



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PRÓ-REITORA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**KARLA DAYANE SILVA MONTEIRO**

**UM ESTUDO INDICIÁRIO SOBRE A RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA  
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS POR  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**TERESINA-PI  
2017**

**KARLA DAYANE SILVA MONTEIRO**

**UM ESTUDO INDICIÁRIO SOBRE A RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA  
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS POR  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre pelo Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Federal do Piauí, na área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Freire de Carvalho

**TERESINA-PI  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
SETORIAL PROF. CÂNDIDO ATHAYDE – CAMPUS PARNAÍBA

M775e Monteiro, Karla Dayane Silva.

Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes universitários. / Karla Dayane Silva Monteiro. – Parnaíba: 2018.

128f.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudo da Linguagem - Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, 2018.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Freire de Carvalho.

1. Leitura e Escrita. – Universitários 2. Dialogismo. 3. Paradigma Indiciário. I. Título.

CDD: 372.4

**KARLA DAYANE SILVA MONTEIRO**

**UM ESTUDO INDICIÁRIO SOBRE A RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA  
PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS POR  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre pelo Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Federal do Piauí, na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Maria Angélica Freire de Carvalho  
Presidente (UFPI)

---

Profº Dr. Francisco Wellington Borges Gomes  
Examinador Interno (UFPI)

---

Profº Dr. Luiz Antonio Gomes Senna  
Examinador Externo (UERJ)

---

Profª Dr.ª Maria Auxiliadora Ferreira Lima  
Examinadora-suplente (UFPI)

TERESINA-PI  
2017

## AGRADECIMENTOS

Minha alma glorifica ao Senhor, meu espírito exulta de alegria em Deus meu salvador, porque olhou para sua pobre serva. Por isso, desde agora me proclamarei bem-aventurada todas as gerações, porque realizou em mim maravilhas aquele que é poderoso e cujo nome é Santo. Sua misericórdia se estende, de geração em geração, sobre os que o temem (Lucas 1, 46-50).

Obrigada, meu bom Deus, pelas maravilhas que realizaste em mim, por sonhar junto comigo, pela presença da Santíssima Trindade em todos os momentos de minha existência e pela companhia inabalável de Teu Espírito Santo e da Virgem Maria que tanto trouxe conforto, colo e paz a mim e a meu filho nesta trajetória de minha vida acadêmica.

Aos meus queridos pais, Jaime Viana Magalhães e Francisca da Silva Magalhães, pelo amor incondicional, pelo exemplo de fortaleza e fé e pela total credulidade na realização deste estudo.

À minha família (irmãos, tios, sobrinhos, primos, cunhados, avós) por estarem sempre na torcida acreditando sempre na realização dos meus sonhos.

Ao meu amado filho Miguel Monteiro Costa pelo amor e cuidado diários e pela compreensão e paciência em minhas ausências. Pelos “Eu te amo do tamanho de todas as galáxias!” ditos diariamente ao acordar e ao dormir. Por me trazer luz e força, por dar à minha existência o sentido para ser feliz.

À Comunidade Católica Face de Cristo e a todos que fazem parte dessa comunidade, pelas orações, torcida e condução de amor em minha caminhada.

À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Freire de Carvalho por ser exemplo de educadora e ser humano admirável que conduziu este trabalho com seriedade e compromisso únicos. Pela dedicação, competência e carinho.

À Maria Elizabete de Souza Ferreira e Francisco José Silva Costa pelo amor e carinho que tiveram comigo e com meu filho nestes dois anos de jornada acadêmica.

Aos meus colegas de turma por todos os gestos de carinho e cuidado que tiveram comigo, de modo especial meus amigos Alceane Bezerra Feitosa, Júlia Maria Muniz Andrade e Valdeny Costa De Aragão Campelo.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização desse sonho, que torceram, oraram e desejaram minha vitória.

Aos meus queridos pais, Jaime e Francisca, e ao meu amado filho.

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual pode provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 307)

## RESUMO

A dissertação “Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos argumentativos” apresenta uma discussão sobre a produção escrita de alunos universitários, concludentes da graduação em Letras. Essa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de campo e qualitativa, a partir de uma abordagem sócio-histórica (BAKHTIN; 2011), (GINZBURG, 1989; 2006). Os dados para a constituição do estudo foram coletados na Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, em Parnaíba, onde reside a pesquisadora e por ser uma instituição que, naquela cidade, é a única a ofertar o curso de Letras-Português. Esses dados compreenderam textos escritos por alunos concludentes do curso, produzidos em conformidade ao enunciado proposto no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE, 2014). Para a condução da análise das produções, partiu-se da seguinte problemática: Que indícios revelam leituras de textos variados e possíveis relações nas produções textuais dos sujeitos pesquisados, e como esses sujeitos sociais organizam o diálogo trazido no texto escrito? A seleção dos dados contemplou, ainda, respostas dadas a um questionário fechado, que tinha por objetivo acompanhar as práticas de leitura dos alunos concludentes. O estudo ancora-se nos pressupostos teóricos que têm por base o caráter dialógico da linguagem, a partir das noções teóricas de dialogismo e responsividade de Bakhtin (2006; 2011; 2014), além do aporte teórico-metodológico Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989; 2006). Essa fundamentação guiou o trabalho de investigação voltado para a singularidade, a procura de indícios particulares de cada texto analisado. As respostas dadas ao questionário permitiram comparar a referência de leituras indicadas e uma relação intertextual evidenciada nas produções de textos dos alunos. Os indícios permitiram avaliar o espelhamento ou não, de práticas leitoras de gêneros variados na produção textual. Revelaram-se, ainda, indícios no discurso do aluno que confirmaram diálogos com as fontes de leitura por ele indicadas no questionário; assim como, uma relação com o texto preliminar indicado no enunciado do ENADE. Na apreciação, verificaram-se estratégias como, a inserção ou ausência de marcas linguísticas do texto-base; o estabelecimento de inferências e a apresentação ou não de argumentos de autoridade. Os indícios revelados embasaram a constituição de hipóteses explicativas sobre como os sujeitos apresentam em sua produção escrita referências à leituras, marcando ou não processos intertextuais.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita. Dialogismo. Paradigma Indiciário.



## ABSTRACT

The Master's dissertation "An evidential study on the relation between reading and writing in the production of argumentative texts" presents a discussion about the written production of university students, concluding the graduation in Languages. This research is characterized as bibliographical, field and qualitative, from a socio-historical approach (BAKHTIN, 2011), (GINZBURG, 1989; 2006). The data for the constitution of the study were collected at the Universidade Estadual do Piauí (State University of Piauí), Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, in the city of Parnaíba, where the researcher resides and is an institution that, in that city, is the only one to offer the Portuguese-Language course. These data included texts written by students of the course, produced according to the statement proposed in the National Student Performance Examination (ENADE, 2014). In order to conduct the analysis of productions, we start with the following problematic: What evidences reveal readings of varied texts and possible relationships in the textual productions of the subjects studied, and how do these social subjects organize the dialogue brought in in the written text? The data selection also included answers given to a closed questionnaire, whose objective was to follow the reading practices of the concluding students. The study is anchored in theoretical assumptions based on the dialogical character of language, based on the theoretical notions of dialogism and responsiveness of Bakhtin (2006; 2011; 2014), besides the theoretical-methodological contribution Evidential Paradigm proposed by Carlo Ginzburg (1989; 2006). This reasoning guided the research work focused on the singularity, the search for particular evidences of each text analyzed. The answers given to the questionnaire allowed comparing the reference of indicated readings and an intertextual relationship evidenced in the texts productions of the students. The evidence allowed to evaluate the mirroring or not, of reading practices of varied genres in textual production. There were also indications in the student's speech that confirmed dialogues with the sources of reading indicated by him in the questionnaire; as well as a relationship with the preliminary text indicated in the ENADE statement. In the assessment, there were strategies such as the insertion or absence of linguistic marks of the base text; the establishment of inferences and the presentation or not of arguments of authority. The evidence revealed support for the constitution of explanatory hypotheses about how subjects present in their written production references to the readings, marking or not intertextual processes.

**Keywords:** Reading and writing. Dialogism. Evidential Paradigm.

## RESUMEN

La disertación “Un estudio indiciario sobre la relación lectura y escrita en la producción de los textos argumentativos” presenta una discusión sobre la producción escrita de alumnos universitarios, concluyentes de la graduación en Letras. Esa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, de campo y cualitativa, a partir de un abordaje socio histórica (BAKHTIN; 2011), (GINZBURG, 1989; 2006). Los datos para la constitución del estudio fueron coletudos en la Universidad Estatal del Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, en Parnaíba, donde vive la pesquisadora y por ser una Institución que, en aquella ciudad, es la única a ofertar el curso de Letras Portugués. Esos datos comprenderán textos escritos por alumnos concluyentes del curso, producidos en conformidad al enunciado propuesto en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE, 2014). Para la conducción del análisis de las producciones, se partió de la siguiente problemática: Que indicios revelan lecturas de textos variados y posibles relaciones en las producciones textuales de los sujetos pesquisados, y como eses sujetas sociales organizan el diálogo traído en el texto escrito? La selección de los datos contempló, aún, respuestas dadas a un cuestionario cerrado, que tenía por objetivo acompañar las prácticas de lectura de los alumnos concluyentes. El estudio se ancora en los presupuestos teóricos que tiene por base el carácter dialógico del lenguaje, a partir de las nociones teóricas de dialogismo y responsabilidad de Bakhtin (2006; 2011; 2014), además del aporte teórico metodológico Paradigma Indiciario propuesto por Carlo Ginzburg (1989; 2006). Esa fundamentación guio el trabajo de investigación vuelto para la singularidad, a búsqueda de indicios particulares de cada texto analizado. Las respuestas dadas al cuestionario permitirán comparar la referencia de lecturas indicadas y una relación intertextual evidenciada en las producciones de textos de los alumnos. Los indicios permitirán evaluar el espejamiento o no, de prácticas lectoras de géneros variados en la producción textual. Se revelaran, aún, indicios en el discurso del alumno que confirmaran diálogos con las fuentes de lectura por él indicadas en el cuestionario; así como, una relación con el texto preliminar indicado en el enunciado del ENADE. En la apreciación, se verificarán estrategias como, la inserción o ausencia de marcas lingüísticas del texto base; el establecimiento de inferencias y la presentación o no de argumentos de autoridad. Los indicios revelados confunden la constitución de hipótesis explicativas sobre como los sujetos presentan en su producción escrita referencias a lecturas, marcando o no procesos intertextuales.

**Palabras llaves:** Lectura y escrita. Dialogismo. Paradigma Indiciario.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados da Cidade de Parnaíba .....	45
Figura 2 – Campus Prof. Alexandre Alves De Oliveira .....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário base para a elaboração de alternativas de respostas .....	48
Quadro 2 – Síntese de Indícios – Produção Textual 1 .....	82
Quadro 3 – Síntese de Hipóteses – Produção Textual 1 .....	82
Quadro 4 – Síntese de Indícios – Produção Textual 2 .....	93
Quadro 5 – Síntese de Hipóteses – Produção Textual 2 .....	94
Quadro 6 – Síntese de Indícios – Produção Textual 3 .....	101
Quadro 7 – Síntese de Hipóteses – Produção Textual 3 .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionamento 1 – Alunos Iniciantes .....	57
Tabela 2 – Questionamento 2 – Alunos Iniciantes .....	58
Tabela 3 – Questionamento 3 – Alunos Iniciantes .....	58
Tabela 4 – Questionamento 4 – Alunos Iniciantes .....	59
Tabela 5 – Questionamento 5 – Alunos Iniciantes .....	60
Tabela 6 – Questionamento 6 – Alunos Iniciantes .....	60
Tabela 7 – Questionamento 7 – Alunos Alucinantes.....	61
Tabela 8 – Questionamento 1 – Alunos Concludentes .....	62
Tabela 9 – Questionamento 2 – Alunos Concludentes .....	63
Tabela 10 – Questionamento 3 – Alunos Concludentes .....	63
Tabela 11 – Questionamento 4 – Alunos Concludentes .....	64
Tabela 12 – Questionamento 5 – Alunos Concludentes .....	65
Tabela 13 – Questionamento 6 – Alunos Concludentes .....	65
Tabela 14 – Questionamento 7 – Alunos Concludentes .....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: LINGUAGEM E A PERSPECTIVA DIALÓGICA .....</b>	<b>17</b>
1.1 O sujeito de linguagem e sua atuação no sistema linguístico.....	17
1.2 Relações dialógicas no contexto de interação .....	22
1.3 Leitura e escrita: entrelaçamento dialógico.....	26
<b>CAPÍTULO 2: PARADIGMA INDICIÁRIO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO ..</b>	<b>31</b>
2.1 Abordagens sócio-histórica na pesquisa qualitativa .....	31
2.2 Epistemologia do paradigma indiciário.....	34
2.3 Paradigma indiciário no campo da linguagem.....	41
<b>CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTO DE ANÁLISE: CAMINHO DIALÓGICO NA BUSCA DE INDÍCIOS.....</b>	<b>44</b>
3.1 Campo de pesquisa.....	44
3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa .....	46
3.3 A coleta de dados .....	47
3.3.1 Questionário.....	47
3.3.2 Produção textual.....	49
<b>CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>56</b>
4.1 Análise dos questionários .....	56
4.1.1 Olhar (sobre leitura e escrita) de quem entra da universidade.....	56
4.1.2 Olhar (sobre leitura e escrita) de quem sai da universidade .....	62
4.2 Análise das produções textuais.....	67
4.2.1 Produção textual 1.....	71
4.2.2 Produção textual 2.....	82
4.2.3 Produção textual 3.....	94
4.2.4 Síntese das análises .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>112</b>

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENADE.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO C – PRODUÇÃO TEXTUAL 1 .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL 2 .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO E – PRODUÇÃO TEXTUAL 3 .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO F – PRODUÇÃO TEXTUAL 4.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO G – PRODUÇÃO TEXTUAL 5.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO H – PRODUÇÃO TEXTUAL 6.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO I – PRODUÇÃO TEXTUAL 7 .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO J – PRODUÇÃO TEXTUAL 8.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO L – PRODUÇÃO TEXTUAL 9 .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada para mestrado em Letras- Área de Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A proposta focaliza a observação, a partir de textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos universitários concludentes, de indícios que revelem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito.

Assim tem-se como objetivo geral identificar e analisar até que ponto as leituras de textos diversos contribuem para a produção de textos e que indícios podem ser percebidos evidenciando essa relação em textos de alunos concludentes da graduação em Letras. E para a concretização do objetivo geral foram traçados três objetivos específicos: identificar os diferentes tipos de leituras realizados por alunos universitários concludentes da licenciatura em Letras/ Português; discorrer sobre o processo de leitura e sua relação sobre a escrita e apontar indícios nas produções textuais que revelam a leitura de textos variados feitas pelos alunos.

O trabalho ancora-se nos pressupostos teóricos que têm por base o caráter dialógico da linguagem a partir das noções teóricas de dialogismo, responsividade e circularidade de Bakhtin (2006; 2011; 2014), além do aporte teórico-metodológico intitulado de Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989; 2006) que guia o trabalho de investigação voltado para a singularidade, à procura de indícios particulares de cada texto analisado.

O campo de pesquisa delinea-se no âmbito universitário, mais especificamente, na Universidade Estadual do Piauí. Tal delimitação realizou-se a partir de leituras prévias sobre a relação leitura/escrita de universitários. Estudos como os realizados por Tanzawa (2009) e Witter (2004) sobre a Leitura e Universidade mostram que um dos principais fatores que dificultam o desempenho de universitários, ao longo do curso, é a falta de habilidades para compreender os discursos textuais que são utilizados como ferramentas de aprendizagem, principalmente no que se refere à defasagem com relação à leitura.

Pesquisas como a de Alves (2007) mostram que muitos alunos universitários têm dificuldade de buscar informações, de apresentarem uma atitude crítica e criativa em relação ao texto lido. Alves (2007) aponta ainda que a maioria não gosta de ler (seja livros da própria área que estuda, seja outro tipo de leituras). O destaque para esses resultados é o fato que eles partem das próprias percepções dos alunos pesquisados que informaram os dados a partir de questionários respondidos à pesquisadora.



O último relatório do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), publicado em 2014 pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), revelou dados relevantes a respeito da escrita de estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado em letras no Brasil referentes às questões discursivas. Segundo o órgão,

[...] uma grande parcela destes discentes têm muita dificuldade na expressão escrita do pensamento, como se pode constatar pela avaliação do desempenho linguístico que ficou a cargo de uma banca específica, formada por profissionais da área de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2016, p.62)

O órgão também acrescenta que o desempenho geral dos estudantes pode ser considerado fraco, como mostram as médias das notas atribuídas às respostas dadas às questões discursivas. E tanto os alunos de bacharelado quanto os de licenciatura apresentaram um percentual alto de resposta em branco, em torno de 30%. O que indica um baixo grau de proficiência na escrita.

A análise dos dados apresentados pelo INEP despertou um olhar singular para minha vivência docente acadêmica em uma IES pública de Parnaíba-PI. Foi possível perceber as dificuldades que os alunos têm na leitura e produção de textos. Em sala de aula ouvi relatos como: “Não consigo entender o texto.”; “É muito difícil organizar as ideias.”; “Não consigo expressar meu pensamento no texto e não sei citar as ideias de outra pessoa.” O que parecia revelar que os alunos não compreendiam a leitura e a escrita enquanto prática sócio-discursiva.

Hartmann e Santarosa (2011) discutem a inserção de jovens que entram na universidade mesmo não possuindo uma formação considerada ideal pelas perspectivas tradicionais, de modo particular as competências leitoras e escritoras. Os autores ainda acrescentam as dificuldades que os professores têm de ensinar habilidades de leitura e escrita, mas observando que um dos caminhos a percorrer, tomando a circunstância educativa, é auxiliar os discentes na aquisição e no domínio dessas modalidades de linguagem.

Esses relatos aliados às análises de produções destes alunos suscitaram os seguintes questionamentos: Que indícios revelam leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados? Como esses sujeitos sociais organizam o diálogo trazido no texto escrito?

Por isso, a escolha do tema desta pesquisa teve como pressuposição as exigências de leitura e de escrita que permeiam o âmbito acadêmico. Assim, a partir da escolha do tema, a presente pesquisa buscou indícios que sirvam de embasamento para a constituição de

hipóteses explicativas sobre como os sujeitos revelam em sua produção escrita a referência às leituras por eles realizadas, marcando ou não processos intertextuais.

A pesquisa foi organizada de maneira que ficassem explícitas as propostas por ela apresentadas. O primeiro passo foi apresentar a fundamentação teórica de maneira que ficassem claras as bases teóricas que guiaram a investigação e que foram caminhos conceituais elucidativos para o desenvolvimento da pesquisa. Assim discorreu-se sobre as teorias de linguagem, enfatizando o dialogismo bakhtiniano. Em seguida foram apresentados pressupostos metodológicos que fazem referência ao percurso traçado na investigação, paradigma indiciário, aporte teórico-metodológico que propõe a busca de indícios, particularidades de cada texto.

As análises foram organizadas inicialmente com apresentação das percepções dos alunos iniciantes de concludentes do curso de Letras/Português sobre a relação leitura e escrita. Seguidamente conduziu-se o olhar para as produções textuais que revelaram indícios que subsidiaram a organização de categorias de análises para a elaboração de hipóteses explicativas sobre a relação leitura e escrita presentes nas produções.

## CAPÍTULO 1

### LINGUAGEM E A PERSPECTIVA DIALÓGICA

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno.

Mikhail Bakhtin

No que consiste a natureza da linguagem? Onde encontrar tal objeto? Qual é a sua natureza concreta? Essas questões são propostas por Mikhail Bakhtin em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929)<sup>1</sup>. Ao propor esses questionamentos, o filósofo mergulha em uma profunda reflexão que objetiva esclarecer a natureza dialógica da linguagem. A concepção de linguagem, basilar nos estudos bakhtinianos, ganha um arcabouço privilegiado de noções singulares: língua, enunciado, discurso, texto, atitude responsiva, relações dialógicas. Noções que dão amplitude à concepção monológica de linguagem que é substituída pela compreensão do movimento dialógico da ação humana.

Rompendo com as duas orientações do pensamento filosófico vigentes no início do século XX (na verdade, uma réplica a essas orientações), Bakhtin (2014) propõe uma teoria dialógica da linguagem que nem está centrada no sujeito enquanto ser biológico nem no sistema autônomo que se configura internamente. Mas a linguagem paira na unicidade do meio social e do contexto social como condição de interação e inter-relação entre os sujeitos, estes entendidos como aqueles situados no tempo, no espaço e na história.

Parece coerente panoramizar o contexto em que Bakhtin “replica” essas orientações filosóficas sobre a linguagem, tendo em vista que essa réplica configura o próprio princípio dialógico proposto por ele: variadas vozes com que o teórico trava um “embate” que rompe com as concepções de linguagem até então vigentes no final do século XIX e início do século XX, o princípio do diálogo.

#### **1.1 O sujeito de linguagem e sua atuação no sistema linguístico**

No século XIX o chamado método comparativo (primeira “tendência”) foi um dos estudos mais relevantes, ou porque não dizer, o mais importante nas pesquisas sobre as

---

<sup>1</sup> A primeira publicação desta obra foi em 1929. Mas faz-se necessário esclarecer que para o desenvolvimento das discussões teóricas da presente pesquisa, utilizou-se a 16ª edição, publicada em 2014.

línguas. A Gramática Comparativa, como ficou conhecida, propunha comparar diversos elementos gramaticais de línguas que advinham de origem comum com o objetivo de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolviam.

Weedwood (2002) coloca que, através do método comparativo foi possível se estabelecer uma língua materna, o indo-europeu, também chamada de Sânscrito. Tal método consistia em comparar uma língua a outra através dos sistemas fonéticos, da estrutura gramatical e do vocábulo para mostrar as semelhanças entre elas. Essa correspondência fonética caracteriza-se com aspecto base que propõe a descendência comum entre essas línguas.

Dessa maneira, observa-se que no método comparativo reside o interesse em analisar as características das línguas naturais só com interesses linguísticos. Dois nomes representam esse modelo teórico: Franz Bopp e Jacob Grimm. Bopp concentrou-se nos aspectos morfológicos e Grimm nos aspectos fonéticos, que caracterizariam as correspondências fonéticas como resultado das transformações históricas. O que ficou conhecido como as leis de Grimm.

Outro autor foi destaque no método comparativo, Willhem Von Humboldt, segundo o qual a língua não seria uma coleção de enunciados organizados pelo falante, mas sim origem subjacente que permite aos falantes produzir tal enunciado. A esse respeito, Bakhtin (2014) considera ser uma concepção centrada no sujeito e uma visão “equivocada do ato monológico individual”. Retomar-se-á esta questão posteriormente.

Céticos em relação à universalidade, os representantes da Gramática Comparativa ressaltaram o caráter mutável das línguas, através de uma abordagem em que a arbitrariedade e diferenças culturais são relevantes. Base da Tese do Relativismo Linguístico propõe que cada língua reflete sua própria história, não apresentando propriedades universais, com exceção de alguns aspectos: o fato de a língua ser articulada, arbitrária e apresentar variabilidade e possibilidade de mudança. Bakhtin (2014, p. 74) explica que essa “tendência” linguística interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua, englobando todo sentido da atividade de linguagem, sem exceção.

O teórico ainda esclarece que essa perspectiva centra-se na percepção do psiquismo individual como fonte, nascente da língua. E que, tendo a língua a característica da evolução ininterrupta, contínua, é o psiquismo individual que comanda as leis de criação linguística. Portanto, o foco de estudo dos filósofos da linguagem. O que reduz o fenômeno linguístico a um ato eminentemente individual. Essa é uma das proposições mais criticadas por Bakhtin tendo em vista que ela concebe a língua enquanto:

Produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN 2014, p. 74).

Já na primeira metade do século XX iniciaram-se os primeiros estudos estruturalistas. Tendência de descrever a estrutura das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações internas, inerentes ao próprio sistema. Este modelo teórico ou “segunda orientação do pensamento” teve como percussor o Suíço Ferdinand Saussure através de obra póstuma, Curso de Linguística Geral, publicada em 1926; obra que impulsionou as pesquisas linguísticas e deu status de ciência à Linguística. O estruturalismo Saussuriano pode ser resumido em:

[...] duas dicotomias (que juntas, cobrem aquilo que Humboldt se referia em termos de sua própria descrição da forma interna e externa): (1) Langue em oposição a parole e (2) forma em oposição à substância. Embora langue signifique “língua” em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e designa a tonalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo parole, que pode ser traduzido por “comportamento linguístico”, designa os enunciados reais (WEEDWOOD, 2002, p. 127).

Bakhtin (2014), ao contrário da primeira orientação, tem o indivíduo com ponto de partida para a criação linguística, essa orientação estruturalista compreende o sistema linguístico como totalmente independente da criação individual. Ao contrário, este é que deve aceitar a língua enquanto norma terminante.

A langue, objeto de estudo da teoria saussuriana, é definida como sistema linguístico de base social que é utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma mesma comunidade. Sendo um fenômeno coletivo, é compartilhada e produzida socialmente. É exterior ao indivíduo, introduzida coercitivamente.

A parole já seria o uso individual do sistema. Os falantes ao se comunicarem, adaptam as restrições presentes no sistema de sua língua não apenas aos diferentes contextos de comunicação, mas às suas preferências individuais. Os elementos não são termos isolados, mas formam um conjunto solidário. Dessa maneira, não seria possível analisar os elementos linguísticos isolados do sistema que ele compõe.

O que é importante ressaltar nesse panorama em que se situam essas duas orientações linguística é o que elas têm em comum e que é o ponto de dissenso em Bakhtin: o caráter monológico da linguagem. Bakhtin (2014) surge com uma concepção de linguagem

fundamentada na interação, o que implicaria necessariamente trazer para o plano de análise a enunciação. O signo aqui é visto indissociável de seu contexto social, numa relação entre forma e sentido. Apesar de sua obra ser escrita na década de 20, só veio a circular no ocidente a partir da década de 60. Os seus estudos enunciativos de base dialógica trouxeram uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, os quais se discutirão a partir de agora.

Para se compreender o pensamento de Bakhtin e sua concepção de linguagem, é pertinente discutir importantes considerações sobre correntes formalistas vigentes no início do século XX. A concepção de linguagem é Bakhtin, como já mencionado anteriormente, uma réplica, crítica às duas orientações do pensamento linguístico filosófico do período: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. O texto a que se refere a crítica intitula-se *Marxismo e Filosofia da Linguagem* produzido da década de 20 e que apresenta a concepção referente à realidade fundamental da linguagem.

O Subjetivismo Idealista é a primeira orientação apresentada e criticada por Bakhtin, tendo como principais representantes Humboldt e Vossler. Na visão desses teóricos a linguagem seria uma representação fidedigna daquilo que existe na mente humana. Na verdade, para essa orientação, a linguagem seria um espelho da psique do falante de uma língua. Nessa concepção há a prioridade para o ato de fala além de ver a criação individual como a essência da língua. Bakhtin (2014) esclarece que para os subjetivistas:

As leis de criação linguística- sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua- são leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual (BAKHTIN, 2014, p. 74).

Essa primazia da criação do ato individual leva à analogia entre a linguística e a criação artística, em que o indivíduo se torna o “senhor” do seu próprio discurso. Ideia que exclui a presença do fator social como influenciador no ato da enunciação, ato individual de utilização da língua pelo falante.

