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

Pereira, Ceildes da Silva
P436l 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-Damásio
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 possiblidades 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/*corpus* 42
3.3. Caracterização do *lócus* 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 possiblidades 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 escolas[1] 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 intelectivo 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:

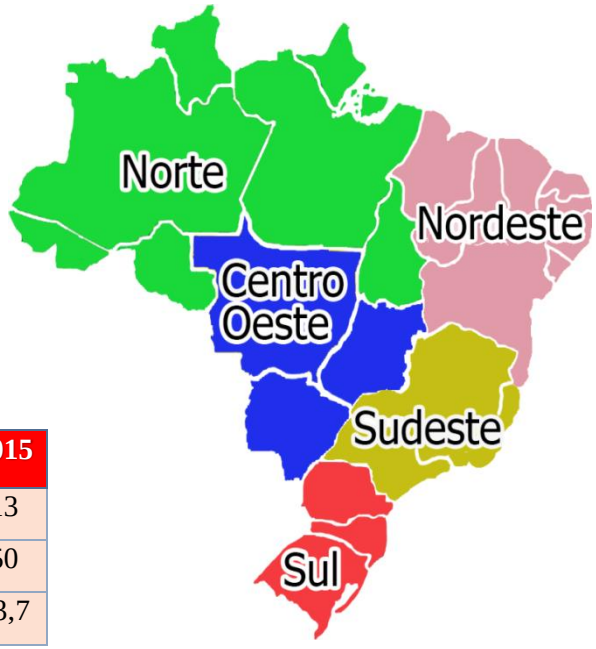
Dados do IPL (Instituto Pró-Livro, 2016) -
Penetração de leitores por Região 2007- 2015:

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-UNESCO[3] . 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. Dobránky. 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.

2. PERCURSO TEÓRICO

> A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade.
>
> (ORLANDI, 2012, p. 10)

Neste capítulo, abordamos a teoria que embasa a presente pesquisa, a saber, a Análise do Discurso francesa, de base pecheuxtiana, doravante AD. Tratamos, na sequência, especialmente dos conceitos que são mobilizados na análise de nosso objeto de pesquisa, dentre eles: (i) discurso e ideologia, (ii) leitura e leitor, (iii) formações imaginárias e (iv) efeitos de sentido, a partir do quadro epistemológico que embasa as reflexões propostas nesta tese. Além de Michel Pêcheux, também nos ancoramos em autores como Brandão (1993), Indursky (2010), Possenti (2004), Orlandi (2010; 2012), Puech (2016), os quais contribuem para nossas reflexões tanto teóricas quanto analíticas.

2.1. A Análise do Discurso: uma teoria pecheuxtiana de leitura

Pêcheux (1938-1983), um dos autores mais importantes do cenário das teorias do discurso, é reconhecido como o fundador e o nome da AD francesa, especialmente no Brasil. Estudou na Escola Normal Superior de Paris, ensinou Filosofia (1963) e fez parte do Departamento de Psicologia no Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS). Influenciado pelas teóricas de Althusser (1996), Pêcheux reflete sobre a história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico, visando transformar a prática das ciências humanas e sociais. Em suas leituras, deu ênfase à questão do sentido, que ele considerou o "nó" em que a Linguística cruza a Filosofia e as Ciências Sociais. Possenti (2004) avalia que, ao reorganizar este campo de conhecimento através do confronto do político com o simbólico, a Análise do Discurso proposta por Pêcheux coloca questões para a Linguística, interrogando-a pela historicidade que esta exclui, assim como questiona as Ciências Sociais pela transparência da linguagem sobre a qual elas se constroem.

No entanto, vale ressaltar que a base sobre a qual a teoria pecheuxtiana sustenta sua teoria do discurso é o estruturalismo, na expoente figura de seu principal representante, Ferdinand de Saussure, e do seu Curso de Linguística Geral (CLG), publicado em 1916. Para muitos linguistas, o mestre genebrino ainda é apontado como aquele que exclui da

comunicação humana elementos fundamentais, tais como: o sujeito falante, a história e o social; consequentemente, excluem-se as possibilidades de se estudar a língua sob o viés do texto e do discurso.

Puech (2016) faz considerações sobre a importância de Saussure para a Linguística no final do século XIX, quando esta ainda se estruturava enquanto ciência. Não havia consenso em relação à questão fundamental nos estudos da linguística e seu objeto de investigação ainda não tinha sido definido. O autor avalia a figura saussuriana e seus legados, principalmente no que tange às teorias discursivas e assegura que Saussure é onipresente em todos os setores das Ciências Sociais e da Filosofia da época; o estruturalismo é então, segundo ele, a base para muitas teorias, inclusive as do discurso. Nos fervores e rumores da Segunda Guerra Mundial e na emergência da positividade e da estrutura em linguística, surge, também, "a inquietude do discurso" (PUECH, 2016, p. 14).

A respeito das aproximações entre o estruturalismo e a teoria pecheuxtiana, por exemplo, Cruz (2016) considera que a retrospectiva de Pêcheux sobre o Curso de Linguística Geral propõe uma análise criteriosa "sobre as consequências teóricas induzidas por certos conceitos saussurianos" (CRUZ, 2016, p. 65). Portanto, Pêcheux assenta suas bases na releitura da teoria saussuriana, althusseriana (de base marxista) e na Psicanálise lacaniana, de modo que a teoria pecheuxtiana constitui-se do seguinte tripé: Materialismo Histórico, Linguística e Psicanálise. Diante disso, tem-se um deslocamento em relação ao objeto de estudo de ambas as correntes teóricas, de maneira que Pêcheux inaugura uma teoria do discurso que, segundo ele, leva a:

> (...) reformular uma das questões mais centrais referentes à leitura, e ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2014, p. 160)

Ao pensar, portanto, em uma teoria do sujeito e seu discurso, Pêcheux (2014) propõe alguns deslocamentos da teoria saussuriana, os quais são apontados por Cruz (2016). O primeiro diz respeito ao objeto científico da Linguística, tratada por Saussure como objeto homogêneo, o qual implica duas exclusões, a saber: a exclusão da fala e a exclusão das instituições não semiológicas. Na primeira exclusão, Pêcheux sustentaria que a oposição entre esses dois termos autoriza a imanência do sujeito falante em relação à língua e aos fatores internos a ela e anuncia, então, uma proposta de mudança para a questão do sentido. Quanto à segunda exclusão, Cruz (2016) analisa que, ao atribuir à instituição *langue* uma especificidade

em relação às demais instituições, a teoria saussuriana parece afetada pela necessária ilusão do não semiológico, que considera as instituições, de modo geral, como funções com finalidades explícitas. Essa proposta saussuriana concebe a língua como tendo uma ordem própria, independentemente do sujeito e da história. De outro lado, teríamos, na *parole*, um terreno por onde o sujeito circula livremente. Pêcheux, portanto, proporia a esse respeito um nível intermediário entre a suposta universalidade da *língua* e a suposta singularidade da *fala* em Saussure.

Sobre a linguística postulada pelo mestre genebrino, Pêcheux (2014) faz, ainda, a seguinte colocação:

> (...) Parece-me que há uma dificuldade fundamental, presa à natureza do horizonte teórico da linguística, mesmo em suas formas atuais: pode-se enunciá-la dizendo que *não é certo que o objeto teórico que permite pensar a linguagem seja uno e homogêneo, mas que talvez a conceitualização dos fenômenos que pertencem ao "alto da escala" necessite de um deslocamento da perspectiva teórica, "uma mudança de terreno" que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual*. (PÊCHEUX, 2014, p.71-72, grifos do autor).

Pêcheux inaugura, após esse percurso de releituras, filiações, conclusões e exclusões, uma teoria de entremeio que tem como objeto de estudo o discurso e não a língua sistêmica, como propôs Saussure. Por isso, nossa opção pela teoria discursiva, já que nos interessa refletir sobre os sentidos que emergem dos/nos documentos do Curso de Letras. A Análise do Discurso, propondo designar, por meio do processo de produção, o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas, supõe duas ordens de pesquisas, segundo Pêcheux:

> (...) o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares consideradas sobre o "fundo invariante da língua" (essencialmente: a sintaxe como fonte de coerções universais); - o estudo da ligação entre as circunstâncias de um discurso – que chamaremos de condições de produção. (PÊCHEUX, 2014, p. 74)

Esse último estatuto que propõe Pêcheux está relacionado, segundo ele, ao que a Linguística nomeia de situação ou contexto, mas que não se confunde com a visão discursiva, já que a teoria pecheuxtiana propõe um deslocamento desses aspectos imediatos (o conhecimento que os enunciadores têm das regras que comandam certo intercâmbio linguístico ou certas características do enunciado). O que importa para a Análise do Discurso, em um evento discursivo, é justamente aquilo que escapa ao chamado contexto imediato, que só se pode analisar se tomamos como ponto de partida as posições sociais que são

historicamente constituídas, as posições ideológicas sobre o que se diz e sobre o que já foi dito anteriormente, em outra época. Dessa forma, pode-se entender que a teoria pecheuxtiana pode ser considerada uma ciência da leitura, já que toma como uma das questões centrais de suas reformulações o que ele mesmo chama de "efeito leitor". Uma disciplina de interpretação, portanto, de leitura (PÊCHEUX E FUCHS, 2014, p. 160).

No tópico a seguir, abordamos conceitos de discurso e de ideologia, os quais são fundamentais para a análise de nosso objeto de estudo.

2.2. Discurso e ideologia

Sem levar em consideração as várias formas de conceituar discurso, reportamo-nos, sem restrições, para o estatuto desse termo no âmbito teórico-metodológico da AD francesa, para a qual o discurso se constitui como "um efeito de sentido entre interlocutores socialmente constituídos" (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Ainda segundo Pêcheux, o discurso é um dos aspectos materiais a que chama materialidade ideológica; a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é ao mesmo tempo dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito. Toda formação discursiva deriva de uma condição de produção (CP) específica, as quais são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, mantendo com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. Segundo Orlandi (1999), as CP fazem parte da exterioridade linguística e podem ser entendidas em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico).

Na perspectiva discursiva, os discursos não são independentes uns dos outros e tampouco são elaborados por um sujeito, já que a AD se refere a um sujeito na visão althusseriana e lacaniana. Nesse contexto, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas:

> (...), por exemplo, o deputado participa de um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal grupo ou tal interesse, ou então está "isolado". Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado; o que diz, o que enuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa (...) (PÊCHEUX, 2014, p. 76)

Todo processo discursivo, de acordo com Pêcheux (2014), situado no interior da relação de forças, é remetido às relações de sentido nas quais é produzido. Em outras palavras, o processo discursivo não tem início e conjuga-se sempre sobre um discurso prévio; não há discurso original ou neutro. Justamente por isso, a análise a que nos propusemos fazer nos documentos do Curso de Letras torna-se relevante, pois se trata de algo heterogêneo e, por constituição, ideológico. Desse modo, a noção de um sujeito uno, centrado, fonte ou origem do sentido, é uma ilusão necessária, própria da constituição do sujeito. É pensando nisso que Orlandi (2012), baseada em Pêcheux, afirma ser o discurso uma dispersão de textos e o texto, uma dispersão do sujeito, já que este pode ser atravessado por várias formações discursivas (FDs), conceito que Pêcheux reelabora a partir de Foucault (1977), acrescentando a noção de ideologia. Logo, "não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (PÊCHEUX, 2014, p. 164).

Nessa perspectiva, o discurso, na teoria pecheuxtiana, é concebido na inter-relação entre linguagem e ideologia e tem relação direta com o simbólico e o político; a materialidade discursiva se dá, portanto, quando do contato e da associação entre o linguístico e o histórico. Por histórico, na perspectiva discursiva, entendemos ser a interpretação dos fatos ocorridos em determinado momento, o real da história, ou seja, o acontecimento histórico dá origem ao acontecimento discursivo que, ao mesmo tempo, pode originar outros enunciados distintos, conforme destaca Brandão (1993, p. 49).

.Há uma dificuldade, segundo Pêcheux (2014), de os teóricos marxistas caracterizarem as fronteiras reais dos objetos que correspondem aos conceitos introduzidos, como, por exemplo, o caso dos conceitos de formação ideológica, formação discursiva e condições de produção do discurso. Quantas formações ideológicas há em uma formação social? Quantas formações discursivas podem ocorrer em cada uma delas? Segundo o autor, é no interior da própria formação discursiva que se designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens, etc.). Segundo ele, os processos discursivos não têm origem no sujeito; no entanto, eles se realizam nesses mesmos sujeitos.

Baseado em Lacan (1960), Pêcheux (2014, p 161) cita que todo discurso é "ocultação do inconsciente", e que há de se ter cuidado para não confundir discurso com fala (no sentido saussuriano); para ele, o discurso seria, então, a realização dos atos verbais da liberdade subjetiva que escapa ao sistema da língua. Pêcheux distingue, desse modo, processo linguístico de processo discursivo que se desenvolve sobre essa base linguística e afirma que os processos discursivos desenvolvem-se sobre as bases das leis internas do sistema

linguístico, enquanto conjunto de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos. Portanto, os processos discursivos não são produtos de uma expressão de um pensamento puro ou de uma pura atividade cognitiva, que utilizam o sistema linguístico de forma acidental.

Para tratar a ideologia no sentido pecheuxtiano, portanto, é preciso entender que ela perpassa o sujeito. Pêcheux (2014) para tratar de sujeito e de ideologia, toma como base o aparato althusseriano sobre o aparelhamento ideológico do estado e sua forma de funcionamento. Na teoria althusseriana, a ideologia dominante é veiculada pelo que ele denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado: a escola, a religião, etc.

Pêcheux (2014), baseado em Althusser (1996), analisa que, em um dado momento histórico, as relações de classe (a luta de classes) caracterizam-se pelo afrontamento, no interior desses mesmos aparelhamentos, de posições políticas e ideológicas, o que nos permite refletir sobre a condição do sujeito nesse jogo de poderes. A interpelação de indivíduos em sujeitos faz-se em nome de um Sujeito (com S maiúsculo) único e absoluto, e é "a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito e ela tem um efeito retroativo na medida em que faz com que todo sujeito seja sempre já-sujeito". Em Althusser, o indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para se submeter às ordens do Sujeito; logo, para ele aceitar (livremente) seu assujeitamento.

Pêcheux e Fuchs (2014) consideram que a ideologia, por sua vez, está relacionada ao conceito marxista de materialismo histórico no qual a superestrutura ideológica, em sua ligação com o modo de produção, domina a formação social considerada. A esse respeito, Possenti (2004) afirma que Althusser está na base da teoria do discurso porque, dessa relação de que trata o filósofo francês, surge um sujeito clivado, assujeitado, que não é livre e tampouco está na origem dos discursos. Para Althusser (1996, p. 386, grifos do autor), "não há sujeito, há sujeitos que não são *da* história, mas estão *na* história".

Com base nessas afirmações, procuramos entender, nos documentos do Curso de Letras, esses sujeitos discursivos e seus dizeres. Ainda sobre a constituição de sujeito, Pêcheux o define a partir da releitura da psicanálise lacaniana, introduzindo, em seus estudos, questões sobre linguagem e inconsciência do sujeito. Não se trata, segundo ele, da negação do sujeito, mas de sua dependência. Para a teoria lacaniana, "a linguagem é condição do inconsciente, e o sujeito é um efeito de linguagem" (BRANDÃO, 1993, p. 56). A ideia do descentramento do sujeito ampara-se, também, no fato de que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O sujeito perde sua centralidade e é atravessado por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Segundo Pêcheux (2014), o sujeito do inconsciente é afetado por dois tipos de esquecimentos: o de nº 1, por meio do qual o sujeito cria uma realidade ilusória e coloca-se na origem do dizer, na fonte exclusiva do sentido do seu discurso (esse esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica). Por se tratar, fundamentalmente, de uma ilusão, esse esquecimento não impede a necessidade dessa ilusão e impõe como tarefa a descrição de sua estrutura e da articulação dessa ilusão, funcionando como uma espécie de recalque, complementa o autor. No esquecimento de nº 2, Pêcheux (2014) considera que o sujeito retoma seu discurso para explicitar a si mesmo o que diz, para formulá-lo mais adequadamente, fazendo uso de estratégias discursivas em uma ação consciente ou pré-consciente. Há uma espécie de seleção linguística entre o dito e o que deixa de ser dito, de maneira que, no interior das formações discursivas as quais o dominam, o sujeito elege algumas sequências em forma de paráfrase – o dito – e "esquece", ou melhor, oculta outros ditos. A relação de recalque que caracteriza o esquecimento nº 1 regula a relação entre o dito e não dito, no esquecimento nº 2 (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 161-179).

A AD pecheuxtiana, portanto, trabalha com a noção de sujeito *des*-centrado, cuja constituição se dá em função de outro, conforme salienta Brandão (1993, p.49): "outro que envolve não só o destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)". Trata-se, desse modo, de um sujeito afetado pela história e pela ideologia. O descentramento do sujeito e sua constituição marcam um importante deslocamento para o qual o sujeito não se constitui o centro do dizer, ser único, origem e fonte do sentido. Ainda a respeito da noção de sujeito para a AD pecheuxtiana, Brandão (1993) salienta que:

> O sujeito é dividido, clivado, cindido, não é um ponto ou uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade espetacular do sujeito com seu outro, mas se constitui a partir do inconsciente, que concebido como a linguagem do sujeito (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu. (BRANDÃO, 1993, p. 55)

Para a AD, então, o sujeito, além de psicanalítico, é histórico, já que seu discurso é produzido a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, ou seja, sua "fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Sendo assim, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos dos outros para quem planeja sua fala (nível intradiscursivo)" (BRANDÃO, 1993, p. 49). A ideologia, por sua vez, conforme aponta Pêcheux (2014), está na base na noção de sujeito. Para Pêcheux, o materialismo histórico

marxista, como teoria das formações sociais, compreende também a teoria das ideologias, já que a superestrutura ideológica, em sua ligação com o modo de produção, domina a formação social considerada (PÊCHEUX, 2014, p. 162), conforme já sinalizamos. Tomando como base a teoria marxista e a releitura althusseriana de Marx, Pêcheux avalia que:

> A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (...) que é assegurada materialmente pela existência das realidades complexas designadas por Althusser como Aparelhos Ideológicos do Estado. (PÊCHEUX, 2014, p. 162-163)

Pêcheux avalia que esse aparelhamento ideológico de que fala Althusser se caracteriza pelo fato de colocar em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes, as quais se caracterizam pelo afrontamento, no interior desses aparelhos, de posições políticas e ideológicas. Nessa perspectiva, a ideologia para Pêcheux não é uma ideia, e sim uma força material, que não tem origem no sujeito, mas o constitui.

Dito isso, passamos à abordagem dos conceitos de leitura e de leitor, os quais também são fundamentais para o percurso analítico que empreendemos nesta pesquisa.

2.3. Leitura e leitor

Em relação à leitura e ao leitor e, consequentemente, ao sentido, a AD, seja no que se refere ao quadro teórico, seja no que se refere à metodologia de análise, exerce efeitos consideráveis nessas reflexões. Mesmo porque a AD propõe, justamente, um deslocamento no processo de leitura: retira-se o foco do autor e do leitor e passa-se a considerar os efeitos de sentido entre locutores, oriundos das formações discursivas e da condição de produção dos discursos frente a uma materialidade linguística dada. A AD é, portanto, uma teoria que trabalha com a leitura, e que se afasta da análise de conteúdo e da própria filologia e também da hermenêutica (POSSENTI, 2004).

A AD, por sua vez, coloca em questão a univocidade da língua, a ideia de sujeito como unidade controlada pela razão, portanto, bem-sucedido naquilo que diz e interpreta; consequentemente, coloca em xeque a ideia de conjuntura uniforme, como se as sociedades não fossem (ou sempre tivessem sido) divididas em classes, grupos. Isso muda o direcionamento da interpretação e do sentido. Orlandi (2012) traz um questionamento já

anteriormente levantado aqui sobre a polissemia que envolve a leitura no sentido amplo e, baseada na teoria pecheuxtiana, a autora considera leitura como produção de sentido. Orlandi (2012) chama a atenção ainda para o fato de que:

> (...) na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação etc.) e a sua prática de leitura não escolar. A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas. (ORLANDI, 2012, p. 63-64)

Orlandi considera que essa prática escolar tem resultado em uma concepção de sujeito-leitor que acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização pelas instituições. Na instância de Ensino Superior, acreditamos não ser diferente, já que as práticas que se evocam na escola secular podem ser um produto da formação superior. A questão que a autora propõe é:

> (...) se sabemos, portanto, que há essa constituição histórica do sujeito na sua relação com a linguagem (logo, com a leitura), e se sabemos que, ideologicamente, o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo em que é submetido às regras das instituições, como agir na escola em relação à formação do sujeito-leitor? Ou mais simplesmente: dada a configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista, como trabalhar com a relação entre leitura parafrástica-polissêmica? (ORLANDI, 2012, p. 67)

Reconhecendo a duplicidade da linguagem (que é a variação e a regra), Orlandi (2012) reporta-se à polarização entre o processo polissêmico e o processo parafrástico de leitura. Segundo ela, a tensão entre esses processos manifesta-se de várias formas: na existência da regra e da exceção, do previsível e do impossível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que ainda irá se legitimar, do que já é e do que pode ser - do estabelecido e do que muda etc. (ORLANDI, 2012, p. 113). A indagação da autora, no trecho acima, é, na verdade, uma questão complexa que ecoa quando o assunto é a leitura e o leitor. Suas respostas talvez estejam relacionadas à própria concepção de letramento que circula em todos os meios, como uma rede, muitas vezes pautada em determinado modelo que privilegia certas noções de língua e de leitura, sem levar em conta as relações de poder, de força e de sentido de que trata a AD.

A leitura perde a função de provocar efeitos de sentido no leitor toda vez que, nas aulas de leitura, se toma o texto, geralmente impresso, como um meio para o estudo da gramática, da prosódia e das regras de pontuação, por exemplo. A leitura passa a ser apenas o

lugar de reconhecimento de unidades e de estruturas linguísticas, cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos, não abrindo espaço para a pluralidade de leituras, não oportunizando outras interpretações. Orlandi (2010) considera que uma visão mais ampla de leitor deve considerar que a leitura é produzida e, por isso, "procura determinar o processo e as condições de sua produção." (ORLANDI, 2010, p. 38). Dessa forma, o sujeito irá atribuir sentidos ao texto e não "garimpá-lo" à procura de um sentido que o subjaz.

Refletir sobre como esses conceitos de leitura e leitor, especialmente, emergem nos Planos de Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Acre (UFAC) é a nossa proposta. A seguir, abordamos a noção de formação imaginária, a qual se manifesta nos processos discursivos.

2.3.1. As formações imaginárias

A noção de imaginário é um dos conceitos igualmente importantes para nossa análise por estar na base na teria do discurso e por perpassar os objetivos propostos da tese. Trata-se de formações que pertencem a um quadro imagético que aponta para as antecipações, formulações de identidades dos sujeitos enunciativos, ou seja, a imagem que projetam do outro, deles mesmos e do que é enunciado no processo discursivo. O sujeito vê a si mesmo, imagina como o outro o vê e como ele vê o outro e o referente e, ao produzir o discurso, seja oral ou escrito, pode prever a reação dos envolvidos no jogo discursivo e avaliá-los. Todo processo discursivo, segundo Pêcheux (2014, p. 82), supõe a existência das seguintes formações imaginárias:

Quadro 1: Formações imaginárias segundo Pêcheux

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	I_A *(A)*	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	I_A*(B)*	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	I_B*(B)*	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	I_B*(A)*	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: PÊCHEUX, 2014, p. 82.

O quadro demonstrativo de Pêcheux reordena o esquema proposto pelo linguista russo Roman Jakobson (1969) para quem a comunicação se dá na relação de seis elementos que desencadeiam seis funções da linguagem: Emissor → Função Emotiva ou Expressiva; Receptor → Função Conativa ou Apelativa; Código → Função Metalinguística; Mensagem → Função Poética; Canal → Função Fática; e Referente → Função Referencial ou Denotativa. Segundo Pêcheux (2014, p. 83), o "referente", o "contexto" e a "situação" pertencem às condições de produção, já que se tratam de objetos imaginários. Não é questão de função da linguagem, mas de funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva:

> (...) o objeto de uma sociologia do discurso seria, pois, o de verificar a ligação entre as **relações de forças** (exteriores à situação do discurso) e *as* **relações de sentido** que se manifestam nessa situação, colocando sistematicamente em evidência as variações de dominância que acabamos de evocar. (PÊCHEUX, 2014, p. 86, grifos do autor)

Nos processos discursivos presentes na teoria pecheuxtiana, portanto, vemos funcionar duas relações igualmente importantes: de força e de sentido – que se dão em uma série de imagens que designam os lugares que A e B, no exemplo ilustrativo de Pêcheux (2014), se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de seu discurso por causa da inconsciência (no sentido lacaniano), representa essas condições de maneira imaginária, acometido da ilusão de que controla seu dizer. Ao enunciar, o sujeito antecipa a imagem do lugar que ocupa; do lugar que seu interlocutor ocupa e do seu próprio discurso e mais: ao enunciar, o sujeito também antecipa a imagem que seu interlocutor faz do lugar que ocupa o sujeito do discurso; do lugar que o próprio interlocutor ocupa e do discurso ou do que é enunciado. Esse jogo de imagens vai se constituído à medida que se constitui o próprio discurso. O que não impede que esse jogo de imagens estabeleça aquilo que pode e deve ser dito a partir do lugar que cada envolvido ocupe no processo (MUSSALIM, 2004, p. 136-137).

Os efeitos de sentido que emergem dessa constituição imaginária dos sujeitos são relevantes na análise que propomos sobre os documentos do Curso de Letras/Português da UFAC, mais especificamente os Planos de Curso, na medida em que buscamos entender a discursivização sobre leitura, sob o viés da AD francesa. É sobre esses efeitos que tratamos no tópico seguinte.

2.3.2. Os efeitos de sentido

Sendo, pois, a AD francesa uma teoria da interpretação, é imprescindível discutirmos os efeitos de sentido que emanam da prática de leitura; no caso desta tese, da leitura que empreendemos dos documentos que versam sobre a temática leitura e também o modo como a prática da leitura é proposta para o Curso de Letras Português da UFAC. Em relação à significação, Orlandi (2012, p. 112) avalia que a AD procura estabelecer como a relação entre os sentidos e as condições em que são produzidos é uma relação necessária e constitutiva da própria significação. Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso de tal forma que o que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos.

Indursky (2010) pondera que, para alcançar os processos discursivos, é preciso ultrapassar/atravessar a barreira da superfície linguística, associando o sintático ao semântico para se produzir sentidos. Isso faz do texto, segundo a autora, um lugar material, e, no dizer de Orlandi (2012), a leitura, nesse sentido, é produzida, e o sentido também o é. Para Orlandi (2012, p. 112-113), os sentidos são múltiplos, há variação, há uma sedimentação histórica dos sentidos, sua legitimação em termos institucionais, seu uso, portanto, é regulado, ou seja, as situações de linguagem são também reguladas: não se diz o que se quer em qualquer situação

ou de qualquer maneira. A respeito da AD como uma ciência interpretativa, a autora destaca que a leitura tem servido de apoio para compreender o discurso e seus movimentos de interpretação, ou seja, compreender melhor os discursos, compreender melhor o funcionamento da linguagem na produção da interpretação. A autora avalia, ainda, que a AD tem como objetivo propor um deslocamento dos efeitos de evidência do texto, o que, segundo ela, é expor o leitor à opacidade[5] do texto.

Desse modo, um mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras em diferentes épocas, por diferentes leitores.

Em relação à natureza da interpretação que circulava em períodos posteriores ao mestre genebrino (Saussure) e que ainda permanece inquieta nas ciências da linguagem – a saber: "O que quer dizer esse texto"? Que significação contém esse texto? Em que sentido esse texto difere daquele e de tal outro texto? –, Pêcheux chama de análise de texto ou de conteúdo. Nessa perspectiva, a noção de leitura não pode ser concebida como um meio para se extrair o sentido do texto. Na Análise do Discurso, fala-se em "efeitos de sentidos" (ORLANDI, 2012, p. 62).

A questão dos efeitos de sentido perpassa a de condição de produção (CP), que, por sua vez, perpassa as de formação discursiva (FD) e ideológica (FI). São, portanto, os diferentes sentidos possíveis que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a formação discursiva na qual é (re) produzido. Esses sentidos são resultantes de um efeito ideológico que provoca, no gesto de interpretação, a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz (sentido literal). Em relação ao conceito de formação ideológica, podemos dizer que esse conceito está relacionado ao conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito. A FI é um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social.

---

[5] Em seu quadro teórico, a Análise do Discurso trabalha com o conceito de opacidade (linguagem não transparente, opaca). Tal conceito está relacionado com o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, só pode ser constituído em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a formação ideológica de quem o (re) produz, bem como de quem o interpreta. O sentido nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e se produz dentro de uma determinação histórico-social, daí a necessidade de se falar em efeitos de sentido. Adotamos o conceito de opacidade adotado por Ferreira, em **Glossário de termos do Discurso: Projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor.**

Como podemos ver, os efeitos de sentido estão relacionados não somente aos aspectos inerentes ao interior do sistema linguístico, mas, sobretudo, ao que move os sujeitos sociais, no interior de uma conjuntura sócio-histórica dada. O sujeito, ao ler, não escolhe o sentido que vai atribuir ao texto e/ou a outro enunciado, não tem controle sobre o sentido, pois, quantas forem as leituras, tantos serão os efeitos de sentido que poderão emanar dessa prática. No entanto, não se trata de supor que qualquer leitura seja possível.

Feitas essas considerações em torno da perspectiva discursiva e dos conceitos inerentes à AD, passamos ao capítulo metodológico da pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

> Em meio ao objetivismo científico, às fórmulas numéricas contrastantes e à metodologia sistemática, há meu coração que sustenta uma vida carregada de subjetivismos.
>
> *(Ana Carolina)*

Neste capítulo, buscamos detalhar o percurso metodológico da pesquisa com vistas a atender aos objetivos propostos para esta tese – a saber: (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura dos/nos Planos de Curso; (ii) discutir o funcionamento das formações imaginárias que atravessam esses documentos e (iii) investigar os efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor nos/dos documentos do Curso de Letras. Nessa perspectiva, o capítulo propõe-se a descrever: o método de análise, o objeto e o *lócus* da pesquisa, as condições de produção dos documentos analisados, a seleção e o agrupamento desse material, bem como os critérios estabelecidos para se chegar ao fio discursivo da análise. A análise não pretende ser exaustiva.

3.1. Objeto/método

Nosso objeto de pesquisa constitui-se dos discursos que emergem dos/nos Planos de Curso de Letras/Português da UFAC (integram o conjunto do material da presente tese), analisados pelo viés da Análise do Discurso (AD) francesa, cujo método se dá por meio do procedimento de interpretação. Esse paradigma teórico busca compreender como se dá o funcionamento da linguagem e, a partir disso, como os sentidos são produzidos por meio das marcas linguísticas, trabalhando o sentido textual (das frases do texto, do co-texto e do contexto imediato) para se chegar ao sentido ideológico (da história, do social, do contexto amplo). Esse é o caminho que trilhamos ao tomarmos como material de/para interpretação os documentos do Curso de Letras/Português da UFAC que são, em sua totalidade, 17 Planos de Curso coletados sob os seguintes critérios: a) disponibilidade no acervo do arquivo da instituição, principalmente, os documentos das décadas 70/80; b) Planos que contemplam o tema leitura.

A respeito do paradigma adotado para análise desses documentos, trata-se do método interpretativista-discursivo que, segundo Lagazzi (1998, p. 5), não se esgota na análise conteudista, mas perpassa o histórico e o ideológico no objeto da análise. Segundo a autora, o

método discurso, portanto, não traz um modelo pré-estabelecido. Tem-se, ao mesmo tempo, a análise linguística e a história das condições de formação dos conflitos ideológicos, de maneira que "o discurso é o que materializa o contexto entre o linguístico e o ideológico" (LAGAZZI, 1998, p. 5).

