

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora,
o texto completo desta tese será
disponibilizado somente a partir
de 15/04/2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Ceildes da Silva Pereira

**A leitura dos/nos documentos oficiais
do Curso de Letras da UFAC**

São José do Rio Preto
2019

Ceildes da Silva Pereira

**A leitura dos/nos documentos oficiais
do Curso de Letras da UFAC**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli

São José do Rio Preto
2019

P436l Pereira, Ceildes da Silva
 A leitura dos/nos documentos oficiais do Curso de
Letras da UFAC / Ceildes da Silva Pereira. -- São José do
Rio Preto, 2019
 187 p. : il., tabs., mapas

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas,
São José do Rio Preto
 Orientadora: Fernanda Correa Silveira Galli

 1. Linguística. 2. Discurso. 3. Leitura. 4. Leitor. 5.
Curso de Letras (UFAC). I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ceildes da Silva Pereira

**A leitura dos/nos documentos oficiais
do Curso de Letras da UFAC**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Titulares

Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli - (Orientadora)
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damáσιο
UNESP – Câmpus de Assis

Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
15 de abril 2019

Ao meu amado filho Noam

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu alicerce;

À parceria UFAC/UNESP, pela oportunidade;

À linha de pesquisa Oralidade e Letramento, pela acolhida no grupo;

A todos os professores da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/SÃO José do Rio Preto, pelo aprendizado durante a ministração das disciplinas;

Um agradecimento especial a minha orientadora Fernanda Correa Silveira Galli, pelo zelo e pelo empenho em orientar esta pesquisa;

À coordenação geral e local do DINTER UNESP/UFAC;

À banca examinadora pelas contribuições;

Aos colegas de turma, pelo companheirismo e pelas amizades construídas;

À amiga Célia Pires (*in memoriam*), pelo companheirismo e pela amizade até o dia de sua repentina partida (saudade eterna).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à qual agradeço,

RESUMO

Nesta pesquisa, propomos analisar, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e dos Novos Estudos do Letramento (NEL), os discursos sobre leitura que emergem dos Planos de Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Acre (UFAC). De modo geral, temos o objetivo de entender como as noções de leitura são discursivizadas nesses documentos oficiais que compreendem as décadas de 70, 80, 90 e 2000. De modo específico, buscamos: (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura dos/nos Planos de Curso; (ii) mostrar as formações imaginárias que atravessam esses documentos; (iii) investigar os efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor dos/nos documentos. Partimos do pressuposto de que a universidade, desde a sua fundação, vem atuando, majoritariamente, sob a égide do letramento autônomo, restringindo, dessa forma, o modo de compreender a leitura. Nossa hipótese de pesquisa é a de que o discurso o qual veicula na referida instituição, de forma geral, provém de práticas leitoras baseadas em habilidades de estudo, promovendo um cerceamento do sujeito-leitor e conferindo pouca ou nenhuma atenção ao letramento em seu sentido amplo. A pergunta que orienta a presente pesquisa é: em que medida houve deslocamentos nos discursos sobre leitura que emergem dos/nos Planos de Curso desde a década de 70? Os resultados apontam, de forma geral, que: (i) os documentos os quais regem o Curso de Letras/Português da UFAC sofreram alguns deslocamentos em sua base curricular, no decorrer das décadas, mas ainda sustentam, em sua maioria, uma concepção de leitura que não abarca o letramento em seu sentido amplo; consideram apenas, um modelo de leitura e de sujeito-leitor idealizado como único, portanto, homogeneizante, que limita o universo da leitura, reduzindo- ao texto verbal impresso e aos clássicos; (ii) os documentos estruturam-se, no geral, a partir do letramento autônomo, na medida em que priorizam os modelos de letramento inerentes à ideologia dominante, não levando em conta outras práticas de leitura, e, limitando, portanto, essa possibilidade. Apesar de os documentos mais atuais (2015-2018) apontarem para um deslocamento em relação à concepção de leitura, vista a partir de uma noção mais abrangente de linguagem e, por conseguinte, de práticas leitoras, (iii) os efeitos de sentido, que decorrem das práticas com leitura na universidade, são resultados não só dos deslocamentos de base teórico-metodológicas na grade curricular do Curso de Letras/Português, mas do que se veicula sobre leitura nas várias instâncias sociais.

Palavras-chave: Discurso. Leitura. Leitor. Curso de Letras UFAC.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the discourses on reading that emerge from the Curriculums of the Federal University of Acre (UFAC) based on the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis (FDA) and the New Literacy Studies (NLS). In general, we aim to understand how the notions of reading are discursivized in these official documents, which comprise the decades of 70, 80, 90 and 2000. We specifically aim to: (i) analyze how ideological and institutional factors regulate the reading possibilities of the Curriculums; (ii) show the imaginary formations that are present in these documents; (iii) investigate the effects of the discursivization on reading and reader of/in the documents. We start from the assumption that the university has been acting mainly under the aegis of autonomous literacy since its foundation, thus restricting the way of understanding reading. Our research hypothesis is that the discourse conveyed in the institution usually comes from reading practices based on study skills, which limits the subject reader and gives little or no attention to literacy in its broad sense. The question that guides this research is: to what extent were there displacements in the discourses on reading that have emerged from the Curriculums since the 70's? The results indicate that: (i) the documents that govern the UFAC Language and Literature Course have undergone some displacements in their curriculum over the decades, but they still consider, for the most part, a conception of reading that does not embrace literacy in its broad sense, by considering only one model of reading and subject reader idealized as unique, therefore, homogenizing, which limits the universe of reading and reduces it to printed verbal texts and the classics; (ii) the documents are structured, in general, based on autonomous literacy, insofar as they prioritize the literacy models that are inherent in the dominant ideology, ignoring other reading practices, and thus limiting this possibility. Although the most current documents (2015-2018) point to a displacement in the conception of reading, seen from a broader notion of language and therefore from reading practices; (iii) the effects of meaning, which derive from reading practices in the university, result not only from the theoretical-methodological displacements in the curriculum of the Language and Literature Course, but also from what is conveyed about reading in various social contexts.

Keywords: Discourse. Reading. Reader. UFAC Language and Literature Course.

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Localização do curso de Letras da UFABC no estado do Acre.....	47
--	----

MAPAS

Mapa 1: Dados do IPL (Instituto Pró-Livro, 2016) – Penetração de leitores por Região 2007-2015.....	21
---	----

QUADROS

Quadro 1: Formações imaginárias segundo Pêcheux.....	37
Quadro 2: Padronização dos Objetivos Específicos.....	43
Quadro 3: Mudanças na estrutura dos Planos de Curso.....	44
Quadro 4: Relação de professores das áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.....	48
Quadro 5: Identificação do Curso.....	49
Quadro 6: Grade Curricular do Curso de Letras – 1987 – 2006.....	52
Quadro 7: Grade Curricular do Curso de Letras – 2007 – 2018.....	55
Quadro 8: Objetivos comportamentais e conteúdos – P3/81.....	97
Quadro 9: Objetivos dos documentos P1 a P5.....	106

TABELAS

Tabela 1: Codificação dos Planos de Curso.....	62
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS	15
1.1 A proficiência leitora no Brasil: olhares do PISA e do Pró-livro	16
1.2 O modelo autônomo de letramento.....	23
2. PERCURSO TEÓRICO	27
2.1. A Análise do Discurso: uma teoria pecheuxtiana de leitura.....	27
2.2. Discurso e ideologia.....	30
2.3. Leitura e leitor.....	34
2.3.1. As formações imaginárias.....	36
2.3.2. Os efeitos de sentido.....	38
3. PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1. Objeto/método.....	41
3.2 Material/ <i>corpus</i>	42
3.3. Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	46
3.4. Os documentos: condições de produção	58
3.5. Os documentos: agrupamento e seleção	61
3.6. Os documentos: categorias de análise	62
4. PERCURSO ANALÍTICO	65
4.1. Leitura e leitor: os fatores ideológicos e institucionais	65
4.1.1. A década de 70.....	66
4.1.2. A década de 80.....	68
4.1.3. A década de 90.....	74
4.1.4. Os anos 2000.....	77
4.2. Leitura e leitor: as formações imaginárias.....	93
4.2.1. A década de 70.....	93
4.2.2. A década de 80.....	95
4.2.3. A década de 90.....	99
4.2.4. Os anos 2000.....	100
4.3. Leitura e leitor: os efeitos da discursivização do(s) já-dito(s).....	102
4.3.1. A década de 70.....	102
4.3.2. A década de 80.....	103
4.3.3. A década de 90.....	108
4.3.4. Os anos 2000.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Começar a dizer nunca é tarefa simples. E começar a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. No primeiro caso, estamos aprisionados pela ilusão de completude. No segundo, estamos aprisionados à ilusão da linearidade do pensado (da transparência do dizer).

(TFOUNI, 2010, p. 30)

A história da leitura ultrapassa a da escrita. Se tomarmos como relevantes as considerações de Freire (1989), teremos que a leitura do mundo precede, de fato, a da palavra. No entanto, desde o surgimento da escrita, o ato de ler foi feito parceiro das letras, de modo que, hoje, leitura e escrita são indissociáveis. Logo, a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. Para Tomsom (1974), tornou-se uma ação institucionalizada, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e de expansão dos meios de impressão, o que faculta a existência de uma sociedade leitora. Desde então, são diversas as teorias em torno da leitura, e muitos trabalhos foram desenvolvidos em torno do ato de ler. A leitura é, portanto, um campo fértil.

