enunciam, ou seja, no presente axial, que servirá de eixo para que eles se remetam ao passado para falarem de suas histórias com a leitura e a escrita na Educação Básica e projetem a sua relação com esses modos de enunciação na futura vida profissional. É por esse ponto de vista que defendemos a importância dessas duas noções em nosso estudo e argumentamos em favor da necessidade de revisitar os textos de Benveniste que tratam dessa dupla para alicerçamos teoricamente a nossa reflexão.

No artigo de 1965, "A linguagem e a experiência humana", Benveniste dedica-se a explorar duas categorias fundamentais do discurso que, segundo ele, estão "necessariamente ligadas": as categorias de pessoa e de tempo. A categoria de tempo, relacionada à enunciação, como postula o autor, é também foco de nossa atenção, uma vez que nela podemos ver, conforme o linguista, "a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem" (BENVENISTE, 2006, p. 68).

Nesse texto, Benveniste (2006) abre a reflexão com o argumento de que todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que correspondem a um modelo constante. A seguir, o autor acrescenta que “as formas que revestem estas categorias são registradas e inventariadas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso”, (BENVENISTE, 2006, p. 68). Com essa afirmação, o linguista não apenas insere a temporalidade na enunciação, como deixa claro que reside na enunciação a possibilidade de a temporalidade se manifestar.

Para Benveniste (2006), a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e discursos faz com que o ato de discurso seja, para aquele que o enuncia, a cada vez, um ato novo, mesmo que repetido mil vezes. Assim, o quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui-agora* configura-se infinitamente e teremos *eu-tu-ele-aqui-agora* sempre renovados. O tempo da enunciação, dentro do quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui-agora*, será sempre presente, e “este presente é reinventado a cada vez que o homem fala” (BENVENISTE, 2006, p. 75). Como ressalta o linguista, da “enunciação procede a instauração da categoria do presente” (BENVENISTE, 2006, p. 69); nesse sentido, é para viver seu *agora* na linguagem que o locutor insere seu discurso no mundo para se tornar *eu*. Esse *eu*, para o autor, fora do discurso, não passa de um dado lexical como outro qualquer, porém, uma vez atualizado discursivamente, “introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”, (BENVENISTE, 2006, p. 69). Com efeito, ao se enunciar, o locutor atualiza a língua e instancia a referência no *aqui-agora* do seu discurso, constituindo-se como *sujeito*. Subjetividade e temporalidade estão, assim, intimamente conectadas na enunciação.

Benveniste já havia chamado a atenção para o fato de como a temporalidade se insere no processo da comunicação no texto “Da subjetividade na linguagem”: “É fácil ver que o domínio da subjetividade se amplia ainda e deve chamar a si a expressão da temporalidade,” (BENVENISTE, 2005, p. 289). A temporalidade, então, já havia sido convocada pelo autor para fazer parte da instância de discurso, onde se situam o *eu* e o *tu*.

Como o tempo linguístico está organicamente ligado ao exercício da fala e se organiza como função do discurso (BENVENISTE, 2006, p. 74), formas temporais que comparecem no *aqui-agora* das enunciações se engendram em relação a esse presente axial. Nessa perspectiva, para o linguista, o presente é a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do

discurso e o momento em que o acontecimento não é ainda presente. Interessa-nos, justamente, verificar como o respondente de nossa pesquisa revela a sua experiência subjetiva por meio de formas linguísticas e compartilha essa experiência temporal com seu interlocutor, a partir do presente – tempo axial inerente ao discurso.

O linguista trata da noção de *tempo* como relacionada à experiência humana: há, com efeito, o tempo linguístico, “um tempo específico da língua”, porém, antes de chegar ao nível da expressão linguística, é necessário passar duas etapas e reconhecer, sucessivamente, duas noções distintas do *tempo*: o *tempo físico* do mundo e o *tempo crônico*. Benveniste (2006) estabelece o tempo físico do mundo como sendo infinito, linear, segmentável à vontade, tendo por correlato no homem uma duração infinitamente variável, que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior. Do tempo físico e de seu correlato psíquico, surge a categoria do tempo crônico, cuja estrutura é caracterizada pela permanência e pela fixidez e que o autor define como sendo o tempo dos acontecimentos, o qual engloba também nossa própria vida, enquanto sequência de acontecimentos (BENVENISTE, 2006, p.71). De fato, além do tempo linguístico, comparecem, na reflexão do linguista, essas outras duas categorias de tempo: o tempo físico/psíquico (divisões como infância, juventude, etc.) e o tempo crônico (do calendário/tempo socializado) que situa os acontecimentos no tempo, visto os acontecimentos não serem o tempo, mas estarem no tempo (BENVENISTE, 2006). Esses dois tempos estarão, em nossa investigação, em diálogo com o tempo linguístico, pois este é o que nos interessa enquanto vinculado à enunciação e à passagem do locutor a sujeito. Para o linguista, nenhuma, dentre todas as formas linguísticas, é tão reveladora da experiência subjetiva quanto as formas temporais.

De acordo com o linguista, nosso tempo vivido corre sem fim e sem retorno e esta se constitui numa experiência comum, pois não reencontramos jamais nossa infância, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. Nossa vida tem *pontos de referência* que situamos exatamente numa escala reconhecida por todos e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo, havendo uma propriedade essencial do tempo crônico que precisamos reconhecer. Essa propriedade é a possibilidade de, como observadores, “podermos lançar o nosso olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado”. Nossa própria vida, continua Benveniste, “faz parte destes acontecimentos, que nossa visão percorre numa direção ou em outra”. Nesse viés, “o tempo crônico, congelado na história, admite uma consideração bidirecional, enquanto nossa vida vivida corre num único sentido” (BENVENISTE, 2006, p. 71).

Dessa possibilidade bidirecional de olharmos os fatos, surge a noção de *acontecimento*. Com efeito, os acontecimentos, como afirma o linguista, não são o tempo, eles estão no tempo. Para Benveniste (2006), tudo está no tempo, exceto o próprio tempo. Nesse caso, tanto o tempo crônico como o tempo físico compreendem uma versão objetiva e uma versão subjetiva. Há, de uma maneira ou de outra, um esforço, de acordo com o linguista, em todas as formas de cultura humana e em todas as épocas para objetivar o *tempo crônico*. É esta uma condição necessária da vida das sociedades e da vida dos indivíduos em sociedade. Tal tempo socializado, destacado pelo autor, seria o calendário (BENVENISTE, 2006, p. 72). Vislumbra-se, aqui, a tríade temporal de presente, passado e futuro.

Os calendários, para Benveniste (2006), apresentam traços comuns que apontam a que condições necessárias eles devem responder. A primeira condição é a que o autor denomina de *estativa*: um acontecimento muito importante que é admitido como dando às coisas uma nova direção. O nascimento de Cristo, por exemplo, marca o início do calendário ocidental cristão e a fuga de Maomé de Meca para Medina, em 622 d.C., é o marco inicial do calendário islâmico, lembra o linguista. Dessa primeira condição, denominada *estativa*, decorre a segunda condição, que é a *diretiva* e que se enuncia pelos termos opostos “antes.../depois...”, relativamente ao eixo de referência, ou seja, tomando como ponto de partida o acontecimento que é marca do início da contagem do tempo em questão. Assim, temos, exemplifica Benveniste, as expressões AC para *antes de Cristo* e DC para *depois de Cristo* no calendário cristão.

Há, ainda, uma terceira condição, que o autor designa como *mensurativa* e que ocorre a partir da fixação de um repertório de unidades de medida que servem para denominar os intervalos constantes entre as recorrências de fenômenos cósmicos. Dessa forma, o intervalo entre a aparição e o desaparecimento do sol em dois pontos diferentes do horizonte será o “dia”, o intervalo entre duas conjunções da lua e do sol será o “mês” e assim sucessivamente, agrupando-se semana, quinzena, trimestre, ano, século; ou através de critérios de divisão, estabelecendo as horas, os minutos, os segundos e assim por diante.

Pertencentes ao *tempo crônico*, tais características, segundo o autor, fundamentam a vida das sociedades. Logo, a partir do eixo *estativo*, os acontecimentos são dispostos segundo uma ou outra visada diretiva, ou anteriormente (para trás), ou posteriormente (para frente) em relação a esse eixo, e eles são distribuídos em uma divisão que permite medir sua distância do eixo: tantos anos antes ou tantos anos depois do eixo, depois de tal mês e de tal dia do ano em questão. Esse eixo de referência não pode ser mudado aleatoriamente, uma vez que é

marcado por algo que realmente aconteceu no mundo e não apenas por uma convenção revogável. Os intervalos são constantes de um lado e de outro do eixo; há igualdade e não há lacunas entre eles, e todo e qualquer acontecimento vai ser *alocado*, por ser concomitante, em alguma divisão particular da cadeia crônica. O autor afirma que, se tal sistema não fosse imutável, isto é, se os anos mudassem com os dias ou se cada um de nós os contasse à sua maneira, nenhum discurso sensato poderia ser mantido sobre nada e a história inteira falaria a linguagem da loucura (BENVENISTE, 2006).

A discussão das modalidades de *tempo físico do mundo* e *tempo crônico* encaminha Benveniste (2006) à categoria de *tempo linguístico* como associada à produção do discurso. O linguista salienta ser necessário estabelecer mais uma vez as distinções e separar coisas diferentes, pois “uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua”. O autor acrescenta que “é pela língua, que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico” (BENVENISTE, 2006 p. 74). Flores (2013) lembra que “é no tempo linguístico que Benveniste ancora boa parte de suas reflexões” e que, no texto "A linguagem e a experiência humana", o presente é retratado “juntamente com a categoria de pessoa, que constituem, juntos, o eixo organizador da dialética singular” (FLORES, 2013, p. 108).

O *tempo linguístico* tem seu centro, “gerador e axial”, no presente da instância da fala. Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do “presente”, ou seu equivalente, ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona. Benveniste (2006) afirma que, sendo função do discurso, esse presente “não pode ser localizado em uma divisão particular do tempo crônico”, uma vez que “admite todas as divisões e não se refere a nenhuma em particular” (BENVENISTE, 2006, p. 75). O linguista conclui que, na realidade, a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este é assinalado pela coincidência do acontecimento de discurso. A cada vez que um homem fala, então, tal presente é reinventado porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido. Isso porque, reiterando Benveniste, (2006), o tempo linguístico é o tempo da enunciação, sendo agenciado pelo locutor cada vez que faz a passagem a sujeito no ato enunciativo. É pela enunciação que o homem *vive o agora* na linguagem.

O linguista defende que a língua, por necessidade, organiza o tempo a partir de um eixo, que é sempre e somente a instância do discurso. O presente é usado como uma linha de separação entre o que não é mais presente e o que vai sê-lo. De acordo com o linguista, estas duas referências não se relacionam ao tempo, mas às visões sobre o tempo, projetadas para

trás e para frente. Por isso, argumenta que esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Há “certa organização linguística da noção de tempo” em todas as línguas, e, quando o autor coloca a temporalidade no quadro formal da enunciação, situa essa *organização* também na enunciação: “O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal” (BENVENISTE, 2006, p. 78). Assim, a noção de *tempo linguístico* em Benveniste remete ao tempo do presente como central: “se narro o que ‘me aconteceu’, o passado ao qual me refiro não é definido senão em relação ao presente do meu ato de enunciação”; para referenciar as demais temporalidades relacionadas com o tempo do passado, “temporalidade retrospectiva, que pode assumir várias distâncias no passado de nossa experiência”, e o tempo do futuro, “temporalidade prospectiva, que não entra no campo de nossa experiência” (BENVENISTE, 2006, p. 78.), no ato linguístico, temos de marcar esses tempos passado e futuro de alguma maneira.

A relação entre a temporalidade e a intersubjetividade é discutida por Benveniste (2006), pois, mesmo estando atrelada ao locutor, a temporalidade no tempo linguístico não fica, segundo o linguista, restrita à experiência desse sujeito. Isso porque “a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. Meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso”, de modo que “a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 78). Essa é a condição de inteligibilidade da linguagem na interlocução. Isso se dá pelo fato de o alocutário identificar a temporalidade do locutor, ainda que ela lhe seja estranha e inacessível, “à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 78). A temporalidade, dessa forma, refaz a referência a cada vez que o locutor se enuncia e fundamenta a intersubjetividade de cada discurso, fato que encontra eco na passagem final do texto "Da subjetividade na linguagem", quando Benveniste defende que a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística.

Se considerarmos um texto escrito, o ‘hoje’ separa-se do discurso que o contém, “e não é mais então o signo do presente linguístico”, uma vez “que ele não é mais falado e percebido”, não podendo, dessa forma, “mais enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois que não se identifica com nenhuma data. Esse ‘hoje’ “pode ter sido proferido em

qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente a todo dia” (BENVENISTE, 2006, p. 78). Há apenas uma maneira de “empregá-lo e de torná-lo inteligível fora do presente linguístico é o de fazê-lo acompanhar de uma correspondência explícita com uma divisão do tempo crônico”, afirma Benveniste (2006, p. 78), ou seja, é preciso que o ‘hoje’ seja identificado com uma referida data e que o *eu* seja referenciado como um “eu X”. Podemos concluir disso que tudo o que é designado e organizado pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) podem ser identificados pelos parceiros da comunicação linguística. De outra forma, estas referências intradiscursivas só podem se tornar inteligíveis se ligarmos “cada uma delas a um ponto determinado em um conjunto de coordenadas espaço-temporais” (BENVENISTE, 2006, p.79). Teremos, então, a junção entre o tempo linguístico e o tempo crônico, pois, conforme o linguista, ocorrem transferências do tempo linguístico ao tempo crônico para o locutor situar para o outro o tempo socializado do calendário no tempo do discurso.

Retomando a problemática de nossa investigação, que envolve questionários como instrumentos de pesquisa, os respondentes tornam-se locutores quando se enunciam no presente axial. Esse presente também engendra o tempo do acontecimento situado no momento em que estão em um curso superior para constituírem a referência desse discurso, leitura e escrita, visto terem sido convocados a se enunciarem para falarem de suas relações com esses modos de enunciação. As concepções de leitura e escrita que cada um dos acadêmicos carrega ligam-se ao passado de *sua* Educação Básica e projetam um futuro profissional. Assim, para explicitar as noções de *leitura* e *escrita* que tem hoje, cada um deles precisa “revisitar” seu passado – que não é mais presente –, relativo à Educação Básica. Para “enxergarem” como tais noções marcarão sua vida profissional, eles “olharão” para o futuro – que ainda não é presente. Retrospecção e prospecção são, pois, movimentos esperados nas respostas aos questionários em função da temporalidade presente organizadora desses discursos.

Procuramos, nesta seção, fundamentar a relação entre enunciação e temporalidade uma vez que esta tem a função de organizar e situar, num contexto temporal, o discurso, produto da enunciação, questão implicada em nossa pesquisa. A próxima seção problematiza uma discussão igualmente importante para nossa pesquisa: a relação entre enunciação e sociedade.

2.4 Enunciação: o locutor no discurso e na sociedade

Ancoradas na concepção de enunciação em Benveniste (2006), segundo o qual a “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82), procuraremos, nesta seção, refletir sobre a relação indivíduo-sociedade, via língua em ação no discurso. Essa reflexão está atrelada à nossa proposta de um *corpus* teórico para embasar nossa metodologia de análise de um *corpus* analítico composto de questionários respondidos pelos nossos participantes da pesquisa e no qual buscamos a relação entre o discurso, produto da enunciação do aluno que chega à Universidade, e as concepções de leitura e escrita desenvolvidas em suas passagens pelas instituições de ensino da Educação Básica, que fazem parte da sociedade. Para isso, tomaremos como base o texto de Benveniste "Estrutura da língua e da sociedade", posto em diálogo com as reflexões sobre o tema presentes em Flores (2013) e em Knack (2016), além de considerações a respeito de língua e sociedade encontradas no texto “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”.

A linguagem, para Benveniste (2005), em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, está na natureza do homem e serve para criar o mundo, pois, segundo Benveniste (2005, p. 27), “o homem sentiu, sempre - e os poetas frequentemente cantaram - o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe e traz de volta o que desapareceu”. A possibilidade, segundo o autor, de alguma coisa nascer do nada no início dos tempos, deu-se graças ao princípio criador da Palavra. A sociedade, para o linguista, só é possível pela língua; “e, pela língua, também o indivíduo”. É a linguagem que desperta a consciência da criança e “a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2005, p. 27).

Ao responder às questões, por ele mesmo formuladas, sobre qual é a fonte do poder misterioso que reside na língua, e por que tanto o indivíduo quanto a sociedade se fundam, juntos, na língua, Benveniste é categórico: “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar* (BENVENISTE, 2005, p. 27, grifo do autor).

Em continuidade à discussão, o linguista afirma que “estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade (BENVENISTE, 2005, p. 31). Para ele, “a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Língua e sociedade, continua o autor, “não se concebem

uma sem a outra”. Sendo ambas dadas, são também “*aprendidas pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato*” (BENVENISTE, 2005, p. 31, grifos do autor).

Tais questões dialogam com o texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, de 1968, que, conforme Flores (2013, p.110), “se liga, claramente, com o texto ‘Semiologia da língua’”, de 1969. A língua, continua Flores, em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, é apresentada como interpretante da sociedade e em “Semiologia da língua”, ela é mostrada como interpretante dos outros sistemas de signos e, inclusive, de si própria. É essa visada da língua como interpretante da sociedade que se aproxima da reflexão que faremos nesta seção, embora, em nosso estudo, não estejamos tratando da reflexão semiológica do linguista.

No texto de 1968, Benveniste enfatiza a não equivalência entre língua e sociedade: “Dever-se-ia portanto concluir que língua e sociedade não são isomórficas” (BENVENISTE, 2006, p. 94). Faz-se necessário lembrar que tais afirmações se referem à relação, ou à sua falta, no que diz respeito, especificamente, à estrutura social e à estrutura linguística.

A tese principal em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, no entanto, indica Flores (2013, p.111), é: “deve-se ultrapassar o ponto de vista sumário segundo o qual não existiria correspondência nem de natureza nem de estrutura entre os elementos constitutivos da língua e os da sociedade”, uma vez que “Benveniste não nega essa falta de correspondência”: o que ele nega são os termos sumários em que ela é posta. Benveniste, de fato, convoca uma tomada de consciência das implicações que trazem as concepções de língua e sociedade “quando se toma de empreitada compará-las” (BENVENISTE, 2006, p.95).

Há duas noções de *língua* e duas noções de *sociedade*. De um lado, há a sociedade como dado empírico (a sociedade francesa, assíria etc.) e há a sociedade como coletividade humana, base e condição primeira da existência dos homens. De outro lado, há a língua como idioma empírico, histórico (a língua francesa, a língua assíria etc.) e há a língua como sistema de formas significantes, condição primeira de significação (BENVENISTE, 2006, p. 96). A partir dessa distinção, separamos em cada uma dessas entidades dois níveis, um histórico e outro fundamental. É no nível histórico que estão situadas as noções de língua e sociedade entre as quais “não se pode estabelecer correlação como um signo de necessidade” (BENVENISTE, 2006, p. 96). Já no nível fundamental, há homologias imediatamente visíveis. Benveniste interessa-se, portanto, pelo que é fundamental tanto na língua quanto na sociedade, como acompanhamos na reflexão do linguista a seguir.

Enquanto instituições universais, argumenta Benveniste (2006, p. 94), os estudos sobre a relação entre sociedade e língua geram a expectativa de uma correspondência total, ou, pelo menos, parcial. Entretanto, não se descobre entre a língua e a sociedade nenhuma relação que revelaria uma analogia em sua respectiva estrutura. Línguas muito semelhantes servem a sociedades muito diversas, assim como sociedades muito similares fazem uso de línguas muito diferentes. Para o autor, nem na evolução histórica língua e sociedade caminham juntas. Mesmo grandes mudanças sociais podem não se refletir na língua, pois “uma mesma língua permanece estável através das reviravoltas sociais mais profundas”, e não é incomum encontrar entre linguistas e antropólogos o sentimento de que “a sociedade e a cultura inerente à sociedade são independentes da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 94).

Para Benveniste (2006), há pontos de vista muito diferentes sobre a relação entre a língua e a sociedade, que, segundo o autor, são impossíveis de conciliar e mostram que esse é o problema essencial da situação da língua na sociedade, estando longe de ser simples. Por isso, o linguista argumenta que “Eles mostram também que a maneira pela qual este problema foi debatido até agora não nos aproxima muito de uma solução” (BENVENISTE, 2006, p. 95).

Há uma diferença, defende Benveniste (2006), que separa língua e sociedade na sua organização estrutural. A língua é composta de “unidades distintivas” definidas por quatro caracteres, quais sejam: são unidades discretas, finitas, combináveis e hierarquizadas. Esse esquema não se aplica à sociedade, cuja estrutura é de natureza dupla. De um lado, há um sistema relacional, que é chamado o sistema de parentesco. De outro lado, há um “sistema de relação, de divisão, é o sistema das classes sociais que é agenciado pelas funções de produção”, e “nem os indivíduos, nem os grupos variados de indivíduos se deixam transpor em unidades ou grupos de unidades comparáveis às da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 95).

Ultrapassando, então, “o ponto de vista sumário segundo o qual não existiria correspondência nem de natureza nem de estrutura entre os elementos constitutivos da língua e os da sociedade”, Benveniste (2006) aponta a estreita relação entre língua e sociedade, relação essa que ocorre, conforme o autor, no nível fundamental. Para ele, “num nível fundamental, podemos perceber imediatamente as homologias. Alguns caracteres são comuns a uma e outra, à língua e à sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 96). Conforme autor, “elas nasceram em conjunto” (BENVENISTE, 2006, p. 93).

Assim, no nível fundamental, há uma relação intrínseca entre língua e sociedade. Tanto língua quanto sociedade são realidades inconscientes, porque não são escolhidas, não

são alteráveis na sua estrutura por vontade dos homens, não há como pensar o homem se não em comunidade e falante de sua própria língua. Nem língua nem sociedade podem ser criadas por vontade ou intenção do homem, ambas são dadas desde sempre. Não há testemunho do instante de criação ou instituição de uma sociedade ou de uma língua.

Intrínsecas à própria humanidade, sociedade e língua são constitutivas do humano, pois o homem existe como sociedade e não há sociedade sem linguagem: “A língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e de multiplicar os instrumentos” (BENVENISTE, 2006, p. 97). Assim, segundo o linguista, a partir do instante em que a linguagem, para se efetivar, exige e pressupõe o outro, a sociedade é dada com a linguagem. Da mesma forma, a linguagem é dada com a sociedade, a partir do momento em que ela só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação.

Na sociedade, entende Benveniste (2006), há uma necessidade constante de mudanças das atividades sociais, uma exigência de novas designações para demandas e concepções correntes, mas há também uma “constância que interliga as atividades sempre diversificadas” (BENVENISTE, 2006, p. 97). Essa constância é a língua. Podemos dizer que, “sendo uma identidade em meio às diversidades individuais”, como afirma Benveniste (2006, p. 97), a língua possibilita, assim, aos indivíduos se singularizarem ao se enunciarem ao mesmo tempo que garante a condição de coletividade. Sendo permanente e constante, a língua fornece aos locutores o aparelho formal para que eles, situados num determinado espaço-tempo, consigam falar do que já passou e, portanto, já mudou e do que está por vir que, em relação com o presente, vai mudar, vai ser diferente. Desse modo, prevemos nossos participantes da pesquisa se historicizando em seus discursos escritos ao contarem suas trajetórias e suas posições sobre leitura e escrita.

Ao tomar a língua como meio de análise da sociedade, Benveniste (2006) considera língua e sociedade “em sincronia e numa relação semiológica” (BENVENISTE, 2006, p. 97). Sob esse ponto de vista, de acordo com o linguista, “a língua contém a sociedade, pois a língua é o interpretante da sociedade e esta, o seu interpretado por excelência”.

Para o autor, tal afirmação é possível a partir da constatação de que se pode estudar uma língua “sem se referir a seu emprego na sociedade”, sem conhecer a sua respectiva sociedade, mas a sociedade só se dá a conhecer pela sua língua. O que atribui à língua a posição de interpretante é o fato de a língua ser o meio de comunicação comum a todos os

membros da sociedade. Para Benveniste (2006, p. 98), “nesse sentido a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta”, como vemos na argumentação de Benveniste:

Se se interroga, por exemplo, sobre a situação respectiva da língua e da sociedade — tema de muitos debates — e sobre seu modo de dependência mútua, o sociólogo, e provavelmente qualquer um que enfoca a questão em termos dimensionais, observará que a língua funciona no interior da sociedade, a qual a engloba; decidirá então que a sociedade é o todo, e a língua, a parte. Mas a consideração semiológica inverte esta relação, porque somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Poder-se-á dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade. Assim a relação de interpretância, que é semiótica, inverte a relação de encaixe, que é sociológica. Esta, objetivando as dependências externas, reifica de modo semelhante a linguagem e a sociedade, enquanto que aquela as coloca em dependência mútua segundo sua capacidade de semiotização. (BENVENISTE, 2006, p. 63).