O ato de fala configura-se como um reflexo da consciência do indivíduo. Essa proposição significa que a arte do bem falar está intimamente ligada à arte do bem pensar. Se o indivíduo pensar corretamente ele conseqüentemente se expressará adequadamente. E esse indivíduo não é afetado pelo outro, pelo externo, pelas circunstâncias que configuram a situação social.

A enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito pelo fato de a língua ser percebida como fenômeno que se origina no interior do indivíduo. A língua se estabelece

como criação ininterrupta e sua evolução se dá de modo autônomo e ilimitado. O que daria ao indivíduo plenos poderes de criação e recriação de expressões linguísticas, nesse caso, a autonomia do ato de fala.

Bakhtin (2014) faz veementes críticas a esse modelo de linguagem que expressa uma visão equivocada do que ele chama de “ato monológico individual”. Para ele, os fatores sociais, como também os interlocutores, são partes constituintes e influenciadoras da enunciação, falada ou escrita. Ao negar os aspectos sociais e interacionais presentes na enunciação, fica de lado um aspecto primordial: o fato de que o responsável pelo processo de comunicação é a relação entre o Eu, o Outro e o Meio. Tríade constituinte do discurso.

Para Bakhtin (2014), o sujeito não é psicológico, mas sim dialógico inserido num processo comunicativo de interação e troca. Ele ressalta a importância dessa abordagem filosófica subjetivista como determinante para o pensamento linguístico europeu, mas acrescenta que as práticas desse pensamento refletiram um processo de “ressureição de cadáveres” que tinha no indivíduo um sujeito passivo na linguagem, sujeito contrário ao de Bakhtin, um sujeito ativo e interativo.

No Objetivismo Abstrato, impera o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. A essência da língua encontra-se no próprio sistema, diferente do psiquismo individual do Subjetivismo. Seu maior representante e a quem Bakhtin faz referência é Ferdinand Saussure já comentado anteriormente quando se mencionou o estruturalismo. Para os objetivistas, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que estes possam interferir conscientemente nesse sistema; um processo de coerção. Bakhtin (2014) sustenta suas críticas pautadas nas falhas dicotômicas de Saussure.

A primeira é a da Língua e Fala. Nessa concepção a essência da língua reside em ela ser um produto social e por ser homogênea e estável. Imposta ao sujeito, este não pode criar nem modificar a língua, visto que o sistema é dado ao indivíduo pela sua comunidade linguística. Um reflexo de leis imanentes interiores ao próprio sistema.

Caráter que elevou a língua ao patamar de objeto da linguística, já que a fala, para Saussure, é assistemática, individual constituída por elementos ilimitados. Quanto ao caráter imutável da língua, Bakhtin defende que ela sofre alterações mesmo quando analisada sincronicamente e ao:

Tratar a língua viva como se fosse algo acabado [...] implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. Do ponto de vista do sistema, a história apresenta-se sempre como uma série de destruições devidas ao acaso (BAKHTIN, 2014, p. 108).

A língua apresenta variações mesmo no momento da fala, da enunciação. O sujeito não percebe porque sua percepção no momento é sincrônica. Mesmo assim, vários processos de variação linguística ocorrem no ato da fala. E antes mesmo que essas mudanças se tornem perceptíveis pela comunidade linguística, elas já têm existência latente no próprio discurso dos sujeitos.

Bakhtin (2014) também tece uma crítica à dicotomia significante/significado. Sendo o significante, para Saussure, a imagem acústica do signo e o significado o conceito, eles, na verdade são duas faces inseparáveis do signo. O signo é arbitrário e convencional, visto que a relação de sentido entre o significante e significado não é necessária. E os signos se relacionam entre si dentro do próprio sistema. Esse enfoque dado à forma linguística sem levar em consideração os sujeitos no ato da enunciação é um dos aspectos que mais divergem do pensamento bakhtiniano.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta adquire no contexto (BAKHTIN, 2014, p. 96).

O sentido da palavra, nessa perspectiva de linguagem só tem condições de apreensão quando esta é considerada em seu contexto real de uso. A palavra ganha diferentes sentidos ao ser utilizado em situações diversas, distinta no ato comunicativo. O valor do signo, para Saussure, está na relação que este tem com os outros dentro do próprio sistema. Em direção oposta, Bakhtin atribui o valor do signo na relação que ele tem com o externo, com o contexto, situando o sujeito dialógico em uma abordagem histórica e viva da língua.

Nem só de dentro para fora, nem só de fora para dentro? A concepção de linguagem em Bakhtin vai além da produção individual da psique humana, visto que a linguagem não é só isso. Também não é estaque recepção do fenômeno linguístico enquanto externo, pronto e acabado. Pensa-se em uma concepção de linguagem metalinguística, uma teoria que parte das reflexões referentes às particularidades da linguagem, das relações dialógicas intrínsecas a uma língua viva e concreta.

## **1.2 Relações dialógicas no contexto de interação**

A raiz do pensamento de Bakhtiniano está na compreensão do que Bakhtin chama de “mundo da vida”. Faraco (2009, p.18) ajuda a apreender o sentido desta expressão que o



teórico usa em seu texto Para uma filosofia do ato: “[...] o mundo da vida (isto é, o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seus seres históricos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida real vivida e experimentada)”.

Essa noção de atividade concreta de vida do ser humano reflete a ideia de unicidade e eventicidade do “Ser”. Há uma reflexão sobre a existência humana, do ser humano enquanto ser concreto, portanto único, singular. Bakhtin (2014) mostra a existência desse ser evêntico, um ser concreto participativo e, por isso, não indiferente ao que está ao seu redor. Portanto, a linguagem na concepção bakhtiniana é tida como uma atividade e não como um sistema. E o ser, que age no mundo através da linguagem, age sempre em relação ao outro.

O sujeito é um indivíduo concreto, real, sustentado nas situações de uso que se caracterizam pela particularidade de estar sempre em diálogo permanente com a fala dos outros indivíduos, de responder ao outro, além da capacidade de antecipação da reação dos outros indivíduos. A esta capacidade de responder ao outro, Bakhtin chama de atitude responsiva / responsividade em que o locutor mantém uma compreensão ativa da língua. Bakhtin (2011) reflete que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte e o falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O pensamento dialógico compreende a língua como resultada da interação verbal, pelo fato da língua só poder produzir sentido quando inserida no contexto de uso, de relações entre os sujeitos. Negando que a essência da língua repouse apenas no indivíduo (subjetivismo) ou somente na estrutura da forma (objetivismo), Bakhtin (2014) abre espaço para o estudo da fala (ele reflete que “no objetivismo, o ato de fala-enunciação- é rechaçado decisivamente para os confins da linguística”).

A língua possui uma natureza comunicativa, conseqüentemente a enunciação é um fenômeno de caráter puramente social e dialógico. A linguagem apresenta sua dupla face: a social/ individual (mundo/sujeito) e a natureza comunicativa. Essa dupla face caracteriza a interação verbal, esta, por sua vez, é aspecto central para a compreensão da linguagem enquanto ato discursivo.

Sendo o sistema linguístico o produto de uma reflexão sobre a língua, a compreensão dialógica da linguagem insere o sujeito / locutor. Sériot (2015) esclarece, nessa dinâmica, que

Bakhtin insere a presença de locutores e não de enunciadores. O locutor permeia o âmbito da troca social.

Nesse processo de interação verbal, o enunciado vivo difere da mera forma linguística. A forma linguística, enquanto sinal, é estável e equivale apenas a si mesma, sem valor significativo. Somente enquanto signo é que passa a ser variável e flexível. Mas para adquirir a condição de signo, o sinal deve ser considerado a partir do contexto interacional, a partir do ponto de vista do locutor que deve levar em consideração o ponto de vista do receptor.

Nessa perspectiva, é que se apresenta a diferença entre ato de descodificação e ato de reconhecimento da forma utilizada. Reconhecer a forma implica a relação com o sinal, enquanto que descodificar o sinal implica, num contexto preciso e específico, compreender a significação particular da forma. Para que o sinal se desloque “dialeticamente” para signo é necessário que ele seja absorvido pela nova qualidade de signo que adquire na situação comunicativa.

Essa assimilação resulta na compreensão (descodificação) que implica um contexto ideológico preciso. Portanto, o signo configura-se também como ideológico. Bakhtin (2014, p. 98-99) ressalta que: “não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras coisas boas ou más, importantes ou triviais [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial.” Ideológico no sentido de que todo enunciado parte de uma situação concreta em que o significado do enunciado tem uma atividade avaliativa, expressando sempre um posicionamento social valorativo. Aqui parece que o signo ideológico apresentar-se como axiológico também.

“Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*”. Fica claro nesse trecho que para Bakhtin que a criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica. Os signos surgem no interior das relações sociais e emergindo da interpretação que o ser tem no mundo a partir dessas mesmas relações sociais. Aqui emerge outra noção bakhtiniana: a de refração. “O ser refletido no signo, não apenas nele reflete, as também se *refrata*” (BAKHTIN, 2014, p. 47). Como explicita Faraco (2009, p. 51):

E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos- na dinâmica da história e por decorrência do caráter múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos- diversas interpretações (refrações) desse mundo.

E essa dinâmica dá enfoque às relações dialógicas, em que os sentidos são apreendidos em situações concretas em que a comunicação destes sentidos se constrói no campo da

existência, visto que essas relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados. E o sentido é constituído em vozes discursivas (sociais). Sobre essa reflexão, Bakhtin (2011, p.323) explica que “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua”.

Nessa perspectiva, a enunciação (falada ou escrita) sempre será uma resposta a alguma coisa e será atribuída como tal. Por isso a enunciação é um elo da cadeia dos atos de fala. O enunciado será sempre uma ponte para ligação com outros enunciados, um elo na cadeia de comunicação discursiva. Cada enunciado em sua plenitude é caracterizado pelos elementos extralinguísticos que o compõe. Esses elementos são dialógicos e por isso perpassam também o interior do texto.

Em relação a essa noção de enunciado, Bakhtin (2014) revela um posicionamento: para ele o enunciado não pode existir sem significado e este está ligado às relações exteriores e dialógicas em que o sujeito está envolvido e não em uma relação de signo para signo. E são nessas relações dialógicas que o significado se configura, numa relação contextual e histórica. A relação dialógica é uma relação de sentido. Para a concretude da compreensão, Bakhtin propõe estabelecer os limites essenciais do enunciado. Ideia que retoma o conceito de responsividade, da capacidade de resposta entre os sujeitos da enunciação. Assim dá-se a alternância dos sujeitos do discurso. A capacidade que cada um tem de saber a hora de falar e escutar, ser capaz de fazer antecipações e réplicas.

Percebe-se aqui o papel significativo e ativo do outro no processo de significação discursiva, uma relação dialógica, responsiva e dialética. A relação dialógica insere o outro e o mundo, o contexto, o que confere à linguagem seu caráter dialógico. Para Di Fanti (2003),

As observações precedentes são fundamentais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar de dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não ditos na linguagem. (DI FATINI, 2003, p.98)

Os sentidos, nessa abordagem dialógica, são caracterizados pela multiplicidade que ocorre nos contextos enunciativos. Campo em que sujeitos e sentidos vão se construindo nas interações verbais que envolvem inevitavelmente a relação com o “outro”, nas mais variadas esferas da atividade humana, configurando o princípio da alteridade.

### 1.3 Leitura e escrita: entrelaçamento dialógico

A leitura integrada à faculdade de linguagem é vista como uma habilidade mental, cognitiva, de natureza universal mantendo uma estreita relação com a cultura de um indivíduo, sendo, para este, uma tentativa de interpretá-la através das representações de sua realidade.

Mas para conceituar leitura se faz necessário considerar aspectos de ordem não só cognitiva, mas discursiva, social e interacional, sendo que tais aspectos se atrelam às diversas abordagens existentes nas ciências da linguagem. Neste contexto, observam-se concepções de leitura que são inerentes a diferentes concepções de língua. A primeira concepção, baseada numa noção de língua enquanto representação do pensamento tem como foco o autor. Nesta concepção, segundo Koch (2012, p. 10),

A leitura é (...) atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em contas experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos construídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

A segunda concepção tem como foco o texto. Reflexo de uma concepção de língua como estrutura, código a ser decodificado pelo leitor, correspondente a um sujeito determinado pelo sistema linguístico. Centrada no código, a abordagem destaca o sujeito como predeterminado pelo sistema e o texto é visto como um simples produto da codificação.

A leitura, nessa perspectiva instrumentalista exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, na explicitude. Cabe apenas ao leitor o reconhecimento da materialidade do escrito, em atividade de reconhecimento e de reprodução. O enfoque é dado à forma linguística sem levar em consideração os sujeitos no ato da enunciação. Esse é um dos aspectos que mais divergem do pensamento bakhtiniano. Bakhtin (2014, p. 96) esclarece que,

Na realidade, o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta adquire no contexto.

Adentrando à terceira concepção de língua, sentido da palavra, nessa perspectiva de linguagem, só tem condições de apreensão quando esta é considerada em seu contexto real de

uso. A palavra ganha diferentes sentidos ao ser utilizada em situações diversas, distintas no ato comunicativo. O valor do signo está na relação que este tem com os outros dentro do próprio sistema. Em direção oposta às concepções de língua apresentadas anteriormente, Bakhtin atribui o valor do signo na relação que ele tem com o externo, com o contexto, situando o sujeito dialógico em uma abordagem histórica e viva da língua.

Essa concepção de Bakhtin (2014) de língua e sujeito sustenta uma concepção sociointeracionista de leitura, que é a destacada por Koch (2012), como a concepção que focaliza a interação autor-texto-leitor. Diferente das concepções anteriores, que tinham como foco o texto, esta se mostra em uma perspectiva interacional e dialógica da língua. O que exige a consideração da relevância dos aspectos externos ao texto, o contexto; definido por Kock (2009, p. 24) como aquele que abrange “não só o co-texto, como situação de interação imediata, mas a mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais”.

Nesta perspectiva sociointeracionista, em que a língua é vista como atividade sociointerativa situada, por relacionar os aspectos históricos e discursivos (MARCUSCHI, 2008), os sujeitos são vistos como construtores sociais, ativos, que, de forma interativa e dialógica, constroem o texto e também nele se constroem, visto que o texto é o próprio lugar da interação entre os sujeitos interlocutores. Nesse sentido, a leitura é considerada uma atividade interativa de construção de sentidos.

Essa última concepção apresentada por Koch (2012), está ancorada no pensamento dialógico proposto por Bakhtin (2014). Este pensamento compreende a língua como resultado da interação verbal, pelo fato de que a língua só pode produzir sentido quando inserida no contexto de uso, de relações entre os sujeitos.

Nessa dialética da inter-relação semântica e dialógica, entende-se que o sujeito nunca está sozinho no ato da comunicação. Bakhtin (2011) revisita constantemente o discurso do “outro”, trazendo-o em todo ato de comunicação, compreensão, leitura e escrita. Nessa perspectiva, o texto (escrito ou oral) é a realidade imediata do pensamento e das vivências do sujeito dialógico.

O pensamento, os sentidos e os significados estão voltados para o outro e se constroem a partir do outro se configurando em forma de texto. E é nesse campo intersubjetivo que acontecem as relações dialógicas entre os textos e também no interior de um texto. E é aqui também que se pode perceber e experienciar a leitura, visto que o homem, inserido em uma sociedade, fala, escreve, trava embates discursivos e lê.

O sujeito sempre passa pelo discurso do outro e a leitura de um texto é sempre intersubjetiva e interdiscursiva. Para ler/ compreender um texto é necessário penetrar a cadeia discursiva em que ele é constituído. Dessa maneira, o leitor sempre interage e dialoga com o texto e numa atitude ativa responsiva constrói os sentidos do texto-discurso. O leitor entra em contato com o texto e estabelece com ele um diálogo.

Nesta concepção dialógica, dois conceitos também são pertinentes para a compreensão das relações intersubjetivas: Intertextualidade e Polifonia. Sendo necessários, a partir de Koch (2007) conceituá-los e diferenciá-los.

O conceito de polifonia é bem mais amplo que o de intertextualidade. Enquanto nesta [...], faz-se necessária a presença do intertexto, cuja fonte é explicitamente mencionada ou não [...], o conceito de polifonia, tal como elaborado por Ducrot (1980, 1984), a partir da obra de Bakhtin (1929), em que este denomina de polifônico o romance de Dostoiévski, exige apenas que se representem, encenem (no sentido teatral), em dado contexto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores (reais ou virtuais) diferentes- daí a metáfora do “coro de vozes”, ligada, de certa forma, ao sentido primeiro que o termo tem na música, de onde se origina (KOCH, 2007, p. 79).

Todo texto na conjuntura de sua teia discursiva em que está presente a voz do outro imediato ou não, apresenta implícitos e vazios. Os implícitos devem ser compreendidos através de pistas dadas pela própria relação interdiscursiva no contato com o texto e os vazios preenchidos pelo leitor num processo de construção de sentidos. O leitor torna-se coautor do texto na produção de sentidos. O texto na compreensão dialógica responsiva não está pronto, permanece em construção. Ele é um evento dialógico e o leitor é um sujeito ativo responsivo em relação a ele.

Nessa perspectiva dialógica de interação textual, tanto na leitura quanto na produção, o sujeito traz suas experiências sobre sua relação com o mundo e com o “outro”. Essa bagagem que o sujeito traz sobre as coisas do mundo e sobre os sujeitos dialógicos que perpassa sua vivência se encontram armazenados na memória. Para Koch (2011),

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação conjunta da memória. Assim sendo, o processamento textual envolve a ativação de conhecimentos da MLT [memória de longo termo], como o conjunto de processos cognitivos realizados por todos os componentes da memória (KOCH, 2011, p. 39).

Durante o processamento textual, o sujeito recorre a um conjunto de conhecimentos que estão armazenados na memória do sujeito. Esses conhecimentos são organizados na

memória em espécies de blocos organizados que são ativados a partir das situações comunicativas em que o sujeito se insere. Essa ideia retoma o conceito da Teoria dos Esquemas proposta por Van Dijk (2000) que tem por base a concepção de que todo conteúdo mental está organizado em grupos de estruturas inter-relacionadas, chamadas de esquemas.

É nesse processamento textual que cooperam três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional. O conhecimento linguístico, conforme Koch (2011, p.48), refere-se ao conhecimento gramatical e lexical, sendo relacionado à articulação entre som e sentido do signo. Assim, o conhecimento linguístico é responsável, por exemplo, pela organização da materialidade linguística de um texto (falado ou escrito), pela utilização dos elementos coesivos, remissões, sequenciação textual, seleção lexical adequados ao contexto comunicativo.

O enciclopédico ou conhecimento de mundo “é aquele que se concentra armazenado na memória de longo termo, também denominada de semântica ou social.” (KOCH 2011, p. 48). Nessa perspectiva, o indivíduo apresenta uma espécie enciclopédia na mente, que se constitui baseada em conhecimentos que se ouve falar, que vem através de leituras, ou adquiridos em vivências ou experiências variadas.

O terceiro sistema de conhecimento, o sociointeracional, refere-se “ao conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Esse conhecimento envolve vários aspectos, tais como os propósitos comunicativos do sujeito em situações específicas de interação; adequação dos tipos de textos às situações comunicativas e o reconhecimento as unidades globais que diferenciam os diversos tipos de textos.

A compreensão do processamento textual relacionado aos sistemas de conhecimentos apresentados implica a reflexão de que durante o próprio processamento textual todo o repertório, a bagagem linguístico-sociointeracional se apresenta num constante processo de troca e interação a partir das situações comunicativas experienciadas pelos sujeitos. Essa reflexão retoma contribuição da teoria dialógica: perceber a linguagem não como expressão do pensamento, mas como viva, história, contextual. Reconhecendo o papel primeiro da compreensão, da troca, do diálogo, da significação, da dialética do signo, do outro e das vozes que permeiam a cadeia interativa da linguagem.

Neste capítulo se apresentou a perspectiva dialógica da linguagem e a compreensão de sujeito sócio-histórico e interativo uma perspectiva de linguagem a partir das relações dialógicas em que “vozes” permeiam o “dizer do outro”, numa dimensão ativa e responsiva dos enunciados. Discutiram-se também as abordagens de leitura, dando enfoque à abordagem

sociointerativa, a Teoria dos esquemas e os tipos de conhecimento que envolve o processamento textual.

Levando em consideração o método investigativo adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, o Paradigma Indiciário, as concepções teóricas apresentadas neste capítulo são basilares para este estudo, sendo ponto de partida para discussões teóricas que emergiram no processo analítico realizado. Esse método investigativo será explicitado no capítulo que segue.



## **CAPÍTULO 2**

### **PARADIGMA INDICIÁRIO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO**

Este capítulo objetiva descrever o plano metodológico traçado para o desenvolvimento da presente pesquisa. Não sendo uma tarefa fácil, tendo em vista as várias abordagens que o campo linguístico pode nos levar, serão descritos os principais aspectos de discussão que levaram à compreensão do surgimento do Paradigma Indiciário no âmbito das ciências humanas e como tal Paradigma se relaciona com o campo da Linguística e com o próprio objeto da presente pesquisa, as leituras que perpassam o texto escrito.

A discussão se configura relevante para a compreensão do objeto de pesquisa bem como dos procedimentos adotados para a análise dos dados. Para a compreensão da relação entre Paradigma Indiciário e os estudos da linguagem, aqui mais especificamente do texto em sua concepção dialógica, é necessária uma breve discussão sobre os paradigmas (clássico e contemporâneo) que caracterizam a ciência e a pesquisa.

#### **2.1 Abordagens sócio-histórica na pesquisa qualitativa**

Ao se refletir sobre ciência, a tentativa e o esforço em tentar descobrir as regras que governam o mundo natural é o primeiro aspecto a ser lembrado na trajetória científica percorrida pela humanidade. A chamada Revolução Científica não foi, como se pensa, uma revolução voltada para a busca do conhecimento, uma revolução do conhecimento propriamente dita. A verdadeira Revolução Científica foi, acima de tudo, uma revolução da ignorância. Isso porque “a grande descoberta que deu início à Revolução Científica foi a descoberta de que os humanos não têm respostas para suas perguntas mais importantes” (HARARI, 2015, p. 261).

Suassuna (2008) discute esses paradigmas que marcaram as ciências e o conhecimento a partir dos traços que delinearão os aspectos da ciência moderna até os novos parâmetros que revelam o fazer ciência a partir do século XX: um paradigma científico clássico e um paradigma científico contemporâneo. A conceituação do modelo clássico nos leva à compreensão de uma ciência caracterizada pela racionalidade técnica e instrumental que se instaurou no período moderno e imperou até o início do século XX. O grande objetivo era a constituição de leis explicativas que, a partir de padrões científicos dominantes, detalhassem e apresentassem especificações para os fenômenos analisados.

Nesse campo da chamada ciência tradicional, a importância no estudo está em encontrar as exatas regularidades e uniformidades observadas nos fenômenos, visto que um dos objetivos principais era “traçar um conjunto de leis gerais para explicar o mundo” (SUASSUNA, 2008, p. 342). Nesse caso, os procedimentos de pesquisa são voltados para as propriedades da lógica formal, da racionalidade, do predomínio explicativo que se fundamenta no princípio a invariância, legitimando-se como modelos científicos aceitáveis.

Chizzotti (2014, p. 21) analisa ciência tradicional explicitando que “Os paradigmas caracterizam as conquistas científicas universalmente reconhecidas que, por certo período, fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis pelos que praticam certo campo de pesquisa.” E ainda acrescenta que as pesquisas baseadas nestes quadros conceituais aceitos, condicionam os pesquisadores a confiarem em proposições científicas consideradas evidentes, procurando não refutar as teorias já estabelecidas.

Esse modelo de ciência, racionalmente articulado para explicar a realidade, começa a ser criticado no final do século XIX, momento em que ganha expressão outro olhar sobre a constituição científica. Dentre os limites e críticas apontados a esse modelo, Ginzburg (1999) analisa o rigor desse paradigma científico que ele chama de “ciência galeliana”. Pautada no método experimental e no emprego da matemática, ela se aplica respectivamente na quantificação e na repetitividade dos fenômenos, deixando fora do leque de discussão a perspectiva individualizante de cada fenômeno.

Essa crítica de Ginzburg reflete uma tentativa de superar os reducionismos advindos da ciência tradicional formal que não atendia ao “fazer ciência” específico das ciências humanas e sociais. Freitas (2002) aponta os vários campos das ciências humanas e sociais que se apresentam sob uma perspectiva sócio-histórica e se contrapõe ao modelo galeliano. Tendo como pano de fundo o materialismo histórico-dialético, essa abordagem expressa métodos que vê o homem em processo de transformação e mudança, levando em consideração o caráter social.

No campo da psicologia, Vygotsky (1896-1934) procura estudar o homem tanto na sua dimensão social, quanto na dimensão individual. Pois, considerando o homem em sua totalidade, procura refletir sobre um novo modelo que articula dialeticamente aspectos sociais e individuais do sujeito, considerando a relação que o sujeito tem com a sociedade à qual pertence.

Sendo o homem um ser social, “a preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente; ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002). Essa abordagem percebe o

homem como sujeito histórico, concreto, ser social, cultural, reflexo de uma cultura em que se torna possível a criação e a reprodução de ideias e consciência que produzem e reproduzem a realidade social.

No campo das teorias do fenômeno linguístico, Bakhtin (1895-1975) posiciona-se criticamente em relação à ciência tradicional de concepções empiristas e idealistas, o que ele chama de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. A primeira orientação implica o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito, centrando a essência da língua no próprio sistema linguístico, sendo esta um sistema imóvel e acabado. A segunda orientação é criticada por apresentar uma visão de linguagem focada na representação fiel daquilo que existe na mente humana (espelho da psique do falante).

Bakhtin propõe uma nova perspectiva: a dialógica. Nela o estudo da língua pauta-se em sua natureza viva e articulada com o social pela interação entre os sujeitos historicamente situados. Compreende a língua como resultado de uma interação verbal, posto que a língua só produz sentido quando inserida no contexto de relações entre os sujeitos, negando que a essência da língua esteja somente no indivíduo ou apenas na estrutura da forma. Encontrar método nessa abordagem é procurar procedimentos que considerem a natureza comunicativa da linguagem, sua perspectiva dialógica, que vê a enunciação como um fenômeno de caráter social e dialógico e o homem como um ser social e não individual e monológico.

Ainda no crivo das Ciências Humanas e Sociais que refutavam o conjunto de verdades absolutas no âmbito das Ciências Exatas e Naturais, a História entra em cena como um campo da ciência que rompe com paradigmas tradicionais, reflexo da chamada Escola Metódica do século XIX, que via no documento e no fato histórico “uma verdade em si, autossuficiente e reveladora do passado” (PINSKY; LUCA, 2009, p. 11). Sob nova perspectiva nasce, no início do século XX com a Escola dos Annales, uma preocupação em vislumbrar não fatos grandiosos a partir de reflexões positivistas, mas uma preocupação com os hábitos do cotidiano, a história oral, das imagens, da criança, da mulher, dos pequenos atores sociais. Nessa nova maneira de olhar, os teóricos da Micro-história “tomam o cotidiano como objeto de estudo e se preocupam com as vivências do homem comum, colocando-se novas perguntas sobre o passado e investigando outras fontes, além dos documentos escritos e oficiais” (SUASSUNA, 2008).

Barros (2013, p. 91) explica que a Micro-história é “uma modalidade historiográfica que se mostra pronta a mergulhar no projeto de enxergar grandes questões sociais a partir de uma escala de observação reduzida”. Mas esclarece que esse mergulhar deve ser acompanhado de um olhar intensivo que aproxima o historiador do olhar de um detetive ou do

criminalista (por ambos investigarem indícios, singularidades), bem como do olhar do médico que tenta enxergar por trás dos sintomas a grande doença que se esconde.