Em Pêcheux (2014), temos que as sistematizações fonológicas, morfológicas e sintáticas são as condições materiais de base sobre as quais se dão os processos discursivos; portanto, a AD visa, por meio de uma análise não subjetiva, explicitar o funcionamento do discurso. Segundo o método discursivo, é na linguagem que o sujeito se constitui e é também nela que esse mesmo sujeito deixa marcas do processo ideológico; a linguagem configura as pistas para que cheguemos um pouco mais perto desse sujeito. Lagazzi (1998) assegura que o método discursivo agrega, ao mesmo tempo, a análise linguística e análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso. É, portanto, com base nesse método que os Planos do Curso de Letras/Português da UFAC são analisados. No tópico seguinte, descrevemos os documentos que são nosso objeto de análise.

3.2 Material/*corpus*

Nosso material de pesquisa é formado pelos Planos de Curso que norteiam as disciplinas que topicalizam o tema leitura em seu currículo, no Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Acre (UFAC). Da perspectiva da Análise do Discurso, o *corpus* constitui-se "a partir de um recorte dos dados, determinado pelas condições de produção, considerando-se certo objetivo e os princípios teóricos e metodológicos que, orientando toda análise, possibilitarão uma leitura não-subjetiva dos dados", conforme destaca Lagazzi (1988, p. 59). Neste tópico, além de uma análise do ponto de vista discursivo, fazemos uma breve conceituação do objeto de análise, também do ponto de vista dos gêneros discursivos em Bakhtin (1997). Ressaltamos que nossa intenção não é discutir sobre gênero, e sim fazer uma descrição do objeto de pesquisa. Pensando a respeito dos gêneros discursivos, Bakhtin afirma:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela

> especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

O autor, ao discorrer sobre a importância da utilização da língua para a atividade humana, faz uma definição do que, segundo ele, vem a ser o gênero discursivo. Para ele, trata-se de "tipos relativamente estáveis de enunciados". Ainda segundo o autor, um gênero do discurso é marcado por três elementos que se fundem no todo do enunciado (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional). Os Planos de Curso, enquanto gêneros do discurso, passam por mudanças, ao longo das décadas, que mostram sua natureza relativamente estável.

Nos anos 70/80, os documentos não continham a ementa, a qual era distribuída no conteúdo programático. Em outros momentos, começava com o objetivo geral e, em seguida, o conteúdo programático, não havendo, portanto, uma regularidade desse formato. A partir dos anos 90, o Plano de Curso da instituição ganha um formato mais padronizado e, mais recentemente, o uso de um único modelo é obrigatório na referida universidade (UFAC). A estrutura mais moderna desse documento é baseada no modelo de habilidades e de competências. O quadro, a seguir, mostra parte dessa padronização, que está disponível no site oficial da instituição.

Quadro 2: Padronização dos Objetivos Específicos

3. Objetivos Específicos: (Habilidades esperadas dos alunos ao concluir cada unidade/assunto)
• Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos a partir de estudos teóricos e práticos;
• Estimular a leitura crítica de textos através de análise de textos e seus componentes e aspectos;
• Promover debates sobre os textos analisados para que os alunos interajam;
• Capacitar a produção escrita e oral, com prática de textos

Fonte: Site oficial da UFAC: www.ufac.br

Os Planos de Curso analisados com esse formato acima datam da reformulação curricular do Curso de Letras no ano de 2006. Outra particularidade do objeto de análise é o fato de o documento encontrado da década de 70 datar do ano de 1979, muito próximo, portanto, dos encontrados na década de 80, cuja amostra refere-se aos anos 1981 e 1983. Em linhas gerais, a forma de organização, o ementário e os conteúdos dessas décadas são semelhantes. Isso implica dizer que, entre as décadas 70/80, pode haver mais aproximações do que deslocamentos.

As mudanças na estrutura composicional e no conteúdo dos Planos de Curso trabalhados são simplificadas no quadro, abaixo:

Quadro 3: Mudanças na estrutura dos Planos de Curso

Década de 70	Década de 80	Década de 90	Anos 2000
Identificação da disciplina 2. Objetivos gerais 3. Objetivos comportamentais 4. Conteúdo 5. Carga horária 6. Procedimentos 7. Integração disciplinar 8. Recurso 9. Avaliação 10. Bibliografia	Os documentos apresentam quatro estruturas mais ou menos estáveis. **Primeira**: 1. Identificação da disciplina 2. Objetivos gerais 3. Objetivos comportamentais 4. Conteúdo 5. Carga horária 6. Procedimentos 7. Integração disciplinar 8. Recurso 9. Avaliação 10. Bibliografia **Segunda**: 1. Identificação da disciplina 2. Objetivo; 3. Conteúdo; 4. Atividade; 5. Recurso; 6. Avaliação **Terceira**: 1. Identificação da disciplina 2. Objetivo; 3. Conteúdo Programático; 4. Bibliografia **Quarta**: 1. Identificação da disciplina 2.Conteúdo Programático; 3. Metodologia; Bibliografia	1. Identificação da disciplina 2. Ementa 3. Objetivo 4. Programa 5. Metodologia 6. Avaliação Bibliografia	Os documentos apresentam quatro estruturas mais ou menos estáveis. **Primeira**: 1. Identificação da disciplina 2. Ementa 3. Objetivo 4. Justificativas 5. Metodologia 6. Conteúdo Programático 7. Referências bibliográficas **Segunda:** 1. Identificação da disciplina; 2. Ementa; 3. Objetivo; 4. Justificativas; 5. Metodologia; 6. Conteúdo Programático; 7. Avaliação; 8. Bibliografias Básica e Complementar. **Terceira:** 1. Identificação da disciplina; 2. Ementa; 3. Objetivos; 4. Justificativas; 5. Metodologia; 6. Conteúdo Programático; 7. Avaliação; 8. Bibliografia **Quarta:** 1. Identificação da disciplina; 2. Ementa; 3. Objetivos; 4. Procedimentos metodológicos 5. Conteúdo Programático 6. Recursos didáticos; 7. Avaliação; 8. Bibliografias Básica e complementar

Conforme o quadro aponta, vemos que os documentos mudam de formato, mesmo pertencentes à mesma década e com certa padronização. A estrutura composicional do Plano de Curso segue lei superior à instância local, no caso, a universidade. São leis estabelecidas pelo MEC e provêm de teorias pedagógicas. Também segue o contexto histórico de sua composição, e tanto isso quanto o estilo de cada professor que trabalha com o documento Plano de Curso podem explicar a natureza relativamente estável do gênero.

Sobre esses deslocamentos nos Planos de Curso, pontuamos algumas considerações: a primeira está relacionada ao formato apresentado tanto nas décadas de 70 e 80 e diz respeito aos chamados "Objetivos comportamentais" que, no período posterior à década de 90, é substituído pelos "Objetivos gerais e específicos". Como o próprio nome já indicia, os objetivos comportamentais visavam a modificar o comportamento do estudante após o término da disciplina. O destaque das estruturas dos últimos documentos analisados é em relação ao quadro bibliográfico quando da exigência de se separar as bibliografias básicas da disciplina das bibliografias que serviriam de complementação a elas (Bibliografia básica e complementar).

Cumpre salientar que, segundo Bakhtin (1997, p. 280) os gêneros do discurso são heterogêneos, sejam eles orais ou escritos e os documentos oficiais têm, segundo o autor, um repertório bastante diversificado; porém, em sua maioria, são documentos padronizados. Esses são classificados por Bakhtin como gêneros secundários, dada certa complexidade em sua formulação. Ao pontuar a questão dos documentos oficiais, Bakhtin enfatiza que:

> (...) um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto - a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. - lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Partindo dessas considerações de Bakhtin sobre o trabalho de pesquisa a partir dos gêneros do discurso,[6] pontuamos que nosso material de análise é formado pelo conjunto de 17 documentos oficiais que circularam (no passado) ou circulam (presente) no Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Acre. É a partir dessa materialização que nossa leitura e, posterior, análise é realizada.

[6] Salientamos que esse trabalho não está voltado para os gêneros, portanto, essa descrição não pretende ser exaustiva. Trata-se apenas de uma descrição de nosso *corpus* de pesquisa.

A seguir, passamos à descrição da Universidade Federal do Acre e de como está estruturado o Curso de Letras/Português.

3.3. Caracterização do *lócus* da pesquisa

A história da Universidade Federal do Acre (UFAC) tem início em 25 de março de 1964, com a criação da Faculdade de Direito, por meio do Decreto Estadual n.º 187. Posteriormente, criou-se a Faculdade de Ciências Econômicas, e, em 1970, foram criados os cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais. Em 05 de abril de 1974, foi federalizada, por meio da Lei n.º 6.025, passando a denominar-se Universidade Federal do Acre, regulamentada pelo Decreto n.º 74.706, de 17 de outubro de 1974 (PPC, 2017, p. 9-12). Em 1970, foi criado, no município de Rio Branco, o Curso de Letras/ Licenciatura Dupla: Letras Português/Inglês, Letras Português/Francês. Inicialmente, eram ofertadas 40 (quarenta) vagas, sendo 20 para Letras Português/Francês e 20 (vinte) para Português/Inglês.

Segundo Santos (2012):

> O curso de Letras apresenta-se em 1975 como um curso de licenciatura destinado à formação de professores com habilitação de 1º. e 2º, para atuar no ensino da língua materna e de uma língua estrangeira, francês ou inglês. O curso estava dividido em ciclo geral e ciclo profissional. Nos dois primeiros períodos, os alunos cursavam disciplinas consideradas básicas comuns às duas modalidades do curso, com exceção da língua estrangeira, escolhida pelo aluno de acordo com a modalidade pretendida: português/inglês ou português/francês. [...] Por ter sido criado em 1971, o curso de Letras da UFAC já atendia às diretrizes da primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras, que foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do Parecer nº 283 de Valmir Chagas. Segundo Paiva (2005), havia, até então, nos cursos de Letras no Brasil currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos, como vimos em Lajolo (2011). O "novo" currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa. (SANTOS, 2012, p. 59)

Em 1987, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) aprovou o Curso de Letras com licenciatura única: Letras/Português, Letras/Francês e Letras/Inglês (PPC, 2017, p. 17). Atualmente, a UFAC, situada fisicamente no Estado do Acre, com sede na capital Rio Branco, oferta 44 cursos regulares na graduação, sendo 21 cursos de licenciatura e 23 cursos de bacharelado, dos quais 34 são oferecidos no Câmpus Sede (Rio Branco) e 10 oferecidos no Câmpus Floresta (Cruzeiro do Sul). Em 2019, terão início as atividades no Câmpus Fronteira,

no município de Brasiléia, que também contará com uma turma de Letras/Português. Em 2015, iniciaram-se as atividades das 33 turmas de licenciaturas, distribuídas entre os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras/Língua Portuguesa, História e Geografia. Além desses, ofertados no interior do Estado, estão sendo realizados, com recursos próprios da UFAC, os cursos de Letras/Português, em Feijó, Pedagogia, em Xapuri, e História e Geografia, no município de Sena Madureira (PPC, 2017, p. 10 -11).

Em relação, especificamente, ao Curso de Letras/Português, há três cursos em andamento no interior, a saber: um modular, no município de Feijó, já em fase de conclusão; outro no município de Tarauacá; e um terceiro no Câmpus Fronteira, com início previsto para o segundo semestre de 2019. A UFAC é constituída por três *campi* em todo o Estado do Acre: Câmpus Rio Branco (sede), Campus Floresta (Cruzeiro do Sul) e Câmpus Fronteira, no município de Brasiléia. Em todos eles, há um Curso de Letras/Português. Com exceção do Câmpus Floresta, os demais cursos de Letras seguem a mesma grade curricular de Rio Branco. O mapa que segue mostra, em detalhe, os municípios que são atendidos pela Universidade Federal do Acre com o Curso de Letras/Português.

Figura 1: Localização do curso de Letras da UFAC no estado do Acre
Fonte: (PPC, 2017, p. 10 -11).



Em relação à Pós-Graduação, a UFAC disponibiliza: o Programa de Mestrado Acadêmico em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais (PPG-EMRN), os programas de mestrado acadêmico em Produção Vegetal (MPV), Desenvolvimento Regional (MDR), Letras: Linguagem e Identidade (MEL), Saúde Coletiva (MESC), Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia (CITA), Sanidade e Produção Animal Sustentável na Amazônia Ocidental (MESPA), Mestrado em Educação (MED) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM). Além desses cursos, dois outros mestrados são ofertados atualmente em rede de formação: Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Em nível de doutoramento, a UFAC oferece o Doutorado em Produção Vegetal e em rede com a Universidade Federal do Amazonas e a Empresa Brasileira de Produtos Agropecuários - Embrapa, participa do Doutorado Bionorte - Programa de Pós-Graduação de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal. E, em 2018, foi aprovado o Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade (PPC, 2017, p. 10-12).

Quanto ao corpo docente estruturante do curso de Letras/Português, o quadro abaixo refere-se aos professores efetivos lotados no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), os quais apresentam formação e qualificação compatível com o exigido pelo Curso na data de homologação deste documento. Hoje, são, ao todo, 21 professores com formação em Linguística/Língua Portuguesa e Literatura. Por essa razão, poderão ser incluídos novos professores contratados posteriormente.

Quadro 4: Relação de professores das áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura

Nome	**Regime**	**Titulação**	**Currículo/Formação**
Alexandre Melo de Sousa	DE	Doutor	Língua Portuguesa/Linguística
Aline Suelen Santos	DE	Doutoranda	Linguística/Língua Portuguesa
Ceildes da Silva Pereira	DE	Doutoranda	Linguística/Língua Portuguesa
Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto	DE	Doutora	Língua Portuguesa/Linguística
Gisela Maria de Lima Braga Penha	DE	Doutora	Literatura
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	DE	Doutoranda	Linguística/Língua Portuguesa
Heidi Soraia Berg	DE	Doutoranda	Linguística/Língua Portuguesa
Henrique Silvestre Soares	DE	Doutor	Literatura
Jane de Castro Nogueira	DE	Doutoranda	Linguística/Língua Portuguesa
João Carlos de Souza Ribeiro	DE	Doutor	Literatura
Lindinalva Messias do Nascimento	DE	Doutora	Linguística

Márcia Verônica Ramos de Macêdo	DE	Doutora	Língua Portuguesa/Linguística
Marcos Antônio Brandão Lopes	DE	Mestre	Língua Portuguesa/Linguística
Margarete Edul Prado de Souza Lopes	DE	Doutora	Literatura
Milton Francisco da Silva	DE	Doutor	Língua Portuguesa/Linguística
Paula Tatiana da Silva	DE	Doutora	Linguística/Língua Portuguesa
Rosane Garcia Silva	DE	Doutora	Linguística/Língua Portuguesa
Selmo Azevedo Apontes	DE	Doutor	Língua Portuguesa/Linguística
Sérgio da Silva Santos	DE	Doutorando	Língua Portuguesa/Linguística
Shelton Lima de Souza	DE	Doutor	Língua Portuguesa/Linguística
Simone de Souza Lima	DE	Doutora	Literatura

Fonte: (PPC, 2017, p. 92)

A critério do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), os conteúdos curriculares podem ser ministrados por professores convidados, desde que apresentem qualificação e titulação compatível com aqueles conteúdos a serem ofertados. O Curso de Letras/Português da UFAC, atualmente, pode ser identificado da seguinte forma:

Quadro 5: Identificação do Curso

Curso	Licenciatura em *Letras – Língua Portuguesa*
Modalidade	Licenciatura
Atos legais de autorização ou criação	Autorização: Lei Estadual nº 421, de 22 de janeiro de 1971, publicada no DOE em 01/02/1971
Atos legais de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento	Reconhecimento: Decreto nº 76.800, de 15 de dezembro de 1975 (revogado pelo Decreto 5.773/2006) Resolução N º. 15, de 18 de agosto de 1987 (aprovação da reformulação); Resolução Nº. 27, de 16 de agosto de 2000 (alteração da resolução anterior e aprovação da reformulação); Reformulação do Curso de Letras: Resolução Reitoria nº 08, de 15 de outubro de 2005. Resolução nº 04, de 30 de janeiro de 2008. Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC nº 286, de 21 de dezembro de 2012.

	Portaria de Reconhecimento: SERES/MEC nº 1098, de 24 de dezembro de 2015.
Título acadêmico conferido	Licenciado em Letras – Língua Portuguesa
Modalidade de ensino	Presencial
Regime de matrícula	Semestral por disciplina/Sistema de crédito
Tempo de duração (integralização)	Tempo mínimo: 03 anos e meio Tempo Máximo: 07 anos
Carga horária mínima **Créditos mínimos**	CNE: 2.800h Carga Horária: 2.880h Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais: 200h Curricularização da Extensão: 320 (10% do total) Carta Horária Total do Curso: 3.490h UFAC: Total de créditos: 166
Número de vagas oferecidas	50 (cinquenta) vagas, por ano
Número de turmas	01 (uma), por ano
Turno de funcionamento	Turno Vespertino, de segunda-feira a sexta-feira; e Matutino, aos sábados. Os Estágios Supervisionados Obrigatórios serão realizados no período vespertino, podendo também ser oferecidos nos demais períodos.
Local de funcionamento (Endereço)	Universidade Federal do Acre, BR 364, KM4, Distrito Industrial, Bloco Francisco Wanderley Dantas e Jorge Kalume Fone: (68)3901-2537 E-mail: letrasufac7@gmail.com
Forma de ingresso	Processo seletivo (ENEM/SISU), Transferência *ex-officio,* Vagas residuais (Transferência Interna, Externa ou Portador de Diploma Superior).

Fonte: (PPC, 2017, p. 20)

No tocante à concepção pedagógica do curso, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras (PPC) salienta que a concepção do *Curso de Letras - Língua Portuguesa* reconhece, acima de tudo, a importância da língua como produto da cultura humana e deve, também, contemplar o universo da linguagem. Desse modo, a língua deverá ser devidamente

pesquisada e estudada a fim de ser utilizada com proficiência. Por outra via, a linguagem deve contemplar a compreensão daquela pelo viés filosófico: "Reconhece-se, com isso, que é por meio da língua-linguagem que toda a herança cultural é transmitida; o seu conhecimento é essencial para que o ser humano tenha uma concepção mais apurada da realidade" (PPC, 2017, p. 18)

Segundo preconiza o mais recente PPC do Curso de Letras, a UFAC tem como finalidades e objetivos institucionais:

> (...) a produção e a difusão de conhecimento, visando contribuir para o desenvolvimento pautado pela melhoria das condições de vida e a formação de uma consciência crítica, objetivando, dentre outros, possibilitar os fundamentos para a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, propiciando-lhes elementos para a formação de uma capacidade crítica e condições para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e cultural, bem como estimular o espírito científico e o pensamento reflexivo, motivando o trabalho de pesquisa e investigação do saber, desenvolvendo o entendimento do homem e do meio onde vive (PPC, 2017, p. 14).

A organização curricular do Curso de Letras/Português contém os componentes curriculares obrigatórios que são as partes específicas da área de Linguística/Letras e de Educação, em conjunto com as investigações e práticas pedagógicas e com os estágios; os componentes curriculares complementares são os eletivos, que objetivam complementar a formação profissional do discente, referendados pelo Colegiado do Curso. Esses componentes poderão ser obtidos em disciplinas de qualquer curso, ofertado pela UFAC ou qualquer outra IES devidamente autorizada pelo Ministério da Educação. Tais disciplinas deverão ser analisadas e aprovadas pelo Colegiado do Curso, que poderá, em consonância com o Núcleo Docente Estruturante, indicar a criação de outras, de modo que todas elas contribuam efetivamente para uma formação mais ampla e consistente do discente. As disciplinas eletivas, portanto, são algumas pelas quais o discente poderá optar (PPC, 2017, p 26-28).

A seguir, apresentamos, na ordem, as três reformulações do curso de Letras: o que justifica essas inserções tem a ver com a história de meio século da Universidade Federal do Acre, desde a criação da Faculdade de Direito, em 1964, passando pela institucionalização do Centro Universitário do Acre, em 1970, pela criação da Fundação Universidade do Acre, em 1971, até sua federalização, em 1974. Isso lhe proporcionou, por vários anos, a condição de ser a única instituição de Educação Superior do estado. Essa situação mudou significantemente nos últimos vinte anos, já que a UFAC absorve atualmente menos de 40% (quarenta por cento) dos discentes de graduação matriculados no estado. Sendo assim, além de atender às exigências do MEC, cada alteração na grade curricular representa também a

tentativa da UFAC de inserir-se nas novas discussões em torno dos estudos da linguagem, dos novos rumos da Linguística, da Literatura etc.

As grades apresentadas a seguir demonstram que a Universidade Federal do Acre busca acompanhar o desenvolvimento da ciência. Vejamos:

Quadro 6: Grade Curricular Curso de Letras – 1987 – 2006. Carga Horária Total – 2880. Total de Créditos – 179

PERÍODO	CÓDIGO	NOME
1	LE061	Língua Portuguesa I
1	EF001	Educação Física I
1	LE001	Linguística I
1	FC001	Filosofia I
1	LE280	Teoria da Literatura I
1	LE240	Língua Francesa Instrumental I
1	LE242	Língua Espanhola Instrumental I
1	LE180	Língua Inglesa Instrumental I
2	LE281	Teoria da Literatura II
2	LE062	Língua Portuguesa II
2	EF002	Educação Física II
2	FC002	Filosofia II
2	LE320	Literatura Portuguesa I
2	LE002	Linguística II
2	LE181	Língua Inglesa Instrumental II
2	LE241	Língua Francesa Instrumental II
2	LE243	Língua Espanhola Instrumental II
3	LE070	Fonologia de Língua Portuguesa
3	LE064	Língua Portuguesa III
3	LE300	Literatura Brasileira I
3	LE321	Literatura Portuguesa II
3	FC120	Cultura Brasileira
3	FC130	Sociologia I
3	FC040	Psicologia I
3	FC011	Filosofia da Arte
3	LE282	Teoria da Literatura III
3	LE003	Linguística III
3	FC015	Filosofia da Linguagem
3	ED100	Didática Aplicada
3	FC134	Sociologia V (Sociologia da Arte)

3	LE290	Literatura Latino-Americana I
3	LE324	Literatura Portuguesa V
3	LE502	Leitura e Produção Textual I
3	LE649	Teoria da Literatura XI
3	LE283	Teoria da Literatura IV
3	FC020	Metodologia da Ciência
4	ED030	Introdução à Educação I
4	LE065	Língua Portuguesa IV
4	LE080	Morfossintaxe da Língua Portuguesa
4	LE301	Literatura Brasileira II
4	LE322	Literatura Portuguesa III
4	FC131	Sociologia II
4	LE004	Linguística IV
4	LE291	Literatura Latino-Americana II
4	LE305	Literatura Brasileira VI
4	LE325	Literatura Portuguesa VI
4	LE570	Literatura Acreana I
4	LE650	Teoria da Literatura XII
4	LE304	Literatura Brasileira V
5	ED073	Psicologia da Educação IV
5	LE130	Língua Latina I
5	LE302	Literatura Brasileira III
5	LE323	Literatura Portuguesa IV
5	LE090	Semântica da Língua Portuguesa
5	LE005	Linguística V
5	LE020	Linguística Aplicada ao Ensino de Português I
5	LE651	Teoria da Literatura XIII
5	LE571	Literatura Acreana II
6	ED082	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus III
6	LE100	Estilística da Língua Portuguesa
6	LE110	Gramática Histórica da Língua Portuguesa
6	LE131	Língua Latina II
6	LE303	Literatura Brasileira IV
6	LE006	Linguística VI
6	LE503	Leitura e Produção Textual II

6	LE620	Revisão Gramatical I
6	LE309	Literatura Brasileira X
6	LE504	Leitura e Produção Textual III
6	LE652	Teoria da Literatura XIV
7	ED092	Didática Geral III
7	ED140	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I
7	LE310	Literatura Infanto-Juvenil I
7	LE140	Filologia Românica I
7	LE120	O Português do Brasil
7	LE132	Língua latina III
7	LE285	Teoria da Literatura VI
7	LE621	Revisão Gramatical II
7	LE600	Dialectologia Brasileira I
7	LE601	Dialectologia Brasileira II
7	LE740	Teoria da Literatura XV
7	LE023	Linguística Aplicada ao Ensino de Português: Língua Materna I
7	LE284	Teoria da Literatura V
7	LE580	Literatura Clássica I
7	LE421	Literatura Amazônica I
8	ED167	Prática de Ensino VIII
8	LE311	Literatura Infanto-Juvenil II
8	LE133	Língua Latina IV
8	LE622	Revisão Gramatical III
8	LE402	Correspondência e Redação Técnica
8	LE640	Morfologia da Língua Portuguesa I
8	LE742	Teoria da Literatura XVII
8	LE610	Lexicologia e Lexicografia Brasileira
8	LE101	Estilística da Língua Portuguesa II
8	LE590	Língua Italiana Instrumental I
8	LE616	Fonética da Língua Portuguesa I
8	LE581	Literatura Clássica II
8	LE741	Teoria da Literatura XVI
8	LE591	Língua Italiana Instrumental II
	LE438	Língua Portuguesa V

	LE410	Português Fundamental
	FC132	Sociologia III (Teoria Sociológica)
	LE559	Literatura e Oralidade
	LE425	Literatura e Leitura
	LE576	Literatura e Diferença
	LE633	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa

Fonte: Site Oficial da Universidade Federal do Acre: http://www.ufac.br/.

Essa grade funcionou de 1987 até 2006, quando passou por uma mudança pouco significativa, aumentando, basicamente, a carga horária geral do curso, passando de 2880 horas para 3555 horas, conforme resolução do MEC. Em relação à mudança no que tange às disciplinas as quais topicalizam o tema leitura, concluímos que a grade a seguir: (i) incorporou no currículo de Letras disciplinas específicas sobre leitura e produção textual (I, II e II) até então diluídas nos conteúdos gramaticais da disciplina "Língua Portuguesa" nos anos anteriores. Além disso, houve a inserção da disciplina "Leitura e Literatura" como reforço para a leitura e a produção textual.

Quadro 7: Grade Curricular Curso de Letras – 2007 -2018. Carga Horária Total – 3555. Total de Créditos – 191

PERÍODO	**CÓDIGO**	**NOME**
1	CELA186	Educação e Sociedade
1	CELA306	Introdução aos Estudos Literários
1	CELA187	Investigação e Prática de Ensino da Língua Portuguesa I
1	CELA291	Linguística I
1	CELA316	Língua Espanhola Instrumental I
1	CELA326	Língua Francesa Instrumental I
1	CELA307	Língua Inglesa Instrumental I
1	CELA476	Língua Portuguesa I
1	CELA414	Panorama da Literatura Portuguesa
2	CELA188	Investigação e Prática Pedagógica da Língua Portuguesa II
2	CELA337	Leitura e Escrita I
2	CELA292	Linguística II
2	CELA317	Língua Espanhola Instrumental II
2	CELA327	Língua Francesa Instrumental II
2	CELA308	Língua Inglesa Instrumental II
2	CELA277	Língua Portuguesa II
2	CELA007	Organização da Educação Básica e Legislação do Ens. III

2	CELA342	Panorama da Literatura Brasileira
3	CELA189	Investigação e Prática de Ensino da Língua Portuguesa III
3	CELA338	Leitura e Escrita II
3	CELA293	Linguística III
3	CELA356	Literatura Portuguesa I
3	CELA278	Língua Portuguesa III
3	CELA208	Psicologia da Educação XII
3	CELA351	Teoria da Literatura I
4	CELA651	Didática Aplicada
4	CELA190	Investigação e Prática Pedagógica da Língua Portuguesa IV
4	CELA366	Ling. Aplic. e Formação do Professor de Língua Materna
4	CELA294	Linguística IV
4	CELA279	Língua Portuguesa IV
4	CELA371	Poética I
4	CELA352	Teoria da Literatura II
5	CELA375	A Ficção Brasileira Moderna - Poesia
5	CELA115	Estágio Supervisionado I
5	CELA357	Literatura Portuguesa II
5	CELA367	Língua Latina I
5	CELA280	Língua Portuguesa V
5	CELA213	Organização Curricular e Gestão da Escola
5	CELA372	Poética II
6	CELA116	Estágio Supervisionado II
6	CELA381	Introdução à Análise do Discurso
6	CELA183	Laboratório de Gramática para o Ens. Fund. e Médio
6	CELA182	Linguística Histórica e Românica
6	CELA157	Literatura Brasileira Moderna - Prosa
6	CELA376	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino I
6	CELA368	Língua Latina II
7	CELA117	Estágio Supervisionado III
7	CELA382	Filologia Românica
7	CELA158	Fundamentos da Cultura Literária Brasileira
7	CELA059	Fundamentos da Educação Especial
7	CELA377	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino II
7	CELA163	Perspectivas da Literatura Brasileira Contemporânea

7	CELA178	Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolv. Profissional.
8	CELA118	Estágio Supervisionado IV
8	CELA387	Literatura e Leitura
8	CELA164	Seminário de literatura
8	CELA168	Seminário de Língua Portuguesa/Linguística
	CELA404	Dialetologia Brasileira I
	CELA405	Dialetologia Brasileira II
	CELA396	Educação Escolar Indígena
	CELA391	Estilística da Língua Portuguesa (optativa)
	CELA398	Estudos do Letramento
	CELA411	Estética Teatral I
	CELA412	Estética Teatral II
	CELA397	Filosofia da Linguagem
	CELA390	Introdução a Educação Bilíngue
	CELA389	Introdução à Semiótica
	CELA400	Leituras Orientadas
	CELA407	Lexicologia e Lexicografia
	CELA595	Linguística V
	CELA383	Literatura Acreana I
	CELA384	Literatura Acreana II
	CELA401	Literatura Comparada
	CELA598	Literatura da Amazônia
	CELA584	Literatura e Diferença
	CELA403	Literatura e Meio Ambiente
	CELA402	Literatura e Oralidade
	CELA746	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
	CELA394	Línguas Indígenas do Brasil I
	CELA395	Línguas Indígenas do Brasil II
	CELA409	Morfologia da Língua Portuguesa
	CELA408	Oficina Literária
	CELA005	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino I
	CELA392	Português no Brasil I
	CELA393	Português no Brasil II
	CELA399	Texto e Discurso

Fonte: Site Oficial da Universidade Federal do Acre: http://www.ufac.br/.

A grade curricular apresentada acima está em funcionamento desde 2006 e será substituída a partir de 2019, após aprovação da nova proposta pelo Conselho Universitário (CONSU). Essa grade, em específico, traz para o currículo do Curso de Letras da UFAC teorias como os "Estudos do Letramento", "Introdução à Análise do Discurso", "Texto e Discurso", além de fazer alteração em algumas disciplinas anteriores, a saber: as disciplinas Leitura e Produção Textual I, II e II são substituídas por Leitura e Escrita I e II. O ementário dessas novas disciplinas passa a contemplar a leitura do ponto de vista das práticas sociais. Mantém-se a disciplina "Leitura e Literatura" da grade anterior. As disciplinas que não apresentam período são optativas. Em resumo, o curso de Letras/Português da UFAC, desde sua fundação, teve, na realidade, três grades curriculares, a saber: a primeira, de 1971-1987, a segunda, de 2006-2018. A última reforma, aprovada em 2018, entrará em vigor nos próximos anos e não faz parte do nosso recorte.

O PPC (2017), a fim de justificar as mudanças ocorridas em sua grade curricular, salienta que o contexto local e global no qual está inserida a universidade, nesta segunda década do século XXI, propõe que "a UFAC tem atravessado um paradigma técnico-científico em transformação, pelo qual se exige cada vez mais o uso de métodos transdisciplinares, interdisciplinares e reflexivos, com elevado grau de responsabilidade social" (PPC, 2017, p. 15).