É sobre esse terreno fértil e movediço que pretendemos nos movimentar na presente tese, sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e dos Novos Estudos do Letramento (NEL). Da primeira teoria, tomaremos especialmente como ponto de partida as considerações do teórico francês Michel Pêcheux (2014) em torno do discurso e da leitura. E, da segunda teoria, teremos como base o conceito balizado por Brian Street (2014) sobre o letramento autônomo.

De modo geral, temos o objetivo de entender como as noções de leitura são discursivizadas nesses documentos oficiais que compreendem as décadas de 70, 80, 90 e 2000. De modo específico, buscamos: (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura dos/nos Planos de Curso; (ii) mostrar as formações imaginárias que atravessam esses documentos; (iii) investigar os efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor dos/nos documentos. Partimos do pressuposto de que a universidade, desde a sua fundação, vem atuando, majoritariamente, sob a égide do letramento autônomo, restringindo, dessa forma, o modo de compreender a leitura. Nossa hipótese de pesquisa é a de que o discurso veiculado na referida instituição, de forma geral, provém de práticas leitoras baseadas em habilidades de estudo, promovendo um cerceamento do sujeito-leitor e conferindo pouca ou nenhuma atenção ao letramento em seu sentido amplo. A pergunta que orienta a presente pesquisa é: em que medida houve deslocamentos nos

discursos sobre leitura os quais emergem dos/nos Planos de Curso desde a década de 70? O que nos levou a essa hipótese de pesquisa foram as experiências vividas com as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, no período de doutoramento. As discussões em torno das questões que envolvem o letramento, de modo geral, e, especificamente, em relação ao ensino de leitura e constituição do sujeito-leitor, levaram-nos a pensar no contexto da Universidade Federal do Acre. O título da presente tese sugere um movimento em linguagem que abarca tanto a materialização do discurso quanto a sua veiculação e interpretação, por isso, o título “A leitura nos/dos documentos oficiais do Curso de Letras/Português da UFAC”, ou seja, “Nos” remete à ideia de materialização, textualização e “dos” sugere a emergência da(s) noção(ões) de leitura no material de análise – a saber, os documentos oficiais.

Em relação à contribuição e à relevância social da pesquisa no que se refere ao âmbito local, a abordagem poderá: contribuir para suscitar reflexões acerca do ensino de leitura, vislumbrando outras possibilidades de ler tanto no universo institucional quanto fora dele, a saber, a leitura polissêmica. Poderá contribuir, ainda, para se pensar os efeitos de sentido que se produzem a partir de dada “ordem” (documentos oficiais) e o quanto esses documentos podem regular a instituição (UFAC), na medida em que as relações de poder que perpassam os conflitos entre instituição-aluno-professor podem intervir em questões tais como: o que é ensinar leitura, como ensinar, para quê e para quem ensiná-la. O currículo em vigor no Curso de Letras apresenta como proposta de ensino uma disciplina voltada para esse fim, intitulada “Leitura e Escrita”, a qual se divide em duas partes: a I e a II.

Nesse sentido, a presente tese poderá ser uma contribuição para intensificar as discussões sobre o ensino de leitura no Curso de Letras da UFAC. Assim como Campos Almeida (2016), também julgamos relevante o desenvolvimento de estudos direcionados a investigações sobre o percurso de letramento dos professores em formação, bem como de suas práticas de letramento situadas em distintos domínios discursivos e em esferas socioculturais diversificadas, produzindo análises que façam refletir e promovam ações ou mudança nas ações, no processo de formação de professores durante o curso universitário.

Em âmbito nacional, a presente pesquisa poderá contribuir na medida em que toca na discussão sobre o suposto *déficit* em leitura tão divulgado no Brasil e no mundo; essa defasagem muitas vezes, é sustentada pela eleição de um padrão internacional que foge à realidade brasileira. Trata-se, como sabemos, de um discurso dominante e, por vezes, excludente, o qual limita o universo da leitura, reduzindo-a à leitura do texto verbal impresso e aos clássicos do cânone literário, e, ao mesmo tempo, preconiza, em suas campanhas, frases

como “quem não lê não pensa” (PRO-LIVRO, 2012, p. 4). Interessa-nos, nessa perspectiva, problematizar se e como os documentos analisados apresentam-se sustentados pelos discursos cristalizados mundialmente sobre leitura, tal como divulgam as pesquisas promovidas pelo PISA e pelo Instituto Pró-Livro, por exemplo.

Em relação à linha de pesquisa “Oralidade e Letramento” do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP – câmpus de São José do Rio Preto, a presente tese vai ao encontro dos propósitos da linha e contribui para as reflexões desenvolvidas por outras pesquisas na medida em que parte de uma visão de letramento em um sentido mais amplo e procura estudar o sujeito-leitor em sua heterogeneidade, tomando como objeto de estudo documentos oficiais de uma licenciatura oferecida por instituição pública no norte do Brasil. Além disso, torna-se relevante pensar a discursivização sobre leitura na UFAC, universidade local, tendo em vista que, nos arquivos consultados, não há registro de pesquisas as quais tenham enveredado por essa temática com foco na região norte brasileira.

A tese também se justifica pelo fato de que, na UFAC, não há trabalho desenvolvido a partir de Planos de Curso que enveredem pela perspectiva da Análise do Discurso francesa e pelos Novos Estudos do Letramento, fato que torna a pesquisa em questão relevante para alavancar as discussões em torno do letramento – como prática política que se realiza entre sujeitos, as quais tanto o professor quanto o aluno significam e são significados por seus discursos, nas posições sociais as quais ocupam. A tese desenvolvida por Santos (2012), por exemplo, trata da reforma curricular do Curso de Letras da UFAC na década de 1980, mas se inscreve no campo da história do currículo e busca compreender as forças que impulsionaram a reforma, as relações estabelecidas entre as ciências de referência e a nova proposta curricular do curso, bem como os sentidos da reforma para os docentes que atuaram nesse período. Especificamente sobre leitura e sua discursivização nos/dos documentos oficiais do Curso de Letras/Português da UFAC, não há registro de pesquisas.

Das pesquisas sobre leitura desenvolvidas no Brasil, destacamos, por se aproximarem da temática aqui abordada e pela contribuição para a presente tese, os estudos desenvolvidos na perspectiva discursiva, tais como Mittmann (2002; 2011), que trata da leitura de textos jornalísticos em sala de aula e sobre a formação do leitor e o ensino de gramática; Indursky (2010) sobre leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. Ainda na região sul do Brasil, destacamos a tese de Donati Link (2015), desenvolvida na UFSM, a qual enfatiza “o imaginário sobre sujeito professor nos documentos oficiais” e tem como foco a discursivização do sujeito professor de Letras em vista das políticas públicas para a formação docente.

Destacamos, ainda, a UNICAMP, na qual pesquisadores têm produzido inúmeras teses e dissertações sobre o assunto – tanto no Instituto de Estudos da Linguagem (em Linguística e em Linguística Aplicada), quanto na Faculdade de Educação. As pesquisas desenvolvidas por Coracini (2002), em Linguística Aplicada, e por Orlandi (2012; 2010), em Linguística, abordam a questão da leitura sob uma visão discursiva; ainda na Linguística Aplicada, destacamos as contribuições de Kleiman e Assis (2016), com trabalhos na área do letramento, de Kato (1986), sobre aprendizado de leitura e escrita. As produções de Abreu (1999; 2002), no campo da Educação, também são referências no que diz respeito à história da leitura.

Com vistas a atender os objetivos elencados, o primeiro capítulo da tese apresenta um panorama geral da leitura no Brasil, com base no programa de avaliação (PISA) e no instituto de pesquisa (PRÓ-LIVRO), além de discutir o modelo autônomo de letramento, balizado por Street (2014); o segundo capítulo traz o quadro teórico que ancora a presente pesquisa, a saber: teoria discursiva pecheuxtiana; o terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico o qual delineamos: o método, o objeto, o *lócus* da pesquisa, as condições de produção dos documentos analisados, os critérios de agrupamento e as categorias de análise. No quarto e último capítulo, procedemos à análise do conjunto do material e, por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

1. LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma abordagem sobre os índices de proficiência leitora no Brasil, organizados e amplamente difundidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/INEP e pelo Instituto Pró-livro/IPL. Acreditamos que esses resultados estão ligados à difusão em massa de discursos cristalizados, que vão produzindo efeitos de sentido em relação a um modelo de leitura e tipo de leitor específico, os quais, de alguma forma, são reiterados nos documentos analisados nesta tese, como efeito da discursivização do já-dito.

Para a Análise do Discurso e para os Novos Estudos do Letramento, há implicações tanto para o ensino de leitura, quanto para a educação no geral: a repercussão em torno do chamado nível de proficiência leitora atravessa a presente tese na medida em que discute o conceito de leitura-leitor mediante um padrão internacionalizado, pautado na evidência das informações, que acreditamos ser diversa da realidade brasileira. Outra questão que nos interessa é o discurso prescritivo que o PISA, por exemplo, dispara sem restrições na discussão em torno do suposto *déficit* em leitura e escrita. Para Bart e Daunay (2018), se os baixos índices e as soluções para eles fossem, de fato, transparentes, conforme sugerem as conclusões dos avaliadores do PISA, “por que então os pesquisadores, os pedagogos, os executivos da educação e mesmo os políticos não pensaram nisso, já que se trata de algo tão evidente?” (BART E DAUNAY, 2018, P. 58).