Nessa perspectiva, nem a sociedade nem a língua, como sustenta Benveniste (2006), podem ser mudadas pela vontade dos homens nos seus sistemas fundamentais. Se há exigência de mudanças, de renovação, é preciso haver também “uma força unificante que faça o equilíbrio”, força esta que, segundo o autor, é a língua, conforme acompanhamos em suas palavras:

Acima das classes, acima dos grupos e das atividades particularizadas, reina um poder coesivo que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade de produção e da subsistência coletiva. Este poder é a língua e apenas a língua. É porque a língua representa uma permanência no seio da sociedade que muda, uma constância que interliga as atividades sempre diversificadas. [...] Daí procede a dupla natureza profundamente paradoxal da língua, ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Essa dualidade se encontra em todas as propriedades da língua. (BENVENISTE, 2006, p. 97).

A língua, na visão de Benveniste (2006), tem a propriedade, única, de permitir a produção indefinida de mensagens. Em seu nível mais profundo, há duas propriedades inerentes à língua. A propriedade constitutiva da natureza da língua de ser composta de unidades significantes e a propriedade, constitutiva de seu emprego, de ser capaz de arranjar os signos de maneira significativa. Além das unidades significantes e da aptidão para arranjar os signos de maneira significativa, há ainda a propriedade sintagmática, que consiste em combinar esses signos em determinadas regras de consecução e unicamente de certa maneira. Por isso, o autor argumenta:

Nada pode ser compreendido, é preciso se convencer disto, que não tenha sido reduzido à língua. A língua pode descrever, conceitualizar e interpretar tanto a natureza quanto a experiência, enfim, a sociedade. A língua pode transmutar em

signos tanto a sociedade quanto a própria língua, por isso, há uma metalinguagem, não há uma metassociedade. (BENVENISTE, 2006, p. 99-100).

Ao discutir as relações entre língua e sociedade, Knack (2016) propõe uma concepção de língua que comporte a cultura. Nessa visada, a autora elabora acepções importantes, a partir do texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, (BENVENISTE, 2006), que julgamos relevantes trazer para nossa discussão. Ao elencar propriedades da língua na função de interpretante da sociedade, por exemplo, a estudiosa define o que ela chama de relação *englobante* (KNACK, 2016, p. 68, grifos da autora). Para a autora, se a língua contém e inclui a sociedade, ela *engloba* a sociedade. É nessa e por essa relação *englobante* que está, e se dá, a particularidade da concepção de interpretância da língua quanto à sociedade.

Benveniste, quase ao final de “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, trata da “situação paradoxal da língua com respeito à sociedade”, dada pela “coincidência entre a língua como realidade objetivável, supra-individual e a produção individual do falar” (BENVENISTE, 2006, p. 101). O falar emana do falante e a ele retorna, sendo em relação ao outro ou a outros que cada um se determina como sujeito. Emissão irreduzível do *eu* mais profundo de cada falante, a língua é, assim, uma realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade. A língua, de acordo com o autor, assegura o duplo funcionamento do discurso, (inter)subjetivo e referencial, ao fornecer os instrumentos linguísticos para que o falante fale.

Dentre esses instrumentos linguísticos, estão os pronomes, índices especiais que só significam na enunciação e que realizam uma dupla oposição (BENVENISTE, 2006, p. 101). “Eu-tu”, a primeira oposição, “é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana”. É o *eu* que, como locutor, enuncia-se como sujeito, implantando o outro, *tu*, como alocutário (BENVENISTE, 2006). “Eu-tu”/ “ele” é a segunda oposição. É a pessoa “eu/tu” que se opõe à não pessoa “ele”, “efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação”, conclui Benveniste (2006, p. 101, grifos do autor).

A partir dessa reflexão, o linguista acrescenta uma “nova configuração de língua” às outras duas por ele já analisadas, que relaciona locutor, discurso e sociedade, conforme acompanhamos na sua reflexão a seguir:

[...] é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação. Desta vez o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa

necessariamente em uma classe, seja em uma classe de autoridade ou uma classe de produção. (BENVENISTE, 2006, p. 101).

Knack (2016) chama a atenção nessa passagem ao segmento “o falante inclui-se em seu discurso – no qual está, na verdade, desde sempre”, argumento que, para a pesquisadora, envolve pensar que o locutor está nesse lugar desde que se apropria da língua para enunciar. Tal inclusão, de forma pragmática, tem um alcance social, segundo ela, “pois ele se insere como participante em uma sociedade, se insere em uma classe, em uma posição social” (KNACK, 2016, p. 81). Ela entende que “a *posição de locutor* evoca uma *posição do falante* na sociedade, e isso determina os ‘modos de enunciação’, isto é, a *maneira* como o locutor se marca ao singularizar o seu ato de transformar a língua [...] em discurso” (KNACK, 2016, p. 83, grifos da autora). Deslocando as considerações de Knack (2016) para o contexto de nossa pesquisa, entendemos que nossos participantes da pesquisa se apropriam da língua para se enunciar – responder aos questionários – inseridos em uma instituição, a Universidade, que faz parte da sociedade, ocupam a posição – social – de falantes e, ao agenciarem índices específicos e procedimentos acessórios, instrumentos linguísticos de realização do ato enunciativo, estabelecem os “modos de enunciação” e se singularizam nas suas histórias de leitura e escrita.

Para Benveniste (2006, p. 104), “o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele”, pois é na prática social, corrente no exercício da língua, num encadeamento proporcionado pela comunicação inter-humana que serão descobertos os traços comuns do seu funcionamento. Nosso estudo é uma das possibilidades de novas descobertas sobre o humano em relação à linguagem.

Nesta seção, tratamos da língua como contendo a sociedade. Ora, se a língua contém a sociedade, quando o locutor dela se apropria, traz os valores dessa sociedade para o discurso. Por isso, torna-se interessante verificar que valores (concepções sobre leitura e escrita) o aluno universitário carrega para o seu discurso. Ao fazer isso, o aluno, inevitavelmente, posiciona-se no discurso e se situa na sociedade. É o que veremos mais adiante nas análises das entrevistas. No momento, sintetizamos, na seção seguinte, as principais noções do presente capítulo.

2.5 Síntese do percurso

Ancoradas em Benveniste, a partir dos textos de *PLG I* e *PLG II* e em reflexões de outros pesquisadores/leitores de sua teoria enunciativa, buscamos delinear nesse capítulo noções de *linguagem, língua, enunciação, discurso, intersubjetividade, referência, temporalidade e posições do locutor no discurso e na sociedade*, noções estas que são fundamentais para nossa pesquisa.

É pela linguagem, como postula Benveniste, que a subjetividade se torna possível, e é a instalação da subjetividade na linguagem que cria a categoria de pessoa, posto que cada locutor se instaura como sujeito, referindo-se, no seu discurso, a ele mesmo como *eu* e apropriando-se da língua toda: “A situação inerente ao exercício da linguagem é a da troca e do diálogo”. Assim, o locutor, pela enunciação, apropria-se da língua e se enuncia como sujeito, ao se enunciar, ele imediatamente *instala o outro* diante de si. A enunciação é sempre uma alocação, uma vez que *ela postula um alocutário*. Logo, a enunciação implica, ao mesmo tempo, subjetividade e intersubjetividade de maneira constitutiva: o “eu” que enuncia, o “tu”, que é o “outro” que o “eu” implanta diante de si e ao qual se dirige são cada vez únicos. Além disso, a condição de *eu* e *tu* se presentificarem no discurso está atrelada à referência, ou seja, a um “falar de” (*ele*).

No quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui- agora*, Benveniste marca a temporalidade ao afirmar que ela amplia o domínio da subjetividade. O único meio de o homem viver o *agora* e torná-lo atual é pela inserção do discurso no mundo, o que ocorre a partir do “presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença” e que “imprime na consciência o sentimento de uma continuidade” (BENVENISTE, 2006, p. 85). Além da subjetividade, o tempo do discurso também funciona como um fator de intersubjetividade: “meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso”. Então, “a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 78). Assim, a temporalidade refaz a referência a cada ato enunciativo e possibilita, ao locutor, a partir do presente do discurso, movimentar-se para o passado e projetar o futuro.

Dessa forma, o quadro enunciativo *eu-tu-aqui- agora* configura-se infinitamente e teremos *eu-tu-aqui-ele- agora sempre renovados*. O tempo da enunciação, dentro do quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui- agora*, como elemento necessário da enunciação, é sempre

presente e, “este presente é reinventado a cada vez que o homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 2006, p. 75), e a cada ato de enunciação a referência é retomada.

Situamo-nos, pois, na reflexão benvenistiana sobre a enunciação, ampliada para a relação entre língua e sociedade, pois, conforme Benveniste (2006), a linguagem é para o homem um meio, sendo mesmo o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e dele receber uma mensagem. Retratada dessa forma pelo linguista, a linguagem “exige e pressupõe o outro”, parceiros inseridos na sociedade (BENVENISTE, 2005, 2006) em que a organização de uma língua e de uma sociedade são dadas, pois esta última, por seu turno, só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. Cada uma dessas duas entidades, língua e sociedade, estão, portanto, em uma relação semiológica em que a primeira contém a segunda. Nessa relação de interpretância da língua com respeito à sociedade, Benveniste (2006) coloca a língua como um meio de análise da sociedade. Essa relação, assim, é de interpretante e interpretado; conseqüentemente, a língua é interpretante da sociedade, assim como a língua contém a sociedade que o é interpretado por excelência da língua (BENVENISTE, 2006).

Na trajetória teórica que configuramos a partir dos textos de Benveniste constantes nos *PLG I* e *PLG II*, uma das possibilidades de leitura da vasta obra do linguista, procuramos traçar um itinerário teórico enunciativo que nos possibilite acessar a história do aluno universitário na linguagem. Tal história é construída ao longo de sua trajetória enquanto locutor que vive na linguagem e, por meio dela, vale-se da língua para se enunciar e referir pelo discurso. Com isso, ele se constitui como locutor para passar à condição de *eu*, implantar o alocutário como *tu* e falar *de (ele)*. Ao referir no discurso, o locutor situa-se na sociedade, instaurando um novo modo de inserção no mundo relacionado a modos anteriores. Por isso, trabalhar as questões que envolvem subjetividade, intersubjetividade, referência, temporalidade e sociedade é fundamental para elaborarmos os princípios teóricos que serão a base dos nossos princípios metodológicos.

O objeto de investigação desta tese são os questionários respondidos pelos nossos participantes da pesquisa, nosso *corpus* analítico. Nosso objetivo é verificar as concepções de leitura e escrita que os alunos do Ensino Superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola Básica e para a Universidade. Dessa maneira, traçado nosso itinerário teórico, passamos, a seguir, a elencar os princípios que nos possibilitarão delinear nosso itinerário metodológico:

- A enunciação escrita, no ato, instancia dois planos, pois "o que escreve enuncia e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem" (BENVENISTE, 2006, p. 90). Ao se enunciar também o locutor-autor que escreve necessita referir para possibilitar ao alocutário-leitor correferir. Essa necessidade de referir é efetivada também via instrumentos linguísticos, índices específicos e procedimentos acessórios. Por isso, o discurso contém intersubjetividade e referência interligadas.

- O tempo linguístico está organicamente ligado ao exercício do discurso. Dessa forma, o presente axial engendra o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso e o momento em que o acontecimento não é ainda presente. Portanto, retrospectão e prospecção constituem-se a partir de movimentos do locutor a partir do presente em que se enuncia.

- Indivíduo e sociedade estão mutuamente ligados pela língua, que contém os valores sociais. Logo, se a língua contém a sociedade, quando o locutor dela se apropria, ele imprime os valores dessa sociedade no discurso que resulta de sua enunciação e de sua constituição como sujeito de linguagem.

Esses princípios teóricos servirão de âncora para formularmos os operadores metodológicos de nossa análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

UM ITINERÁRIO METODOLÓGICO ENUNCIATIVO: DO *AQUI-AGORA* DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NO DISCURSO AOS MOVIMENTOS RETROSPECTIVOS E PROSPECTIVOS DE SUA HISTÓRIA NA LINGUAGEM

É essa experiência humana inscrita na linguagem que possibilita ao aluno fazer renascer, cada ato de enunciação, a sua presença na língua.

Carmem Luci da Costa Silva (2016, p. 22)

Neste capítulo, apresentamos nosso itinerário metodológico de constituição dos fatos de análise e de procedimentos para analisá-los. Considerando nossos objetivos de pesquisa e as temáticas que abarca, seguimos a orientação de Flores (2013) sobre a necessidade de eleger um *corpus* textual de pesquisa a partir dos textos que integram a teoria da enunciação benvenistiana que oriente o olhar do pesquisador sobre os fatos de linguagem. Como nosso olhar focalizará as posições do locutor em movimentos retrospectivos e prospectivos sobre leitura e escrita e os modos como se situa na sociedade, nosso estudo envolve coleta de dados, contexto de coleta, perfil dos respondentes e procedimentos de análise. Esses locutores, nossos participantes da pesquisa, cujas noções de *leitura* e *escrita* nos interessam, são alunos do Ensino Superior. Cremos que tais noções foram constituídas durante sua trajetória na Educação Básica, mais especificamente na relação entre suas experiências como aluno e a prática docente.

Não faltam instrumentos que detectam e revelam as frustrações não só de estudantes, como também de professores diante do ensino e da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Avaliações e pesquisas se mostram reveladoras do insucesso de alunos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior nas demandas que envolvem o escrever e o ler. Embora sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujas orientações pressupõem o ensino da língua em uso, estudos de áreas relacionadas a tais competências apontam um cenário de ensino de língua na aprendizagem de regras separadas das situações de uso. Flores et al. (2008, p. 179) confirmam tais ideias:

[...] discutimos eternamente o que é saber português, qual língua deve ser ensinada, a pertinência do estudo da gramática, a importância da análise do texto, o necessário conhecimento dos gêneros textuais e discursivos, a coesão e a coerência etc. E enquanto esses debates acontecem, continuamos priorizando a diferença entre o dígrafo e um grupo consonantal, entre um hiato e um ditongo, entre uma oração

coordenada subordinada sindética explicativa e uma oração subordinada adverbial causal, na certeza de que essas diferenças farão toda a diferença para o aprendiz. (FLORES et al., 2008, p. 179).

Mesmo se considerando todo o trabalho com a língua materna feito na Educação Básica, mesmo se reconhecendo a ênfase dada à leitura e à escrita na disciplina de Língua Portuguesa nos últimos anos, é visível a necessidade de se trabalhar com essas duas habilidades na Educação Superior. Por isso, como já constatamos, estão contempladas, nos documentos, que traçam diretrizes para a Universidade, demandas relacionadas às competências de leitura e escrita. Tais demandas puderam ser visualizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, ao traçarem o perfil do egresso desejado pelas IES, as quais foram por nós tratadas no capítulo 1 desta tese (cf. seção 1.3).

Nessas diretrizes, vimos diferentes perfis sendo pensados para os graduandos. Nesses perfis, percebemos que dois pontos de vista se sobressaem em relação ao tratamento da língua: alguns cursos assumem uma visão de língua como comunicação; outros, como interação. Nessas diferentes visões, também percebemos diferentes concepções para o egresso: no primeiro caso, parece estar previsto um profissional voltado para o seu fazer de modo mecanicista em um trabalho isolado; no segundo caso, parece se prever um egresso atuante no seu campo, além de crítico e transformador da sociedade.

Nos cursos relacionados à Comunicação e às Artes, como Letras e Jornalismo, é possível enxergar uma maior preocupação com a interação ao se valorizar a criticidade. Além disso, nessa área, vemos uma preocupação com os gêneros, questão bastante abordada pela Escola Básica e importante na Universidade, visto o aluno estar se inserindo em gêneros acadêmicos de sua área de atuação.

É interessante observar que o perfil do formando de vários cursos contempla a questão do domínio da tecnologia, sem considerar que trabalhar com tecnologia envolve pensar a linguagem em gêneros, em que estão implicadas habilidades de leitura e escrita em diferentes formatos de textos.

Ademais, construir o “aprender a aprender” é condição para o exercício profissional criativo e está dentre as orientações das DCNs. A linguagem é peça fundamental nessa construção, pois a leitura e a escrita, enquanto manifestações da linguagem verbal, são constitutivas desse processo de aprendizagem. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não encontramos, explicitamente, em todos os cursos, referência a essas duas modalidades de uso da língua, mas é possível vislumbrá-las, em maior ou menor intensidade ou grau de importância, a partir da alusão a tais habilidades implícita em itens como o *perfil do egresso*

ou *perfil desejado do formando* e as *competências e habilidades*, por nós analisados. Assim, tomando cursos das áreas do conhecimento Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, é possível afirmar que, nos cursos da grande área das Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, a orientação para que sejam trabalhadas a escrita e a leitura recebe menos ênfase do que nos cursos da área de Ciências Humanas. Para corroborar a afirmação acima, tomemos como exemplo as Engenharias Civil e Mecânica, pertencentes à área Ciências Exatas. A única referência à leitura e à escrita, possível de ser visualizada, de forma genérica, está em uma das habilidades e competências preconizadas para os devidos cursos: comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.

Nos cursos da área das Ciências da Saúde, há presença de um ponto de vista comunicacional para o tratamento da escrita e da leitura, sem ênfase na interlocução, ainda que considerem a relação entre o profissional da saúde e o público em geral. No curso de Psicologia, há ênfase para o ler e interpretar determinados gêneros – comunicações científicas e relatórios técnicos da área –, porém a linguagem na interação entre psicólogo e paciente em diferentes situações não é contemplada.

Já em cursos da área de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, é possível encontrar maior incidência de referências que direcionam para o trabalho com a leitura e a escrita. Também é factível vislumbrar uma maior relevância a essas habilidades linguísticas nos cursos das três últimas áreas acima citadas: *comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura* estão dentre as habilidades e as competências dos cursos de Psicologia e Enfermagem; dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa é uma das demandas envolvendo linguagem verbal no curso de Jornalismo; os profissionais de Letras devem, dentre outras habilidades linguísticas, ser capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito.

Assim, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior nos permite atestar que, na maioria dos cursos superiores, as competências elencadas nesses documentos remetem às concepções de leitura e escrita preconizadas pelos PCNs e que tais concepções podem contemplar, na Educação Básica, as demandas que, no Ensino Superior, a partir das diretrizes, fazem parte do perfil do egresso desejado pelas IES. Mesmo assim, reiteramos, são comuns e de conhecimento do ambiente universitário as dificuldades dos acadêmicos em atenderem com competência às demandas que envolvem as habilidades de leitura e escrita. Cabe ressaltar que esse contexto faz parte das preocupações do universo de

professores e pesquisadores universitários. Por isso, consideramos relevante trazer para nossa discussão algumas vozes que atuam nesse cenário.

Para Cremonese (2014, p. 16), “o mundo acadêmico está cada dia mais exigente em termos de produção do conhecimento”, de modo que não apenas professores pesquisadores, mas também alunos de graduação são chamados a dar conta de seus estudos por meio de publicações. São questionamentos levantados pela autora: “por que os alunos chegam à universidade sem dominarem a leitura e a escrita?”; “À medida que esses alunos, antes de ingressarem na academia, passam doze anos no ensino regular, como isso é possível?” E ainda: “Quais são as brechas deixadas pelos anos de escola que permitem que isso ocorra?” (CREMONESE, 2014, p. 16). A autora procura responder aos questionamentos, por meio das reflexões de professores universitários de diferentes áreas, presentes na obra “A redação no vestibular: o primeiro texto do aluno na universidade”. Um dos autores pergunta: “por que o aluno universitário tem se revelado um produtor não eficiente de textos?” (ABREU, 2008, p.235. apud CREMONESE, 2014, p.16). Nos diferentes depoimentos de professores, vemos uma preocupação com a leitura e a escrita dos alunos na Universidade para além de um uso formal de regras gramaticais, pois os docentes defendem a produção de um texto inteligível para o outro e de uma atividade de leitura compreensiva.

A escrita no contexto acadêmico também é objeto de interesse de Silva (2013). A proposta da autora ultrapassa a constatação das demandas de produção textual e das dificuldades dos acadêmicos em contemplá-las para ir ao encontro de propostas não somente para “ensinar as técnicas da escrita, analisar e descrever textos e gêneros”, mas para possibilitar ao aluno trilhar “o caminho para a entrada simbólica na sua escrita” (SILVA, 2013, p. 18). O empenho da pesquisadora é em mostrar que, mesmo em um contexto nacional que tem se configurado tão desfavorável a que se pense e invista em educação, não só é possível *ensinar*, como é possível ensinar a *escrever* (SILVA, 2013, p. 20, grifos da autora).

Segundo a proposta da autora:

[...] não basta observar se o aluno consegue se apropriar – ou ‘parafrapear’ – a estrutura linguística do texto em questão: se não é possível perceber no texto do aluno o estabelecimento de relações interlocutivas com o professor, com a área de conhecimento e com a cultura, em suma, com a ‘sociedade’, não se perceberá que qualquer texto ‘serve para viver’, isto é, o texto tem uma existência para além do aqui-agora da sala de aula. Não se perceberá a “eternamente presente” presença do homem na escrita, nem o que o aluno aprendeu em uma determinada atividade ou disciplina de produção textual. (SILVA, 2013, p. 16).

Se, de um lado, os professores universitários constatarem uma espécie de “hiato” entre a Escola Básica e a Universidade, de outro, esses professores não podem ficar atrelados a essa concepção de *déficit* do aluno, pois se trata de um novo ambiente de prática de linguagem, em que está em jogo o professor saber que se trata de um rito de passagem já assinalado no vestibular, conforme defende Knack (2016) em sua tese, a partir de uma reflexão sobre a imersão antropológica e linguística e as transições de lugares sociais pelos quais passa o aluno:

Essa imersão proporcionou que visualizássemos, sobretudo, a caracterização do vestibular como um rito que assinala um rompimento em relação a estatutos anteriores e que autoriza a passagem a uma nova condição social. A compreensão de alguns desses elementos levou-nos a elaborar uma noção não teórica de passagem, que concebemos como *lato sensu*, por assinalar a passagem de um lugar social a outro, de uma posição social a outra (...). Com o olhar moldado pelas “passagens”, retornamos ao nosso campo, o da Linguística. (KNACK, 2016, p. 144).

Trata-se, portanto, como pontua a autora, de uma mudança social vivida pelo aluno que implica mudanças de posição no discurso. É por isso que, no lugar de uma concepção de déficit, é importante se assumir na Universidade uma concepção de *passagem*, com a consideração da história do aluno na linguagem. É essa história do aluno na linguagem que esta tese se propõe a resgatar, a partir dos questionários que pretendem dar visibilidade aos fatos de linguagem produzidos pelos participantes da nossa pesquisa e que pretendemos analisar, à luz da enunciação benvenistiana.

Para resgatar essa história, analisando esses questionários, escolhemos trilhar os seguintes caminhos em nosso itinerário metodológico: na primeira seção (cf. 3.1.), apresentamos os participantes da pesquisa e a situação de discurso; na segunda seção (cf. 3.2.), mostramos os fatos de linguagem em análise, com a exposição das questões do questionário e das justificativas para a sua formulação; na terceira seção (3.3), delineamos os procedimentos de análise, com foco nos aspectos a serem analisados: a referência no quadro atual (presente) de intersubjetividade que envolve a pergunta e a resposta, considerando a resposta como o lugar de locutor que o respondente assume na inversibilidade com o locutor da pergunta. Nesse *aqui-agora*, o locutor movimenta-se para trás (passado) e projeta um futuro, constituindo o jogo temporal ligado ao funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso. Ao se posicionar discursivamente e movimentar-se para trás e para a frente sobre a referência do discurso (leitura e escrita), o locutor situa-se socialmente por meio de sua

relação com a Escola Básica e com a Universidade, instituições sociais, e projeta sua relação com o mercado profissional de sua sociedade.

A seguir, convidamos o leitor a seguir esse itinerário metodológico.

3.1 Os participantes da pesquisa e a situação de discurso

Nossa investigação tem como tema a leitura e a escrita no contexto acadêmico a partir das concepções sobre essas duas modalidades de uso da língua que o aluno do Ensino Superior apresenta e que foram constituídas durante sua trajetória na Educação Básica. É de nosso interesse as projeções que esses universitários fazem sobre leitura e escrita para o seu futuro e o que a Universidade exige deles em relação a essas modalidades. Assim, constituímos um *corpus* duplo de análise ou de pesquisa, além de um *corpus* teórico..

O primeiro *corpus* de pesquisa encontra-se no capítulo um desta tese e é o resultado da nossa busca pelas *concepções de leitura e escrita defendidas nos documentos oficiais para a Educação Básica e Superior*, a partir de documentos concernentes às duas etapas. Quanto à Educação Básica, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, de 1997; os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, de 1998; os Parâmetros Curriculares, Ensino Médio, Parte II – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (PCNEM), de 2000; os PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2002. Quanto à Educação Superior, foram analisados as Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação e os Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, Bacharelado e Licenciatura. Buscamos nesses documentos as visões de leitura e escrita, relacionadas às de linguagem e língua e as orientações por eles propostas para o trabalho com essas modalidades linguísticas. Nosso esforço foi no sentido de fazermos emergir, desses documentos, um cenário de possibilidades de concepções de leitura e escrita à disposição de professores e instituições de ensino da Educação Básica pelas quais nossos participantes da passaram. Além disso, com os documentos ligados ao Ensino Superior, pudemos observar como essas noções são previstas para serem tratadas na Instituição onde eles estão atualmente.