A seguir, apresentamos as condições de produção dos documentos analisados, bem como um breve histórico das décadas, a saber: da década de 70 aos anos 2000.

3.4. Os documentos: condições de produção

A condição de produção dos Planos de Curso de Letras/Português da UFAC analisados nesta pesquisa tem relação direta com a discussão anterior sobre a necessidade de mudança curricular. Essas discussões levam em consideração as novas demandas tanto das instâncias superiores da esfera educacional, quanto das mudanças de cunho epistemológico e filosófico que acompanham a trajetória do curso desde sua fundação. Essas transformações estabelecem novas exigências acadêmicas para se enfrentar as grandes questões e/ou desafios socioeconômicos acreanos da nossa época. Por essa razão, buscamos dar prosseguimento à discussão iniciada acima, sobre os fatos que marcaram as mudanças no ementário do Curso de Letras/Português da UFAC, bem como a mudança das propostas de ensino para as disciplinas inseridas em cada grade curricular no decorrer dessas três décadas.

As décadas de 70 e 80 foram, para o Curso de Letras/Português da UFAC, marcadas historicamente pelas correntes estruturalistas. Apesar dos avanços nos estudos linguísticos da segunda metade do século XX, havia, na universidade, uma separação entre os estudos de Língua Portuguesa (Vernáculo) e os estudos em torno da Linguística. Os professores de Língua Portuguesa priorizavam a gramática normativa, o que se considerava o "bom português", cujo apego, como até hoje o é, era às regras gramaticais e à normatização da língua. A mudança na grade curricular ocorrida na década de 80 mostra um pouco da tentativa daquilo que se chamava de "novo" à época, a saber, a introdução dos estudos em linguística, na universidade, que constatavam haver entre os linguistas uma insaciável busca de novidade, novas ideias e teorias.

Ao analisar os documentos dessa época, para tratar do impacto da primeira grande reformulação na grade curricular do curso de Letras/Português da UFAC na década de 80, mais precisamente tendo início no ano 1983 e sendo efetivada no ano de 1987, Santos (2012, p. 9), em sua tese de doutoramento, conclui que:

> Ao delimitarmos, para este estudo, a década de 1980, nos detivemos na questão do "novo" que se apresenta através das ciências de referência no campo do ensino da língua portuguesa, bem como no contexto político, econômico e educacional da época. Verificamos, portanto, que, em termos de estrutura curricular, a referida reforma não trouxe grandes diálogos com as ciências de referência, mas estas concorreram, ao lado de outras forças, para a construção da proposta curricular do curso, especialmente pela influência das ciências linguísticas. Defendemos que a reforma produziu mudanças e permanências. No que se refere às forças que impulsionaram a reformulação, observamos o lugar das forças internas e pessoais na reforma curricular. Embora sejam identificadas forças externas, há em nossas fontes, uma ênfase a um movimento gerado internamente. Tais fontes também enfatizam a participação dos docentes, que assumem posicionalidades distintas, a partir do maior ou menor grau de poder dentro das relações estabelecidas e do pertencimento a uma determinada comunidade disciplinar. Vimos que as relações de poder se estabelecem em diversos níveis e esferas, tanto em um nível vertical, quanto horizontal, e que expressam o quanto o currículo funciona como forma de controle (GOODSON, 1995, 1997, 2001) e regulação social (POPKEWITZ, 1997). No que se refere ao olhar sobre o "novo" e aos sentidos atribuídos pelos professores à reforma, podemos perceber que são variáveis, dependendo da posição que cada um ocupa dentro das relações de poder. Para os docentes, a reforma não significa mudança, pois os mesmos tratam a reforma curricular da década de 1980 como um movimento que não resultou em mudanças significativas na prática, embora algumas possam ser notadas no currículo prescrito. Contudo, há certa valorização do "novo", aqui representado pelas ciências de referência. Os documentos analisados, por sua vez, expressam uma compreensão de reforma como mudança, sendo sempre vista como positiva, como progresso. (SANTOS, 2012, p. 9)

Um fato histórico interessante abordado por Santos (2012) diz respeito ao documento que faz parte da história da UFAC: trata-se do parecer nº. 3. 491/75 que traz o reconhecimento do curso de Letras/Português da UFAC, estruturado em uma proposta de 2.780 horas. Segundo Santos:

> É interessante observar aí o modo como a própria universidade assume uma posição de inferioridade em relação às instituições de ensino superior dos grandes centros do país. E por lidar com alunos que, conforme sua própria avaliação, são desprovidos de embasamento cultural, o currículo deve se adequar às capacidades destes, ou seja, deve ter uma carga horária menor. Enfim, o currículo continuará marcando as diferenças e o preconceito. (SANTOS, 2012, p. 62)

O documento apresenta uma justificativa de rejeição das exigências superiores feitas pela própria universidade para o formato do curso, baseada nas peculiaridades locais: distância geográfica e cultural em relação aos grandes centros do País e falta de embasamento cultural dos alunos oriundos de cursos de nível médio. Essa justificativa, segundo Santos (2012), considera um possível "nível baixo" da clientela da universidade, e manteve-se até a última proposta curricular. [grifos da autora]

No PPC de 2007, a Literatura é colocada como reforço para conter as deficiências em relação, principalmente, à leitura e à escrita. Apesar de tudo, a reforma implementada no curso de Letras/Português da UFAC, no ano de 1987, foi a de maior impacto. De acordo com Santos (2012), esse movimento de reformulação teve início no ano de 1983, quando o Departamento de Letras começa a sentir a necessidade de uma mudança curricular, no sentido de oferecer um curso que atingisse as expectativas dos alunos e as necessidades educacionais do Estado do Acre.

A segunda reformulação da grade curricular deu-se em 2006, tendo já ocorrido algumas mudanças significativas no cenário educacional e a nas pesquisas linguísticas, a saber: a ascensão dos estudos em sociolinguística, na década de 90, principalmente, com a repercussão na área da linguística dos estudos de Labov (1966, 1972) e de Tarallo (1986).

Outra inserção que o referencial teórico dos documentos aponta no Curso de Letras da UFAC, nessa mesma época, foi a da Linguística Textual, em sua primeira fase, com os trabalhos de Val (1991), Kleiman (1993; 1997; 2002; 2004), Koch & Travaglia (1989; 1992), Koch (1989), Gnerre (1985), entre outros. Acentuou-se, ainda mais, a tentativa de mudança em relação ao apego gramatical de outrora. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais também tiveram uma forte ligação com as ideias de Vygotsky. Aliada à inserção dessas teorias, houve também a reformulação dos PCN no final da década de 90, cujas exigências

sugeriam ao Curso de Letras uma nova demanda de profissionais, já que, em seu aparato teórico, se observou uma nova concepção de linguagem que tem como pano de fundo as obras do filósofo russo Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso, sobre o enunciado e os gêneros discursivos – uma vez que os últimos são apontados pelos PCN como objetos de ensino de língua (PCN, 1998, p. 23).

A esse respeito, as secretarias estaduais e municipais caminharam isoladamente da universidade e avançaram para inserir o estudo dos gêneros nas escolas através de cursos de formação continuada. Além da tentativa de inserir o estudo dos gêneros em sua grade curricular, a reformulação de 2006 acoplou, ao quadro de optativas, uma disciplina sobre Letramento e outra sobre Análise do Discurso – teoria em ascensão nas demais universidades do país (PPC, 2017, p. 26-28).

De 2006 para cá, deu-se início a uma terceira reformulação do curso, tendo em vista os novos enfoques no cenário acadêmico e outras demandas do MEC, incluindo, mais uma vez, a questão dos gêneros. Na nova proposta, buscam-se contemplar, principalmente, disciplinas sobre gêneros acadêmicos. No entanto, a nosso ver, discussões igualmente relevantes no cenário acadêmico atual foram excluídas da nova grade. A nova proposta não aborda mais o letramento; além disso, a própria Análise do Discurso, presente no currículo de 2006, tornou-se optativa.

No tópico seguinte, apresentamos os documentos agrupados e codificados por década.

3.5. Os documentos: agrupamento e seleção

A seleção dos Planos de Curso de Letras/Português da UFAC – objeto de análise desta tese – não foi feita de modo aleatório, mas com base nos seguintes critérios: em primeiro lugar, os documentos foram selecionados porque norteiam as disciplinas no curso de Letras/Português na UFAC, contêm o planejamento de ensino e atendem às exigências do Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito a sua elaboração. Em segundo lugar, é importante mencionar que, do material encontrado no acervo da instituição (referentes às décadas 70, 80, 90 e anos 2000), foram considerados apenas os que topicalizavam na ementa o tema leitura. Esse recorte implica na construção de um *corpus* de análise relacionado à prática da leitura na referida instituição, o que é de interesse na presente abordagem. Há de se considerar, ainda, o extravio de documentos no decorrer das décadas: grande parte do acervo da instituição foi perdida, sendo possível a coleta de apenas 17 Planos de Curso de nosso interesse.

A fim de seguir a metodologia proposta e para efeito de organização dos documentos, os planos foram codificados da seguinte forma: a letra P para representar Plano de Curso, o primeiro algarismo para indicar a ordem numérica e o (s) último (s) algarismo (s) para indicar o ano do documento. Desse modo, os dezessete documentos selecionados foram agrupados por década e codificados conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Codificação dos Planos de Curso

DÉCADA	**CÓDIGO/ANO**
70	
Língua Portuguesa I	P1/79
80	
Língua Portuguesa II	P2/81
Língua Portuguesa II	P3/81
Língua Portuguesa I	P4/83
Língua Portuguesa I	P5/83
90	
Língua Portuguesa I	P6/90
2000 – 2010	
Língua Portuguesa	P7/00
Leitura e Produção Textual II	P8/01
Língua Portuguesa I	P9/02
Leitura e Escrita I	P10/06
2010 – 2018	
Leitura e Escrita I	P11/11
Leitura e Escrita II	P12/14
Língua Portuguesa I	P14/15
Língua Portuguesa I	P13/16
Literatura e Leitura	P15/17
Leitura e Escrita I	P16/18
Leitura e Escrita II	P17/18

Por fim, descrevemos, no tópico seguinte, as categorias que conduzem a análise do material no quarto capítulo da tese.

3.6. Os documentos: categorias de análise

A presente pesquisa, como já sinalizamos, está respaldada teórico-metodologicamente pela Análise do Discurso de linha francesa, a qual trabalha com o método interpretativista-discursivo e, portanto, o que resulta dela é sempre uma interpretação passível de outros olhares, já que não é uma teoria fechada em si. Por isso, pensando em atender à temática proposta, a qual contempla a discursivização sobre leitura e leitor nos/dos documentos oficiais

no Curso de Letras/Português da UFAC, bem como à hipótese e pergunta de pesquisa, os dezessete Planos de Curso contemplam, além do ementário, a proposta do professor para a disciplina a ser ministrada no curso. Procuramos responder ao primeiro objetivo traçado – (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura, a partir dos Planos de Curso –, com vistas a entender, por meio da materialidade linguística (escolhas lexicais, por exemplo) nos/dos documentos, como os lugares sociais são representados ou construídos ideologicamente em um processo discursivo.

Para atender ao segundo objetivo proposto – (ii) mostrar as formações imaginárias que atravessam os documentos do Curso de Letras –, consideramos as relações de força e de sentidos que emergem também das/nas marcas linguísticas (lexicais, morfológicas, sintáticas etc.), para entender, nessas relações, de que modo tanto o linguístico quanto o histórico sustentam os discursos que circulam na instituição e podem apontar para as antecipações, as formulações de identidades dos sujeitos, ou seja, a imagem que projetam do outro, deles mesmos e do que é enunciado no processo discursivo. Como sabemos, a escolha das palavras não é aleatória.

Para atender, enfim, ao terceiro objetivo traçado – (iii) investigar os efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor nos documentos –, uma das perguntas frequentes que orienta a análise é: o que esse documento recupera de outros documentos, ou melhor, como esse discurso se apoia em outro(s), em já-dito(s), para sustentar o discurso em torno da leitura e da(s) posição (ões)-leitor?

Destacamos que, para alcançar nossos objetivos e responder à hipótese e à pergunta de pesquisa, os documentos também são analisados com base nos conceitos de paráfrase e polissemia propostos por Orlandi (2012) que, tomados pela perspectiva discursiva, são importantes para entender o funcionamento da leitura. A primeira consiste na retomada do sentido já existente, o já-dito do qual se forma o novo, o polissêmico. A leitura parafrástica é, no dizer de Orlandi (2012, p. 63), o "*Ad mentem auctoris*", enquanto a leitura polissêmica é a "livre" interpretação.

O percurso de análise divide-se, portanto, em três categorias que elencamos a seguir: (1) Leitura e leitor: os fatores ideológicos e institucionais, (2) Leitura e leitor: as formações imaginárias e (3) Leitura e leitor: os efeitos da discursivização do(s) já-dito(s). Abordamos, na primeira categoria, a (inter) relação entre os Planos de Curso no que se refere aos conteúdos e/ou marcas linguísticas que reforçam conceitos cristalizados sobre leitura (fator ideológico); na segunda, situações e posições do sujeito discursivo (a relevância do lugar no interior de

formação social dada); na terceira, as regularidades e/ou complexidades na descrição de noções de língua, leitura e sujeito-leitor. Os anos 2000 serão analisados em apenas um tópico.

Passamos, por fim, ao próximo capítulo da tese, que é o de análise. Nele, procuramos seguir a metodologia até aqui descrita, para, em seguida, procedermos com as considerações finais.

4. PERCURSO ANALÍTICO

> (...) A observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção.
>
> (CORRÊA, 2010. p. 43)

Neste capítulo, procedemos à análise do *corpus*, com base nos objetivos propostos e a partir dos critérios estabelecidos para esse fim. Conforme dito anteriormente, lançamos mão de alguns conceitos relevantes para a análise, dentre eles, o conceito de paráfrase (Orlandi, 2012), que está relacionado ao modo como a leitura é entendida no meio institucional, principalmente no que se refere à constituição da noção de leitura e de leitor. Para analisar as possíveis cristalizações discursivas nos/dos documentos, no tocante à leitura, fazemos recortes dos Planos de Curso por década. Com esse procedimento, buscamos resgatar os processos discursivos fixados pela instituição (UFAC) em determinados momentos da história, por meio da materialidade apresentada. Nesse sentido, buscamos saber se o fator ideológico que atravessa esses discursos pode regular a possibilidade de leitura por se considerar como determinante, no processo de letramento escolar, apenas nas condições apresentadas. A análise que apresentamos a seguir constitui-se como uma leitura possível desses documentos do Curso de Letras/Português da UFAC. Ressaltamos que a análise dos documentos não pretende ser exaustiva.

4.1. Leitura e leitor: os fatores ideológicos e institucionais

Considerando o primeiro objetivo específico da tese – (i) analisar o modo como os fatores ideológicos e institucionais regulam as possibilidades de leitura, a partir dos Planos de Curso –, buscamos, por meio da materialidade linguística (escolhas lexicais, por exemplo) presente nos documentos, entender como os lugares sociais são representados ou construídos ideologicamente nessa época. Analisamos os Planos de Curso década por década, com vistas a refletir sobre o funcionamento do discurso, destacando como os fatores ideológicos reforçam já-ditos cristalizados sobre leitura e sujeito-leitor, sem perder de vista as condições de produção dos documentos.

4.1.1. A década de 70

Nesse período, foi possível vislumbrar, no cenário nacional, algumas mudanças do/no ensino de língua portuguesa, por causa da influência de determinadas ciências de referência, conforme salienta Santos (2012, p. 19):

> (...) numa perspectiva macro-analítica da Educação, as décadas de 1970 e 1980 caracterizam-se pelo discurso do "novo" Este aspecto pode ser compreendido a partir das contribuições de Freitas e Biccas (2009), segundo as quais a década de 1970 é especialmente marcada pela Teoria do Capital Humano, apresentada como uma teoria do desenvolvimento econômico. E para "alavancar" esse desenvolvimento houve um investimento no sistema educacional, direcionado aos sujeitos, no sentido de introduzir no ensino a lógica do mercado, do setor produtivo, buscando gerar crescimento econômico, desenvolvimento global e mobilidade social. É nesse período que é publicada a Lei 5.692/71 que introduz, entre outras coisas, a centralização na questão da profissionalização do Ensino Médio. Ao final da década de 1970, com o regime da ditadura militar já perdendo forças, um grande número de movimentos sociais começa a surgir ostentando a bandeira da democracia, impondo-se contra este processo de modernização instaurado que se amparava nas desigualdades sociais. (SANTOS, 2012, p. 19)

No entanto, essa mudança destacada por Santos (2012) só começa a ser percebida na UFAC a partir dos anos 90, com a ascensão da sociolinguística no Brasil. Em relação aos anos 70 na UFAC, a autora avalia que o curso de Letras, em 1975, era um curso novo de licenciatura destinado à formação de professores com habilitação de 1º e 2º graus, para atuar no ensino da língua materna e de uma língua estrangeira (francês ou inglês). Estava dividido em ciclo geral e ciclo profissional, sendo que, nos primeiros períodos, os alunos estudavam disciplinas básicas comuns às duas modalidades do curso, com exceção da língua estrangeira. É nesse cenário acadêmico que se formou o documento que analisamos a partir de agora.

Na análise dos objetivos gerais apresentados no documento (P9/71), vemos indícios da ideologia que atravessava a instituição à época:

> Capacitar o aluno para o eficiente desempenho profissional no ramo de sua escolha, empregando corretamente o Idioma Nacional, na comunicação e expressão quer escrita quer oral. (P1/79, Objetivos, Anexo A)

O discurso institucional do objetivo geral do documento de 1979 (P1/79) está indiciado pelo verbo "capacitar", pela expressão "eficiente desempenho" e pelo advérbio "corretamente". A ideia é a de que o aluno ingressante no Curso de Letras deva sair "capacitado" a desempenhar, com "eficiência", qualquer profissão, por meio do idioma nacional que deverá ser empregado "corretamente". No entanto, nos perguntamos em que

medida essa capacitação mencionada no fragmento se daria, já que, do nosso ponto de vista, não há possibilidade de tal capacitação, dadas as múltiplas formas de letramentos que são movidas pelas práticas sociais e não por um conjunto de capacidades. Quanto à eficiência mencionada, também acreditamos ser difícil a universidade garantir que o estudante atenda com eficiência às exigências em todas as esferas sociais. Há um presumido, portanto, que permeia os objetos discursivos, presente nos excertos, a saber, "capacitado" e "eficiência", apontados no documento.

O uso das aspas, aqui, indica a não possibilidade de um tipo específico de capacitação e eficiência que garanta tal objetivo apontado pelo documento. Além disso, o recorte discursivo "idioma nacional" é atravessado pela ideologia de que parte do ideal nacionalista (o bom patriota) domina bem seu próprio idioma. A escolha lexical "corretamente", presente no fragmento, acima, indicia que o português falado fora da instituição não é o correto de acordo com uma gramática normativa da língua; essa expressão também significa que o uso da língua, em sua forma padronizada, produziria um *status* social ao estudante do curso. Quanto aos objetivos chamados de "objetivos comportamentais", no referido documento, era esperado que o estudante mudasse de comportamento ao término da disciplina:

> Unidade I
> O aluno deverá ser capaz de pronunciar e escrever corretamente as palavras.
> Unidade II
> Usar a pontuação corretamente
> Unidade III
> Descrever com precisão uma paisagem, um quadro, cenas reais ou imaginárias, próximas ou distantes.
> Unidade IV
> Identificar as diversas classes de palavras e suas flexões.
> (P1/79, Objetivos comportamentais, Anexo A)

Nesse recorte, algumas expressões são recorrentes, tais como: pronunciar e escrever corretamente as palavras. Acreditamos que essas práticas estejam ligadas à leitura em voz alta, por exemplo. Já as sentenças "usar a pontuação" e "descrever com precisão", presentes no fragmento, acima, fazem menção às técnicas empregadas na redação e na descrição de textos (paisagens, quadros, etc). As sequências discursivas assinaladas no P1/79 possibilitam dizer que o sujeito era entendido como exterior à linguagem e que havia, portanto, a necessidade de uma instituição de instância superior para capacitá-lo a fazer um "bom uso" de seu próprio idioma. O bom uso seria seguir a gramática normativa. Há, aqui, o que Pêcheux e Fuchs (2014, p. 164) chamariam de "força ideológica dominante", ou seja, vemos funcionar certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscrita em uma relação de classe.

Esse era um discurso institucionalizado, legitimado, autorizado, à época, para conduzir a disciplina "Língua Portuguesa", no Curso de Letras/Português da UFAC. Fora do espaço institucional, portanto, outras possibilidades de pensar a leitura para além de "pronunciar corretamente as palavras", para além daquele paradigma, talvez não tivessem espaço. Hoje, entretanto, vislumbramos outras possibilidades de pensar essa ementa de Língua Portuguesa, como vemos adiante em outros documentos, em outra época, portanto, em outras condições de produção, em outra conjuntura sócio-histórica.

4.1.2. A década de 80

A história do Curso de Letras/Português da UFAC também é atravessada pelo discurso do "novo" em educação que se deu na década de 80, conforme aponta Santos (2012). Esse período é classificado por Saviani (2007) como o Quarto Período da História das Ideias Pedagógicas no Brasil (entre 1969 e 2001), quando se configura a concepção pedagógica produtivista. Saviani (2007) analisa que, com o regime militar em 1964, o lema "Ordem e Progresso" transformou-se em segurança e desenvolvimento. Porém, à época, a escola estava com seu rendimento em déficit: o índice de atendimento da população em idade escolar (incluindo o Ensino Superior) estava reduzido, e os altos índices de evasão e de repetência estavam elevados. Ainda segundo o autor, a adoção do modelo econômico "associado-dependente" e "tempo consequência", aliado ao reforço das empresas internacionais no Brasil, fortaleceu os laços entre Brasil e Estados Unidos, com seu modelo de organização do trabalho (taylorismo, fordismo) cujo enfoque sistêmico e controle do comportamento (behaviorismo) introduziu a orientação pedagógica chamada de "pedagogia tecnicista". Talvez por essa razão, dois dos Planos de Curso analisados (1979/1981) apresentam como objetivo geral a inserção do estudante no ramo profissional por meio do uso do idioma nacional (P1/79 e P3/81).

Segundo Santos (2012), em pleno fervor tecnicista:

> (...) temos as reformas do ensino empreendidas pelo Conselho Federal de Educação, iniciadas no âmbito do ensino superior. É nesse momento que, com base no parecer de Valnir Chagas sobre a reestruturação das universidades brasileiras, baixa-se o Decreto-Lei Nº. 53, de 18 de novembro de 1966 e o Decreto-Lei Nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967. No ano seguinte, no auge da crise estudantil, o governo cria um grupo de trabalho (GT) para elaborar o projeto da Reforma Universitária. Daí surgiu o projeto que se converterá na Lei Nº. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968. (SANTOS, 2012, p. 78)

Saviani (2007, p. 379) afirma que "com base no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional".

O modelo tecnicista, em síntese, objetivava "incorporar ao modelo educacional a organização do trabalho fabril, no qual o trabalhador tem que se adaptar ao processo de trabalho, objetivado e organizado na forma parcelada" (SAVIANI, 2007, p. 379). Nessa ideia, cada sujeito, a partir de suas ações, exerce sua função dentro do processo, e o produto será o resultado da forma como é organizado o trabalho. No campo pedagógico, buscou-se planejar a educação de modo que se diminuísse a interferência subjetiva no processo, a qual poderia colocar em risco sua eficiência.

Como o resultado do modelo tecnicista e de outros implantados à época não foi positivo, em 1990, após a conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris, reconhecia-se o fracasso das ações em prol do desenvolvimento dos países mais pobres do mundo (projeto formulado em 1981). A avaliação classificou a década de 80 como a "década perdida". Isso porque os indicadores econômicos do Brasil apontavam para uma recessão no sentido econômico e educacional. Essa visão foi acentuada mais tarde pelo fim do chamado "socialismo real", o que causou perplexidade às forças progressistas da época. Esse é o discurso militarista que atravessa meados dos anos 80. É, portanto, nesse cenário, que os documentos analisados no período que compreendeu os anos 80 foram produzidos. Os Planos de Curso que compõem a década de 80 são: P2/81, P3/81, P4/83 e P5/83.

O P2/81 tem características semelhantes às encontradas em P1/79: no que concerne aos conteúdos apresentados, ambos priorizam a normatização da língua. Os objetivos estão todos voltados para a gramática normativa e sua aplicação:

> OBJETIVOS
> 1. Informar o aluno sobre a metodologia e avaliação do curso
> 2. Verificar o grau de domínio dos alunos da disciplina
> 3. Distinguir frase, oração e período.
> 4. Reconhecer os termos constituintes na estrutura frasal
> 5. Identificar os diversos tipos de frase
> 6. Demonstrar o grande domínio do assunto
> 8. Separar períodos de Textos
> 10. Distinguir frase, oração e período
> 17. Transformar termos
> 18. Estabelecer diferença entre linguagem real e ling. figurada
> 19. Relacionar conotação denotação e as fig. de linguagem, percebendo a ampliação e o sentido de cada figura
> 21. Produzir textos informativos
> 22. Elaborar redação oficial
> 23. Aprender os assuntos teóricos para favorecer o trabalho expositivo e interpretativo da vida e das coisas
> (P2/81 – Objetivos – Anexo B, grifos nossos)

As formas verbais “informar”, “verificar”, “distinguir”, “identificar”, “demonstrar”, “separar”, “produzir”, sublinhadas no recorte acima, indicam que há uma relação de força que autoriza e legitima o discurso institucional, cabendo à instituição preparar o estudante para “aprender os assuntos teóricos para favorecer o trabalho expositivo e interpretativo da vida e das coisas”. Discursivamente, os verbos no infinitivo marcam que o ensino da língua remete sempre a uma ação/execução, ou seja, habilidade para saber fazer. Parece haver uma ideia genérica que atravessa a forma infinitiva e que tem efeitos no ensino, sendo um deles a execução de tarefas.

No caso do P2/81 e P3/81, a leitura é mencionada de maneira indireta, quando se faz, no documento, menção a algum “conceito” apresentado no decorrer da disciplina, como podemos ver nesses recortes que se referem às atividades propostas no documento “leitura dos conceitos e leitura e compreensão do texto”, “reconhecimento dos conceitos teóricos no texto”; “exploração dos conceitos no texto”, conforme mostra o fragmento:

> - Leitura dos conceitos
> - Leitura e compreensão do texto
> - Reconhecer os conceitos teóricos no texto
> - Identificação dos conceitos como complementação interpretativa
> (P2/81 – Atividades, cf. Anexo B).

Os sentidos de leitura que emergem dessa materialização estão voltados à leitura como meio para se interpretar o texto. A pouca atenção à leitura e o apego ao modelo de habilidade de estudo continuam de forma regular neste documento em relação ao da década de 70. O P3/81 aponta convergência, em relação aos demais documentos já analisados, no que se refere aos objetivos e aos conteúdos apresentados:

> OBJETIVO GERAL:
> Desenvolver no aluno o interesse pela língua Portuguesa como veículo de codificação, transmissão de cultura e instrumento para realização profissional em qualquer ramo de atividade, habilitando-o no correto emprego do Idioma Pátrio, propiciando-lhe oportunidades de crescimento pela prática e teoria da comunicação oral e escrita, no pleno exercício das estruturas sintáticas. (P3/81 – Objetivos – cf. Anexo C, grifos nossos)

O documento traz como objetivo pontos comuns com os que foram destacados em P1/79, a saber: o emprego do idioma para exercer atividade profissional, oportunidade de crescimento pelo “pleno exercício das estruturas sintáticas” da língua. O efeito de sentido que esse enunciado produz é o de que a língua é “veículo de codificação, transmissão de cultura e instrumento para realização profissional em qualquer ramo de atividade”.

Em relação aos conteúdos apresentados, P3/81 traz uma repetição: apego à tradição gramatical e pouca atenção à leitura que, no caso, emerge indiretamente, em outras construções, como "exercício de leitura em grupo ou individual", "leitura de textos informativos" (P3/81, Procedimentos, anexo 3).

O P4/83 é um material que apresenta proposta de trabalho detalhada, no entanto, foge ao padrão composicional. Há um nível de detalhamento metodológico, mas não se segue a estrutura dos demais documentos. Destacamos, a seguir, sequências do P4:

> Aula 01
> 2. Leitura (observando-se as pausas e entonações);
> - sabatina feita pelo professor sobre os casos de pontuação que queira (oralmente a alguns alunos, além do próprio leitor).
> - Interpretação de texto.
> 3. Leitura- Interpretação (teste e comentário final)
> - Domínio do vocabulário
> - Domínio gramatical:
> - Ortografia
> - Acentuação
> Aula 02.
> Apresentação do resultado da sondagem
> O ato da comunicação e os aspectos diferenciais da FALA e da ESCRITA - emitir e receber x compreensão/ e produção verbal
> - assunto: vocabulário e gramática para transmissão
> - contacto: oral/escrito.
> Exercício: leitura do texto "APRENDER A ESCREVER E APRENDER A PENSAR" [grifo do autor]
> Compreensão do texto: elaborar um pequeno questionário sobre os aspectos abordados no texto (dois a dois)
> Elaboração escrita: responder as perguntas por escrito (individualmente).
> (P4, aula 02, Anexo D, grifo nosso)

O trecho destacado "Aprender a ler e aprender a pensar", aliado à condição de produção da década, remete tanto à formação ideológica – a língua entendida como expressão do pensamento (período pré-saussuriano), quanto à grande divisa entre oralidade e escrita que contempla a supervalorização da escrita em detrimento da oralização (no sentido de se priorizar a leitura em voz alta).

O documento indicia que havia relevante valorização da oralidade no processo de leitura, o que reforça, novamente, um estereótipo de leitor como aquele que lê com fluidez, obedecendo às regras da escrita, ou seja, "leitura observando-se as pausas e entonações", conforme mostra o P4. A leitura, nesse sentido, é dada como cobrança, atrelada a um processo de avaliação. Esse Plano de Curso aponta para a leitura em que apenas se observa com precisão as regras gramaticais, dentre outros aspectos. Há, ainda, a ideia de leitor-forma, que se encaixa em um perfil pré-estabelecido que domine isso ou aquilo, inerente à superfície da

língua. É também aquele que lê em alto e bom som – um aspecto da institucionalização da "boa leitura" e do "bom leitor".

Os testes de leitura, pelo que os documentos, no geral, apresentam, eram bem comuns, já que, a partir desses documentos, surge a preocupação com os aspectos mais superficiais da leitura: entonações, pausas, pronúncia, domínio do vocabulário, etc. Essas mesmas características são encontradas no Plano de Curso de 1983:

> UNIDADE III
> Ao término desta unidade o aluno deverá ler fluentemente um texto, adotando a entonação que se torne adequada ao conteúdo e evidencie a compreensão global da leitura.
> (P3/83, Unidade III, Anexo C)

Além desses aspectos da oralização (leitura em voz alta), há, nos documentos dos anos 80, a preocupação com a extração de ideias do texto. A respeito dessa forma de estudar a língua, Pêcheux (2014) salienta que, durante muito tempo, estudar a língua era estudar textos e sua compreensão e/ou voltar-se às atividades da gramática sob modalidades normativas e descritivas. Há, no fragmento do P3/83, um indício de que a língua era vista da perspectiva da completude, da homogeneidade, da transparência, o que nos faz refletir sobre a relevância de se discutir a ilusão da "consciência plena", a qual aponta para a ideia de única leitura, de bom leitor, de sentido correto. O advérbio "fluentemente", sublinhado no P3, marca essa ilusão.