Os campos da ciência, aqui apresentados, demonstram uma postura arraigada num paradigma pós-moderno que confronta o que se mencionou no início deste capítulo: uma ciência dogmática que carrega em si verdades absolutas. Entre as características da ciência pós-moderna, listadas por Suassuna (2008), está a capacidade de operar com galerias temáticas, mais do que com objetos estanques e rigidamente limitados; ser relativamente imetódico, no sentido de que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica. Além de admitir migração de conceitos e teorias entre campos de saber, sendo, por isso analógica e tradutora.

Assim, se caracteriza o presente estudo como qualitativo a partir de uma abordagem sócio-histórica, tomando como cunho metodológico o Paradigma Indiciário que tem sua origem epistemológica no campo da História. A escolha pela pesquisa qualitativa com perspectiva sócio-histórica deve-se ao valor dos aspectos descritivos e percepções que focalizam o particular como instância da totalidade social, pois procura compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa, e por intermédio, busca compreender o contexto em que este está inserido (FREITAS, 2002).

Numa discussão materialista dialética, a pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, não tem o intuito de investigar em razão de resultados. Por isso, o que este estudo propõe é a obtenção da compreensão do emprego de conhecimentos contextuais na elaboração de textos, a partir dos sujeitos de investigação. Mais especificamente, analisar como as leituras dos sujeitos se revelam em seus textos, vendo esses sujeitos como aqueles que fazem parte de um processo de desenvolvimento histórico e cultural. Não se pretende a pura descrição de fatos singulares, mas compreender como um fato singular se relaciona com outros acontecimentos, ao passo em que o objeto revele suas prováveis relações que caracterizam sua essência.

A partir dessa abordagem sócio-histórica da pesquisa qualitativa e retomando uma das características listadas por Suassuna (2008) sobre a perspectiva de migração de conceitos e teorias entre campos do conhecimento, é que se toma emprestado, como já mencionado, o cunho metodológico chamado de Paradigma Indiciário, empréstimo do campo da Micro-história, que será o próximo ponto de discussão.

## **2.2 Epistemologia do paradigma indiciário**

Sob o prisma da Micro-história, Barros (2013) esclarece a nova perspectiva que permeia o estudo das fontes históricas. Citando a frase de Lucien Febvre “Sem problemas não

há história”, o autor reflete que a História apontava para uma “operação historiográfica que principiava com a formulação de um problema que permitiria que o historiador constituísse suas fontes” (BARROS, 2013. p. 84).

O fazer historiográfico ganha uma postura que coloca a fonte em processo de problematização. Isso significa que a partir da leitura que o historiador faz das fontes, nasce a necessidade de indagá-las, interrogá-las. A fonte por si só não seria o passado; não seria tendo acesso à fonte que ela apresentaria uma leitura do passado. O acesso às fontes daria a possibilidade de explorar as possíveis questões que ela suscita na busca pela compreensão do passado.

Sob esse prisma é que o historiador Carlo Ginzburg (2006) procura explicar como, no final século XIX, emergiu no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico voltado para as pesquisas qualitativas e por ele chamado de Paradigma Indiciário. Ao praticar a Micro-história que, além de ter a cultura popular e o cotidiano como objetos de estudo, lançando seu olhar para o detalhe, para o particular, Ginzburg publica uma obra que posteriormente trouxe contribuições para outras áreas do conhecimento, dentre elas os estudos sobre a linguagem, a escrita e sobre o ensino de língua materna (CUNHA, 2009).

Em 1976, Ginzburg lança uma obra intitulada *O queijo e os vermes*. A obra nasceu quando Ginzburg, pesquisando a História Medieval, achou, nos arquivos com documentos da Inquisição, um processo judicial que trazia a história de um moleiro que sabia ler. A partir deste achado, ele produziu uma pesquisa tentando compreender como era, na visão de um moleiro medieval, a percepção de mundo.

Era processo minucioso, exaustivo, mas que Ginzburg não dedicou imediatamente uma análise. O processo foi encontrado por acaso, chamando a atenção do historiador uma das acusações feitas ao réu: “[...] ele sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação.” (GINZBURG, 2006, p.9). O historiador anotou o nome do processo, mas relata que a acusação que lhe inquietava seria o motivo para ter retornado os estudos deste processo, o que resultou na publicação da obra.

O processo acusava Domenico Scandella, conhecido por Menocchio. E o que chama mais atenção na obra de Ginzburg é que sua narrativa não foi extraída das informações explícitas no processo em si. Mas o fato de a documentação analisada ser caminho para a descoberta de uma realidade que aparentemente não estava informada nos textos. Isso porque, foi com um olhar para além do que estava escrito, indagando o texto, problematizando a documentação, que Ginzburg pôde compreender as percepções, leituras, sentimentos do moleiro e reconstruir, mesmo que parcialmente, um retrato da cultura e do contexto social em

que Menocchio havia se constituído. Ginzburg (2006) esclarece que a documentação permitiu, a partir de Menocchio, uma compreensão de um seguimento da sociedade do século XVI, e

Em consequência, uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular - e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa - da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última pelos católicos (GUINZBURG, 2006, p.10)

Assim, o texto do processo do moleiro transformou-se em pistas, dados singulares que revelam hipóteses explicativas de uma realidade em que a cultura oral dificultava compreender como se constituía a sociedade popular do século XVI. Ginzburg debruçou-se sobre a “farta documentação” que trazia os depoimentos; e a partir de pistas, detalhes desses depoimentos, o historiador podia realizar, por exemplo, suposições sobre as prováveis referências trazidas por Menocchio ao longo dos textos que poderiam tê-lo influenciado na constituição de suas ideias.

Um dos aspectos que Ginzburg relata é que “foi possível rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros (ou precisamente, alguns dos livros) que leu e o modo como leu” (GINZBURG, 2006, p. 10). Isso porque Menocchio tinha uma maneira particular de representar essas leituras através de suas ideias, o que o historiador chama de “crivo que Menocchio interpôs conscientemente entre ele e os textos, obscuros ou ilustres, que lhes caíram nas mãos” (GINZBURG, 2006, p. 10).

Foi possível também, ao historiador, observar que Menocchio tentava repassar suas leituras/ ideias aos seus contemporâneos. Isso foi percebido a partir da análise de trechos de depoimentos de contemporâneos que relatavam como o moleiro explicava suas ideias que adivinham das percepções que tinha das leituras que realizava.

Menocchio tentou comunicar essas “coisas” aos seus contemporâneos: “Eu vi ele dizer que no princípio este mundo era nada, que a água do mar foi batida como a espuma e se coagulou com o queijo, do qual nasceu uma infinidade de vermes; estes vermes se tornaram homens, dos quais o mais potente e sábio era Deus e os outros lhe dedicam obediência...” (GINZBURG, 2006, p. 97).

Esse trecho da obra reflete a teoria de Menocchio a respeito da criação do mundo e que, como hipótese, Ginzburg lança como uma maneira particular de interpretação que o moleiro teve sobre a leitura de *Fioretto della Biblia* (RIBEIRO, 2006). É possível observar que o olhar de Ginzburg é um olhar que recusa enquadrar Menocchio num contexto já

delineado, respeitando sua diferença e originalidade. Deixando claro que esse olhar é “simples procedimento metodológico”, procedimento esse que analisa o discurso e lança hipóteses a partir dos questionamentos que ele sucinta.

A reflexão que se faz aqui neste ponto é o olhar sensível que o historiador tem para as leituras trazidas pelo moleiro, como Ginzburg percebe essa inserção e avalia as proposições do Moleiro sobre suas leituras, às vezes “distorcidas”, como diz Ginzburg, das leituras originais. O próprio Menocchio deixa clara a presença dessas leituras que se aglutinam com as suas próprias percepções, interpretações: “Não, senhor, mas sobre isso eu li no *Fioretto della Biblia*, mas as outras coisas que eu disse sobre o caos eu tirei da minha própria cabeça” (GINZBURG, 2006, p. 95).

Barros (2013, p. 89), ao discutir a percepção de Ginzburg (2006) em relação às leituras de Menocchio em que ele “deformava agressivamente (de maneira completamente involuntária, é claro) o texto.”, percebe, no crivo desta discussão, as considerações feitas por Renato Janine Ribeiro (2006, p. 194) no posfácio da obra: “o importante não é o que Menocchio leu ou recebeu- é como ele leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa diante do conhecimento”.

Cunha (2009) relaciona essa “postura ativa”, que Ribeiro atribui a Menocchio, a uma noção de Bakhtin (2011) em que o leitor deve ter, sobre o discurso, uma “ativa posição responsiva”. O leitor/ouvinte concorda ou discorda do discurso, total ou parcialmente e tem a possibilidade de completá-lo, aplicá-lo, adaptá-lo, por exemplo. Essa noção leva à percepção de que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte e o falante” (BAKHTIN, 2011, p.271).

E é essa postura que Ribeiro (2006) vê nas leituras de Menocchio. E essa discussão retoma a questão do método. O relevante é a reflexão sobre o processo minucioso de investigação realizado por Ginzburg. Os indícios encontrados nos textos, a partir de sua rede interpretativa, o levou a compreender como se constituiria uma tradição cultural da História Medieval não ligada a textos escritos.

Para Ginzburg (2006, p.189), foi possível ver “aflorar, através das profundíssimas diferenças de linguagem, analogias surpreendentes entre tendências que norteiam a cultura camponesa que tentamos reconstruir e as de setores mais avançados da cultura quinhentista.” Essa relação de “influência” mútua entre as classes sociais dominantes e subalternas é relacionada pelo próprio historiador com outro conceito trazido por Bakhtin: Circularidade.

Esse conceito foi apresentado por Bakhtin em um estudo sobre as relações do poeta Rabelais e a cultura popular do seu tempo. Esse conceito tem como princípio a percepção da influência mútua que culturalmente as classes dominantes e as subalternas exercem umas sobre as outras. Sobre o estudo de Bakhtin, Ginzburg (2006, p. 189) afirma que “Figuras como Rabelais [...] fecharam uma época caracterizada pela presença de fecundas trocas subterrâneas, em ambas as direções, entre a alta cultura e a cultura popular.”

Aqui está o ponto em comum entre o estudo de Bakhtin e o de Ginzburg: em *O queijo e os vermes*, o historiador também percebe esta circularidade. Sob um olhar meticuloso, observando o singular, o particular na documentação inquisitorial do moleiro, o historiador pôde lançar a hipótese de que,

[...] entre a cultura das classes dominantes e das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (exatamente o oposto, portanto, do ‘conceito de absoluta autonomia e continuidade da cultura camponesa’ que me foi atribuído um certo crítico) (GINZBURG, 2006, p. 10).

De maneira análoga, repensa-se essa postura analítica de Ginzburg, entrelaçada com os conceitos trazidos por Bakhtin, na análise de textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos concludentes do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português debruçando-se na relação dos conceitos de responsividade na relação do texto com o leitor, na maneira como um influencia o outro. Assim como Ginzburg analisou o documento do moleiro, foram analisados textos dos alunos, a partir de um olhar meticuloso, peculiar, levando em consideração a interatividade e a alteridade trazida pela documentação a ser analisada (discussão que será retomada mais adiante).

A discussão sobre esse novo paradigma foi retomada e explicada epistemologicamente por Ginzburg na obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, uma coletânea de ensaios publicada dez anos após a primeira edição de *O queijo e os vermes*. Um dos ensaios, intitulado *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, explicita as raízes deste método investigativo evidenciado na primeira obra do historiador.

Ginzburg explica as raízes desse paradigma que se assemelha com o ofício do médico, que procura descobrir a doença através dos sintomas, ou como Sherlock Holmes, procura a verdade nas pistas, nos indícios, naquilo que aparentemente é marginal. Apresentando assim a proposta de um método que tem como ponto principal “examinar os pormenores mais negligenciáveis [...] método interpretativo centrado nos resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 144-147).



É nessa perspectiva que se propõe, neste estudo, analisar textos de alunos de ensino superior, observando a singularidade de fatos textual-discursivos, numa concepção responsiva dos enunciados. Essa observação pretende encontrar indícios que revelem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito, tendo em vista que “Desvelam-se, nessa operação, aspectos semânticos não reiteráveis do signo, decorrentes justamente do fato de sua produção e percepção serem sempre contextualizados (singulares, evênticas)” (FARACO, 2009, p. 43-44).

Há um olhar dialógico entre o pesquisador e os textos, bem como sobre o texto e os diálogos que serão trazidos pelos sujeitos pesquisados. Isso porque se entende sujeito como ser social e historicamente situado, sujeito que traz consigo uma consciência individual que só pode ser construída na interação, constituída dialogicamente.

E é dessa interação que os textos são produzidos, no contexto da dinâmica histórica da comunicação, que se configura em um duplo movimento. Tanto o de réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ao não dito, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo (FARACO, 2009, p. 42).

Os textos produzidos pelos alunos são considerados aqui como “[...] realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]” Bakhtin (2011, p. 307). Isso porque para se fazer pesquisa em ciências humanas, segundo Bakhtin, o pesquisador deve ter em mente que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307). Essa concepção é o que difere as ciências humanas (rede de relações dialógicas com o objeto, que é sempre a expressão de alguém) das ciências naturais (em que o objeto é tratado a partir de uma relação estritamente monológica). A presente pesquisa pretende um fazer ciência sob um ponto de vista tanto dialógico quanto indiciário.

No paradigma indiciário, como método interpretativo, realiza-se o método chamado de abdução. Nele, o pesquisador não parte de uma hipótese que, confirmada ou não, tenha que se encaixar numa teoria existente. Duarte (1998) explica o método abdução, a partir do exemplo investigativo de Ginzburg, o do detetive:

Para Sherlock, ‘é um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos’ [...] Uma característica fundamental da abdução é justamente o fato pelo qual o observador parte dos dados para chegar a alguma teoria (DUARTE, 1998, p. 43).

Sobre hipóteses, Duarte (1998, p.44) assim fala sobre o trabalho do pesquisador enquanto detetive: “O conhecimento que ele tem é contextualizador de suas hipóteses, porque ele as faz tendo em vista seu domínio sobre o assunto em questão”. Nesse estudo, hipótese se configura como inferências que a pesquisadora produz a partir dos elementos linguísticos escolhidos pelo produtor na apresentação de seu dizer. Salienta-se que foram considerados indícios todos os dados observados a partir das marcas linguísticas, os quais subsidiaram a elaboração de hipóteses explicativas sobre a relação leitura e escrita.

A condução inicial das análises levou em consideração algumas questões que nortearam a busca de dados singulares que supõem a ação dialógica nos textos:

- Na produção dos sujeitos/alunos aparecem indícios de leituras de textos escritos realizadas pelos sujeitos.
- Os sujeitos/alunos relacionam essas leituras com seus posicionamentos, argumentos.
- Os sujeitos/alunos relacionam entre si os diálogos que trazem em seu texto escrito (percepção de como os diferentes discursos são organizados no interior do texto).

A partir dessas questões foi possível iniciar, a partir de olhar minucioso, a busca por dados singulares, já que “tais dados são assim chamados por causa da peculiaridade de sua ocorrência, muitas vezes surpreendente aos olhos do analista. Porque o que se busca é o ‘fato surpreendente’ tendo em vista que o dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência, é idiossincrático, diferente e, muitas vezes ‘estranho’” (DUARTE, 1998, p. 62). O trabalho do pesquisador, aqui, é o de justificar a ocorrência desses dados, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela.

Sobre a cientificidade e validade do método indiciário, o próprio Ginzburg lança a pergunta: Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? (1989, p. 178). Ele mesmo responde situando a Linguística neste universo.

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto de científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas [...] Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição (GINZBURG, 1989, p.178-179).

### 2.3 Paradigma indiciário no campo da linguagem

Situando o método indiciário no contexto educacional, Suassuna (2008, p. 350) observa que este está em um contexto histórico mais amplo. O que significa que o pesquisador constrói novos conhecimentos sobre o fato pesquisado, a partir dos questionamentos que faz sobre dados. A autora acrescenta que o fato de não haver hipóteses prévias, mas questões norteadoras, não significa que não haja um quadro teórico de referência que oriente a coleta e análise de dados ou que a pesquisa seja desprovida de rigor. Ao contrário, nesse tipo de pesquisa há uma atenção à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar suas descobertas num contexto mais amplo.

Assim é que se situa as pesquisas realizadas no campo da linguagem no Brasil, com destaque para os estudos de pesquisadores do Instituto de Estudo da Linguagem- UNICAMP. Dentre esses pesquisadores está Maria Bernadete Marques Abaurre (1995) que utiliza em suas pesquisas o paradigma indiciário de cunho qualitativo, a partir de processos abduativos, como método de investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. Em seu estudo, há a busca de indícios que permitem descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição da escrita.

Assim alguns dados de caráter singular representativos da escrita inicial foram detectados em alguns processos de refacção de texto. Por exemplo, ao analisar a produção de um aluno sobre a copa do mundo de 1994 (uma receita para realizar uma boa copa), foi possível perceber que a criança escreveu o nome de alguns jogadores com letra minúscula, mas na refacção do texto, havia um rabisco nas letras minúsculas iniciais que foram trocadas pelas letras maiúsculas correspondentes.

A hipótese lançada pela pesquisadora é a de que a opção inicial das letras minúsculas pode ser um indício de que, no momento inicial da escrita de uma receita por esta criança particular, pode ter prevalecido o caráter de “ingredientes” assumidos pelos nomes dos jogadores, e não o fato de se tratarem de nomes próprios que exigem maiúsculas, o que esta criança parecia saber (ABAURRE *et al.*, 1995, p. 15)

Nessa perspectiva é que Abaurre *et al.* (2006) esclarece as vantagens da utilização do paradigma indiciário nos estudos de aquisição da linguagem. Para a pesquisadora, seu estudo “pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada

momento, do processo de aprendizagem, entre as características universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade” (ABAURRE et al., 2006, p. 17).

Também utilizando o paradigma indiciário, Duarte (1998) desenvolveu um estudo em que lançava hipóteses explicativas sobre os procedimentos de leitura em produções escritas inerentes à prova de redação do Vestibular da UNICAMP. O estudo permitiu à pesquisadora efetuar quatro hipóteses sobre a “caminhada interpretativa” realizada pelos candidatos desde o momento que leram uma coletânea de textos (leitura prévia obrigatória) da proposta de redação até o momento da realização da produção textual.

Através de “pistas” deixadas na materialidade linguística dos textos, foi possível identificar os seguintes procedimentos de leitura, Duarte (1998, p. 10):

Candidatos que se prenderam demasiadamente aos textos da coletânea; candidatos que articularam criativamente as informações lidas nos textos da coletânea; candidatos que se desviaram do tema da proposta; candidatos que realizaram uma leitura orientada ideologicamente, produzindo efeitos de sentidos aparentemente “estranhos”.

A partir da identificação desses procedimentos, Duarte (1998) lançou algumas hipóteses explicativas. A primeira delas é a de que tais procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição dos candidatos enquanto sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer. Além da hipótese de qual tinha sido a formação escolar de tais sujeitos, especificamente, a visão de que tipo de “dicas” eles receberam nas aulas de redação ou nas de Língua Portuguesa.

Sobre a pertinência do Paradigma Indiciário, Duarte (1998 p. 158-159) esclarece que o olhar exige a busca de uma realidade que se revela inteiramente nos dados, o que implica a necessidade de abordar certas questões que condicionam o aparecimento de fenômenos linguísticos e que, muitas vezes, têm razão de ser em fatores extralinguísticos.

A autora ainda acrescenta que o Paradigma Indiciário possibilita aos docentes o entendimento dos fenômenos que estariam por trás das produções dos alunos, o que implicaria, por exemplo, na formulação de alternativas para o progresso linguísticos dos próprios discentes.

Outro estudo ancorado na perspectiva teórico-metodológica do paradigma indiciário é o de Cunha (2009). O objetivo era buscar indícios de leituras em produções de textos de estudantes do ensino médio, na tentativa de perceber as construções de sentido relevadoras de suas visões de mundo. A partir da aplicação de propostas de produção de redação dos vestibulares da UNESP e da UNICAMP (propostas que também apresentam uma leitura prévia de uma coletânea de textos) e do Exame nacional do Ensino Médio – ENEM.

A partir dos indícios encontrados nas produções, Cunha (2009) lança hipóteses de que, no percurso entre a leitura e a escrita, uma teia de sentidos foi construída a partir da mobilização de leituras precedentes desencadeadas por uma atitude de respostas às propostas de redação e à leitura dos textos que as acompanha. E que os recortes selecionados pelos leitores refletem as leituras de mundo desses alunos.

O estudo de Costa (2013) objetivou observar indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à esfera acadêmica, em resumos produzidos a partir de artigo de opinião produzidos por alunos ingressantes na graduação e participantes de um programa universitário. O estudo também objetivou detectar, a partir da materialidade linguística, diálogos com outros textos, gêneros e práticas.

A autora detectou em sua pesquisa, a partir dos indícios encontrados, o diálogo principal com três práticas escolares: com o gênero resumo, dissertação e o gênero divulgação científica. O estudo também mostrou que a escrita de um resumo envolve conhecimento e familiaridade com o gênero do texto base (divulgação científica), o que remete a um diálogo com o já dito e com o que ainda está por dizer, bem como com práticas de leitura e de escrita.

Estas constatações foram relevantes e culminaram na hipótese de que o diálogo com as práticas escolares remete ao momento histórico dos alunos, ingressantes na universidade, que não se desvencilham imediatamente de práticas de letramento anteriores ao ingresso na universidade. Outra hipótese lançada é a de que grande parte dos resumos analisados dialoga com práticas autoritárias de leitura e escrita, em que o aluno apenas reproduz o já dito.

Todas as pesquisas explicitadas até aqui demonstram a relevância da utilização do Paradigma Indiciário no campo da linguagem e, conseqüentemente, no campo educacional. O que amparou a escolha deste modelo teórico-metodológico para o percurso trilhado neste estudo. Percurso esse que será explicitado no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3**

## **ENCAMINHAMENTO DE ANÁLISE: CAMINHO DIALÓGICO NA BUSCA DE INDÍCIOS**

Este capítulo apresenta o caminho que se fez percorreu no desenvolvimento da presente pesquisa, enfocando, neste ponto de discussão, a metodologia utilizada. Como já mencionado, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa de abordagem sócio-histórica, tendo como cunho teórico-metodológico o Paradigma Indiciário. O objetivo desta investigação é analisar textos de alunos de ensino superior, observando a singularidade de fatos textual-discursivos, numa concepção dialógica dos enunciados. Assim, discorrerá sobre o campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados no processo de investigação, bem como os procedimentos de apreensão e análise dos dados.

### **3.1 Campo de pesquisa**

O campo de pesquisa define-se na Universidade Estadual do Piauí- Campos Professor Alexandre Alves de Oliveira. Tal escolha deve-se pelo campus ser o único a ofertar o curso de Letras/Português na cidade de Parnaíba, onde a pesquisa foi realizada. A opção pelo curso justifica-se por este ser uma licenciatura que objetiva a formação de professores de Língua Portuguesa, o que pressupõe a formação de profissionais que terminem o curso de licenciatura com as habilidades leitoras e escritoras plenamente desenvolvidas.

O Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira se localiza no município de Parnaíba, situada no litoral piauiense, a uma distância de 338,7 km ao norte da capital Teresina. Com uma área da unidade territorial de 434.229 km<sup>2</sup>, a cidade conta com uma população estimada em 150.201 habitantes. (IBGE, 2016). É considerada uma cidade economicamente privilegiada por ser um polo turístico e comercial de grande relevância.

**Figura 1 – Dados da Cidade de Parnaíba**

Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=>

Considera-se relevante, também, caracterizar o Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, unidade universitária investigada. O Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira teve suas atividades iniciadas em 1993, momento em que a Universidade Estadual do Piauí autoriza a instalação de um campus no litoral do Piauí. Na primeira década de funcionamento, o campus intitulava-se apenas pelo nome da cidade. Acompanhando o processo de nomeação de diversos campi, o de Parnaíba passou a ser chamado de Professor Alexandre Alves de Oliveira, por meio do projeto de Lei e nº 2075/05, de 29 de novembro de 2005 <sup>2</sup>.

O campus está situado na Avenida Nossa Senhora de Fátima s/nº, Bairro de Fátima, 64202-220, Parnaíba-PI, tendo como atual diretor o professor Dr. Eyder Franco Sousa Rios. É um dos maiores da Instituição e oferta, dentre outros, os cursos de Agronomia, Direito, Pedagogia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Odontologia, Letras/Inglês e Letras/Português. Este último foi o foco de aplicação e desenvolvimento da pesquisa.

**Figura 2 – Campus Prof. Alexandre Alves De Oliveira**

Fonte: <http://www.uespi.br/site/?p=27055>

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.uespi.br/site/?page\\_id=25578](http://www.uespi.br/site/?page_id=25578)

### 3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa alunos universitários do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português: 26 (vinte e seis) alunos ingressantes no curso (alunos de primeiro período) e 9 (nove) alunos em final de curso (sétimo período). O que totalizam 35 alunos como sujeitos da pesquisa. A opção por alunos tanto ingressantes quanto concludentes se justifica na necessidade de perceber o perfil leitor e escritor dos discentes, a partir de suas próprias percepções, o que vem a colaborar na compreensão da análise das produções textuais aplicadas aos alunos do sétimo período.

Alguns caminhos foram traçados para o alcance do objetivo proposto. O caminho a ser percorrido exigiu algumas etapas que objetivaram contribuir para uma melhor compreensão e análise do objeto da pesquisa, as produções textuais. Tais etapas serão agora discorridas com o intuito de se perceber todos os passos realizados na pesquisa com os sujeitos participantes.

Em um primeiro momento, participaram da pesquisa 26 (vinte e seis) alunos que foram selecionados atendendo ao critério de estarem cursando o primeiro período do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português e aceitarem a participação neste processo de investigação. Houve o primeiro contato com os discentes para a apresentação da proposta da pesquisa. Seguidamente, os mesmos responderam a um roteiro de perguntas composto por sete questões abertas, em que as respostas serviram de base para a construção de alternativas para um questionário fechado que foi aplicado em outro momento a alunos do sétimo período do curso.

No segundo momento, houve a aproximação com os alunos do sétimo período do mesmo curso. Explicitou-se a proposta de investigação da presente pesquisa, momento em que os discentes foram convidados a participar do estudo respondendo ao questionário fechado aplicado em sala de aula.

A etapa seguinte da pesquisa corresponde à aplicação de uma proposta de produção textual apenas com os alunos do sétimo período que, como esclarecido anteriormente, também responderam ao questionário fechado. Tanto a proposta de produção textual quanto o questionário fechado foram aplicados em sala de aula a 9(nove) alunos, tendo como critério de seleção o fato de eles serem estudantes do sétimo período (finalizando o curso) e terem aceito participar desta etapa da pesquisa. Seguidamente, iniciou-se a análise dos dados. No item a seguir, serão explicitadas as técnicas que foram aplicadas no desenvolvimento desta investigação.



### **3.3 A coleta de dados**

A presente pesquisa foi realizada a partir da aplicação dos seguintes instrumentos de apreensão e constituição de dados: um roteiro de questionário aberto aplicado a alunos do primeiro período do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira; um questionário fechado e uma proposta de produção textual, ambos aplicados aos alunos de sétimo período do mesmo curso. Faz-se necessário ressaltar que as respostas obtidas no roteiro de questionário aberto, além de auxiliar na construção de um perfil leitor dos alunos iniciante no curso, fundamentaram a construção das alternativas do questionário fechado aplicado aos alunos concludentes.