Acreditamos que esse discurso pedagógico do PISA e do Pró-livro tem relação com o modelo autônomo de letramento, o qual tem conduzido, no Ocidente, as ações em torno do letramento, de modo geral, e, mais precisamente, em torno das questões que envolvem a dicotomização entre fala e escrita, produto da “grande divisa” entre oralidade e letramento que repercute, a nosso ver, em uma série de mitos em torno do ensino de língua materna, inclusive, no tocante à leitura, que passa a ser vislumbrada a partir da tradição grafocêntrica. Nessa perspectiva, a escrita é elevada a um patamar superior à oralidade, requerendo do leitor as supostas habilidades de raciocínio, lógica e estratégias para se “desvendar os mistérios do texto”. Esse mesmo discurso parece emergir dos/nos documentos que conduzem o Curso de Letras da Universidade Federal do Acre. Como a presente tese trata dos discursos sobre leitura dos/nos Planos de Curso de Letras/Português, a partir da Análise do Discurso e dos Novos Estudos do Letramento, consideramos relevante a discussão a seguir: de início, trazemos os índices em proficiência leitora no Brasil; em seguida, apresentamos uma breve discussão em torno da perspectiva autônoma de letramento.

1.1 A proficiência leitora no Brasil: olhares do PISA e do Pró-livro

Antes de apontar os índices sobre proficiência leitora no Brasil, incluindo considerações sobre o Ensino Superior, chamamos a atenção para um dado importante da história da leitura descrita por Abreu (2002). Segundo a pesquisadora, são comuns, hoje, as campanhas de governo fazerem propagandas para incentivar o hábito de ler que está sempre atrelado ao sucesso das pessoas, o qual é capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero, etc. No final do século XX, de acordo com a autora, “imaginava-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar vários benefícios: tornar os leitores mais cultos, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2002, p. 10).

Baseados na premissa acima, as campanhas de governo e escolas¹ de todas as partes do mundo criam programas de divulgação para incentivar o “hábito de ler”: fundam-se clubes dos livros, associações de fomento à leitura, propostas pedagógicas para aproximar os alunos dos livros, etc. As queixas mais comuns a esse respeito são de que o acesso massivo à tecnologia, principalmente aos meios de comunicação, rouba espaço do contato com o livro. No entanto, Abreu chama atenção para um dado histórico interessante sobre a leitura a certa altura do século XVIII, por exemplo:

Mas nem sempre a leitura foi vista de forma positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se ao logo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A ideia de que os livros eram portadores de um “veneno lento” que corre nas veias esteve subjacente a variados movimentos de interdição da leitura. (ABREU, 2002, p. 10)

Imaginava-se, no século XVIII, que a leitura seria prejudicial à saúde por causa do grande esforço intelectual que poderia prejudicar o cérebro, a visão e até o estômago, como podemos ler nesse trecho transcrito:

¹ No Estado do Acre, a Biblioteca Pública do Estado, por meio da Fundação Estadual de Cultura Elias Mansour e o Ministério da Cultura, está com quatro editais abertos de incentivo à leitura. Os editais fazem parte dos projetos Biblioteca Comunitária, Pontinhos de Cultura, Pontos de Leitura e Agentes de Leitura, contemplados nas políticas culturais do governo estadual. À exceção dos Agentes de Leitura, os editais são válidos para todo o estado do Acre. Disponível em: www.agencia.ac.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/Edital..Acesso em: julho de 2017.

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação das ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as consequências serão funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo. (ABREU, 2002, p.10)

Enumera-se, no excerto, acima, uma série de males que se acreditava serem causados pela leitura. Também, a essa época, o ato de ler representava perigo até para a alma, para a moral e para os bons costumes, como era o caso dos volumes literários, sobretudo os romances. No século atual, ao contrário, há uma espécie de endeusamento do ato de ler. A leitura tem, na atualidade, uma visão redentora e até romantizada, dada a supervalorização da escrita gráfica, conforme mostram as pesquisas de Greenfield (1972), Hildyard e Olson (1978), Goody (1987) e Ong (1992), para os quais o raciocínio lógico/concreto e científico desenvolve-se com a aquisição da escrita.

Partindo da difusão em massa dessa ideia, tem havido, regularmente, um monitoramento anual dos indicadores de leitores no mundo todo. Trata-se de um padrão internacional, uma visão pré-estabelecida do que é ler e do que é ser leitor. Nos países envolvidos na amostragem, usam-se os mesmos parâmetros para medir a proficiência leitora, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No entanto, no Brasil, por exemplo, que faz parte dessas pesquisas, os índices não têm sido bons e apontam para um *déficit* em leitura que já vem se estendendo ano após ano, apesar das campanhas de “incentivo”. Nos relatórios de pesquisas sobre leitura, feitos pelo Instituto Pró-livro, é comum encontrarmos o seguinte discurso:

Os indicadores de leitura revelados pela pesquisa estão sendo amplamente divulgados pela mídia de todo o Brasil, e os títulos da maioria dos artigos compõem um “retrato” do comportamento leitor do brasileiro bastante pessimista, enfatizando a redução no número de leitores. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 29)

Cabe mencionar que pesquisas tais como o PISA e os Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO) - avaliações que ora medem as chamadas “habilidades em leitura” (PISA), ora medem o número de leitores de livros impressos por região, o número de livros por leitor (PRÓ-LIVRO), etc.- apontam resultados negativos sobre o comportamento leitor brasileiro. E o que nos interessa neste nosso trabalho é a questão do *déficit* em leitura no Brasil, apontados pelos dois programas.

O PISA traz uma avaliação desenvolvida e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a avaliação é aplicada e coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e participam da pesquisa do PISA alunos na faixa etária dos 15 anos, sorteados por amostragem. De acordo com o PISA (2009), as competências avaliadas nessa faixa etária são: a identificação e a recuperação de informações (reconhecimento de informações, explícitas ou não no texto); a integração e a interpretação (capacidade de relacionar as diversas partes do texto e de integrá-las como um todo, compreendendo o conteúdo abordado); e a reflexão e a avaliação (capacidade de relacionar as informações do texto com seu conhecimento prévio). Um dos objetivos do PISA é avaliar os estudantes no que diz respeito à prática da leitura, e esse processo é feito por uma escala de níveis de proficiência, a saber: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6 (sendo 1b o mais baixo e 6 o mais alto), podendo haver questões que, para sua resolução, necessitem de diversos níveis de proficiência. (PISA, 2009). Outro objetivo diz respeito à meta de sondar e de medir o desempenho dos estudantes por país em níveis de competência e de evolução nos *rankings* internacionais, conforme propõem Bart e Daunay (2018).

No geral, o PISA é considerado um sucesso. É um Programa de credibilidade, principalmente nos meios midiáticos, no meio político, no profissional e no científico de todo o mundo. O aumento de países participantes é um sinal do sucesso e do alcance do Programa cuja avaliação, em 2018, cobriu 90% da economia mundial.

Bart e Daunay destacam que uma das peculiaridades metodológicas do PISA é a de se interessar não pelos conteúdos de conhecimentos ligados diretamente às disciplinas curriculares, mas pelos conteúdos ligados ao conjunto genérico de competências (a que chamam de letramentos). No entanto, o sucesso do PISA não impede que o Programa receba duras críticas quanto aos métodos e aos resultados divulgados: um dos pontos de bastante repercussão é a ausência de debate em torno do assunto, o que leva alguns a crerem que o PISA mostra-se autoevidente e tem como pressuposto a transparência das informações coletadas, ou seja, o Programa não precisa de fundamentação ou justificativa, sendo, por isso, naturalizado. Os autores avaliam, de forma crítica, a maneira como o Programa informa seu projeto científico e seu quadro de diálogo teórico e como apresenta as especificidades de seus dados e das análises que eles permitem e, finalmente, como relaciona seus índices com o debate público.

Dentre os resultados apresentados por Bart e Daunay (2018), destacamos: a restrição do quadro de debate científico construído pelo PISA; o pouco cuidado com as prescrições que julgam necessárias quanto às políticas escolares (discursos prescritivos baseados nas supostas

evidências dos resultados apresentados, as quais muitas instituições utilizam, inclusive, como manual pedagógico); o reforço do engajamento do indivíduo como forma de transferir para os pais, os alunos, o professor, o diretor, etc, as causas dos problemas da educação no país, por trás das demandas por mudanças estruturais; o discurso repetitivo, etc.

Mais detalhadamente, os autores supracitados avaliam o tratamento que o programa dá aos textos literários, cujo caráter específico o instituto garante conhecer. Segundo eles, o PISA reivindica, de forma ultrapassada, uma qualidade literária a um texto em razão do uso medido e preciso da língua e da descrição poderosa, do estado de espírito do personagem principal e da evolução de sua reação. No entanto, frustra essa concepção de literatura, negando, nos fatos, tanto sua dimensão formal quanto a complexidade do tratamento literário do real, principalmente no caso das ficções.

Os resultados apresentados, acima, são apenas alguns a que Bart e Daunay (2018) chegaram por meio das análises que fizeram sobre o PISA. Os autores concluem que, ao invés de se apoiarem nos discursos veiculados pelo Programa sobre uma suposta “crise de aprendizagem” e, principalmente, crise de leitura, preferem falar em uma crise de avaliação.

Já o Instituto Pró-livro foi criado e é mantido pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL (Câmara Brasileira do Livro) e SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros). Iniciou suas atividades em 2007 e apresenta como principal objetivo o fomento à leitura e a difusão do acesso ao livro. O Instituto traz como finalidades: avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro, tendo por objetivo melhorar os indicadores de leitura do brasileiro; promover a reflexão e os estudos sobre os hábitos de ler para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro; promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância do ato de ler e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil.

Os dados divulgados pelo IPL (Instituto Pró-Livro), em especial a pesquisa intitulada “Retratos da leitura no Brasil”, demonstram que, diferentemente do PISA, a concepção de leitor é definida como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”, e a concepção de não-leitor como “aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 34). Nesses resultados, a leitura está voltada apenas para os livros impressos, no intervalo de três em três meses.