A leitura dita "fluente" pressupõe que a entonação e a pontuação são pré-requisitos para a "boa" interpretação do texto. A esse respeito, pontuamos alguns verbos que são usados nos objetivos do P5/83:

> Ao término do período o aluno deverá ser capaz de:
> Ter habilidade de leitura
> Desenvolver capacidade de raciocínio e de associação de ideias.
> Comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social.
> (P5/1983, Objetivos, Anexo E - grifos nossos)

Além dos verbos destacados "ter" e "desenvolver", o recorte acima faz alusão ao conceito de capacidade e habilidade: tornar o estudante capaz e habilitado a realizar as tarefas pré-estabelecidas pela instituição e, inclusive, torná-lo apto a se comunicar no próprio grupo social, o que emerge como prioridade nesse e em outros documentos analisados, como sugerem os verbos em destaque no fragmento anterior ("pronunciar", "usar", "descrever", "identificar", "desenvolver" etc.). Os verbos, nos excertos, sugerem sempre uma ação, como resposta aos conteúdos apresentados, ou seja, quando deveriam indicar um processo,

sinalizam uma habilidade. Dessa forma, o fator ideológico que perpassa os documentos dos anos 80 parece ser o de que aprender é estar apto a reproduzir, repetir determinadas ações relacionadas à prática de leitura.

O referencial bibliográfico dos anos 80 indicia que havia uma forma regular de ensinar que era, majoritariamente, pautada na gramática tradicional, conforme mostram as referências dos P2/81 e P5/83, por exemplo:

> B I B L I O G R A F I A
> 1. CEGALIA, Domingos Pascal- Novíssima gramática da Língua Portuguesa, Editora Nacional, 19ª ed.- 1995, RJ.
> 2. ANDRÉ, Hildebrando A. de – Gramática Ilustrada da Língua Portuguesa, Editora Moderna, 2ª. Ed.- 1979, RJ.
> 4. SANTOS M. dos – Gramática Brasileira da Língua Portuguesa, Editora FDT, 1980 – RJ.
> 5. JR. CÂMARA, Joaquina Mattoso – Manual de Expressão Oral e Escrita, Editora Vozes, 4ª ed. – 1977, RJ.
> 6. GARCIA, Othon M. – Comunicação em Prosa Moderna, 7ª ed., Editora da Fundação Getúlio Vargas.
> 7. RICARDO E ADRIANO, José – Português Série Instrumental. Editora Rio, 1980
> 8. CARVALHO, Sérgio Waldeck de – Português/Treinamento, Livraria Eldorado Tijuca Ltda., 1980, RJ.
> 9. SILVEIRA MARTINS, Dileta e SCLIAR ZIBERKNOP, Lúbia – Português Instrumental, Editora Prodil, 1979, Porto Alegre.
> B I B L I O G R A F I A:
> BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa.
> CUNHA, Celso. Gramática do português contemporâneo.
> LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa.
> LUFT, Celso. Gramática resumida.
> De André A. Hidelbrando. Análise sintática ilustrada.
> (P1/81 - P5/83, Bibliografia, Anexos A, B, C, D e E)

Como dito anteriormente, em quase todos os planos das décadas 80, o referencial teórico era praticamente o mesmo. Se pensarmos no *boom* da década de 80 no cenário nacional, o foco na gramática que perpassa os documentos da UFAC, nessa época, indicando que é no "bom" uso do idioma nacional que se pode garantir lugar no mercado de trabalho, por exemplo, não estava mais em ascensão no meio acadêmico.

Do ponto de vista teórico, a influência da renovação dos estudos linguísticos tentava ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, ou seja, verificou-se a emergência de outras áreas do conhecimento para se pensar, sobretudo, o ensino de língua e, consequentemente, o ensino de leitura. Teorias como a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação e a Pragmática tiveram impacto sobre o hábito e o processo de leitura. Do ponto de vista pragmático, essa teorização contribuiu para a revisão da chamada crise do ensino brasileiro. Na Universidade Federal do Acre, no entanto, os documentos dos anos 80 apontam,

como regularidade, o ensino de gramática. Apenas a partir dos anos 90, houve inserção de outras teorias, que não foram, necessariamente, as citadas acima.

Nas referências bibliográficas, as gramáticas normativas aparecem seguidas do manual de Garcia (1967) e de uma sequência de manuais de Português Instrumental, o que indica que a língua, enquanto instrumento de comunicação (Jakobson 1969), também figurava como base para o ensino-aprendizado de língua.

As cristalizações dos processos discursivos emergem dos/nos documentos a partir da veiculação do discurso de que o leitor competente que possa elucidar, sem dificuldades, qualquer tarefa, como foi previsto nos objetivos do Plano de P4. Nele, sustenta-se o discurso institucional de que saber "ler é saber pensar e saber fazer" (P4/83, Objetivos, cf. Anexo 4). Como consequência, há um fator ideológico em funcionamento: o discurso veiculado na/pela instituição indica a ideia de que o sentido está na língua, no texto, por exemplo, e o leitor competente é aquele que desvenda esse sentido que não pode ser negociado, devendo, pois, compreendê-lo no interior do próprio texto.

No próximo tópico, procedemos à análise de documentos da década de 1990.

4.1.3. A década de 90

Passamos a descrever e analisar um documento da década de 90, a fim de compreender o funcionamento do que circulou na época, nos documentos oficiais, em específico, e problematizar possíveis deslocamentos do período que compreendeu os anos 90, em questão, em relação ao período anteriormente analisado.

Segundo Almeida (2005):

> A política educacional no Brasil dos anos 90 foi implantada, através de diversos mecanismos legais, em paralelo ao amplo debate coordenado pela Subcomissão de Educação da Câmara Federal para colher subsídios para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, o debate pouco influenciou a política governamental para a educação, ainda que tenha alimentado a ação dos sujeitos sociais envolvidos no processo político em curso. A formulação das linhas básicas dessa política consta em alguns documentos de origem governamental e empresarial, desde meados da década anterior: universalização da educação básica, ênfase na formação geral e polivalente em detrimento da especialização, incorporação do Programa de Qualidade ao processo educacional, desenvolvimento da educação em um sistema de parcerias entre o governo e a "comunidade", esta entendida especialmente como iniciativa privada, e busca de apoio em agências internacionais 2. O entendimento de alguns atores do campo da educação era que as diretrizes apontavam para um processo de privatização da educação nacional e para a implementação de uma educação de caráter dualista, em trajetória autoritária. (ALMEIDA, 2005, p. 118).

O caso do Ensino Superior não foi diferente nos anos 90, o qual teria como uma das finalidades essenciais a realizar: adaptar-se à evolução da ciência. O Estado adotou estratégias como a transformação da educação pública em educação pública não estatal e estimulou o empresariamento do ensino. A privatização do ensino superior público foi prevista na reforma da aparelhagem estatal e correspondeu à posição tomada pelos neoliberais brasileiros quanto à produção do conhecimento em nosso país. Nessa perspectiva, importar a ciência e a tecnologia produzidas no centro dinâmico capitalista mundial era mais interessante do que produzi-las internamente. O maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, portanto, veio do setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280%.

No final dos anos 90, porém, o ensino superior, no geral, após um longo período de estagnação, deu mostras de que estava recuperando sua capacidade de crescimento. É nesse cenário, portanto, que o Plano de Curso apresentado foi concebido (MARTINS, 2000, p. 56). Na Universidade Federal do Acre, nos anos 90, o Curso de Letras tinha como impulso em seu currículo: a Gramática Normativa, a Linguística Textual (em sua primeira fase), a Sociolinguística, a Literatura, a Dialectologia e a Geografia Linguística (havia um grupo de estudos intitulado – Centro de Estudos Dialetológicos do Acre – CEDAC). Essas teorias mostram, em certa medida, alguns dos atravessamentos ideológicos da época.

Só nos foi possível coletar um documento da época porque o antigo Departamento de Letras teve grande extravio de documentos, incluindo a maioria dos Planos de Curso de Letras/Português e os PPCs dessa época. O P6/90 foi regido por um novo ementário que surgiu da reforma curricular de 1987, no Curso de Letras. Trata-se da disciplina curricular Leitura e Produção Textual I, que esteve em vigor até o ano de 2006:

> Comunicação oral e escrita. Níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estrutura e produção de parágrafo. Redação criativa. (P6/1990, Ementa, Anexo F)

O documento indica que a conjuntura historicossocial que o regeu é diferente da que regeu os primeiros documentos analisados nesta pesquisa e aponta para a emergência de outra teoria da linguagem (teoria do texto), mesmo que seja possível se recuperar, no documento de 90, alguns modelos anteriores (como a gramática tradicional, por exemplo), cujo efeito de sentido recai, mais uma vez, nas habilidades de estudo. Como objetivo geral, o Plano de Curso apresenta:

> Ampliar a capacidade comunicativa dos alunos através da prática de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a torná-los conscientes dos mecanismos que regem a atividade linguística de construção de textos, bem como da mobilização de recursos expressivos adequados a cada situação de interação comunicativa a que são expostos diariamente.
> (P6/1990 – OBJETIVO - Anexo F, grifos nossos)

A primeira sequência discursiva que se cristaliza e passa a ser reproduzida como fator ideológico importante dessa ordem é a questão da "capacidade comunicativa", sublinhada, acima, para ler e escrever, que nem sempre é explicitada, mas está no centro dos objetivos propostos no documento. Esse termo está presente em quase todos os planos, mas nunca é detalhado, não há qualquer explicação do que seria essa "capacidade comunicativa" e de como ela seria ampliada. No tocante à leitura, questionamos ainda: como se daria essa "prática de leitura" mencionada na sequência discursiva acima? Seria uma espécie de adequação às interações de comunicação diária?

A respeito da adequação, Corrêa (2006) analisa que:

> A ideia de adequação como recomendação última para os usos da linguagem está intimamente ligada à de eficácia da comunicação. Para que se chegue a obtê-la, costuma-se recomendar que o texto (falado ou escrito) seja funcional em relação às diferentes situações de uso, mais ou menos formais. Mas não só isso: também as marcas que podem fazer repercutir negativamente a variedade do falante no texto são tidas como um obstáculo para a sua eficácia; recusá-las teria a função de evitar o efeito negativo das marcas linguísticas estigmatizantes. (CORRÊA, 2006, p. 272, grifo nosso)

Sabemos que Corrêa refere-se à escrita. Porém, dada à heterogeneidade da língua (gem), podemos deslocar essas reflexões para a leitura, já que os planos apresentam uma espécie de receita a ser seguida quando se referem aos textos escritos e também aos orais (incluindo-se a leitura): "mobilização de recursos expressivos adequados a cada situação de interação comunicativa a que são expostos (os falantes) diariamente" (P6/90, Objetivos). A ideia parece ser a de tornar a comunicação mais eficaz. Mas em que sentido? O documento também não explicita. A ideologia (adequação ao contexto de uso) que atravessa o documento é resultado do discurso vigente à época de sua formulação.

Passamos, a seguir, à análise dos documentos dos anos 2000, cujo recorte é maior do que o das primeiras décadas até aqui analisadas porque o acervo disponível na instituição, nesses anos, já era/é digital, facilitando o acesso.

4.1.4. Os anos 2000

Segundo dados do censo da Educação de Nível Superior (ENS), conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a promoção da diversificação e da diferenciação do sistema, bem como a implantação de um programa abrangente de avaliação constituíram as bases da Educação Superior. Os resultados revelam expansão do sistema, entre 1999 e 2000, apontando para um crescimento geral de 7,6% no número de Instituições de Educação Superior e de 19,2% no número de cursos de graduação presenciais e de 13,7% no total de matrículas. Os índices apontam que a concentração maior ainda está no Sudeste. Porém, o crescimento percentual da matrícula foi mais intenso nas Regiões Norte (21,9%) e Centro-Oeste (20,3%). Os dados também indicam que o número de matrículas no interior cresceu mais fortemente (16,1%) do que nas capitais (11,0%). Em 2001, 53,6% dos alunos estavam em cursos de graduação do interior (INEP, 2001, p. 5).

Martins (2000) analisa que:

> Os dados (...) indicam que o ensino superior no país passou por um acentuado crescimento quantitativo nas últimas três décadas, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de matrículas, de cursos, de funções docentes, etc. Após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 70, na década seguinte (80), passou por um período de franco arrefecimento, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação. (MARTINS, 2000, p. 1)

Posterior a esse período de arrefecimento, identificaram-se políticas de permanência dos estudantes em cursos de graduação no Brasil promovidas por Ações do Ministério da Educação (MEC), nos anos 2000, bem como a implantação dessas políticas, no âmbito do planejamento do Estado brasileiro.

Os dados apresentados pelo INEP (2018) mostram um quadro geral da Educação Superior no Estado do Acre (Região Norte do país) e, portanto, apontam para os atravessamentos ideológicos que perpassam os documentos que serão analisados. De 2000 a 2018, o número de programas de ensino superior cresceu muito: em quase todos os municípios do estado, a Universidade Federal abriu um núcleo e/ou Câmpus, conforme demonstramos no capítulo metodológico. Em relação ao Curso de Letras, pelo menos em três desses núcleos e/ou *campi*, há um curso em funcionamento. O Curso de Letras/Português conta, em seu currículo, desde os anos 2000, com a Linguística Textual (segunda fase), a Literatura e a Sociolinguística. De 2006 a 2018, os Estudos do Letramento e a Análise do

Discurso integraram o currículo de Letras, tendo sido praticamente substituídas, na última reformulação (2017), pela teoria dos gêneros.

Em 2006, o Curso de Letras passa por uma grande reformulação, talvez a maior delas. No entanto, procedemos à análise dos documentos que antecederam essa grande reformulação, a saber, os anos 2000, 2001 e 2002, para, então, procedermos à análise dos demais. Ressaltamos que a leitura do material é que vai construindo um *corpus* para a análise, os excertos selecionados dizem respeito ao que emerge do documento; não há, portanto, um método fechado.

Em relação à primeira amostra dos documentos de 2000, vemos emergir, do P7/00, a questão da "adequação" em linguagem. O conteúdo está disposto na forma dos diferentes registros, seja para as atividades orais ou escritas. Vejamos, a seguir, os conteúdos descritos em uma das unidades dispostas no documento, a unidade II:

> UNIDADE II
> Níveis de linguagem
> Registros linguísticos – falados
> Oratório
> Formal
> Coloquial tenso
> Coloquial despreocupado
> Popular
> Registros linguísticos escritos
> Literário
> Formal
> Semiformal
> Informal
> Popular
> (P7/00, unidade II, cf. Anexo G)

No recorte, acima, vemos que o deslocamento, na proposta de conteúdo apresentada em P7, dá-se pelo atravessamento ideológico que prioriza os registros linguísticos. A unidade II, acima, faz menção a vários deles, são os níveis de linguagem: formal, coloquial etc. O documento propõe a adequação em linguagem como norte do ensino. A esse respeito, Marcuschi (1998) faz uma crítica, quando analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao tema "adequação":

> (...) o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo, construindo representações sociais e cognitivas, de tal modo que o principal não parece ser apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar, cabendo aos falantes identificá-los" (MARCUSCHI, 1998, p 10)

Para Marcuschi, é como se a escola e/ou instituição tivesse a missão de habilitar o estudante a explicitar esses sentidos ("prontos") de forma "adequada". Esse dado "novo" (novo no contexto sócio-histórico da universidade em questão, isso era talvez uma novidade) tem relação com a ideia que foi difundida em meados de 2000 sobre os vários usos linguísticos e suas formas de adequação. Para Corrêa (2006, p. 272), a "ideia de adequação como recomendação última para os usos da linguagem está intimamente ligada à de eficácia da comunicação".

O contexto regional no qual se insere a universidade em questão (Região Norte) está relacionado à forma como as mudanças de base epistemológicas chegaram até a instituição, geograficamente desprivilegiada em termos, principalmente, de acesso à informação direta. Conforme aponta o trabalho de Santos (2012), o Curso de Letras não apresentava cursos de pós-graduação, e a maior parte do corpo docente não tinha cursado doutorado. Os trabalhos com pesquisa eram pontuais e restringiam-se a dois ou 3 grupos de pesquisa, no máximo. Esses atravessamentos ideológicos marcam, tardiamente, os deslocamentos em relação também às concepções sobre leitura, texto e leitor na história do Curso de Letras/Português.

No ano 2001, na UFAC, o *boom* da época era a Linguística de Texto, principalmente, e a teoria dos gêneros textuais. O documento traz a ideia de texto como uma rede de determinações, uma totalidade em que cada elemento mantém com os outros uma relação de interdependência. A leitura, então, é tratada do ponto de vista das estratégias, como aponta parte do conteúdo programático, sublinhada em P1:

> (...) "o processo de leitura em português: estratégias de leitura" e "leitura e apreensão do significado da escrita" ou, ainda, "o papel das estratégias cognitivas para compreensão da leitura" (P8/01- Conteúdo Programático).

Essa marca linguística, sublinhada no texto acima, aponta o perfil ideológico o qual emerge do Plano de Curso de 2001, que, assim como os demais do acervo dos anos 2000, indicia um curso de Letras mais voltado para os aspectos cognitivos da leitura. Quanto ao leitor, esse era visto sob a ótica das estratégias de leitura que, juntamente com os fatores extralinguísticos, dariam conta do sentido do texto. Outros Planos (décadas posteriores) também recuperam essa proposta.

O aparato bibliográfico apresentado no P1/01 nos leva a concluir esse mesmo perfil ideológico da instituição, a saber: o leitor enquanto um estrategista, habilitado, competente para a leitura que a instituição propunha:

> ALMEIDA, Nukácia e ZAVAM, Áurea (Orgs.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
> ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
> DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
> _____. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
> JOLIBERT, J. (Org.) **Formando crianças leitoras e produtoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
> KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática.** Campinas: Pontes, 1997.
> _____. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes, 2001.
>
> MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
> MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais.** Recife: UFPE, 2000.
> ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
> SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral / escrito: e as teorias do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
> (P8/01, Bibliografia, Anexo H)

Algumas referências, como é o caso de Rojo (2000) e Marcuschi (2000), por exemplo, mostram um deslocamento em relação à proposta da Linguística Textual que é majoritária nos documentos, de forma geral. Já se marca, também, a presença da teoria dos gêneros que, a partir dos anos 2000, tornou-se o centro do trabalho pedagógico. Nas décadas anteriores, a discussão central estava em ministrar ou não aulas de gramática. A partir dos anos 2000, na UFAC, temos a definição consensual desse novo objeto de ensino, que são os gêneros. Os Novos Estudos do Letramento, com Signorini (2001), já constam na referência, sinalizando outro deslocamento que, com a reforma de 2006, será mais bem evidenciado.

Já o documento P9/02 recupera a ideia de ampliação da competência comunicativa, já descrita no documento de 1990:

> OBJETIVO ESPECÍFICO
> Criar situações que permitam ao aluno compreender a necessidade de ampliar sua capacidade comunicativa, através da atividade oral e escrita, tendo como elemento norteador a língua em funcionamento.
> (P9/02, OBJETIVOS ESPECÍFICOS, cf. Anexo I, grifo nosso)

Além disso, a questão abordada por Marcuschi (1998) sobre a relação oralidade/escrita também emerge no documento de 2002, o qual aposta na "língua em funcionamento", porém com objetivos de que se criem situações "que permitam ao aluno compreender a necessidade de ampliar sua capacidade comunicativa, através da atividade oral e escrita" (P9/2002. Objetivos, cf. anexo 9). Isso significa dizer que o pré-requisito para se comunicar bem era desenvolver a oralidade e a escrita.

A questão da "competência comunicativa" é percebida nos objetivos específicos dessa proposta: considerar a língua em "uso" não é um objetivo recorrente nos documentos analisados nas décadas 70/80. A seguir, mostramos uma das propostas de ementa dessa nova fase do Curso de Letras/Português da UFAC. A ementa proposta na disciplina Língua Portuguesa I passa a priorizar o texto e não a Gramática Normativa. Esse foi, talvez, um deslocamento dos mais significativos para os anos que sucederam a primeira grande reforma na grade curricular do Curso de Letras em 1987:

> Prática de escuta e de leitura de textos orais e escritos. Práticas de produção de textos orais e escritos. Recriação de textos: perífrases, paráfrases e paródias. Ênfase em textos jornalísticos e de publicidade.
> (P8/2001, Ementa, cf. Anexo H)

Essa proposta recupera, nos excertos sublinhados, acima, algumas práticas mencionadas em outros Planos de Curso analisados, a saber: "produção de textos orais e escritos", as quais remetem à noção de ampliar a capacidade comunicativa e a "prática de escuta", que recupera a leitura em voz alta, obedecendo à pontuação, as pausas, a entonação, ou, quem sabe, à leitura de histórias feita pelos alunos com o olhar atento do professor e dos demais colegas da turma (os documentos das primeiras décadas indiciam essa prática). Mesmo recuperando discursos anteriores, o P8 prioriza a escrita, a produção e a recriação de textos, como sugere a ementa, acima.

Em meados de 2000, portanto, já era consenso, na instituição, que o ensino da gramática por ela mesma não garantiria tornar o estudante um bom escritor. A ênfase nos textos trazida pelo documento era um discurso de moda à época, dado o período de transição, na Grade Curricular do Curso de Letras/Português, que buscava atender à demanda nas redes estaduais e municipais, a qual tinha como parâmetro os PCNs/1998. Buscava-se, pois, uma nova proposta para os futuros professores de língua materna.

Em outro trecho do Plano de Curso de 2001, temos, além disso:

> A compreensão de textos orais e escritos
> O processo de leitura em português: fatores intervenientes
> Estratégias de leitura
> A ciclicidade do processo de leitura
> Leitura e a apreensão do significado da escrita
> O papel das estratégias cognitivas para a compreensão da leitura
> O papel do conhecimento de mundo na leitura
> (P8/01, Conteúdo Programático, cf. Anexo H)

Nesse recorte, há menção aos aspectos cognitivos da leitura, estratégias, conhecimento de mundo, abordagem já mencionada anteriormente. Esse discurso institucional cognitivista sobre leitura esteve presente na UFAC desde a década de 90. A ideia de que o leitor competente é aquele que domina estratégias de leitura é um fator ideológico presente até hoje na instituição: autores como Ângela Kleiman sempre tiveram espaço considerável no Curso de Letras da UFAC, o que significa dizer que a teoria cognitivista teve grande impacto no ensino de leitura à época. Conforme já dito antes, esse é um fator que marca o perfil ideológico do Curso de Letras/Português no decorrer das décadas. A ideia de texto enquanto rede de determinações e de leitor enquanto aquele que desvenda os sentidos nele presentes por meio de estratégias. Outros Planos que abordamos mais à frente também recuperam esses mesmos aspectos. A proposta de um leitor estrategista emerge da materialidade linguística dos Planos de Curso.

Os Planos de Curso aprovados em 2016 e 2017 (P13 e P14), na disciplina Língua Portuguesa I, reforçam, além do aspecto cognitivo da leitura, mencionado em documentos anteriores, os aspectos gramaticais, que foram o foco das disciplinas das décadas de 70/80:

> 1. **Ementa -** Leitura, compreensão e interpretação de texto, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
> 2. **Objetivo Geral**: Desenvolver a capacidade da leitura, compreensão e escrita de textos.
> 3**. Objetivos Específicos**: (Habilidades esperadas dos alunos ao concluir cada unidade/assunto)
> Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos a partir de estudos teóricos e práticos;
> Estimular a leitura crítica de textos através de análise de textos e seus componentes e aspectos;
> 5. **Unidades Temáticas**
> *Unidade temática 2* - Introdução ao estudo da leitura
> Concepção de leitura; a interação autor-texto-leitor; leitura e produção de sentido; fatores de compreensão de leitura: níveis de leitura de um texto; leitura profunda do texto.
> (P13/17, ementa, objetivos e conteúdo programático, cf. Anexo M, grifos nossos)

Nos excertos acima, pontuamos e reiteramos o que vemos emergir dos documentos anteriores, a saber, o que se repete em termos discursivos, no decorrer dos anos: os fatores ideológicos e institucionais da UFAC são o que se busca desenvolver em seus estudantes capacidades, habilidades e estratégias no tocante à leitura. Os documentos dos anos 2000, principalmente, veiculam o discurso, cuja base epistemológica para o fazer pedagógico na instituição (em termos de ensino de leitura) aponta para a linguística de texto, como vemos nas sequências "interação autor-texto-leitor" e "níveis de leitura", sublinhados, acima.

A respeito do P14 (2017), entendemos que suas propostas também retomam aspectos gramaticais como norte para o ensino de língua no geral, o que tem implicação no modelo de habilidades de estudo.

> ANDRADE, Maria Margarida de; HENRIQUES, Antonio. **Língua portuguesa:** noções básicas para cursos superiores. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
> ANGÉLICA, Márcia. **Aprenda análise sintática**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
> BLINKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita.** 21. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
> DISCINI, Norma. **O estilo nos textos:** história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2003.
> ERNANI, NICOLA. **Práticas de linguagem.** São Paulo: Scipione, 2003.
> FARACO, Carlos Alberto; TEZZA Cristóvão. **Oficina de texto.** Petrópolis: Vozes, 2003.
> FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto:** leitura e redação. 16. Ed. São Paulo: Ática, 2003.
> GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** 25. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
> GARCEZ, Lucília H do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
> GUIMARÃES. Elisa. **A articulação do texto.** São Paulo: Ática, 1990.
> KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
> LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática brasileira.** 2. Ed. São Paulo: Globo, 2002.
> MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental.** 24. Ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.
> VIANA, Antonio Carlos. Coord.) **Roteiro de rotação:** Lendo e argumentando. São Paulo: Scipione, 1998.
> SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
> (P14/15. Bibliografia, anexo N)

Esse modelo (de habilidades) concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva e concentra-se nos aspectos da superfície da língua, além de pressupor que estudantes podem transferir seu conhecimento de leitura e escrita de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. As referências bibliográficas, acima, mencionam autores da linguística de texto e de manual de português instrumental.

Os próximos documentos analisados foram submetidos ao colegiado do Curso de Letras entre os anos de 2015 e 2017 e retomam as mesmas questões do documento anterior. Mais uma vez, complementam-se os discursos cristalizados ao longo dos anos, que priorizam o apego aos níveis de linguagem, aos aspectos gramaticais (normatização da língua) e ao modelo de habilidades de estudo. Por essa razão, damos destaque para a descrição do próximo documento que traz uma abordagem de leitura sob o viés da literatura: trata-se do Plano de Curso da disciplina (optativa), intitulada "Literatura e Leitura" (P15- 17/18), cuja ementa propõe:

> "Literatura e recepção. História da leitura e da literatura. A leitura e o lugar do leitor. Literatura e formação de leitor. Recepção e efeito". (P15- 17/18, Ementa, cf. Anexo O).

Com a última mudança (em 2017), a disciplina "Leitura e Literatura" foi preservada na grade curricular. Antes de sua análise, recorremos, mais uma vez, ao Projeto Pedagógico Curricular/2007 (PPC/2007) do Curso de Letras, que afirma a importância da literatura para aplacar o *déficit* em leitura. Vejamos:

> Orientando-nos pelos pareceres do CNE/CES/2001 e 1.363/2001, inicialmente apresentamos o perfil dos alunos ingressos no curso de Letras da Universidade Federal do Acre ao longo dos últimos anos. Em geral, o aluno ingresso no curso de Letras tem apresentado dificuldades de leitura e interpretação de texto e, consequentemente, dificuldades na organização do texto escrito. Como a base do conhecimento de literatura é o conhecimento de diferentes clássicos em diversos gêneros literários, entendendo esse processo de descoberta como inferência de relações intertextuais, e a produção de texto como resultado dessas relações, o grupo de professores encontra dificuldades em desenvolver suas atividades, posto que o aluno não processe os aspectos interpretativos que lhes são solicitados. (...) O ensino de Literatura vislumbra competências e habilidades que traduzem os diferentes valores culturais em linguagens diversas presentes na vida social do aluno. (PPC, 2007, p. 27, grifos nossos)

O PPC do curso reforça os atravessamentos ideológicos já vigentes na instituição sobre as competências e habilidades quanto à leitura. A base do conhecimento em literatura "é o conhecimento de diferentes clássicos e em diversos gêneros literários, entendendo-se esse processo de descoberta como inferência de relações intertextuais e produção de texto como resultado dessas relações." (PPC, 2007, p.27). Isso se deve ao diagnóstico que foi feito em 2006, ocasião da reformulação da grade curricular do Curso de Letras na qual o ensino de gramática foi em parte substituído pelo da Literatura como meio de dirimir problemas com a leitura dos textos acadêmicos. Logo, a ideia de competência leitora está relacionada à leitura dos clássicos literários.

Para o Curso de Letras, então, a Literatura surge como paliativo para solucionar problemas envolvendo competências e habilidades, principalmente no que concerne à leitura e interpretação de textos, como indiciam os grifos acima. Conforme o PPC de 2007, que foi produzido durante a reformulação do curso em 2006, o ensino de Literatura vem sendo aplicado para atenuar as "deficiências" dos alunos em leitura e escrita. Como objetivos, a disciplina em questão traz:

> 22. **Objetivo Geral**:
> Entender as concepções de leitura que permeiam a literatura, através da recepção do texto e da formação do leitor.
> 3. **Objetivos Específicos**:
> - Fornecer conceitos teóricos para um estudo sistematizado da história da literatura e da leitura.
> - Proporcionar o contato com textos literários que tratem da formação do leitor.
> - Discutir concepções de leitura em diálogo com a recepção do texto literário e com a proposta de letramento literário.
> - Mobilizar diversas referências culturais e intelectuais na elaboração de um discurso crítico próprio.
> 4. **Conteúdo Programático**:
> *Unidade Temática I* – Literatura e Leitura
> - A extensão da literatura;
> - O que lê, como se lê e para que se lê: questões iniciais;
> - Leitura e formação do leitor.
> *Unidade Temática II* – Letramento
> - Leitores e leitura escolar nos estudos literários;
> - Recepção de texto.
> (P15/15, Objetivos e Conteúdo Programático, cf. Anexo O, grifos nossos)

O P15, nos objetivos, traz ainda uma ideia de leitura crítica da realidade pelo viés literário. Os excertos sublinhados acima "O que lê, como se lê e para que se lê" e "leitura e formação do leitor" indiciam que o estudante deva ter um pensamento crítico em relação à leitura. Os excertos sinalizam também que o contato com textos literários proporcionam melhor formação do leitor.

Os Planos de Curso que analisamos, na sequência, são de duas disciplinas denominadas Leitura e Escrita I e II, ministradas nos anos de 2007-2018 no Curso de Letras. As ementas dessas disciplinas são parte da reformulação da grade curricular do curso feita em 2006 e estarão em vigor até 2021:

> **I – EMENTAS:**
> ***Leitura e Escrita I*** – Introdução às teorias de leitura/escrita e de aprendizagem de leitura/escrita. Relação oralidade-escrita. Tópicos abordados a partir de exemplos de práticas escolares.
> ***Leitura e Escrita II*** – Dicotomia compreensão/interpretação e ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Tipologias textuais. Tópicos abordados a partir do exame de exemplos de práticas escolares.
> (P10/07, Ementas, Anexo J)

Os ementários I e II partem da relação oralidade/escrita, em uma perspectiva das práticas escolares, o que nos permite entender que, ao contrário das ementas anteriores, (70/80), esses documentos abrem possibilidades para o professor discutir diferentes leituras (incluindo a leitura polissêmica).