Partimos do princípio de que tais concepções são, em primeiro lugar, assumidas pelos professores e, subjacentes às práticas docentes, “chegam” até os alunos. Dessa forma, entendemos que os alunos “carregam” noções de *leitura* e *escrita* que inferiram das experiências que tiveram com as práticas pedagógicas de leitura e escrita de seus professores.

Consideramos esse *corpus* como contextual porque, a partir desses documentos, situamos os possíveis contextos passados e atual dos participantes da nossa pesquisa. Desse *corpus* contextual, presente no capítulo 1, passamos a constituir um *corpus* teórico no capítulo 2, configurado a partir de noções teóricas enunciativas necessárias para o tratamento de nosso *corpus* analítico, a ser delineado neste capítulo na seção 3.2.

Compusemos nosso *corpus* de análise com os questionários em que nossos participantes da pesquisa narraram suas trajetórias na leitura e na escrita durante a Educação Básica, as quais possivelmente têm efeitos nas noções sobre essas modalidades que “carregam” hoje e que projetam para o futuro.

Ao falarmos dos participantes da nossa pesquisa, queremos retomar, conforme propusemos, a opção que fizemos, e indicamos em nota de rodapé, na introdução desta tese, página 24, de não usarmos a palavra *informante* para nos referirmos aos discentes que responderam aos nossos questionários. Segundo o dicionário Houaiss, a palavra *informante*, quando relacionada à linguística ou à língua, significa: “falante nativo que, diante de um *corpus selecionado* em seu idioma, é capaz de responder sobre a aceitabilidade dos enunciados e de fornecer ao linguista elementos (palavras, frases etc.) para análise” (grifos nossos). Segundo Nunes (2012, p. 119), é do ponto de vista semântico que as diversas teorias enunciativas interrogam a língua, “tendo por objetivo o estudo daquilo que é *singular* na fala de um determinado locutor”. Por isso, para uma análise enunciativa, não se constrói um *corpus* para investigar um dado linguístico particular, com o objetivo de comprovar uma hipótese estabelecida de antemão, “ilustrado pela criação de exemplos que tomam como base a intuição do pesquisador e seu conhecimento como falante da língua sendo por ele estudada. Um *corpus* é sempre um conjunto de registros *reais* e *naturais* de uso da língua” (NUNES, 2012, p. 121, grifos da autora).

Entendemos que esse *corpus*, cujos registros são *reais* e *naturais*, não se caracteriza como um *corpus* selecionado para analisar um dado linguístico particular, como acontece em outras teorias linguísticas. Não é *sobre* a língua que se dá a análise ancorada nas teorias da enunciação: não é a língua enquanto possibilidade anterior ao ato enunciativo, mas a língua atualizada em discurso, singularizada via locutor pela enunciação, após a qual “a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006, p. 83-84). Ao analisarmos, de acordo com Flores, (2008), não o que o falante disse e sim o fato de *ter dito o que disse*, o que ele mobiliza na língua para se enunciar, entendemos que

não investigamos *dados informados*, mas a ação mesma dessa mobilização. Por isso, sabemos que não há dados prontos à nossa espera e que “é a partir da análise do *corpus* que emergem apreciações sobre o funcionamento da linguagem para um determinado locutor” (NUNES, 2012, p. 121). São as impressões oriundas do *corpus*, continua a autora, que autorizam “ao analista tecer considerações sobre como o locutor se transforma em sujeito através de sua apropriação do aparelho formal da língua” (NUNES, 2012, p. 121).

Para empreender uma análise de orientação enunciativa, segundo Nunes (2012, p. 125), é necessário adotar o ponto de vista de que “qualquer elemento, de qualquer ‘nível’ (sintático, morfológico etc.) pode estar sob investigação do pesquisador, fazendo com que não haja uma unidade de análise definida *a priori*”. Deslocando as observações de Nunes (2012) para nosso *corpus de análise*, lembramos que este foi construído com base nas enunciações escritas dos discentes que responderam aos questionários de pesquisa, nossos instrumentos de investigação. Esse *corpus* constituirá nossos *atos de linguagem*, a ser analisado a partir do viés enunciativo benvenistiano.

Os nossos participantes da pesquisa, respondentes dos questionários, são alunos do componente curricular Leitura e Produção Textual, dos cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas, Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Educação Física, Direito, Medicina Veterinária, Nutrição, Psicologia, Pedagogia e Letras, da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

A disciplina de Leitura e Produção Textual, na UNIJUÍ, é ministrada em todos os cursos de graduação, tanto bacharelados quanto licenciaturas e faz parte do núcleo de Formação Geral e Humanista da instituição. Essa proposta de formação busca contemplar os processos de avaliação externa, especialmente o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, o qual conta com uma parte específica para a avaliação da Formação Geral. A portaria nº 244, de 10 de maio de 2013, que definiu os critérios da prova do ENADE, considera: “*a formação de um profissional ético e comprometido com a sociedade. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de capacidades e competências para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação e sejam relevantes para a realidade social. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à capacidade de elaboração de sínteses contextualizadas*” (Portaria Inep, nº 244, de 10 de maio de 2013 – Diário Oficial da União, Seção 1, p. 19, 13 de maio de 2013).

As quatro disciplinas da Formação Geral e Humanista da UNIJUÍ – Filosofia e Ética, Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira, Leitura e Produção Textual e Meio Ambiente e Sustentabilidade – estão comprometidas com práticas integradoras, estruturadas por eixos comuns, pertinentes à formação integral dos acadêmicos e necessários à sua formação geral e humana. Logo, versam sobre temas comuns, embasadas nos seguintes eixos norteadores: a) Cidadania e Democracia; b) Ética e Responsabilidade Social; c) Cultura, Sociodiversidade e Globalização; d) Educação ambiental e Sustentabilidade; e) Linguagem e Comunicação; f) Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento.

Em conformidade com os eixos norteadores acima citados, a Formação Geral e Humanista traz como objetivo e diretriz principal de suas quatro disciplinas a formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos, capazes de se inserirem nas práticas sociais de forma ética, propositiva, transformadora de sua realidade, bem como sujeitos conhecedores de sua história, de sua cultura e de sua identidade, considerando os aspectos multiculturais e pluriétnicos de sua constituição. Além de ser conhecedor da realidade brasileira, o sujeito deve ser capaz de compará-la, analisá-la e entendê-la na sua relação com a realidade global, colocando-se, assim, como cidadão do mundo, capaz de saber do local e do global.

A disciplina de Leitura e Produção Textual na Unijuí está alocada ao Curso de Letras – que faz parte do Departamento de Humanidades e Educação – e tem plano de ensino comum a todos os cursos. A partir de sua ementa, a disciplina possibilita a prática de Leitura e Produção Textual, considerando aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, contexto, função comunicativa, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. Ademais, o componente curricular aborda a variação linguística, o registro e o preconceito linguístico para fins de escrita e conhecimento da realidade plurilinguística brasileira. Essa disciplina reflete ainda sobre concepções de leitura, escrita e oralidade a partir do entendimento de texto e de textualidade e do domínio de tais conceitos para ler, escrever e falar de forma crítica, reflexiva, propositiva e argumentativa por meio de diferentes gêneros de textos, portadores de temáticas diversas, como as sociopolíticas, culturais, étnico-raciais, ambientais, tecnológicas, éticas e cidadãs. O componente curricular oportuniza o desenvolvimento da capacidade de argumentar, sintetizar e estruturar textos escritos, além de explorar o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de seu uso real como objeto de estudo, de interação e intervenção social.

Com turmas mistas e com grande número de alunos, são muitos os cursos que compõem cada uma das inúmeras turmas de LPT. A UNIJUÍ tem trinta e cinco cursos de

graduação, distribuídos em quatro *campi*, oferecendo o componente curricular de Leitura e Produção Textual em todos eles e com várias opções de horário. Uma vez que a disciplina, por questão de organização, está alocada em um determinado departamento e em um curso específico, mas não se restringe a cursos, estando aberta a alunos de todos os cursos, o aluno pode ter, como critério de escolha, apenas o horário, por exemplo.

Nesse cenário e com a colaboração dos colegas da disciplina, a aplicação dos questionários de nossa pesquisa foi feita no segundo semestre de 2017 por três dos sete professores de Leitura e Produção Textual à época. Cada professor aplicou a pesquisa em duas de suas turmas, totalizando, assim, seis turmas respondentes do instrumento de pesquisa. Tínhamos consciência, em função da maioria das turmas de LPT na UNIJUÍ chegarem ao número de cinquenta alunos, de que teríamos grande quantidade de material. Porém, como a disciplina não é pré-requisito, o aluno pode fazê-la em qualquer momento do curso e é comum encontrarmos em uma mesma turma, alunos em início, meio ou em final de curso. Como um dos critérios para a seleção dos nossos participantes da pesquisa é que o aluno já estivesse, pelo menos, no quarto semestre do seu curso, por considerarmos que nesse estágio ele já terá se deparado com uma significativa demanda de leitura e escrita, sabíamos que esse critério já efetuará uma redução no *corpus*. Nos questionários, a indicação do semestre dos respondentes foi solicitada no verso do instrumento de pesquisa. Os questionários que não continham essa informação e, portanto, não contemplavam esse critério foram descartados.

Uma sala de aula com alunos oriundos de cursos tão variados abrange todas as grandes áreas do conhecimento e se torna uma experiência muito rica, tanto para alunos quanto para professores. A possibilidade de ouvir indivíduos com perfis acadêmicos e profissionais distintos vai ao encontro do que pensamos como caracterização para os participantes da pesquisa que constituiriam nosso *corpus* de análise. Dessa maneira, o outro critério para a seleção do nosso *corpus* de análise é que nele estivessem incluídas histórias de leitura e escrita de alunos de cursos diferentes, de forma a contemplar, se não todas, ao menos a maioria das grandes áreas do conhecimento.

Assim, em nosso *corpus* analítico, contemplamos acadêmicos de cursos de seis das oito áreas do conhecimento, *Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes*. Seriam esses, em princípio, os critérios para a composição desse *corpus*. No entanto, ao acessarmos os questionários para selecionar os sujeitos que fariam parte do *corpus de análise*, deparamo-nos com histórias de leitura e escrita bastante diferenciadas. Há alunos com histórias positivas

em leitura e escrita na Educação Básica e há alunos com histórias negativas, mas também há estudantes que trazem uma história positiva em uma das modalidades e negativa em outra. Dessa forma, reformulamos nossos critérios, que passaram, então, a ser os seguintes:

Quadro 4: Critérios para a escolha dos participantes da pesquisa do *corpus* analítico.

HISTÓRIAS DOS ALUNOS	CURSOS	NÚMERO DE RESPONDENTES	SITUAÇÃO NO CURSO
Histórias positivas com leitura e escrita na Educação Básica	Cursos de áreas diversas do conhecimento	04	A partir do quarto semestre
Histórias negativas com leitura e escrita na Educação Básica	Cursos de áreas diversas do conhecimento	04	A partir do quarto semestre
Histórias positivas com leitura e negativas com escrita na Educação Básica	Cursos de áreas diversas do conhecimento	04	A partir do quarto semestre
Histórias negativas com leitura e positivas com escrita na Educação Básica	Cursos de áreas diversas do conhecimento	04	A partir do quarto semestre
TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA			16

Fonte: Elaborado pela autora.

Delineados o nosso *corpus* e nossos participantes da análise, apresentamos o percurso realizado com relação à coleta de dados:

1) Coleta de relatos dos alunos sobre suas experiências com leitura e escrita antes da Universidade e após seu ingresso no curso superior, a partir de questionário com sete questões relativas à trajetória dos alunos em leitura e escrita dos cursos especificados, sendo as quatro primeiras questões gerais, para alunos de todos os cursos; as 5 e 6, específicas, diferenciadas para alunos do curso de Licenciatura em Letras; e a questão 7, relacionada à disciplina de Leitura e Produção Textual.

2) Os alunos foram convidados a participar da pesquisa, durante a aula, em um espaço concedido pelos professores de Leitura e Produção Textual. Os docentes aplicaram o instrumento de pesquisa em suas turmas, em dia/horário específicos, conforme combinação já estabelecida, sem a participação ou interferência da pesquisadora.

3) Os respondentes receberam informação, por parte do professor da disciplina, sobre o contexto e a importância da pesquisa, antes do preenchimento do questionário.

4) A coleta foi feita em aula do componente curricular de Leitura e Produção Textual da UNIJUÍ, no campus de Ijuí.

Na seção seguinte, apresentamos os fatos de linguagem selecionados para análise ancorados na ideia de que os alunos, ao falarem sobre suas concepções de leitura e de escrita, fazem a passagem de locutores a sujeitos e contam a sua história de ensino-aprendizagem em língua materna, situando-se em sua enunciação e na sociedade escolar da qual fazem parte.

Os discursos desses alunos “evocam”²² as concepções preconizadas pelos PCNs para o ensino de língua materna? Os discursos desses alunos “evocam” a nova situação de ensino-aprendizagem da qual passam a participar, a Universidade? Como esses discursos “evocam” a relação com as Educações Básica e Superior? Como o aluno se singulariza em seu discurso, considerando que a língua carrega uma herança sociocultural? Tais questões com suas respostas comparecerão nas análises dos fatos de linguagem, no próximo capítulo.

3.2 Os fatos de linguagem em análise: os questionários

Benveniste (2006, p. 86, grifo do autor) define a pergunta como “a enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’”. Assim, é a partir das interrogações formuladas aos nossos alunos²³, respondentes de nossos questionários²⁴, que nos dispomos a apresentar os fatos de linguagem por eles descritos. Por isso, cremos ser pertinente expor a organização desses questionários²⁵.

Com os questionários, buscamos oportunizar aos participantes da pesquisa, de um lado, um “olhar retrospectivo” por parte deles às suas histórias de leitura e escrita – a fim de verificar suas concepções acerca dessas habilidades – e, de outro lado, um “olhar atual e prospectivo” – a fim de averiguar como enxergam o ler e o escrever atualmente e também como projetam tais habilidades para o seu futuro profissional”. Os questionários contêm sete

²² O uso do termo "evocar" é inspirado em Benveniste (2005, p. 30), quando afirma que linguagem é uma entidade de dupla face e que contempla, em uma de suas faces “uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação’”.

²³ Ressaltamos que, quando falamos *nossos alunos*, estamos nos colocando no lugar de professora de Leitura e Produção Textual da UNIJUÍ, espaço onde aconteceu a pesquisa, mas consideramos importante lembrar que os respondentes são alunos de LPT de colegas, e não nossos, conforme já mencionamos anteriormente.

²⁴ Disponibilizados em anexo.

²⁵ Lembrando que o plural, aqui, deve-se ao fato de haver duas versões do questionário, uma para cursos de bacharelado ou licenciatura em geral e outra específica para alunos de Letras.

questões relativas à trajetória dos alunos em leitura e escrita, sendo as quatro primeiras questões gerais, para alunos de todos os cursos; as 5 e 6, específicas, diferenciadas para alunos do curso de Licenciatura em Letras; e a questão 7, relacionada à disciplina de Leitura e Produção Textual. As questões são:

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.
2. E o que é escrever/produção textual?
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos Ensinos Fundamental e Médio?
4. E com a escrita nos Ensinos Fundamental e Médio?
5. Para você, há relação entre leitura e escrita? Por quê?
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Consideramos as questões 1 e 2 introdutórias, porém bastante relevantes. Introdutórias porque, além de darem início à investigação, elas já incorporam à reflexão as duas habilidades, *leitura* e *escrita*, objetos de nosso estudo. Relevantes porque entendemos que a forma como o aluno vai definir essas habilidades, isto é, o que elas são para ele hoje diz muito de como elas foram apresentadas a ele no passado e de como ele as enxerga no seu futuro.

Já as perguntas 3 e 4 são significativas porque suas respostas conterão relatos do aluno sobre sua relação com a leitura e a escrita na Educação Básica, onde foram construídas suas concepções sobre essas modalidades. Tal construção, ao nosso ver, vai determinar a relação desse aluno com as modalidades de leitura e escrita no Ensino Superior e invocar o tipo de prospecção que ele desenha para essas modalidades no seu futuro.

Com a interrogação 5, ancoramo-nos, de um lado, na asserção de Benveniste (2014) de que ler é o critério da escrita e de que são processos avessos um do outro e, de outro lado, nas diretrizes dos PCNs, para demandar do aluno respondente se e como essa relação aconteceu na sua trajetória na Educação Básica.

Através da questão 6, por sua vez, procuramos identificar o que o estudante vislumbra como possibilidade de diferença na sua profissão em consequência de seu percurso de aprendizagem relacionado aos processos de leitura e escrita. Para nós, esse percurso já está, agora, perpassado pela inserção do aluno no Ensino Superior e na disciplina de Leitura e Produção Textual.

Por fim, a questão 7 foi elaborada considerando-se as preocupações de professores e pesquisadores, as angústias e as frustrações de acadêmicos, já apontadas nesta tese, com o desempenho dos universitários frente às demandas de leitura e escrita, e almejando-se também possíveis respostas ou encaminhamentos a tais questões

Segundo Benveniste, quem se declara locutor assume a língua e implanta o outro diante de si. Esse outro, em uma situação de ensino-aprendizagem de língua, pode muito bem ser o professor, de modo que, como postula Silva (2016), “é fundamental em sala de aula valorizarmos a história de relações do aluno com o seu mundo e com o uso da língua para ressignificá-las” (SILVA, 2016, p. 27). Por isso, e por considerar que professores trarão sua história de ensino-aprendizagem em língua materna para a sala de aula, pensamos em questões diferenciadas para os alunos de Letras, futuros professores e, muitos deles já em sala de aula, participantes da nossa pesquisa. As questões 5 e 6, então, para os acadêmicos de Letras são as seguintes:

5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a), não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

Conforme relatado na seção anterior, o instrumento de pesquisa foi aplicado em aula por professores da disciplina de Leitura e Produção Textual. Em função de ser obrigatória a todos os cursos, as turmas de LPT da UNIJUÍ são grandes, com uma média de quarenta a cinquenta alunos por turma, sendo estes acadêmicos de vários cursos. Uma vez que é um propósito da presente pesquisa abranger respondentes da maioria das oito áreas do conhecimento – *Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes* –, bem como cursos de bacharelado e licenciatura, o questionário foi respondido por todos os estudantes das turmas em que foi aplicado, o que gerou um volumoso *corpus* analítico. Num universo de mais de duzentos questionários respondidos, elencamos, como integrantes do *corpus* definitivo a ser nosso objeto de análise, participantes da pesquisa a partir dos critérios de escolha mostrados no quadro 4 (cf. 3.1). As respostas dos participantes às questões que lhes foram apresentadas constituíram os fatos de linguagem, cujos procedimentos de análise trataremos na seção seguinte.

3.3 Procedimentos de análise

Tanto a leitura quanto a escrita, em uma concepção de linguagem benvenistiana, são consideradas atos de enunciação, que situam neles próprios quem lê e quem escreve. Nesse sentido, ler e escrever são experiências humanas inscritas na linguagem, que pensamos revelar o modo como o locutor se inscreve na *sua* língua e na sociedade da qual essa língua faz parte.

Como procedimentos de análise, procuraremos responder questões ligadas a cada item da reflexão teórica.

Flores (2008) afirma que os estudos de enunciação se diferenciam dos demais estudos linguísticos porque “a enunciação apresenta-se como uma reflexão sobre o dizer e não sobre o dito”. Não para o dito em si, mas para o fato de o locutor ter *dito* o que *disse*. (FLORES, 2008), que o estudo da enunciação dirige o olhar.

Segundo Silva (2016), historicizamo-nos na dupla natureza de nossa língua materna (individual e social) por meio de atualizações da língua em discurso. Também para a autora, “essa história não cessa de acontecer por meio de atos de enunciação falados e escritos e em seus avessos (atos de escuta e de leitura)”. Entendendo que nossos respondentes se historicizaram ao se enunciarem, por meio de atos de enunciação escritos e seus avessos, ou seja, por meio de seus atos de leituras das perguntas, pretendemos analisar o fato de eles terem *respondido* o que *responderam*.

Todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada *fato* linguístico, assegura Benveniste (2005, grifo do autor), ao estudarmos com espírito científico um objeto como a linguagem. Também é necessário, continua o linguista, estabelecer os critérios para o que se admite como *fato*. Em linguística, reitera o autor, é preciso estabelecer procedimentos e critérios adequados para descrever a linguagem, assim como “realidade do objeto não é separável do método próprio para defini-lo” (BENVENISTE, 2005, p.127). Nessa linha, podemos dizer que nossos *fatos de análise* se constituem a partir da função de interrogação, pois o locutor da pergunta suscita que seu alocutário se desloque desse lugar para a posição de locutor ao responder à pergunta formulada. Essa resposta situa o locutor no presente do seu discurso para, na relação referência-correferência, tratar de sua relação com a leitura e a escrita.

Por isso, consideramos, como operadores de nossa análise, em um primeiro momento, *o funcionamento intersubjetivo e referencial* dos discursos-respostas dos locutores-alunos (os respondentes), em um segundo momento, *o funcionamento temporal retrospectivo e*

prospectivo da referência no discurso em relação à posição de cada locutor e, em um terceiro momento, olharemos para *o modo como cada locutor se situa na sociedade* por meio da maneira como se posiciona em relação à leitura e à escrita nas instâncias de ensino da Escola Básica, da Universidade e ao mercado profissional que projeta para si.

Com este capítulo, procuramos contextualizar os fatos de análise, bem como o itinerário que seguiremos na análise de tais fatos, à qual procedemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

UM ITINERÁRIO DE ANÁLISE: A HISTÓRIA DO ALUNO NA LINGUAGEM EM SUAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite.

Émile Benveniste (2006, p. 21)

Este capítulo apresenta nosso itinerário de análise. Nele, pretendemos mostrar como nossos participantes da pesquisa *manejam a língua* para contarem suas histórias com a língua materna, ao tratarem da herança e da projeção instanciadas em seus discursos em termos de concepções sobre leitura e escrita. Por isso, analisaremos as respostas dos nossos participantes da pesquisa aos questionários que compõem nosso *corpus* de análise conforme os critérios apresentados no capítulo 3, constituindo respostas para as questões levantadas para cada seção segundo os procedimentos de análise apresentado na seção 3.3.

A escrita, segundo Flores, tem “estatuto próprio na enunciação: o quadro formal de realização da escrita – o *ato*, a *situação*, os *instrumentos* – é-lhe muito específico” (FLORES, 2013, p. 174). Nossa análise parte desse fenômeno geral da enunciação – o ato, a situação e os instrumentos –, considerando que esse quadro formal se realiza de modo particular a cada realização escrita, concebida como fenômeno específico da enunciação, conforme Knack (2012).

Pela análise, procuramos acessar a história do aluno universitário na linguagem. Tal história é construída ao longo de sua trajetória enquanto humano que vive na linguagem e é convocado a produzir discursos via atos de enunciação. Ao se enunciar e ao referir pelo discurso, o aluno-locutor faz a passagem para sujeito (*eu*), implanta seu alocutário como *tu* para falar de (*ele*-referência). É por meio do discurso que o aluno se posiciona sobre o *ele* e se situa na sociedade. Com base nas suas posições sobre leitura e escrita (*ele* ou referência do questionário), podemos vislumbrar como o aluno-locutor se situa na sociedade, que contém valores culturais impregnados na língua acerca dessas modalidades de usos da língua.

Ancoradas na ideia de que os alunos, ao relatarem suas concepções de leitura e de escrita, fazem a passagem de locutores a sujeitos, contam as suas histórias de ensino-aprendizagem em língua materna e se situam no discurso e na sociedade escolar da qual

fazem parte, acessamos as histórias dos nossos participantes da pesquisa a partir do tipo de relação com a leitura e a escrita que essas histórias permitem acessar. Assim, de acordo com o quadro de critérios para a escolha dos participantes da pesquisa do *corpus* analítico (cf. 3.1) desta tese, analisamos como esses locutores *manejam a língua* para relatarem suas *histórias com leitura e escrita, suas posições no discurso e seus modos de se situarem na sociedade*. Desse modo, podemos verificar seus movimentos retrospectivos (Escola Básica) e prospectivo (futuro profissional) a partir do tempo atual (a Universidade) sobre leitura e escrita, referência de seus discursos.

Além de proporcionar visibilidade à totalidade dos dados do nosso *corpus* de análise, os quadros-sínteses, em anexo, encaminham à organização da análise. A partir da visualização geral dos dados através dos quadros-sínteses²⁶, é possível observar que temos quatro tipos de histórias com leitura e escrita contemplados, a partir das questões 3 e 4, quais sejam: QUADRO 5 – Experiências positivas com a leitura e com a escrita; QUADRO 6 – Experiências negativas com a leitura e com a escrita; QUADRO 7 – Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita e QUADRO 8 – Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura. São em número de quatro também os participantes da pesquisa para cada tipo de história/situação, abrangendo acadêmicos de cursos de seis das oito áreas do saber, *Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias* e do curso de Letras, da área de *Linguística, Letras e Artes*.