Nas seções, a seguir, haverá a descrição dos procedimentos adotados para realização da investigação.

#### **3.3.1 Questionário**

O questionário, como instrumento de coleta de dados, foi construído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado (GIL, 2002, p. 114). Essa ferramenta foi escolhida por entendê-la como canal que subsidiaria a condução das discussões, encaminhando-a em conformidade aos objetivos de do estudo.

Gil (2002, p. 116) esclarece que “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Levando em consideração a relevância da proposição é que se definiu este instrumento como importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Como já mencionado anteriormente, o primeiro passo foi a aplicação do roteiro de questionário aberto aos alunos de primeiro período, sendo o segundo passo a aplicação do questionário fechado aos alunos do sétimo período.

A aplicação do roteiro de questionário aberto aos alunos de primeiro período foi relevante por se considerar fundamental saber como os alunos veem a relação leitura e escrita. A partir das respostas desses alunos iniciantes no curso de Letras/Português, é que se organizou o questionário fechado, considerando tópicos essenciais nas respostas de todos os alunos em cada questão. Com esses tópicos estabelecidos, a pesquisadora elaborou o questionário fechado com alternativas que se fizeram a partir das respostas obtidas no roteiro de questionário. Isso possibilitou a comparar o posicionamento dos dois grupos: alunos iniciantes no curso e alunos concludentes.

Para uma melhor condução metodológica, tanto o roteiro de questionário aberto quanto o questionário fechado foram aplicados em sala de aula na presença da pesquisadora, o que facilitou a aceitação da proposta. A aplicação dos questionários deu-se em dois momentos distintos, como já explicitados anteriormente: aplicação do roteiro de questionário aberto com alunos de primeiro período, que aconteceu em 29 de maio de 2017, e o questionário fechado que foi aplicado dia 29 de junho de 2017 aos alunos do sétimo período. Segue o quadro com os questionamentos e as alternativas de respostas.

**Quadro 1 – Questionário base para a elaboração de alternativas de respostas**

QUESTÕES	ITENS
1. Com que frequência você lê textos em geral?	Diariamente.
	Três a cinco vezes por semana.
	Mensalmente.
	Difícilmente.
2. Que tipo de textos você costuma ler?	Somente quando é solicitado a cumprir obrigações acadêmicas.
	Textos literários.
	Textos acadêmicos.
	Textos jornalísticos.
	Textos religiosos.
	Textos de autoajuda.
	Histórias em quadrinhos, Mangás.
Textos provenientes de redes sociais.	
3. Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?	Textos online.
	Enriquecimento do vocabulário.
	Ampliação de conhecimentos.
	Ajudam a organizar a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).
4. Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria para o surgimento dessas dificuldades?	Ajudam a melhorar a escrita dando suporte para a inserção de bases referenciais e argumentativas.
	Falta de conhecimento prévio sobre as temáticas.
	Linguagem do texto que se apresenta difícil, incluindo dificuldade vocabular.
	Falta de hábito de leitura.
5. Com a escrita é incluída nas suas atividades diárias?	Falta de atenção, desconcentração na hora da leitura.
	Na realização das atividades acadêmicas.
	Na produção de textos literários, músicas, etc.
	Nas atividades do cotidiano do trabalho ou da religião.
6. Ao produzir textos, quais dificuldades você encontra?	Em mensagens provenientes de Redes Sociais.
	Organizar estruturalmente o texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).
	Falta de leituras prévias que auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto.
7. Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?	Dificuldades gramaticais e ausência de vocabulário enriquecido.
	Enriquecimento vocabular e melhor desenvolvimento estrutural do texto.
	Na ampliação de conhecimento que auxilia no melhor desenvolvimento da escrita do texto através de bases argumentativas e de citação.

**Fonte:** Questionário elaborado pela pesquisadora e respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto, que embasaram a elaboração do questionário fechado aplicado com alunos do sétimo período, 2017.

O objetivo da aplicação deste questionário foi verificar as práticas de leitura dos discentes, bem como acompanhar como esses sujeitos concebem a relação leitura e escrita, apontando, ou não, a percepção do inter-relacionamento dessas práticas.

Alguns esclarecimentos são relevantes. As perguntas fazem referência “textos”. Esses textos, citados nas perguntas referem-se à leitura de textos escritos de diversos domínios discursivos. Como já mencionado, as alternativas do questionário fechado foram construídas considerando tópicos essenciais nas respostas de todos os alunos em cada questão. Por isso, as questões apresentam quantidade de alternativa diferente, tendo em vista a incidência das informações no roteiro de questionário aberto.

As informações colhidas no questionário embasaram a análise, tendo em vista que estes dados coletados foram, posteriormente, confrontados com os indícios percebidos através dos dados colhidos na produção textual, somente solicitada aos alunos de final de curso, e que será explicitada enquanto instrumento de coleta de dados nesta próxima seção.

### **3.3.2 Produção textual**

Como já mencionado, foi aplicada, com os discentes do sétimo período do curso de Letras/Português, uma proposta de produção de um texto dissertativo- argumentativo. Para esta pesquisa, optou-se pelo termo “Produção de texto” e não “Redação”. Isso por que concorda-se com a distinção feita por Guedes (2009, p. 90) em que “Redação pressupõe leitores que vão executar comando. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho.”

Tomou-se o termo “Produção de texto” por ele melhor atender a concepção sociointeracionista adotada nesta pesquisa, concepção que focaliza a interação autor-texto-leitor e o contexto de interação. Segundo Guedes (2009, p. 90) a produção textual já não pode ser vista apenas como instrumento para organização de pensamento bem como apenas meio de comunicação. A linguagem é reconhecida aqui como forma de ação, processo de estabelecimento de vínculos, de criação de compromissos entre interlocutores.

A produção de texto, instrumento desta investigação, partiu da aplicação de uma proposta advinda do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. O exame avalia o rendimento dos alunos concludentes de Ensino Superior, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação (BRASIL, 2016).

A avaliação do ENADE apresenta-se em duas partes: formação geral e formação profissional dos estudantes. É apresentada com 40 questões no total, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha que se dividem da seguinte maneira:

- 10 questões da parte de formação geral (2 discursivas)
- 30 da parte de formação específica da área, (3 discursivas)

A Formação Geral, segundo a proposta o ENADE, envolve competências de leitura e escrita. Para a escrita são avaliados aspectos com “clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto” (BRASIL, 2016). Além dos aspectos citados, as questões discursivas exigem que o aluno seja:

- “II. protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de letramento, voltadas para o exercício pleno de cidadania;
- IV. proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões pautadas pela análise contextualizada das evidências disponíveis; ”

A partir destas características, as questões discursivas requerem que o estudante mostre que, em seu processo de formação, desenvolveu competências que lhe possibilite:

- “I. fazer escolhas éticas, responsabilizando-se por suas consequências;
- II. ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;
- III. compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão, respeitando as diferentes manifestações étnico-culturais e a variação linguística;
- IV. interpretar diferentes representações simbólicas, gráficas e numéricas de um mesmo conceito;
- V. formular e articular argumentos consistentes em situações sociocomunicativas, expressando-se com clareza, coerência e precisão;
- VI. organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões;
- VII. planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em diferentes contextos;
- VIII. buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;
- IX. trabalhar em equipe, promovendo a troca de informações e a participação coletiva, com autocontrole e flexibilidade;

X. promover, em situações de conflito, diálogo e regras coletivas de convivência, integrando saberes e conhecimentos, compartilhando metas e objetivos coletivos.”  
(BRASIL, 2016)

Diferente das propostas de universidades (explicitadas no capítulo 2) como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), que apresentam ao candidato, anteriormente à aplicação da prova, uma coletânea de textos, como apresentado nos estudos de Duarte (1998), que desenvolveu um estudo em que lançava hipóteses explicativas sobre os procedimentos de leitura em produções escritas inerentes à prova de redação do Vestibular da UNICAMP e Cunha (2009), que objetivou buscar indícios de leituras em produções de textos de estudantes do ensino médio, na tentativa de perceber as construções de sentido relevadoras de suas visões de mundo, o ENADE apenas oferece um conjunto de campos temáticos os quais os candidatos tomam como referência para suas leituras e conseqüentemente suas produções.

Dentre os campos temáticos estão: Ética, democracia e cidadania; Cultura e arte Globalização e política internacional; Processos migratórios; Vida urbana e vida rural; Meio ambiente; Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e questões ambientais. Como se pode perceber, são temas que giram em torno de conhecimentos gerais contextualizadores da sociedade contemporânea. Por isso passível de discussão a qualquer cidadão.

Tais temas dialogam com os textos-base que as questões discursivas apresentam e que são ponto de partida para a produção textual, tendo em vista o processo de compreensão que o aluno deve ter dos textos apresentados. Percebe-se, aqui, que a produção textual proposta no ENADE parte de uma concepção de linguagem dialógica e exige do aluno uma postura que retoma a noção bakhtiniana de responsividade, em que o sujeito (no caso, o aluno) deve apresentar uma atitude ativa responsiva (BAKHTIN, 2011) em relação ao texto base quanto às leituras realizadas anteriormente à aplicação da prova.

Assim, a produção textual, neste estudo, partiu da aplicação de uma questão discursiva proposta pelo ENADE na última prova aplicada nos cursos de Letras/Português no ano de 2014:

**QUESTÃO DISCURSIVA 2**

Três jovens de 19 anos de idade, moradores de rua, foram presos em flagrante, nesta quarta-feira, por terem atestado fogo em um jovem de 17 anos, guardador de carros. O motivo, segundo a 14.<sup>a</sup> DP, foi uma “briga por ponto”. Um motorista deu “um trocado” ao menor, o que irritou os três moradores de rua, que também guardavam carros no local. O menor foi levado ao Hospital das Clínicas (HC) por PMs que passavam pelo local. Segundo o HC, ele teve queimaduras leves no ombro esquerdo, foi medicado e, em seguida, liberado. Os indiciados podem pegar de 12 a 30 anos de prisão, se ficar comprovado que a intenção era matar o menor. Caso contrário, conforme a 14.<sup>a</sup> DP, os três poderão pegar de um a três anos de cadeia.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2013 (adaptado).

A partir da situação narrada, elabore um texto dissertativo sobre violência urbana, apresentando:

- a) análise de duas causas do tipo de violência descrita no texto; (valor: 7,0 pontos)
- b) dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia. (valor: 3,0 pontos)

**Fonte:** [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/30\\_letras\\_portugues\\_licenciatura.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/30_letras_portugues_licenciatura.pdf)

A escolha desta proposta justifica-se por se considerar, dentre outras possibilidades, a mais adequada para aplicação com alunos concludentes. A proposta acima apresentada é de “Formação Geral” e exige que o discente tenha domínio de conhecimentos gerais, que fazem parte de uma discussão pertinente a toda sociedade. Esse aspecto tornou a proposta viável para a aplicação a alunos concludentes tendo em vista que tais temas também fazem parte do rol de discussões propostas pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

No que se refere à produção textual, a pertinência da análise do texto escrito justifica-se aqui em virtude de que “a análise da produção escrita parte da concepção de que, na modalidade escrita, temos uma maior consciência de nossa atuação. A manipulação se dá diferentemente da modalidade oral” (COSTA, 2013, p. 51) O que confirma, para a autora, a partir do que propõe Abaurre et al. (2006) que a escrita se configura como um espaço, de suma importância, de manifestação da singularidade dos sujeitos. Nesse momento de discussão é importante ressaltar as respostas dos alunos concludentes ao questionário fechado foram considerados para a discussão na análise das produções textuais sobre a relação leitura e escrita.

Em conformidade com a natureza metodológica desta pesquisa, o paradigma indiciário, organizaram-se algumas categorias de análise das produções textuais destacadas no campo estrutural global do texto. Essas categorias foram elencadas a partir dos indícios revelados nas produções de cada sujeito. Vários indícios foram observados nos textos, indicando graus de informação, articulação de ideias, construção do ponto de vista, relacionamento temático, o tipo de linguagem adequado ao gênero e à interação, estabelecimento de relações intertextuais, organização superestrutural do gênero.

A identificação de tais aspectos revelados nas nove produções direcionou o encaminhamento desta pesquisa, de modo que os critérios (categorias) que ressaltaram para uma condução analítica foram:

- Nível informacional;
- Articulação de conteúdo/ direcionamento argumentativo
- Manutenção temática;
- Adequação de linguagem ao gênero;
- Estabelecimento de intertexto, níveis de intertexto implícito, explícito e relacional/dialógico;<sup>5</sup>
- A organização superestrutural do gênero;

Essas categorias se aproximam do que é necessário para se definir um texto como um texto, ou seja, os critérios de textualidade: coesão, coerência, intertextualidade, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade. Esses são elementos que constituem o texto. Portanto se os produtores escreverem tiver sentido, o texto será considerado aceitável; se os produtores se situarem na discussão, os textos terão situacionalidade; se as ideias forem articuladas com sentido, os textos terão coesão e coerência; se houver, no texto, a relação com outros textos, atendendo ao critério do ENADE de não trazer a materialidade do texto-base, o texto terá intertextualidade.

Dessa forma, não fez parte do processo de análise das produções a observação à norma, portanto, não foram observados aspectos referentes ao nível sentencial, morfossintático e à organização gráfica, como ortografia, pontuação e acentuação. Quanto ao critério relacional/dialógico considera-se o pressuposto bakhtiniano que todo dizer é atravessado por outro, constituindo a natureza dialógica da linguagem. O destaque ao critério relacional/dialógico enfatiza o que é esperado pelo ENADE, que evidencia uma competência comunicativa que une outros discursos, mostrando uma construção básica da linguagem que é o dialogismo.

Porém, faz-se necessário esclarecer que o foco de análise centra-se mais no dialogismo do que no intertexto. O dialogismo é o caráter relacional da constituição da linguagem, o intertexto corresponde aos diálogos que se presentificam no texto, podendo ser presentificado de modo implícito e explícito, marcando o dizer do outro. No que das produções em análise, o que não se espera nas competências elencadas pelo ENADE<sup>3</sup>, a presença o dizer do texto-base. Não se espera do produtor que ele trabalhe com o intertexto (texto-base) expresso, mas que ele dialogue com a ideia do texto-base e relacionando com outros conteúdos evidenciando o conhecimento enciclopédico.

A proposta deste trabalho é observar a condução do aluno no texto, considerando seu conhecimento de mundo, reportando particularmente leituras diversas realizadas pelo sujeito que aparecem no texto produzido, observando esse entrelaçamento de discursos, como esse sujeito mostra seu conhecimento de mundo, observando a relação leitura e escrita, partindo do pressuposto de que a leitura contribui o desenvolvimento cognitivo e argumentativo, observando uma noção de sujeito mais crítico no mundo, possibilitando a proposição de intervenções.

Com esse cerne de observação sobre a relação intertextual (marcada) e discursiva (circulante), selecionaram-se três produções sob o seguinte foco: uma expressa claramente a perspectiva dialógica através de um discurso circulante, a partir do estabelecimento de relações com sentido a partir das ideias do texto que foi apresentado como base; outra em que relaciona, mas não consegue ir além do está na relação própria do texto-base com o texto em que está sendo produzido, limitando o discurso ao texto próprio texto-base sem relacionar no interior do texto novos discursos; e outra em que a produtora consegue entender que o texto-base se relaciona ao conteúdo que ela deve escrever, conforme o enunciado, mas compreende que a proposta de escrita não pode reproduzir o conteúdo do texto-base, portanto, tendo a competência esperada pelo exame, apresentando novos discursos que se complementam ao discurso presente no texto-base, atendendo, portanto, ao critério de avaliação do ENADE.

Assim essas três produções foram foco de análise, tendo em vista a concentração de análise está na relação leitura e escrita. É importante esclarecer que a primeira produção foi analisada ponto a ponto, em sua completude, mas destacando as categorias indiciárias aqui

---

<sup>3</sup> A proposta do ENADE espera do aluno a construção de um texto que dialogue com o texto-base apresentado como apoio para a produção de texto, funcionando como um texto motivador para a proposição escrita. No entanto, um dos critérios de análise realizados pelo exame é observar a articulação das ideias com o texto-base, sem que este esteja textualmente marcado. É esperado o estabelecimento de reflexões sobre o tema e sua relação com os diferentes discursos circulantes que se associem à temática, de modo a evidenciar apreciação e crítica com propósito de avaliar o posicionamento intervencionista do aluno.



definidas por emergirem das próprias produções. As análises das demais produções centram-se apenas na observância dos indícios referentes às categorias selecionadas.

A análise dos indícios encontrados nos textos selecionados que, confrontados com os dados coletados no questionário, possibilitou para a elaboração de hipóteses explicativas sobre a relação leitura/escrita, no processo dialógico que é traçado pelo autor/leitor do texto. Essa foi a última etapa percorrida no curso metodológico.

Neste capítulo, foi possível discorrer sobre o percurso metodológico proposto para esta investigação que traçou uma linha de discussão que se iniciou com a apresentação do campo e dos sujeitos de pesquisa, bem como dos procedimentos para a realização da investigação. Elucidou-se, ainda, o caminho metodológico traçado para delimitação e análise do corpus da pesquisa. No próximo capítulo, há apresentação e análise dos dados obtidos neste processo de investigação, a partir do percurso metodológico aqui descrito.

## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O presente capítulo apresentará a análise dos dados obtidos no estudo, a partir do roteiro de questionário abertos (alunos de primeiro período), do questionário fechado e das produções textuais (alunos de sétimo período), sobre a relação leitura e escrita, levando em consideração o olhar de discentes do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira.

#### **4.1 Análise dos questionários**

No Capítulo 3 sobre o percurso metodológico do estudo, explicitou-se a aplicação de questionários aos alunos ingressantes e concludentes do curso de Licenciatura em Letras/Português, os quais fizeram parte da análise nesta pesquisa. A partir das respostas aos questionários ficou mais fácil pensar a relação leitura e escrita, levando em consideração o olhar dos discentes, ação relevante para o desenvolvimento deste estudo. Essa ação permitiu identificar, pois, duas perspectivas: a dos discentes iniciantes e a dos discentes concludentes.

Todas as respostas dadas ao roteiro de questionário aberto, aplicado aos alunos de primeiro período, foram interpretadas e, a partir disso, selecionaram-se tópicos principais nas respostas dadas a cada questão por todos os alunos.

A partir da ideia nuclear das respostas dadas, pelos alunos iniciantes do curso de graduação em Letras, a cada questão do questionário aberto, elencaram-se itens que se constituíram como alternativa de resposta para as perguntas do questionário fechado, que foi aplicado aos alunos concludentes do curso. Quantidade de vezes que cada tópico (item) se repetiu. Essa observação foi realizada tanto nas respostas obtidas no roteiro de questionário aberto quanto no questionário fechado.

##### **4.1.1 Olhar (sobre leitura e escrita) de quem entra da universidade**

Levando em consideração a relação leitura e escrita, foram elaborados 7 (sete) questionamentos abertos direcionados aos alunos iniciantes (primeiro período). O objetivo na aplicação dos questionários foi observar as relações que os alunos mantêm com a leitura e a escrita. Esses questionários continham perguntas sobre a frequência de leitura de textos, os suportes e gêneros lidos, espaços de leitura; dentre outras.

Entende-se, tal como Bakhtin, que todo discurso, oral ou escrito, tem sua natureza dialógica e, no discurso, ideias circulantes emergem a partir da experiência do leitor e produtor. A leitura e escrita, enquanto constituintes de uma ação social, configuram-se, como processos criativos e dialógicos, em que o leitor e o produtor dialogam tomando diferentes posições, ora convergentes, ora divergentes.

Nessa perspectiva de dialogicidade, é necessário esclarecer que, no presente estudo, enfatizou-se mais a leitura de textos escritos, marcados ou inferíveis. Também se procurou identificar a presença de discursos do senso comum, por meio de marcas no texto para, a partir disso, tentar estabelecer uma relação de significação entre as indicações de leituras feitas pelos alunos e o modo como eles descreveram sua relação com a leitura a partir do que expressam no texto escrito. No que se refere à condução de análise dos questionários, optou-se primeiro por realizar a descrição dos percentuais observados em cada tabela e posteriormente realizar comentários sobre as percepções que emergiram a partir desses percentuais.

**Tabela 1 – Questionamento 1 – Alunos Iniciantes**

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
1. Com que frequência você lê textos em geral?	Diariamente.	53%
	Três a cinco vezes por semana.	13,8%
	Mensalmente.	3,8%
	Difícilmente.	3,8%
	Somente quando é solicitado a cumprir obrigações acadêmicas.	13,8%

Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

Com os dados, identificou-se que os alunos iniciantes afirmam que a leitura faz parte do seu cotidiano. Trata-se de uma maioria, no total de 26 alunos; assim, 53% declararam ler diariamente. Diferentemente de outros alunos iniciantes, 13,8%, que afirmaram ler de três a cinco vezes por semana. Observou-se ainda que 13,8% desses alunos iniciantes afirmam que suas leituras são realizadas no intuito do cumprimento de obrigações acadêmicas. Também nesse questionamento alguns alunos, cerca de 3,8%, sinalizaram a realização de leituras mensais e outros discentes declaram que dificilmente realizam a prática de leitura de textos. Percebem-se, a partir desses dados, percentuais diferenciados de frequência de leitura entre os alunos.

Tabela 2 – Questionamento 2 – Alunos Iniciantes

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
2. Que tipo de textos você costuma ler?	Textos literários.	11,5%
	Textos acadêmicos.	34,6%
	Textos jornalísticos.	19,2%
	Textos religiosos.	19,2%
	Textos de autoajuda.	3,8%
	Histórias em quadrinhos, Mangás.	15,3%
	Textos provenientes de redes sociais.	3,8%
	Textos online.	3,8%

Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

Os discentes iniciantes, ao serem indagados sobre os tipos de textos que costumam ler, apresentaram respostas que demonstraram a indicação de gêneros pertencentes a domínios discursivos diferentes. 11,5% dos alunos responderam que costuma ler textos literários. Os textos acadêmicos foram indicados pela maioria dos alunos da turma, 34%, resposta que é esperada de alunos inseridos no contexto acadêmico. 19,2 % dos alunos declaram ser leitor de textos jornalísticos e 15,3% informaram a leitura de História em Quadrinhos e Mangás. 3,8% dos discentes informou ler textos provenientes de redes sociais e outros discentes, que também correspondem a 3,8%, declararam ser leitores de textos online.

Torna-se importante esclarecer que textos referentes ao contexto online incluem os textos advindos das redes sociais. Porém ao responderem o roteiro questionário aberto os alunos sinalizaram os dois itens, textos online e textos provenientes de redes sociais. Nesse contexto de respostas, entende-se que, para os discentes iniciantes, leitura de textos online pode indicar a leitura de textos acadêmicos, tendo em vista que textos acadêmicos como artigos científicos, dissertações e teses são disponibilizados virtualmente.

Tabela 3 – Questionamento 3 – Alunos Iniciantes

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
3. Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?	Enriquecimento do vocabulário.	96,1%
	Ampliação de conhecimentos.	26,9%
	Ajudam a organizar a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).	7,6%
	Ajudam a melhorar a escrita dando suporte para a inserção de bases referenciais e argumentativas.	30,7%

Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

Ao serem questionados sobre como as leituras realizadas por eles colaboram na sua produção textual, os estudantes pesquisados, em sua maioria, 96,1 %, responderam que as leituras que realizam ajudam no enriquecimento do vocabulário. Para outro grupo de alunos, cerca de 26,9 %, as leituras realizadas servem para uma maior ampliação dos conhecimentos que eles já possuem.

Para aproximadamente 7,6% dos discentes pesquisados, as leituras que realizam colaboram na produção textual, pois por meio dela é possível observar a organização estrutural de textos diversos. No caso desses alunos, essa estruturação se referia mais ao entendimento de passos no texto como, introdução, desenvolvimento e conclusão, e não quanto a estrutura de gêneros diversos. 30,7% dos alunos, afirmaram que as leituras realizadas contribuem no momento de produção textual para um bom desenvolvimento da escrita, pois as leituras feitas contribuem na construção argumentativa de seus textos.

**Tabela 4 – Questionamento 4 – Alunos Iniciantes**

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
4.Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria para o surgimento dessas dificuldades?	Falta de conhecimento prévio sobre as temáticas.	7,6%
	Linguagem do texto que se apresenta difícil, incluindo dificuldade vocabular.	61,5%
	Falta de hábito de leitura.	19,2%
	Falta de atenção, desconcentração na hora da leitura.	22,3%

**Fonte:** Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

Na questão “Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria para o surgimento dessas dificuldades” uma parcela mínima de discentes, cerca de 7,6%, respondeu que a falta de compreensão se dá devido à falta de conhecimentos prévios a respeito da temática do texto. 61,5% dos informantes afirmaram que as dificuldades em compreender determinados textos estão relacionadas diretamente à linguagem do texto, justificando que a linguagem de alguns textos é de difícil compreensão. 19,2%, afirmaram que as dificuldades na compreensão de textos estão diretamente relacionadas com a falta do hábito da leitura, pelo fato de a leitura não ser uma escolha feita pelo aluno e que faça parte do seu cotidiano. 23,3% dos entrevistados informaram que suas dificuldades de compreensão estão relacionadas a uma falta de atenção, portanto, desconcentração no momento das leituras realizadas.

Tabela 5 – Questionamento 5 – Alunos Iniciantes

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
5. Com a escrita é incluída nas suas atividades diárias?	Na realização das atividades acadêmicas.	73%
	Na produção de textos literários, músicas, etc.	26,9%
	Nas atividades do cotidiano do trabalho ou da religião.	7,6%
	Em mensagens provenientes de Redes Sociais.	19,2%

Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

Ao serem indagados de que forma a escrita é incluída nas atividades diárias, observou-se que um percentual expressivo de 73% dos acadêmicos iniciantes respondeu que a escrita está presente para a realização de suas atividades acadêmicas. Diante das respostas dos estudantes, destaca-se, ainda, que 26,9% responderam que a escrita se faz presente nas suas vidas na produção de textos literários, bem como na produção de letras de músicas.

Para 7,6% dos discentes, a escrita é utilizada no dia a dia, em atividades ligadas ao trabalho e a religião e 19,2%, afirmaram que a escrita é utilizada, nas atividades diárias, para a comunicação em suportes tecnológicos, como nas redes sociais. Levando em consideração que os sujeitos estão inseridos em uma sociedade de escrita, entende-se que a escrita faz parte do universo de qualquer leitor, independente de idade. O que se destaca nas respostas dos alunos é o fato de a escrita, em termos de produção do discente, se apresentar mais no contexto de trabalho.

Tabela 6 – Questionamento 6 – Alunos Iniciantes

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
6. Ao produzir textos, quais dificuldades você encontra?	Organizar estruturalmente o texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).	11,5%
	Falta de leituras prévias que auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto.	46,1%
	Dificuldades gramaticais e ausência de vocabulário enriquecido.	46,1%

Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.

O sexto questionamento feito aos estudantes iniciantes, dizia respeito às dificuldades encontradas por eles ao produzirem textos acadêmicos. Diante das respostas, constatou-se que 11,5% dos discentes afirmaram que as dificuldades estão atreladas a estruturação do texto, isto é, à construção de um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os alunos relatam dificuldade na produção de textos em 46,1% das respostas, e afirma que a dificuldade em produzir textos está atrelada à falta de leituras prévias que, conforme reconhecem, auxiliam no desenvolvimento das ideias do texto. Identificaram-se também alunos, 46,1%, que afirmam que as dificuldades encontradas são de ordem gramatical, bem como o desconhecimento de um vocabulário que poderia contribuir no momento da produção textual.