O documento P1/07 traz como proposta:

> **II – OBJETIVO:** Levar o aluno a compreender as diferentes concepções de leitura e de escrita que norteiam o ensino da língua portuguesa, relacionando-as com o contexto escolar, bem como com a relação entre as modalidades oral e escrita da língua.
> (P10/07, Objetivo, cf. Anexo J, grifos nossos)

Vemos emergir nesse recorte a menção à oralidade e à escrita como duas modalidades da língua, o que tem relação com a teoria do letramento proposta por Marcuschi (2008, p. 220); nessa concepção, interpretar exige habilidade, interação e trabalho. Isso indica que, ao mesmo tempo em que aponta para a abordagem de uma relação, o objetivo também expõe a dicotomia (oral-escrito). O autor avalia que existe a "má" e a "boa" interpretação de um texto e que essa última exige do leitor um esforço cognitivo trabalhoso e delicado. Para Marcuschi, fala e escritas são duas modalidades da língua. Do documento, emerge, também, a questão das práticas sociais no ensino de língua portuguesa; entre elas, os usos da leitura, por exemplo, estariam ligados à situação e determinados pelas histórias dos participantes, pelas características das instituições onde estão e/ou pelo grau de formalidade ou informalidade. O objetivo da atividade de leitura, nessa perspectiva, difere segundo o grupo social (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Na sequência, destacamos do P10/2007:

> III – **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**
> Introdução às teorias sobre leitura/escrita
> Diferentes concepções de leitura
> Pedagogia da leitura: movimento e história
> Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?
> Leitura: apresentações e ensino
> As condições sociais da leitura: acesso e produção
> Práticas escolares de leitura
> Descobrindo novas formas de leitura e escrita
> Oralidade e letramento
> Relação entre a fala e a escrita
> Oralidade e letramento como práticas sociais
> Concepções de escrita na escola e formação do professor
> Do códex à tela: as trajetórias do escrito
> O ensino e a aprendizagem de leitura e escrita
> Tipologias textuais
> (P10/2007, Conteúdo Programático, cf. Anexo J)

O documento indicia que a leitura pode ser vislumbrada por diferentes óticas: "as condições sociais de leitura", "descobrindo novas formas de leituras", inserindo questões de leitura à luz da teoria do discurso. Além disso, recupera concepções vistas outrora nos demais documentos – a concepção escolar passa a ser discutida, questões sobre letramento e gêneros passam a fazer parte das discussões na UFAC no período pós ano 2000, em torno,

principalmente, da noção de letramento que passa a ser concebido como prática social (P10-P17). O documento sugere que haja uma *relação* entre fala e escrita, retomando a dicotomização.

Os fatores ideológicos que regulam, portanto, o ensino de leitura na instituição já não apontam para a gramática normativa, como outrora. O que o documento indicia é que os fatores ideológicos que sustentam a base do ensino de leitura na universidade buscam, a saber, o letramento, a teoria discursiva.

O documento do ano 2012 (P12) traz como objetivo geral:

> 2. Objetivo Geral:
> Levar o aluno a compreender as diferentes concepções de leitura e de escrita que norteiam o ensino da língua portuguesa, relacionando-as com o contexto escolar.
> 3. Objetivos Específicos:
> Refletir criticamente sobre a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, observando os gêneros discursivos que circulam com mais frequência no contexto de sala de aula e fora dele.
> (P12/12, Objetivo geral, cf. Anexo K, grifos nossos)

O Plano de Curso acima também apresenta como proposta de ensino as diferentes concepções de leitura, retomando a questão dos gêneros discursivos. O documento recupera a ideia de *fala* e *escrita* enquanto modalidades da língua. Nesse sentido, pode-se considerar a ideia de *relação*, conforme visto em P10/07.

Na unidade temática 2, do P12, a proposta é:

> **Unidade Temática 2**
> Oralidade e letramento
> Relação entre a fala e a escrita
> Oralidade e letramento como práticas sociais
> Concepções de escrita na escola e formação do professor
> Exemplos práticos
> (P12, Unidade temática 2, cf. Anexo K, grifos nossos)

Outra "novidade" no documento de 2012 é a discussão em torno do letramento que se recupera, principalmente, pela obra de Marcuschi e Dionísio (2005). O tema oralidade é sustentado pelo mesmo aporte teórico que os concebe como práticas sociais, porém considera a relação fala-escrita em uma perspectiva dicotômica. No tocante aos gêneros, eles são considerados no *continuum* da relação fala-escrita, a saber: do mais oral para o mais escrito (formal) (MARCUSCHI 2008, p. 197).

Nos Planos de Curso de 2014 e 2015, há a preocupação em recuperar o ensino a partir dos gêneros textuais:

> 1. Ementa:
> Dicotomia, compreensão/interpretação e ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Gêneros textuais. Tópicos abordados a partir de exame de exemplos de práticas escolares.
> (P12-14/15, Ementa, cf. Anexo L)

Além da discussão sobre os gêneros, emerge, também, uma abordagem sobre o discurso. Em relação aos gêneros, há uma confusão entre gêneros do discurso e os gêneros textuais: ora o documento apresenta gênero do discurso, ora gênero textual. Vejamos o recorte que segue:

> 2. **Objetivo**
> Pensar a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais e do discurso
> 4. **Conteúdo Programático**:
> Unidades Temáticas
> **Unidade Temática 1**
> Teoria dos Gêneros: A proposta de Bakhtin
> PCNs, Gêneros e Ensino de Língua
> **Unidade Temática 2**
> Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em Sala de Aula
> **Unidade Temática 3**
> Línguas e leituras no mundo digital
> (P12-14/15, Conteúdo Programático, cf. Anexo L, grifos nossos)

Além de retomar a questão dos gêneros, os documentos de 2015 e 2016 incluem a leitura sob o enfoque digital. Esse foi um dado novo para análise, pois, nesse momento histórico, isso significa outra possibilidade de enxergar a leitura.

No Plano de Curso de 2017 e 2018 (P16-17/18), porém, há um deslocamento em relação aos Planos anteriores, na medida em que os objetivos propostos apresentam o enquadramento teórico de forma mais específica, o que consideramos fugir à regularidade apresentada pelos demais:

> 2. **Objetivo Geral:**
> Conhecer as perspectivas teóricas de letramento que circunscrevem as condições sociais de uso da língua.
> 3. **Objetivos Específicos:**
> - Problematizar conceitos de leitura e de escrita a partir de posições teóricas elencadas nos estudos da linguagem;
> - Selecionar procedimentos de leitura e de escrita adequados a diferentes objetivos e situações, com foco nas características do gênero;
> - Produzir textos orais e escritos nos gêneros previstos para a disciplina;
> -Retextualizar as produções orais e escritas, com atenção às implicações de ensino/aprendizagem nas práticas orais e letradas.
> 4. **Conteúdo Programático:**
> Unidades Temáticas
> *Unidade Temática 1*– Oralidade e letramento
> - Apresentação da ementa;
> - Conhecendo os estudos de letramento: contexto
> - Oralidade e letramento: definições

> - Perspectivas históricas e a-históricas do letramento
> - Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos
> - Oralidade e letramento no ensino de escrita
> - Produção acadêmica a partir da heterogeneidade da escrita
> (P16-17/18, Ementa, Objetivos e Conteúdo Programático, cf. Anexo P, grifos nossos)

Em relação a esse documento em específico, vislumbramos uma mudança ou tentativa de mudança de paradigma no discurso institucional da UFAC, em relação ao Curso de Letras/Português. Na disciplina Leitura e Escrita, no P16 (2017/2018), foi possível perceber um posicionamento teórico que converge para a teoria discursiva, por exemplo. Consideramos isso um dado importante para fugir à regularidade que se apresenta nos demais Planos de Curso no tocante à leitura. Em linhas gerais, essa proposta parte da heterogeneidade da língua, da escrita, e entende o gênero e o letramento como prática social, mas indiciando uma perspectiva discursiva e não dicotômica sobre oralidade e letramento.

No que diz respeito ao P17 dos anos 2017 e 2018, há uma semelhança com a proposta do documento anterior. Vejamos:

> 2. **Objetivo Geral:**
> Compreender a dicotomia compreensão/interpretação e ensino/aprendizagem nas práticas com leitura e escrita.
> 3. **Objetivos Específicos:**
> - Entender as dimensões de leitura e de escrita nas diversas situações comunicativas, com foco nas práticas escolares;
> - Compreender que a produção de sentido de um texto, seja no modo de enunciar escrito ou oral, se dá por efeitos de sentido;
> - Produzir textos orais e escritos com o olhar para as práticas escolares;
> -Retextualizar as produções orais e escritas, com atenção às implicações de ensino/aprendizagem nas práticas orais e letradas.
> 4. **Conteúdo Programático:**
> Unidades Temáticas
> *Unidade Temática 1*– Letramento e práticas escolares
> - Letramento e interpretação: subjetividade na linguagem
> - Ensino/aprendizagem de leitura e de escrita a partir de práticas escolares
> *Unidade Temática 2* – Produção em sala: leitura e escrita
> - Escrita, leitura e intertextualidade
> - Escrita, leitura e sentido.
> - Interação pela escrita e pela leitura de textos
> (P17, Objetivos, Conteúdo Programático, Anexo Q, grifos nossos)

Na materialidade abordada, é possível considerar, em relação aos P16 e P17, que são documentos que apresentam deslocamentos, ainda que embrionários, em relação à postura teórica sobre língua e, consequentemente, sobre letramento, leitura e escrita. São, portanto, dados que consideramos como moventes em comparação tanto aos das ementas de Leitura e Escrita I e II quanto dos Planos já descritos (de 2000 até 2016).

De modo geral, os documentos das primeiras décadas do curso (70/80) apresentam como regularidade o fato de serem todos pautados no modelo de habilidade de estudo tendo como norte os aspectos gramaticais. Assim, como salienta Bagno (2011), a normatização de uma língua afeta o modo de cada falante pensar sua própria língua. Os documentos de 70/80 indiciam que o ideal de falante da época era aquele que seguia a normatização e os padrões estabelecidos pelas gramáticas para ler escrever e falar seu próprio idioma, nesse caso, o Curso de Letras levaria os estudantes a esse "pleno" exercício. Segundo Bagno (2011), a questão da norma ocupa um lugar central nas situações de conflitos linguísticos. A norma é ela própria motivo de incontáveis conflitos sociais, econômicos, históricos que marcam e definem o papel e o valor de cada um, em dada conjuntura histórica. O apego à normatização nas décadas de 70/80 diz respeito à ideologia vigente à época, a de que era por meio do domínio da chamada "norma culta" que se alcançaria a ascensão e status social para esse exercer com eficiência qualquer atividade profissional.

Os documentos de 2006 a 2016 apresentam mais complexidade em sua constituição porque trabalham em torno de várias teorias (Gramática Normativa, Linguística de Texto); e os dois últimos (2017 e 2018) são os que apresentam deslocamento tanto em relação ao quadro teórico, quanto em relação à mudança do paradigma que outrora oscilava entre a gramática tradicional e a linguística de texto. Os P16 e P17 apontam, portanto, para uma tentativa de mudança teórica sobre leitura, a saber: do processo de oralização às estratégias de leitura; das estratégias de leitura para se chegar ao sentido do texto, à possibilidade de leitura polissêmica e seus efeitos de sentidos.

Em relação aos efeitos de sentido que podem emanar, em termos de discurso sobre leitura, na maioria dos documentos que circulam no Curso de Letras, está o fato de que o professor parece apenas reproduzir aquilo que ouve e/ou lê sobre o assunto, não tendo, ele próprio, consciência das implicações que isso pode ter. Talvez, isso limite o estudante, tornando-o também um reprodutor de discursos cristalizados ao longo das décadas, o que pode limitar também as possibilidades de se pensar na leitura para além dessas cristalizações, as quais, no dizer de Orlandi (2012), são tipos de discurso, produtos, fixações dos processos (funcionamento) discursivos na própria relação de interlocução. Ainda segundo Orlandi:

> Dada à institucionalização da linguagem – o fato de que há um processo de legitimação histórica, das suas formas -, os tipos se estabelecem como produto dessa institucionalização e se fixam como padrões, como modelos. Esses produtos, os tipos, vão entrar nas condições de produção do discurso, em seu funcionamento que, por sua vez, determina aquilo que pode vir a constituir um novo tipo ou a reproduzir uma forma já estabelecida. (ORLANDI, 2012, p. 30-31)

Portanto, entendemos que, a partir de como a noção de língua é concebida, a direção que damos às práticas de leitura pode ser uma ou outra. Isso implica em uma direção metodológica. Nos documentos analisados, notamos que a proposta contempla o molde, o modelo de leitor pautado em uma única possibilidade: a de leitor reprodutor.

Consideramos pertinente destacar, ainda, outro indício dos dados: a forma como a ementa é apresentada ao longo das décadas no Curso de Letras. Um fato chama a atenção a esse respeito: a distribuição dos conteúdos dispostos na ementa já era/é uma forma de guiar o professor porque vinha em forma de conteúdo programático, conforme vemos a seguir no documento da década de 80:

> I – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
> Ortografia. Pontuação. Colocação pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Prática de leitura e análise de texto. Estrutura básica de composição. Prática de produção de texto.
> (P4/83, Conteúdo Programático, cf. Anexo D)

Como vemos acima, o ementário é, na verdade, o Conteúdo Programático. É nele que o professor já se baseava para um planejamento com base na gramática tradicional, com menção, por exemplo, aos conteúdos já esperados: "Ortografia, pontuação, Colocação Pronominal [...], Prática de produção de texto". Com o passar do tempo, esse mesmo conteúdo recebe o nome de *ementa* e passa a ser disposto no Plano de Curso separado do Conteúdo Programático. A diferença no gênero ementa diz muito em relação ao modo como o funcionamento da disciplina ministrada era pensado. No primeiro caso (décadas de 70/80), a ementa já era o conteúdo a ser trabalhado. Depois (após a reforma de 1987), as ementas apresentavam-se mais "abertas", mas ainda apontavam para modelos teóricos (modelo de habilidade e competência). De 2006 para cá, ocorre de forma semelhante ao segundo caso mencionado, não indicam exatamente o conteúdo, porém sugerem a linha teórica a ser seguida.

Com a primeira reformulação do Curso de Letras (1987), a disciplina Língua Portuguesa I passou a ser oferecida (sem alterações) aos cursos de Engenharia e de Agronomia da UFAC. Somente para o curso de Letras, a ementa muda de foco, apresentando a seguinte proposta, como aponta o Plano de Curso de 1990:

> EMENTA: Comunicação oral e escrita. Níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estrutura e produção de parágrafo. Redação criativa.
> (P6/90, Ementa, cf. Anexo F)

A mudança aponta para a leitura e escrita de textos. Apesar disso, há uma indicação teórica: "parágrafo padrão e sua estrutura", conforme conteúdo descrito em Comunicação em Prosa Moderna, de Othom Moacyr Garcia (1967) presente no referencial teórico. O documento aponta ainda para os "níveis de linguagem", questões propostas tanto pela Sociolinguística, quanto por teorias que citavam a já mencionada "adequação de uso linguístico". Na segunda mudança (2006), a ementa ficou um pouco mais abrangente, conforme notamos no documento dos anos posteriores a 2006:

> 1. Ementa (Síntese do conteúdo da disciplina que consta no Projeto Pedagógico do Curso)
> Leitura, compreensão e interpretação de texto, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
> (P14, Ementa, cf. Anexo N)

De forma mais sutil do que as anteriores, a indicação em P14 (2015 e 2016) indicia a oralidade e a escrita como modalidades da língua, visão que se enquadra em dada perspectiva teórica, como é o caso da teoria sociointeracionista da linguagem (Marcuschi), por exemplo. De nosso ponto de vista, parece que essa forma de exposição funciona como uma maneira – "inconsciente" – de manter vivo o discurso sobre o que vem a ser ensinar uma língua e sobre a importância de marcar por escrito esse discurso. Ademais, os estudos do passado sobre a supremacia do letramento escolar como forma de criar no sujeito o raciocínio lógico, por exemplo, são mantidos assim, em estruturas discursivas, tipos os quais se repetem em cada novo contexto de produção. O PPC de 2007 coaduna com essa ideia e a fortalece à medida que, em sua reformulação, mantém as noções de habilidade e de competência em seu arcabouço, promovendo uma limitação de novas possibilidades de se enxergar a leitura, por exemplo, fora desse aparato teórico.

Há de se considerar, ainda, como os próprios documentos analisados nesta tese apontam que há a legitimação de certas leituras e de outras não, e/ou algumas são, de fato, mais legítimas do que outras. Há diferentes maneiras de se legitimar leituras no seio das instituições, a depender das várias áreas de conhecimento. Segundo Orlandi (2012), toda essa legitimação passa pelo crivo dos críticos que fixam em certos tipos de leitura um sentido que passa a ser considerado legítimo. Nisso, o professor, no interior desse processo de legitimação, acredita no seu fazer pedagógico, na leitura ideal, cujo modelo é a leitura do crítico que, muitas vezes, até mesmo nas universidades é fornecido pelos manuais de redação científica.

Para Orlandi (2012), qualquer acontecimento linguístico, inclusive a leitura, é histórico e está sujeito, portanto, ao jogo do previsível e do imprevisível, é a dupla relação entre produto e processo. A leitura, portanto, tem suas histórias. E, mesmo se prevendo que há uma leitura prevista para certos textos, importa que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possam acontecer as leituras "novas", tanto quanto possíveis.

Passamos, a seguir, para a análise do segundo eixo/tópico, que tem como foco o 2º objetivo.

4.2. Leitura e leitor: as formações imaginárias

É com base no objetivo 2 que se busca abordar/analisar as materialidades nesse tópico. Para isso, consideramos as relações de força e de sentidos que emergem também das/nas marcas linguísticas (lexicais, morfológicas, sintáticas) para entender, nessas relações, de que modo tanto o linguístico quanto o histórico sustentam os discursos que circulam na instituição e podem apontar para as antecipações, formulações de identidades dos sujeitos. Trata-se da imagem que projetam do outro, deles mesmos e do que é enunciado no processo discursivo.

4.2.1. A década de 70

Retomando os objetivos gerais do P1/79 (Anexo A), relembramos a fala de Pêcheux (2014, p. 76) no que se refere a um discurso que é sempre pronunciado a partir de condições de produções dadas. No caso dos objetivos do Plano de Curso da década de 70, é um discurso que emerge de um documento, pertencente a uma instituição subordinada à outra instância superior (MEC), sendo, portanto, um porta-voz de um grupo, representa algum interesse e não surge isoladamente. Nesse contexto, há uma relação de força e de sentido: há um sujeito que ocupa dada posição e está constituído do poder de evocar o discurso do grupo ao qual pertence. Quem enuncia o faz a partir de seu próprio lugar, podendo ter a habilidade de preceder o ouvinte, aquilo que ele espera ouvir "capacitar o aluno no ramo profissional de sua escolha" (P1/79 – Objetivos Gerais, Anexo A).

Quando o estudante ingressa na universidade, já vislumbra a possibilidade de uma profissão, e essa voz da instituição soa como algo que precede aquilo que o estudante queria ouvir, aquilo que o estudante espera que a universidade faça por ele, "capacitando-o" para: pronunciar, escrever, usar a pontuação corretamente, descrever, identificar, distinguir e sintetizar usando o idioma e, dessa forma, ser um profissional de sucesso (P1/79 – Objetivos

Gerais, cf. Anexo A). Como sabemos, a escolha das palavras não é aleatória. Na apresentação de seus objetivos gerais, o Plano de Curso de 1979 remete à imagem de um estudante que não é capacitado para o "eficiente desempenho profissional", seja qual for o ramo de sua escolha. O requisito básico para que isso ocorra é o estudante "empregar corretamente o idioma nacional", na "comunicação e expressão quer escrita, quer formal" (P1, Objetivos, cf. Anexo A). De onde vem esse discurso?

A instituição, por meio de seus documentos, parece discursivizar esse imaginário nos Planos de Curso; com efeito, o discurso cristaliza-se e repete-se na instituição no decorrer dos anos. Tanto a oralidade quanto a escrita compunham o imaginário de eficiência e capacitação para exercer qualquer atividade profissional, tal como mostra o trecho "no ramo profissional de sua escolha" (P1/79 – Objetivos Gerais, cf. Anexo A), o bom domínio da língua influenciaria a carreira profissional. Há aí um jogo de imagem que resulta de lugares determinados na estrutura de uma formação social: o lugar do professor, da instituição UFAC, do estudante são marcados por propriedades diferenciais determináveis. Há nesse mecanismo de formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações e as posições: quem está apto a "capacitar" é a instituição, e o documento indicia isso quando se propõe a capacitar o estudante para o "bom uso" do idioma. No entanto, nesse jogo de imagens, o lugar que A e B atribuem-se cada um a si mesmo e ao outro (que ecoa do documento) não tem correspondência biunívoca[7] (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Segundo a análise de Pêcheux (2014), os elementos por ele citados A e B designam algo diferente das presenças físicas de organismos humanos individuais, visto que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social. Sendo assim, sempre que o sujeito de um discurso toma a palavra, mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias. Em resumo, o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra em um lugar determinado na estrutura de uma formação social. Dessa forma, consideramos que A é a instituição, representada por seus professores, e B é o público alvo, representado pela classe estudantil; como representantes da instituição, o grupo de professores elabora os documentos que irão conduzir o processo e antecipam a imagem da futura clientela, os estudantes. Isso pode ser visto, por exemplo, quando os Planos apresentam o tipo de antecipação da clientela, como se vê em P1, mais uma vez:

[7] Segundo Pêcheux (2014, p. 82), "diferenças de situações podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições", e isto não ao acaso, mas segundo leis que somente uma análise sociológica poderia mensurar.

> OBJETIVOS
> COMPORTAMENTAIS
> Unidade I
> O aluno deverá ser capaz de pronunciar e escrever corretamente as palavras.
> Unidade II
> Usar a pontuação corretamente
> Unidade III
> Descrever com precisão uma paisagem, um quadro, cenas reais ou imaginárias, próximas ou distantes.
> (P1, Objetivos comportamentais, cf. Anexo A)

A partir do documento, tudo o que é dito parte da imagem que a instituição faz do estudante o qual ingressa no curso de Letras: a de um estudante totalmente despreparado até para as coisas simples da vida, como descrever uma imagem, uma paisagem, etc. (certamente, não nos referimos aos críticos das artes, assim como o documento também não faz menção a isso). Há, ainda, a antecipação de um "falante" que não se comunica bem por "não saber pronunciar bem as palavras", o que faz emergir um jogo de imagem definido a partir de uma posição social, de uma formação social: o discurso do professor, o discurso que perpassa o documento e a instituição é legítimo porque funciona a partir de uma ordem. E não teria o mesmo efeito se partisse de outro lugar. Consideramos que, no recorte do P1, um dos objetivos assinalados é o de moldar o "comportamento" do estudante em relação ao uso da normatização da língua.

4.2.2. A década de 80

Em relação às formações imaginárias, o que vemos emergir dos documentos da década de 80 não se distancia dos documentos da década anterior, talvez por se tratarem de épocas próximas, já que o Plano de Curso que representou a década de 70 é do ano de 1979, portanto, já quase no final do período de dez anos. A aproximação dá-se também na estrutura dos documentos, nos objetivos e no conteúdo elencado. Em P2/81, por exemplo, vemos funcionar o jogo de imagens que se projetam, no qual a instituição ocupa seu espaço social: a instituição, imbuída do papel de formadora, acata o discurso que convém à época e que representa a instância maior: o Governo Federal e as leis preestabelecidas para o Ensino Superior. Há também as projeções que a instituição faz por ocupar seu lugar social em meio às efervescências filosóficas de cada época. Conforme dito anteriormente, percebe-se uma regularidade no discurso das décadas de 70/80, no tocante ao consenso de se ensinar gramática normativa, conforme se vê nos objetivos de P2/81:

OBJETIVOS
Informar o aluno sobre a metodologia e avaliação do curso.
Verificar o grau de domínio dos alunos da disciplina a ser ministrada.
Distinguir frase, oração e período.
Reconhecer os termos constituintes na estrutura frasal.
Identificar os diversos tipos de frase.
Demonstrar o grande domínio do assunto.
Reconhecer o período simples.
Separar períodos de Textos.
Identificar os termos da oração em textos.
Distinguir frase, oração e período
Reconhecer a oração nas diversas situações
Separar orações de um período
Demonstrar o grau de domínio dos assuntos: 3, 4 e 5.
Distinguir oração coordenada de oração subordinada.
Reconhecer e classificar, no texto, orações coordenadas e subordinadas.
Reconhecer os diversos tipos de subordinadas nos textos dados.
Transformar termos
Estabelecer diferença entre linguagem real e ling. figurada.
Relacionar conotação denotação e as fig. de linguagem percebendo a ampliação e o sentido de cada figura.
Substituir
Produzir textos informativos
Elaborar redação oficial
Aprender os assuntos teóricos para favorecer
O trabalho expositivo e interpretativo da vida e das coisas
(P/81 – Objetivos, cf. Anexo B, grifos nossos)

No decorrer do documento, há o desmembramento desses conteúdos propostos nos objetivos, as partes da gramática normativa a serem trabalhadas na disciplina são descritas e numeradas, conforme se vê nos grifos acima. Vemos emergir daí um imaginário de que o domínio das regras gramaticais possibilita a capacitação do aluno no que diz respeito a "ler e compreender um texto", "reconhecer conceitos no texto" (P2/81, Atividades, cf. Anexo B). A leitura mencionada no tópico "Atividades" reflete o imaginário de que essa prática de leitura era/é o meio para se se extrair do texto "conceitos". Essa ideia repete-se no decorrer do documento, conforme vemos a seguir:

CONTEÚDO C/H ATIVIDADES RECURSO
Leitura dos conceitos
Leitura e compreensão do texto
- Reconhecer os conceitos teóricos no texto
- Identificação dos conceitos como complementação interpretativa
- Leitura e interpretação do Texto
- Exploração dos conceitos no Texto
2/h - Leitura dos conceitos
- Leitura de um texto informativo p/ identificação dos conceitos
- Exercícios complementares
- Elaboração escrita empregando a teoria.
- Exercícios sobre o assunto
Textos-teoria de exploração
Exercícios complementares
-Aula expositiva
- Leitura e interpretação de texto

- Identificação dos conceitos
- Exercícios práticos
- Leitura de textos informativos
- Identificação dos conceitos no texto
8.1 Compreensões do texto informativo
4/h Leitura dos conceitos
- Estudo de textos técnicos
- Retirar idéias centrais do texto
(P2/81 – Conteúdo – cf. Anexo B)

A concepção de leitura presente no recorte acima é a mesma encontrada no plano de P1/79 – a de que ler é extrair ideias centrais do texto. Esse é um imaginário coletivo, oriundo de um discurso cristalizado no decorrer dos anos e que se mantém até os dias atuais. Essa voz que ecoa da instituição é a voz de um sujeito discursivo em uma época dada, em um tempo dado, de uma formação social dada e de uma conjuntura sócio-histórica situada, portanto, de uma formação ideológica que representa a posição dominante, o discurso institucional dominante. Esse mesmo imaginário confirma-se no documento (P3/1981) da mesma época, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8: Objetivos comportamentais e conteúdos – P3/81

Objetivos comportamentais em P3/81	Conteúdos
UNIDADE I O aluno deverá reconhecer e analisar os termos essenciais, integrantes e acessórios no período. UNIDADE II O aluno deverá ser capaz de reconhecer e classificar em diversas estruturas e período composto. - Elaborar períodos compostos; - Transformar período simples em período composto. UNIDADE III Ao término desta unidade o aluno deverá ler fluentemente um texto, adotando a entonação que se torne adequada ao conteúdo e **evidencie** a compreensão global da leitura. UNIDADE IV Ao término da unidade os alunos serão capazes de distinguir e classificar figuras de linguagem	Termos essenciais da oração: Sujeito simples; Sujeito Composto; Sujeito Determinado; Sujeito Indeterminado. Predicado Verbal; Predicado Nominal; Predicado Verbo-Nominal Predicativo do sujeito; Predicativo do objeto. Termos Integrantes da Oração: Complementos Verbais; Objeto Direto; Objeto Indireto Complemento nominal. Agente da Passiva. Termos Acessórios da Oração: - Adjunto Adnominal

empregando-as em situações variadas. UNIDADE V Ao término da unidade os alunos serão capazes de elaborar ofícios, requerimentos, cartas comerciais, relatórios.	- Adjunto Adverbial - Aposto Vocativo Período composto por subordinação (ordem direta e inversa) Subordinadas substantivas - Subjetivas - predicativas - objetivas diretas - Objetivas indiretas - apositivas. Subordinadas adjetivas Subordinadas adverbiais: - finais, conformativas, comparativas, proporcionais, concessivas, causais, consecutivas. Período composto por coordenação: Coordenadas Assindéticas. Coordenadas sindéticas: aditivas, adversativas, conclusivas, explicativas Período Misto (subordinada e coordenada). **Técnica de leitura e interpretação de textos.** - Conotação - Denotação - Figuras de linguagem Figuras de palavras Figuras de construção Figuras de pensamento - Redação oficial: - ofício, requerimento, carta comercial, relatório.

(P3/81, Anexo C)

O destaque que fazemos no quadro, no tópico três, diz respeito ao verbo “evidencie”, o qual se refere à ideia de transparência da língua durante o ato de ler. Esse é também um imaginário cristalizado no decorrer das décadas, visto que ainda hoje é um discurso recorrente. Outro destaque é para a expressão em negrito no quadro “Técnica de leitura e interpretação de textos”: essa expressão, muito usada ainda hoje, não tinha sido mencionada nos documentos

anteriores. A emergência dessa sequência discursiva diz respeito ao imaginário da época de que uma "boa leitura" era determinada por técnicas. O Plano de número 5 reforça esse mesmo imaginário indiciado no P3/83.

A respeito do documento de número 4, do ano de 1983 (P4/83), que foge à estrutura dos demais por ser mais detalhado, podemos dizer que as formações imaginárias que emergem dele corroboram com as demais aqui mencionadas sobre a formação ideológica da época na medida em que retomam o imaginário sobre a dicotomização da língua. O documento apresenta em detalhes toda a metodologia adotada no decorrer da disciplina e faz alguns destaques que merecem atenção, a saber: a menção à grande divisa *fala* vs *escrita* que dominou e/ou domina ainda hoje o cenário acadêmico. (Metodologia – aula II, anexo D).

O Plano reforça também a leitura com fim na extração de informações contidas no texto e com foco na oralização e a escrita como forma de expressão do pensamento, conforme vemos nos trechos: "Leitura, observando-se as pausas e entonações" (Aula 6 – correção em classe – cf. Anexo D); "Aprender a escrever é aprender a pensar" (Aula 2 – leitura do texto. Cf. Anexo D). Sobre as especificidades do Plano 4 (P4/83), discutimos mais detalhadamente no tópico seguinte.

4.2.3. A década de 90

A formação imaginária que perpassa o documento de 1990, assim como o Plano de Curso de 1979, aponta a instituição como um local de capacitação do estudante. Logo no objetivo, o Plano de Curso sugere "ampliar a capacidade comunicativa dos alunos através da prática de leitura e produção de textos orais ou escritos" (P6/90, Objetivos, anexo F). O sujeito discursivo em A (professor) antecipa a imagem que tem de B (estudante) e traça os objetivos da disciplina a ser ministrada. Toda a programação está voltada para a linguística textual: projeta-se que o estudante chegará à instituição sem a capacidade e/ou habilidade para lidar com a leitura de forma a compreendê-la, cabendo à instituição a incumbência de instruí-lo a ler e a compreender com precisão qualquer texto, munindo-o de estratégias. Reportando-nos à teoria jacobiana de que há um emissor, um receptor e uma mensagem que deve ser transmitida pelo código que é a língua, dando ideia de transparência da linguagem.

A Ementa da década de 90, no entanto, apresenta abertura para que o professor priorize uma ou outra teoria; porém, em certa medida, já que aponta para a grande divisa mencionada por Street (1984) em relação à oralidade vs escrita (modelo autônomo do

letramento). De 1990 para cá, as propostas de disciplinas variam entre a Teoria da Comunicação, a Gramática Normativa, a Sociolinguística e a Linguística de Texto (P6/1990 em diante), como podemos perceber na sequência discursiva do P6 sobre ampliar a competência comunicativa "(...) pela prática de leitura e produção de textos" (P6/90, Objetivo, anexo F). Esse recorte sugere que a instituição é responsável direta por isso.