Os resultados das amostragens do Pró-livro têm apontado para um decréscimo considerável do número de leitores no Brasil da primeira sondagem (2001) até versões atuais, apesar de alguns avanços. Os índices mostram que, nas primeiras edições (2001-2007), 20%

da população brasileira compravam livros, ou seja, 17,2 milhões de pessoas tinham comprado ao menos um livro no período de um ano. Em 2007, o índice apontou que 55% dos brasileiros foram identificados como leitores. Na versão 2011 (divulgada em 2012), os resultados indicaram que apenas 50% da população eram leitores. Ainda segundo a pesquisa, os fatores que contribuem para esse decréscimo são: a falta de interesse em primeiro lugar, (78%), e a falta de tempo em segundo (50%). Já 85% das pessoas preferem assistir à televisão em seu tempo livre e 52% optam por ouvir música ou rádio. Apenas 28% preferem a leitura impressa nas horas vagas.

Por outro lado, ao compararmos a “Retratos da leitura no Brasil” de 2011 com a de 2015 (divulgada em 2016), percebemos que o instituto alimentou certo otimismo. Os resultados mostram que aumentou proporcionalmente o número de leitores, de 50% para 56% da população. Não se pode afirmar, no entanto, que temos mais 16,5 milhões de leitores com cinco anos ou mais, número correspondente à diferença na estimativa populacional, representado na amostra de 5.012 entrevistados. Mas o instituto comemora esse resultado. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 27)

A seguir, apresentamos um panorama divulgado pelo Pró-Livro (2016) do percentual de leitores por região, no Brasil:

Dados do IPL (Instituto Pró-Livro, 2016) -
Penetração de leitores por Região 2007- 2015:

Unidade	2007	2011	2015
% do total de leitores	8	8	8
Penetração	55	47	53
Milhões leitores	7,5	6,7	8,3

Unidade	2007	2011	2015
% do total de leitores	7	8	8
Penetração	59	53	57
Milhões leitores	7,1	6,8	8,0

Unidade	2007	2011	2015
% do total de leitores	14	13	13
Penetração	53	43	50
Milhões leitores	13,2	11,3	13,7

Total Brasil			
Unidade	2007	2011	2015
Penetração	55	55	56
Milhões leitores	95,6	88,2	104,7 ²



Unidade	2007	2011	2015
% do total de leitores	8	8	8
Penetração	55	47	53
Milhões leitores	7,5	6,7	8,3

Unidade	2007	2011	2015
% do total de leitores	25	29	25
Penetração	50	51	51
Milhões leitores	24,4	25,4	26,2

Fonte: Adaptado do IPL – Instituto Pró-livro (2016)

² Número de livros lidos por ano.

Conforme aponta o mapa fornecido pelo Instituto Pró-livro (2016), o foco do Pró-livro está no número de leitores de livros impressos e no raio de penetração desses livros nas regiões. Os índices registram que algumas regiões destacam-se: por exemplo, as regiões Sul e Sudeste; já as demais mantêm, praticamente, os mesmos índices. No cômputo geral, o instituto comemora o crescimento de 95,6% a 104,7%, de 2007 até 2015.

Em relação ao Ensino Superior (ES), o Pró-livro aponta que a melhoria da escolaridade está espelhada na amostra de 2015, divulgada em 2016. Ampliou-se a proporção de entrevistados com nível superior e médio, e reduziu-se o número de entrevistados com nível fundamental I: em 2015, 13% tinham nível superior e 33% nível médio; em 2011, por outro lado, eram 12% e 28%, respectivamente. O número de entrevistados com Ensino Fundamental I reduziu de 29%, em 2011, para 21%, em 2015. Desde a primeira edição da pesquisa, confirma-se que a maior escolaridade está fortemente associada a melhores indicadores de leitura. O Pró-livro tem aí uma explicação para a elevação no número de leitores: o Ensino Superior (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 29).

No entanto, apesar de o instituto comemorar o resultado obtido nessa edição da pesquisa, em 2016, indicando um crescimento do percentual da população leitora no Brasil para 56%, em face dos 50% apontados no estudo anterior e de incluir as leituras digitais em suas análises e de alcançar brasileiros alfabetizados ou não (o que nos parece positivo), o Pró-Livro ainda concentra suas atenções no *déficit*, e sua metodologia permanece desenvolvida pelo CERLALC-UNESCO³. Sua finalidade é ter parâmetros internacionais de comparação entre os países da Ibero-América e também possibilitar a produção de séries históricas sobre o comportamento leitor.

A respeito dos institutos internacionais de pesquisas, Street (2014) considera que:

Em contraste com essas políticas mais qualitativas, da prática social, as perspectivas políticas dominantes em nível internacional tendem a enfatizar uma definição mais estrita de letramento, quantitativa, por meio de habilidades educacionais sujeitas a classificação. (STREET, 2014, p. 194-195)

³ O CERLALC (Centro Regional de Promoção de Livros da América Latina e Caribe) é uma organização intergovernamental, controlada pela UNESCO, criado em 1971, no Dia Internacional do Livro. Sua sede fica localizada na Colômbia. O CERLALC trabalha na criação de condições para o desenvolvimento de sociedades de leitura. Direciona suas ações para a promoção da produção e circulação de livros; a promoção da leitura e da escrita, a formação dos atores da cadeia do livro e o estímulo e proteção da criação intelectual e presta assessoria técnica na formulação de políticas públicas, gerando conhecimento, disseminando informações especializadas, desenvolvendo e promovendo processos de capacitação e espaços de consulta, cooperação, etc. Disponível em: <PUBLICACIONES_OTROS_Cerlalc-Uma-histOria-de-livros-e-integracao_V1_010111.pdf.>. Acesso em: 02 de janeiro de 2019, às

Além da questão quantitativa mencionada por Street, os institutos têm a exigência de que os alunos, ainda no Ensino Fundamental, entrem em contato com diversos textos para que se tornem aptos a ler e a interpretar. Coadunamos com a crítica do autor a esse respeito por partimos de uma abordagem menos restrita e mais abrangente de leitura do que a apresentada pelo quadro teórico-metodológico no qual se baseiam as pesquisas do Pró-livro.

Esses são apenas alguns dos exemplos de pesquisas em leitura no Brasil. Nos últimos 10 anos, resultados como esses sobre a avaliação da leitura no Brasil apontam para um *déficit* em relação a outros países e enfatizam a necessidade de as instituições explorarem textos “autênticos” e de variados gêneros em sala de aula, inclusive nos cursos de Letras do país (formação de professores). Isso possibilitaria aos alunos uma maior participação social no contexto no qual estão inseridos, já que teriam mais familiaridade com os textos que circulam socialmente (SALLA, 2011)

No tópico seguinte, trazemos algumas considerações gerais sobre o modelo autônomo de letramento, o qual se insere na temática sobre leitura e contempla as questões em torno da hipótese de pesquisa da presente tese.

1.2 O modelo autônomo de letramento

Street (1984) e Lea e Street (2014) definem o letramento de dois modos: o primeiro, denominado modelo autônomo, refere-se às habilidades e às competências em leitura e escrita. Nesse modelo, acredita-se que habilidades referentes aos aspectos gramaticais e/ou textuais da língua podem ser transferidas para o aluno sem problema algum, podendo ser aplicados para diferentes situações de uso da língua, incluindo a escrita. O autor avalia que a tese de Walter Ong, particularmente sua versão da “grande divisa” entre oralidade e letramento, difundida por seus inúmeros trabalhos, principalmente por sua obra “*Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*”⁴ (1982), tenha originado o modelo autônomo e dominado a abordagem sobre letramento não só na academia, mas “também em domínios mais poderosos, como o *lobby* da leitura, as agências de desenvolvimento e os responsáveis por programas de escolarização e de luta contra o analfabetismo”. Esse é, também, o caso do PISA e do Pró-livro.

Para Street (2014), Ong atribui ao letramento o que considera como lógica, raciocínio e outras competências cognitivas e sociais. Esse pensamento tem dominado o modelo escolar

⁴ Publicada no Brasil com o título “Oralidade e cultura escrita”. Trad.: E. A. Dobrány. São Paulo: Papirus, 1998.

por anos a fio e, segundo o autor, fez surgir alguns mitos em torno da escolarização: o mito de que o discurso escrito é mais “conectado”, coeso, enquanto o discurso oral é fragmentário e desconexo, o que implica também dizer que a língua escrita integra seu significado no “preto e no branco”, enquanto a língua oral é mais “encaixada” nas pressões imediatas face a face. De acordo com Street (2014), tais afirmações derivam de uma visão estrita de contexto social. A presente tese parte, ao contrário, de teorias que envolvem as relações de poder e a ideologia da língua como essencialmente sociais.

O segundo modelo, denominado ideológico, é uma proposta do autor em contraposição ao modelo dominante e está ligado às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. Este último orienta as discussões sobre os Novos Estudos do Letramento (NEL) e não nega a importância de aspectos técnicos da leitura e da escrita: a decodificação, a correspondência, o som, a forma e as dificuldades de leitura. No entanto, diferentemente do modelo autônomo, que sustenta que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares, “o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos, como é o caso de leitura” (STREET, 2014, p. 161).

As discussões atuais sobre letramento, portanto, têm problematizado a ineficiência de um modelo de letramento único que seja capaz de atender às necessidades dos estudantes em relação ao ensino de leitura. Por outro lado, Street (1984) propõe um modelo de letramento que não deixa de fora a relação complexa de constituição do leitor, como o faz o modelo autônomo.