**Tabela 7 – Questionamento 7 – Alunos Alucinantes**

QUESTÕES	ITENS	PORCENTAGEM
7. Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?	Enriquecimento vocabular e melhor desenvolvimento estrutural do texto.	84,6%
	Na ampliação de conhecimento que auxilia no melhor desenvolvimento da escrita do texto através de bases argumentativas e de citação.	61,5%

**Fonte: Respostas dos discentes de primeiro bloco ao roteiro de questionário aberto.**

Contatou-se, diante do questionamento “Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?”, que 84,6% dos alunos destacam que as leituras realizadas, tanto dentro quanto fora da universidade, contribuem para o enriquecimento do vocabulário. 61,5%, evidenciou que as leituras que realizam tanto em âmbito acadêmico quanto como fora, servem para a ampliação de seus conhecimentos, auxiliando-os em um melhor desenvolvimento da escrita de textos, na inserção de argumentos de autoridade.

Parte-se do entendimento de que somos uma sociedade letrada e que há práticas de letramentos diversos. Todo sujeito é inserido numa sociedade de escrita e diálogos; dessa forma, esse sujeito é um sujeito leitor e o seu cotidiano está imerso em leituras. Todos os sujeitos, com ou sem o domínio da escrita, são leitores diários. As respostas dos discentes revelam a perspectiva de leitores de textos escritos como livros, revistas, jornais, que parecem ser contextualizados no ambiente de alunos de Letras.

A referência à leitura em ambientes institucionalizados, como a escola e a universidade, está diretamente associada principalmente à leitura de livros. Isso revela um apagamento, de certa forma, de outras leituras realizadas pelos alunos. Assim, compreende-se

que alguns discentes observados, ao responderem o roteiro de questionário, tiveram como referência a leitura de textos que circulam em diversos ambientes.

Observou-se ainda um índice significativo de alunos que se inserem em um grupo de leitores assíduos, que declaram a realização de leitura diária (mais da metade- 53%). Porém os dados revelam outro grupo de discentes que indicam que a leitura se insere no seu cotidiano de maneira esporádica, 35% dos discentes. Um percentual considerável de estudantes que iniciam o curso de Letras/ Português declarando-se distante de uns dos aspectos mais expressivos em um curso que pressupõe graduar profissionais que formam leitores. Esse percentual se entrecruza com as respostas dadas por 19% dos discentes que declararam que a leitura não faz parte das escolhas no seu cotidiano, motivos que contribuiriam para o surgimento de dificuldades na compreensão de textos.

Percebe-se, a partir das respostas obtidas, que os alunos iniciantes apresentam-se como sujeitos que entram na universidade com algumas dificuldades em relação à leitura e escrita. Essa percepção sugere que esses alunos ingressaram na universidade com competências leitoras e escritoras não desenvolvidas, o que pode revelar que o ensino que perpassou a história escolar desses alunos foi lacunar em relação à formação leitora e escritora.

#### 4.1.2 Olhar (sobre leitura e escrita) de quem sai da universidade

Assim como aos alunos iniciantes, foram também foram aplicados 7(sete) questionamentos aos alunos concludentes. O questionário aplicado aos alunos concludentes se diferencia do roteiro de questionário aplicado aos alunos iniciantes por apresentar itens de resposta, constituindo-se como questionário fechado, tendo em vista que o roteiro de questionário aplicado aos alunos iniciantes é um roteiro de questionamentos abertos. A seguir apresentam-se os dados considerados pertinentes à discussão obtida a partir das respostas dadas encontradas. Sobre as relações que os alunos mantêm com a leitura e a escrita.

**Tabela 8 – Questionamento 1 – Alunos Concludentes**

QUESTÃO	ITENS	PORCENTAGEM
Com que frequência você lê textos em geral?	Diariamente	66%
	Três a cinco vezes por semana	11%
	Mensalmente	11%
	Difícilmente	0%
	Somente quando é solicitado a cumprir obrigações acadêmicas	22%

Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.



Quanto à frequência de leitura, 66%, afirmaram que realizam leituras diárias de textos em geral. Um percentual menor, 11%, respondeu realizar leituras de três a cinco vezes por semana. 11% dos discentes afirmaram realizar leituras mensalmente. Nenhum aluno assinalou o item “difícilmente” e 22% deles informaram que realizam leituras somente quando elas são solicitadas para cumprir obrigações acadêmicas.

**Tabela 9 – Questionamento 2 – Alunos Concludentes**

QUESTÃO	ITENS	PORCENTAGEM
Que tipo de textos você costuma ler?	Textos literários	88%
	Textos acadêmicos	88%
	Textos jornalísticos	22%
	Textos religiosos	22%
	Textos de autoajuda	0%
	Histórias em quadrinhos, Mangás	22%
	Textos provenientes de redes sociais	55%
	Textos online	77%

**Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.**

Os alunos concludentes, 88%, indagados sobre que tipo de textos costumam ler, afirmaram que leem textos literários e acadêmicos. 22% dos estudantes afirmaram que leem textos jornalísticos. Assim como o grupo anterior, 22% afirmou estar acostumados a ler textos jornalísticos e textos de base religiosa. Nenhum discente concludente afirmou que faz leitura de textos de autoajuda, textos que foram indicados por alunos iniciantes. Os que afirmaram ler Histórias em quadrinhos e Mangás, configurando uma porcentagem de 22%. Também se identificou que 55% dos alunos afirmaram que os textos que costumam ler são aqueles provenientes das diversas redes sociais existentes. 77%, destacam dos discentes concludentes declararam que os textos que mais costumam ler são os textos online, aqueles que estão à disposição nos suportes tecnológicos.

**Tabela 10 – Questionamento 3 – Alunos Concludentes**

QUESTÃO	ITENS	PORCENTAGEM
3. Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?	Enriquecimento do vocabulário.	66%
	Ampliação de conhecimentos.	88%
	Ajudam a organizar a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).	44%
	Ajudam a melhorar a escrita dando suporte para a inserção de bases referenciais e argumentativas.	66%

**Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.**

No terceiro questionamento “Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?” diante das respostas, observou-se que 66% dos alunos afirmaram que as leituras colaboram para o enriquecimento do vocabulário. 88% informaram que as leituras feitas contribuem no momento da produção textual, no sentido de que ajudam em uma ampliação dos conhecimentos que já possuem. Cerca de 44% dos alunos concludentes destacaram que as leituras realizadas ajudam para uma estruturação dos textos que produzem, ou seja, ajudam a organizar a estrutura do texto com introdução, desenvolvimento, conclusão; resposta que também foi dada pelos alunos iniciantes. Para 66% dos discentes concludentes, tem-se como maior contribuição para a produção textual a leitura de textos diversos, pois eles contribuem para o aprimoramento da escrita.

**Tabela 11 – Questionamento 4 – Alunos Concludentes**

<b>QUESTÃO</b>	<b>EXCERTOS</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
4. Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria para o surgimento dessas dificuldades?	Falta de conhecimento prévio sobre as temáticas.	55%
	Linguagem do texto que se apresenta difícil, incluindo dificuldade vocabular.	40%
	Falta de hábito de leitura.	22%
	Falta de atenção, desconcentração na hora da leitura	22%

**Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.**

Perguntados sobre as dificuldades na compreensão de textos, os alunos apontaram alguns motivos para o surgimento dessas dificuldades. Cerca de 55% afirmou que a falta de compreensão está diretamente ligada a falta de conhecimento prévio sobre a temática de texto lido. Por outro lado, 40% dos informantes destacaram o desconhecimento do vocabulário como outro fator que dificulta a compreensão de alguns textos. Para 22%, as dificuldades de compreensão estão ligadas à falta do hábito da leitura; assim como, indicam que a falta de atenção, portanto, a desconcentração no momento da leitura, contribui para as dificuldades de compreensão de textos.

Tabela 12 – Questionamento 5 – Alunos Concludentes

QUESTÃO	EXCERTOS	PORCENTAGEM
5. Com a escrita é incluída nas suas atividades diárias?	Na realização das atividades acadêmicas.	100%
	Na produção de textos literários, músicas, etc.	22%
	Nas atividades do cotidiano do trabalho ou da religião.	11%
	Em mensagens provenientes de Redes Sociais.	22%

Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.

Todos os alunos entrevistados reconhecem que a escrita está incluída nas atividades do dia a dia, 22% particularizaram que a escrita se faz diariamente por meio das redes sociais. Mas, em relação à escrita que eles produzem em ambientes acadêmicos, 22% informaram que só escrevem quando são solicitados em suas atividades acadêmicas. E 11% dos alunos concludentes afirmam que a escrita exerce função significativa no momento das realizações das atividades ligadas ao trabalho e à religião, sem esclarecer como essas escritas acontecem.

Tabela 13 – Questionamento 6 – Alunos Concludentes

QUESTÃO	EXCERTOS	PORCENTAGEM
6. Ao produzir textos, quais dificuldades você encontra?	Organizar estruturalmente o texto (introdução, desenvolvimento, conclusão).	22%
	Falta de leituras prévias que auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto.	55%
	Dificuldades gramaticais e ausência de vocabulário enriquecido.	33%

Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.

Identificou-se que, 22% dos discentes, ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas ao produzir textos, responderam que a principal dificuldade reside na organização estrutural dos textos, ou seja, na estruturação de uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Para 55%, as principais dificuldades estão ligadas a falta de leituras prévias, que auxiliam no desenvolvimento das ideias do texto. 33% evidenciam que as dificuldades encontradas, no momento da produção textual, estão ligadas ao desconhecimento de regras gramaticais, bem como a ausência de um vocabulário enriquecido.

Tabela 14 – Questionamento 7 – Alunos Concludentes

QUESTÃO	EXCERTOS	PORCENTAGEM
7. Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?	Enriquecimento vocabular e melhor desenvolvimento estrutural do texto.	55%
	Na ampliação de conhecimento que auxilia no melhor desenvolvimento da escrita do texto através de bases argumentativas e de citação.	88%

Fonte: respostas dos alunos do sétimo período ao questionário fechado.

Com relação à contribuição das leituras que o aluno realiza, dentro e fora da universidade, para a produção de seus textos em geral, observou-se que 55% dos discentes explicitaram que as leituras que são feitas por eles, tanto fora quando dentro da universidade, contribuem para um enriquecimento vocabular, bem como para uma melhora no desenvolvimento no momento de estruturar um texto. Essas afirmações vão ao encontro das justificativas sobre a dificuldade na produção de textos.

Um percentual expressivo de discentes, total de 88%, afirmaram que os textos lidos, nos diversos ambientes, servem na ampliação dos conhecimentos que, de modo geral, auxiliam no desenvolvimento da escrita de textos de base argumentativa, explicitando argumentos de autoridade.

Retomam-se os dados obtidos para sumarizar algumas informações relevantes: observou-se que 66% dos alunos concludentes declararam realizar leituras diárias. Esse percentual mostra que a maioria dos discentes se posiciona no lugar de leitores; infere-se que esse posicionamento seja reforçado pela formação dos alunos, concludentes de um curso de Língua e Literatura Portuguesa. O posicionamento indica que não há, nesse contexto, o lugar de não leitores, na perspectiva de textos escritos pertinentes a uma formação leitora proficiente.

44% dos discentes responderam que não fazem assiduamente leituras; mas 11% ressaltam que leem de três a cinco vezes por semana, ou num intervalo mensal. 22% declararam que as leituras são realizadas pelas obrigações acadêmicas, assim como afirmaram, já citado neste texto, que só produzem textos para corresponder a uma tarefa indicada pelo professor. Critica-se essa verificação, pois não é esperada, de quem está concluindo um curso de formação de professores de Língua e Literatura Portuguesa, uma resposta como a destacada. Ao comparar essa informação sobre a leitura e produção de alunos

concludentes de uma graduação em Letras com a leitura e produção de alunos iniciantes, constata-se que esses alunos, em geral, sejam iniciantes ou concludentes de uma graduação, particularizando a Graduação em Letras, não são leitores e nem produtores de textos escolarizados. Essa revelação espanta porque se entende que uma formação universitária requer leitores e produtores proficientes. O espanto se intensifica ao se tratar de alunos iniciantes e concludentes de uma graduação em Letras.

Nota-se que não há a uma postura de assiduidade em leitoras na rotina acadêmica. Os alunos se declaram leitores frequentes no discurso, e não o são na prática. Esses alunos concludentes não indicaram a resposta “dificilmente” para a sua relação com a leitura e a escrita, ou seja, não apontaram a ausência leitora, mantiveram-se discursivamente como leitores assíduos.

Diferentemente dessa informação dada pelos alunos concludentes sobre a assiduidade leitora, os alunos iniciantes expuseram que a leitura dificilmente faz parte do cotidiano deles como uma escolha. Essa observação sugere que os alunos iniciantes não se sentem tão compromissados em relação à prática leitora, considerando a sua escolha profissional.

O aluno iniciante ainda está se apresentando no universo acadêmico, e entende que, sendo um estudante na área de linguagem, inevitavelmente vai acabar se aproximando mais desse universo da leitura; mas se percebe que não há uma preocupação acentuada em relação a uma imagem de si em relação à natureza do curso escolhido e do espaço onde se encontra. Diferentemente dos alunos concludentes que já percebem essa “responsabilidade”, essa expectativa de quem está em um curso que tem como foco o estudo da linguagem e da língua, bem com as discussões pertinentes à leitura e escrita.

Infere-se que os concludentes não assumem um distanciamento da leitura porque, provavelmente, há uma preocupação em se mostrarem como leitores assíduos, devido ao fato de ser um aluno universitário cursando a graduação em Letras.

A assiduidade leitora se destaca mais em relação aos textos online. O que leva a reflexão de que o ambiente online, como meio de vinculação de textos acadêmicos, é o espaço leitor do aluno universitário do século XXI. Trata-se de um espaço que contempla gêneros como artigos, monografias, dissertações e teses, que são disponibilizados por instituições de ensino superior ou órgãos de fomento à pesquisa. Isso foi observado, também, nas respostas dos alunos iniciantes.

## **4.2 Análise das produções textuais**

Para a análise das produções textuais retoma-se o conceito de singularidade proposto por Carlo Ginzburg (1989), em sua linha metodológica do Paradigma Indiciário, na qual o

autor evidencia a importância de se observarem indícios em diversas materialidades, conforme o objeto de pesquisa, pois eles podem revelar o que há de singular no que se observa. No caso deste estudo, considera-se que há na materialidade linguística do texto, indícios que apontam singularidades em cada produção.

Os indícios aqui foram considerados todos os dados observados a partir das marcas linguísticas, as quais subsidiaram a elaboração de hipóteses explicativas sobre a relação leitura e escrita. Essas hipóteses se configuram como inferências que a pesquisadora produz a partir dos elementos linguísticos escolhidos pelo produtor na apresentação de seu dizer.

A noção de singularidade pode se aproximar do conceito de autoria entendido por Bakhtin (1920/ 2006) quem afirma que, apesar de a linguagem ser constitutivamente dialógica, há um espaço particular de cada sujeito para atuar singularmente na e sobre a linguagem. Nesse sentido, há um modo de o produtor atuar estabelecendo escolhas de elementos linguísticos para construir o seu dizer. Abaurre et al. (2006), afirma que a escrita se configura como um espaço essencial para manifestação da singularidade do sujeito produtor.

Tendo como referência a orientação dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (1929/2010), a proposta de análise dos textos considerou como o aluno apresenta o textual-discursivo na produção solicitada pelo Exame Nacional de desempenho dos estudantes, observando como foi estabelecida a relação com o texto-base (ou motivador) sugerido no enunciado de produção do ENADE

**ENADE 2014**  
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

**QUESTÃO DISCURSIVA 2** —————

Três jovens de 19 anos de idade, moradores de rua, foram presos em flagrante, nesta quarta-feira, por terem ateado fogo em um jovem de 17 anos, guardador de carros. O motivo, segundo a 14.<sup>a</sup> DP, foi uma “briga por ponto”. Um motorista deu “um trocado” ao menor, o que irritou os três moradores de rua, que também guardavam carros no local. O menor foi levado ao Hospital das Clínicas (HC) por PMs que passavam pelo local. Segundo o HC, ele teve queimaduras leves no ombro esquerdo, foi medicado e, em seguida, liberado. Os indiciados podem pegar de 12 a 30 anos de prisão, se ficar comprovado que a intenção era matar o menor. Caso contrário, conforme a 14.<sup>a</sup> DP, os três poderão pegar de um a três anos de cadeia.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2013 (adaptado).

A partir da situação narrada, elabore um texto dissertativo sobre violência urbana, apresentando:

- a) análise de duas causas do tipo de violência descrita no texto; (valor: 7,0 pontos)
- b) dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia. (valor: 3,0 pontos)

O texto-base é uma notícia, gênero textual pertencente ao domínio discursivo jornalístico, entende-se como domínio discursivo “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Essa notícia deve ser compreendida pelo aluno com um jôgo enunciativo, em que ele terá de atuar de modo responsivo.

Inserida no domínio discursivo jornalístico, Cunha (2010) classifica a notícia, a partir das reflexões de Adam (1997), como gênero de informação que objetiva fazer com que o leitor tome ciência de fatos, uma espécie de “fazer saber” o discurso já dito. Sendo gênero de informação, a notícia se caracteriza pelo tipo textual narrativo que insere o “dizer sobre o dizer” marcando explicitamente o discurso do outro. O que se percebe no texto-base da proposta de produção é a explicitação de referências de discursos já estabelecidos, transparecendo as relações dialógicas entre os enunciados.

O texto-base é contextualizador da proposta de produção textual para o aluno, por meio do qual ele estabelece um direcionamento para sua escrita, considerando ainda a tipologia sugerida no enunciado, dissertativo-argumentativo que, como elucidado por Cunha (2010, p. 183), trata-se de um comentário tendo em vista que “procura fazer valer uma convicção, um julgamento, um sentimento” sobre um discurso anteriormente proposto. Platão e Fiorin (2001) conceituam a dissertação como uma proposta discursiva que objetiva análise, interpretação, explicação e avaliação da realidade. O texto dissertativo é, por natureza, temático, tratando de análises e interpretações genéricas, ordenadas por relações lógicas como, pertinência, causalidade e coexistência.

Para a escrita de textos é necessário ao aluno o domínio composicional Bakhtin (2011) de diversos gêneros. Esse domínio compreende aspectos como composição, conteúdo e estilo. Como os gêneros são “relativamente estáveis”, uma análise composicional de gênero deve levar em consideração as modificações sociodiscursivas, o plano estrutural e organizacional dos enunciados, assim como o conteúdo, o tema e o estilo (inter-relacionado ao conteúdo).

Avalia-se que a proposta de produção no ENADE pressupõe do produtor do texto um estabelecimento de diálogo entre esferas discursivas. No caso em estudo, o conteúdo da notícia deve ser compreendida pelo produtor e empregado discursivamente na elaboração do texto. Esse texto realizado, conforme instrução do ENADE, deve ser produzido atendendo a explicitações das relações argumentativas considerando o informado no roteiro de produção apresentado pela proposta: (i) análise de duas causas do tipo da violência descrita na notícia; (ii) dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na história.

Dada a complexidade que envolve a elaboração de um texto, desde às escolhas do leitor e seus reflexos na materialidade textual; assim como aspectos constituintes da textualidade, fez-se necessário um recorte dos aspectos a serem analisados nas produções textuais dos discentes. Inicialmente identificaram-se aspectos globais dos nove textos coletados para o estudo; ainda assim, buscando um movimento particular de cada sujeito, no estabelecimento de diálogos com o texto base e identificando como esses diálogos se materializaram na construção do dizer.

Van Dijk (2000, p. 122) explica que os aspectos globais de um texto se relacionam à “estrutura temática” de um discurso que, segundo o autor, trata-se de uma representação formal do conteúdo global de um texto caracterizando uma parte do sentido de um texto.

Ao se considerar essa estrutura temática indícios constituidores de uma textualidade foram observados nos textos: (i) graus de informatividade; (ii) progressão temática; (iii) construção do ponto de vista; (iv) adequação de linguagem; (v) intertextualidade.

Essas habilidades em apresentar informações, estabelece um conhecimento comunicacional, quando se avalia o grau de informações apresentado no texto; identifica-se o conhecimento linguístico, quando se verifica a articulação das ideias; a construção do ponto de vista, o estabelecimento da organização do tema no desenvolvimento do texto; esses aspectos destacam, também, um conhecimento ilocucional, quando se observam os usos de linguagem adequados aos contextos comunicativos. Do mesmo modo, o estabelecimento de intertextualidade associa-se ao conhecimento sociointeracional dos sujeitos, e a organização superestrutural revela um conhecimento estrutural.

O olhar pelo qual se conduziu as análises deu-se a partir da identificação da intertextualidade nos textos observando leitura de textos impressos ou digitalizados realizadas pelos alunos, desde gêneros acadêmicos, jornalísticos e digitais; de modo a analisar como essas leituras aparecem no texto escrito do discente e de que modo elas são articuladas, avaliando que essas leituras e reflexões demonstram a proficiência tanto de textos escritos quanto de leitura.

Essa proficiência permite a identificação de que os processos de leitura e escrita estão associados em uma perspectiva de contribuição. Afirma-se, pois, que a leitura é primordial para o desenvolvimento da escrita do aluno. Embora esse reconhecimento seja de circulação muito comum como informação, essa pesquisa tem sua relevância enquanto busca acompanhar traços de leitura no texto dos alunos, ainda que de modo implícito. Esse acompanhamento trará a compreensão de que estes diálogos diversos que o aluno estabelece podem ser mais bem fundamentados em leituras que eles estabelecem.



A partir dessa reflexão selecionaram-se três produções para fins de apresentação de análise optando-se por identificar as produções da seguinte forma:

- T1: para identificação da primeira produção textual analisada.
- T2: para identificação da segunda produção textual analisada.
- T3: para identificação da terceira produção textual analisada.

Ressalta-se ainda que, na análise das produções textuais, foram consideradas as respostas dadas pelos discentes no questionário fechado por entender que o diálogo em o dizer do aluno concludente com o que ele apresenta em sua produção textual colabora para uma melhor compreensão da relação leitura e escrita.

#### 4.2.1 Produção textual 1<sup>4</sup>

Nos dias atuais, temos vivenciado muito a situação de jovens soltos nas ruas sem empregos, dormindo nas praças e debaixo dos viadutos, tendo que cometer delitos para sobreviverem, e na maioria das vezes é para o uso de drogas. São capazes de qualquer maldade para conseguirem seus objetivos. A causa é a má administração dos prefeitos e autoridades responsáveis que não tomam providência, a começar pelas famílias, que abandonam os menores nas ruas por não terem condições de sustentá-los. A solução seria os governos, criarem projetos, para tirá-los das ruas, Dar condições de trabalho digno, escola e cursos profissionalizante e abrigos com fiscalização.

Em relação à organização geral do texto, dissertativo-argumentativo, analisaram-se, a priori, a partir dos indícios encontrados, três aspectos: encadeamento de ideias na apresentação do conteúdo, organização em relação à estrutura do texto e a composição adequada da linguagem, o estilo. O que é apresentado por Bakhtin (2011, p. 262-263) como: conteúdo, composição e estilo do gênero. Assim:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a

---

<sup>4</sup> Todas as produções textuais foram aqui reproduzidas na íntegra, respeitando a fidelidade de transcrição, sem qualquer intervenção por parte da pesquisadora.

construção composicional- estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 262-263)

Nessa perspectiva, em linhas gerais, observou-se que a autora da produção textual 1 (denominada aqui de T1) organiza de maneira clara a exposição das ideias, argumentação, compondo um discurso que atende às características de um texto dissertativo. Logo nas primeiras linhas, ela apresenta informações que estabelecem relação com o fato de os jovens se encontrarem nas ruas:

Nos dias atuais, temos vivenciado muito a situação de jovens soltos nas ruas sem empregos, dormindo nas praças e debaixo dos viadutos, tendo que cometer delitos para sobreviverem, e na maioria das vezes é para o uso de drogas. São capazes de qualquer maldade para conseguirem seus objetivos.

Como se pode observar a produtora (T1), ao apresentar o fato de os “jovens estarem soltos nas ruas”, associa esse fato a um aspecto: o desemprego, marcado pela expressão “sem empregos”, fato que tem estreita relação com a ausência de moradia, marcada pela expressão “dormindo nas praças e debaixo de viadutos”. Essa marcação mostra que a produtora, ao expressar o conteúdo do texto, estabelece um diálogo com discursos socialmente sistematizados, o desemprego, o que revela a inserção de seu conhecimento de mundo no processo de apresentação das ideias, fazendo referência a fatos do cotidiano indicado pela expressão “nos dias atuais”.

Koch (2009) esclarece que em nossa atividade de produção escrita, sempre recorremos a conhecimentos sobre as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória. Isso remete a um princípio básico da Ciência Cognitiva em que se compreende que

[...] o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica, e que nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isso porque o conhecimento não existe apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos na interação social (KOCH, 2011, 37).

Na relação com o mundo o homem tem a necessidade de ordenar, de organizar o que está em sua volta, por isso estabelece esquemas mentais, estruturas cognitivas dos indivíduos

responsáveis pela sua percepção do mundo. Esses conceitos são armazenados na memória e, em forma de “blocos” recuperáveis de maneira construtiva.

O que implica a compreensão de que no processamento de compreensão o homem faz uso, além de informações explícitas no texto, de todo o conhecimento de mundo que acumulou de experiências passadas, tendo em vista a organização da memória em estruturas que auxiliam a predição e inferências de conteúdos. Van Dijk (2000, p. 160) denomina esses modelos mentais de experienciais, episódicos ou de situação, em que “à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo de situação (MS) sobre o qual o discurso versa.”.

Esses conhecimentos sobre as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória retomam o conceito da Teoria dos Esquemas. Van Dijk (2000) discute essa teoria que tem por base a concepção de todo conteúdo mental está organizado nesses grupos de estruturas inter-relacionadas, chamadas de esquemas.

É nesse processamento textual que cooperam os sistemas de conhecimento, dentre eles o enciclopédico ou conhecimento de mundo que para Koch (2011, p. 48) “é aquele que se concentra armazenado na memória de longo termo, também denominada de semântica ou social”. Nessa perspectiva, o indivíduo apresenta uma espécie enciclopédia na mente, que se constitui baseada em conhecimentos que se ouve falar, que vem através de leituras, ou adquiridos em vivências ou experiências variadas. Assim, no trecho acima alguns conhecimentos de mundo são trazidos pela produtora (T1):

1. A autora deixa claro ser ciente de que jovens vivem nas ruas e que se trata de uma visão geral (vivemos).

2. A existência do desemprego na sociedade em que ela está inserida.

3. A ausência de moradia para esses jovens.

O conhecimento de mundo, ou enciclopédico, foi apresentado de maneira fundamental para o estabelecimento das relações discursivas que são encadeadas no texto e proporcionam o desenvolvimento de sua “força” argumentativa.

São essas experiências passadas que a produtora parece introduzir no texto, logo nas primeiras linhas, o que se entende como a interação entre a ativação conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade.

A expressão “tendo que” mostra que a produtora introduz uma relação de consequência em que os jovens acabam cometendo delitos, violência justificada, por ela, pelo contexto socioeconômico. Infere-se que a juventude, pela falta de acesso e inserção, acaba

buscando alternativas para conseguir algum dinheiro. Assinalando implicitamente os “delitos” como umas dessas alternativas. O termo delito aqui associado à ação criminosa relatada no texto-base. Ainda que não seja um delito estar na rua tomando conta de carro, mas é um meio de conseguir dinheiro para uso das drogas. Essa organização enunciativa centrada nas expressões “tendo que” e “delitos” apontam para o resgate do conhecimento de mundo da produtora, indícios que configuram a intenção da produtora em manter sua construção argumentativa das ideias.