Considerando, para efeitos de análise, a relevância em contemplar as diferentes histórias dos participantes da pesquisa com a leitura e a escrita, a pertinência em “ouvir” acadêmicos de cursos e áreas diversas e a aplicabilidade de nossos operadores metodológicos para a análise, entendemos que nosso esforço deve ser no sentido de que esses fatores se entrecruzem no decorrer da análise. Dessa forma, cada um dos operadores metodológicos terá a “voz” de um dos quatro participantes da pesquisa, de cada um dos quatro quadros, abrangendo, assim, os 16 participantes, sendo de cada quadro um participante oriundo de curso de área diferente, respondendo às sete questões que compõem os questionários de pesquisa.

²⁶ Os quadros 5, 6, 7 e 8 são os quadros com a síntese geral, com a totalidade das perguntas e das respostas dos questionários de pesquisa, de acordo com o tipo de história dos respondentes. Assim, em cada um dos quatro quadros, temos as sete questões com as devidas respostas, dos instrumentos de pesquisa. Esses quadros são desmembrados e rearranjados para fins da análise, compondo quadros específicos, cujos dados contemplam cada item deste capítulo de análise. Todos os quadros encontram-se em anexo.

A análise, conforme apresentamos na seção 3.3, ao final do capítulo metodológico, contará com diferentes etapas: na etapa 1, a partir das perguntas 3 e 4 do questionário, tabularemos as respostas dos alunos em quadros separados da seguinte maneira: *Experiências positivas com a leitura e com a escrita*, *Experiências negativas com a leitura e com a escrita*, *Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita* e *Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura*. Esses quadros, disponibilizados como anexos desta tese, conforme já informado, possibilitarão verificar como foram essas experiências e os efeitos delas nas concepções que os alunos-locutores têm sobre leitura e escrita, ou seja, suas posições nos discursos sobre essas modalidades de usos da língua presentes nas questões 1, 2, 3, 4 do questionário, o que constituirá a seção 4.1. Além disso, os quadros possibilitarão, por meio da posição dos alunos-locutores sobre leitura e escrita no momento atual (leitura e produção textual na Universidade – questão 7) constituirmos a seção 4.2. Na sequência da análise, voltaremos às questões 3 e 4 colocadas em relação com as 5 e 6 para verificarmos os movimentos retrospectivos e prospectivos dos alunos-locutores em relação à referência de seus discursos (leitura e escrita), análise presente na seção 4.3. Por fim, verificaremos como os futuros professores de Língua Portuguesa fazem uma retrospectiva e uma prospecção sobre leitura e escrita, o que constituirá nossa seção 4.4.

4.1 Os alunos e suas posições de locutores no discurso: intersubjetividade e referência

A referência, para Benveniste, é parte integrante da enunciação. É a condição mesma do ato enunciativo, representando, para o locutor, “a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente” (BENVENISTE, 2006, p.84). Em nossa pesquisa, leitura e escrita constituem-se como referências no discurso das perguntas. Essa referência, ao ser cor-referida pelo aluno-leitor, passa a constituir referência em seu discurso-resposta, visto que “A enunciação escrita [...] se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90). De fato, a pergunta escrita no questionário convoca o aluno a respondê-la também por meio da escrita, uma vez que a interrogação, para Benveniste, é “a enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’, por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo de dupla entrada” (BENVENISTE, 2006, p. 86). É esse mecanismo de dupla entrada que constitui nossos fatos de análise.

Nesse caso, vemos intersubjetividade e referência entrelaçadas nos atos de ler e escrever. Para Naujorks (2011, p. 94), “ler é fazer uma trajetória de constituição de sentido que suponha que alguém enunciou”. Para a autora, na leitura enunciativa e, sendo enunciação um processo intersubjetivo, “está presente também essa troca em que o leitor-locutor, na relação com o enunciado, e através de seu lugar singular, produz um sentido novo vinculado a sentidos já existentes, o que o configura como um sujeito-leitor” (NAUJORKS, 2011, p. 94).

Assim, o leitor-locutor é, para nós, o respondente de nossa pesquisa, que se apropria do aparelho formal da língua, constrói, segundo Flores (2013, p.168), com a língua, um *aparelho de enunciação* utilizando *índices específicos e procedimentos acessórios*. Ao se enunciar, o locutor-leitor faz a passagem para sujeito-leitor. Esse sujeito-leitor, ao ser interrogado, é convocado a escrever um discurso-resposta, que é construído via apropriação da língua, momento em que faz a passagem de locutor a sujeito-escrevente. Nossa análise, embora se centre nos discursos-respostas das questões, considera essa complexidade envolvida nas relações intersubjetivas do questionário de pesquisa, que contém perguntas e respostas.

Pelo duplo funcionamento subjetivo e referencial de seu discurso, na situação de troca e de diálogo no espaço-tempo do contexto de resposta ao questionário, o aluno-locutor faz a passagem a sujeito e, nessa posição, renova sua relação com a língua, com o outro e com o mundo. A referência é construída discursivamente, a cada ato enunciativo em que estão implicados locutor e alocutário, relação atrelada à intersubjetividade do discurso. Para que nossa análise possa ser organizada e compreendida pelo leitor, dividiremos esta seção em duas subseções: uma relacionado à leitura; outra, à escrita.

4.1.1 A leitura como referência no discurso: a posição do locutor

Para tratarmos da leitura, colocaremos em relação as respostas às questões 1 e 3 do questionário. O quadro 13, em anexo, mostra que os sujeitos da pesquisa tiveram experiências positivas com a leitura na Escola Básica (Ensinos Fundamental e Médio), o que pode ser observado em respostas dos alunos como "comecei a descobrir o universo dos livros...no ensino médio me aprofundei na leitura" (P1). Aparecem, nesses discursos-respostas, o papel do incentivo das professoras: "no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura..."(P2), "fui incentivada pela minha professora de português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras" (P4).

Essas experiências positivas com a leitura parecem ter efeitos nas posições que esses alunos ocupam como locutores em seus discursos, pois, em todos os discursos-respostas, vemos palavras demarcadoras da importância da leitura, tanto para si no momento atual ("hoje tenho mais facilidade...além de fundamental, é uma forma de lazer que propicia ao leitor viajar em novos mundos de conhecimento", diz P1) quanto para si e outros ("ler é uma forma de aprender pois através da leitura podemos viajar por vários lugares, aprendemos muitas coisas importantes através da leitura", conforme posição de P4). Na resposta de P2, também vemos a importância da leitura não só para o "eu", mas para "nós", em um uso, novamente, inclusivo de "eu", "tu" e "eles". Nesse caso a definição de leitura, estende-se também para além da escrita: "ler é interpretar, ouvir, ver, falar, são formas de leitura que podemos fazer no nosso dia a dia e não somente ler jornal, livro, ou algum texto...". Na resposta de P3, embora não compareçam formas de primeira pessoa, sua posição no discurso sobre o valor positivo da leitura é atestada em sua definição: "ler é a maneira de obter informações, obter conhecimentos"...Vemos na sintagmatização do verbo "obter" a ideia de que a leitura possibilita a alguém ter algo (informações, conhecimentos, saberes...).

Além de experiências positivas com a leitura, observamos no quadro 14, em anexo, participantes da pesquisa que mostraram, na questão 3, experiências negativas com a leitura, em que a leitura estava associado aos atos de "mandar" e "exigir", quando tratadas: "nossa 'profe' mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim 'intenderíamos' a importância da leitura mais 'sedo'", revela P5. Também P7 mostra a leitura como cobrança: "os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la". Já S6 e P8 destacam a falta de incentivo e a precariedade com o trabalho de leitura: "No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura" (P6) e "minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professores não sabiam transmitir isso para mim" (P8). Cobrança e imposição em relação à leitura vão aparecer ainda no quadro 16: "poucas vezes nos davam a liberdade de escolher os livros que queríamos ler" (P13). "A leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada" (P15).

Essas histórias negativas com a leitura parecem não afetar suas concepções de leitura, no entanto nos chamou atenção o fato de que nenhum desses alunos com histórias negativas, ainda que concebam a leitura como importante em suas posições no discurso, marcou-se como pessoa subjetiva, o que evidencia que essa modalidade de uso da língua ainda não está

constitutivamente relacionada a eles: como vemos nos discursos-respostas de P5, P6, P7 e P8: "ler é conhecer, saber mais sobre diversos assuntos, é viajar com a imaginação, ver sem olhar, sentir sem tocar, queria ler mais, mas falta tempo e dedicação, com a leitura se forma opinião" (P5); "ler é buscar conhecimento em áreas de seu interesse a partir de obras literárias ou científicas" (P6); "a leitura abre as portas de um novo mundo, faz o leitor ter diferentes interpretações sobre as mais diversas situações" (P7) e " ler é um ato, além de educativo, libertador, podemos estar em qualquer lugar, a qualquer momento. A leitura transforma pessoas, realidades e mentes" (P8).

Vemos, assim, uma concepção de leitura nos alunos-leitores em diálogo com as suas experiências de leitura na Escola Básica. São os efeitos de uma história na linguagem nas posições que ocupam nos presentes de seus discursos.

Na próxima subseção, olharemos para as concepções de escrita dos alunos-locutores.

4.1.2 A escrita como referência no discurso: a posição do locutor

Para tratarmos da escrita, colocaremos em relação as respostas às questões 2 e 4 do questionário. O quadro 17, em anexo, mostra que os participantes da pesquisa tiveram experiências positivas com a escrita na Escola Básica (Ensinos Fundamental e Médio), o que pode ser observado em respostas dos alunos ligadas à ideia de "incentivo a": Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante **incentivo** para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio" (P1); "no Ensino Fundamental nos **incentivavam**, no Médio tive mais produção textual no último ano por causa do vestibular" (P2); "sempre **fui incentivada** e sempre gostei de escrever" (P4).

Vemos, nessas respostas, uma história positiva com a escrita: alguém que fazia o papel de incentivador, geralmente o professor. Nessa relação intersubjetiva professor-aluno, o professor era quem incentivava e o aluno aquele que respondia à demanda do professor por meio da escrita. É interessante observar o uso de "nos" na resposta de P2, pois revela a relação *eu+eles* (colegas de aula). Nessa retrospectiva, a escola é vista como espaço do estímulo à escrita. Já P3 vê o trabalho com a escrita na Escola Básica como necessário para a escrita acadêmica, no momento atual (Universidade): "a escrita **foi** de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, **preciso muito** para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores". A escrita foi importante e, no momento atual, precisa muito da escrita para os trabalhos acadêmicos.

É nessa linha, com valor positivo que os participantes da pesquisa defendem uma concepção de escrita como ligada ao processo de leitura (P1), como constituidora de referência ("escrever é falar sobre um determinado assunto") em P2, como libertadora e constituída na relação com o outro, resposta de P3 ("é expressar por meio de palavras escritas aquilo que se pensa e deseja através da escrita publicar, é uma forma de libertar; é um plano no qual somos donos e criadores livres"), e como ligada à aprendizagem, como vemos na resposta de P4 ("é essencial, é na escrita que colocamos/expomos nossas ideias, damos a nossa opinião e contribuimos para a nossa própria aprendizagem". Novamente em P4, vemos a presença de um "nós" inclusivo para falar da escrita e mostrar essa modalidade de uso da língua como importante para o "eu", para o "tu" e para "eles",

Além das histórias positivas com escrita na Escola Básica, os participantes da pesquisa mostraram histórias negativas com a escrita, conforme respostas à questão 4 do questionário, como atesta o quadro 19 em anexo, quando o aluno aponta "falta de incentivo", "a falta de produção e a busca individual de contato com professor para a atividade de escrita: "a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não "era" todos os colegas que tinham tal relação" (P9). Também a ideia de escrita na tipologia dissertativa e como menos frequente do que a leitura aparece em P10: "a escrita foi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores". Novamente em P11 aparece a comparação com a leitura ressaltando o menor tempo dedicado às atividades de escrita: "escrevamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual". Já P12 mostra que a escrita foi estimulada após certo tempo de escolaridade: "eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM".

Como essas histórias negativas com a escrita repercutem em suas concepções de escrita (questão 2)? Também aqui dois dos alunos entrevistados não se marcam como pessoa subjetiva para se posicionarem sobre a escrita, colocando essa modalidade como distantes de si: "escrever é o ato de expor ideias, sentimentos, questionamentos ou incertezas a outras pessoas. Pode ser o ato de contar uma história ou mudar paradigmas, mas, em suma, é transpor o que o autor pensa para o papel" (P9) e "escrever é praticar a leitura, colocar em prática a leitura acrescentando vivências e conhecimentos do cotidiano. É transpor sentimentos e pensamentos para o papel e proporcionar que outras pessoas leiam e acrescentem sua bagagem intelectual" (P10). Embora não se situem no discurso para tratarem

da escrita, esses alunos-locutores fazem a passagem para sujeitos e evidenciam aspectos fundamentais da escrita: a intersubjetividade ("proporcionar que outras pessoas leiam"- P10) e a referência ("escrever é o ato de expor ideias" – P9).

Já P11 e P12 se marcam no discurso para o outro, ora através da pessoa verbal na primeira pessoa do singular ou plural ("acredito", "aprendemos", "carregamos" e "deixamos") para situarem suas posições no discurso: "acredito que seja um grande conjunto de tudo o que aprendemos ao longo da vida escolar e das subjetividades que carregamos dentro de nós" (P11) e "nesse caso, é onde deixamos a nossa marca nossos pensamentos, reflexões." (P12).

Há, nos discursos dos respondentes, evidências da relação do trabalho que tiveram com leitura e escrita na Escola Básica e suas concepções de escrita e leitura. Chamou-nos atenção o fato de que mesmo alunos com histórias negativas com a leitura e com a escrita apresentam posições no discurso que valorizam essas modalidades de uso da língua. Seriam efeitos da cultura da sociedade em que vivem em sua língua-discurso? Essa é uma problematização a que voltaremos mais adiante. Por ora, vale salientar o fato de que alunos com histórias negativas com a leitura mostraram, em seus discursos em resposta à questão 1, ausência da marca subjetiva de pessoa, como a se a leitura fosse importante, mas ainda não conseguem estabelecer uma relação de proximidade com essa modalidade. Com a escrita ocorre um funcionamento semelhante; ainda assim dois dos alunos, apesar das histórias negativas com a escrita, em suas concepções, apresentaram a pessoa subjetiva em seus discursos, evidenciado no presente em que se enunciam uma maior proximidade com essa modalidade de uso da língua.

4.2 A leitura e a escrita no momento atual do aluno: a Universidade

Mesmo estando atrelada ao quadro formal da enunciação e ao locutor, a temporalidade no tempo linguístico não fica, segundo Benveniste (2006, p. 77), restrita à experiência desse sujeito: “a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. Meu ‘hoje` se converte em seu ‘hoje`, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso”, de modo que “a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 78). A temporalidade, dessa forma, refaz a referência cada vez que

o locutor se enuncia e o tempo do discurso “funciona como um fator de intersubjetividade”, tornando-se, ao invés de unipessoal, onipessoal (BENVENISTE, 2006, p.78).

Identificamos o tempo presente, inerente à tomada da língua dos nossos participantes da pesquisa ao responderem os questionários, como o tempo da Universidade, lugar onde eles se encontram e de onde falam do trabalho com leitura e escrita hoje, a partir de suas visões sobre a disciplina de LPT nas respostas à questão 7 dos questionários de pesquisa.

Analisamos o presente em que os alunos se enunciam em relação ao espaço onde estão (a Universidade), relacionando suas respostas com o positivo e negativo na leitura e positivo e negativo na escrita, questões 3 e 4 dos questionários de pesquisa.

O quadro 21, em anexo, mostra histórias positivas com a leitura e a escrita na Educação Básica e mostra também que, mesmo para esses acadêmicos, com uma boa retrospectiva que resultou em um considerável conhecimento e possibilidade de bom desempenho em leitura e escrita, a disciplina de LPT é relevante e faz diferença, como vemos nos seus discursos: “Essa disciplina é fundamental e não tem como não **fazer diferença** na vida do acadêmico, por isso acharia de grande importância ela ser requisito no primeiro semestre para todos os cursos” (P1). O uso do verbo *ser* no presente do indicativo, *presente axial do discurso*, mostra que o respondente entende que LPT é fundamental no momento atual (a Universidade), ao mesmo tempo ele indica que a importância da disciplina extrapola esse espaço-tempo ao afirmar que: “não tem como não **fazer diferença na vida** do acadêmico”. A temporalidade também é elemento significativo no discurso do respondente e aparece demarcada, em um tempo crônico transferido para formas no discurso, porque isso pode fazer diferença não só para ele, mas para todos os acadêmicos: “acharia de grande importância ela ser requisito no **primeiro semestre** para todos os cursos”, o que indica que fazer a disciplina já no início do curso pode ser de grande ajuda para alunos de todos os cursos. As marcas de presente do indicativo e de gerúndio no discurso de P2 mostram que o respondente visualiza uma ação permanente (“ajuda”) e contínua (“aumentando”), de LPT ao seu conhecimento já constituído: “**ajuda** no meu aprendizado, **colocando** em prática a escrita, **aumentando** o meu vocabulário, **tirando** dúvidas sobre a escrita e significado de determinadas palavras”. Além da ideia de aperfeiçoamento e acréscimo a saberes já constituídos, o componente curricular LPT está relacionado a conhecimentos novos e à solução de dúvidas para alguns dos respondentes, como é possível depreender dos discursos de P3 e P4, que usam o tempo presente em que se enunciam e o passado do relato para trazerem os acontecimentos de linguagem de escrita vivenciados no momento atual, a

Universidade: “Aprendi **formas diferentes** de escrever, argumentar e formular uma produção textual”; “A disciplina Leitura e Produção textual me ajudou a **não cometer tantos erros** quanto a crase e a pontuação”.

Mesmo participantes da pesquisa com histórias negativas tanto com leitura quanto com escrita como as narradas no quadro 22 enxergam como significativa a disciplina de LPT. A argumentação que possibilita o posicionamento trabalhada no componente curricular faz diferença no *aqui-agora* do respondente ao “criar textos”: “na **criação de textos**, na forma de escrita e como **me posicionar** e argumentar um texto” (P6). Até para quem tem bom conhecimento na área a disciplina faz diferença, o que é possível observar também no quadro 22: “**Mesmo estando no curso de Letras** a disciplina me ajudou em algumas questões fundamentais” (P8). LPT também é visto como uma continuidade e um reforço ao aprendizado de leitura e escrita dos respondentes como podemos ver nos discursos de P7: “Com a disciplina aprendi a ler e a escrever de forma **mais** adequada”, e no quadro 23: “Despertou em mim **ainda mais** o gosto pela leitura e o pensamento crítico em relação a muitos assuntos **além de acrescentar** conhecimentos ortográficos e de produção textual” (P10).

A relevância da disciplina aparece também quando os respondentes *retomam* suas histórias com leitura e escrita na Educação Básica para compará-las com o momento atual, como no quadro 23: “Fez muita diferença! Qualquer curso exige produção de texto por exemplo, e o que **aprendemos no Ensino Médio** é muito superficial” (P11), ou se *remetem* ao seu futuro profissional para ratificar a diferença que LPT fez para seu conhecimento, conforme depoimento no quadro 22: “Dentro da minha profissão **vou saber entender** (a partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina), textos científicos ou qualquer tipo de texto, vou saber entender o texto escrito e o falado” (P5).

Ainda que satisfeitos com seu conhecimento linguístico e desempenho em leitura e escrita, os respondentes encontram pertinência na disciplina, como é possível visualizar no quadro 23: “Não em relação a isto (leitura e escrita), pois **já escrevo e já leio** diariamente, porém me fez ver como as outras profissões ‘pensam’, como é a realidade das outras pessoas, me fez rever normas de Português que são importantes e a interpretação de textos” (P9), e no quadro 24: “Em parte, (a diferença de LPT no contexto universitário e/ou profissional) pois **sou aluno** do 7º semestre e **já** fiz cursos online. A ajuda se constituiu na **retirada de dúvidas**” (P15). A sintagmatização dos verbos *escrevo*, *leio*, *sou* (aluno), nos discursos de P9 e P15, determina o *presente* da instância da fala/escrita, marcado pela simultaneidade entre o

acontecimento e o discurso e coloca nossos participantes da pesquisa falando do momento atual, a Universidade. Ao fazerem uso do advérbio **já** (leio, escrevo, fiz), mostram a relação desse presente com o passado, provavelmente da Educação Básica, deixando claro que leem e escrevem, *agora*, em função de conhecimentos ou hábitos construídos em *momentos anteriores*.

Tal como ocorreu em relação às concepções de leitura e escrita dos respondentes, que manifestam visões positivas sobre leitura e escrita, mesmo tendo histórias negativas com leitura e com escrita, também chamou-nos a atenção o fato de que todos os participantes da pesquisa, incluindo os que não tiveram experiências positivas com essas modalidades de uso da língua, defendem a relevância da disciplina de LPT no curso superior, como mostramos na análise.

4.3 Movimentos retrospectivo e prospectivo do aluno sobre a leitura e a escrita

A noção de *tempo linguístico* em Benveniste remete ao tempo do presente (referindo-se ao tempo verbal do presente do indicativo), colocando-o como central, “se narro o que “me aconteceu”, o passado ao qual me refiro não é definido senão em relação ao presente do meu ato de fala”, para referenciar as demais temporalidades relacionadas com o tempo do passado, “temporalidade retrospectiva, que pode assumir várias distâncias no passado de nossa experiência” e o tempo do futuro, “temporalidade prospectiva, que não entra no campo de nossa experiência” no ato linguístico (BENVENISTE, 2006, p. 77).

Nesta seção, a partir das questões 3, 4, 5 e 6 procuraremos mostrar como o locutor, a partir do presente enunciativo, relaciona a referência no passado, e como situa a referência no movimento presente-futuro. Entendemos que esses movimentos aparecem, mais claramente, nas respostas dos nossos participantes da pesquisa às questões 3, 4, 5 e 6. Com as respostas às perguntas 3 e 4, eles *recuperam* suas vivências com leitura e escrita, *indo ao encontro do tempo* da Educação Básica. A pergunta 5 também busca, nas referências ao passado da Escola Básica, a constituição da relação entre leitura e escrita que se espera que os alunos consigam estabelecer a partir de suas histórias com essas modalidades de uso da língua. Ao responderem à questão 6, *o tempo vai ao encontro* dos participantes da pesquisa para que, através de um movimento de prospecção, eles falem sobre a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura. Para tratarmos dos movimentos retrospectivo e prospectivo de nossos respondentes, apresentaremos histórias positivas e negativas com leitura e escrita, começando com a retrospectiva encaminhada pelas questões 3 e 4 até o

momento atual falando sobre a relação entre leitura e escrita questionada na pergunta 5, para, em seguida, abordarmos a prospecção, demanda da questão 6. Uma vez que a seção 4.4 trata, especificamente, dos movimentos de retrospectão e prospecção dos acadêmicos do curso de Letras, suas respostas não serão abordadas nesta seção 4.3.

No quadro-síntese 25, os participantes da pesquisa relatam experiências positivas com a leitura e a escrita na Educação Básica em uma temporalidade retrospectiva. Nessa temporalidade retrospectiva, assumem as distâncias de seus passados nos Ensinos Fundamental e Médio, como nos discursos de P1 ao responder às questões 3 e 4: “No Ensino Fundamental eu **comecei** a descobrir o universo dos livros, mas **foi** no Ensino Médio que eu me **aprofundei** na leitura”, e “apesar de minha escola ser pública, sempre **houve** bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio”. Ao produzir novamente, através da língua, a realidade da Escola Básica, P1 faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento e situa suas experiências com a leitura, marcando progressão e aperfeiçoamento tanto em temporalidade quanto em conhecimento, “no Ensino Fundamental eu **comecei**”, “no Ensino Médio eu me **aprofundei**”. Seu discurso também traz a marca da surpresa positiva ao deixar transparecer que sua vivência com a escrita foi bem melhor do que poderia se esperar, “**apesar** de minha escola ser pública...”. Em resposta à questão 5, ele afirma que a relação entre leitura e escrita é **total**, e definitiva, “porque um **bom leitor**, conseqüentemente, será um **bom escritor**”, em uma visada inteiramente identificada com as proposições dos PCNs.

“**Foi** de grande importância (a leitura) para a **minha atuação atual**, pois **agora**, no ensino superior, **encontro** casos que **necessito** de muita leitura e compreensão das palavras”. “A escrita **foi** de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, **preciso** muito para trabalhos acadêmicos e isso **devo** à aprendizagem nos **anos anteriores**” (P3). A sintagmatização do verbo *ir* no passado – *foi de grande importância* –, no discurso de P3, para falar de leitura e escrita, coloca-o *indo ao encontro do tempo*, em um movimento que caracteriza o acesso ao passado linguístico. Por outro lado, o uso de verbos indicando ações do presente – *encontro, necessito, preciso, devo* – e expressões como *minha atuação atual e agora* situa a experiência no presente axial da instância de fala, colocando em relação de simultaneidade o acontecimento e o discurso. Além disso, ao fazerem a passagem para sujeitos, os locutores posicionam-se no presente e se marcam como pessoa subjetiva, índice incorporado aos verbos *encontro, necessito* e *devo*. Temporalidade e subjetividade engendram-se e inscrevem a posição dos sujeitos nos discursos por meio de índices

específicos (pessoa e tempo) e procedimentos acessórios (sintagmatização de formas como adjetivos e advérbios) que atestam o valor atribuído à leitura pelos locutores no discurso, valor este também inscrito na cultura educacional da sociedade.