A esse respeito, Lea e Street (2014) afirmam que:

(...) uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros. (LEA e STREET, 2014, p. 479)

Street (2014), ao avaliar a perspectiva autônoma de letramento, avalia que esta não está desprovida de ideologia, portanto, não é neutra nem imparcial e, nesse sentido, considera que aqueles que desejam preservar uma visão de letramento são responsáveis por uma dicotomização entre oralidade e letramento. Tfouni (2010), ao se referir a essa questão, avalia que essa perspectiva:

É estritamente voltado para textos escritos;
 Entende o desenvolvimento como unidirecional e teria um sentido positivo, assim, o letramento tomado como sinônimo de alfabetização está associado a “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
 Sugere a possibilidade de diferenciar as “funções lógicas” das “interpessoais”;
 Finalmente, sugere que tudo isto esteja intimamente relacionado ao poder da escrita, dentre outras. (STREET, 1989 apud TFOUNI, 2010, p. 37)

O modelo questionado por Street pressupõe duas abordagens de ensino: a primeira é a de *habilidades de estudo*, que concebe o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos superficiais da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. A segunda abordagem, denominada *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros e é baseada em temas e disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, de escrever, de pensar e de interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas (LEA e STREET, 2014, p. 479). Para os autores, os primeiros modelos representam o modelo de letramento autônomo por se engajarem em debates sobre leitura e escrita, classificando-as como “boa” ou “ruim”, por exemplo.

Segundo Kleiman e Assis (2016):

Os conceitos de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, por sua vez, representam, respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíam como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 32)

A partir das considerações de Kleiman (2016), compreendemos que ambos os modelos são igualmente ideológicos, desprovidos de neutralidade, e que, ao contrário, há uma prática política e pedagógica tanto em um modelo quanto no outro. A autora salienta que, no modelo autônomo de letramento, as práticas de letramento de grupos minoritários são consideradas. Cabe mencionar a esse respeito que “os estudos que abraçam essa abordagem pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham também que esses efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita”. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 32).

Para Klaiman e Assis (2016), a prática autônoma do letramento pode ser concebida, como uma visão ingênua, pois é questionável considerar os “letramentos vernáculos” como “autogerados”, “marginais”, “invisíveis”, representativos das “culturas locais”, em oposição aos “institucionalizados”, “regulados”, dos letramentos dominantes.

Street (2014), a respeito do modelo autônomo e sua difusão no meio acadêmico, conclui que a noção da “grande divisa” ainda é constante no meio acadêmico, apesar das inúmeras críticas da proposta dos Novos Estudos do Letramento - NEL. O autor avalia que:

Desenvolvimentos recentes na metodologia, na etnografia e Análise do Discurso, combinados com desenvolvimentos recentes na teoria antropológica e sociolinguística, podem oferecer um quadro a partir do qual pesquisar as práticas letradas com profundidade e detalhamento permitirão que generalizações futuras escapem dos problemas da “grande divisa” e do modelo “autônomo”. (STREET, 2014, p. 162)

Assim como Street se interessa por um trabalho que contribua para a não disseminação desse modelo vigente, interessa-nos, acerca do debate em torno do letramento autônomo, o discurso do *déficit* em leitura, os efeitos de sentido que emanam dessa prática que, em alguma medida, estão ligados a nossa hipótese de pesquisa, já que os Planos de Curso de Letras/Português analisados parecem apontar para o letramento autônomo. O debate também está relacionado à pergunta de pesquisa da presente tese, a qual retomamos: em que medida houve deslocamentos nos discursos sobre leitura que emergem dos/nos Planos de Curso de Letras/Português desde a década de 70?

No capítulo seguinte, trazemos considerações em torno da Análise do Discurso de linha francesa, perspectiva teórica sobre a qual a presente pesquisa se sustenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda não pensou sobre aquilo que todo mundo vê”

(Arthur Schopenhauer)

Conforme nos propusemos, esta pesquisa visou analisar a discursivização sobre leitura e sujeito/leitor no Curso de Letras da UFAC. Para isso, selecionamos três objetivos específicos: (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura dos/nos Planos de Curso, (ii) mostrar as formações imaginárias que atravessam esses documentos e (iii) investigar os efeitos dessa discursivização sobre leitura e sujeito-leitor dos/nos documentos. Partindo do pressuposto de que a universidade, desde sua fundação, vem atuando, majoritariamente, sob a égide do letramento autônomo, limitando, dessa forma, o modo de pensar a leitura, nossa hipótese de pesquisa foi a de que o discurso que se veicula na referida instituição, de forma geral, provém de práticas leitoras baseadas em habilidades de estudo, o que provoca um cerceamento do sujeito-leitor e confere pouca ou nenhuma atenção ao letramento em seu sentido amplo. A pergunta que nos orientou até aqui foi: em que medida houve algum deslocamento nos discursos sobre leitura que emergem dos/nos Planos de Curso desde a década de 70? Sendo, assim, na sequência, passaremos a apresentar alguns resultados da leitura que fizemos dos documentos denominados Planos de Curso, do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Em relação à transição do ementário e dos Planos de Curso, no decorrer das décadas, salientamos que a mudança no formato desses dois gêneros, suscita, de certo modo, um deslocamento em relação às primeiras décadas à medida que induz ou não a determinadas teorias e/ou modelos de estudo, a saber, o modelo autônomo de letramento. A proposta de ementa é, em muitos desses documentos, também a indicação do conteúdo programático, como, por exemplo, o caso dos documentos de 70/80 (P1/1979 a P5/1983). Talvez, por essa razão, o ementário não apareça no Plano, e sim seja desmembrado no conteúdo programático, conforme notamos nas propostas.

Ao deslocarmos o jogo de representações proposto por Pêcheux (2014), há indícios de que a universidade, por meio de seu PPC, projeta uma imagem do estudante ingresso, traçando determinado perfil. Retomamos, mais uma vez, a citação trazida anteriormente no PPC do curso do ano de 2007, aprovado após a reformulação do currículo de Letras em 2006:

(...) Em geral, o aluno ingresso no curso tem apresentado dificuldades de leitura e interpretação de texto e, conseqüentemente, dificuldades na organização do texto escrito. (...) o grupo de professores encontra dificuldades em desenvolver suas atividades, posto que o aluno não processa os aspectos interpretativos que lhes são solicitados. (PPC, 2007, p. 27)

A imagem predominante projetada sobre o estudante ingresso, desde o Plano de Curso até o PPC, é a de um “não leitor”, de um estudante que tem “dificuldades” com leitura, interpretação e produção dos textos que são exigidos na academia. Embora o documento dê a entender que compreende o letramento em seu sentido mais amplo, aceitando a linguagem como uma construção social, ainda prevê, em seu interior, um perfil de egresso pautado em capacidades, habilidades e competências que se fecham em um modelo autônomo de letramento, cujas diretrizes anunciam uma suposta autonomia do sujeito que se torna profissional do Curso de Letras. Prevê também que todos os egressos da respectiva licenciatura adquiram determinadas habilidades que os tornem capazes de executar inúmeras tarefas relacionadas ao letramento acadêmico que é proposto pela instituição:

O Curso de Letras da UFAC é ministrado de maneira a contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e de produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Exercício profissional atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Construção de uma prática pedagógica embasada na realidade;
- Percepção da importância do papel social da escola.

(PPC, 2007, p. 30)

A instituição pretende desenvolver-se a partir de uma motivação cultural e social. No entanto, ao comparar, anteriormente, o quadro de Ementas de Língua Portuguesa e os Planos de Curso, por exemplo, notamos que os objetivos são sempre voltados para a transposição de habilidades, de modo que não parece haver preocupação com as relações de poder que envolvem o acadêmico e a instituição, nem com o jogo discursivo e as possíveis formações imaginárias que permeiam esse universo acadêmico. Como bem sugere Orlandi (2012):

O estado, que articula o simbólico e o político, é elemento crucial para a formação dos sujeitos e da sua língua nacional/oficial e a chamada língua materna. Fator definidor de políticas das línguas, o estado exerce seu poder, ou explicitamente, ou pela rotina de suas instituições (escola, família, imprensa, etc.), sem tornar-se visível em primeira instância. (ORLANDI, 2012, p. 158)

A avaliação diagnóstica da instituição, postulada no documento, é a de que os estudantes ingressos no Curso de Letras/Português apresentam um *déficit* em leitura/escrita/interpretação. Parece que o problema do suposto *déficit* em leitura é também resultado de uma possível má formação do professor egresso do Curso de Letras da UFAC. E, para tentar amenizar o “problema”, a universidade apresenta como alternativa o ensino da Literatura, que traz em seu bojo determinadas habilidades e competências, conforme apresenta o PCC:

(...) vislumbra competências e habilidades que traduzem os diferentes valores culturais em linguagens diversas presentes na vida social do aluno. Para tanto, a prática pedagógica dos professores deve promover um diálogo efetivo, do qual nasça uma consciência crítica em relação às diferentes manifestações textuais, culturais do processo ensino-aprendizagem que auxiliem na visão de mundo. (PPC, 2007, p. 27)

O modelo de letramento da instituição concebe a língua como transparente. Ao tratarem de leitura, por exemplo, alguns Planos mencionam um suposto incentivo à leitura em frases como “estimular a leitura crítica” (P14/2015, por exemplo) e não disponibilizam um conjunto de práticas de letramento apropriadas a cada cenário, sentidos sociais e identidades que cada prática evoca. Em suma, os conceitos de leitura, como apontam os documentos, apresentam deslocamento no que se refere ao entendimento do leitor como um mero decodificador e reproduzidor de frases, orações e períodos (conforme indiciam P1/1979, P2/1981, P3/1981, P4/1983 e P5/1983).