Ela também associa o uso de drogas ao público jovem. O que leva a pressuposição de que ela fez essa associação tendo como referência os três jovens de 19 anos de idade e o jovem de 17 anos. O que marca o diálogo que a produtora mantém com o texto-base da proposta de produção. Sobre relações dialógicas, Bakhtin (2011, p. 320) esclarece que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema, num pensamento comum”.

O uso das drogas em nenhum momento é citado no texto-base, porém ela acrescenta a ideia de que esses jovens são jovens drogados. O que permite inferir a inserção de um julgamento de valor atribuído por ela. Neste aspecto, retomamos a teoria dos esquemas, tendo em vista que os esquemas são estruturas abstratas que representa o conhecimento de mundo adquirido pelo indivíduo, eles são necessariamente acionados na recepção de um texto para dar maior sentido às proposições lidas.

Mas, como explica Leffa (1996), os esquemas também são acionados durante a produção textual, perfazendo um caminho inverso em se se aciona o esquema para, a partir dele, chegar às proposições. O que pode ser observado na sentença “São capazes de qualquer maldade para conseguirem seus objetivos.”, configurando-se como mais uma avaliação crítica dela sobre o fato.

O que se analisa destas primeiras linhas introdutórias é que a produtora (T1) estabelece uma relação de causa e consequência sobre o fato relatado, a violência. Esta justificada pelo contexto socioeconômico. Quando ela aponta este fato, está interagindo com o texto-base, fazendo referência à própria ocorrência. Ela estabelece entre esses discursos uma relação com o texto, explicitada na ideia de jovens “atearam fogo” em outro.

Assim, nessa organização introdutória das ideias, ela detecta um fato que está fora do texto, mas que faz parte de sua vivência (a violência justificada pelo contexto socioeconômico) e apresenta causas (desemprego, falta de escolaridade, ausência de moradia), que geram consequências (delitos). E nessa relação entre causa e consequência que a

produtora insere a compra de drogas. Esses discursos estão todos entrelaçados e nos apontam que fazem parte de um conhecimento de mundo, de suas vivências.

Retomando a sentença “São capazes de qualquer maldade para conseguir seus objetivos”, ela introduziu a discussão estabelecendo uma estreita ponte entre querer as drogas e ser (os jovens) capazes de qualquer maldade para consegui-las. Esses aspectos estão ligados porque para conseguir a droga ele é capaz de qualquer maldade, e a maldade seria, por exemplo, lutar por um ponto para conseguir dinheiro com o intuito de até chegar a matar (cometer o crime) se for preciso.

“A causa é” mostra como a produtora estabelece uma relação com a proposta do texto-base. Detecta-se aqui um estabelecimento de causa e consequência em relação ao primeiro tópico. Ela se insere nesse texto de modo a apontar uma causa maior para o fato por ela apresentado:

A causa é a má administração dos prefeitos e autoridades responsáveis que não tomam providência, a começar pelas famílias, que abandonam os menores nas ruas por não terem condições de sustentá-los.

Ela focaliza novamente os problemas sociais, inserindo agora a atuação do poder público. E se marca no texto ao expressar esse conteúdo, estabelecendo novamente diálogos com discursos socialmente sistematizados: a violência, de diferentes naturezas (psicológica, familiar e social).

Para atender a proposta da ação social e concluir o texto, ela aponta, ao detectar todo esse contexto, uma “solução”, que na verdade se desmembra em três: (i) criar projetos para tirá-los (os jovens) das ruas; (ii) dar condições de trabalho digno, escola e cursos profissionalizantes (esses dois últimos- referente a estudo- o que ela ainda não tinha inserido no discurso- são condições para se ter trabalho digno) e (iii) abrigos com fiscalização (não é qualquer abrigo, mas aqueles que dispõem de acompanhamento, monitoramento, o que seria pertinente, tenho em vista que atenderiam jovens com histórico de desamparo e problemas com violência, o que foi explicitado pela própria produtora).

De toda essa organização textual apresentada, foi possível perceber alguns indícios importantes. Primeiramente, se detectou que a produtora atende a proposta produção textual que, a partir de uma notícia sobre um fato de violência entre jovens moradores de rua, propõe ao produtor do texto um roteiro de produção específico. Em que se devem analisar duas

causas do tipo de violência descrito no texto. Isso é apresentado por ela após a exposição do fato: (i) “má administração dos prefeitos e autoridades responsáveis”; (ii) “as famílias, que abandonam os menores nas ruas por não terem condições de sustentá-los.

A questão discursiva do ENADE também solicita que, após a apresentação das causas, sejam elencados dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia. O que também a produtora (T1) realizou, apresentando duas soluções: a criação de projetos que possibilitem a retirada dos jovens das ruas oferecendo (iii) “condições de trabalho digno, escola e cursos profissionalizantes” e (iv) “oferecendo abrigos com fiscalização” para esses jovens.

Outra percepção importante é que ela apresenta o domínio de uma competência discursiva elencada pelo ENADE para o desenvolvimento das questões discursivas: “ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência”. A produtora (T1) também atende a outras competências. Primeiro, ela “consegue formular e articular argumentos consistentes em situações comunicativas, expressando-se com clareza, coerência e precisão”.

Sendo a coerência entendida por Koch (2012) como princípio da interpretabilidade, ela refere-se à tentativa de produção de sentido (ao que se fala ou escreve e/ou ao que se ouvi e ler), ao passo que se tem a necessidade de recorrer aos conhecimentos sociocognitivo-interacionalmente construídos. A coerência, portanto, envolve, tanto da parte de quem escreve quanto da parte de quem lê conhecimentos os mais variados, dentre eles o enciclopédico. Assim entende-se que

[...] a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseadas em pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência. (KOCH, 2012, p. 184)

Entende-se a coerência do texto analisado quando a partir “pistas” que foram oferecidas a partir da compreensão do nível macroestrutural, que é percebido na escrita da produtora (T1) a partir da introdução de novas informações na sequência textual. Retomamos aqui o texto da autora:

No texto, o fato exposto pela produtora (T1) é “a situação de jovens nas ruas”, sendo que as expressões referenciais “A causa” e “A solução” apresentam-se como essas novas sequências que delimitam a progressão temática delineada na produção. Retoma-se aqui a concepção de macroestrutura postulada por Van Dijk (2000, p. 132). Ela “é esse nível superior, global de sentido que se denomina macroestrutura de um texto e que se identifica também como nível em que se desenvolvem os tópicos ou temas de um texto”.

Van Dijk (2000) explica que os temas ou tópicos são unidades “cognitivas” que representam como o texto é compreendido, o que é considerado importante e como as relevâncias são estocadas na memória. Sobre a noção tópicos, se insere a discussão de Marcuschi (2008) faz a distinção entre tópico frasal (TF) e tópico discursivo (TD). O primeiro vem a ser de natureza sintática restringindo-se ao nível da frase. Trata-se de uma distinção sintática que faz ponte entre o semântico e o pragmático no âmbito da frase. Mas ao se apontar para o tópico discursivo, compreende-se que se trata dos procedimentos de encadear conteúdos que formam apenas a unidade ou conjunto demarcado. O tópico discursivo se constitui em três processos: o de centralização (conjunto demarcado), a organicidade e a delimitabilidade. Marcuschi (2006) evidencia que

A noção de tópico discursivo permite tratar de mais aspectos que a noção de tópico frasal, inclusive da continuidade-descontinuidade discursiva em termos globais e até mesmo a passagem de tópicos mais antigos para novos. [...] O tópico discursivo não elimina a frase, mas considera-a sempre relacionada tanto a aspectos cotextuais e contextuais. (MARCUSCHI, 2006, p. 135)

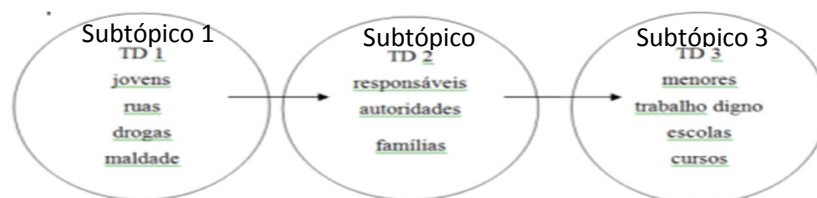
Identifica-se uma organização discursiva (o tópico discursivo) na construção textual. Percepção que se relaciona com a discussão de Marcuschi (2006, p. 10) sobre esquemas globais ou enquadres (fremes) que são as organizações (configurações) que se desenvolvem no encadeamento de elementos informacionais lexicados. Vejamos no quadro a seguir:

TEXTO ORIGINAL	EXPRESSÕES RELACIONADAS
Nos dias atuais, temos vivenciado muito a situação de jovens soltos nas ruas sem empregos, dormindo nas praças e debaixo dos viadutos, tendo que cometer delitos para sobreviverem, e na maioria das vezes é para o uso de drogas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>situação de jovens soltos nas ruas</i></li> <li>• <i>delitos</i></li> </ul> Caracterizado pela apresentação do tema geral da situação-problema no texto.
A causa é a má administração dos prefeitos e autoridades responsáveis que não tomam providência, a começar pelas famílias, que abandonam os menores nas ruas por não terem condições de sustentá-los.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A causa</i></li> <li>• <i>má administração</i></li> </ul> Caracterizado pela apresentação da causa, aquilo que é responsável pela ocorrência da situação-problema. Essa ideia pertence ao tópico frasal anterior em que se estabelece uma relação fato (jovens soltos na rua) e causa (má...)
A solução seria os governos, criarem projetos, para tirá-los das ruas, Dar condições de trabalho digno, escola e cursos profissionalizante e abrigos com fiscalização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A solução</i></li> <li>• <i>criarem projetos</i></li> <li>• <i>Dar condições</i></li> </ul> Caracterizado, a partir da causa, que pela apresentação de um expediente para a situação-problema. O tópico frasal é “a criação de projetos pelos governos para tirarem os jovens das ruas”

O que se percebe neste texto é que os elementos textuais se relacionam: (1) jovens soltos na rua; (2) menores de rua; (3) tirá-los (jovens) das ruas. Há uma interação desses elementos para a progressão textual, esses elementos são postos em relevo no texto. Então, se destacam: a formulação e a reformulação do dizer no texto se atrelando a uma ideia que é discorrer sobre a situação dos jovens de rua. As ideias seguintes são integradas a esse conteúdo informacional. Esse texto, pois, tem o tópico discursivo diluído na macroestrutura.

Verifica-se que há, na produção textual da produtora (T1), uma relação direta entre as organizações tópicas e as organizações lexicais. E que ambas se relacionam na construção de todo o processo referencial e na colaboração de outros aspectos tais como o contexto e os conhecimentos prévios. (MARCUSCHI, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, concorda-se com Antunes (2005, p. 32) quando evidencia que “escrever é uma atividade tematicamente orientada. Ou seja, em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver.” Aspectos que se apresentam claramente no texto em análise, evidenciando um processo de continuidade temática desenvolvida pela autora.

Dentro do processo de progressão temática do texto, o uso de termos que pertençam a um mesmo campo lexical (que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimento de mundo que temos na memória) se torna um recurso importante para garantir o tema. Esse campo lexical evidenciou-se na escrita da produtora da seguinte forma:



A partir do diagrama acima, entende-se que a coesão na produção em análise é feita pela associação de ideias que se cria no texto em virtude da ligação de sentido entre os diversos termos presentes. Esses termos integram um mesmo campo semântico (como observado em cada subtópico ou em campos semânticos afins, se pensar a relação do léxico de cada subtópico em relação ao subsequente).

Essa coesão configurada pela associação lexical encaminha um sentido possível de ser construído no texto. Antunes (2005) compreende que

Existe sempre, por mais tênue que seja, alguma ligação semântica entre as palavras de um texto. Não podia ser diferente, uma vez que todo texto é necessariamente marcado pela unidade temática, isto é, pela concentração em um único tema, embora desenvolvido, às vezes, em subtemas diversos. Tal unidade condiciona a proximidade, a contigüidade semântica entre as palavras do texto. (IRANDÉ, 2005, p. 54)



Todas essas considerações sobre a organização discursiva, a manutenção do tema e sua progressão, associando, ainda, coerência e coesão leva à verificação de que a produtora (T1) mantém o tema e articula argumentos (articulação tópica) conseguindo preservar permanência do tema no texto. Cumprindo mais dois critérios exigidos pelo ENADE na construção de questões discursivas: “Organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões.” bem como “Buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema”.

Vários aspectos foram observados no texto da produtora (T1). Mas, para este estudo, interessa-nos a observação de diálogos estabelecidos no texto, assinalando principalmente indícios de leituras que atravessaram essa produção, sejam em aspectos gerais, polifônicos, seja em marcação explícita no texto. Parte-se do pressuposto de Bakhtin (2011), sob o qual afirma que a linguagem é por sua natureza dialógica, portanto polifônica. Então, ao escrever, falar e até mesmo pensar, o sujeito dialoga com o outro, com si mesmo, constitui seu discurso sendo atravessado e constituído por outros. Olhar que será conduzido a partir deste ponto.

Levando em consideração os indícios discutidos anteriormente (coesão, manutenção temática, progressão tópica, capacidade argumentativa) é possível dizer que a produtora (T1) apresenta uma organização consistente das ideias e expõe um discurso que se repete (os problemas sociais: o desemprego, a juventude, a ausência de moradia, o uso de drogas). Ao expor esses problemas sociais, ela mostra que é uma pessoa esclarecida, consciente do contexto explicitado e que se posiciona criticamente diante dele.

Ela não expressa esses aspectos fazendo referência a um texto explícito (o que caracterizaria o processo de intertextualidade), mas ela dialoga com os temas sociais e nesse diálogo destaca-se que ela tem conhecimento: contextual, situacional que integra o conhecimento de mundo/ enciclopédico. Ela ativa conhecimentos diversos que integram seus esquemas mentais fazendo referência a fatos do cotidiano num processo de ativação desse conhecimento de mundo.

Possenti (2002) discute a noção de autoria a partir de dois conceitos. O conceito de locutor que designa aquele que fala enquanto responsável pelo que diz, e o conceito de singularidade, em que se percebe um modo particular que o autor se serve para chamar atenção e estar presente no texto. É dessa maneira que se identificou a forma que produtora (T1) inseriu a temática a partir do texto-base e a manteve durante todo o texto, discutindo de maneira muito autoral, na perspectiva dela. Ela não se preocupou em escrever o que dela se espera sob o ponto de vista da organização (tópico frasal), não se ateve a uma organização tipográfica, marcando o espaçamento característico do parágrafo, mas se mostrou

completamente envolvida no assunto que se dispôs a discutir, dialogando com o texto-base, mas não o reproduzindo.

Nesta discussão, salienta-se que as informações obtidas no questionário respondido pela produtora (T1) relacionadas ao que percebe na sua produção textual, podem trazer indícios importantes sobre a relação leitura e escrita. Ao ser questionada sobre a frequência de leitura de textos em geral, ela assinalou que só lê somente quando é solicitada a cumprir obrigações acadêmicas. Bem como aponta ser leitora apenas de textos literários, o que se justifica por ela estar inserida em um curso de letras que tem como eixo os estudos literários e linguísticos.

Há um indício sobre a capacidade argumentativa da produtora frente ao texto de domínio discursivo jornalístico, isso leva à hipótese de que ela também interage com esses textos e dialoga com eles, o que justificaria ela ter, corroborando a relação entre o grau de informatividade e sua relação com o domínio discursivo citado. .

Outra percepção refere-se à relação da leitura com a produção textual. Ao ser indagada sobre como as leituras que ela realiza colaboram na produção textual, a produtora (T1) esclareceu que, na sua visão, a leitura está estritamente relacionada a conhecimento. O que justifica a ativação de conhecimentos prévios dela na produção textual.

Reflete-se que se a leitura oferece a essa produtora conteúdo, conhecimento, ela também permite acesso ao modo de organização de ideias dos textos que ela lê. Nesse prisma, a leitura contribuiria para essa produtora do ponto de vista do conhecimento. Mas também se levanta a hipótese de que o fato de ela estar num contexto centrado em textos apenas do domínio discursivo literário, esse contato colabora para a organização de suas ideias.

A falta de hábito de leitura foi apontada pela produtora com os dos fatores dificultadores da compreensão de textos. Entende-se que as leituras que ela realiza colaboram para a produção, tendo em vista que (na sua percepção) ela só compreende bem, produz bem se tiver esse hábito da leitura.

No que se refere à inserção da escrita em suas atividades diárias, a produtora declarou que ocorre por meio da realização das atividades acadêmicas (relação com ela ter assinalado que só ler textos literários). A partir desta informação, levanta-se a seguinte hipótese: como ela é estudante de letras a leitura dela se volta, mesmo por uma questão de obrigação de realização da atividade, à leitura de textos literários porque atende a exigência de escrita dela da universidade (foco da faculdade de Letras/Português). Demonstrando que ela realiza uma leitura com objetivo de desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Uma informação importante aparece no questionamento sobre as dificuldades em produzir textos. Ela assinala que quando ela produz, sente dificuldade em organizar estruturalmente os textos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Mas do ponto de vista discursivo ela mantém a organização do seu texto, levando em consideração sua produção.

O discurso da aluna remete à percepção de que ela não tem o domínio da escrita porque ela não domina a estrutura do texto do ponto de vista tipológico (sinalização dos espaçamentos de parágrafo) e acha que isso é o importante para desenvolver a escrita. Porém ela apresenta no texto o contrário. É possível perceber que ela tem o domínio da escrita, do ponto de vista discursivo, sendo a construção autoral dela significativamente produtiva. A hipótese que se lança aqui em relação a esse contraponto, é que o ensino que perpassou a história escolar desta produtora prioriza a estrutura e não o conteúdo.

No último questionamento, que indaga como as leituras que a aluna realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de textos em geral, observa-se outro contraponto. Segundo a produtora, as leituras, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção dos textos dela no enriquecimento vocabular e melhor desenvolvimento estrutural do texto. O contraponto está no fato de que se espera, a partir do que ela sinalizou até este ponto, que ela também assinalasse que as leituras realizadas por ela contribuíssem na ampliação de conhecimento que melhor auxilia no desenvolvimento da escrita do texto através de bases argumentativas e de citação.

A constituição argumentativa (importante indício) que nos leva à hipótese de que a produtora (T1) tem acesso a textos de domínios discursivos diferentes do literário, como por exemplo, o jornalístico que faz com que ela perceba a compreensão do texto-base e se posicione a partir dos seus conhecimentos de mundo.

Outra hipótese que se levanta partir das observações desses indícios destacados é que a aluna é uma boa leitora embora diga que não o é, porém se mostra mais comprometida com as informações e vozes que circulam na sociedade. Ela reconhece a importância da leitura para a construção de textos, para sua escrita, quando aponta que por meio dela ela tem acesso a vocabulário, enriquecimento, por meio dela se conhece a estrutura do texto. Mesmo que os textos não apresentem discursos explicitamente no texto, como o ENADE pressupõe como competência, é impossível que ele não apresente vozes, partindo do pressuposto de Bakhtin de que todo dizer é atravessado por outro dizer. Nesse caso, ele apresenta leituras no texto, mas as leituras dela são leituras de mundo, são leituras que a envolve por fazerem parte dos discursos pelos quais ela está imersa. O texto, nesta perspectiva é uma expressão desses discursos. Mas, ainda assim, ele não comporta todos os discursos. Ele

fica cheio de lacunas que devem ser preenchidas por outros leitores com outros discursos que vão interagir com aqueles que se apresentam.

Reafirma-se que o texto não é só materialidade, do ponto de vista de organização visível, estrutural, legível, mas ele aponta para um universo de discursos com seus implícitos, com seus pressupostos e inferências. O texto em análise ele tem sua organização, mas apresenta inúmeros discursos recuperados por meio de marcas linguísticas.

<b>Quadro 2 – Síntese de Índicios – Produção Textual 1</b>	
<b>Categorias de análise</b>	<b>Índicios</b>
Relevância informativa	Grau satisfatório de informatividade
Relação com outros textos (polifonia/intertextualidade)	Não apresenta intertextualidade (explícita), marcada no texto, mas apresenta diálogo com discursos socialmente sistematizados e com o discurso do texto-base.
Progressão temática	Mantém a progressão temática, articulando um plano linear de discussão.
Padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa	Capacidade argumentativa da produtora na produção do texto dissertativo frente ao texto de domínio discursivo jornalístico.

<b>Quadro 3 – Síntese Hipóteses – Produção Textual 1</b>
<b>1. A autora interage/ dialoga com textos de domínio discursivo jornalístico.</b>
<b>2. O fato de a autora estar num contexto centrado em textos domínio literário colabora para a organização de suas ideias no texto.</b>
<b>3. Sendo a autora estudante de letras, sua leitura se volta, mesmo por uma questão de obrigação de realização da atividade, à leitura de textos literários porque atende a exigência de escrita dela da universidade (foco da faculdade de Letras/Português). Demonstrando que ela realiza leituras com objetivo de desenvolvimento de atividades acadêmicas.</b>
<b>4. O ensino que perpassou a história escolar desta produtora prioriza a estrutura e não o conteúdo tendo em vista que autora descreve-se como quem não domina a escrita, apesar deste aspecto não se confirmar em sua produção.</b>
<b>5. A autora tem contato com diversos textos de domínio discursivos não sinalizados por ela, o que se justifica pela própria construção argumentativa.</b>
<b>6. A aluna é uma leitora proficiente, embora diga que não o é. Isso se confirma quando ela se mostra, sem apresentar argumentos de autoridade, comprometida com as informações e vozes que circulam na sociedade reconhecendo a importância da leitura para a construção de textos, para sua escrita.</b>

#### 4.2.2 Produção textual 2

A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens desmotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, sociais, etc., que acabam desmotivando esses indivíduos, que em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que recorrem ao mundo das drogas para tentar amenizar os problemas.

Esse comportamento reflete bastante na violência urbana. No texto apresentado, os fatores que podem ter causado a ação dos criminosos foram: a falta de sabedoria para resolver aquela situação amigavelmente; e o fato do suposto motorista ajudar a vítima com algum dinheiro.

Dessa maneira para evitar o acontecimento, seria viável que esses moradores de rua organizassem horários distintos para o “trabalho”, ou os motoristas parassem de ajuda-los com trocados.

A progressão textual confere unicidade ao texto, explicitando relação entre enunciado objetivando uma concatenação lógica. Avaliando a importância da conexão de ideias, observou-se que a autora inicia seu texto com uma apresentação geral do tema “A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje.”. Essa escolha demonstra conhecimento da estrutura textual dissertativa que exige na produção uma iniciação ao tema, mas não promove um encadeamento adequado.

“A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens desmotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, sociais, etc, que acabam desmotivando esses indivíduos, que em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que recorrem ao mundo das drogas para tentar amenizar os problemas.”

Esse encadeamento inadequado é percebido nos trechos “resulta em pessoas agressivas” e “recorrem ao mundo das drogas” em que a relação no texto entre as duas ideias está não está bem esclarecida. Esta relação está feita de modo subentendida, não construída na textualidade, dificultando o relacionamento das ideias no tema. Isso demonstra uma falta de organização das ideias que, de certo modo, compromete a manutenção temática.

Koch (2011, p. 124) esclarece que as relações entre segmentos textuais constituem-se em vários níveis. Isso implica que no interior do enunciado, o relacionamento se dá com base na articulação entre tem-remata, ou seja, apresentação do assunto e o modo como ele é desenvolvido no texto. A informação temática é normalmente dada e a remática corresponde a uma informação nova, associada a informação dada. Isso promove no texto uma relação dado/novo. Retomando o primeiro parágrafo da produção tem-se:

“A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens desmotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, sociais, etc, que acabam desmotivando esses indivíduos, que em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que recorrem ao mundo das drogas para tentar amenizar os problemas.”

No período em destaque período há um desalinhamento das ideias no texto. O planejamento das ideias no texto se estabelece de modo a não apresentar muitas informações novas, o que colabora para a produção de um texto esférico no plano das ideias, ou seja, apresenta as ideias sem ampliá-las. Acrescentando a esse fato a presença de argumentação do senso comum que não evidenciam uma apreciação do produtor sobre o tema apresentado.

Para a manutenção temática, é importante que as relações coesivas estejam bem estabelecidas. Isso é falho no texto observado. Essa manutenção temática espera o encadeamento das ideias não entre períodos, mas também entre parágrafos. Nessa manutenção temática entre primeiro e segundo parágrafo a produtora escolhe o pronome demonstrativo “Esse” o objetivo de articular com o tema anterior.

Esse comportamento reflete bastante na violência urbana. No texto apresentado, os fatores que podem ter causado a ação dos criminosos foram: a falta de sabedoria para resolver aquela situação amigavelmente; e o fato do suposto motorista ajudar a vítima com algum dinheiro.

A relação entre as ideias deste segundo parágrafo com as ideias apresentadas no parágrafo anterior evidencia uma concatenação em que é estabelecida uma coesão explicitada no termo “Esse comportamento” que se trata de uma expressão nominal rotuladora, ou seja, termos que tem por função sumarizar conteúdos no texto e retomá-los, qualificando-os. Essa nomeação e/ou qualificação se realiza por meio de expressões nominais, ou seja, termos associados que tem como núcleo um nome. As expressões nominais podem ser constituídas por elementos introdutórios, elemento núcleo e qualificador. Os elementos introdutórios podem ser artigos, pronomes, numerais e elemento nuclear é sempre um nome podendo ter ou não a presença de qualificador.

No início deste segundo parágrafo, verifica-se que a desmotivação e a agressividade são retomadas no texto pela produtora como comportamento. Ela utiliza o pronome demonstrativo “Esse” que é um elemento linguístico que funciona exatamente com o objetivo

de “apontar para”, em um movimento de retorno ao texto. Assim a produtora nomeia a desmotivação e a agressividade como “comportamento”. Por meio dessa relação, é visível a coesão entre as ideias.

No período seguinte há uma relação estabelecida com o texto-base, como se verifica, por exemplo, no trecho “no texto apresentado”, explicitando um apontamento para o texto-base, e no trecho “os fatores que podem ter causado”. Nessa relação percebe que a produtora busca atender a um dos critérios avaliados do roteiro de produção proposto pela questão do ENADE, desenvolvendo, por exemplo, a análise de duas causas para o tipo de violência descrita no texto, apontando fatores que podem ter causado o fato descrito no texto-base como se explicita nos trechos “a falta de sabedoria” e “o fato do suposto motorista ajudar”.

Esse comportamento reflete bastante na violência urbana. No texto apresentado, os fatores que podem ter causado a ação dos criminosos foram: a falta de sabedoria para resolver aquela situação amigavelmente; e o fato do suposto motorista ajudar a vítima com algum dinheiro.

O grau de informatividade no texto deve ser equilibrado, não se pode apresentar muita informação nova sem articulação com um dado anterior, para não prejudicar o bom andamento de compreensão. Do mesmo modo, não se pode insistir no já dito, uma informação velha, que seria um fato desmotivante para o leitor, tendo em vista que, dependendo do conhecimento enciclopédico, o texto poderá não contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

Para MARCUSCHI (2008, p. 132) a informatividade se refere aos graus de expectativa ou a falta dela, de conhecimento e de incerteza apontados no texto. Assim “O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio”.