Ao afirmar, respondendo à pergunta 5, que “é necessário escrever para ler e de certo modo, ler para escrever”, P3 traz a relação de interdependência no sentido material, para que alguém leia, é preciso que alguém escreva, ou seja a leitura precisa da materialidade da escrita, por outro lado, pode-se ou não ler para escrever – “de certo modo, ler para escrever”.

As experiências com leitura e escrita sintetizadas no quadro 26 são negativas. No relato de P5, lemos o seguinte: “nossa ‘profe’ **mandava** pegar um livro e ler, **sem incentivar** ou cobrar, acho que **faltou** incentivo por parte da escola”, e “a escrita **era mais delicada ainda, não tinha** muita produção textual”. No engendramento feito por P5 para a produção de sentidos, vemos na escolha das palavras a intenção de reproduzir a frustração de suas experiências como leitor e produtor de textos, como nas seguintes construções com formas verbais: “*mandava* pegar um livro” e “*não tinha* muita produção textual”. A ideia de *falta* no que se refere à incentivo também pode ser notada: “sem incentivar”, “faltou incentivo”. A sintagmatização do advérbio *ainda* é mais uma construção de conotação negativa – “a escrita era mais delicada ainda –, dando a ideia de que, se a experiência com leitura já não era positiva, com a escrita era pior. Mesmo não tendo tido boas experiências com leitura e escrita, P5 parece ver a leitura como *condição* para uma escrita mais eficiente: “**se** você escreve a partir do que leu, você **acaba** ‘intendendo’, vou pesquisar mais e procurar entender o que eu li”.

No discurso de P6, também identificamos a ideia da *falta*: “No Ensino Fundamental **não tive** muito incentivo para ler, **apenas** no Médio, na disciplina de Literatura”; “**não tive** muito incentivo para escrever no Fundamental **apenas** no Médio”. A sintagmatização do verbo *ter* no passado acompanhado da negação se repete sempre juntamente com a palavra *incentivo* na retrospectão ao Ensino Fundamental: “*não tive muito incentivo para ler*”; “*não tive muito incentivo para escrever*”. Ao sintagmatizar o advérbio *apenas* ao se referir ao Ensino Médio, P6 deixa claro que, para ele, isso não foi suficiente. Ao tomarmos o significado de *incentivo* – estímulo, encorajamento – e a leitura e a escrita como atos enunciativos, que como tal pressupõem um locutor implantando o outro, o alocutário, podemos inferir que P6 não conseguiu se sentir convocado nesses atos no Ensino Fundamental. Em uma situação de sala de aula, muito provavelmente, esse locutor é o professor, de quem P6 esperava o convite à passagem a sujeito-leitor e sujeito-escriptor. Talvez

isso justifique a sintagmatização do verbo *ter* no futuro do presente, indicando uma probabilidade futura, e o uso de *pessoa* e a consequente ausência da marca de *eu*, presente em suas respostas anteriores, em resposta à questão 5: “a pessoa **que lê**, com certeza **terá mais facilidade para escrever, pois terá mais praticidade de criar** e desenvolver um texto”. É possível perceber que P6 *ainda* espera que a leitura e a escrita possam fazer diferença em sua vida.

A experiência de P11, conforme o quadro 27, com a leitura foi extremamente positiva e aqui vemos uma história bastante singular, em que o incentivo da família à leitura é determinante na vida do respondente, conforme suas palavras: “**sempre gostei** muito de ler e acredito que o que **me fez ser assim** foi o **exemplo da minha família**, que também **sempre me deu muitos livros** e, inclusive, a escola que tinha **momentos de leitura obrigatória e sempre fazia** muitos trabalhos literários”. A influência positiva da família de P11 vai além do incentivo e alcança ações concretas: “o **exemplo** de minha família”, o que nos leva a concluir que a família *também lia muito*, e essas ações incluíam ainda o aspecto material, oferecendo insumos para a leitura: “**sempre me deu muitos livros**”. Pela sintagmatização do advérbio *sempre*, que se repete duas vezes, P11 mostra a constância da leitura em sua rotina: “**sempre gostei** muito de ler”; do acesso aos livros: “**sempre me deu muitos livros**”; e do trabalho a partir das leituras na escola: “**sempre fazia** muitos trabalhos literários”. O gosto pela leitura, desenvolvido primeiramente em família, fez com que P11 visse a obrigatoriedade de ler, na escola, como positiva, ao contrário de outros respondentes: “e acredito que o que **me fez ser assim** (gostar de ler) foi o **exemplo da minha família**, [...] e, inclusive, a escola que tinha **momentos de leitura obrigatória**”.

Já em relação à escrita, P11 deixa transparecer que esperava que ela fosse mais efetiva: “escrevíamos bastante, **mas** comparado a leitura, **tínhamos pouco tempo para a produção textual**”. Das palavras de P11, é possível inferir que ele tinha expectativa, a partir do trabalho sistemático com a leitura na escola, de um trabalho de mesma regularidade com a escrita, o que ele demonstra ao sintagmatizar a conjunção *mas*: “**mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual**”. Também podemos creditar à história positiva de P11 com a leitura e a escrita a sua posição quando fala sobre a relação que acredita haver entre essas duas habilidades: “sim, você escreve o que lê, assim, se você passa bastante tempo lendo, além de adquirir conhecimento **passamos** a ter uma linguagem mais culta”. Pela sintagmatização do verbo *passar*, na primeira pessoa do plural, P11 inclui o outro em seu discurso ou, conforme Silva (2015, p 19), “implica um outro inscrito na cultura”, porque

coloca ao alcance de todos os que se propuserem a ler bastante, o que ele considera como bons resultados dessa atitude, “adquirir conhecimento” e “ter uma linguagem mais culta”.

Do movimento retrospectivo, passamos ao movimento prospectivo, a partir das respostas à questão 6. Nesse aspecto, como tratamos de respostas a apenas uma questão, traremos os discursos de todos os três participantes da pesquisa de cada um dos quatro quadros. O quarto respondente de cada quadro é aluno de Letras, cujas respostas serão abordadas na próxima seção.

Os respondentes do quadro 25 veem como extremamente significativa a influência da leitura e da escrita para suas atividades profissionais futuras. Segundo P1, elas são importantes em todas as profissões: “fundamentais para **qualquer** atividade profissional”. Na visão de P2, a relevância da leitura e da escrita vai além das questões profissionais, de modo que ele espera que elas ajudem a promover seu crescimento também no aspecto humano, conforme seu discurso: “de suma importância para a **minha profissão** e para minha **aprendizagem como ser humano**”. Para P3, através da leitura e da escrita, provavelmente na sua área, ele poderá vislumbrar sua atuação como profissional, pois, segundo ele: “é muito importante para saber o que eu **estarei fazendo** após a formação” (P3).

Ao contrário dos participantes da pesquisa do quadro 25, que enxergam a importância da leitura e da escrita para além do ambiente universitário e profissional em uma projeção de presença constante dessas modalidades de uso da língua em seus futuros, os respondentes do quadro 26, que não tiveram experiências positivas com leitura e escrita, parecem colocá-las em campos e situações mais restritas. Assim, para P7, tais habilidades são “extremamente importantes **na área** da Pedagogia”. Embora tenham relatado vivências negativas com a leitura e a escrita, reconhecem-nas como práticas relevantes para suas atividades acadêmicas e profissionais, mas parecem visualizá-las apenas em funções bem específicas, restringindo-as a alguns momentos e atividades do seu cotidiano acadêmico. Por isso, na visão de P5, estudante de Agronomia, “é muito importante” (leitura e escrita); “temos que **realizar pesquisas** e também **relatar nossos trabalhos**”. Ao afirmar “a leitura e a escrita me **possibilitaria** adquirir mais conhecimento nas áreas que meu curso engloba”, P6 parece, ao usar a forma verbal *possibilitar* no futuro do pretérito, dar a entender que isso é uma hipótese e, como tal, pode não se concretizar.

No quadro 27, começamos pelo discurso de P9: “toda! (importância), e em **todas as profissões, é preciso ler** o que outros profissionais da área **estão pensando**, estar sempre à **frente** na sua profissão e, ocasionalmente **escrever as inovações** que você tem feito para

“inter-se” (provavelmente, inteirar-se) da **comunidade** na sua profissão”. Para P9, a leitura e a escrita são de grande importância para todas as profissões indistintamente, pois a leitura colocará as pessoas em contato com o pensamento das suas áreas fazendo com que se destaquem pelo conhecimento. Estando *à frente*, conforme o respondente em função da leitura, é preciso, sugere ele publicar, *escrever as inovações*. Para ele, a leitura e a escrita podem formar comunidades de conhecimentos relevantes dentro das profissões. Já P10 diz que “ambas são extremamente importantes, pois em minha profissão **precisarei estar sempre atualizada** e terei que buscar conhecimento através da leitura”. A escrita **será** cotidiana, em anotações equivalentes à profissão.

Além de destacar a importância de leitura e escrita, “extremamente importantes”, a sintagmatização dos verbos *precisar* e *ser* traz a ideia não só de futuro, mas de um futuro certo, sem dúvida de que vai acontecer: “Bom, o curso **exige** muita leitura”, diz P11, que, além de reconhecer a importância da leitura no momento acadêmico atual, estende a presença e a relevância de leitura e da escrita para seu futuro profissional, como fica claro pela escolha das formas verbais continuativas feitas pelo respondente e destacadas por nós: “acredito que depois de me formar **vou continuar lendo e estudando** muito, pois são muitos laudos, diagnósticos, além de artigos, ou seja, **a leitura e a escrita vão ser** muito importantes”. Chama-nos a atenção, no discurso de P11, a conotação positiva de *exigir*, o que pode ser inferido pela intenção de dar continuidade a essa demanda e que P11 manifesta a partir da forma como engendra a temporalidade ao final de sua resposta: “o curso **exige muita** leitura”, exigência que o respondente pretende assumir, conforme sua proposição: “**vou continuar lendo e estudando muito**”.

Os participantes da pesquisa alocados no quadro 28 também destacam a importância da leitura e da escrita em seus futuros profissionais: “É importante para que eu tenha conhecimento **renovado sempre**, com isso possa **transmitir sempre o certo e o novo**. Podendo **ser melhor** profissional na área”, afirma P13. O uso, repetido, do advérbio *sempre*, por P13, pode ser visto como uma forma de enfatizar a presença contínua e permanente da leitura em sua vida profissional. Além disso, P13 vê a leitura como capaz de *renovar* o seu conhecimento e torná-lo um profissional *melhor*. Para P14, é (leitura e escrita), “fundamental para a área em que estou querendo focar”, e complementa: “**me tornará** (leitura e escrita), **conhecedor e também conhecido**”. Entendemos nas afirmações destacadas do discurso de P14 que ele *vai ao encontro do tempo* ao fazer uso do verbo *tornar* no futuro, quando ele pretende se tornar *conhecedor* pela *leitura* de assuntos da *área que ele está querendo focar* e

poderá se tornar *conhecido* pela escrita, publicando também na sua área. P15 é acadêmica do curso de Direito e enxerga leitura e escrita como sendo partes efetivas de sua profissão, por isso define assim a relevância dessas modalidades de uso da língua para o seu futuro profissional: “muito importante, pois junto com a argumentação e a apresentação oral, são as bases físicas da minha atividade”. Com isso, destaca a importância da leitura e da escrita na continuidade do tempo, no futuro profissional.

Ao instanciar sua posição de locutor, em uma enunciação escrita, cada um dos nossos participantes da pesquisa foi convocado, ao relatar sua história com a leitura e a escrita na Educação Básica, a fazer um movimento de passagem a um tempo anterior, tendo como centro o tempo presente, inerente à tomada da língua, e a fazer um movimento de prospecção ao falar sobre a importância da leitura e da escrita em sua vida profissional. Na próxima seção, trataremos desses movimentos nos discursos de acadêmicos do curso de Letras.

4.4 A leitura e a escrita para os futuros professores de Língua Portuguesa: movimentos retrospectivo e prospectivo

Considerando a importância das concepções de leitura e escrita dos nossos participantes da pesquisa e a pressuposição de que essas concepções são perpassadas pelas práticas e pelas crenças docentes durante sua trajetória na Educação Básica, perguntamos aos nossos participantes da pesquisa que são acadêmicos de Letras, futuros professores de língua materna, o que, do trabalho com a leitura e a escrita feito com eles no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, eles repetiriam, em sala de aula, com seus futuros alunos, e o que, desse trabalho, eles evitariam repetir. As respostas a essas questões, perguntas 5 e 6 do questionário para acadêmicos de Letras, demandam que os respondentes manejem a língua de forma a acessar um tempo anterior ao presente enunciativo, da tomada da língua na instância do discurso, e que, em movimento retrospectivo, busquem suas experiências com a leitura e a escrita na Escola Básica. Em seguida, através do engendramento que efetuarem com suas escolhas dentro da língua, acessarão um tempo posterior ao da instância do discurso, para dizer como lidarão com suas histórias com a leitura e a escrita na sua própria prática docente futura.

Dentre nossos 16 participantes da pesquisa, temos quatro respondentes oriundos do curso de Letras, um para cada um dos quatro quadros-sínteses e, conseqüentemente, com histórias diferenciadas de leitura e escrita, que obedecem a enumeração em seqüência dos

quadros-sínteses. Assim, temos participantes da pesquisa acadêmicos do curso de letras, P4, P8, P12 e P16, alocados nos quadros 29, 30, 31 e 31 em anexo, respectivamente, respondendo às seguintes interrogações: 5. *Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?* e 6. *E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a), não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?*

O respondente P4, que relatou experiências positivas com a leitura e a escrita, observa que as repetiria com os alunos: “sim, com certeza, o gosto pela leitura”, mas seu discurso revela que ele mudaria alguma coisa: “mostrar a eles um jeito **diferente** de ler”, e já tem um planejamento para suas futuras aulas de leitura, “usando o teatro e aulas práticas”, experiência que já testou na disciplina de Estágio: “como fiz em minha oficina de estágio”. P4 também já sabe o que não quer fazer: “**Não obrigaria** os alunos a ler para **fazer resumos**”, e isso parece não ser apenas porque P4 não ache produtivo ou eficaz, mas também porque os alunos, na verdade, não fazem os resumos e, segundo ele, “**buscam na internet.**”

As experiências negativas com a leitura e a escrita na Educação Básica foram determinantes para a posição de P8 em relação ao seu futuro como professora: “**não repetiria**, pois, minhas experiências **não foram** as melhores”. Porém, P8 parece ter encontrado formas de fazer com que seus futuros alunos tenham histórias melhores do que as dela com a leitura e a escrita para lembrar: “**vou tentar**, como futura professora, transmitir a importância do conhecimento e da leitura aos meus alunos”. Com esse propósito, P8 quer evitar uma abordagem que parece ter sido recorrente em suas experiências com a leitura e com a qual não concorda: “tratar os ‘clássicos’ como **única forma** de leitura”; aqui, ao usar o adjetivo *única*, S8 aponta para a forma restritiva dessa prática e, por isso, propõe-se a diversificar e ampliar as opções de leitura em suas futuras aulas, como indica ao final de seu discurso: “Mostrar aos educandos que existem **outras formas** de praticar a leitura”.

A partir de suas respostas, percebemos que P12 pretende, enquanto professora, levar para suas aulas certas práticas que vivenciou como aluna e com as quais se identificou: “alguns ensinamentos **eu usaria** como exemplo, pois **achei** as discussões pertinentes e importantes”. Em contrapartida, ao indicar o que não pretende fazer, identifica uma prática com a qual não concorda e que, provavelmente, fez parte de suas experiências negativas: “**não usaria o texto apenas como pretexto** do ensino de gramática”. Ao fazer uso do advérbio *apenas*, P12 admite que, dentre outros objetivos de trabalho com o texto, está o de ensino de gramática, mas que tal trabalho não pode se resumir a isso. Vale ressaltar que esse tipo de

abordagem do texto figura nos PCNs como prática recorrente e recebe, nos documentos, críticas pertinentes.

Já apontada como relevante por P12, a discussão a partir das leituras aparece também nas respostas de P16 como extremamente positivas: “acredito que **discutir** sobre livros é algo que **nunca se torna obsoleto**, então, repetiria isso”. O uso do verbo *acreditar* no presente indica que P16 tem essa crença como permanente, e o uso de *nunca*, no sentido de que tal prática é *sempre* atual, sugere que pretende repeti-la no futuro, ao longo de sua atuação como professora. Outra prática, já referenciada anteriormente por P4 como negativa, é trazida por P16 como algo que não pretende fazer: “**resumo de livros**, obviamente”, finalizando: “e também o ato de ter somente uma interpretação sobre obras”. Com essa última observação, a respondente sinaliza a importância de oportunizar ao aluno fazer a passagem para sujeito no ato de leitura.

Ao finalizarmos nossa análise, assumimos com Benveniste (2005, p. 23) que “as distinções obtidas pela análise concordam com as que o locutor instintivamente pratica”, e retomamos as proposições que formulamos como hipóteses específicas submetendo-as à luz da teoria benvenistiana, pois, segundo Flores (2019, p. 114), “é no interior de uma teoria que se pode explicar o dado em análise”.

Em relação à primeira hipótese, a) *Os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que se diferenciam pelas histórias singulares na linguagem que eles carregam para os cursos superiores*. Essas concepções de leitura e escrita se diferenciam porque as histórias se singularizam a partir das enunciações de cada um dos respondentes, como atestamos nas palavras Benveniste (2006, p. 19), segundo o qual “*cada* locutor fabrica *sua* língua” (grifos nossos), dado que “*todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova*” (BENVENISTE, 2006, p. 18, grifos nossos). Isso porque o sujeito não se singulariza e se diferencia, pela enunciação, apenas do outro, mas se singulariza também no interior de *cada uma de suas enunciações*, posto que a enunciação é do nível da irrepetibilidade. Assim, nossos participantes da pesquisa têm histórias singulares mesmo que referenciem – falem de – um mesmo tema, leitura e escrita, e cada sujeito se singulariza a cada enunciação, graças à capacidade, própria do homem, de reproduzir certos modelos, mas variando-os infinitamente (BENVENISTE, 2006, p. 19), fabricando sua própria língua, língua que “diferencia-se” das línguas *fabricadas* pelos demais sujeitos, o que torna cada enunciação singular.

O que torna a língua algo individual, de acordo com Flores (2019, p. 119), é o fato de cada falante se propor como sujeito em relação ao outro (singular, plural ou coletivo), contudo a língua também é extensiva a “toda a coletividade da sociedade, o que faz dela algo social”. A língua, segundo o autor, “é de todos e de cada um” e pode-se deduzir em Benveniste que, “sociedade e cultura estão intimamente ligadas e ambas estão ‘contidas’ na língua” (FLORES, 2019, p. 129, grifo do autor). A língua, que contém a sociedade, carrega, impressos, os dados da cultura, que se “apresentam nas relações enunciativas constituídas entre locutor e alocutário”, como bem pontua Silva (2015, p. 15), que declara também: “cada indivíduo se instaura no mundo do homem em um enlace simbólico como chave de integração necessária entre língua e cultura na enunciação com o outro”. Com essa argumentação, corroboramos nossa hipótese b) *os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que se assemelham por carregarem concepções sobre esses processos já enraizadas na Escola Básica, que, como instituição social, contém valores que se impregnam na língua-discurso*. Portanto, é pela língua que as concepções dos alunos se assemelham, porque é através dela que são perpassados os valores compartilhados socialmente por uma dada comunidade.

Não há dúvidas de que nossos participantes da pesquisa “falam” a partir de um lugar social, instauram-se na *sua* língua, que é, também, de *toda* sua comunidade, e, ao fazerem escolhas dentro dessa língua para *dizerem o que dizem*, “levam” junto os valores culturais dos quais a língua está impregnada e que vão construir sentidos para “viabilizar” a comunicação inter-humana. Flores (2019) reitera a argumentação dos leitores de Benveniste sobre a importância do léxico se se quer analisar a língua considerando que ela “contém” a sociedade e a cultura. Concordamos com Flores e trazemos os discursos de nossos participantes da pesquisa, que foram analisados a partir dos engendramentos que fizeram para *fabricar* sua língua-discurso e se enunciar, mostrando algumas de suas concepções, relacionadas às orientações dos documentos para o Ensino Superior e para a Escola Básica.

Para darmos visibilidade ao diálogo entre esses discursos, conforme proposição de nossa hipótese c, *os alunos apresentam concepções de leitura e escrita que dialogam com as desenvolvidas nos documentos relacionados à instância superior, que estão em relação com as da Escola Básica*, retomamos algumas concepções de leitura dos respondentes: “ler é uma forma de aprender pois através da leitura podemos viajar por vários lugares, aprendemos muitas coisas importantes através da leitura”; “ler é a maneira de obter informações, obter conhecimentos”; “ler é conhecer, saber mais sobre diversos assuntos, [...] com a leitura se forma opinião”; “ler é buscar conhecimento em áreas de seu interesse”; “a leitura, faz o leitor

ter diferentes interpretações sobre as mais diversas situações”; “ler é um ato educativo, libertador [...]. A leitura transforma pessoas, realidades e mentes”.

Quanto às concepções de escrita, encontramos as seguintes: “escrever é falar sobre um determinado assunto”; “é expressar por meio de palavras escritas aquilo que se pensa e deseja através da escrita publicar”; e “é essencial, é na escrita que colocamos/expomos nossas ideias, damos a nossa opinião e contribuímos para a nossa própria aprendizagem”. As DCNs para o Ensino Superior têm algumas orientações com relação à leitura e à escrita que fazem parte das habilidades e das competências sugeridas para o perfil dos profissionais egressos dos cursos superiores: *a habilidade de comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica; a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; leitura, compreensão e elaboração de textos; dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa; e formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito.* É possível perceber que as concepções de leitura e escrita que os alunos apresentam e as preconizadas pelas DCNs como habilidades e competências para graduados do Ensino Superior recebem a mesma relevância e o mesmo olhar, fazendo diferença e exercendo papel importante na vida profissional dos alunos. A seguir, trazemos considerações a respeito de concepções de leitura e escrita dos PCNs que revelam relação e diálogo com as concepções dos alunos e das DCNs, já apresentadas.

No que diz respeito à *leitura*, os PCNs preconizam a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. Para isso, os PCNs indicam uma abordagem que articula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares. Quanto à *produção de texto*, os PCNs orientam a articulação entre a *leitura* e a escrita para a promoção de atividades didáticas. A leitura, com base nos PCNs, apresenta subsídios para a escrita: fornecendo ora argumentos (isto é, *o que escrever*), ora modelos de referência (ou seja, *como escrever*) (PCNs, 1997). Com isso, os PCNs têm como objetivo formar leitores e escritores competentes, com capacidade tanto de interpretarem quanto de produzirem textos de forma eficaz. Assim, tanto as concepções dos respondentes quanto as orientações dos documentos oficiais da Educação Básica e do Ensino Superior convergem em visões que ratificam a significativa função da leitura e da escrita na formação de alunos da Escola Básica, de acadêmicos e de futuros profissionais.

Em relação à nossa última hipótese, trazemos alguns depoimentos dos nossos participantes da pesquisa: “leitura e escrita são fundamentais para qualquer atividade profissional”; “de suma importância (leitura e escrita), para a minha profissão e para minha aprendizagem como ser humano”; “em todas as profissões é preciso ler o que outros profissionais da área estão pensando, estar sempre à frente na sua profissão e, ocasionalmente, escrever as inovações que você tem feito para “inter-se” (provavelmente *inteirar-se*) da comunidade na sua profissão”; “é com as leituras que conseguimos abranger conhecimento na área que estamos atuando”; “muito importante (leitura e escrita), pois junto com a argumentação e a apresentação oral, são as bases físicas da minha atividade”; “fundamental para a área em que estou querendo focar, me tornará conhecedor (a leitura) e também conhecido (a escrita)”. É possível perceber, através dos discursos desses alunos, que a leitura e a escrita continuarão sendo relevantes depois da graduação, em suas futuras profissões, e constam como modalidades de uso da língua com as quais eles pretendem continuar convivendo, de modo que *os alunos mostram papéis para a escrita e a leitura em suas projeções sobre as futuras práticas profissionais*, o que corrobora nossa hipótese (d).

Dessa forma, consideramos que os fatos de linguagem constituídos a partir dos discursos de nossos participantes da pesquisa e a análise que empreendemos a partir desses fatos contemplaram as hipóteses que propusemos.

4.5 A história dos alunos na linguagem: suas concepções sobre leitura e escrita

Os participantes de nossa pesquisa, ao responderem às interrogações dos questionários de pesquisa, propuseram-se como sujeitos implicando-nos como parceiros – o outro – de suas enunciações. Tal implicação é possível porque compartilhamos da mesma língua, temos em comum “o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (BENVENISTE, 2005, p. 27). A polaridade *eu-tu* desses discursos sobre a escrita e a leitura deu-se porque há valores culturais de nossa sociedade sobre essas modalidades impregnados na língua-discurso dos respondentes.