O processo de leitura atrelado aos princípios sócio históricos, ideológicos e de letramento do próprio leitor parecem emergir nos P17 e P18 (2018). No entanto, a partir do que propõem os Planos de Curso, durante todo esse processo de deslocamento e durante o percurso da análise, tornou-se consenso acreditar que os alunos não dominam as práticas acadêmicas (como comprovam pesquisas em leitura, incluindo, ainda, o PPC do Curso de Letras). Os Planos de Curso também indicam que o modelo de habilidade e competência é ainda o elemento norteador do ensino de leitura no curso de Letras/Português da UFAC, já que há uma sugestão nos planos de curso de tornar o aluno “apto” a repetir e reproduzir aquilo que é consenso definir como conteúdo no meio escolar, na instituição não é diferente.

Portanto, a problematização em torno dos discursos sobre leitura é de extrema relevância para se repensar a prática de ensino no âmbito local, já que a UFAC é a única instituição pública do Estado do Acre que busca formar professores para atuar nas redes públicas – estadual e/ou municipal, como prevê o campo de atuação profissional egresso do Curso de Letras/Português da instituição:

O profissional formado pelo curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, atuará no ensino regular em escolas da rede pública ou particular de ensino, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso, poderão também atuar em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA -direcionadas ao Ensino Fundamental II e Médio, além de Programas e Projetos Especiais, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Eventualmente, dada à natureza de sua formação, os egressos poderão atuar como gestores escolares, revisores de textos, críticos literários, assessores culturais, entre outras funções. (PPC, 2017, p. 25)

A UFAC, como principal instituição formadora desses profissionais, tem a responsabilidade de formar um professor-leitor que seja considerado, dentro de seu modelo de ensino, “proficiente”.

Alguns conceitos perpetuaram-se ao longo das décadas e estão presentes até hoje. O conceito de leitor como “caçador” de sentidos é um exemplo desse tipo de cristalização que se repete de um documento para o outro. Isso indicia, na realidade, que há pouco o que dizer em termos de mudança no paradigma do ensino de leitura na referida instituição. Perpetua-se o modelo tradicional de que fala Pêcheux (2014): o que esse texto quer dizer? Quais as ideias principais desse texto? No máximo, o que se desloca é a questão dos fatores pragmáticos, sociais e interacionais que antes não eram levados em consideração. A ideologia dominante na discursivização sobre leitura na UFAC ainda é a que está prescrita na cartilha do letramento autônomo.

No que diz respeito ao funcionamento das formações imaginárias que atravessam os Planos de Curso de Letras/Português da UFAC, mencionamos, mais uma vez, a discussão de Pêcheux (2014) em torno do discurso. Segundo ele, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, em que há, necessariamente, uma relação de força e sentido. Pensando no discurso sobre leitura na universidade, consideramos que os sujeitos envolvidos nesse jogo discursivo são: a voz institucional, a voz do professor e a voz do estudante, as quais ecoam a partir de diferentes posições. Nesse jogo, o quadro imagético de Pêcheux pode ser pensado da seguinte forma: o professor – que ocupa um lugar na instituição UFAC (Curso de Letras), regimentado por determinado Projeto Curricular – ao elaborar um Plano de Curso, é porta voz da universidade e está situado, portanto, como diria Pêcheux, no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo ideológico dado. No caso da instituição: o que o professor diz, o que ele enuncia muda de estatuto conforme o lugar que ele ocupa. O discurso em torno das habilidades e competências, por exemplo, não partisse de um documento aprovado por órgãos competentes e não tivesse sido escrito por um grupo de professores da universidade, não teria o mesmo efeito para os alunos dentro do Curso de Letras/Português da UFAC. Assim, o modelo proposto pela

instituição ganha valor porque é balizado pela própria instituição e suas instâncias superiores. O professor é a voz que ecoa dessa relação de força.

Atreladas a essa relação de força, estão as relações de sentido: o discurso não tem exatamente um início, há sempre um discurso prévio, um discurso remete sempre a outros discursos que são sempre retomados. Isso permite que o que enuncia experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de enunciador. Para Pêcheux, essa habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, na maioria das vezes, decisiva, pois é uma forma de ele prever, em tempo hábil, onde o ouvinte o espera (PÊCHEUX, 2014, p. 77). Dessa forma, o professor, ao formular seu discurso por meio do Plano de Curso, já tem em mente o que o aluno quer ouvir ou espera ouvir da instituição. O professor prevê um aluno que já está disposto, por exemplo, a ouvir uma visão romantizada sobre leitura porque é isso que o constitui até o momento: a leitura como fonte inesgotável de prazer, como paliativo para os “problemas de escrita” etc. Evidentemente, esse jogo pode ser interrompido por um professor que enunciará de outro lugar, com base em outra teoria. Nesse caso, também o professor poderá imaginar a reação dos estudantes diante desse fato que para eles será novo. Como diria Pêcheux:

(...) as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas (...) (PÊCHEUX, 1990, p. 160)

Orlandi (2012, p. 32) afirma: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são apenas nossas. Elas significam pela história e pela língua, e “por isso, o discurso é social, encontra-se disperso no social, de maneira que o sujeito, ao enunciar, se inscreve em dadas formações discursivas que estão submetidas a um plano maior – o interdiscurso, o já-dito. Na maioria dos documentos, o exercício de repetição é evidenciado, a exceção aparece nos documentos de 2011 até aqui (P11-11/12), (P12-14/15), (P15-17/18), (P16-17/18) e (P17-17/18). É importante salientar que, para a AD, teoria que sustenta a presente pesquisa, os gestos de leitura têm relação com o simbólico, diferente de outras correntes teóricas que o veem como atos no sentido (fazer/ação).

Na construção dos Planos de Curso de Letras, em seu processo de textualização, há formulações que direcionam o olhar do leitor – como, por exemplo, o modelo de Plano de Curso disponível no site da instituição, o qual aponta para o modelo de habilidade e competência – e, ao mesmo tempo, indiciam a posição-sujeito de quem o escreveu. O

documento, ao direcionar para determinado modelo, determinada prática de leitura, fecha o sentido do texto de forma que as atividades de leitura são concebidas apenas como atividades de extração de sentidos prévios.

Quando os documentos enunciam em sua textualização uma visão de língua, or exemplo, isso determina, no jogo de imagens, o lugar do discurso institucionalizado sobre leitura, mediante a voz dos professores, mesmo que outras vozes se entrelacem nesse jogo, na estrutura dessa formação social. Então, como diz Pêcheux, os elementos A e B podem ser assim representados: (A), o discurso institucional; e (B), o interlocutor (estudante), de maneira que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social. Assim, no interior da instituição (UFAC), o lugar que ocupa o professor (voz da instituição) e o lugar que ocupa o estudante (interlocutor) é marcado por propriedades diferenciais determináveis. Ou seja, com base em Pêcheux, destacamos que esses lugares (papéis sociais) estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo, pois “[e]xistem nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Os documentos da instituição autorizam o professor a dizer determinado discurso e não outro; há um assujeitamento na medida em que um discurso é legítimo e outro não, existe uma ordem a ser seguida e não outra. O documento escrito por professores que representam a instituição, portanto, com papéis determinados, antecipam a imagem que o interlocutor terá e se projeta para tal. A forma de exposição do ementário, por exemplo, aponta para isso: os conteúdos a serem discutidos já estão às vistas na apresentação da Ementa. Se já existe um modelo e um conteúdo pré-estabelecido é porque, de certo modo, já há um imaginário em funcionamento na instituição. Nas primeiras décadas do Curso de Letras (70/80), a imagem que se fazia do ingressante no Curso de Letras da UFAC era a de um indivíduo que, ao desconhecer as regras da gramática normativa da língua, não seria capaz de se comunicar com precisão porque não teria competência para tal e seria desprovido de linha de raciocínio lógico. Os futuros professores de português, portanto, podem projetar o “mesmo” imaginário de seus alunos do Ensino Médio e Fundamental e, assim, nesse jogo imagético, foram se constituindo as formações discursivas dos sujeitos envolvidos nessa conjuntura sócio-histórica.

No que se refere aos efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor nos documentos oficiais, pontuamos o que se alterou e o que permanece, apesar das mudanças nas grades curriculares e no próprio modelo de ementa com o passar do tempo. Dito de outro modo, buscamos analisar o que um documento recupera de outro: como os discursos se

apoiam um nos outros e quais efeitos de sentidos se evocam dessa textualização. Em relação aos conceitos de leitura e sujeito-leitor, tentamos entender a visão de língua que norteia o letramento que a instituição oferece àqueles que serão futuros professores.

Os documentos e a proposta de trabalho do professor (com leitura, por exemplo), com exceção dos documentos de 2017 e 2018, sugerem um conceito de língua que desconsidera a dispersão do sujeito, a heterogeneidade tanto do sujeito quanto da linguagem, projetando-se a ilusão de que o “eu” é o centro do dizer e, portanto, o dizer já começa no que Saussure, Jakobson e outros chamaram de “indivíduo”, “falante”, criando-se a ficção de que esse indivíduo é único, homogêneo e imanente. Essa proposta, veiculada no modelo de “habilidade” e “competência”, reforça um estereótipo de sujeito-leitor, o que é recorrente, principalmente, nas duas primeiras décadas de funcionamento do Curso de Letras/Português da UFAC, conforme sugerem as descrições dos documentos das décadas de 70/80 (P1/1979), (P2/1981), (P3/1981), (P4/1983) e (P5/1983).