Nesse sentido, no ponto de vista do texto, este deve apresentar um grau de imprevisibilidade, que desperte no leitor o interesse que é causado pela própria novidade que a informação traz, como dados e ideias. Dessa maneira espera-se que o texto não apresente informações do senso comum ou já conhecida e estabelecida socialmente, observando um equilíbrio de informação. Esse equilíbrio de informação é o que vai despertar no leitor o interesse pelo texto.

Assim, percebe-se que esse grau de informatividade está em desequilíbrio na produção analisada. Observa-se que a produtora, na articulação das ideias deste segundo parágrafo, em relação ao texto-base, não acrescentou uma informação nova, ou seja, ela não acrescentou uma avaliação sobre a situação, limitando-se às informações dadas no texto motivador.

Beaugrande & Dressler (1981) afirmam que a informatividade não se relaciona apenas à mensagem, ao conteúdo, mas está ligada ao grau de novidade e imprevisibilidade que esse conteúdo traz para o texto, a relevância informativa. Quanto maior a proporção das novidades de conteúdo apresentadas no texto, maior será o grau de informatividade desse texto. Do contrário, tem-se um menor grau de relevância informativa.

Nessa perspectiva, o texto em análise apresenta um menor grau de informatividade, restringindo-se a informações expressas pelo texto-base, sem acréscimo de ideias, reflexões, dados, discussões que as informações preexistentes podem despertar.

No último parágrafo do texto, a autora tenta novamente atender a um dos requisitos propostos pela proposta de produção (a apresentação de dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia).

Ela não “extrapola” as informações apresentadas no texto-base. Retoma novamente o texto-base fazendo uma apreciação ao comportamento das “personagens” já descritas como se pode observar no trecho a seguir em que a autora apresenta elementos presentes no texto-base fazendo referência aos moradores de rua e ao motorista.

A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens desmotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, sociais, etc, que acabam desmotivando esses indivíduos, que em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que recorrem ao mundo das drogas para tentar amenizar os problemas.

Esse comportamento reflete bastante na violência urbana. No texto apresentado, os fatores que podem ter causado a ação dos criminosos foram: a falta de sabedoria para resolver aquela situação amigavelmente; e o fato do suposto motorista ajudar a vítima com algum dinheiro.

Entende-se que “criminosos” diz respeito a uma referência que a produtora faz aos moradores de rua. Percebe-se aqui, um juízo de valor atribuído pela produtora aos moradores de rua que cometeram o ato de queimar o jovem guardador de carros. O “motorista”, apresentado pela produtora, também se refere a um “personagem” citado no texto



motivador. Porém, mesmo a produtora relacionando a ação do motorista uma das causas que provocaram o ato violento de queimar o guardador de carro, a produtora não apresenta um juízo de valor em relação a ele.

A partir desta reflexão, verifica-se que a produtora T2 traz no segundo parágrafo elementos do texto-base, sem que estes tenham sido citados anteriormente no texto da própria produtora. A hipótese que se lança é a de que a produtora conta com o conhecimento partilhado do leitor, supondo que o leitor tenha conhecimento da notícia apresentada no texto motivador.

Dessa maneira para evitar o acontecimento, seria viável que esses moradores de rua organizassem horários distintos para o “trabalho”, ou os motoristas parassem de ajuda-los com trocados.

Não apresentou uma proposta intervencionista, foi uma conclusão que a produtora chegou a partir da ideia. Ela não desenvolveu a proposta de intervenção. Não mostra criatividade na produção. Ela está o tempo todo rodando no texto, tentando atender à proposta de produção, mas não mostra criatividade na produção. Há dados de articulação ainda que não muito bem adequados.

Essa articulação torna-se um indício da vida escolar da produtora T2. É possível pensar em uma história escolar que exigiu da produtora um conhecimento da proposta dissertativa. Tendo em vista que se percebe na educação brasileira um treino no final da Educação Básica direcionado para que o aluno domine a estrutura de redação do ENEM.

Observa-se que a produtora tem em mente um esqueleto de como conduzir o texto dissertativo, levando em consideração que ela apresenta uma ideia central e desenvolve seguindo o roteiro da proposta de produção apresentando o que, para ela, seria as causas e as contribuições que poderiam evitar a violência urbana exemplificada no texto motivador com o episódio em que um morador de rua é queimado.

Essa condução textual é percebida no texto da produtora quando ela não apresenta esta articulação desenvolvida como habilidade, que leva à competência comunicativa, a ponto de tomar o texto-base e construir uma argumentação consistente, de refletir sobre a situação apresentada, de propor melhores encaminhamentos, avaliar e sugerir.

Sobre condução do discurso, entende-se que a organização discursiva do texto pode apontar a predominância de uma tipologia textual como narração, descrição, argumentação. A

expressão predominância é empregada no sentido de que as tipologias textuais podem integrar qualquer texto, sendo que na organização discursiva uma tipologia se destaca. Marcuschi (2008) esclarece que:

O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é delimitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

No que se refere aos padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa, a produtora T2 atende à proposta do ENADE de um texto dissertativo. No texto da produtora, observam-se características tipológicas distintas que se ressaltam entre a dissertação, a narração e a descrição, em que se relatam e avaliam fatos. Essa discursiva pode ser exemplificada no trecho abaixo.

A violência urbana é um problema que vem crescendo muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens desmotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, sociais, etc; que acabam desmotivando esses indivíduos, que em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que recorrem ao mundo das drogas para tentar amenizar os problemas.

Assim, observa-se que a produtora T2 utiliza as tipologias em conjunto ora relatando, ora comentando, ora descrevendo fatos.

Quando se compara as respostas obtidas no questionário aplicado ao texto produzido pela aluna observam-se alguns pontos divergentes: embora a aluna informe que lê diariamente, o que se pode avaliar que há um hábito de leitura. Essa contínua ação leitora esperada no contexto acadêmico; acentuadamente, em alunos de Letras que estão concluindo um curso que tem por objetivo formar professores de Língua e Literatura da Portuguesa.

A listagem de leituras feitas por essa produtora (T.2) incluem textos literários, acadêmicos, histórias em quadrinhos e mangás. Supõe-se que os textos literários e acadêmicos se presentificam mais no desenvolvimento de estudo na graduação. E as demais leituras listadas podem se aproximar de uma leitura de entretenimento. Como afirma (ver autor-ano) as leituras se realizam em conformidade aos objetivos do leitor; assim, esses objetivos podem

compreender diferentes propósitos; dentre os quais podem ser incluídas: leituras seletivas, detalhadas e analíticas.

Um leitor que intencione observar informações específicas em um texto opera uma leitura seletiva. Outro que faça uma leitura mais minuciosa, em que o conteúdo global do texto é de seu interesse, ele opera uma leitura detalhada. Aquele que objetiva estudar e analisar um texto opera uma leitura analítica.

Embora sejam listados esses tipos de leitura; aqui, reconhece-se que o movimento leitor envolve todos os tipos indicados por (inserir nome do autor), e de modo relacional e integrado. Isso porque a leitura é um processamento que envolve identificação, inter-relação, associação e apreciação. O leitor busca relacionar o que é dito com o inferível no texto. Sendo assim, ele busca integrar os diferentes tipos de leitura, e essa integração permite uma construção de sentidos em que o leitor aprecie e avalie a leitura realizada.

Ainda que produtora do T.2 afirme que as leituras realizadas por ela colaboram na sua escrita, verificou-se, no texto analisado, que essa produtora não estabelece e fundamenta, adequadamente, suas argumentações, dialogando com diferentes textos em circulação. E essa dificuldade indicia um comprometimento de níveis de conhecimento, como o prévio e o enciclopédico.

A identificação, a partir do texto analisado, de pouco desenvolvimento leitor relacionado à leitura de livros, textos impressos e digitais, dessa aluna se justificou na falta de correspondência aos critérios verificados pelo ENADE, que compreendiam a identificação de uma temática associada ao texto-base, demonstrando leitura apreciativa e crítica, ultrapassando as informações do texto, que, a princípio, devem ser fundamentadas no conhecimento leitor do aluno. Apesar disso, não é correto afirmar que, na escrita da aluna, se ausentem conhecimentos variados; assim como, as relações dialógicas por meio deles. Essa observação torna-se necessária ao considerar-se a natureza dialógica da linguagem e, ainda, o fato de a leitura e, conseqüentemente, a escrita se estabelecerem por meio de conhecimentos do leitor.

Como a condução da análise se fez considerando os critérios do ENADE, destaca-se neste texto (T.2) um nível de conhecimento enciclopédico insatisfatório em relação ao que é solicitado para a produção do texto que atenda aos critérios observados neste Exame. Esse destaque se sustenta em observância às competências de escrita e de leitura esperadas pelo Exame, no qual se avaliam as competências textual-discursivas. Assim como nos indícios observados na materialidade textual, em relação ao atendimento desses critérios. Sumarizando, esse nível insatisfatório foi rastreado sob os critérios de análise selecionados

nesta pesquisa, associados às competências discursivas indicadas pelo ENADE (MEC, Portaria INEP, nº 294/2016).

Observou-se que, na escrita da aluna, embora haja uma menção ao tema do texto-base, ela não o desenvolve, ampliando a temática por meio de conhecimentos de mundo-leitor diversificado. Se a aluna indicasse um conhecimento leitor ampliado, ela poderia melhor sugerir ações interventoras, conforme critério do Exame. Esse nível no modo de escrita esperada. O que não é esperado de uma concludente de um curso de Letras. No todo da análise focalizou-se o modo como as leituras realizadas pela aluna contribuíram para a construção discursiva do seu texto, e em que graus as ideias são inter-relacionadas, identificando níveis de conhecimento.

Essa carência de conhecimentos da aluna para temática de modo a promover inter-relações revelou, ainda, a dificuldade para associar e articular, criticamente, informações essenciais para o desenvolvimento argumentativo. Mesmo a produtora explicitando, nas respostas ao questionário aplicado, a relevância dos conhecimentos prévios/enciclopédicos na compreensão e produção textual, ela não demonstra uma argumentação proficiente sobre a temática a ser desenvolvida na produção.

Faz-se, aqui, uma observação: o texto-base como apoio para a escrita do aluno era uma notícia, gênero que circula, em geral, em suportes jornalísticos. Isso importa observar no sentido de que a aluna não listou como fonte de leitura os jornais, sejam impressos ou digitalizados. No entanto, valendo-se de um conhecimento sociointeracional (KOCH, 2011), essa aluna desenvolveu o texto abordando a violência como um tema social, mas não associou diálogos sobre o tema. Há um estabelecimento de inferências em que pôde considerar a informação apresentada no texto, associando-a a outras ideias de conhecimento leitor.

Sabe-se que os conhecimentos dos sujeitos em relação a sua bagagem de mundo e outros, como: o reconhecimento do material linguístico e sua articulação; as diversas formas de interação pela linguagem; objetivos de comunicação e tipos de informações empregadas; esquemas textuais e constituição de gêneros são entrelaçados. Assim, uma produção oral ou escrita apontará esses níveis de conhecimento.

Para especificação na análise, com a preocupação de apontar indícios reveladores de possíveis leituras diversas realizadas pelos alunos, nesta pesquisa, parte-se do reconhecimento desses diversos conhecimentos; no entanto, retomando a nossa proposta de análise a expectativa é identificar no nível de conhecimento enciclopédico, referências e articulações entre leituras de obras, textos impressos, digitalizados e outros gêneros escritos. A proposta é identificar processos intertextuais por meio, por exemplo, de citação, alusão, implícitos,

referências a textos escritos do domínio leitor dos alunos. A proposta é associar leituras e escrita, essa associação possivelmente permitirá conclusões e considerações sobre a relação leitura e escrita.

Essa proposta parte da informação de leituras dos alunos e sugestões apresentadas no roteiro de perguntas que foi aplicado, em que se listaram textos acadêmicos; literários; jornalísticos; religiosos; auto-ajuda; quadrinhos; mangás; provenientes de redes sociais, online. Tratou-se de uma apreciação dos textos lidos pelos alunos e sua influência em uma produção escrita, de modo a indicar possíveis bagagem leitora dos alunos e associações feitas entre ideias, argumentos que demonstraram uma escrita eficiente.

Dentre os temas que o ENADE elenca como foco de discussão dos alunos nas questões discursivas de Formação Geral (por fazerem parte da formação cidadã) estão:

Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; vida urbana e rural; violência. No texto, a produtora demonstra ter conhecimento do gênero proposto para produção, mas não o arcabouço informativo para desenvolvimento da argumentação.

No que tange a competência discursiva proposta pelo ENADE, três aspectos mostraram-se inexistente no texto da produtora:

- Formulação e articulação consistentes em situações sociocomunicativas expressando-se com clareza, coesão e precisão.
- Planejamento e elaboração de projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em diferentes contextos.
- Busca de soluções viáveis e inovadoras na resolução de problemas.

A autora não apresenta explicitamente discurso de outros no texto assim como tem dificuldade de desenvolvê-lo tematicamente, com traços próprios de propriedade na discussão. Isso corrobora para a reflexão de que a leitura, o conhecimento prévio implica diretamente na organização dialógica interna do texto.

O princípio dialógico perpassa a ideia de que todo discurso é atravessado por outro discurso, o que caracteriza o caráter polifônico da linguagem. Por isso é inevitável afirmar esse caráter no texto da produtora. Mas não se percebe o domínio da temática, levando em consideração a ideia de que, apesar de se perceber como leitora assídua há o reflexo dessa leitura no seu texto, mas de maneira desorganizada do ponto de vista argumentativo.

Sobre o processamento da leitura Leffa (1996) distingue três definições que implicam a concepção de leitor. A primeira corresponde à leitura como atividade de extração de significado do texto, a segunda refere-se ao processo de atribuição de significado ao texto; e a terceira é aquela que define leitura enquanto processo de interação entre texto e leitor. Tais definições diferenciam-se a partir do movimento que o leitor realiza no texto.

No movimento de extração de significado percebe-se uma direção do texto em relação ao leitor. Esse modelo de extração evidencia um leitor que associa o significado do texto às informações percebidas na materialidade linguística. Isso significa a obtenção, por parte do leitor, de um sentido preciso, exato e completo apreendido a ser apreendido no texto, não ultrapassando a superficialidade linguística. Conforme Solé (1998) o leitor realiza o modelo de leitura *bottom up* em que:

[...] o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico [...] consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão recorrentes como o fato de que continuamente inferimos informações (SOLÉ, 1998, p.23).

O movimento de atribuição de significado se dá do leitor para o texto; a ênfase está no leitor. Isso pressupõe que um determinado texto pode provocar em leitores diferentes leituras diferentes, no sentido de que cada leitor atribui em suas leituras uma percepção particular da realidade, levando em consideração suas experiências prévias e sua visão de mundo. Solé (1998, p. 23-24) explica que esse é um modelo descendente, *top down*, em que se tem um leitor que não procede letra por letra. O leitor tende “a usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las”. Isso porque o sentido atribuído ao texto está no conjunto de acontecimentos que o próprio texto desencadeia na mente do leitor.

O terceiro modelo apresentado por Leffa (1996) é aquele que define leitura enquanto processo de interação entre texto e leitor. O leitor é caracterizado como aquele que possui, além de habilidades essenciais para o ato da leitura, a intenção de ler. Intenção pode ser tipificada com uma necessidade do leitor que precisa ser satisfeita, uma espécie de busca de equilíbrio interno ou um apontamento para um objetivo que o leitor tem em relação a um determinado texto.

Esse modelo pressupõe os outros modelos apresentados, observando que para se chegar ao desenvolvimento dessas habilidades leitoras que implicam a relação leitor e texto, o leitor, aqui considerado proficiente, precisa dominar os aspectos tanto micro quanto

macroestruturais do texto. Por isso Solé (1998) explicita que nesse modelo interativo pressupõe uma concatenação dos outros modelos apresentados, integrando a esse modelo de interação entre leitor e texto, as habilidades concernentes aos modelos bottom up e top down . Essa concatenação, que caracteriza o leitor proficiente, leva em consideração os vários conhecimentos que o leitor traz para o processo de construção de sentido do texto.

Assim, hipótese que se levanta sobre a produtora T2 é que ela seja uma leitora pouco comprometida com as informações e vozes que circulam na sociedade, mesmo reconhecendo a importância da leitura para a construção de textos, para sua escrita. É possível perceber as marcas que atravessam o diálogo que a produtora tem com o texto-base e a ativação do conhecimento prévio sobre dados da realidade, porém esses conhecimentos são apresentados de maneira superficial. Kleiman (2011) elucida que

[...] o conhecimento de mundo do leitor é marca de leitor proficiente, quando utilizado juntamente com outras fontes de informações textuais [...] num processo de contínua avaliação de nossas expectativas sobre o texto e o quadro referencial de fato elaborado pelo autor. Assim numa visão de leitura como interação à distância entre dois sujeitos [...] deva haver convergência entre os leitores sobre o conteúdo referencial do texto, especificamente sobre o conteúdo referencial específico. Podemos então considerar que quando o texto é apenas concebido com uma série de estímulos para um processo de associação aleatória não temos leitura (KLEIMAN, 20011, p.92).

No texto da produtora T2, percebe-se que há a ativação de conhecimentos diversos que integram seus esquemas mentais, como a “violência urbana”, mas estes são apresentados de maneira que a produtora prioriza a paráfrase das informações presentes no texto-base. Assim outra hipótese que se apresenta é a de que o ensino que perpassou a vida escolar dessa produtora, assim como o da produtora T1, é um ensino que prioriza a estrutura e características do gênero, mas não seu plano de conteúdo.

<b>Quadro 4 – Síntese de Índicios – Produção Textual 2</b>	
<b>Categorias de análise</b>	<b>Índicios</b>
Relevância informativa	Baixo grau de informatividade
Relação com outros textos (polifonia/intertextualidade)	Não apresenta intertextualidade (explícita)
Progressão temática	Desalinhamento temático (mesmo com a apresentação dos espaços do parágrafo)
Padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa	Presenta de traços dissertativos, descritivos e narrativos.

**Quadro 5 – Síntese Hipóteses – Produção Textual 2**

1. Mesmo o fato de a autora estar num contexto centrado em textos domínio literário e acadêmico, esse contexto não colabora para a organização de suas ideias no texto.
2. O ensino que perpassou a história escolar desta produtora prioriza a estrutura e não o conteúdo, tendo em vista que autora tem dificuldade na apresentação da informatividade em sua produção.
3. A autora tem contato com diversos textos de domínio, porém não se apropria das leituras provenientes deles para conduzir suas ideias, o que se justifica pela dificuldade de construção argumentativa no texto da produtora.
4. A aluna não é uma leitora assídua/proficiente, embora diga que é. Isso se confirma quando ela se mostra pouco comprometida com as informações e vozes que circulam na sociedade, ainda que reconhecendo a importância da leitura para a construção de textos, para sua escrita.

### 4.2.3 Produção textual 3

A educação brasileira é e sempre será o meio de combater todo e qualquer tipo de violência, embora seja um clichê “A educação pode transformar o mundo”.

As autoridades devem, portanto apostar e investir nas séries iniciais, pois é lá que a criança está se conhecendo, iniciando-se no mundo como cidadão e construindo sua identidade. Nas séries iniciais seguintes eles já serão cidadão críticos e conscientes da importância de seus atos na sociedade, bem como a consequência dos mesmos. Promovendo debates nas escolas, comunidades com a presença dos pais e filhos levando estes a refletir de maneira pessoal e também social, uma vez que esta reflexão possa ser efetivada em seus atos; O mundo precisa de transformação e esta só será efetiva se educarmos jovens conscientes e revolucionários.

Abaurre (2012) discute os conceitos de projeto de texto e de autoria. Para a autora, o projeto de texto delinea-se como esquema geral, a estrutura global de um texto. Por meio desse esquema se estabelecem os principais pontos, segundo quem escreve, pelos quais se devem versar a argumentação. Essa articulação deve perpassar todo o texto de modo a garantir uma transversalidade, a fim de que se perceba a linearidade na organização das ideias.

Possenti (2002) acrescenta que, ao produzir um texto, é necessário enfatizar um critério expressivo: a importância de o autor elaborar seu projeto de texto, levando em consideração uma tarefa específica, um objetivo específico. No que se refere a esta produção, a produtora (T3) tem, como tarefa específica, a construção do seu texto para atender à



proposta de produção que traça o caminho por meio do qual o ser produtor seguirá em sua construção textual.

Entende-se, a partir do texto da produtora (T3), que ela compreendeu a temática geral da “violência envolvendo jovens”, ela assimilou a temática, mas não se prendeu à expectativa do ENADE, a qual busca observar como o aluno compreende um determinado texto-base e a partir desse texto base elabora seu texto “preso” ao propósito comunicativo desse texto-base. A produtora (T3) segue o tema proposto pelo texto-base, mas apresentando sob seu ponto de vista uma solução e segue como foco de escrita a sua solução para um problema apresentado no motivador. A sua escrita conta com o conhecimento partilhado, de certo modo, ela se “desvia” da proposta desenvolvendo todo o seu texto numa possível solução do problema proposto sob seu ponto de vista.

A produtora escolhe um subtema para expor a sua posição diante da afirmação de que “A educação pode transformar o mundo”, focalizando o tema educação no subtema violência, ainda que associe as duas ideias. Nesta linha argumentativa ela desenvolve o texto, mas deixa a cargo do leitor o estabelecimento de relações com o texto-base. Neste contexto, a produtora não atende à proposta do ENADE; mas, de certo modo, apresenta um subtema que, indiretamente, envolve o tema violência, pois se propõe a apresentar uma solução para a situação exposta na notícia.

Verifica-se que a produtora (T3) reconhece, com a utilização de aspas, que seu argumento “A educação pode transformar o mundo” é do senso comum, mas o sustenta na construção do seu texto, inferindo que o leitor saiba do que ela está falando. Nesse caso, o leitor específico é o examinador da prova. A produtora conta com o que é possível que o interlocutor recupere por meio de inferências, de modo que o conteúdo da notícia não precisa ser explicitado. Conforme Koch (2000, p.59) o uso de aspas é frequentemente um modo de manter distância do que se diz, colocando-o [o dizer] na boca de outros”.

A produtora (T3) introduz a temática da educação através da reativação de seus esquemas mentais (Dijk, 2000), de um discurso comum que toma a educação como “salvação” de problemas sociais e mantém esse diálogo nos argumentos que desenvolve no texto, seguindo essa orientação argumentativa que foi ativada pelo termo “violência”. Esse “discurso alheio” apresenta-se como indício do repertório sociocultural trazido pela produtora, explicitado em “embora seja um clichê”, que demonstra ser um discurso socialmente estabelecido com o qual ela converge.

Outros aspectos observados nesta produção dizem respeito às “contribuições” pertinentes à formação cidadã que produtora assinala em seu texto:

- “apostar e investir nas séries iniciais”;  
“Promovendo debates nas escolas, comunidades com a presença de pais e filhos”.

Identifica-se que ela tenta atender ao segundo aspecto da proposta de produção, a apresentação de “dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia”. Esses dois fatores, apresentados por ela, dominaram toda a construção textual da autora, observando que ela não apresenta no seu plano textual um dos aspectos da proposta de produção: “análise de duas causas do tipo de violência descrita no texto”.

Partindo-se do dialogismo concebido por Bakhtin, também se insere a discussão de Ducrot (2000) sobre argumentação de autoridade. Ela se define pela incorporação, por parte do locutor, em seu discurso, de asserções atribuídas por outros enunciadores ou, como explica Koch (2011b, p. 137), “a outros personagens discursivos- ao(s) interlocutores, a terceiros ou à opinião pública em geral”.

Essa inserção de argumentação por autoridade se percebe quando a autora introduz o segundo parágrafo com a expressão “As autoridades devem”, seguida da expressão conclusiva “portanto”. Esta inserção revela a ideia de que a autora atribui a responsabilidade das contribuições “a terceiros”, nesse caso específico, pressupõe-se ser governantes (do país, estado e municípios), por estes serem politicamente responsáveis pela educação brasileira. Esse argumento de autoridade se utiliza, segundo Ducrot (2000, p.140), quando “apresenta-se este fato como se valorizasse a proposição p, como se reforçasse, como se lhe ajuntasse um peso particular.” Proposição p que no texto da produtora se refere a uma cumplicidade com o discurso de outros, por entender a educação como solução para esse problema social.

O emprego de argumentos de senso comum, neste texto, pode indicar que a produtora (T3) tem conhecimento de uma projeção positiva sobre a educação em discurso do outro e do seu mesmo e o conhecimento sobre a organização dos seguimentos de ensino brasileiro e os objetivos a eles associados, como se pode observar nos trechos “investimentos em séries iniciais” e “nas seguintes”.

Em trechos como: “inserindo-se no mundo como cidadão e construindo sua identidade” e “serão cidadãos críticos e conscientes” é possível que se revele o conhecimento da autora sobre as discussões que envolvem a construção do cidadão participativo e crítico (em conformidade aos critérios do ENADE). A promoção de debates envolvendo vários atores sociais “debates nas escolas, comunidades com a presença de pais e filhos” é apresentada no texto da produtora (T3) como uma das formas concretas de “investimentos” na

educação. Diante dessas observações seria possível afirmar que a autora se insere na comunidade discursiva escolar.

A hipótese que se lança, a partir desse indício de construção argumentativa, é que a produtora o expressa no texto, por estar inserida em um contexto social em que o discurso se volta para a educação como forma direta de transformação da sociedade. Discurso esperado de um ambiente acadêmico como o qual produtora está inserida, um curso de licenciatura, de formação docente. Porém a apresentação dessas discussões se dá de maneira genérica demonstrando relativo grau de informatividade, de novidade na informação, tendo em vista que as discussões se apresentam de forma limitada.

Aburre (2012) esclarece que autoria não se relaciona ao fato de o produtor trazer ou não conhecimentos que extrapolam o texto motivador do discurso. Isso porque, um texto que dá voz a informações dos textos motivadores pode apresentar autoria da mesma forma daqueles que trazem conhecimento de fora da proposta de produção. O que efetivamente determina autoria no texto é a percepção de um plano estratégico que consiste na organização consistente das ideias desenvolvidas. A maneira como o autor seleciona e mobiliza, relaciona e interpreta as informações que apresenta.

O conteúdo, deste texto (T3), apesar de inconsistente, apresenta uma linearidade em sua estrutura. A autora tenta manter a temática de valorização dos estudos nos parágrafos apresentados. Organização que não atende ao roteiro da proposta de produção o qual solicita ao produtor uma análise de causas do tipo de violência descrita no texto e apresentação de dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito do texto-base.

No parágrafo introdutório, o texto apresenta o sentido amplo da educação e reforça esse mesmo sentido até o final, concluindo com uma proposta intervencionista “O mundo precisa de transformação e esta só será efetiva se educarmos jovens conscientes e revolucionários”. Mas percebe-se que não há comprometimento com o plano estratégico do desenvolvimento do texto, ou seja, não basta ao aluno a informação, pois o que é esperado é que ele apresente essas informações obedecendo a outros critérios de textualidade como, por exemplo, estabelecimento de relações coesivas, coerentes e intertextuais. Observa-se no texto da produtora, que há associações aos seus esquemas socioculturais Van Dijk (2000), porém ela representou articulação estratégica o texto.

No ENADE, um dos aspectos avaliados na produção escrita são “as estratégias argumentativas”. Aspectos que deve revelar um produtor “proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões pautadas pela análise contextualizada das evidências disponíveis” (BRASIL, 2016), bem como “a capacidade de formular argumentos consistentes

em situações comunicativas”. No texto da produtora, percebe-se mais uma intencionalidade de emitir uma opinião do que dialogar com as demais informações da notícia.