Para discutirmos os resultados de nossa análise, buscamos apoio em Benveniste (2005, p. 26), quando afirma que “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”. Ao deslocar essa reflexão para o contexto de escrita, Silva (2015, p. 11) concebe que “aquele que escreve faz renascer pelo seu discurso o

acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que lê apreende primeiro o seu discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido”. Consideramos que o deslocamento feito pela autora contempla nosso contexto de pesquisa e de análise. Nossos participantes pesquisa, enquanto locutores, fizeram renascer os acontecimentos e as experiências relacionados às suas histórias com a leitura e a escrita na Educação Básica, a partir de seus discursos, produtos de suas enunciações escritas. Nós, enquanto alocutários, acessamos primeiro os seus discursos e, a partir desses, as suas experiências e os acontecimentos a elas atrelados. Na reversibilidade inerente à enunciação, a escrita propõe as figuras de sujeito-escrevente e sujeito-leitor, pois o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Nessa perspectiva, as respostas dos alunos convocaram-nos a realizar uma nova enunciação: a análise.

Assim, retomamos algumas proposições que lançamos no início desta tese para orientar nossa pesquisa. Partimos da pressuposição de que as concepções de leitura e escrita que os alunos do Ensino Superior apresentam carregam suas histórias na linguagem relacionadas às suas experiências de leitura e escrita na Escola Básica, que estão em relação com os documentos oficiais desse nível de ensino, e dialogam com as concepções sobre esses processos preconizadas nos documentos oficiais para o Ensino Superior. Tal pressuposição se mostrou verdadeira a partir dos resultados da nossa análise. Além disso, os participantes da pesquisa, a partir de suas respostas, resgataram suas histórias *na, pela e com* a linguagem e nos possibilitaram visualizar que a Universidade pode, sim, ser um lugar de continuidade dessa história na linguagem e não de ruptura. Podemos afirmar também que, uma vez que a leitura e a escrita são aqui concebidas como enunciações, a partir dessas modalidades de uso da língua, os participantes da pesquisa tanto se diferenciaram em suas histórias, porque a língua é de cada um e permite a singularização, como se assemelharam, porque a língua também é de todos e pertence a uma dada comunidade, cujos signos e sistemas de valores são compartilhados. Transitando entre o passado dos acontecimentos com a leitura e a escrita na Escola Básica e projetando acontecimentos futuros com essas modalidades de usos de língua em suas futuras profissões, os respondentes situaram-se no presente de suas enunciações para realizarem esses movimentos retrospectivo e prospectivo e se posicionarem no discurso sobre os usos dessas modalidades.

Como dissemos anteriormente, fazemos nossas as palavras de Benveniste (2005, p.23), quando o linguista sustenta que “as distinções obtidas pela análise concordam com as que o locutor instintivamente pratica”, o que nos leva a lançar o olhar a um outro resultado

que não estava, em princípio, nas hipóteses que, especificamente, nos propusemos a colocar sob investigação. Esse resultado é o reconhecimento das instituições de ensino, via figura do professor, como tendo efeitos nas noções de *leitura* e *escrita* que os alunos carregam e que foi revelado nos discursos de nossos participantes da pesquisa. É incontestável que as concepções de leitura e escrita que os acadêmicos levam para a Universidade são construídas durante sua trajetória na Educação Básica, o que pode revelar a ação do trabalho do professor nessa construção, pressuposto teórico que indicamos assumir. O que se mostrou nos discursos de nossos participantes da pesquisa, no entanto, e queremos tratar aqui, parece ir além disso e anunciar marcas significativas nas visões e nas expectativas desses alunos sobre leitura e escrita, cujos papéis, com protagonismos compartilhados com professores e Escola, determinaram modos de esses alunos estarem no mundo, via língua-discurso, e se autorizarem a projetar para o futuro um uso dessas modalidades de uso da língua para conceber o profissional que eles querem ser na profissão que querem ter.

Tomando a leitura e a escrita como modalidades de uso da língua e modos de estar na linguagem, leitura e escrita implicam valores culturais inscritos no simbólico de uma sociedade que vêm para a língua-discurso dos alunos. Segundo Silva (2015, p. 16), “cada indivíduo se insere em uma sociedade falada quando nasce e, em uma sociedade letrada quando passa a atuar em situações de convívio com a escrita”. Conviver com a escrita é conviver com a leitura, vistos como atos avessos um do outro.

Para Flores (2019, p. 112), é preciso se pensar em uma base comum, que deve ser projetada em termos internos ao dispositivo teórico, uma vez que os princípios, as unidades e as relações dizem respeito à teoria que as propõe, quando se analisa a relação entre língua e sociedade. Tomando a sociedade como “condição primeira da existência dos homens” e a língua “como condição primeira da comunicação” (BENVENISTE, 2006, p. 96), os objetivos de nossa investigação e as instituições que colocam nossos participantes da pesquisa em contato com a leitura e escrita, consideramos esse cenário como a base comum de nossa análise. A língua, conforme Benveniste (2006, p. 97), interpreta e contém a sociedade, numa relação semiológica em que ela, a língua, funciona como uma máquina de produzir sentido e tem no vocabulário uma matéria abundante porque conserva testemunhos sobre as formas e as fases da organização social. A partir do agenciamento e do engendramento que nossos respondentes fizeram do vocabulário para produzir sentido, visualizamos, em seus testemunhos, a presença determinante da escola na constituição das noções e das visões de

leitura e escrita que os alunos carregam e que geram expectativas positivas sobre o impacto dessas modalidades de uso da língua em seus futuros como profissionais e seres humanos.

Assim, temos escolas que proporcionaram ao alunado *descobrir o universo dos livros; aprofundar-se em na leitura; ir semanalmente à biblioteca; ouvir histórias na “hora do conto”;* *ler frequentemente; ter momentos de leitura obrigatória e dar muito estímulo à leitura.* Além de *dar bastante incentivo para o processo de escrita, o que oportunizou o aprendizado de formas diferentes de escrever, argumentar e formular uma produção textual.* Receber muito estímulo por parte da escola, tanto para ler quanto para escrever, é citação recorrente nos testemunhos dos alunos.

Na configuração de tal contexto de escola, a figura do professor não poderia deixar de ser determinante. Nessa direção, os respondentes citam professores que *incentivaram a leitura e a escrita, despertaram ainda mais o gosto pela leitura e o pensamento crítico em relação a muitos assuntos, fizeram diferença na vida escolar, acadêmica e profissional de alunos, tendo inclusive servido de exemplo a ser seguido e até mesmo de ser responsável pela decisão de ser professor de língua materna de um dos participantes da pesquisa.*

Para Silva (2016, p. 22), o aluno faz renascer, a cada ato de enunciação, a sua presença na língua facultada pela experiência humana inscrita na linguagem; e, pela passagem do semiótico (mundo do signo e da língua) ao semântico (mundo da frase e do discurso), ele reatualiza essa presença, sendo possível, por essa reatualização, historicizar-se na linguagem. De acordo com a autora, para que o aluno se constitua como um produtor de saberes sobre sua língua e como continuador de sua história de enunciações, precisa ter garantidos, em sala de aula, espaços para o enunciar. Muitos dos nossos respondentes, segundo seus testemunhos, tiveram esse espaço assegurado, na escola, pela ação do professor. É dialogando com discursos (ouvindo e lendo) e produzindo discursos (falando e escrevendo) que o homem pode reencontrar a língua com seu aparato simbólico, pois de outro modo não teria como estar na linguagem.

CONCLUSÃO

Estar na linguagem implica reconhecer a relação intersubjetiva nela inscrita. Leitura e escrita, enquanto atos enunciativos, são modos de ação de interlocutores, assim como lugares de relação, pela linguagem, entre interlocutores social e historicamente situados. Considerando o contexto cultural e os sistemas de valores inerentes à nossa cultura, podemos conceber que a inserção do indivíduo, ao nascer, na *sociedade falada*, dá-se no seio da família e que a *sociedade letrada* que recebe o indivíduo, já apto a aprender a ler e a escrever, é a escola. A garantia, em sala de aula, de um interlocutor é o reconhecimento de um aluno como sujeito-leitor e sujeito-autor que se historiciza na linguagem. No contexto de sala de aula de nossos participantes da pesquisa, podemos vislumbrar um interlocutor professor presentificado em atos de avesso ao da escrita do aluno, um locutor-leitor, que, na reversibilidade de atos enunciativos que são leitura e escrita, tanto implanta o outro, o aluno, quanto é implantado por este.

Leitura e escrita, assim, são valores culturais inscritos no simbólico de uma sociedade que vêm para a língua-discurso dos alunos. Pensar a sala de aula como uma prática humana é pensar que essas práticas carregam uma história na linguagem e apontam para uma continuidade. As atividades de sala de aula têm efeitos nas concepções que os alunos carregam, pois tais atividades evocam noções e concepções do professor sobre leitura e escrita.

Continuidade também nos aponta esta tese. Mesmo sendo estas as palavras finais. Dissemos, no início de nossa escrita, que esta tese nasceu dos questionamentos, da necessidade de constante aprendizado e das problematizações e reflexões ao longo de nossa caminhada como professora de línguas da Educação Básica e da Educação Superior. Como, enquanto professores, nunca estamos prontos, uma vez que nos fazemos no caminhar, os questionamentos, a busca constante pelo conhecimento, as problematizações e as reflexões sempre farão parte da jornada.

No entanto, se a elaboração desta tese não é um ponto de chegada, é um ponto de ancoragem, porque nos proporcionou rever e conhecer teorias e teóricos, refletir e enriquecer nossa prática pedagógica. Possibilitou-se ainda nos apropriarmos de uma teoria que lança um novo olhar tanto sobre nossos alunos e sua relação com a língua quanto sobre a nossa própria relação com a língua. Iniciamos esta tese com a intenção de investigarmos as concepções de leitura e escrita que os acadêmicos levam para o Ensino Superior, tentando entender como

esses alunos, depois de passarem pelo menos 12 anos de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Básica, chegam ao Ensino Superior com tanta dificuldade nessas modalidades. Como professora, ouvimos constantemente as queixas desses alunos e, assim, resolvemos “ouvi-los” enunciativamente.

Em suas respostas e sustentadas pela análise enunciativa, “ouvimos” nossos participantes da pesquisa se singularizarem *na* e *pela* língua, engendrando, dentro de uma mesma língua, *formas diferenciadas e singulares* de discurso para responderem às mesmas perguntas, cada um de uma maneira distintiva e de uma maneira nova a cada vez. Entendemos que, se o aluno *inventa sua própria língua* e se “não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo (BENVENISTE, 1956b/2005, p.288), o professor, situado, em relação à sociedade e à natureza, em uma classe de autoridade, pode, pela língua, assimilar a cultura e, transformando-a fazer da sala de aula um lugar de singularidade. Para isso, é fundamental o professor propor atividades que levem o aluno, como locutor, a apropriar-se da língua para se enunciar, fazer a passagem para sujeito e implantar o outro. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa pode assegurar ao aluno a inversibilidade que faz dele locutor e alocutário como condição da comunicação intersubjetiva necessária ao nosso viver na linguagem. Assim, se o doutorado e a trajetória desta tese não nos encheram de certezas, ao menos nos preencheram com as possibilidades de que um professor-pesquisador tem de fazer diferença na história dos alunos, do ensinar e do aprender e da sua própria.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 277-326.
- _____; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.
- BARBOSA, Luis M. *O que aconteceu com a educação no Brasil?* Brasília: Editora Brasília, 2003.
- BARROS, S. de L. S.. *Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *Allez les filles!* Paris: Seuil, 1992.
- BENVENISTE, É. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Tendências recentes em linguística geral (1954). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. A natureza dos pronomes (1956). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Os níveis da análise linguística (1964). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. A linguagem e a experiência humana (1965). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. A forma e o sentido na linguagem (1966). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. Estruturalismo e linguística (1968a). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. Esta linguagem que faz a história (1968b). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968c). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Semiologia da língua (1969). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BOABAID, M. E. V. *Leitura dos PCNs/LP à luz da enunciação benvenistiana: dissimetria entre o texto e o leitor*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. 106p.

_____. *PCN + Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Sua Tecnologias: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia. Parecer CES/CNE 306/2004, homologação publicada no DOU 20/12/2004, Seção 1, p. 29. Resolução CES/CNE 01/2006, publicada no DOU 03/02/2006, Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração. Parecer CES/CNE 23/2005, homologação publicada no DOU 06/06/2005, Seção 1, p. 13. Resolução CES/CNE 4/2005, publicada no DOU 19/07/2005, Seção 1, p. 26.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito. Parecer CES/CNE 211/2004, homologação publicada no DOU 23/09/2004, Seção 1, p. 24. Resolução CES/CNE 9/2004, publicada no DOU 01/10/2004, Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis. Parecer CES/CNE 289/2003, homologação publicada no DOU 12/02/2004, Seção 1, p. 14. Parecer CES/CNE 269/2004, homologação publicada

DOU 25/10/2004, Seção 1, p. 96. Resolução CES/CNE 10/2004, publicada no DOU 11/03/2005, Seção 1, p. 09.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Parecer CES/CNE 62/2004, homologação publicada no DOU 12/04/2004, Seção 1, p. 15. Resolução CES/CNE 08/2004, publicada no DOU 18/05/2004, Seção 1, p. 16.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Parecer CES/CNE 105/2002, homologação no DOU 11/04/2002, Seção 1, p. 14. Resolução CES/CNE 01/2003, publicada no DOU 20/02/2003, Seção 1, p. 15.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, Seção 1, p. 50. Parecer CES/CNE 1.363/2001, homologação publicada no DOU 29/01/2002, Seção 1, p. 60. Resolução CES/CNE 12;13;14;15/2002, publicada no Dou 09/04/2002, Seção 1, p. 33; Resolução CES/CNE 16; 17;18;19;20; 21/04/2002, Seção 1, p. 34.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Engenharia. Parecer CES 1.362/2001, homologação publicada no DOU 25/02/2002, Seção 1, p. 17. Resolução CES/CNE 11/2002, publicada no DOU 09/04/2002, Seção 1, p. 32.

CREMONESE, L. E. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

CURY, C.R.J. "Gestão democrática" da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002. .

FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J. B. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V. do N. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Set.2010, Porto Alegre. *Anais do SITED*. p. 396-402. Porto Alegre: PUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/>>.

_____. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *DELTA*, v. 29, n. 1, p. 95-120, 2013a.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidade de Émile Benveniste. *REVEL*, edição especial n. 7, p. 1-14, 2013.

_____. As teorias enunciativas e a linguística no Brasil: o lugar de Émile Benveniste. *ANTARES*, v. 8, n. 15, jan.-jun. 2016.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

JUCHEM, A. *Por uma concepção enunciativa da escrita e reescrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 01, p. 107-129, 2014.

KNACK, C. A enunciação benvenistiana, a cultura e o estudo do texto: percorrendo caminhos em busca de uma noção de contexto. *RevLet*. Revista Virtual de Letras da Universidade Federal de Goiás, v. 04, n. 01, p. 63-83, jan.-jul. 2012a.

_____. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012b.

_____. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363 p.

MARINHO, M. A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

NAUJORKS, J. da C. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientação, Porto Alegre, 2011.

NEY, Antonio. *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

NORMAND, C. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 12-19, jan.-mar. 2009a.

_____. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009b.

NUNES, P. A.; FLORES, V. do N. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. *Desenredo* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 235-252, jan.-jun. 2012.

PORTELA DE OLIVEIRA, Romualdo. BAUER, Adriana; FERREIRA, Maria Paula; *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 4, p. 19-112, 2013.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão Curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2001.

_____. Letramento e diversidade textual. In: *Boletim 2004*, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: novembro de 2017.

_____. MOITA LOPES, L. P. da *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

SANTOS, Émina. *Educação em direitos humanos e formação de professores: a presença da temática no curso de pedagogia da UFPA*. Belém: UFPA, 2015. Relatório de pesquisa. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*. vol.11, n.21/22, pp.127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA, C. L. da C. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Argumentação e ensino de língua materna. In: SILVA, C. L. C. et al. (org.). *Teorias do discurso e ensino*. 1. ed. Porto Alegre: EDITORA?, 2009a.

_____. *Enunciação e aquisição: a instauração da criança na linguagem*. São Paulo: Pontes, 2009b.

_____. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. esp., p. 20-28, jan.-jun. 2016a.

_____. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. *ANTARES*, v. 8, n. 15, p. 15-28, jan.-jun. 2016b.

_____; NUNES, P. A. Cursos organizados por módulos: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nível superior. *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 9, n. 1, p. 42-58, jan.-jun., 2013.

SILVA, S. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita*. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

ZANLORENSE, Maria Josélia. LIMA, Michelle Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. Artigo. Universidade Estadual do Centro Oeste/DEPED/IRATI, 2009. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_hist

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA: DA ESCOLA BÁSICA À

Pesquisador: Carmem Luci da Costa Silva

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 62992316.9.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.014.944

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem o propósito de investigar as concepções de leitura e escrita que os alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a escola básica, procurando verificar: 1) como as concepções de leitura e escrita se diferenciam pelas histórias singulares na linguagem que os alunos carregam para os cursos superiores e 2) como as histórias na linguagem se assemelham por carregarem concepções sobre leitura e escrita já enraizadas na Escola Básica, que, como instituição social, contém valores que se impregnam na língua-discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

Verificar as concepções de leitura e escrita que os alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a escola básica.

Secundários:

- 1) como as concepções de leitura e escrita se diferenciam pelas histórias singulares na linguagem que os alunos carregam para os cursos superiores;
- 2) como as histórias na linguagem se assemelham por carregarem concepções sobre leitura e escrita já enraizadas na Escola Básica que, como instituição social, contém valores que se

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738

Fax: (51)3308-4085

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Continuação do Parecer: 2.014.944

impregnam na língua-discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão corretamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância e está bem delineada. A pesquisadora atendeu as solicitações dos pareceres anteriores, corrigindo vários aspectos do projeto, entre eles a informação sobre como os participantes serão contatados e o local em que serão aplicados os questionários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, parecer da Compesq e TCLE estão presentes e adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendendo solicitação do parecer anterior, a pesquisadora incluiu na Plataforma Brasil um documento assinado pela Vice-Reitora de Graduação da Unijuí, autorizando a realização da pesquisa nas turmas da Disciplina de Língua Portuguesa e Produção de Textos da Universidade.

Sem pendências adicionais, o projeto é encaminhado para apreciação do CEP-UFRGS com indicação de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_828761.pdf	10/04/2017 20:11:31		Aceito
Outros	DoutoAutorizacaoVRG.pdf	06/04/2017 21:41:08	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Outros	DoutoparecerCompesq.pdf	06/04/2017 13:51:26	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DoutoProjetoTese.pdf	27/03/2017 18:49:00	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doutoTermoconsubstanciadolivreeesclarecido.pdf	23/03/2017 16:11:36	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha

CEP: 90.040-060

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738

Fax: (51)3308-4085

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.014.944

Folha de Rosto	FolhaderostoRosane.pdf	04/12/2016 22:17:27	Carmem Luci da Costa Silva	Aceito
----------------	------------------------	------------------------	-------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 13 de Abril de 2017


MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(COORDENADORA)

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060

UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO B
INSTRUMENTOS DA PESQUISA - QUESTIONÁRIOS



Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade*

do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso:

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. E o que é escrever/produção textual?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

.....

.....

.....
.....
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Programa de Pós-Graduação em Letras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso:

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. E o que é escrever/produção textual?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

.....

.....

.....

.....

.....
.....
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO C
QUADROS-SÍNTESES DO *CORPUS* DE ANÁLISE
QUADROS DE 5 A 8

Quadros-sínteses das respostas dos participantes da pesquisa

Quadro 5: Experiências positivas com a leitura e a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Exatas e da terra P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	No meu ponto de vista leitura é fundamental, através dela hoje tenho mais facilidade nos meus estudos, além de fundamental, é uma forma de lazer que propicia ao leitor viajar em novos mundos de conhecimento.	ler é interpretar, ouvir, ver, falar, são formas de leitura que podemos fazer no nosso dia a dia e não somente ler jornal, livro ou algum texto, existem outras formas de leitura; ler também é uma forma de compreender o mundo.	ler é a maneira de obter informações, obter conhecimentos, é a partir da leitura que o ser humano passa conhecimento, saberes e experiências para as novas gerações.	ler é uma forma de aprender pois através da leitura podemos viajar por vários lugares, aprendemos muitas coisas importantes através da leitura.
2) E o que é escrever/produção textual?	Escrever está totalmente ligado ao processo de leitura, dessa maneira, quem é bom leitor, será um bom escritor;	escrever é falar sobre um determinado assunto, uma forma de praticar nossa língua, é vocabulário;	é expressar por meio de palavras escritas aquilo que se pensa e deseja através da escrita publicar, é uma forma de libertar; é um plano no qual somos donos e criadores livres;.	- é essencial, é na escrita que colocamos/expomos nossas ideias, damos a nossa opinião e contribuimos para a nossa própria aprendizagem
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental eu comecei a descobrir o universo dos livros, mas foi no Ensino médio que eu me aprofundei na leitura;	no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura, já no Ensino médio só lia o que mandavam ler	foi de grande importância (a leitura) para a minha atuação atual, pois agora, no ensino superior, encontro casos que necessito de muita leitura e compreensão das palavras;	fui incentivada pela minha professora de Português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras;
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no	no Ensino Fundamental nos incentivavam, no Médio tive mais produção	a escrita foi de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio,	sempre fui incentivada e sempre gostei de escrever.

	Ensino Fundamental como no Médio;	textual no último ano por causa do vestibular;	preciso muito para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores;	
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	Total relação porque um bom leitor, conseqüentemente, será um bom escritor;	sim, porque lendo aprendemos mais vocabulário e a escrita é uma forma de praticar isso;	é necessário escrever para ler e de certo modo, ler para escrever.	
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?				Sim, com certeza, o gosto pela leitura, mostrar a eles um jeito diferente de ler, usando o teatro e aulas práticas, como fiz em minha oficina de estágio.
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	Leitura e escrita são fundamentais para qualquer atividade profissional.	de suma importância para a minha profissão e para minha aprendizagem como ser humano	é muito importante para saber o que eu estarei fazendo após a formação	
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?				Não obrigaria os alunos a ler para fazer resumos, coisa que, segundo ele, os alunos buscam na internet.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	essa disciplina é fundamental e não tem como não fazer diferença na vida do acadêmico, por isso acharia de grande importância ela ser requisito no primeiro semestre para todos os curso;	sim, porque ajuda no meu aprendizado, colocando em prática a escrita, aumentando o meu vocabulário, tirando dúvidas sobre a escrita e significado de determinadas palavras;	totalmente, aprendi formas diferentes de escrever, argumentar e formular uma produção textual respeitando as normas de acentuação;	com certeza. A disciplina Leitura e Produção textual me ajudou a não cometer tantos erros quanto a crase e a pontuação

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6: Experiências negativas com a leitura e com a escrita

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Exatas e da terra P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	ler é conhecer, saber mais sobre diversos assuntos, é viajar com a imaginação, ver sem olhar, sentir sem tocar, queria ler mais, mas falta tempo e dedicação, com a leitura se forma opinião	ler é buscar conhecimento em áreas de seu interesse a partir de obras literárias ou científicas;	a leitura abre as portas de um novo mundo, faz o leitor ter diferentes interpretações sobre as mais diversas situações;	ler é um ato, além de educativo, libertador, podemos estar em qualquer lugar, a qualquer momento. A leitura transforma pessoas, realidades e mentes.
2) E o que é escrever/produção textual?	não gosto muito de escrever, mas escrever é entender o que está na sua mente, organizar o que se sente, escrever é protestar, marcar sua opinião;	produzir um texto deve iniciar com a busca do “intendimento” de algum assunto ou simplesmente de criar algo do seu interesse;	escrever é materializar as ideias criadas a partir de leituras, é “por” no papel tudo aquilo que julga importante;	é colocar em prática todos os preceitos adquiridos diante de leituras feitas como também de conhecimento de mundo.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	nossa “profe” mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim “intenderíamos” a importância da leitura mais “sedo”;	No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura;	os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la;	minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professore não sabiam transmitir isso para mim
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita era mais delicada ainda, não tinha muita produção textual, apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma “armonia”;	não tive muito incentivo para escrever no Fundamental apenas no Médio	semelhante à leitura, era cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente;	escrita também muito precária, conseqüentemente, pela falta de leitura.
5. Para você há	se você escreve a	sim, a pessoa	sim, a leitura é a	

relação entre leitura e escrita? Por quê?	partir do que leu, você acaba “intendendo”, vou pesquisar mais e procurar entender o que eu li;	que lê, com certeza terá mais facilidade para escrever, pois terá mais praticidade de criar e desenvolver um texto;	maior auxiliadora na hora da escrita.	
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?				não repetiria, pois, minhas experiências não foram as melhores. Vou tentar, como futura professora, transmitir a importância do conhecimento e da leitura aos meus alunos.
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	muito importante, temos que realizar pesquisas e também relatar nossos trabalhos;	a leitura e a escrita me “possibilitaria” adquirir mais conhecimento nas áreas que meu curso engloba;	extremamente importantes na área da Pedagogia.	
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?				quem sabe de tratar os “clássicos” como única forma de leitura (não repetiria isso). Mostrar aos educandos que existem outras formas de praticar a leitura
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	dentro da minha profissão vou saber entender textos científicos ou qualquer tipo de texto, vou saber entender o texto escrito e o falado;	sim, na criação de textos, na forma de escrita e como me posicionar e argumentar um texto;	sim, com a disciplina aprendi a ler e a escrever de forma mais adequada;	mesmo estando no curso de Letras a disciplina me ajudou em algumas questões fundamentais