Dos anos 90 até hoje, os documentos sinalizam certo deslocamento em relação à contribuição de outras áreas para os estudos em linguagem, a saber: a filosofia, a antropologia. A questão social e cognitiva começa a fazer parte desse imaginário que vai sendo transformado: os exemplos disso são os documentos que, em sua constituição, apontam para a Linguística Textual e seus aspectos cognitivos para tratar de leitura – o bom leitor seria aquele que, munido de estratégias, alcança o "sentido do texto". O lado social aparece quando se dá ênfase ao contexto situacional e aos aspectos pragmáticos da leitura. Em tudo isso, vemos as formações imaginárias em funcionamento: a estruturação de um discurso determinado, por um enunciador determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. O determinado é o que está circunscrito à nossa experiência social, de nossa época e grupo social (ORLANDI, 2012, p. 30). Portanto, o sujeito do discurso já é uma criação imaginária, ou seja, o sujeito do discurso é uma posição possibilitada pelo discurso.

4.2.4. Os anos 2000

No período posterior aos anos 90, as projeções a respeito da clientela esperada no/pelo Curso de Letras/Português da UFAC variam, o que pode ser percebido nos seguintes verbos: capacitar, habilitar e/ou desenvolver a chamada e "competência comunicativa*"* tal como sugerem os Planos de 2013 a 2017 (P13-13/14 e P14-16/17). Essa questão também é bastante reforçada pelos institutos nacionais e internacionais (PISA, PRÓ-LIVRO) que avaliam a competência leitora. Conforme descrito em P13 e P14:

> 2. Objetivo Geral
> Desenvolver a capacidade da leitura, de compreensão e escrita de textos.
> 3. Objetivos Específicos: (Habilidades esperadas dos alunos ao concluir cada unidade/assunto)
> • Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos a partir de estudos teóricos e práticos;
> • Capacitar a produção escrita e oral, com prática de textos.
> (P13 e P14, Objetivos, Anexos M e N, grifos nossos)

No interior dos processos discursivos, vemos, mais uma vez, entrar em funcionamento uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, regras de projeção que estabelecem as relações entre as *situações* e as *posições.*[8] Nos documentos, isso é marcado quando se antecipa um sujeito-leitor que é "incapacitado" para ler e escrever por não apresentar as "habilidades" esperadas e necessárias para isso. Portanto, é papel da instituição prever essa "incapacidade" e promover o chamado "desenvolvimento da capacidade de leitura e produção de textos" (P13-2014, Objetivos, cf. Anexos M-N). Pêcheux assinala a respeito das formações imaginárias, que resultam de processos discursivos anteriores. Assim sendo, marcamos que as mesmas projeções mostram-se em Planos de Curso diferentes e em épocas diferentes – as projeções imaginárias das décadas de 70/80 diferem certamente dos anos 2000, outra conjuntura social.

Os demais Planos analisados anteriormente (P1 a P15) funcionam como um deslocamento importante no Curso de Letras cujo imaginário de sujeito-leitor é pautado no modelo de habilidade e competência, marcado no documento pelos verbos, por exemplo, e pelo atual Projeto Pedagógico Curricular (PPC/2017) do Curso de Letras da UFAC, que apresenta como objetivos específicos:

> - habilitar professores em língua portuguesa e respectivas literaturas para a educação básica, visando a uma atuação de maneira inovadora, consciente e dinâmica no ensino da língua e da literatura.
> - capacitar o licenciado para o uso das novas tecnologias de informação;
> - preparar o professor para o reconhecimento e respeito à diversidade;
> - capacitar o profissional para o ensino de língua portuguesa e respectivas literaturas em modalidades e programas especiais (tais como: EJA, PEM, EaD), e em ambientes não formais de ensino.
> - habilitar o professor para a análise, seleção, produção e uso de materiais didáticos;
> - capacitar o licenciado para, no exercício da profissão, desenvolver atividades de pesquisa, associada ao ensino, de modo a garantir o permanente aperfeiçoamento de suas ações;
> - incentivar a produção e a difusão da arte e da cultura nas suas múltiplas manifestações, tanto em período de formação quanto em exercício profissional.
> (PPC, 2017, p. 20)

Esse fato implica concluir o que Pêcheux (2014) afirma sobre as formações imaginárias resultarem de processos discursivos anteriores, na medida em que um discurso é sempre atravessado pelo "já dito" – nesse caso, há a cristalização desses processos discursivos no decorrer das décadas, principalmente no que se refere aos discursos institucionalizados.

[8] Grifo do autor.

4.3. Leitura e leitor: os efeitos da discursivização do(s) já-dito(s)

Para atender ao terceiro objetivo – (iii) "investigar os efeitos da discursivização sobre leitura e sujeito-leitor nos documentos", buscamos, por meio da materialidade linguística presentes nas sequências discursivas dos documentos, discutir as regularidades e/ou a complexidade na descrição da noção de língua, de sujeito e de leitor.

4.3.1. A década de 70

Tentamos resgatar, no P1/79, a oralização como uma regularidade[9] marcante da leitura na década de 70. O "bom leitor" era aquele capaz de "pronunciar e escrever corretamente as palavras" além de "usar corretamente a pontuação" (P1/79 – Objetivos comportamentais. cf. Anexo A)

O conteúdo centrado no estudo da prosódia, apresentado no documento (P1/79 – Objetivos comportamentais. cf. Anexo A), indicia um sentido estrito do termo, já que apenas os fatores referentes à pronúncia das palavras são mencionados no texto. Como efeito da discursivização sobre leitura na referida década, podemos mencionar o letramento pautado no modelo de habilidades de estudo, postulado por Lea e Street (2014, p. 470), o qual concebe como prioridade, em sua ação, a aquisição de conteúdos relacionados aos aspectos mais formais da língua: pontuação, ortoepia, prosódia, acentuação, classes de palavras. Vemos essa ideia emergir do documento de 70, aquilo que Pêcheux (2014, p 59) pondera sobre a ciência linguística do século XX, em que estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos e colocar a seu respeito questões do tipo: "De que fala esse texto?", "Quais são as ideias principais contidas nesse texto?". Ora, essas constatações de Pêcheux repetem-se ao longo de toda a análise, com algumas exceções, que são a tentativa de inserção de outras teorias em relação, principalmente, ao ensino da leitura, a saber: as contribuições das teorias sobre letramento e da própria Análise do Discurso.

Quanto ao material bibliográfico apresentado no documento, só vemos reforçar o que discutimos anteriormente sobre o que subjazem ao Plano de Curso da década de 70, que são as modalidades normativas e descritivas da língua, colocadas em evidência:

---

[9] Por regularidades, entendemos aquilo que se repete nos documentos, ou seja, o que difere de deslocamento, por exemplo.

BIBLIOGRAFIA
BECHARA, Ivanildo – Moderna Gramática Portuguesa.
CUNHA, Celso – Gramática do Português Contemporâneo.
CEGALIA, Domingos Paschoal- Novíssima gramática da L. Portuguesa.
LIMA, Rocha - Gramática novíssima da Língua Portuguesa.
MELO, Gladstone Chaves – A Língua do Brasil.
SANTOS, Volmir – Português Executivo – Correspondências.
MOISÉS, Massaud – Guia Prático de Redação.
NASCENTES, Antenor – O Idioma Nacional (P1/79, Bibliografia, Anexo A)

O P1/1979, em seu repertório teórico, prioriza a gramática normativa representada por alguns dos gramáticos que, à época, eram destaque no meio acadêmico. Com efeito, via-se a língua do ponto de vista de sua normatização e a leitura pelo viés da oralização. A seguir, analisamos os documentos da década de 80, mais especificamente, dos anos 1981 e 1983, e os efeitos de sentido que produzem até hoje no cenário institucional.

4.3.2. A década de 80

Entendemos que o processo de discursivização em torno das noções de sujeito/leitor parte da hipótese de que o letramento que permeia a instituição tem origem no modelo autônomo de que fala Street (2009)[10]. Esse modelo busca promover uma homogeneização do sujeito-professor-leitor, salvo nos dois últimos documentos analisados (P16 e P17), que abrem espaço para se vislumbrar uma leitura em um sentido mais abrangente, já que prioriza uma visão mais discursiva da língua, partindo da heterogeneidade e da não-dicotomização língua x fala, mesmo que de forma embrionária.

Na análise dos Planos de Curso, buscamos quais objetivos foram traçados pelo professor (o que pode dar outro direcionamento à ementa), bem como qual é o referencial bibliográfico utilizado no Plano, que, juntamente com os objetivos, pode indicar a concepção de língua, leitura, texto e sujeito que o professor adota (enquadramento teórico da ementa).

Em meados de 80, a ementa de Língua Portuguesa I era a seguinte:

[10] Essa denominação é amplamente discutida por Street (2009-1984), fundador do termo, e por outros autores que teorizam sobre os Novos Estudos do Letramento. Trata-se do modelo vigente na educação até os dias de hoje. A escolarização, nesse modelo, é considerada autônoma, à parte da sociedade, o que lhe garante o título de detentora dominante do saber. As leis que regem esse processo de ensino estão relacionadas com o prestígio social que um indivíduo possui.

> Ortografia. Pontuação. Colocação pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Prática de leitura e análise de textos. Estrutura básica da composição. Prática de produção de texto.
> (Ementa - Língua Portuguesa I, P2-P5 – Anexos B-E)

Nos Planos de Curso que seguem (P2/1981-P5/1983), as ementas são apresentadas como conteúdo programático, e o desmembramento do conteúdo aparece na metodologia mostrada passo a passo, como é o caso em P4. Esse plano, em particular, difere-se dos demais selecionados para análise por apresentar, detalhadamente, todos os passos a serem seguidos aula por aula. Indica um letramento pautado no modelo de habilidades e de competências em que aprender uma língua implica aprender uma norma padronizada, tal qual o modelo apresentado por Lea & Street (2014, p 479), ao se referirem ao modelo de habilidades de estudos, como marcas de um modelo autônomo de letramento, hipótese levantada na presente tese.

O efeito de sentido que emana de 70/80 faz alusão, mais uma vez, à teoria jacobiana, século XX, que vê a língua como um veículo de comunicação – na qual cada elemento constitui o ato de comunicação: emissor ou destinado, alguém ou quem emite a mensagem (pessoa, um grupo, uma empresa, uma instituição, etc.) e receptor ou destinatário, a quem se destina a mensagem. Há, na proposta da disciplina, uma menção à teoria que entende a língua como expressão do pensamento, a qual toma as pessoas que não conseguem se expressar, como aquelas que não pensam (GERALDI, 1984). Nessa perspectiva, o ensino da língua era pautado nas formas gramaticais pré-estabelecidas, e os conceitos de “certo” e “errado” eram fundamentais para se definir o falante. Esse é um efeito de sentido que mais é difundido e refere-se a dizeres cristalizados. O sujeito, nessas duas concepções de língua, é concebido como um indivíduo, falante, emissor e coloca-se como o centro do “dizer”, definido pela unidade.

A leitura, nesse contexto, vale-se da pronúncia correta das palavras do texto, a entonação da voz e funciona apenas como um pretexto para se partir em seguida para o texto escrito, como apontam os tópicos 1 e 2, respectivamente:

> 1. Exercício: leitura do texto “APRENDER A ESCREVER E APRENDER A PENSAR”
> Compreensão do texto: elaborar um pequeno questionário sobre os aspectos abordados no texto (dois a dois)
> Elaboração escrita: responder as perguntas por escrito (individualmente).
> 2. Leitura (observando-se as pausas e entonações);
> - sabatina feita pelo professor sobre os casos de pontuação que queira (oralmente a alguns alunos, além do próprio leitor).
> - Interpretação de texto.
> 3. Leitura- Interpretação (teste e comentário final)

- Domínio do vocabulário
- Domínio gramatical:
Ortografia
Acentuação
Sinais diacríticos
Pontuação
Colocação (POAS e outros casos)
Concordância
Regência
(P4/83 - Aula 30 – Anexo D, grifos nossos)

O sujeito-leitor, a partir da proposta apresentada, pode ser entendido como aquele que sabe ler de forma fluente um texto, obedecendo às pausas, às entonações e à pontuação. O texto, nesse caso, é visto como um "depósito" de informações a partir do qual se extraem ideias, e/ou como algo que faz o indivíduo pensar e agir de forma criativa, como apontam várias aulas do Plano, nas quais os termos "redação criativa" e "reescrita" referem-se à escrita, à produção do texto, sustentando a ideia de que ser criativo é saber empregar corretamente os elementos gramaticais e condição necessária para se aprender a pensar. Isso também é evocado pelo professor (sujeito que enuncia a partir de um lugar e de uma posição social que ocupa) em sala de aula.

A proposta da aula 2 (P1/83) é voltada para a "importância" de se fazer distinção entre a fala e a escrita, dando especial atenção aos conteúdos gramaticais que são considerados relevantes tanto para a fala quanto para a escrita, conforme recorte que segue: "o ato da comunicação e os aspectos diferenciais da FALA e da ESCRITA; – emitir e receber x compreensão/e produção verbal; – vocabulário e gramática para transmissão; – contacto: oral/escrito". (P4 – aula 2, cf. Anexo D). No decorrer da proposta, parece haver o entendimento de que o "escrever bem" está ligado a saber aplicar bem os conteúdos gramaticais, os quais são concebidos pelo professor como "apoio funcional" – conforme indicado nas aulas 09, 14, 19, 25 e 26, nas quais constam conteúdos como ortografia, pontuação, acentuação, colocação pronominal, concordância e regência – e são, portanto, essenciais para o bom funcionamento da escrita.

Voltando à questão da leitura e do lugar que ela ocupa na proposta apresentada, parece consenso que, apesar de o conteúdo programático indicar "prática de leitura e interpretação", o Plano apresenta uma proposta mais voltada para a escrita e reescrita de textos e para a "correta" aplicação dos conteúdos gramaticais, como se pode observar na aula 03 em diante, na qual se encontram os passos para se estruturar um parágrafo, tipos de parágrafos e os tipos textuais: narração, descrição, dissertação. A chamada "prática de leitura" em que as atenções

se voltam para a prática de escrita e para os conteúdos gramaticais. Partem do mesmo ementário mostrado e apresentam os conteúdos no tópico "Conteúdo Programático".

Na materialidade apresentada, também é possível perceber os conceitos de língua, leitura, sujeito e texto que perpassam os documentos colocados em análise. Esses conceitos apresentam-se pautados, como já mencionamos anteriormente, no modelo de habilidades de estudo, no qual se privilegiam os aspectos formais da língua, tida como sistema fechado de regras do qual o sujeito falante deve apropriar-se para aprimorar seu próprio idioma.

Assim como no P4/1983, os demais Planos de Curso da época apontam para uma tradição gramatical pautada na ideia de "capacitação" do sujeito, dando-nos a ideia de que o sujeito para ser eficiente precisa capacitar-se, conforme se vê nas sequências discursivas apresentadas no quadro a seguir que apresentam fragmentos de P1 a P5:

Quadro 9: Objetivos dos documentos P1 a P5

OBJETIVO GERAL: Capacitar o aluno para o eficiente desempenho profissional no ramo de sua escolha, empregando corretamente o Idioma Nacional, na comunicação quer escrito, quer oral. (P1 – Objetivo Geral – Anexo 1). [Grifo nosso] OBJETIVOS 2. Verificar o grau de domínio dos alunos da disciplina [...]; 3. Distinguir frase, oração e período; 4. Reconhecer os termos constituintes da estrutura frasal; 5. Identificar os diversos tipos de frases; 6. Demonstrar grande domínio do assunto 7. Reconhecer o período simples 17. Transformar termos; 18. Estabelecer diferença entre linguagem real e linguagem figurada; 19. Relacionar conotação/denotação e figuras de linguagem [...] 20. Substituir 21. Produzir textos informativos; 22. Elaborar redação oficial; 23. Aprender os assuntos teóricos para favorecer o trabalho expositivo e interpretativo da vida e das coisas. (P2, Objetivos – Anexo B) OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS UNIDADE I O aluno deverá ser capaz de: Reconhecer e analisar os termos essenciais e integrantes da oração; UNIDADE II Reconhecer e classificar em diversas estruturas o período composto; UNIDADE III Ler fluentemente um texto, adotando a entonação que se torne adequada [...] Técnicas de leitura e interpretação de texto; (P3 – Objetivos comportamentais – Anexo 3) Ao término do período o aluno deverá ser capaz de: Ter habilidade de leitura . Desenvolver capacidade de raciocínio e de associação de ideias. . Comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social. (P5, Objetivos, Anexo E, grifos nossos)

Notamos, nos objetivos geral e comportamental dos planos de meados de 80, a recorrência de alguns verbos como “capacitar”, “verificar”, “distinguir”, “reconhecer”, etc, que indicam ação/reação para garantir a “capacitação” e “eficiência” no uso do idioma nacional. E também percebemos o uso de outras expressões: “eficiente desempenho”, “empregando corretamente o Idioma Nacional”, “Ler fluentemente” “ter habilidade”, “desenvolver capacidade”, etc. Há, ainda, escolhas lexicais que reforçam a ideia de uma língua preexistente ao falante, imanente, da qual esse deve se apropriar das regras para “bem falar” e “bem escrever”. Além disso, os verbos marcados indiciam, dentre outras coisas, primeiro, que, à época, acreditava-se que o raciocínio das pessoas estaria mesmo ligado ao nível de escolarização, assim como nas pesquisas de Goody (1969).

Há, nos documentos de 80, muitas marcas verbais (pronunciar, descrever, usar) que sinalizam a noção de sujeito consciente, homogêneo, biológico, atravessado por uma ideia de língua transparente, fechada, una; dito de outro modo, a ideia de ensino como transmissão de conhecimentos: um sujeito que, ao adquirir as regras do sistema da língua, torna-se senhor de seu dizer e age como centro. A nomeação “objetivos comportamentais” faz alusão ao fato de que o “bom comportamento” linguístico é essencial para que o homem possa pensar e agir por meio do domínio das regras gramaticais. Quanto ao aporte teórico, mais uma vez, a tradição gramatical é confirmada nos documentos. Todo o referencial apresenta, em seu bojo, gramáticas tradicionais e, apesar de se tratar de um Plano aplicado na década de 80, esse pensamento ainda é comum no meio acadêmico. A respeito do ensino da gramática por ela mesma, Bagno (2011), ao discorrer sobre a cultura da língua padrão, lembra que “um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre falantes, de uma forma de língua ‘correta’ ou canônica. (...) praticamente todo mundo adere à ideologia da língua, e um aspecto dela é uma firme crença na correção” (BAGNO, 2011, p. 57, grifos do autor).

Um ensino de língua baseado na gramática teórico-normativa é, ainda, conforme salienta Perfeito (2005):

> (...) conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2005, p. 29).

Ler e escrever, nesse contexto, significa "ser capaz de pronunciar e escrever corretamente as palavras", "usar a pontuação corretamente", conforme vemos emergir dos documentos da década de 80. Para tanto, alguns conteúdos da gramática prescritiva são apresentados na unidade I: ortoepia, prosódia, pontuação, por exemplo, são os mais destacados. O material abordado sugere que, por muitos anos, a formação de professores de Letras/Português tem sido pautada em um modelo único de letramento, cuja meta é "capacitar", "habilitar" o estudante para o que se considera como "bom uso da língua". Não se pode perder de vista os efeitos desse fazer educacional e sua dimensão política e social sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Os recortes analisados apontam que supostas "verdades hegemônicas" sobre a língua são compartilhadas socialmente. Como diria Pêcheux, o dizer não é livre no enunciado, mas sofre coerção das variadas instâncias institucionais (neste caso, a universidade, por meio de seu corpo docente, de suas propostas de trabalhos, etc.); em outras palavras, há uma institucionalização do dizer, aquilo que se diz está atrelado a um funcionamento institucional, de maneira que também a língua seria uma dessas instituições (PÊCHEUX, 2014, p. 71-73).

4.3.3. A década de 90

O P6/90 tem como objetivo "ampliar a capacidade comunicativa dos alunos por meio da prática de leitura e produção de textos orais e escritos", (P6, Objetivo, anexo F), o que também aparece nos planos anteriores – a ideia de capacitação do estudante. A proposta de "tornar os alunos conscientes dos mecanismos que regem a atividade linguística de construção de textos e da mobilização de recursos expressivos adequados a cada situação de interação comunicativa" remete à ideia de "adequação" que perpassa a comunicação. Mais uma vez, há um sutil deslocamento em relação aos Planos anteriores, os quais priorizavam o uso "correto" das formas gramaticais em qualquer situação comunicativa e, por consequência, a ideia de "certo" e "errado" na fala. Esse documento, porém, parte dos conceitos da Linguística Textual, teoria que surgiu na Europa, na década de 70, e tem como objeto de investigação o texto como forma específica de manifestação da linguagem. A partir daí, o foco no ensino de Língua Portuguesa não é mais a palavra ou a frase, e sim o texto. A Linguística Textual, portanto, ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como um processo de interação social. O Plano de Curso em análise indicia um deslocamento para esse campo de atuação e para a forma de se trabalhar a leitura, já que, no programa da disciplina, são mencionadas

expressões do tipo “texto”, “textualidade”, “coerência/coesão” e “atores pragmáticos da linguagem”.

Como aporte teórico, são mencionados, no P6/90, autores como Travaglia (1997), Koch (1997) e Val (1991) quando se faz menção no documento às concepções de linguagem, à textualidade, etc.:

> Concepções de linguagem
> Concepção de gramática (Conceito de gramática, tipos de gramática)
> Tipos de ensino de língua
> Linguagem, língua, texto: A ação humana (a linguagem e as línguas naturais, a língua falada e a língua escrita)
> O texto
> Textualidade: Coerência e coesão textual
> Fatores pragmáticos da textualidade
> (P6/90, Programa, Anexo F)

O Plano não especifica como o trabalho com leitura deve ser desenvolvido, apenas indicia no objetivo que se pretende “ampliar a prática de leitura”. Levando em conta a teoria proposta, leitor seria aquele que interage com o texto, atribuindo-lhe sentidos, porém, em uma perspectiva cognitivista, termo que também aparece associado à capacidade leitora, à capacidade cognitiva, etc. O efeito dessa concepção para o ensino parece ser a transferência da responsabilidade da aprendizagem para o próprio sujeito-leitor que se encaixa ou não como leitor competente, dada sua capacidade cognitiva, e relaciona-se também com a ideia de motivação que a escola e o professor, por exemplo, venham a oferecer ao estudante – incentivo externo. Esses são, portanto, alguns efeitos de sentido que surgem do discurso institucional da década de 90.

4.3.4. Os anos 2000

Os dois Planos de Curso (P13 e P14) dos anos 2015 a 2017 que analisamos neste subitem contêm a segunda reforma realizada no quadro de ementas em 2006, também como exigência do MEC. O recorte, a seguir, traz uma proposta para execução da disciplina Língua Portuguesa I:

> Leitura, compreensão e interpretação de texto, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
> (P13 e P14, Ementa, Anexos M e N)

Como vemos, emerge nessa ementa uma proposta relacionada à Gramática Normativa, apesar de ela apontar para as questões envolvendo a leitura e a escrita, bem como o desenvolvimento da "capacidade" de leitura, compreensão e escrita de textos, conforme se encontra no objetivo geral. No tocante à fala e à escrita, percebemos uma retomada da dicotomização. Há, ainda, menção aos níveis de linguagem, Teoria da Comunicação e Semântica, conforme se pode observar em na unidade temática do documento de 2015/2016:

> Unidade temática 1 - Fala e escrita
> Linguagem, sistema, língua, escrita, fala e norma; níveis de linguagem; comunicação: conceitos, elementos da comunicação, funções da linguagem; o léxico: vocabulário e contexto, denotação e conotação, polissemia e homonímia, sinônimos, antônimos e parônimos.
> (P13, Unidade temática 01 – Anexo M)

Na proposta apresentada, tem-se uma visão de língua que parecia não mais ser priorizada na academia, especificamente no Curso de Letras da UFAC (na disciplina de Língua Portuguesa I), por causa das mudanças no próprio ementário, cuja ênfase passou a ser na leitura, na interpretação e nas modalidades oral e escrita, como sugere o ementário. Vale destacar que, desde o ano de 1998, o PCN passa por uma reformulação, "obrigando" os professores das redes públicas e estaduais a inserir nas aulas de português os gêneros textuais, a partir de uma visão sociointeracionista de linguagem. Nessa concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é com o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o mundo, não apenas de adquirir conhecimento da gramática da língua. A língua, nesse contexto, passa a ser vista como instrumento de interação social, como apontam os documentos da UFAC. Enquanto o mercado de trabalho exigia um determinado perfil de professor, a Universidade ainda lançava, nas redes públicas de ensino, profissionais alheios a essas mudanças. É o que notamos na análise dos Planos de Curso, principalmente da década de 90 em diante. A análise aponta para uma formação que caminha alheia à proposta dos PCNs sobre os gêneros textuais, por exemplo.

Ainda no que se refere à análise dos documentos de 2016 a 2017, vemos que a parte reservada à leitura na Unidade temática 2 do P13-2016/2017 sugere o trabalho à luz da Linguística Textual, teoria que se baseia, dentre outras, na interação "autor-texto-leitor", na "leitura e produção de sentido", nos "fatores de compreensão de leitura", nos "níveis de leitura de um texto", na "leitura profunda do texto". Também a seleção do referencial teórico indicia a presença dessa corrente (Linguística Textual): dentre eles, os autores citados na Bibliografia estão Faraco e Tezza (2003), Fiorin e Savioli (1990), Koch e Elias (2006).

Outro dado que emerge do documento analisado é a distribuição da carga-horária destinada ao trabalho com leitura: das 72 horas previstas, somente 15 horas são reservadas para o trabalho com leitura, o restante da programação fica reservado aos conteúdos de gramática normativa, fala/escrita e produção do parágrafo como se a prática da leitura não perpassasse os demais conteúdos, as demais abordagens. Esse total nos parece insatisfatório para o que propõem os objetivos em torno da leitura. Vejamos a unidade temática 2, do Plano de Curso em questão:

> Introdução ao estudo da leitura
> Concepção de leitura; a interação autor-texto-leitor; leitura e produção de sentido; fatores de compreensão de leitura; escrita e leitura: contexto de produção e contexto de uso; níveis de leitura de um texto; leitura profunda do texto; a intertextualidade.
> (P13-2016/2017 – Unidade temática 2 – cf. Anexo M)

No P13-2016/2017, portanto, a língua volta a ser vista do ponto de vista estrutural, apesar da inserção da Linguística Textual e de teorias como a do letramento; além das discussões em torno dos gêneros textuais. O P14, também dos anos 2015/2016, é composto pelo mesmo ementário da proposta anterior, a qual é válida até os dias de hoje. O Curso de Letras/Português da UFAC, atualmente, passa por mais uma reformulação, cuja aprovação se deu no ano de 2018. Interessa-nos, assim como no Plano anterior (P13), compreender os possíveis deslocamentos em relação aos demais Planos apresentados a partir de outra proposta de ementa, com vistas a retomar o objetivo geral proposto nesta pesquisa, a saber: discutir os discursos sobre leitura e sujeito-leitor no curso de letras da UFAC e, em particular, investigar as formações imaginárias e os efeitos da discursivização sobre leitura nesses documentos analisados. Atrelada a essa questão, está a noção de texto que atravessa a temática ora pesquisada.

Em suas Unidades 1 e 2, o P14 faz menção aos gêneros textuais, incluindo os acadêmicos. Também parte das funções da linguagem (Jakobson) e propõe o trabalho com a leitura a partir da Teoria dos Gêneros e da Linguística Textual, com o objetivo de "Conhecer processos de leitura, de compreensão e de produção textual em língua portuguesa em diferentes gêneros textuais orais e escritos, com ênfase nos acadêmicos e nas condições sociais de uso da língua" (P14, Objetivo Geral. Cf. Anexo N). Esse documento sinaliza, em seu aporte teórico, uma aproximação com os Novos Estudos do Letramento, a partir de uma abordagem discursiva, conforme é possível notar quando são mencionados autores como Corrêa (2011) e Coracini (2002), por exemplo.

Em relação às tentativas de inserção de outras teorias para tratar da leitura durante as disciplinas ministradas com base nos documentos analisados, percebemos um deslocamento no que se refere à proposta autônoma de letramento que, segundo nossa hipótese, conduz o Curso de Letras/Português, já que, em quase todos os Planos, a ideia de transferir conteúdos para capacitar e/ou habilitar os estudantes é majoritária. Há de se considerar, nessa tentativa de deslocamento, a mudança no olhar sobre a língua, sobre o sujeito e, principalmente, sobre leitura e leitor.

Para finalizar a análise, reiteramos que os deslocamentos que emergem dos documentos dizem respeito a, primeiro, à separação dos conteúdos de gramática dos conteúdos de leitura e produção textual (disciplinas específicas para tratar de ambos). Dessa forma, tivemos a mudança de foco - do foco na gramática, passa-se ao foco no texto; à mudança de paradigma teórico/epistemológico (da gramática à Linguística de Texto, à Teoria dos Gêneros etc). Consequentemente, esses deslocamentos trazem consigo mudanças em relação ao ensino de leitura, que passa a priorizar o leitor enquanto estrategista que dispõe de habilidades para exercer a função de leitor. Por fim, à inserção de teorias como a teoria discursiva, a teoria da enunciação etc, que também compuseram os documentos analisados.

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 possiblidades 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, consequentemente, 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 reprodutor 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 indiciam 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, consequentemente, 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 indiciadas 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 "julg[amos] 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 (Coordª.) **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 Inited States na Ingland. **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.

ANEXOS

Anexo A – PLANO DE CURSO DE 1979 - P1

U N I V E R S I D A D E F E D E R A L D O A C R E

D E P A R T A M E N T O D E L Í N G U A S E L E T R A S

P L A N O D E C U R S O D E L Í N G U A

P O R T U G U E S A I

Rio Branco-Ac, 17 de março de 1979

2° Semestre.

IDENTIFICAÇÃO:

- DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA I
- PERÍODO – CURSO ESPECIAL
- PROFESSOR:
- CARGA HORÁRIA – 60 HORAS / AULA

OBJETIVOS GERAIS:

Capacitar o aluno para o eficiente desempenho profissional no ramo de sua escolha, empregando corretamente o Idioma Nacional, na comunicação e expressão quer escrita, quer oral.

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	CONTEÚDOS	C/H	PROCEDIMENTOS	INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR	RECURSO	AVALIAÇÃO
Unidade I O aluno deverá ser capaz de pronunciar e escrever corretamente as palavras.	Noções de ortoepia - Prosódia - Ortografia	12H/A	Aulas expositivas com participação de classe. Trabalhos de grupo.		Textos Apostilas.	
Unidade II Usar a pontuação corretamente	- Pontuação	4H/A	Aulas expositivas com participação de classe. Trabalhos em grupo			
Unidade III Descrever com precisão uma paisagem, um quadro, cenas reais ou imaginárias, próximas ou distantes.	- Técnica de redação	16H/A	Aulas expositivas com participação de classe. Trabalhos em grupo			
Unidade IV Identificar as diversas classes de palavras e suas flexões.	Classes de palavras: - Variáveis - Invariáveis	10H/A	Aulas expositivas com participação de classe. Trabalhos em grupo			Primeira avaliação:

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	CONTEÚDOS	C/H	PROCEDIMENTOS	INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR	RECURSO	AVALIAÇÃO
- Distinguir uma passagem denotativa de uma conotativa	- Valores e significados das palavras Conotação e Denotação.	18H/A	- Aulas expositivas. - Trabalhos orais em grupo. - Trabalhos escritos individuais.			
Unidade V - Sintetizar as idéias principais de um texto.	- Interpretação de textos a) em Prosa b) em poesia	10H/A	- Aulas expositivas. - Trabalhos orais em grupo. - Trabalhos escritos individuais.			Segunda Avaliação.