Destacamos, ainda, que, em relação à leitura em seu sentido amplo, ou seja, a leitura se resume ao ato de ler as obras clássicas e não há espaço para a leitura polissêmica, como mostram os documentos analisados: o bom leitor é aquele que reproduz o que está nos livros que a instituição apresenta. Quem não tem acesso à escolarização estará longe de ser um leitor competente, conforme nos mostram, de forma mais contundente, os documentos de P1 a P5 (1979-1983), e de forma mais camuflada, os demais Planos, já que, nestes últimos, se tem a influência da linguística de texto que adere em seu aparato teórico a questão social, portanto, interacional. Isso não impede que a instituição, por exemplo, reforce o modelo de habilidade e competência tão comum às demais teorias dominantes nos documentos. A academia, ao produzir a imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal, tem sido o fundamento para as metodologias de leitura propostas e perpetuadas ao longo da história do Curso de Letras/Português da UFAC.

Sobre a constituição do sujeito-leitor, Orlandi (2012) defende existir uma razão histórica para essa formação. O relacionamento do sujeito leitor com o texto, no decorrer dos séculos, aponta que houve uma mudança radical: o século XII resumia-se ao sagrado; no século XIII, perde-se o caráter estritamente sagrado para dar lugar também ao profano; já o século XIV ganha um caráter jurídico que acaba por possibilitar um deslocamento no modo de relacionamento do sujeito com o signo, com a escrita, sem deixar de mudar sua relação com o conhecimento, o que deságua em uma ambiguidade: o sujeito é, ao mesmo tempo, submisso e autônomo, já que diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidades (FOUCAULT, 1977).

Nos documentos em questão, temos que, nas primeiras décadas, havia uma previsão/imagem presente nos documentos de um sujeito passivo, o qual tinha de ser apto a reproduzir o que a escola impunha como saber. E, ao mesmo tempo, havia a figura do professor, o detentor do conhecimento, tendo como missão libertar o sujeito da “ignorância”. O efeito dessa discursivização é o discurso do *déficit* em leitura e da chamada competência comunicativa, a qual é resultante de testes internacionais como o IELTS (*Internacional Language Testing System*), por exemplo, usado por universidades de língua inglesa para identificar a proficiência de candidatos de realidades linguísticas diferentes, como é o caso do Brasil. Outro Programa que tem fornecido a principal base para a classificação de país por país frente à qualidade da educação, em geral, e do letramento, em particular, é o PISA, que tem recebido críticas pelo modo como coleta e interpreta seus dados, conforme já delineamos no capítulo teórico. Os programas de governo baseiam-se nesses resultados e não em pesquisas universitárias, por exemplo, para efeito de política educacional, o que consideramos um equívoco.

O letramento promovido pela UFAC, por sua vez, contempla, em certa medida, os três modelos de que falam Lea e Street (2014): o modelo de habilidades de estudo, que irá conceber a leitura e o letramento como habilidade individual e cognitiva, concentrando-se nos aspectos da superfície da forma da língua ao pressupor que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas (modelo mais presente nos P1, P2, P3, P4 e P5, nas primeiras décadas de formação do Curso de Letras). Isso indica um cerceamento do sujeito no que concerne à leitura no sentido polissêmico. O espaço da leitura parafrástica, portanto, fica cada vez mais extenso.

O Curso de Letras da UFAC contempla também, em sua grade curricular, o modelo de socialização acadêmica proposto por Lea e Street (2014), que tem relação com o ensino pautado nos gêneros e em temas e em disciplinas. Os documentos analisados pressupõem que o estudante deve adquirir modos de falar, de escrever, de pensar e de interagir em práticas de letramento que caracterizem membros de comunidade disciplinar ou temática – modelo que supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis (conforme Bakhtin) – e que esse estudante, dominando e entendendo as regras básicas de um discurso particular, estará apto a reproduzi-lo sem problema (P11, P12 e P13). O terceiro modelo é também contemplado na UFAC à medida que alguns profissionais, por exemplo, buscam promover as discussões em torno dos letramentos sociais, em uma perspectiva discursiva. Porém, o modelo de habilidade e, mais recentemente, de socialização acadêmica têm guiado o

desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas, assim como apontam os documentos analisados.

Atendendo à temática proposta, a qual contempla a discursivização sobre leitura e leitor no Curso de Letras/Português da UFAC, concluímos que nossa hipótese e pergunta de pesquisa, de fato, confirmam-se no material, uma vez que os dados indicam que a universidade, ao tratar de leitura, volta a atenção aos aspectos gramaticais e ao modelo de habilidade de estudo. A maioria dos documentos analisados aponta para isso. Outra questão é a noção de língua e de sujeito que perpassa os documentos: na maioria deles, com exceção dos últimos documentos analisados (2015-2018), a língua ainda é vista da perspectiva de sua exterioridade. O sujeito parece agir passivamente frente à superioridade do sistema, e isso determina o que se diz sobre leitura e leitor na academia.

Quanto à pergunta de pesquisa: em que medida houve algum deslocamento nos discursos sobre leitura que emergem dos/nos Planos de Curso da década de 70, sinalizamos que houve deslocamento no decorrer das décadas, sobretudo, de 1990 em diante. Na década de 90, os documentos apontam para a separação na ementa dos conteúdos gramaticais e dos conteúdos relacionados à leitura e produção textual. Houve, ainda, uma influência da linguística de texto no tocante à leitura e à escrita. Em síntese, os documentos posteriores à década de 90 passam a se valer dos conceitos da Linguística Textual para definir leitura, leitor, texto, etc.

Na reformulação de 2006, o deslocamento acontece por influência, além da Linguística de Texto, de outras teorias, tal é o caso da Análise do Discurso, dos Estudos do letramento, da Semântica, da Pragmática, etc. Apesar desses deslocamentos de base teórico-epistemológica na grade curricular do Curso de Letras da UFAC, esse ainda é um Curso cuja prática de leitura emerge de um discurso autônomo, que, por fim, promove o que a grande mídia e os grandes manuais divulgam sobre um suposto “fracasso” em proficiência leitora, baseado em índices, cujos parâmetros de avaliação não condizem com a realidade do leitor brasileiro. Esse discurso cristalizado e perpetuado no decorrer das décadas reduz outras possibilidades de enxergar a leitura.

Portanto, entendemos que a leitura constitui-se em uma prática social na qual se mobiliza o interdiscurso que inscreve o leitor, enquanto sujeito sócio historicamente constituído, em uma disputa de interpretações que, de certo modo, desestabilizam os sentidos já dados. A partir desse movimento, passa-se a considerar o efeito de inconsistência do texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. A leitura é, então, o momento crítico da relação entre autor–texto–leitor, sendo a interpretação possível porque

existe a presença do outro nas sociedades e na história. Assim como Pêcheux (2014), entendemos que é “com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação” (Pêcheux, 1990, p. 54). Os momentos de interpretação são atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais e entendidas como gesto de interpretação já marcado pela história e pela ideologia.

Em resposta aos objetivos propostos, à hipótese elencada e à pergunta de pesquisa, esboçamos algumas conclusões: (i) os documentos que regem o Curso de Letras/Português da UFAC sofreram alguns deslocamentos no decorrer das décadas, a saber, as mudanças em sua grade curricular, com a inserção de novas teorias sobre a linguagem e, conseqüentemente, abriu-se espaço para a discussão dos conceitos de sujeito/leitor/leitura. No entanto, ainda sustentam, em sua maioria, o que vemos circular sobre a leitura nas várias instâncias sociais: a saber, uma concepção de leitura que não abarca o letramento em sentido amplo, considerando apenas um modelo de leitura e sujeito-leitor idealizado como único, portanto, homogeneizante, que limita o universo da leitura, reduzindo-a ao texto verbal impresso e aos clássicos; (ii) sobre as projeções imaginárias, os documentos estruturam-se, na maior parte das vezes, sob a égide do letramento autônomo, na medida em que priorizam os modelos de letramento que são inerentes à ideologia dominante, não levando em conta outras práticas de leitura e limitando, portanto, essa possibilidade. A imagem que se faz do leitor parte sempre do *déficit*, da ideia de um não leitor que precisa ser habilitado. As mudanças mais consideráveis foram indicadas nos documentos mais atuais (2015-2018), os quais apontam para um deslocamento em relação à concepção de leitura, vista a partir de uma visão mais abrangente da linguagem e, por conseguinte, de práticas leitoras; (iii) os efeitos de sentido que decorrem das práticas com leitura na universidade são resultantes dos deslocamentos tanto em relação ao gênero Plano de Curso, quanto da inserção de novas teorias sobre a linguagem na grade curricular do curso, tal é o caso da Análise do Discurso, dos Novos Estudos do letramento, dentre outras, que passaram a compor o currículo de Letras de 2006 em diante. As referências bibliográficas também apontaram para esse deslocamento nos documentos de 2015 a 2018.

Em relação ao modelo autônomo, aqui citado, os efeitos de sentidos que decorrem deste vêm de testes sobre leitura que não condizem com a realidade brasileira, por exemplo, mas que são a base para se programar políticas educacionais. Portanto, parte-se, na universidade, de práticas autônomas de letramento para se veicular e cristalizar determinados discursos sobre leitura, a saber, o discurso do *déficit* em leitura e o cerceamento de outras práticas leitoras para além dos discursos cristalizados e veiculados por décadas na instituição, como apontaram os documentos analisados.

Esses processos discursivos sobre leitura, que se dão, na UFAC, com efeito, podem ser fruto também das pesquisas mencionadas por Goody e Ong, por exemplo, que, em suas análises, nas décadas de 60/70 e 80, apontavam para alguns estágios de raciocínio porque passam os sujeitos antes, durante e depois do processo de escolarização. A partir desses estudos, os processos de pensamento de diferentes grupos sociais eram nomeados com os termos raciocínio lógico/pré-lógico; primitivo/moderno e concreto/científico. Oriundos desse pensamento são ainda os termos letrado/iletrado, termos comuns nos dias de hoje, mas dos quais certamente discordamos pelas razões já expostas.