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Exatas e da terra P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	a leitura é um ato muito importante que nos possibilita, além de conhecimento técnico, teórico e pragmático de diversas áreas, pode nos levar a outros lugares, outras realidades, outros mundos talvez. Ler muda a nossa realidade, fornece conhecimento e empatia; interpretações sobre as mais diversas situações;	ler é viajar através da mente, exercitar conhecimentos acrescentando nossa bagagem intelectual. É um exercício de fundamental importância na formação profissional;	A leitura é algo essencial na vida de qualquer pessoa, não importa o ramo que ela pretende seguir, todas as profissões vão exigir isso. Meu curso, particularmente, exige muita leitura;	A leitura é um instrumento de conhecimento, é através dela que conhecemos o mundo, aprendemos o passado e o futuro, nos emocionamos, sofremos...Tudo depende do que para que iremos ler, se é para diversão, “passá” o tempo ou algo teórico.
2) E o que é escrever/produção textual?	S1 – escrever é o ato de expor ideias, sentimentos, questionamentos ou incertezas a outras pessoas. Pode ser o ato de contar uma história ou mudar paradigmas, mas, em suma, é transpor o que o autor pensa para o papel;	S2 – escrever é praticar a leitura, colocar em prática a leitura acrescentando vivências e conhecimentos do cotidiano. É transpor sentimentos e pensamentos para o papel e proporcionar que outras pessoas leiam e acrescentem sua bagagem intelectual;	S3 - acredito que seja um grande conjunto de tudo o que aprendemos ao longo da vida escolar e das subjetividades que carregamos dentro de nós;	S4 – nesse caso, é onde deixamos a nossa marca nossos pensamentos, reflexões.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No ensino fundamental fui muito estimulada em minha escola, ia semanalmente à biblioteca e ouvia histórias na “hora do conto”, o que foi de suma importância para mim, porém, no ensino médio, não houve incentivo, o que não mudou para	durante todo o meu período escolar, li frequentemente, porém sou uma leitora seletiva e me interessei por leituras românticas e que realmente me chamem a atenção, não gosto de ler por obrigação, mas	sempre gostei muito de ler e acredito que o que me fez ser assim foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros e, inclusive, a escola que tinha momentos de leitura	Eu lia muito, não por incentivo dos meus professores, mas sim por gostar das histórias e o envolvimento que eles me davam.

	mim, pois já era leitora e continuei.	sim em busca do prazer que a leitura pode me dar;	obrigatória e sempre fazia muitos trabalhos literários;	
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não “era” todos os colegas que tinham tal relação;	a escrita foi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores;	escrevíamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual;	eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	com certeza! Ler inquieta, ler “disperta” a vontade de contar o que acontece dentro de você, seja ciência ou seja poesia. Quem lê tem conhecimento para escrever.	S2 – sim, pois através da leitura melhoramos nossa escrita e diversificamos nossa escrita;	S3 – sim, você escreve o que lê, assim, se você passa bastante tempo lendo, além de adquirir conhecimento passamos a ter uma linguagem mais culta;	
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?				S4 – alguns ensinamentos eu usaria como exemplo, pois achei as discussões pertinentes e importantes.
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	S1 – toda! E em todas as profissões é preciso ler o que outros profissionais da área estão pensando, estar sempre à frente na sua profissão e, ocasionalmente escrever as inovações que você tem feito para “inter-se” da comunidade na sua profissão.	S2 – ambas são extremamente importantes, pois em minha profissão precisarei estar sempre atualizada e terei que buscar conhecimento através da leitura. A escrita será cotidiana, em anotações equivalentes à profissão;	S3 – bom, o curso exige muita leitura, acredito que depois de me formar vou continuar lendo e estudando muito pois são muitos laudos, diagnósticos, além de artigos, ou seja, a leitura e a escrita vão ser muito importantes;	
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto				não usaria o texto apenas como pretexto do ensino de gramática.

professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?				
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	não em relação a isto (leitura e escrita), pois já escrevo e já leio diariamente, porém me fez ver como as outras profissões “pensam”, como é a realidade das outras pessoas, me fez rever normas de Português que são importantes e a interpretação de textos;	sim, despertou em mim ainda mais o gosto pela leitura e o pensamento crítico em relação a muitos assuntos, além de acrescentar conhecimentos ortográficos e de produção textual;	sim, fez muita diferença! Qualquer curso exige produção de texto por exemplo, e o que aprendemos no Ensino Médio é muito superficial;	fez diferença sim, as discussões em cima dos textos e livros lidos foram muito importantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Exatas e da terra P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P16
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	ler é uma forma de adquirirmos conhecimento e também um método para se desligar do mundo real e embarcar numa aventura nova;;	leitura é conhecimento, quanto mais se lê, mais se aprende;	o ato de achar significado em desenhos escritos de forma ordenada e organizada, seguindo sempre um sentido lógico	conhecimento e reconhecimento dentro de textos (literários, por exemplo), recebimento de informações, percepções de elementos, lazer e estudo.
2) E o que é escrever/produção textual?	expormos nossas próprias opiniões e ideias de uma forma com que o leitor entenda o tema abordado	é algo que nos estimula, se temos inspiração, a fazer algo magnífico;	o ato de expressar opiniões, ideias ou apenas reproduções referentes a histórias ou acontecimentos cotidianos;	demonstrar em palavras, saberes, sentimentos ou ambos
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	sinceramente não gosto de leitura, durante a minha passagem na escola pública não era muito obrigatório a leitura e, se eu pegava um livro era para olhar as	um tanto quanto decepcionante, faltou incentivo por parte da escola;	a leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada;	no Fundamental, quase que se restringia ao resumo de livros e às fichas de leitura, se salvando apenas quando se relacionava a leitura a alguma produção

	imagens			teatral ou algo do tipo. No Médio, acabou sendo “focada” as aulas de Literatura em contextos históricos e não exatamente em obras.
4. E com a escrita nos ensinamentos fundamental e médio?	bem, já nas escritas eu ia bem, não tinha nenhum problema, sempre boas notas, e a escrita faz bem para a saúde, alivia o stress;	satisfatório, atualmente me dou por satisfeito nesse quesito;	melhor do que com a leitura (a escrita);	a escrita foi mais efetiva. No Fundamental havia bastante escrita criativa, no Médio, mais focado nos exames vestibulares que iríamos prestar.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	S1 – é lógico porque o que as pessoas iriam ler sem ter algo escrito;	S2 – sim pois quanto mais se lê, mais se conhece, mais se aprende, tanto por conteúdo, quanto a palavras novas;	S3 – sim, pois são os atos de expressar ou interpretar opiniões, ideias, etc..;	
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?				acredito que discutir sobre livros é algo que nunca se torna obsoleto, então, repetiria isso.
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	muita importância, pois é com as leituras que conseguimos abranger conhecimento na área que estamos atuando;	fundamental para a área em que estou querendo focar, me tornará conhecedor e também conhecido;	muito importante, pois junto com a argumentação e a apresentação oral, são as bases físicas da minha atividade;	
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?				resumo de livros, obviamente, e também o ato de ter somente uma interpretação sobre obras.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua	sim, porque nos possibilita a termos novas etapas da vida, como em apresentações em público;	sim, me mostrou vários aspectos os quais não imaginava que existissem,	em parte, pois sou aluno do 7º semestre e já fiz cursos online. A ajuda se constituiu na	sim desde o conhecimento de obras que a disciplina apresenta até os debates que proporcionou.

vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?		assuntos que me fizeram explicar e conhecimentos	retirada de dúvidas;	
--	--	--	----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO D
QUADROS SÍNTESE DAS ETAPAS DA ANÁLISE
QUADROS DE 9 A 32

Quadros da etapa 1 da análise – questões 3 e 4 – as histórias de leitura e escrita dos respondentes.

Quadro 9: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental eu comecei a descobrir o universo dos livros, mas foi no Ensino médio que eu me aprofundei na leitura;	no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura, já no Ensino médio só lia o que mandavam ler	foi de grande importância (a leitura) para a minha atuação atual, pois agora, no ensino superior, encontro casos que necessito de muita leitura e compreensão das palavras;	fui incentivada pela minha professora de Português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras;
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio;	no Ensino Fundamental nos incentivavam, no Médio tive mais produção textual no último ano por causa do vestibular;	a escrita foi de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, preciso muito para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores;	sempre fui incentivada e sempre gostei de escrever.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	nossa “profe” mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim “intenderíamos” a importância da leitura mais “sedo”;	No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura;	os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la;	minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professore não sabiam transmitir isso para mim
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita era mais delicada ainda, não tinha muita produção textual, apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma “armonia”;	não tive muito incentivo para escrever no Fundamental apenas no Médio	semelhante à leitura, era cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente;	escrita também muito precária, conseqüentemente, pela falta de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental fui muito estimulada na minha escola, ia, semanalmente à biblioteca e ouvia histórias na “hora do conto”, o que foi de suma importância para mim, porém no Ensino Médio não houve incentivo, o que não mudou para mim, pois já era leitora e continuei;	durante todo o meu período escolar, li frequentemente, porém sou uma leitora seletiva e me interessei por leituras românticas e que realmente me chamem a atenção, não gosto de ler por obrigação, mas sim em busca do prazer que a leitura pode me dar;	sempre gostei muito de ler e acredito que o que me fez ser assim foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros e, inclusive, a escola que tinha momentos de leitura obrigatória e sempre fazia muitos trabalhos literários;	Eu lia muito, não por incentivo dos meus professores, mas sim por gostar das histórias e o envolvimento que eles me davam.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não “era” todos os colegas que tinham tal relação;	a escrita foi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores;	escrevíamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual;	eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P16
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	Poucas vezes nos davam a liberdade de escolher os livros que queríamos ler, normalmente tínhamos que ler livros clássicos da literatura brasileira.	um tanto quanto decepcionante, faltou incentivo por parte da escola;	a leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada;	no Fundamental, quase que se restringia ao resumo de livros e às fichas de leitura, se salvando apenas quando se relacionava a leitura a alguma produção teatral ou algo do tipo. No Médio, acabou sendo “focada” as aulas de Literatura em contextos históricos e não exatamente em obras.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Escrevíamos bastante em ambos (Fundamental e Médio) o que permitiu o aprimoramento da escrita em redação, artigos ou trabalhos.	satisfatório, atualmente me dou por satisfeito nesse quesito;	melhor do que com a leitura (a escrita);	a escrita foi mais efetiva. No Fundamental havia bastante escrita criativa, no Médio, mais focado nos exames vestibulares que iríamos prestar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadros da etapa 1 – comparação concepção/história de leitura – seção 4.1.1 – questões 1 e 3 do questionário de pesquisa.

Quadro 13: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	No meu ponto de vista leitura é fundamental, através dela hoje tenho mais facilidade nos meus estudos, além de fundamental, é uma forma de lazer que propicia ao leitor viajar em novos mundos de conhecimento.	Ler é interpretar, ouvir, ver, falar, são formas de leitura que podemos fazer no nosso dia a dia e não somente ler jornal, livro ou algum texto, existem outras formas de leitura; ler também é uma forma de compreender o mundo.	ler é a maneira de obter informações, obter conhecimentos, é a partir da leitura que o ser humano passa conhecimento, saberes e experiências para as novas gerações.	ler é uma forma de aprender pois através da leitura podemos viajar por vários lugares, aprendemos muitas coisas importantes através da leitura.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental eu comecei a descobrir o universo dos livros, mas foi no Ensino médio que eu me aprofundei na leitura;	no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura, já no Ensino médio só lia o que mandavam ler	foi de grande importância (a leitura) para a minha atuação atual, pois agora, no ensino superior, encontro casos que necessito de muita leitura e compreensão das palavras;	fui incentivada pela minha professora de Português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras;

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	ler é conhecer, saber mais sobre diversos assuntos, é viajar com a imaginação, ver sem olhar, sentir sem tocar, queria ler mais, mas falta tempo e dedicação, com a leitura se forma opinião	ler é buscar conhecimento em áreas de seu interesse a partir de obras literárias ou científicas;	a leitura abre as portas de um novo mundo, faz o leitor ter diferentes interpretações sobre as mais diversas situações;	ler é um ato, além de educativo, libertador, podemos estar em qualquer lugar, a qualquer momento. A leitura transforma pessoas, realidades e mentes.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	nossa “profe” mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim “intenderíamos” a importância da leitura mais “sedo”;	No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura;	os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la;	minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professore não sabiam transmitir isso para mim

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	a leitura é um ato muito importante que nos possibilita, além de conhecimento técnico, teórico e pragmático de diversas áreas, pode nos levar a outros lugares, outras realidades, outros mundos talvez. Ler muda a nossa realidade, fornece conhecimento e empatia; interpretações sobre as mais diversas situações;	ler é viajar através da mente, exercitar conhecimentos acrescentando nossa bagagem intelectual. É um exercício de fundamental importância na formação profissional;	A leitura é algo essencial na vida de qualquer pessoa, não importa o ramo que ela pretende seguir, todas as profissões vão exigir isso. Meu curso, particularmente, exige muita leitura;	A leitura é um instrumento de conhecimento, é através dela que conhecemos o mundo, aprendemos o passado e o futuro, nos emocionamos, sofremos... Tudo depende do que para que iremos ler, se é para diversão, “passá” o tempo ou algo teórico.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental fui muito estimulada na minha escola, ia, semanalmente à biblioteca e ouvia histórias na “hora do conto”, o que foi de suma importância para mim, porém no Ensino Médio não houve incentivo, o que não mudou para mim, pois já era leitora e continuei;	durante todo o meu período escolar, li frequentemente, porém sou uma leitora seletiva e me interessei por leituras românticas e que realmente me chamem a atenção, não gosto de ler por obrigação, mas sim em busca do prazer que a leitura pode me dar;	sempre gostei muito de ler e acredito que o que me fez ser assim foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros e, inclusive, a escola que tinha momentos de leitura obrigatória e sempre fazia muitos trabalhos literários;	Eu lia muito, não por incentivo dos meus professores, mas sim por gostar das histórias e o envolvimento que eles me davam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P16
1) Diga o que é, para você, ler/leitura?	É conhecer outro mundo. Leitura é importante, pois nos permite abrir um leque de conhecimentos e, conseqüentemente nos dá a liberdade de discutir vários assuntos.	leitura é conhecimento, quanto mais se lê, mais se aprende;	o ato de achar significado em desenhos escritos de forma ordenada e organizada, seguindo sempre um sentido lógico	conhecimento e reconhecimento dentro de textos (literários, por exemplo), recebimento de informações, percepções de elementos, lazer e estudo.
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	Poucas vezes nos davam a liberdade de escolher os livros que queríamos ler, normalmente tínhamos que ler livros clássicos da literatura brasileira.	um tanto quanto decepcionante, faltou incentivo por parte da escola;	a leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada;	no Fundamental, quase que se restringia ao resumo de livros e às fichas de leitura, se salvando apenas quando se relacionava a leitura a alguma produção teatral ou algo do tipo. No Médio, acabou sendo “focada” as aulas de Literatura em contextos históricos e não exatamente em obras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadros da etapa 1 – comparação concepção/história de escrita – seção 4.1.2 – questões 2 e 4 do questionário de pesquisa.

Quadro 17: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
2) E o que é escrever/produção textual?	Escrever está totalmente ligado ao processo de leitura, dessa maneira, quem é bom leitor, será um bom escritor;	escrever é falar sobre um determinado assunto, uma forma de praticar nossa língua, é vocabulário;	é expressar por meio de palavras escritas aquilo que se pensa e deseja através da escrita publicar, é uma forma de libertar; é um plano no qual somos donos e criadores livres;.	é essencial, é na escrita que colocamos/expomos nossas ideias, damos a nossa opinião e contribuimos para a nossa própria aprendizagem
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio;	no Ensino Fundamental nos incentivavam, no Médio tive mais produção textual no último ano por causa do vestibular;	a escrita foi de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, preciso muito para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores;	sempre fui incentivada e sempre gostei de escrever.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
2) E o que é escrever/produção textual?	não gosto muito de escrever, mas escrever é entender o que está na sua mente, organizar o que se sente, escrever é protestar, marcar sua opinião;	produzir um texto deve iniciar com a busca do “intendimento” de algum assunto ou simplesmente de criar algo do seu interesse;	escrever é materializar as ideias criadas a partir de leituras, é “por” no papel tudo aquilo que julga importante;	é colocar em prática todos os preceitos adquiridos diante de leituras feitas como também de conhecimento de mundo.
4. E com a escrita nos ensinamentos fundamental e médio?	a escrita era mais delicada ainda, não tinha muita produção textual, apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma “armonia”;	não tive muito incentivo para escrever no Fundamental apenas no Médio	semelhante à leitura, era cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente;	escrita também muito precária, conseqüentemente, pela falta de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
2) E o que é escrever/produção textual?	escrever é o ato de expor ideias, sentimentos, questionamentos ou incertezas a outras pessoas. Pode ser o ato de contar uma história ou mudar paradigmas, mas, em suma, é transpor o que o autor pensa para o papel;	escrever é praticar a leitura, colocar em prática a leitura acrescentando vivências e conhecimentos do cotidiano. É transpor sentimentos e pensamentos para o papel e proporcionar que outras pessoas leiam e acrescentem sua bagagem intelectual;	acredito que seja um grande conjunto de tudo o que aprendemos ao longo da vida escolar e das subjetividades que carregamos dentro de nós;	nesse caso, é onde deixamos a nossa marca nossos pensamentos, reflexões.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não “era” todos os colegas que tinham tal relação;	a escrita oi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores;	escrevíamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual;	eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P16
2) E o que é escrever/produção textual?	Escrever é colocar no papel todo o nosso conhecimento, é como soltar tudo o que sabemos em folhas para ajudar outras pessoas a saberem também. Também pode ser os sentimentos, depende do contexto.	é algo que nos estimula, se temos inspiração, a fazer algo magnífico;	o ato de expressar opiniões, ideias ou apenas reproduções referentes a histórias ou acontecimentos cotidianos;	demonstrar em palavras, saberes, sentimentos ou ambos
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Escrevíamos bastante em ambos (Fundamental e Médio) o que permitiu o aprimoramento da escrita em redação, artigos ou trabalhos.	satisfatório, atualmente me dou por satisfeito nesse quesito;	melhor do que com a leitura (a escrita);	a escrita foi mais efetiva. No Fundamental havia bastante escrita criativa, no Médio, mais focado nos exames vestibulares que iríamos prestar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadros da etapa 2 da análise – comparação história de leitura/escrita na Educação Básica e momento atual – na Universidade – seção 4.2 – questões 3, 4 e 7 do questionário de pesquisa.

Quadro 21: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental eu comecei a descobrir o universo dos livros, mas foi no Ensino médio que eu me aprofundei na leitura;	no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura, já no Ensino médio só lia o que mandavam ler	foi de grande importância (a leitura) para a minha atuação atual, pois agora, no ensino superior, encontro casos que necessito de muita leitura e compreensão das palavras;	fui incentivada pela minha professora de Português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras;
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio;	no Ensino Fundamental nos incentivavam, no Médio tive mais produção textual no último ano por causa do vestibular;	a escrita foi de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, preciso muito para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores;	sempre fui incentivada e sempre gostei de escrever.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	essa disciplina é fundamental e não tem como não fazer diferença na vida do acadêmico, por isso acharia de grande importância ela ser requisito no primeiro semestre para todos os curso;	sim, porque ajuda no meu aprendizado, colocando em prática a escrita, aumentando o meu vocabulário, tirando dúvidas sobre a escrita e significado de determinadas palavras;	totalmente, aprendi formas diferentes de escrever, argumentar e formular uma produção textual respeitando as normas de acentuação;	com certeza. A disciplina Leitura e Produção textual me ajudou a não cometer tantos erros quanto a crase e a pontuação

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	nossa “profe” mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim “intenderíamos” a importância da leitura mais “sedo”;	No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura;	os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la;	minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professore não sabiam transmitir isso para mim
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita era mais delicada ainda, não tinha muita produção textual, apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma “armonia”;	não tive muito incentivo para escrever no Fundamental apenas no Médio	semelhante à leitura, era cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente;	A escrita também muito precária, conseqüentemente, pela falta de leitura.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	dentro da minha profissão vou saber entender textos científicos ou qualquer tipo de texto, vou saber entender o texto escrito e o falado;	sim, na criação de textos, na forma de escrita e como me posicionar e argumentar um texto;	sim, com a disciplina aprendi a ler e a escrever de forma mais adequada;	mesmo estando no curso de Letras a disciplina me ajudou em algumas questões fundamentais

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental fui muito estimulada na minha escola, ia, semanalmente à biblioteca e ouvia histórias na “hora do conto”, o que foi de suma importância para mim, porém no Ensino Médio não houve incentivo, o que não mudou para mim, pois já era leitora e continuei	durante todo o meu período escolar, li frequentemente, porém sou uma leitora seletiva e me interessei por leituras românticas e que realmente me chamem a atenção, não gosto de ler por obrigação, mas sim em busca do prazer que a leitura pode me dar;	sempre gostei muito de ler e acredito que o que me fez ser assim foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros e, inclusive, a escola que tinha momentos de leitura obrigatória e sempre fazia muitos trabalhos literários;	Eu lia muito, não por incentivo dos meus professores, mas sim por gostar das histórias e o envolvimento que eles me davam.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não “era” todos os colegas que tinham tal relação;	a escrita foi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores;	escrevíamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual;	eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	não em relação a isto (leitura e escrita), pois já escrevo e já leio diariamente, porém me fez ver como as outras profissões “pensam”, como é a realidade das outras pessoas, me fez rever normas de Português que são importantes e a interpretação de textos;	sim, despertou em mim ainda mais o gosto pela leitura e o pensamento crítico em relação a muitos assuntos, além de acrescentar conhecimentos ortográficos e de produção textual	sim, fez muita diferença! Qualquer curso exige produção de texto por exemplo, e o que aprendemos no Ensino Médio é muito superficial;	fez diferença sim, as discussões em cima dos textos e livros lidos foram muito importantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P-16
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	Poucas vezes nos davam a liberdade de escolher os livros que queríamos ler, normalmente tínhamos que ler livros clássicos da literatura brasileira.	um tanto quanto decepcionante, faltou incentivo por parte da escola;	a leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada;	no Fundamental, quase que se restringia ao resumo de livros e às fichas de leitura, se salvando apenas quando se relacionava a leitura a alguma produção teatral ou algo do tipo. No Médio, acabou sendo “focada” as aulas de Literatura em contextos históricos e não exatamente em obras.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Escrevíamos bastante em ambos (Fundamental e Médio) o que permitiu o aprimoramento da escrita em redação, artigos ou trabalhos.	satisfatório, atualmente me dou por satisfeito nesse quesito;	melhor do que com a leitura (a escrita);	a escrita foi mais efetiva. No Fundamental havia bastante escrita criativa, no Médio, mais focado nos exames vestibulares que iríamos prestar.
7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?	Eu sempre li e escrevi muito, então, a disciplina foi uma continuação no que eu já havia construído.	sim, me mostrou vários aspectos os quais não imaginava que existissem, assuntos que me fizeram explicar e conhecimentos.	em parte, pois sou aluno do 7º semestre e já fiz cursos online. A ajuda se constituiu na retirada de dúvidas;	sim desde o conhecimento de obras que a disciplina apresenta até os debates que proporcionou.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadros da etapa 3 da análise – retrospecção e prospecção do aluno sobre leitura e escrita – seção 4.3 – questões 3, 4, 5 e 6 do questionário de pesquisa.