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Ivanildo – Moderna Gramática Portuguesa.
- CUNHA, Celso – Gramática do Português Contemporâneo.
- CEGALIA, Domingos Paschoal- Novíssima gramática da L. Portuguesa.
- LIMA, Rocha - Gramática novíssima da Língua Portuguesa.
- MELO, Gladetone Chaves – A Língua do Brasil.
- SANTOS, Volmir – Português Executivo – Correspondências.
- MOISÉS, Massaud – Guia Prático de Redação
- NASCENTES, Antenor – O Idioma Nacional

Anexo B – PLANO DE CURSO DE 1981 - P2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROFESSORA:

P L A N O D E C U R S O

LÍNGUA PORTUGUESA II

RIO BRANCO – ACRE

1981

OBJETIVOS	CONTEÚDO	C/H	ATIVIDADES	RECURSO	AVALIAÇÃO
1. Informar o aluno sobre a metodologia e avaliação do curso. 2. Verificar o grau de domínio dos alunos da disciplina a ser ministrada. 3. Distinguir frase, oração e período. 4. Reconhecer os termos constituintes na estrutura frasal. 5. Identificar os diversos tipos de frase. 6. Demonstrar o grande domínio do assunto.	1. Exposição da sistemática do curso e da bibliografia. 2. Todas as unidades 3. Frase: 3.1- - conceito 3.2- - modalidade 3.3- - constituintes 3.4- - registros: oral, escrito 3.5- - organização 3.6- - sequência de parágrafos.	8/h	- Resposta a um teste - Leitura dos conceitos Leitura e compreensão do texto - Reconhecer os conceitos teóricos no texto - Identificação dos conceitos como complementação interpretativa Elaboração escrita empregando a teoria	- Pré-teste - - Textos: - teoria de exploração - Exercícios complementares - Aula expositiva e de debates.	
7. Reconhecer o período simples. 8. Separar períodos de Textos. 9. Identificar os termos da oração em textos.	4. Período simples 4.1- Conceito 4.2- Constituintes 4.2.1. Termos essenciais	14/h	- Leitura dos conceitos - Leitura e interpretação do Texto - Exploração dos conceitos no Texto - Elaboração escrita empregando os conceitos.	Textos: teoria de exploração Exercícios complementares	

	4.2.2. Termos integrantes 4.2.2. Termos acessórios.		idem Exercícios práticos	aula expositiva e debates	
10. Distinguir frase, oração e período 11. Reconhecer a oração nas diversas situações 12. Separar orações de um período 13. Demonstrar o grau de domínio dos assuntos: 3, 4 e 5.	5. Oração: 5.1- Conceito 5.2- Oração isolada 5.3- Oração em grupo: 5.3.1. Na situação de dependência 5.3.2. Na situação de independência 5.3.3. Na situação de dominância: sintática 5.4- Revisão	4/h 2/h 2/h	- Leitura dos conceitos - Leitura de um texto informativo p/ identificação dos conceitos - Exercícios complementares - Elaboração escrita empregando a teoria. - Exercícios sobre o assunto	Textos-teoria de exploração Exercícios complementares -Aula expositiva	
14. Distinguir oração coordenada de oração subordinada. 15. Reconhecer e classificar, no texto, orações coordenadas e subordinadas. 16. Reconhecer os diversos tipos	6. Período composto: 6.1- Coordenação 6.1.1. Sindética 6.1.2. Assindética 6.2- Subordinação: 6.2.1. Desenvolvid	8/h	- Estudos dirigidos pelo professor com conceitos - Exercícios de aplicação - Leitura e	Textos: - teoria de exploração	

de subordinadas nos textos dados. 17. Transformar termos	a (analítica) 6.2.2. Reduzida (sindética) 6.2.3. Conectiva / justaposta. 6.3- Substantivas 6.4- Adverbial 6.5- Adjetiva		interpretação de texto - Identificação dos conceitos - Exercícios práticos - Preenchimento de lacunas	Exercícios complementares Aula expositiva e debate	
18. Estabelecer diferença entre linguagem real e ling. figurada. 19. Relacionar conotação denotação e as fig. de linguagem percebendo a ampliação e o sentido de cada figura. 20. Substituir	7. Significação 7.1- Denotativa: 7.1.1. Comparação 7.2- Conotativa 7.3- Figuras: 7.3.1. Metáfora - animismo - catacrese - sinestesia		- Leitura dos conceitos - Leitura de textos informativos - Identificação dos conceitos no texto - Exercícios complementares - Elaboração escrita usando as figuras	Textos:- teoria de exploração Exercícios complementares Aula expositiva e debates	
	7.3.2. Metonímia - Sinédoque - antonomásia 7.3.3. Elipse - Silepse - Colocação, clíticos 7.4- Revisão	2/h 2/h			Teste 2

21. Produzir textos informativos 22. Elaborar redação oficial 23. Aprender os assuntos teóricos para favorecer O trabalho expositivo e interpretativo da vida e das coisas	8. Estrutura básica da composição e prática da produção de textos 8.1- Compreensão do texto informativo 8.2- Produção do texto informativo • Redação oficial - ofício - requerimento - currículum vitae - relatórios 8.3- Revisão	10/h 4/h	- Leitura dos conceitos - Estudo de textos técnicos - Retirar idéias centrais do texto - Fazer indagações e argumentações - Descrever objetos - Descrever processos - Produção de textos informativos	Textos:- teoria e exploração Exercícios complementares Aula expositiva e debates	

B I B L I O G R A F I A

1. CEGALIA, Domingos Pascal- Novíssima gramática da Língua Portuguesa, Editora Nacional, 19ª ed.- 1995, RJ.
2. ANDRÉ, Hildebrando A. de – Gramática Ilustrada da Língua Portuguesa, Editora Moderna, 2ª. ed.- 1979, RJ.
3. BECHARA, Ivanildo – Gramática da Língua Portuguesa
4. SANTOS, M. dos – Gramática Brasileira da Língua Portuguesa, Editora FDT, 1980 – RJ.
5. JR. CÂMARA, Joaquina Mattoso – Manual de Expressão Oral e Escrita, Editora Vozes, 4ª ed. – 1977, RJ.
6. GARCIA, Othan M. – Comunicação em Prosa Moderna, 7ª ed., Editora da Fundação Getúlio Vragas.
7. RICARDO E ADRIANO, José – Português Série Instrumental. Editora Rio, 1980
8. CARVALHO, Sérgio Waldeck de – Português/Treinamento, Livraria Eldorado Tijuca Ltda., 1980, RJ
9. SILVEIRA MARTINS, Dileta e SCLIAR ZIBERKNOP, Lúbia – Português Instrumental, Editora Prodil, 1979, Porto Alegre.

Anexo C – PLANO DE CURSO DE 1981 – P3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

DEPARTAMENTO DE LETRAS

P L A N O D E C U R S O

LÍNGUA PORTUGUESA II

PROFESSORA:

RIO BRANCO – ACRE

1981

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA: Língua Portuguesa II

PERÍODO: Especial

PROFESSORA:

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver no aluno o interesse pela língua Portuguesa como veículo de codificação, transmissão de cultura e instrumento para realização profissional em qualquer ramo de atividade, habilitando-o no correto emprego do Idioma Pátrio, propiciando-lhe oportunidades de crescimento pela prática e teoria da comunicação oral e escrita, no pleno exercício das estruturas sintáticas.

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	CONTEÚDO	C/H	PROCEDIMENTOS	RECURSO	AVALIAÇÃO
UNIDADE I O aluno deverá reconhecer e analisar os termos essenciais, integrantes e acessórios no período.	9. Termos essenciais da oração: 9.1- Sujeito simples; Sujeito Composto; Sujeito Determinado; Sujeito Indeterminado. 9.2- Predicado Verbal; Predicado Nominal; Predicado Verbo-Nominal Predicativo do sujeito; Predicativo do objeto. 10. Termos Integrantes da Oração: 10.1- Complementos Verbais; Objeto Direto; Objeto Indireto 10.2- Complemento nominal. 10.3- Agente da Passiva. 11. Termos Acessórios da Oração: - Adjunto Adnominal - Adjunto Adverbial - Aposto 12. Vocativo	16/A	- Aulas expositivas - Exercício de fixação - Trabalhos individuais e em grupos.	- Quadro negro - Giz	- Correção dos trabalhos e exercícios - Teste ao término de cada unidade

UNIDADE II O aluno deverá ser capaz de reconhecer e classificar em diversas estruturas e período composto. - Elaborar períodos compostos; - Transformar período simples em período composto.	2.1. Período composto por subordinação (ordem direta e inversa) 2.1.1. Subordinadas substantivas - Subjetivas - predicativas - objetivas diretas - Objetivas indiretas - apositivas. 2.1.2. Subordinadas adjetivas 2.1.3. Subordinadas adverbiais: - finais, conformativas, comparativas, proporcionais, concessivas, causais, consecutivas.	16/A	- Aulas dialogadas com técnicas variadas - apostilas - exercícios individual - exercícios em grupo.	- Textos mimeografados - Quadro-negro - Giz	Idem
	2.2. Período composto por coordenação: 2.2.1. Coordenadas Assindéticas. 2.2.2. Coordenadas sindéticas: aditivas,				

	adversativas, conclusivas, explicativas 2.3. Período Misto (subordinada e coordenada).				
UNIDADE III Ao término desta unidade o aluno deverá ler fluentemente um texto, adotando a entonação que se torne adequada ao conteúdo e evidencie a compreensão global da leitura.	Técnica de leitura e interpretação de textos.	10/A	- Exposição oral do assunto; - Exercícios de leitura em grupo e/ou individual; - produção de textos	- Apostilas - Quadro-negro - Textos	- Teste para verificação de aprendizagem referente a Unidade.
UNIDADE IV Ao término da unidade os alunos serão capazes de distinguir e classificar figuras de linguagem empregando-as em situações variadas.	- Conotação - Figuras de linguagem figuras de palavras figuras de construção figuras de pensamento	18/A	- Exposição oral do assunto - Exercícios em grupo e individual - Apostilas - Exercícios de fixação.	- Textos mimeografados; - Quadro de giz	Idem

UNIDADE V Ao término da unidade os alunos serão capazes de elaborar ofícios, requerimentos, cartas comerciais, relatórios.	- Redação oficial: - ofício, requerimento, carta comercial, relatório.	06/A	- Exposição oral do assunto. - Leitura de textos informativos. - Exercício de elaboração do material.	- Textos mimeografados.	Idem

B I B L I O G R A F I A:

- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa.
- CUNHA, Celso. Gramática do português contemporâneo.
- CEGALA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa.
- LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. - LUFT, Celso. Gramática resumida.
- De André A. Hidelbrando. Análise sintática ilustrada.

Anexo D – PLANO DE CURSO DE 1983 – P4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I

PROPOSTA DE TRABALHO PARA O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA I

I – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Ortografia. Pontuação. Colocação pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Prática de leitura e análise de texto. Estrutura básica de composição. Prática de produção de texto.

II – METODOLOGIA

Aula 1 – Proposta de trabalho.
Sondagem

Aula 2 – Apresentação dos resultados da sondagem
O ato da comunicação e os aspectos diferenciais da
FALA e da ESCRITA: - emitir e receber x compreensão/
e produção verbal
- assunto: vocabulário e gramática para transmissão
- contacto: oral
Escrito

Exercício: Leitura do texto "APRENDER A ESCREVER E APRENDER A PENSAR"
Compreensão do texto: elaborar um pequeno questionário sobre/
os aspectos abordados
no texto (dois
a dois)
Elaboração escrita: responder as perguntas
Por escrito (individu
almente)

Aula 3 – Redação criativa: expansão de segmentos verbais (palavras e frases – em número de 10) individual
Ex.: CO como sílaba inicial

Correção: - grupos de revisão (6 alunos cada)
- transcrição no quadro (um representante de cada grupo)
- complementações feitas pelo professor

Aula 4 – Redação com tópicos: o carneiro

Agrupamento dos tópicos como substâncias dos parágrafos (em grupos de 6 alunos) – com breve explicação sobre o PARÁGRAFO

Elaboração escrita – individual

Aula 5 – Reescrita da redação sobre o carneiro – individual Explicação prévia dos acertos básicos que as redações precisam

No final o professor recolhe as duas redações: - original

- revisada

Aula 6 – Breve comentário sobre a situação das redações, antes e depois da revisão

Exercício de apoio funcional: PONTUAÇÃO

texto: exames divertidos

trabalho em grupo (6 elementos)

Correção em classe: - Leitura (observando-se as pausas e entonações)

- sabatina feita pelo professor sobre os / casos de pontuação que queira (oralmente a alguns alunos, além do próprio leitor)
- interpretação de texto

Aula 7 – Redação com tópicos:

Agrupamento dos tópicos (em grupo de 6) – prosseguimento do estudo sobre parágrafo: - como introduzir?

como desenvolver?

como concluir?

Elaboração escrita – individual

Aula 8 – Reescrita da redação sobre – individual

Comentário sobre os pontos corrigidos, realçando, com exemplos das próprias redações, o domínio da técnica de elaboração do parágrafo.

No final o professor recolhe o original e a redação revisada

Aula 9 – Apresentação dos resultados obtidos com a redação: situação do original e da versão revisada

Apoio funcional: ORTOGRAFIA

ACENTUAÇÃO e

SINAIS DIACRÍTICOS – breve exposição

Obs.: Os exemplos poderiam provir das redações sobre o LEÃO, A BORRACHA e o texto EXAMES DIVERTIDOS

Exercício: dois a dois, os alunos – no cochicho – redigirão um diálogo (tema livre, por exemplo, 1° DE ABRIL, VIDA DE ESTUDANTE,...)

Aula 10 – Reescrita do diálogo – individual

Comentários sobre os pontos corrigidos, como revisão geral:

pontuação
ortografia
acentuação
diacríticos
e técnica do parágrafo

Exercício : um ditado (texto curto – para ser corrigido na própria aula, pelo /quadro = CÓPIA)

- interpretação de texto

Aula 11 – Exercício 20 questões

Aula 12 – Redação – interpretação e realidade (motivo visual)

Roda crítica sobre os enfoques dados à representação da gravura – leitura dos trabalhos

Obs: Pode-se aproveitar para que alguns leiam os trabalhos dos outros

- Comentários sobre a originalidade do enfoque

O professor recolhe as redações para corrigi-las com as folhas padronizadas

Aula 13 – Reescritura da redação – interpretando a realidade

Comentário prévio dos pontos corrigidos, realçando os aspectos da SINTAXE DE COLOCAÇÃO (s/v/o, s/a e Poá).

No final o professor recolhe o original e a versão revisada.

Aula 14 – Apresentação dos resultados obtidos: situação do original e da versão revisada.

Apoio funcional: colocação dos pronomes átomos Exercícios e correção em aula.

Aula 15 – Redação do campo semântico: FUTEBOL

- levantamento dos campos
- delimitação dos campos com a cobertura do vocabulário apropriado
- escolher um dos campos
- elaborar tópicos com a palavra expostas
- ordenar os tópicos em grupos, como base dos parágrafos

Pôr em discussão os tipos de redação compatíveis com os campos semânticos – lexicalizados (vocabulário) e

DESCREVER – expandidos (nos tópicos) :
NARRAR - específicos
DISSERTAR (carta)
DIALOGAR – para um destinatário – virtual (artigo)
- No final, o professor recolhe as listas dos tópicos com o tipo da redação definido por cada aluno para sua futura composição

Aula 16 - obs.: Conviria que o professor já dispusesse de uma seleção de exemplos de tipos de redação (aspectos:
- descritivos,
- narrativos,
- dissertativos,
- dialogados)
extraídos das redações anteriores, para servirem como ilustração/nesta fase do trabalho

continuação da redação por campo semântico: f u t e b o l

Fls. 4

O professor devolve as listas dos tópicos
Faz as observações sobre as organizações em que se acham para se tornar parágrafos. E sobre a adequação do tipo de redação escolhido, relativizando-o em termos de predominância.

Os alunos redigem
O professor recolhe ao final

Aula 17 – Reescrita da redação o FUTEBOL

Comentários prévios sobre os pontos corrigidos
Ênfase na sintaxe de colocação - não se restringir apesar dos POAS
No final o professor recolhe o original e a nova versão
interpretação do texto

Aula 18 – Reescritura sobre a situação da redação: - original
- revisão
Envolvendo os aspectos – colocação
- tipos de composição

Lançar novo apoio funcional: CONCORDÂNCIA – NOMINAL E VERBAL

Exercícios de concordância nominal (correção em aula)

Aula 19 – Prosseguimento do apoio funcional: EXERCÍCIOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL

correção em aula

Redação com desenhos esquemáticos

O professor recolhe a redação

Aula 20 – Reescrita da redação com desenhos esquemáticos e revisão das últimas 9 aulas – tipos de composição

- Colocação
- concordância, a partir do texto da redação (original).

Para correção: um colega lê a redação do colega (em voz alta)

Aula 21 – 2° prova: exercício de 10 questões, uma redação e interpretação de texto.

Aula 22 – Redação a partir de leitura de texto: "Tragédia brasleira)

Discussão no grupo: 1) COMPREENSÃO E PRODUÇÃO VERBAL (retomando o tema da 2ª aula)

Qual das duas é mais ampla?

Em que consiste a complexidade de cada uma dela? (Ex: quem tinha razão ?)

Como estas tarefas comparecem no ato da comunicação ? (EMISSÃO X RECEPÇAO)

2) Distribuição dos personagens

fls.5

(cada aluno fará, por escrito, um DEPOIMENTO, como se fora o personagem escolhido.

Redação (conforme o nível de linguagem admitida de acordo com o personagem)

Aula 23 – Reescritura da redação da aula n° 22 (com prévio comentário sobre os pontos corrigidos)

- ênfase no levantamento de dados para caracterizados personagens (como se fora uma investigação)

O professor recolhe o original e a redação revisada, bem como o levantamento das evidências que justificam o emprego do nível de linguagem

(características dos personagens)

Aula 24 – Comentário sobre a situação apresentada nas duas versões da redação (original e após a correção) ÊNFASE AOS CASOS DE REGÊNCIA

- APONTAR O LEVANTAMENTO DAS EVIDÊNCIAS COMO EXEMPLO DE UM ESQUEMA

Segundo exercício de interpretação de texto:

LEITURA – "Níveis de linguagem"

Elaboração de um questionário que possa ser respondido com o auxílio da leitura do texto (perguntas e respostas)

Correção em aula: dois a dois: um faz as perguntas do outro e este as responde (lendo seu próprio trabalho)

2) : um faz as suas próprias perguntas e o outro (com ajuda de outros colegas) tenta responder oralmente

- Cuidado especial com os casos de REGÊNCIA

Aula 25 – Apoio funcional: REGÊNCIA NOMINAL E VERBAL

Exercícios de REGÊNCIA NOMINAL

Correção em aula mesmo

Aula 26 – Continuação do apoio funcional

Exercício de REGÊNCIA VERBAL

Correção em aula mesmo

Aula 27 – Leitura de uma NARRATIVA: - questionário – principais idéias

- respostas
- breve comentário final

Correção: em sala de aula(o professor recolhe)

Aula 28 – Leitura de texto científico: DECRIÇAO DE OBJETO (estática) ou DESCRIÇÃO DE PROCESSO (narrativa)

- questionário
- respostas p/ domínio das principais idéias
- comentário final

Correção – idem (aula nº 27)

Aula 29 – Leitura de texto científico: DISSERTAÇÃO

Processo aos das aulas anteriores (nº 27 e nº 28)

Aula 30 – Leitura

Interpretação (teste e comentário final)

Domínio do vocabulário

Domínio gramatical: ortografia

acentuação
sinais diacríticos
pontuação
colocação (POA e outros casos)
concordância
regência

Tudo através de uma prova de ensaio (tipo a sondagem)

Correção na própria aula (o COMENTÁRIO será corrigido pelos próprios alunos, dois a dois, com auxílio do professor, quando preciso)

Obs: com a caracterização dos personagens (aula nº 23) pretendeu-se preparar esta fase de trabalho comm textos científicos:

- caracterizando personagens para justificar o nível de linguagem adotado, terá sido necessário DESCREVER E DISSERTAR, a partir de uma narrativa literária.

PROVA FINAL

Bibliografia: Othon Moacyr Garcia
Adriano da Gama Cury
Celso Cunha
Rocha Lima
Domingos Pascal Cagalha

Anexo E – PLANO DE CURSO DE 1983 – P5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
CÓDIGO: 2501
CRÉDITOS: 04
CARGA HORÁRIA: 60 H/AULAS
ANO:

1 – OBJETIVOS:

Ao término do período o aluno deverá ser capaz de:

- Ter habilidade de leitura.
- Desenvolver a capacidade de raciocínio e de associação de idéias.
- Comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social.

2 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Ortografia. Pontuação. Acentuação. Colocação pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Prática de leitura e análise de texto. Estrutura básica da composição. Prática de produção de texto.

3 – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRÉ, Hildebrando A. Gramática Ilustrada. Editora Moderna, 1978.

CUNHA, Celso. Gramática de Língua Portuguesa. FENAME

GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Fundação Getúlio Vargas, 1981.

LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. José Olímpio Editora, 1978.

SANTOS, Volnyr e CARVALHO, Adão. Língua Nacional. Sagra.

SOARES, Magda BECKER e CAMPOS, Edson N. Técnica de Redação.

Anexo F – PLANO DE CURSO DE 1990 – P6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

DEPARTAMENTO DE LETRAS

CURSO DE LETRAS| VERNÁCULO| INGLÊS

DISCIPLINA: LE 061 – LÍNGUA PORTUGUESA I – 60 horas

PROFESSORA:

PLANO DE CURSO

EMENTA: Comunicação oral e escrita. Níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estrutura e produção de parágrafo. Redação criativa.

OBJETIVO: Ampliar a capacidade comunicativa dos alunos através da prática de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a torná-los conscientes dos mecanismos que regem a atividade linguística de construção de textos, bem como da mobilização de recursos expressivos adequados a cada situação de interação comunicativa a que são expostos diariamente.

PROGRAMA: Objetivos do ensino de língua materna

Concepções de linguagem

Concepção de gramática (Conceito de gramática, tipos de gramática)

Tipos de ensino de língua

Linguagem, língua, texto: A ação humana (a linguagem e as línguas naturais, a língua falada e a língua escrita)

O texto

Textualidade: Coerência e coesão textual

Fatores pragmáticos da textualidade

METODOLOGIA: A intenção é dar ao curso uma abordagem teórico-prática de modo que, através da leitura, da produção de diversos tipos de textos e das discussões teóricas possam os alunos compreender a leitura e a escrita como uma construção que se processa na interação, e a revisão como um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo na escrita,

pensando-a como trabalho em que se constituem como autores e em que seus textos são constituídos.

AVALIAÇÃO: Será processual, levando-se em conta a participação do aluno nas atividades desenvolvidas na sala de aula, bem como o cumprimento dos trabalhos propostos no decorrer do curso.

BIBLIOGRAFIA:

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna.* 14ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3ed. São Paulo: Ática, 1995.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de textos: leitura e redação*. São Paulo: Ática 1996.

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

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo Scipione, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas – São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência textual*. 7ed. São Paulo: Contexto, 1996.

.....*A coesão textual*. 8ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANA, Antonio Carlos et al. *Roteiro de Redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.

OBS.: A bibliografia foi selecionada de acordo com a proposta para o estudo da disciplina, visando momento e clientela. Consideramos então que ao longo do curso esta bibliografia poderá ser complementada com outros títulos que possam contribuir com o trabalho ora desenvolvido.

Anexo G – PLANO DE CURSO DE 2000 – P7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS
LE061 – LÍNGUA POTUGUESA
P L A N O D E C U R S O
MINISTRANTE - ANO: 2000 – 1º. SEMESTRE

O homem não pode pensar o seu pensamento sem pensar a sua palavra. (Bonald)

EMENTA: Comunicação oral e escrita, níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão interpretação de textos. Estrutura e produção do parágrafo. Redação crítica.

1. OBJETIVOS

1.1 Geral: Conduzir os alunos ao bom domínio da expressão oral escrita.

1.2 Específicos:

- Levar os alunos à compreensão dos níveis de linguagem em situações de fala e escrita;
- Estimular no aluno o gosto pela leitura/escrita;
- Conduzir o aluno à compreensão dos significados das vozes que se manifestam no debate social e pronunciar-se com sua própria voz.
- Motivar o aluno à produção de textual dentro da técnica de estruturação do projeto.

2. JUSTIFICATIVAS

- Apesar de vivermos num mundo que dispõe de uma sofisticada tecnologia, a expressão oral e escrita dependem, ainda, de aspectos estruturais e exercícios práticos que orientem o trabalho de leitura do mundo e das coisas, bem como da compreensão e recriação de textos.
- O presente curso justifica-se pelos desafios do professor/aluno no processo do LER e do ESCREVER.

3. METODOLOGIA

- Aulas teóricas;
- Aulas práticas;
- Oficinas;
- Seminários;
- Trabalhos em grupo;
- Trabalhos individuais;
- Jogos;
- Jograis.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

1. Introdução à comunicação
   - 1.1. Conceito
   - 1.2. Elementos da comunicação
   - 1.3. Língua oral e língua escrita
   - 1.4. Funções da linguagem
   - 1.5. Oficina de leitura

UNIDADE II

2. Níveis de linguagem
   - 2.1. Registros linguísticos - falados
     - 2.1.1. Oratória;
     - 2.1.2. Formal;
     - 2.1.3. Coloquial tenso;
     - 2.1.4. Coloquial despreocupado;
     - 2.1.5. Popular
   - 2.2. Registros linguísticos – escritos
     - 2.1.1. Literário;
     - 2.1.2. Formal;
     - 2.1.3. Semiformal;
     - 2.1.4. Informal;
     - 2.1.5. Popular.
   - 2.3. Oficina de leitura/escrita

UNIDADE III

3. Leitura

3.1. Aspectos da leitura;

3.2. Níveis da leitura;

3.3. Compreensão de textos escritos;

3.4. As possibilidades de leitura de um texto.

UNIDADE IV

4. O parágrafo.
   - 4.1. Conceitos e qualidades
     - 4.1.1. Unidade;

4.1.2. Coerência; 4.1.3. Ênfase 4.2. Estrutura do parágrafo. 4.1.1. Tópico frasal; 4.1.2. Desenvolvimento do parágrafo 4.1.3. Conclusão 4.3. Tipologia do parágrafo 4.1.1. Narrativo; 4.1.2. Descritivo; 4.1.3. Dissertativo; 4.4. Formas de desenvolvimento do parágrafo. 4.1.1. Enumeração e descrição de detalhes; 4.1.2. Confronto; 4.1.3. Definição; 4.1.4. Analogia e comparação; 4.1.5. Alusão histórica; 4.1.6. Razões e consequências 4.1.7. Causação e motivação; 4.1.8. Divisão e exploração de ideias em cadeia. 4.5. Oficina de produção do parágrafo.
UNIDADE V 5. Estratégias de processamento de texto. 5.1. Elementos formais; 5.2. Laços coesivos; 5.1.1. Articulação sintática de oposição; 5.1.2. Articulação sintática de causa; 5.1.3. Articulação sintática de condição; 5.1.4. Articulação sintática de fim; 5.1.5. Articulação sintática de conclusão. 5.3. Redação criativa

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BELTRÃO, Odacir e Maríusa. **Correspondência – linguagem e comunicação**. 18a ed., Ed. Atlas, São Paulo, 1990.

2. CÂMARA JR. J. Mattoso. **Manual de Expressão Oral e Escrita**. 8a ed., Ed. Vozes. Petrópolis, 1985.

3. CUNHA, Celso F. **Gramática da Língua Portuguesa**. 1ª ed., Ed. FENAME, Rio de Janeiro, 1972.

4. FIORI, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender o Texto – Leitura e Redação**. Editora Ática, São Paulo 1990.

5. GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em Prosa Moderna**. 3a ed., Ed. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1975.

6. KLEIMMAN, Ângela. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes 1992.

7. KOCH. I. V e TRAVAGLIA C.L. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.

8. LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 28a ed., Ed. José Olímpio, Rio de Janeiro, 1987.

9. MARTINS, Dileta Silveira; SCRIARE, Lúbia e ZILBERKNOP. **Português Instrumental**. 19ª Ed, Editora Sagra/DC Luzzatto, Porto Alegre, 1998.

10. RIBEIRO, Manoel Pinto. **Nova gramática aplicada da língua portuguesa**. 10ª. Ed., Rio de Janeiro: Metáfora Editora, 1998.

11. ORLANDI. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. 4ª. Ed, Campinas Pontes, 1996.

12. SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 8ª. Ed. Coleção dirigida por Umberto Eco, São Paulo: Globo, 1996.

Anexo H – PLANO DE CURSO DE 2001 – P8



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Pró-Reitora de Graduação

Departamento de Letras

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Disciplina	Carga horária	Créditos	Pré-requisito
Leitura e Produção Textual II	60	04	Língua Portuguesa II
Professor			
Ementa			
Prática de escuta e de leitura de textos orais e escritos. Práticas de produção de textos orais e escritos. Recriação de textos: perífrases, paráfrases e paródias. Ênfase em textos jornalísticos e de publicidade.			
Objetivos			
▪ Reconhecer os processos linguísticos, pragmáticos e cognitivos que fundamentam a compreensão e a produção de textos orais e escritos; ▪ Relacionar os processos de compreensão e produção textual em língua portuguesa; ▪ Praticar a compreensão e a produção de textos orais e escritos, enfatizando textos jornalísticos e de publicidade.			
Conteúdo Programático			

1. A compreensão de textos orais e escritos
   - O processo de leitura em português: fatores intervenientes
   - Estratégias de leitura
   - A ciclicidade do processo de leitura
   - Leitura e a apreensão do significado da escrita
   - O papel das estratégias cognitivas para a compreensão da leitura
   - O papel do conhecimento de mundo na leitura
2. A produção de textos orais e escritos
   - O desenvolvimento da produção textual: assentamentos e problemas
   - O desenvolvimento da escrita em português: princípios
   - Produção de textos jornalísticos orais e escritos
   - Produção de textos publicitários orais e escritos

Metodologia

- Aulas expositivas;
- Discussão de textos a partir de leitura individuais e/ou coletivas;
- Socialização de leituras em grupos
- Resolução de exercícios

Avaliação

- Pontualidade e assiduidade;
- Participação nas discussões e nos trabalhos individuais e/ou coletivos;
- Apresentação crítica de leituras;
- Resolução e entrega de exercícios.

Bibliografia Básica e Complementar

ALMEIDA, Nukácia e ZAVAM, Áurea (Orgs.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

JOLIBERT, J. (Org.) **Formando crianças leitoras e produtoras de texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

_____. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes, 2001.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1994.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

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

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

SILVA, Williany M. da. **Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio.** Recife: UFPE, 1996.

ARTIGOS CIENTÍFICOS E NOTAS DE AULA.

Anexo I – PLANO DE CURSO DE 2002 – P9

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE LETRAS	
PROGRAMA DE DISCIPLINA		
DISCIPLINA **Língua Portuguesa – I**		CÓDIGO LE 061
PRÉ-REQUISITO	CARGA HORÁRIA 60 h	CRÉDITO 4-0-0
CURSO LETRAS: **Português-Inglês-Francês**		PERÍODO 1º

EMENTA

Comunicação oral e escrita. Níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Estrutura e produção do parágrafo. Redação criativa.

1. OBJETIVOS

1.1. **OBJETIVO GERAL**

Desenvolver situações que favorecem a integração das atividades que compõem o ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e gramática.

1.2. **OBJETIVO ESPECÍFICO**

Criar situações que permitam ao aluno compreender a necessidade de ampliar sua capacidade comunicativa, através de atividade oral e escrita, tendo como elemento norteador a língua em funcionamento.