Sendo a Universidade Federal do Acre a única instituição pública de Ensino Superior do Estado do Acre, consideramos relevante que se traga para o debate propostas mais abrangentes sobre letramento, como consequência das transformações de base teórico-metodológicas, tanto sobre a leitura, quanto sobre os leitores e tanto sobre as diversas leituras e os diversos leitores. A esse respeito, há muito que se fazer. Enfim, a ideia é que se abram as possibilidades de trabalho com a leitura polissêmica e/ou com *os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor* (INDURSKY, 2010, p. 172-173).

Nessa perspectiva, a presente tese buscou contribuir para a pesquisa na instituição local (UFAC) e na linha de pesquisa (Oralidade e Letramento) a qual está vinculada no PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). No que se refere ao âmbito local: a abordagem poderá contribuir para suscitar reflexões acerca do letramento que a academia propõe, deixando, muitas vezes, de atender às necessidades do universitário, da instituição e do próprio professor. Pensar os efeitos de sentido que se produzem a partir de dada ordem (documentos oficiais) e, ainda, como eles podem afetar o ensino da leitura na própria instituição (UFAC), por exemplo, é entender que as relações de poder que perpassam os conflitos entre instituição-aluno-professor podem interferir em algumas questões fundamentais do letramento acadêmico, tais como: o que é ensinar leitura, como ensinar, para quê e para quem ensinar. Assim como afirma Campos Almeida (2016), em pesquisa sobre letramento de professores de língua portuguesa em formação e constituição de identidades profissionais, também “[julgamos] relevante que se desenvolvam estudos direcionados a investigações sobre o percurso de letramento dos professores em formação, suas práticas de letramento situado em distintos domínios discursivos e esferas socioculturais diversificadas”. É importante que análises se sustentem em reflexões para a promoção de ações ou mudança nas ações sobre o processo de formação de professores a ser efetuado durante o curso universitário.

Finalmente, destacamos que, em quase todos os planos das primeiras décadas analisadas (70, 80), o lugar da leitura é quase sempre reduzido a uma só unidade do conteúdo programático, mesmo que seja ela, a leitura, o foco da ementa. Parece que a leitura está associada também a uma prática mecânica de repetição e simples decodificação da escrita, já que, em alguns casos, se propõe que esta deva ser feita de forma “correta”, obedecendo-se à pontuação, pronúncia correta dos vocábulos, etc., como se percebe nas propostas do P1(1979) e do P5 (1983), por exemplo. Ou, ainda, a leitura aparece como pretexto para que se faça a passagem para o texto escrito (ler para, em seguida, interpretar, localizar, sublinhar, retirar as ideias centrais); por isso, o ato de ler sempre está associado à palavra interpretação que, geralmente, se dá por escrito, o que parece ser o foco da abordagem (a escrita). Trata-se, também, de uma prática que envolve, necessariamente, a aplicação de elementos da gramática normativa (de base conteudista). Por último, a leitura também emerge como algo que é passível de nivelamento, indiciado por certos termos como: “níveis de leitura”, “possibilidades de leitura de um texto” encontrados no P7 (2000) e na maioria dos documentos dos anos 2000.

A discussão não exaustiva sobre essa temática pode suscitar futuras pesquisas, já que o material elencado não foi exaustivamente analisado, sendo apenas uma leitura possível em meio a tantas outras.

REFERÊNCIAS

ABREU. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. (Org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ALMEIDA. **Política educacional brasileira na década de 1990: um desserviço à cidadania.** Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez, 2005.

ALTHUSSER. **Um mapa da ideologia.** In: _____. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Tradução Vera Ribeiro (Orgs). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2011.

BART e DAUNAY. **Pode-se levar a sério o Pisa? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional.** Mercado das letras. Campinas-SP, 2018.

BAKHTIN. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO. **Introdução à análise do discurso.** São Paulo: Unicamp, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA: resultados nacionais 2000.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF.BREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura. Mercado de Letras: São Paulo, 1998.

CAMPOS ALMEIDA. **Letramento de professores de língua portuguesa em formação e constituição de identidades profissionais.** Universidade Estadual de Londrina: VI CLAFPL - VI Congresso latino americano de professores de línguas, 2016.

CORACINI. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

CORRÊA. **As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários.** Revista da ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p.333-356, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisaalem-ranking-621959.shtml?page=0>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. **Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento.** 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/5975>. Acesso em: 19 de abril de 2019

COSTA VAL. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRUZ. **Pêcheux, leitor do Curso de Linguística Geral**. In: CRUZ, Marcio Alexandre, PIOVEZANI, Carlos e TESTENOIRE, Pierre-Yves. **Saussure, o texto e o discurso**. Cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola, 2016

DONATI-LINK. **O imaginário sobre sujeito professor nos documentos oficiais: entre o religioso e o jurídico, uma repetição ideológica, (não) idêntica**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Letras, 2015.

FERREIRA, M. C. L (Coord^a.) **Glossário de termos do Discurso: Projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001)**. Bolsista de iniciação científica Ana Boff de Godoy ... [et.al].Porto Alegre: UFRG, Instituto de Letras, 2001.

FIORIN e SAVIOLLI. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.

FISCHER. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. In: Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008.

FOUCAULT. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes por acordo com Portugália Editora Ltda, 1967.

FREIRE. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam /**. –. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1967.

GERALDI. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREENFIELD. Oral and written Language: the consequences for cognitive Development in Africa, the United States and England. **Language and Speech**, 15: 169-78 1972.

GNERRE. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOODY. **The interface Between the written and the oral**. Cambridge. University Press, 1987.

HILDYARD; OLSON. **Literacy and the Specialization of Language**. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

INDURSKY. **Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos**. In:_____. TFOUNI. (org.). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas, Mercado das Letras: São Paulo, 2010.

INEP (2001). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília-DF, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2000: Relatório Nacional. Apresentação. Brasília, 2001. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da Leitura no Brasil**. Edição 2001/2007. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro> . Acesso em: 19 de abril de 2019

_____. **Retratos da Leitura no Brasil**. Edição 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro> . Acesso em: 19 de abril de 2019

_____. **Retratos da Leitura no Brasil**. Edição 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro>. Acesso em: 19 de abril de 2019

JAKOBSON. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

KATO. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN; ASSIS. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Editora Pontes: São Paulo, SP, 2002.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Campinas, 1993.

KLEIMAN. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v, 7, n 14, p.13-22, 2004.

KOCH e ELIAS. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH. e TRAVAGLIA. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH. e TRAVAGLIA. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.

LAGAZZI. **O desafio de dizer não**. São Paulo: Pontes, 1988.

LABOV. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972 [1966].

LACAN. (1960) **Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano**. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 1960.

LEA; STREET. **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.16, n.2, p.477-496, jul./dez., 2014.

MARCUSCHI. (1998). **Língua falada e língua escrita no Português Brasileiro**: distinções equivocadas e aspectos descuidados. *Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz Internationales Kolloquium*. Berlim (Alemanha), p. 10.

_____. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais**. Recife: UFPE, 2000.

- MARCUSCHI; DIONÍSIO (org.). **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- MARTINS. **O ensino superior brasileiro anos 90**. São Paulo em perspectiva, 2000.
- MARX. **Dialética e capitalismo** – ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 11.
- MITTMAN. **Entre faltas e excessos, a busca pela palavra**. *Gragoatá*, Niterói, n.3, 2002.
- _____. **Texto imagético e autoria**. 2011 (no prelo)
- ORLANDI, Eni P. Autoria e interpretação. In: _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*.
- MUSSALIN e BENTES (orgs). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- MUSSALIN. **Análise do Discurso**. In: _____. MUSSALIN e BENTES (orgs). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. Volume 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- ONG. **Orality and Literacy**. Methuen: Londres, 1982.
- ORLANDI. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. **Leitura e Discurso: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes, 2010
- _____. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.
- _____. **As posições de autor e leitor no jogo discursivo**. In: _____. TFOUNI. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí-RS: Unijuí, 2008.
- PÊCHEUX. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: _____. GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani. [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: _____. GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani. [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.
- PERFEITO. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: _____. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*, v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.
- PISA. **Resultados Nacionais**. Edição 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2019

POSSENTI. **Teoria do Discurso**: um caso de múltiplas rupturas. In: _____. MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (orgs). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PUECH. “**O Discurso**”, as heranças e o destino de Saussure na França. In: CRUZ; PIOVEZANI e TESTENOIRE. *Saussure, o texto e o discurso. Cem anos de heranças e recepções*. São Paulo: Parábola, 2016.

PROJETO POLÍTICO CURRICULAR – PPC. **Curso de Letras/português**. UFAC, 2007.

PROJETO POLÍTICO CURRICULAR – PPC. **Curso de Letras/português**. UFAC, 2017.

ROJO. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SALLA. **O PISA além do ranking**. Nova Escola. Ed. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2750/o-pisa-alem-do-ranking>>. Acesso em 25 abril de 2018.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores associados, 2007.

SANTOS. **A reforma curricular do curso de letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980**: entre ditos e escritos. Rio Branco: Tatiane Castro dos Santos, 2012.

SIGNORINI. (Org.) **Investigando a relação oral / escrito: e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOSTER; CORRÊA. **Aspectos ocultos do letramento acadêmico e presumido social**: sequências narrativas em textos de pré-universitários. In: _____. Ester Myrian Rojas Osorio. (Org.). *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. 1. ed. São Carlos: Pedro João Editores, 2011, v. 1, p. 41-64.

STREET. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho**. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez de 2009.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARALLO. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1997.

TFOUNI. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMSON. **Os primeiros filósofos**. Lisboa: estampa 1974.