Quadro 25: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P1	Ciências da Saúde P2	Ciências Humanas P3	Letras P4
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinamentos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental eu comecei a descobrir o universo dos livros, mas foi no Ensino médio que eu me aprofundei na leitura;	no Ensino Fundamental era muito bom, as professoras incentivavam a leitura, já no Ensino médio só lia o que mandavam ler	foi de grande importância (a leitura) para a minha atuação atual, pois agora, no ensino superior, encontro casos que necessito de muita leitura e compreensão das palavras;	fui incentivada pela minha professora de Português a ler muito e foi através desse incentivo que me encontrei e resolvi cursar Letras;
4. E com a escrita nos ensinamentos fundamental e médio?	Apesar de minha escola ser pública, sempre houve bastante incentivo para o processo de escrita, tanto no Ensino Fundamental como no Médio;	no Ensino Fundamental nos incentivavam, no Médio tive mais produção textual no último ano por causa do vestibular;	a escrita foi de grande importância no Ensino Fundamental e no Médio, preciso muito para trabalhos acadêmicos e isso devo à aprendizagem nos anos anteriores;	sempre fui incentivada e sempre gostei de escrever.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	Total relação porque um bom leitor, conseqüentemente, será um bom escritor;	sim, porque lendo aprendemos mais vocabulário e a escrita é uma forma de praticar isso;	é necessário escrever para ler e de certo modo, ler para escrever.	
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	Leitura e escrita são fundamentais para qualquer atividade profissional.	de suma importância para a minha profissão e para minha aprendizagem como ser humano	é muito importante para saber o que eu estarei fazendo após a formação	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 26: Experiências negativas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P5	Ciências da Saúde P6	Ciências Humanas P7	Letras P8
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	nossa “profe” mandava pegar um livro e ler, sem incentivar ou cobrar, acho que faltou incentivo por parte da escola, simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim “intenderíamos” a importância da leitura mais “sedo”;	No Ensino Fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Médio, na disciplina de Literatura;	os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la;	minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuo hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professore não sabiam transmitir isso para mim
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita era mais delicada ainda, não tinha muita produção textual, apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma “armonia”;	não tive muito incentivo para escrever no Fundamental apenas no Médio	semelhante à leitura, era cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente;	escrita também muito precária, consequentemente, pela falta de leitura.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	se você escreve a partir do que leu, você acaba “intendendo”, vou pesquisar mais e procurar entender o que eu li;	sim, a pessoa que lê, com certeza terá mais facilidade para escrever, pois terá mais praticidade de criar e desenvolver um texto;	sim, a leitura é a maior auxiliadora na hora da escrita.	
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	muito importante, temos que realizar pesquisas e também relatar nossos trabalhos;	a leitura e a escrita me “possibilitaria” adquirir mais conhecimento nas áreas que meu curso engloba;	extremamente importantes na área da Pedagogia.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 27: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P9	Ciências da Saúde P10	Ciências Humanas P11	Letras P12
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	No Ensino Fundamental fui muito estimulada na minha escola, ia, semanalmente à biblioteca e ouvia histórias na “hora do conto”, o que foi de suma importância para mim, porém no Ensino Médio não houve incentivo, o que não mudou para mim, pois já era leitora e continuei;	durante todo o meu período escolar, li frequentemente, porém sou uma leitora seletiva e me interesso por leituras românticas e que realmente me chamem a atenção, não gosto de ler por obrigação, mas sim em busca do prazer que a leitura pode me dar;	sempre gostei muito de ler e acredito que o que me fez ser assim foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros e, inclusive, a escola que tinha momentos de leitura obrigatória e sempre fazia muitos trabalhos literários;	Eu lia muito, não por incentivo dos meus professores, mas sim por gostar das histórias e o envolvimento que eles me davam.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	a escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nas aulas não produzíamos tantos textos, tanto no Ensino Fundamental como no Técnico. Eu mantinha contato com os professores para escrever, mas não “era” todos os colegas que tinham tal relação;	a escrita oi menos frequente, apenas em dissertações propostas pelos professores;	escrevíamos bastante, mas comparado a leitura, tínhamos pouco tempo para a produção textual;	eu fui estimulada a escrever apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio com foco no ENEM.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	com certeza! Ler inquieta, ler “disperta” a vontade de contar o que acontece dentro de você, seja ciência ou seja poesia. Quem lê tem conhecimento para escrever.	sim, pois através da leitura melhoramos nossa escrita e diversificamos nossa escrita;	sim, você escreve o que lê, assim, se você passa bastante tempo lendo, além de adquirir conhecimento passamos a ter uma linguagem mais culta;	
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	toda! E em todas as profissões é preciso ler o que outros profissionais da área estão pensando, estar sempre à frente na sua profissão e, ocasionalmente escrever as inovações que você tem feito para “inter-se” da comunidade na sua profissão.	ambas são extremamente importantes, pois em minha profissão precisarei estar sempre atualizada e terei que buscar conhecimento através da leitura. A escrita será cotidiana, em anotações equivalentes à profissão;	bom, o curso exige muita leitura, acredito que depois de me formar vou continuar lendo e estudando muito pois são muitos laudos, diagnósticos, além de artigos, ou seja, a leitura e a escrita vão ser muito importantes;	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 28: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	Ciências Agrárias P13	Ciências da Saúde P14	Ciências Humanas P15	Letras P16
3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?	Poucas vezes nos davam a liberdade de escolher os livros que queríamos ler, normalmente tínhamos que ler livros clássicos da literatura brasileira.	um tanto quanto decepcionante, faltou incentivo por parte da escola;	a leitura sempre foi cobrada, porém nunca estimulada;	no Fundamental, quase que se restringia ao resumo de livros e às fichas de leitura, se salvando apenas quando se relacionava a leitura a alguma produção teatral ou algo do tipo. No Médio, acabou sendo “focada” as aulas de Literatura em contextos históricos e não exatamente em obras.
4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?	Escrevíamos bastante em ambos (Fundamental e Médio) o que permitiu o aprimoramento da escrita em redação, artigos ou trabalhos.	satisfatório, atualmente me dou por satisfeito nesse quesito;	melhor do que com a leitura (a escrita);	a escrita foi mais efetiva. No Fundamental havia bastante escrita criativa, no Médio, mais focado nos exames vestibulares que iríamos prestar.
5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?	Sim, porque uma pessoa que lê muito, ela sabe falar bem, argumentar e escrever. A leitura nos ensina, entre várias coisas, a escrever corretamente.	sim pois quanto mais se lê, mais se conhece, mais se aprende, tanto por conteúdo, quanto a palavras novas	sim, pois são os atos de expressar ou interpretar opiniões, ideias, etc.;	
6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?	É importante para que eu tenha conhecimento renovado sempre, com isso possa transmitir sempre o certo e o novo. Podendo ser melhor profissional na área.	fundamental para a área em que estou querendo focar, me tornará conhecedor e também conhecido;	muito importante, pois junto com a argumentação e a apresentação oral, são as bases físicas da minha atividade;	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadros da etapa 4 da análise – A leitura e a escrita para os futuros professores de Língua Portuguesa: movimentos retrospectivo e prospectivo – seção 4.4 – questões 5 e 6 do questionário de pesquisa para alunos de Letras.

Quadro 29: Experiências positivas com a leitura e com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTE DA PESQUISA
	P4
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?	Sim, com certeza, o gosto pela leitura, mostrar a eles um jeito diferente de ler, usando o teatro e aulas práticas, como fiz em minha oficina de estágio.
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?	Não obrigaria os alunos a ler para fazer resumos, coisa que, segundo ele, os alunos buscam na internet.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 30: Experiências negativas com a leitura e a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTE DA PESQUISA
	P8
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?	não repetiria, pois, minhas experiências não foram as melhores. Vou tentar, como futura professora, transmitir a importância do conhecimento e da leitura aos meus alunos.
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?	quem sabe de tratar os “clássicos” como única forma de leitura (não repetiria isso). Mostrar aos educandos que existem outras formas de praticar a leitura

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 31: Experiências positivas com a leitura e negativas com a escrita.

QUESTÕES	PARTICIPANTE DA PESQUISA
	P12
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?	alguns ensinamentos eu usaria como exemplo, pois achei as discussões pertinentes e importantes.
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?	não usaria o texto apenas como pretexto do ensino de gramática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 32: Experiências positivas com a escrita e negativas com a leitura.

QUESTÕES	PARTICIPANTE DA PESQUISA
	P16
5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?	acredito que discutir sobre livros é algo que nunca se torna obsoleto, então, repetiria isso
6. E o que, da sua experiência como aluno/ aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?	resumo de livros, obviamente, e também o ato de ter somente uma interpretação sobre obras.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO E

ANEXO E1 – HISTÓRIAS POSITIVAS COM A LEITURA E A ESCRITA

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Aplicação

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Na minha opinião, de vista a leitura é fundamental por situações
dessa que hoje tem mais facilidade e mais meios estéticos. Por
isso além de ser uma prática fundamental e também uma
atividade de lazer, que propicia ao leitor viajar em novos mun-
dos de conhecimento.

2. E o que é escrever/produção textual?

Amo escrever, já pensei diversas vezes em publicar livros,
até comecei a fazer um, mas não chegou a concluir. Por isso,
na minha opinião de vista, escrever está totalmente ligado ao
processo de leitura, dessa maneira, quem é um bom leitor,
geralmente será um bom escritor.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

No ensino fundamental eu comeci a desenvolver o universo
dos livros, mas foi somente no médio que eu realmente
mente me aprofundi na leitura.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Sempre gostei muito de escrever, sempre que na minha
cidade tinha as aulas para incentivar os alunos a ler e
escrever tinha um concurso de redações, o qual ganhava
as vezes. Apesar da minha escola ser pública durante
o ensino fundamental e médio sempre houve bastante
incentivo para o processo de escrita.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Total relação, porque um bom leitor consequentemente
será um bom escritor.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Extremamente importante, a leitura e escrita são fundamentais para qualquer atividade profissional

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Essa disciplina é fundamental, e não tem como não fazer diferença na vida acadêmica, por isso achava de grande importância, ela era requisito no primeiro semestre para todos os cursos.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Educação Física 24 anos Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Para mim ler/leitura é interpretar, ouvir, ver, falar, e as formas de leituras, que podemos fazer na nossa dia a dia e não somente ler jornal, livro ou algum texto existem outras formas de leitura. Ler também é uma forma de compreender o mundo.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever/produção textual é falar sobre um determinado assunto e também uma forma de praticar nossa língua, vocabulário.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Sobre o trabalho com leitura no ensino fundamental era muito bom pois as professoras incentivavam a leitura, já no ensino médio já não são tão incentivadas a ler.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Com a escrita no ensino fundamental era a mesma coisa nós incentivavam, no ensino médio tive mais produção textual no último ano por causa da vestibular então incentivavam mais por isso.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim a relação porque lendo aprendemos mais, aumentamos a nossa vocabulário e a escrita é uma forma de praticar isso.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

A importância da leitura e da escrita para minha atividade profissional futura é de suma importância, pois minha aprendizagem como ser humano, pois a leitura e a escrita ajuda no aprendizado e na formação.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Sim, porque ajuda no meu aprendizado, colocando em prática a escrita aumentando o meu vocabulário, tirando dúvidas sobre a escrita e significados de determinadas palavras.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Pedagogia

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Para mim, ler é a maneira de obter informações, obter conhecimentos.
É a partir da leitura que o ser humano passa conhecimentos, saberes e experiências para as novas gerações.

2. E o que é escrever/produção textual?

É expressar por meio de palavras escritas, aquilo que se pensa, e deixar através da escrita, publicar. Escrever é uma forma de libertar, um plano no qual vemos dentro e criamos livros.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Tenho a dizer que foi de grande importância para a minha atuação atual, pois abri os meus olhos e encontrei casos que necessitam de muita leitura e compreensão das palavras.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Também foi de grande importância a escrita no ensino fundamental e médio, porque tenho algumas dificuldades de passar para o papel o que eu penso, não sei de fazer produção textual.
É muito preciso para trabalhos acadêmicos uma boa escrita, e isso deve a aprendizagem nos anos anteriores.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim. Pois é necessário escrever para ler e de certo modo, é necessário ler para escrever. Não tem uma boa leitura e uma boa escrita, não é possível produzir algo que seja bem expressado.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

É muito importante, para saber o que eu estou fazendo no meu trabalho após a formação, pois quero me formar em medicina veterinária e trabalhar com animais.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Totalmente. Aprendi formas diferentes de escrever, argumentar e formular uma produção textual respeitando as normas de acentuação.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: *Letras*

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Ler é uma forma de aprender, pois através da leitura podemos chegar para vários lugares aprendendo muitas coisas importantes através da leitura.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever é essencial e na escrita que colocamos as nossas ideias, damos a nossa opinião e contribuímos para a nossa própria aprendizagem.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Na época em que estudei, fui incentivada pela minha professora de Português (Literatura) a ler muito e lá através desse incentivo que me incentivei a escrever meus textos.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Sempre fui incentivada a escrever muito e sempre gostei de escrever.

5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?

Sim, bem certo e gostei pela leitura. Mostrar a eles (alunos) um jeito diferente de ler, com mais de textos e outras leituras, como fiz na minha época de estágio de Língua Portuguesa.

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

Obrigou os alunos a ler porque muitos deles não faziam o interesse e simplesmente pegavam o resumo do livro para depois apresentar para o professor.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Bem sim. A disciplina de Leitura e Produção Textual me ajudou a não cometer tantos erros quanto a escova e a ortografia.

ANEXO E2 – HISTÓRIAS NEGATIVAS COM A LEITURA E A ESCRITA

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: *agronomia*

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Ler é conhecer, saber mais sobre diversos assuntos, ler é viajar com a imaginação, ler sem obter, sentir sem tocar, queria ler mais, mas falta tempo e dedicação. Com a leitura se forma opiniões.

2. E o que é escrever/produção textual?

Compreço que não gosto muito de escrever, mas escrever é entender o que está na sua mente, organizar o que se sente. Escrever é prestar atenção sua opinião.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Hoje prefiro mandar pegar um livro e ler sem insistir ou cobrar, acho que faltou incentivo da parte da escola. Simplesmente mandar um aluno ler não adianta, se fosse cobrado, a gente iria ler realmente, assim entenderíamos a importância da leitura mais cedo.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

A escrita era mais delicada ainda, não tinha produção textual apenas algumas palavras escritas em um papel, palavras sem nenhuma harmonia.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Se você escreve a partir do que leu, você acaba entendendo, por exemplo se eu ler um livro e resumilo vale pesquisar mais e procurar entender o que eu li.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Muito importante, temos que realizar pesquisas e também relatar nossos trabalhos.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita, no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Primeiramente com a leitura e produção textual temo mais chance de passar no enem, e dentro da minha profissão vou saber entender textos científicos, ou qualquer tipo de texto, ou saber entender o texto escrito e o falado.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Nutrição.....

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

ler é buscar conhecimento em áreas de seu interesse a partir de obras literárias ou científicas

2. E o que é escrever/produção textual?

produzir um texto deve iniciar com a busca do entendimento de algum assunto ou simplesmente de criar algo do seu interesse

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

no fundamental não tive muito incentivo para ler, apenas no Ensino Médio, que na disciplina de literatura, pude conhecer autores famosos e conhecê-los por suas teorias

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

no fundamental também não tive muito incentivo, apenas no Ensino Médio

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim. É pessoa que lê com certeza, tem mais facilidade para escrever, pois tem mais praticidade de criar e desenvolver um texto

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: *Pedagogia*

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

A leitura abre as portas de um novo mundo, faz o leitor ter diferentes interpretações sobre as mais diversas situações.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever é materializar as ideias criadas a partir de leituras. É por isso que tudo aquilo que se fala é importante.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Os professores exigiam a leitura, mas não ensinavam a interpretá-la.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Semelhante à leitura, era (muito) cobrada uma boa escrita, porém os professores não ensinavam corretamente como escrever adequadamente.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim. A leitura é a maior auxiliadora na hora da escrita.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Leitura e escrita são extremamente importantes na área da Pedagogia.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Sim. Com a disciplina aprendi a ler e escrever de forma mais adequada.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: *Letras Português/Inglês - 21 anos.*

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Ler é um ato além de educativo, libertador, podemos estar em qualquer lugar a qualquer momento. A leitura transforma pessoas, realidades e mentes.

2. E o que é escrever/produção textual?

É colocar em prática todos os preceitos e conhecimentos adquiridos diante de leituras feitas, como também de conhecimentos de mundo.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Minha leitura foi muito precária, quem sabe eu não tinha em mente o amor que possuio hoje pelo conhecimento e quem sabe os meus professores não sabem transmitir isso pra mim.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Também muito precária, consequentemente pelo falto da leitura.

5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?

São pois minhas experiências não foram as melhores. Vou tentar, como futura professora, transmitir a importância do conhecimento e da leitura aos meus alunos.

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

Quem sabe de tratar os "clássicos" como as únicas formas de leitura, mostrar aos educandos que existem outras formas de praticar a leitura.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Fiz mesmo estando no curso de Letras, a disciplina me ajudou em algumas questões fundamentais.

**ANEXO E3 – HISTÓRIAS POSITIVAS COM A LEITURA E NEGATIVAS COM A
ESCRITA**

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Ciência da Computação

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

A leitura é um ato muito importante que nos possibilita além de conhecimento temis, teórico e prático de vários nos áreas, pode nos levar a outros lugares, outras realidades, outros mundos, talvez. Ler muda a nossa realidade, fornece conhecimento e empatia.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever é o ato de expor ideias, sentimentos, questionamentos ou unir ideias a outros pontos. Pode ser o ato de contar uma história ou mudar paradigmas, mas em suma, é transmitir o que o autor pensa para o leitor.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

No ensino fundamental foi muito estimulada em minha escola, na simonalmmente a biblioteca e a aula histórias na "hora do conto", o que foi de suma importância para mim, porém no ensino médio não houve incentivo, o que não mudou para mim, pois já era.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

litosa! e continue! A escrita poderia ter sido mais incentivada, pois nos aulas não produzimos textos, tanto no fundamental quanto no técnico. Eu mantive contato com professores para escrever, mas não foi todos os colegas que tinham tal relação.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Com certeza! Ler inquieta, ler desperta a vontade de contar e que acontece dentro de nós. Não dá para escrever quem lê com conhecimento para escrever.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Toda! E em todas as profissões! É preciso ler e que outros aprendam mais da área estes profissionais, estão sempre a frente na sua profissão, e ocasionalmente, escrever os mesmos que você tem feito para o interesse da comunidade toda sua profissão.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Na relação a isto, pois já estava a ler diariamente, porém me fez ver como as outras profissões pensam, como é a realidade das outras pessoas, me fez ver normas de português que são importantes, e a interpretação de texto.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Letras em Português.....

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

..... Ler é trazer coisas da mente, exercitar conhecimentos
conscientemente numa linguagem intelectual. É um exercício
de fundamental importância na formação profissional.....

2. E o que é escrever/produção textual?

..... Escrever é praticar a leitura, colocar em prática
a leitura, conscientizando valores e conhecimentos
de cotidiano. É trazer sentimentos e pensamentos para
o papel e proporcionar que outros possam ler e
conscientem sua linguagem intelectual.....

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

..... Diante todo meu período escolar, eu frequentemente,
peço ou uma leitura selectiva e me interessar por
leituras nemóticas e que realmente me chamem a
atenção, não gosto de ler por obrigação, mas sim
em busca de prazer que a leitura me proporciona.....

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

..... A escrita foi menos frequente, apenas em orientações
preparadas pelos professores.....

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

..... Sim, por questões da leitura melhoramos nossa
escrita e diversificamos nossa vocabulário.....

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

..... Ambas não extremamente importantes, pois uma minha
profissão precisa ser sempre atualizada e ter
que buscar o conhecimento através da leitura. A
escrita seria estudiosa, em análises equivalentes
a profissões.....

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

..... Sim, despertou em mim ainda mais o gosto pela
leitura e o pensamento crítico em relação a muitos
assuntos além de acrescentar conhecimentos específicos
de produção textual.....

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Psicologia

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

A leitura é algo essencial na vida de qualquer pessoa, mas importa o como que pretende seguir, todos os profissões nos exigem isso. Mas, claro, particularmente, exige muita leitura.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever é escrever seja um grande conjunto de tudo e que aprendemos ao longo da vida e da dos subjetividades que começamos dentro de nós.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Sempre gostei muito de ler e acredito que é que me fez ser assim, foi o exemplo da minha família, que também sempre me deu muitos livros, e inclusive a escola que tinha momentos de leitura diários e sempre fez muitos trabalhos literários.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Exercitamos bastante, mas comparado com a leitura, temos pouco tempo para a produção textual!

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim, você escreve o que lê, assim se não fosse constantemente lendo, não conseguiria adquirir conhecimento, pois não se tem uma linguagem mais culta!

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Com o curso exige muita leitura, acredito que depois de me formar vou continuar lendo e estudando muito pois são muitas coisas que não se aprende só na escola. Vou escrever artigos, diagnósticos, etc. A leitura e a escrita são muito importantes!

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Sim, fez muita diferença. Qualquer curso exige produção de texto, por exemplo, e é que aprendemos no curso a fazer muito melhor e mais superficial.

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

Não usaria o texto apenas como
material de ensino de gramática.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Fez diferença sim, as discussões em sala
de texto e livros lidos foram muito
importantes.

**ANEXO E4 – HISTÓRIAS POSITIVAS COM A ESCRITA E NEGATIVAS COM A
LEITURA**

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: Magistério em Letras

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

É continuar entre mundos. Leitura é importante, pois nos permite obter um lugar de conhecimento e a construção de um mundo, nos dá a liberdade de discutir todos os assuntos.

2. E o que é escrever/produção textual?

Escrever é colocar no papel todo o nosso conhecimento, e como se refletissem tudo que sabemos em folhas para ajudar outras pessoas também. Também pode ser os sentimentos, a partir de conteúdos.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Poucas vezes nos damos a liberdade de escolher as obras que queremos ler, mesmo quando tínhamos que ler obras clássicas da literatura brasileira.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Queríamos bastante, em ambas, e que permitissem e aprimorassem a escrita, em aulas, artigos ou trabalhos.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim, porque uma pessoa que lê muito, ela sabe falar bem, argumentar e escrever. E vice-versa, na medida em que alguém escreve, a escreve conscientemente.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

É importante para que eu tenha conhecimento e me desenvolva sempre com isso para alcançar sempre o que eu quero. Fazendo ser o melhor profissional na área.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Eu sempre li e escrevi muito, então a disciplina já era uma continuação do que eu já havia aprendido.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Leitura é conhecimento quanto mais se lê, mais se aprende.

2. E o que é escrever/produção textual?

É algo que nos estimula, no terreno inspiração e fazer algo magnífico.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

Um tanto quanto desanimante. Falta incentivo por parte da escola.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

Satisfatória. Malgrado me dá por satisfeito com o que se faz.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

Sim, pois quanto mais se lê, mais se escreve, mais se aprende, tanto por escrito, quanto a palavras novas.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

Fundamental para a área em que estou
grande parte, me tornarei conhecedor e também
conhecido

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Sim, me mostrou nada no aspecto em qual
me ensinava que a escrita, assunto que me
ajudou a explicar e compreender

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: DIREITO.....

Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

O ATO DE ACHAR SIGNIFICADO EM DESENHOS ESCRITOS DE FORMA ORDENADA E ORGANIZADA, SEGUINDO SEMPRE UM SENTIDO LÓGICO.

2. E o que é escrever/produção textual?

O ATO DE EXPRESSAR OPINIÕES, IDEIAS OU APENAS REPRODUÇÕES REFERENTES A HISTÓRIAS, OU ACONTECIMENTOS COTIDIANOS.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

A LEITURA SEMPRE FOI COBRADA PORÉM NUNCA ESTIMULADA.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

MELHOR DO QUE COM A LEITURA.

5. Para você há relação entre leitura e escrita? Por quê?

SIM, POIS SÃO OS ATOS DE EXPRESSAR OU INTERPRETAR OPINIÕES, IDEIAS, ETC.

6. Qual a importância da leitura e da escrita para a sua atividade profissional futura?

MUITO IMPORTANTE, POIS JUNTO COM A ARGUMENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO ORAL, SÃO AS DASCS FÍSICAS DA MINHA ATIVIDADE.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

EM PARTE, POIS SOU ALUNO DO 7º SEMESTRE E SÃO FEZ CURSOS ONLINE. A AJUDA SE CONSISTIU NA RETIRADA DE DUVIDAS.

Ser professor é ser aprendiz e a pesquisa é de fundamental importância para quem quer exercer o magistério com profissionalismo e comprometimento. O compromisso com a busca e a tentativa de respostas a questionamentos, além de tornarem a prática pedagógica dinâmica e renovada, demonstram respeito ao educando e às suas demandas, assim como da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse instrumento de pesquisa é parte do projeto de tese, *Os Caminhos da Leitura e da Escrita: da Escola Básica à Universidade*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que se propõe a investigar a leitura e a produção textual em contextos formais de ensino.

Identificação:

Curso: *Letras - Português e Inglês / 20 anos* Ano: 2017

1. Diga o que é, para você, ler/leitura.

Conhecimento e reconhecimento identitário pelo leitor (literários, por exemplo), recebimento das informações, percepção dos elementos da linguagem e contexto.

2. E o que é escrever/produção textual?

Demonstrar em palavras ideias, sentimentos ou coisas.

3. O que você tem a dizer sobre seu trabalho com leitura nos ensinos fundamental e médio?

No fundamental igualei que se restringe aos exames de texto e as listas de leitura, só avanço apenas quando se fala sobre a leitura, o aluno se motiva a ler algo do tipo. No médio, trabalho com as aulas de literatura em um contexto literário e não exclusivamente em texto.

4. E com a escrita nos ensinos fundamental e médio?

A escrita na mão e letra. No fundamental a grama bastante escrita, com a mão e no médio meus alunos nos ensinos trabalham com os textos (relatos).

5. Como futuro professor, futura professora, você repetiria, com seus alunos, algo do que foi trabalhado em leitura e escrita na sua vida de estudante? O quê?

Podia que discutir com eles e algo que nunca se torna absoluto, então repete-se uns.

6. E o que, da sua experiência como aluno/aluna, você, enquanto professor (a) não faria igual em relação ao trabalho com leitura e escrita?

teremos de ler, obviamente e também no dia
de ter sempre uma interpretação sobre elas.

7. Para você, a disciplina de Leitura e Produção Textual fez alguma diferença na sua vida no que se refere à leitura e à escrita no contexto universitário e/ou profissional? De que forma?

Sim. Desde o entendimento de obras
que a disciplina apresentou até os debates que
preparamos.