2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

2.1. Linguagem, Língua, Texto: a ação humana; a linguagem e as línguas naturais, a língua falada e a língua escrita;

O texto; Textualidade: coerência e coesão; fatores pragmáticos da textualidade.

2.2. Estrutura básica da composição.

2.3. Gramática e interação: a escrita como trabalho, tipos de gramática, tipos de ensino de língua.

3. METODOLOGIA

A intenção é da ao curso uma abordagem teórico-prática, de modo que, através da leitura e produção de diversos de textos, possam os alunos compreender a leitura e a escrita como uma construção que se processa na interação, e a revisão como um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo na escrita, pensando-a como trabalho em que se constituem como autores e em que seus textos são constituídos.

4. AVALIAÇÃO

Será processual, levando em conta a participação do aluno nas atividades desenvolvidas na sala de aula, bem como o cumprimento dos trabalhos propostos no decorrer do curso.

5. BIBLIOGRAFIA

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática 1991.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo, Ática, 1990.

GERALDI, João Wanderley (Org). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste , 1995.

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

BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa. Parábola Editorial, 2001

KOCH, Ingedore e ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins fontes, 1989.

SILVA, Dionísio da. *A vida íntima das palavras*: origens e curiosidades da língua portuguesa. São Paulo: Arx, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELLAS, Vanda Maria, Ler e compreender: os sentidos do texto: 2ed. São Paulo: contexto, 2006.

Coordenadora do Centro de Educação Letras e Artes: Professora Dra Margareth Lopes

Coordenador do Curso de Letras: Professor Dr. João Carlos

Anexo J – PLANO DE CURSO DE 2006 – P10

Universidade Federal do Acre

Departamento de Letras

Disciplina: Leitura e escrita I e II – Curso de Letras

Períodos: 2º Semestre/2006 1º Semestre/2007

Carga horária: 45 h/a (2º/2006) 60 h/a (1º/2007)

PROGRAMA DE DISCIPLINA

I – EMENTAS:

Leitura e Escrita I – Introdução às teorias de leitura/escrita e de aprendizagem de leitura/escrita. Relação oralidade-escrita. Tópicos abordados a partir de exemplos de práticas escolares.

Leitura e Escrita II – Dicotomia compreensão/interpretação e ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Tipologias textuais. Tópicos abordados a partir do exame exemplos de práticas escolares.

II – OBJETIVO: Levar o aluno a compreender as diferentes concepções de leitura e de escrita que norteiam o ensino da língua portuguesa, relacionando-as com o contexto escolar, bem como com a relação entre as modalidades oral e escrita da língua.

III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Introdução às teorias sobre leitura/escrita
    - Diferentes concepções de leitura
    - Pedagogia da leitura: movimento e história
    - Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?
    - Leitura: apresentações e ensino
    - As condições sociais da leitura: acesso e produção
    - Práticas escolares de leitura
    - Descobrindo novas formas de leitura e escrita

2. Oralidade e letramento
    - Relação entre a fala e a escrita
    - Oralidade e letramento como práticas sociais
    - Concepções de escrita na escola e formação do professor
    - Do códex à tela: as trajetórias do escrito
2. O ensino e a aprendizagem de leitura e escrita

   Tipologias textuais

IV – METODOLOGIA

A intenção é dar ao curso uma abordagem teórico-prática, de modo que, através da prática de leitura e discussão de textos teóricos, seminários, elaboração de trabalhos, possam os alunos compreender a leitura/escrita como práticas sociais que se processam na interação.

V – AVALIAÇÃO

A avaliação será desenvolvida de forma processual, levando-se em conta a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como o cumprimento dos trabalhos propostos no decorrer do curso.

VI – BIBLIOGRAFIA

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

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

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

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 7 ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

_____. **Aspectos cognitivos da leitura**: Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas, 7 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

ROJO, Roxane. **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SOUZA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALENTE, André (Org.) **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, Vozes, 1999.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ORIENTAÇÃO PARA LEITURA

A ideia é apresentar a visão crítico-reflexiva sobre o ensino da linguagem, assumindo-as nos moldes bakhtinianos como interação verbal entre indivíduos socialmente situados, construída, portanto, na interação entre sujeitos. Pretende-se chamar a atenção dos alunos para os fundamentos teóricos que norteiam o trabalho com a leitura, enfatizando a relação autor-texto-leitor, e suas práticas escolares.

Sendo assim, a leitura dos textos abaixo elencados será imprescindível para a compreensão do assunto e da feitura dos trabalhos propostos.

1. Prática da leitura
2. Prática de leitura de textos na escola
3. A Concepção escolar da leitura
4. Leitura: decodificação, processo discursivo?
5. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social?
6. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?
7. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto
8. Pedagogia da leitura: movimento e história
9. O que é letramento?
10. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita
11. Oralidade e letramento como práticas sociais
12. Concepções de escrita na escola e formação do professor
13. Leitura: representações e ensino
14. Descobrindo novas formas de leitura e escrita
15. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural
16. Leitor, leitura, escola: uma trama plural
17. Do códex à tela: as trajetórias do escrito
18. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier.

Ao longo do curso, este roteiro básico para leitura poderá ser complementado com outros títulos. Parte da leitura desses textos deverá ser realizada como atividade extra-classe, perfazendo um total de 8 horas/aula.

Prof[a]. Dr[a]. Verônica Maria Kamel de Oliveira

Anexo K – PLANO DE CURSO DE 2011/2012 – P11

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO** **DIRETORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**					
PROGRAMA DE DISCIPLINA					
Centro:	Centro de Educação, Letras e Artes – CELA				
Curso:	Letras – Português (2º Período)				
Disciplina:	Leitura e Escrita I				
Código:	CELA 337	**Carga Horária:**	72h	**Créditos:**	2 – 1 – 0
Pré-requisito:	Não há	**Semestre Letivo/Ano:**	2º sem/2014		
Professor (a):		**Titulação:**	Mestre		

1. Ementa

Introdução às teorias de leitura/escrita e de aprendizagem de leitura/escrita. Relação oralidade-escrita. Tópicos abordados a partir de exemplos de práticas escolares.

2. Objetivo Geral:

Levar o aluno a compreender as diferentes concepções de leitura e de escrita que norteiam o ensino da língua portuguesa, relacionando as com o contexto escolar.

3. Objetivos Específicos:

Refletir criticamente sobre a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, observando os gêneros discursivos que circulam com mais frequência no contexto de sala de aula e fora dele.

4. Conteúdo Programático:

Unidades Temáticas	**C/H**
Unidade Temática 1 Introdução às teorias sobre leitura/escrita ▪ Diferentes concepções de linguagem e de leitura ▪ Pedagogia da leitura: movimento e história ▪ Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? ▪ Leitura: representações e ensino ▪ As condições sociais da leitura: acesso e reprodução ▪ Práticas escolares de leitura	36h

▪ Descobrindo novas formas de leitura e escrita	
Unidade Temática 2 Oralidade e letramento ▪ Relação entre a fala e a escrita ▪ Oralidade e letramento como práticas sociais ▪ Concepções de escrita na escola e formação do professor ▪ Exemplos práticos	36h
5. Procedimentos Metodológicos:	
A intenção é dar ao curso uma abordagem teórico-prática, de modo que, através da prática de leitura e discussão de textos teóricos, seminários, elaboração de trabalhos, possam os alunos compreender a leitura/escrita como práticas sociais que se processam na interação.	
6. Recursos Didáticos	
Aulas expositivas com o uso de quadro e pincel; Uso de projetor; Textos impressos.	
7. Avaliação	
Será contínua e focada no cumprimento dos objetivos do curso e também pela assiduidade e a participação em aula. A obtenção da N1 e a N2, respectivamente, será a soma de dois trabalhos individuais ou em grupo e prova.	
8. Bibliografia	
8.1 Bibliografia Básica	

ABREU, Márcia (org.). **leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BAKHTI, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, R.C. de & LIMA, Paschoal (orgs). **Leituras: Múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: estação liberdade, 2001.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F. **Ensino de Língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO (org). **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane. **A Prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. & BATISTA, Antonio A. Gomes (orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

8.2 Bibliografia Complementar

ANTUNES, I. **Muito além da gramática.** São Paulo: Parábola, 2007.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F. **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAVALCANTI, M do C. **Interação leitor-texto:** aspectos de interpretação pragmática. São Paul: Editora da Unicamp, 1989.

KAMEL, Verônica, Maria Elias. **A língua que aprendemos a ensinar:** discursos sobre o ensino de Português. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

ILARI, R. e BASSO, R. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

Aprovação no Colegiado de Curso

Data: / /

Anexo L – PLANO DE CURSO DE 2014/2015 – P12

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO** **DIRETORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro:	Centro de Educação, Letras e Artes – CELA				
Curso:	Letras – Português (2º Período)				
Disciplina:	Leitura e Escrita II				
Código:	CELA 338	**Carga Horária:**	72h	**Créditos:**	2 – 1 – 0
Pré-requisito:		**Semestre Letivo/Ano:**		1º sem/2015	
Professor (a):		**Titulação:**		Mestre	

1. Ementa

Dicotomia, compreensão/interpretação e ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Gêneros textuais. Tópicos abordados a partir de exame de exemplos de práticas escolares.

2. Objetivo

Pensar a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais e do discurso

4. Conteúdo Programático:

Unidades Temáticas	**C/H**
Unidade Temática 1 Teoria dos Gêneros: A proposta de Bakhtin PCNs, Gêneros e Ensino de Língua	24h
Unidade Temática 2 Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em Sala de Aula	24h
Unidade Temática 3 Línguas e leituras no mundo digital	24h

5. Procedimentos Metodológicos:

Seminários, elaboração de trabalhos, provas...

6. Recursos Didáticos

Aulas expositivas com o uso de quadro e pincel;

Uso de projetor;

Textos impressos.

7. Avaliação

Será contínua e focada no cumprimento dos objetivos do curso e também pela assiduidade e a participação em aula. A obtenção da N1 e a N2, respectivamente, será a soma de dois trabalhos individuais ou em grupo e prova.

8. Bibliografia

8.1 Bibliografia Básica

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, R.C. de & LIMA, Paschoal (orgs). **Leituras: Múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F. **Ensino de Língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

ROJO, Roxane. **A Prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. & BATISTA, Antonio A. Gomes (orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

8.2 Bibliografia Complementar

ANTUNES, I. **Muito além da gramática.** São Paulo: Parábola, 2007.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F. **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAVALCANTI, M do C. **Interação leitor-texto:** aspectos de interpretação pragmática. São Paul: Editora da Unicamp, 1989.

KAMEL, Verônica, Maria Elias. **A língua que aprendemos a ensinar:** discursos sobre o ensino de Português. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

ILARI, R. e BASSO, R. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

Aprovação no Colegiado de Curso

Data: / /

Anexo M – PLANO DE CURSO DE 2016/2017 – P13

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO** **COORDENADORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PLANO DE CURSO

Centro:	CELA				
Curso:	Licenciatura Plena em Letras/português				
Disciplina:	Língua Portuguesa I				
Código:	CELA476	**Carga Horária:**	60 horas	**Créditos:**	4-0-0
Pré-requisito:		**Semestre Letivo/Ano:**	1/2017		
Professor (a):				**Titulação:**	

1. Ementa (Síntese do conteúdo da disciplina que consta no Projeto Pedagógico do Curso).

Leitura, compreensão e interpretação de texto, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.

2. Objetivo Geral: (Aprendizagem esperada dos alunos ao concluir a disciplina).

Desenvolver a capacidade da leitura, compreensão e escrita de textos.

3. Objetivos Específicos: (Habilidades esperadas dos alunos ao concluir cada unidade/assunto)

- Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos a partir de estudos teóricos e práticos;
- Estimular a leitura crítica de textos através de análise de textos e seus componentes e aspectos;
- Promover debates sobre os textos analisados para que os alunos interajam;
- Capacitar a produção escrita e oral, com prática de textos.

4. Conteúdo Programático:

(Detalhamento da ementa em unidades de estudo, com distribuição de horas para cada unidade).

5. Unidades Temáticas	**C/H**
Unidade temática 1 - Fala e escrita Linguagem, sistema, língua, escrita, fala e norma; níveis de linguagem; comunicação: conceitos, elementos da comunicação, funções da linguagem; o léxico: vocabulário e contexto, denotação e conotação, polissemia e homonímia, sinônimos, antônimos e parônimos.	10
Unidade temática 2 - Introdução ao estudo da leitura Concepção de leitura; a interação autor-texto-leitor; leitura e produção de sentido; fatores de compreensão de leitura; escrita e leitura: contexto de produção e contexto de uso; níveis de leitura de um texto; leitura profunda do texto; a intertextualidade.	15
Unidade Temática 3 - O parágrafo O parágrafo como unidade de composição; parágrafo-padrão; tópico frasal; diferentes feições	10

do tópico frasal; como desenvolver o parágrafo; parágrafo de descrição e parágrafo de narração; qualidades do parágrafo e da frase em geral.	
Unidade Temática 4 – Os gêneros textuais: o que são gêneros, características dos gêneros, diferença entre gênero e tipo. Análise do gênero resumo.	10
Unidade temática 5 – Estudo de tópicos gramaticais Usos das classes gramaticais; crase; regência, concordância, acentuação gráfica. Obs.: Este conteúdo será dado durante a ministração da disciplina, conforme a necessidade, pois serve de apoio gramatical para a produção oral e escrita dos alunos.	15

5. Procedimentos Metodológicos:

(Descrição de como a disciplina será desenvolvida, especificando-se as técnicas de ensino a serem utilizadas).

As aulas serão expositivas e terão como recursos, além da leitura dos textos propostos, conforme necessidade, seminários, pesquisas, discussões em sala, observação de filmes, etc.

6. Recursos Didáticos (especificar os recursos utilizados)

Livros, apostilas, aparelhos de DVD e TV, giz, pincel, quadro, apostilas, data-show.

7. Avaliação (Descrição dos instrumentos e critérios a serem utilizados para verificação da aprendizagem e aprovação dos alunos).

A avaliação será processual e levará em consideração os trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala, provas e a participação do aluno.

8. Bibliografia

(Lista dos principais livros e periódicos que abordam o conteúdo especificado no plano. Deve ser organizada de acordo com norma atual da ABNT. Organizar em bibliografia básica e complementar).

8.1. Básica

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 25. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender* os sentidos do texto**.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual.* 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. *Prática textual:* atividades de leitura e escrita. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (coord.). *Planejar gêneros acadêmicos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

8.2. Complementar

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss***.** 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

ANDRADE, Maria Margarida de; HENRIQUES, Antonio. *Língua portuguesa***:** noções básicas para cursos superiores. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2014.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2016.

_____. *Lições de português pela análise sintática.* 19. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

BLIKSTEIN, Isidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

BLIKSTEIN, Isidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos:* história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2003.

ERNANI; NICOLA. *Práticas de linguagem.* São Paulo: Scipione, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Oficina de texto.* Petrópolis: Vozes, 2003.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:* leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto.* São Paulo: Ática, 1990.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira***.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. *Português instrumental***.** 24. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. *Português forense:* língua portuguesa para curso de Direito. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANA, Antonio Carlos (coord.) *Roteiro de redação:* lendo e argumentando. São Paulo: Scipione, 1998.

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de Redação.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OBS.: A bibliografia será completada no decorrer da disciplina, conforme necessidades.

Aprovação no Colegiado de Curso (Regimento Geral da UFAC Art. 59 alíneas b e **m)**

Data: …..... /...../2015.

Anexo N – PLANO DE CURSO DE 2015/2016 – P14

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO** **COORDENADORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PLANO DE CURSO

Centro:	CELA				
Curso:	Licenciatura Letras/Vernáculo				
Disciplina:	Língua Portuguesa I				
Código:	CELA 476	**Carga Horária:**	60 horas	**Créditos:**	4-0-0
Pré-requisito:	Língua Portuguesa I		**Semestre Letivo/Ano:**		1/2015
Professor (a):			**Titulação:**	Mestre	

1. Ementa (Síntese do conteúdo da disciplina que consta no Projeto Pedagógico do Curso)

Leitura, compreensão e interpretação de texto, destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.

2. Objetivo Geral: (Aprendizagem esperada dos alunos ao concluir a disciplina)

Desenvolver a capacidade da leitura, de compreensão e escrita de textos.

3. Objetivos Específicos: (Habilidades esperadas dos alunos ao concluir cada unidade/assunto)

- Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos a partir de estudos teóricos e práticos;
- Estimular a leitura crítica de textos através de análise de textos e seus componentes e aspectos;
- Promover debates sobre os textos analisados para que os alunos interajam;
- Capacitar a produção escrita e oral, com prática de textos.

4. Conteúdo Programático:

(Detalhamento da ementa em unidades de estudo, com distribuição de horas para cada unidade)

Unidades Temáticas	**C/H**
Unidade Temática 1 – Introdução ao estudo da leitura Concepção de leitura; A iteração autor-texto-leitor; Leitura e produção de sentido; Fatores de compreensão de leitura; Escrita e leitura: contexto de produção e contexto de uso; Níveis de leitura de um texto; Leitura profunda de um texto; a	5

intertextualidade.	
Unidade Temática 2 – Estrutura sintática da frase Frases, período, oração; Frase, gramaticalidade e inteligibilidade; Frases de situação; Frases nominais.	5
Unidade Temática 3 – Processos sintáticos Coordenação e subordinação: encadeamento e hierarquização; Falsa coordenação: coordenação gramatical e subordinação psicológica; Outros casos de falsa coordenação; Coordenação e ênfase; Coordenação, correlação e paralelismo; Paralelismo rítmico ou similicadência; Paralelismo semântico; Implicações didáticas do paralelismo.	10
Unidade Temática 4 – Organização do período Relevância da oração principal: o ponto de vista; Da coordenação para a subordinação: escolha da oração principal; Posição da oração principal: período "tenso" e período "frouxo".	10
Unidade Temática 5 – O parágrafo O parágrafo como unidade de composição; parágrafo-padrão; tópico frasal; diferentes feições do tópico frasal; como desenvolver o parágrafo; parágrafo de descrição e parágrafo de narração; qualidades do parágrafo e da frase em geral.	20
Unidade Temática 6 – Os gêneros textuais: o que são gêneros, características dos gêneros, diferença entre gênero e tipo. Análise de textos narrativos, poéticos, jornalísticos e didáticos.	5
Unidade Temática 8 – Estudo de tópicos gramaticais Uso das classes gramaticais; crase; regência, concordância, acentuação gráfica. Obs.: Este conteúdo será dado durante a ministração da disciplina conforme a necessidade.	10
5. Procedimentos Metodológicos: (Descrição de como a disciplina será desenvolvida, especificando-se as técnicas de ensino a serem utilizadas).	
As aulas serão expositivas e terão como recursos, além da leitura dos textos propostos, conforme necessidade, seminários, pesquisas, discussões em sala, observação de filmes, etc.	
6. Recursos Didáticos (Especificar os recursos utilizados)	
Livros, apostilas, aparelhos de DVD e TV, giz, pincel, quadro, apostilas, data-show.	
7. Avaliação (Descrição dos instrumentos e critérios a serem utilizados para verificação da aprendizagem e aprovação dos alunos)	

A avaliação será processual e levará em consideração os trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala, provas e a participação do aluno.

8. Bibliografia

(Lista dos principais livros e periódicos que abordem o conteúdo especificado no plano. Deve ser organizada de acordo com a norma atual da ABNT). Organizar em bibliografia básica e complementar.

ANDRADE, Maria Margarida de; HENRIQUES, Antonio. **Língua portuguesa:** noções básicas para cursos superiores. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANGÉLICA, Márcia. **Aprenda análise sintática**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BLINKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita.** 21. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos:** história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2003.

ERNANI, NICOLA. **Práticas de linguagem.** São Paulo: Scipione, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA Cristovão. **Oficina de texto.** Petrópolis: Vozes, 2003.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto:** leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** 25. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GARCEZ, Lucília H do Carmo. Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUIMARÃES. Elisa. **A articulação do texto.** São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática brasileira.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental.** 24. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.

VIANA, Antonio Carlos Coord.) **Roteiro de rotação:** Lendo e argumentando. São Paulo: Scipione, 1998.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. 3 .ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OBS.: A bibliografia será completada no decorrer da disciplina, conforme necessidades.

Aprovação no Colegiado de Curso (Regimento Geral da Ufac Art.59, alíneas **b** e **m**)

Data: 23/03/2014

Anexo O – PLANO DE CURSO DE 2017/2018 – P15

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COORDENAÇÃO DE LETRAS

PLANO DE CURSO

Centro:	Centro de Educação, Letras e Artes – CELA				
Curso:	Licenciatura Letras - Português				
Disciplina:	Literatura e Leitura				
Código:	CELA 387	**Carga Horária:**	45h	**Créditos:**	3
Pré-requisito:	Obrigatória		**Semestre Letivo/Ano:**		1º/2015
Professor (a):				**Titulação:**	Mestre

1. Ementa

Literatura e recepção. História da leitura e da literatura. A leitura e o lugar do leitor. Literatura e formação de leitor. Recepção e efeito.

2. Objetivo Geral:

Entender as concepções de leitura que permeia a literatura, através da recepção do texto e da formação do leitor.

3. Objetivos Específicos:

- Fornecer conceitos teóricos para um estudo sistematizado da história da literatura e da leitura.
- Proporcionar o contato com textos literários que tratem da formação do leitor.
- Discutir concepções de leitura em diálogo com a recepção do texto literário e com a proposta de letramento literário.
- Mobilizar diversas referências culturais e intelectuais na elaboração de um discurso crítico próprio.

4. Conteúdo Programático:

Unidades Temáticas	C/H
Unidade Temática I – Literatura e Leitura - A extensão da literatura; - O que lê, como se lê e para que se lê: questões iniciais;	27h

- Leitura e formação do leitor.	
Unidade Temática II – Letramento - Leitores e leitura escolar nos estudos literários; - Recepção de texto.	27h
Carga Horária	54h/aulas

5. Procedimentos Metodológicos:

Aulas expositivas e interativas: teóricas e práticas, tendo como ponto de partida a leitura prévia dos livros e textos adotados da bibliografia indicada. Para isso, serão realizados; leituras compartilhadas, atividades individuais e em grupo; fichamentos dos textos lidos, apresentações com projetor multimídia, produções textuais orais e escritas.

6. Recursos Didáticos

Os recursos a serem utilizados serão: *datashow*, computador, material fotocopiado, quadro e marcador de quadro branco.

7. Avaliação

A avaliação será contínua e focada no cumprimento dos objetivos do curso, os procedimentos a serem aplicados no decorrer da disciplina são: fichamento de alguns textos trabalhados; participação em discussões dos conteúdos abordados; assiduidade; realização das atividades individuais e em grupo propostas em sala; prova e seminário.

8. Bibliografia

Básica:

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *O grau zero da escrita*: seguido de novos ensaios críticos. Tradução: Mário Laranjeira.

CANDIDO, A. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. – 11º ed -. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Trad. Ceoline Paes B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

ZILBERMAN, R.(Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Alberto, 1993.

Complementar:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2004.

CÂNDIDO, A. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

MORICONI, I. (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária.* São Paulo: Ática, 2000.

RAMOS, G. S. Bernardo. – 91ªed. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F. dos.; OLIVEIRA, L. E. (orgs). *Literatura e ensino.* Maceió: EDUFAL, 2008.

Aprovação no Colegiado de Curso (Regimento Geral da Ufac Art.59, alíneas b e m)

Data: / /2015

Anexo P – PLANO DE CURSO DE 2017/2018 – P16

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PLANO DE CURSO

Centro:	CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA				
Curso:	Licenciatura em Letras-Português				
Disciplina:	Leitura e escrita II				
Código:	CELA 338	**Carga Horária:**	60h	**Créditos:**	4
Pré-requisito:	Leitura e Escrita I			**Semestre Letivo/Ano:**	1º /2018
Professor(a):	Aline Suelen Santos			**Titulação:**	Mestre
Horário					

1. Ementa

Dicotomia compreensão/interpretação e ensino/aprendizagem de leitura/escrita. Intertextualidade. Tipologia textuais. Topos os tópicos serão abordados a partir do exame de práticas escolares.

2. Objetivo Geral:

Compreender a dicotomia compreensão/interpretação e ensino/aprendizagem nas práticas com leitura e escrita.

3. Objetivos Específicos:

- Entender as dimensões de leitura e de escrita nas diversas situações comunicativas, com foco nas práticas escolares;
- Compreender que a produção de sentido de um texto, seja no modo de enunciar escrito ou oral, se dá por efeitos de sentido;
- Produzir textos orais e escritos com o olhar para as práticas escolares;
-Retextualizar as produções orais e escritas, com atenção às implicações de ensino/aprendizagem nas práticas orais e letradas.

4. Conteúdo Programático:

Unidades Temáticas	C/H
Unidade Temática 1– Letramento e práticas escolares	Total: 36h/a
- Apresentação da ementa;	2h/a
- Letramento e interpretação: subjetividade na linguagem - Ensino/aprendizagem de leitura e de escrita a partir de práticas escolares	34h/a
Unidade Temática 2 – Produção em sala: leitura e escrita	Total: 36h/a
- Escrita, leitura e intertextualidade - Escrita, leitura e sentido - Interação pela escrita e pela leitura de textos	36h/a
Carga Horária Total:	72h/a

5. Procedimentos Metodológicos:

-Aulas expositivas e interativas, tendo como ponto de partida a leitura prévia dos textos adotados na bibliografia indicada. Faremos leituras compartilhadas, estudos dirigidos, debates, atividades individuais e em grupo, fichamentos dos textos lidos e apresentações com projetor multimídia.

6. Recursos Didáticos

- Textos impressos;
- Quadro branco e pincel;
- Vídeo;
- Datashow;
- Computador;
- E outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das aulas.

7. Avaliação

A avaliação será contínua e focada no cumprimento dos objetivos da disciplina, os procedimentos aplicados no decorrer do curso serão: participação em discussões dos conteúdos abordados; assiduidade; realização das atividades individuais e em grupo e/ou prova.

N1: Ficha de leitura acadêmica + debate + ensaio acadêmico
N2: Ficha de leitura acadêmica + debate + ensaio acadêmico

8. Bibliografia

8.1. Bibliografia Básica

CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade,1996.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F. *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CORRÊA, M. L. G. *Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita*. Florianópolis: Perspectiva. V. 28, n. 2, 2010, p. 625-648. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br

_____. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: O exemplo de textos de pré-universitários*. Revista Abralin, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 333-356 Disponível em: http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf

_____. *Bases teóricas para o ensino da escrita*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set/dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLAIMEN, Ângela *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Oficina de leitura: *teoria e prática*. 15° edição, Campinas, SP:Pontes Editores, 2013.

LEA, M.R.; STREET, B.V.. 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.). ISSN: 2176-9419.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *Letramento, Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

8.2. Bibliografia Complementar

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
CARVALHO, R.C. de. & LIMA, Paschoal (orgs). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.
CORRÊA, M. L. G. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita:* o e-xemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p.333-356, 2011.
CORRÊA, M.L.G.; ASSIS, J.A.; CHACON, L. *Dossiê Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário*. Belo Horizonte: Scripta.
FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
FIORIN, J. L. (orgs). *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: Edusc. 2002. p. 141-158
KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2007.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. p. 147-221
_____, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva. (orgs) Gêneros Textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
SANT'ANNA, A. R. de. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011.
ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCN's. Campinas, Sao Paulo: Mercado de Letras, 2000.

Aprovação no Colegiado de Curso (Estatuto, Artigo 34, alínea c e Regimento Geral da UFAC, Artigos 59 e Art. 67- Parágrafo 3°).

Data: / / .

Anexo Q – PLANO DE CURSO DE 2017/2018 – P17

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO** DIRETORIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PLANO DE CURSO

Centro:	CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA				
Curso:	Licenciatura em Letras-Português				
Disciplina:	Leitura e escrita II				
Código:	CELA 338	**Carga Horária:**	60h	**Créditos:**	4
Pré-requisito:	Leitura e Escrita I		**Semestre Letivo/Ano:**		1º /2018
Professor(a):			**Titulação:**		Mestre
Horário					

1. Ementa

Dicotomia compreensão/interpretação e ensino/aprendizagem de leitura/escrita. Intertextualidade. Tipologia textuais. Topos os tópicos serão abordados a partir do exame de práticas escolares.

2. Objetivo Geral:

Compreender a dicotomia compreensão/interpretação e ensino/aprendizagem nas práticas com leitura e escrita.

3. Objetivos Específicos:

- Entender as dimensões de leitura e de escrita nas diversas situações comunicativas, com foco nas práticas escolares;
- Compreender que a produção de sentido de um texto, seja no modo de enunciar escrito ou oral, se dá por efeitos de sentido;
- Produzir textos orais e escritos com o olhar para as práticas escolares;
-Retextualizar as produções orais e escritas, com atenção às implicações de ensino/aprendizagem nas práticas orais e letradas.

4. Conteúdo Programático:

Unidades Temáticas	C/H

Unidade Temática 1– Letramento e práticas escolares	Total: 36h/a
- Apresentação da ementa;	2h/a
- Letramento e interpretação: subjetividade na linguagem - Ensino/aprendizagem de leitura e de escrita a partir de práticas escolares	34h/a
Unidade Temática 2 – Produção em sala: leitura e escrita	Total: 36h/a
- Escrita, leitura e intertextualidade - Escrita, leitura e sentido - Interação pela escrita e pela leitura de textos	36h/a
Carga Horária Total:	72h/a

5. Procedimentos Metodológicos:

-Aulas expositivas e interativas, tendo como ponto de partida a leitura prévia dos textos adotados na bibliografia indicada. Faremos leituras compartilhadas, estudos dirigidos, debates, atividades individuais e em grupo, fichamentos dos textos lidos e apresentações com projetor multimídia.

6. Recursos Didáticos

- Textos impressos;
- Quadro branco e pincel;
- Vídeo;
- Datashow;
- Computador;
- E outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das aulas.

7. Avaliação

A avaliação será contínua e focada no cumprimento dos objetivos da disciplina, os procedimentos aplicados no decorrer do curso serão: participação em discussões dos conteúdos abordados; assiduidade; realização das atividades individuais e em grupo e/ou prova.

N1: Ficha de leitura acadêmica + debate + ensaio acadêmico

N2: Ficha de leitura acadêmica + debate + ensaio acadêmico

8. Bibliografia

8.1. Bibliografia Básica

CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São

Paulo: Ed. Liberdade,1996.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORRÊA, M.L. g & BOCH, F**.** *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CORRÊA, M. L. G. *Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita*. Florianópolis: Perspectiva. V. 28, n. 2, 2010, p. 625-648. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br

_____. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: O exemplo de textos de pré-universitários*. Revista Abralin, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 333-356 Disponível em: http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf

_____. *Bases teóricas para o ensino da escrita.* Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set/dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLAIMEN, Ângela *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Oficina de leitura: *teoria e prática*. 15º edição, Campinas, SP:Pontes Editores, 2013.

LEA, M.R.; STREET, B.V.. 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.). ISSN: 2176-9419.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *Letramento, Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

8.2. Bibliografia Complementar

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

CARVALHO, R.C. de. & LIMA, Paschoal (orgs). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, M. L. G. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita:* o

e-xemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p.333-356, 2011.
CORRÊA, M.L.G.; ASSIS, J.A.; CHACON, L. *Dossiê Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário*. Belo Horizonte: Scripta.
FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
FIORIN, J. L. (orgs). *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.* São Paulo: Edusc. 2002. p. 141-158

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. p. 147-221

_____, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade***.** In: DIONISIO, Ângela Paiva. (orgs) Gêneros Textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

SANT'ANNA, A. R. de. *Ler o mundo.* São Paulo: Global, 2011.

ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCN's. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

Aprovação no Colegiado de Curso (Estatuto, Artigo 34, alínea **c** e Regimento Geral da UFAC, Artigos 59 e Art. 67- Parágrafo 3°).

Data: / / **.**