A produtora (T3) finaliza seu texto com “O mundo precisa de transformação e esta só será efetiva se educarmos jovens conscientes e revolucionários”. Novamente percebe-se a presença de um “discurso alheio”. Torna-se relevante, neste ponto, a discussão de Marcuschi (2008, p. 155) sobre domínio discursivo. Para o autor “domínio discursivo” é a instância em que se “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”.

Essas relações de poder, as quais Marcuschi se refere, e que está intrinsecamente relacionada com a concepção de linguagem enquanto prática social. Charraudeau (2008) acrescenta que as relações de poder procedem da maneira como os sujeitos as constroem, seja através de trocas, contratos ou “máscaras” que se assumem na própria “encenação verbal. Essa “encenação verbal” seria característica inerente ao discurso político, que dá lugar um jogo discursivo/ argumentativo do processo de construção do dizer.

Nesse trecho o “discurso alheio” apresentado pela produtora T(3) em “O mundo precisa de transformação e esta só será efetiva se educarmos jovens conscientes e revolucionários” parece se aproximar do discurso político que, por essa natureza, acaba por ser um discurso cristalizado socialmente. Dessa maneira é possível inferir que a produtora tem contato com leituras de gêneros do domínio jornalístico, como por exemplo, jornais (televisivos, impressos ou online), lugar onde circulam discursos políticos.

Neste ponto de discussão, se faz necessário evidenciar algumas percepções obtidas no questionário respondido pela produtora do texto. A produtora se apresenta como leitora assídua, declarando a realização de leituras diárias. Dentre essas leituras ela evidencia aquelas que incluem textos literários, acadêmicos, textos religiosos e textos online. Observa-se que os textos literários, acadêmicos e online (em que se podem encontrar textos acadêmicos), são textos característicos do ambiente acadêmico bem como reveladores de discursos direcionados à temática da educação. Mas, apesar da produtora (T3) afirmar a leitura desses textos, eles não aparecem explicitamente em sua produção; o discurso sobre a educação como solução para todas as formas de violência é apresentado a partir de discursos do senso comum socialmente cristalizados.

A produtora revela outro aspecto importante no questionário. Para ela as leituras que realiza colaboram para a sua produção de três maneiras: para o enriquecimento do vocabulário; ampliação dos conhecimentos; e na melhoria da escrita dando suporte para a

inserção de bases referencias e argumentativas. Sobre essa relação de inserção de bases argumentativas e referenciais, Bronckart (1999) esclarece que os mecanismos de posicionamento no enunciado guiam o leitor no processo de interpretação de texto, a partir da manifestação do direcionamento enunciativo que se relaciona às respectivas vozes que emergem no interior do texto.

Esse direcionamento se manifesta de modo a contribuir para que o leitor tenha a possibilidade de formular análises relativas ao conteúdo veiculado pelo texto produzido. O que se percebe no texto da produtora (T3) é que essas bases referenciam e argumentativas aparecem em seu texto, como já dito anteriormente, a partir de discursos de senso comum. Não há a inserção de intertextos que evidenciem de forma explícita discursos de autores que sustentem essas bases e argumentativas e referenciais que a produtora revela ser importante no seu processo de ampliação de conhecimentos e conseqüentemente na melhoria de seu processo de produção escrita.

Outro aspecto importante ressaltado pela produtora é o fato de que a escrita está incluída em suas atividades diárias somente quando da realização de atividades acadêmicas. Postura que não é esperada de quem está concluindo um curso universitário de licenciatura relacionado à formação de leitor. Sobre a leitura e sua relação com o trabalho intelectual na universidade, Orlandi (2008) faz uma crítica relevante:

A primeira das finalidades é sugerir a relação da noção de leitura com a de trabalho intelectual e, assim, sair do circuito mais estrito no qual se toma a leitura em seu caráter técnico imediato. Essa via estritamente técnica tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um generalizado imediatismo. Nessa perspectiva, as soluções propostas criticam o excessivo pragmatismo da educação, mas, ao mesmo tempo, colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental (ORLANDI, 2008, p. 29)

O saber técnico relacionado a um área de ensino é deveras importante na formação educacional, porém não se configura enquanto totalizador das competências necessárias para a formação do profissional, de modo particular o profissional de Letras que terá como função primordial a formação de leitores e escritores. Possenti (2004) explicita o entendimento de que o conhecimento técnico/científico sobre a linguagem não seja suficiente para o professor de língua materna, pois é necessário um conhecimento que exige rupturas que levem o professor, que tem como instrumento de trabalho a linguagem, à práticas transformadoras de ensino de língua materna. A partir, dessa reflexão, é possível inferir que a história de leitura e

escrita dessa produtora na universidade está mais relacionada ao aspecto instrumento de atendimentos de obrigações acadêmicas, mais do que com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica que deve passar as atividades leitoras e escritoras.

No questionário a produtora (T3) associa a dificuldade que sente ao produzir um texto à falta de conhecimentos prévios que a auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto. Um indicativo de que, para a produtora, os conhecimentos prévios são importantes na construção do texto escrito. O que retoma o princípio dialógico bakhtiniano em que todo texto é atravessado por outros dizeres. Nenhum texto constitui-se completamente de discurso novos, inéditos, mas nele atravessam dizeres.

Bakhtin (2011) concebe a linguagem enquanto ação social. Nesse raciocínio se a linguagem é social os sujeitos encontram-se organizados estabelecendo, nas atividades que realizam o processo de interação social/verbal. É nessa concepção de linguagem advinda da interação social que paira o caráter dialógico que se origina na própria enunciação. A enunciação/enunciado é um diálogo; porque nele todo enunciado é impregnado por aquilo que já foi dito anteriormente. Nessa perspectiva da linguagem a partir de relações dialógicas, o teórico toma o texto “Como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quanto o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo” (Bakhtin, 2011, p. 318-319).

Nessa construção do dizer atravessado por outros dizeres, é salutar a compreensão de que, no momento da produção textual o produtor se vale de um conjunto de conhecimentos e o que se espera é que esses conhecimentos sejam considerados pelo leitor no processo de construção de sentidos. Kleiman (2002, p.13) afirma que “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

Pode-se relacionar, então, a reflexão da produtora (T3) que associa a dificuldade que sente ao produzir um texto à falta de conhecimentos prévios que a auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto com as reflexões de Kleiman (2002, p.13) sobre os tipos de conhecimento, já discutidos anteriormente a partir de Koch (2011, p.48). Esse conhecimento prévio compreende três tipos de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico está relacionado a conhecimentos sobre a pronúncia, vocabulário, regras sobre a língua e seu uso. Esse conhecimento permite leitor/produtor a compreensão da organização do material linguístico disposto na superfície textual. O

conhecimento textual relaciona-se às noções de texto que implica os conhecimentos das diversas estruturas textuais e os diferentes discursos a elas inerentes.

O conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, corresponde aos conhecimentos gerais do sujeito sobre o mundo, sobre suas vivências pessoais e eventos situados ao longo do tempo e do espaço. Kleiman (2014) acrescenta que o conhecimento de mundo pode ser adquirido tanto em contexto formal quanto em contexto informal. A partir desta explicitação, seria possível afirmar que a produtora (T3), ao relatar os fatores que se apresentam como elementos dificultadores de seu processo de construção textual no questionário, refere-se à “conhecimentos prévio” como conhecimento de mundo, um dos tipos de conhecimento prévio, demonstrando, sob seu ponto de vista a importância que as experiências “formais ou informais” colaboram na construção de seu plano de dizer no processo de elaboração textual.

<b>Quadro 6 – Síntese de Índicios – Produção Textual 3</b>	
<b>Categorias de análise</b>	<b>Índicios</b>
Relevância informativa	Baixo grau de informatividade
Relação com outros textos (polifonia/intertextualidade)	Apresenta intertextualidade através de argumento de autoridade advindo de discursos do senso comum.
Progressão temática	Digressão na introdução das ideias, seguida de linearidade temática não relacionada com o roteiro da proposta de produção.
Padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa	Presenta de traços dissertativos reveladores de um discurso próximo ao discurso político.

<b>Quadro 7 – Síntese Hipóteses – Produção Textual 3</b>
1. A construção argumentativa sugere ser um reflexo da inserção da produtora em um contexto social em que o discurso se volta para a educação como forma direta de transformação da sociedade.
2. A história de leitura e escrita dessa produtora na universidade está mais relacionada ao aspecto instrumento de atendimentos de obrigações acadêmicas, mais do que com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica que deve perpassar as atividades leitoras e escritoras.
3. A produtora tem contato com leituras de gêneros do domínio jornalístico, como por exemplo, jornais (televisivos, impressos ou online), lugar onde circulam discursos políticos.

#### 4.2.4 Síntese das análises

As análises nesta pesquisa tiveram como cerne de observação a relação intertextual (marcada) e discursiva (circulante) em três produções textuais. Levando em consideração o aporte teórico-metodológico adotado neste estudo, o Paradigma indiciário, foi possível

perceber singularidades presentes em cada texto analisado que foram tomadas como indícios que permitiram observar a condução das produtoras no texto, considerando seu conhecimento de mundo, reportando particularmente leituras diversas realizadas pelo sujeito que aparecem no texto produzido, percebendo o entrelaçamento de discursos, como esse sujeito mostrou seu conhecimento de mundo, observando a relação leitura e escrita. Partiu-se do pressuposto de que a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo e argumentativo, observando uma noção de sujeito mais crítico no mundo.

O texto da produtora (T1) expressa claramente a perspectiva dialógica através de um discurso circulante. A produtora estabelece relações de sentido a partir das ideias do texto que foi apresentado como base. O texto também apresentou um grau satisfatório de informatividade. No que tange a presença de diálogos no texto, não se identificou a presença de intertextualidade (explícita), marcada no texto, mas foi possível perceber a presença de diálogo com discursos socialmente sistematizados e com o discurso do texto-base. A produtora manteve uma progressão temática, articulando um plano linear de discussão, apresentando novos discursos que se complementam ao discurso presente no texto-base, atendendo, portando, ao critério de avaliação do ENADE. O texto também evidenciou capacidade argumentativa da produtora (T1) na construção do texto dissertativo frente ao texto de domínio discursivo jornalístico.

No que se refere ao texto da produtora T2, foi possível perceber que ela relaciona seu texto com o texto motivador, mas não consegue ir além do está na relação própria do texto-base com o texto em que está sendo produzido, limitando seu o discurso às ideias apresentadas no texto-base sem relacioná-las a novos discursos. Não se identificou a presença de intertextos de maneira explícita, tendo em vista que os diálogos apresentados no texto são discursos são advindos do senso comum, reflexo do conhecimento de mundo atravessando o texto da produtora. Ela atende ao roteiro de produção, mas os diálogos que atravessam o texto apresentam baixo grau de informatividade.

A produtora T3 apresentou intertextualidade através de argumento de autoridade advindo de discursos do senso comum se utilizando de aspas para assinalar discursos socialmente cristalizados. Porém, tais discursos se apresentam a partir de um grau baixo de informatividade. Apesar da produtora T3 apresentar uma linearidade temática, seu texto não se relacionada com o roteiro da proposta de produção, tendo em vista que a temática abordada não atendia ao roteiro de produção proposto pelo ENADE.

Como se pode observar, apenas uma produção (T1), no que se refere à condução dos diálogos no texto, no plano macroestrutural, conseguiu atender satisfatoriamente a proposta



do ENADE, evidenciando de maneira clara e consistente os discursos/vozes que atravessam seu texto. Outra produção (T2) consegue atender à proposta de produção, mas se mostra pouco comprometida com as informações e vozes que insere no texto. A última produção textual (T3) apresentou intertexto representando o discurso alheio através de aspas, mas distanciou-se da proposta de produção. A condução dos diálogos presente no texto reflete que a capacidade argumentativa foi comprometida.

Quando se compraram esses indícios aos dados obtidos nos questionários, alguns pontos divergentes são identificados. Os alunos concludentes se apresentam como leitores assíduos e comprometidos com a leitura de diversos textos de domínios discursivos diferentes. Foi possível perceber que eles não se comprometeram em apresentar dificuldades leitoras e escritoras, dificuldades estas que se percebeu em duas das três produções textuais analisadas. O que sugere que os alunos concludentes apresentam um perfil próximo dos alunos iniciantes, que entram no ensino superior relatando as mesmas dificuldades percebidas nas produções dos alunos concludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta teórico-metodológica do Paradigma Indiciário a partir de uma concepção bakhtiniana dialógica de linguagem, a proposta deste trabalho foi observar a condução dos alunos no texto, considerando seus conhecimentos de mundo, reportando particularmente leituras diversas realizadas pelos sujeitos que apareceram no texto produzido. Assim, analisando esse entrelaçamento de discursos e como os sujeitos mostraram seu conhecimento de mundo, enfatizando a relação leitura e escrita, partindo do pressuposto de que a leitura contribui o desenvolvimento cognitivo e argumentativo, observando uma noção de sujeito mais crítico no mundo, possibilitando a proposição de intervenções.

Inicialmente, a presente pesquisa apresentou o referencial teórico que discutiu a natureza dialógica da linguagem a partir dos pressupostos bakhtinianos que leva em consideração uma concepção sociointeracionista da linguagem. Nessa perspectiva, discutiu-se o sujeito de linguagem como sujeito histórico diretamente relacionado às práticas sociais. Discorreu-se também sobre as relações dialógicas inerentes ao contexto de interação do sujeito levando em consideração as discussões de Bakhtin (2011,2014). Ainda nessa discussão inicial, foi possível refletir sobre o entrelaçamento dialógico entre leitura e escrita, apresentando abordagens que envolvem as concepções de leitura enfocando a abordagem sociointeracionista intrínseca às propostas bakhtinianas também apresentadas por Koch (2009, 2012) e Marcuschi (2008).

Levando em consideração o pensamento dialógico e a relação leitura e escrita, discorreu-se também o conceito de polifonia e intertextualidade (implícita e explícita) observando a compreensão das vozes que envolvem o discurso, oral e escrito. Após essa apresentação, discutiu-se sobre a Teoria dos esquemas (Van Dijk, 2000) que amparou esta pesquisa na compreensão das conexões existentes entre os conhecimentos/memória do sujeito e a organização do seu dizer. Após a apresentação do aporte teórico, o estudo explicitou o aporte teórico-metodológico, Paradigma Indiciário, proposto por Carlos Ginzburg (1989; 2006). Proposta de investigação que procurou, neste estudo, particularidades presentes nas produções textuais dos discentes.

Durante o estudo, que analisou produções textuais de alunos concludentes do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí Campus Alexandre Alves de Oliveira, localizado na cidade de Parnaíba, foi possível relacionar as percepções indiciadas nas produções textuais com as informações advindas dos questionários respondidos por esses alunos concludentes sobre sua relação com a leitura e escrita. O que se pode observar nesta

relação é que alguns aspectos do perfil apresentado nas produções não se relacionam com o que foi apresentado nos questionários. Além do questionário fechado respondido pelos discentes concludentes, os alunos iniciantes responderam um questionário aberto, cujas respostas possibilitaram compreender o perfil leitor e escritor tanto de quem entra quanto de quem sai do curso de formação de leitores e escritores.

O olhar pelo qual se conduziu as análises das produções textuais definiu-se a partir da intertextualidade nos textos observando leitura de textos impressos ou digitalizados realizadas pelos alunos, de modo a analisar como essas leituras apareceram no texto escrito dos discentes e de que modo foram articuladas. O que foi possível esclarecer é que o entendimento dos fenômenos que emergiram das produções analisadas se relacionou com o próprio projeto do dizer dos discentes. A observância da construção argumentativa apresentada nas produções analisadas corroborou para o entendimento da importância da leitura para a escrita enquanto processos que estão inter-relacionados reconhecendo que a leitura se apresenta no texto a partir do conhecimento de mundo do produtor. Os indícios percebidos nas produções possibilitaram a compreensão de que as leituras/ conhecimento de mundo favorecem o domínio da organização do dizer de maneira escrita.

Os indícios levaram também à observação de que a história escolar, básica e superior, dos discentes pressupõe um ensino que prioriza a instrumentalidade, o que também foi observado no perfil dos alunos iniciantes. Estes aspectos analisados tornaram-se relevantes, a partir da compreensão de que o diálogo com as práticas escolares revelam que alunos, ingressantes e concludentes na universidade, não se desvencilham de práticas de letramento anteriores ao ingresso na universidade. O que sugere que os conhecimentos apresentados nas produções dialoga com práticas de leitura e escrita, em que o aluno está mais comprometido atender as características formais do gênero do que o estabelecimento de diálogos consistentes dentro do texto.

Partindo do pressuposto de que a leitura é essencial para o desenvolvimento da escrita do aluno, o presente estudo tem sua relevância ao acompanhar traços de leitura no texto dos alunos, ainda que de modo implícito. Esse acompanhamento trouxe a compreensão de que estes diálogos diversos que o aluno estabelece podem ser mais bem fundamentados em leituras que eles estabelecem.

Levando em consideração as duas produções que apresentaram baixo grau de informatividade, dentre elas uma que se distanciou da proposta de produção do ENADE, pensa-se na reflexão sobre o ensino nas universidades, de modo particular nos curso de Letras, que objetivam a formação de leitores e produtores de textos. Sugere-se a reflexão

práticas leitoras e escritoras que objetivem melhorar o desempenho linguístico/discursivo dos discentes, um olhar que evidencie estratégias pedagógicas que possibilitem caminhos para que os alunos progridam em relação às competências de leitura e escrita, no tocante à articulação das leituras imersas na atividade de construção textual.

É preciso perceber o aluno universitário como sujeito histórico, compreendendo sua história de leitura e escrita, bem como as dificuldades que ele apresenta ao ingressar no Ensino Superior para que se tracem estratégias que possam acompanhar o percurso leitor e escritor daqueles que sairão da universidade com a missão de formar leitores e escritores.

Torna-se importante **ressaltar que** o presente estudo, por focalizar as relações leitura e escrita, não esgotou seu cerne de discussão. Havendo possibilidades, caminhos a se investigarem a partir das discussões evidenciadas nesta pesquisa, como a análise comparativa das produções textuais com os rascunhos produzidos pelos alunos. Para fins conclusivos, **considerando** a relação leitura e escrita, apresenta-se a reflexão de Guedes (2009, p. 22): “ Ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marque et al. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual**. Trabalhos de linguística Aplicada, Campinas, jan. /jun. 1995.
- ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 23. Porto Alegre. **Por uma Escola de Qualidade para Todos**. ANAIS. Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coerência e coesão**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. Autor e personagem atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.3-192. [1920-1924]
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2014.
- BARROS, José D'Assunção. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Portaria Inep n. 294, de 8 de junho de 2016. Dispõe sobre definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Formação Geral do ENADE. **Publicado no Diário Oficial de 9 de junho de 2016**, Seção 1, página 12.
- CHARRAUDEAU, P. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COSTA, Cristina Fontes de Paula. **O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes**. 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. **Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido**. 2009. [s.n.]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- DIJK, Van. **Cognição, discurso e interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Coordenação- Geral de controle de qualidade do Educação Superior. **Relatório de área:** Letras- Português. Brasília, 2016.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** 1998. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Lingüística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-29, jul. 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário.** In: **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marco Antonio. 4. ed. Porto Alegre: L&M, 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **A argumentação pela linguagem.** 13ªed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. BENTES, Ana Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: DC Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Referenciação e progressão temática:** aspectos textuais e cognitivos. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 48, jan./jun. 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINSKY, C. B.; DE LUCA, Tania Regina (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. *Perspectiva*, Florianópolis v. 16, n 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero. **Leitura e compreensão de textos acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação**. 2009.132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

WITTER, Geraldina (Org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

HARTMANN, Schirley Horácio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. **Práticas de escrita para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Ibplex, 2011.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Angélica Freire de Carvalho  
Mestranda: Karla Dayane Silva Monteiro

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

1. Com que frequência você lê textos em geral?

---

---

---

---

2. Que tipo de textos você costuma ler?

---

---

---

---

3. Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?

---

---

---

---

4. Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria para o surgimento dessas dificuldades?

---

---

---

---



5. Como a escrita é incluída nas suas atividades diárias?

---

---

---

---

6. Ao produzir textos quais dificuldades você encontra?

---

---

---

---

7. Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?

---

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração!

**Karla Dayane Silva Monteiro**

Mestranda



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGEL  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Freire de Carvalho  
MESTRANDA: Karla Dayane Silva Monteiro

### APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Com que frequência você lê textos em geral?
  - Diariamente
  - Três a cinco vezes por semana
  - Mensalmente
  - Dificilmente
  - Somente quando é solicitado a cumprir obrigações acadêmicas
  
2. Que tipo de textos você costuma ler?
  - Textos literários
  - Textos acadêmicos
  - Textos jornalísticos
  - Textos religiosos
  - Textos de autoajuda
  - Histórias em quadrinhos, Mangás
  - Textos provenientes de redes sociais
  - Textos online
  
3. Como as leituras que você realiza colaboram na sua produção textual?
  - Enriquecimento do vocabulário.
  - Ampliação de conhecimentos.
  - Ajudam a organizar a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão)
  - Ajudam a melhorar a escrita dando suporte para a inserção de bases referenciais e argumentativas.

4. Quando você tem dificuldades na compreensão de textos, que motivos você apontaria
- Para o surgimento dessas dificuldades?
  - Falta de conhecimento prévio sobre as temáticas
  - Linguagem do texto que se apresenta difícil, incluindo dificuldade vocabular
  - Falta de hábito de leitura
  - Falta de atenção, desconcentração na hora da leitura
5. Com a escrita é incluída nas suas atividades diárias?
- Na realização das atividades acadêmicas
  - Na produção de textos literários, músicas, etc.
  - Nas atividades do cotidiano do trabalho ou da religião
  - Em mensagens provenientes de Redes Sociais
6. Ao produzir textos, quais dificuldades você encontra?
- Organizar estruturalmente o texto (introdução, desenvolvimento, conclusão)
  - Falta de leituras prévias que auxiliem no desenvolvimento das ideias do texto
  - Dificuldade gramaticas e ausência de vocabulário enriquecido
7. Como as leituras que você realiza, dentro e fora da universidade, contribuem para a produção de seus textos em geral?
- Enriquecimento vocabular e melhor desenvolvimento estrutural do texto
  - Na ampliação de conhecimento que auxilia no melhor desenvolvimento da escrita do texto através de bases argumentativas e de citação.

Agradecemos a sua colaboração!

**Karla Dayane Silva Monteiro**

Mestranda

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Leia com atenção o que se segue e se tiver alguma dúvida, pergunte ao responsável pelo estudo. Esta pesquisa está sendo conduzida por **Karla Dayane Silva Monteiro**. Após ser informado(a) acerca deste estudo, caso aceite colaborar com esta investigação, assine ao final deste documento que está em 02 (duas) vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador principal. Em caso de desistência você pode se informar com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, localizado no seguinte endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, Pró-Reitoria de Pesquisa- PROPESQ, CEP: 64.049-550- Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332.

### ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

**Título do Projeto:** Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativos-argumentativos por estudantes universitários.

**Pesquisadora Responsável:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Angélica Freire de Carvalho.

**Pesquisador Principal:** Karla Dayane Silva Monteiro.

**Telefones para Contato:** (89) 99447-3198 ou (86) 3323-8457.

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA COM SEUS OBJETIVOS

Trata-se de uma pesquisa que será realizada através do Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Letras da UFPI. O estudo torna-se de fundamental importância, uma vez que busca observar, a partir de textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos universitários concludentes, indícios que revelem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito.

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar, a partir da materialidade linguística, a relação de leituras de textos precedentes aos textos produzidos pelos alunos.
- Elaborar hipóteses explicativas sobre a contribuição das referências leitoras dos alunos pesquisados na argumentação dos textos por eles escritos, em contexto acadêmico.

## INFORMAÇÕES IMPORTANTES

### ▪ **Garantia de Acesso**

Gostaria de informar que você tem a garantia de acesso em qualquer etapa do estudo através do contato com os profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Para maiores informações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Karla Dayane Silva Monteiro pelos telefones (86) 994473198 ou (86) 3323-8457.

Em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) ou telefone: (86) 3237-2332.

### ▪ **Garantia de Sigilo**

Se você aceitar participar deste estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente o(a) voluntário(a) da pesquisa por sua solicitação, a pesquisadora, sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso a suas informações para verificar os resultados do estudo.

### ▪ **Riscos e Benefícios**

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos. No momento em que se sentir constrangido(a) em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais, o(a) colaborador(a) não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em entrevista/questionários da pesquisa.

Se você aceitar participar, estará contribuindo na investigação desta pesquisa que tem como objetivo observar, a partir de textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos universitários concludentes, indícios que revelem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito.

▪ **Período de Participação**

Ao voluntário(a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_; CPF \_\_\_\_\_

abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativos-argumentativos por estudantes universitários.”, como sujeito. Fui claramente informado(a) pela pesquisadora Karla Dayane Silva Monteiro a respeito da minha participação neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente colocado, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Parnaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA

**APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**Título do projeto:** Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativos-argumentativos por estudantes universitários.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Freire de Carvalho

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências Humanas e Letras.

**Telefone para contato:** (89) 994473198 ou (86) 3323-8457

**Local da coleta de dados:** Universidade Estadual do Piauí- Campus Prof<sup>o</sup> Alexandre Alves de Oliveira.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados na Universidade Estadual do Piauí- Campus Prof<sup>o</sup> Alexandre Alves de Oliveira., por meio de entrevistas e questionários semiestruturados e aplicação de atividade de produção textual. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora a Sr.<sup>a</sup> Karla Dayane Silva Monteiro, por um período de 02 (dois) anos.

Após este período, os dados serão destruídos.

Parnaíba-PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

**Karla Dayane Silva Monteiro**

Mestranda em Letras/UFPI

**ANEXO A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENADE****ENADE 2014**  
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**QUESTÃO DISCURSIVA 2** —————

Três jovens de 19 anos de idade, moradores de rua, foram presos em flagrante, nesta quarta-feira, por terem atestado fogo em um jovem de 17 anos, guardador de carros. O motivo, segundo a 14.<sup>a</sup> DP, foi uma "briga por ponto". Um motorista deu "um trocado" ao menor, o que irritou os três moradores de rua, que também guardavam carros no local. O menor foi levado ao Hospital das Clínicas (HC) por PMs que passavam pelo local. Segundo o HC, ele teve queimaduras leves no ombro esquerdo, foi medicado e, em seguida, liberado. Os indiciados podem pegar de 12 a 30 anos de prisão, se ficar comprovado que a intenção era matar o menor. Caso contrário, conforme a 14.<sup>a</sup> DP, os três poderão pegar de um a três anos de cadeia.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2013 (adaptado).

A partir da situação narrada, elabore um texto dissertativo sobre violência urbana, apresentando:

- a) análise de duas causas do tipo de violência descrita no texto; (valor: 7,0 pontos)
- b) dois fatores que contribuiriam para se evitar o fato descrito na notícia. (valor: 3,0 pontos)



## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA  
DIREÇÃO DO CAMPUS



### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

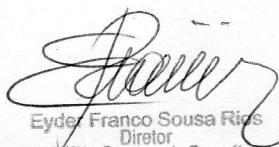
**PROJETO:** Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativos-argumentativos por estudantes universitários.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho

**OBJETIVO:** Observar, a partir de textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos universitários concludentes, indícios que revelem leituras de textos variados e possíveis relações com as produções textuais dos sujeitos pesquisados, no intuito de observar como eles organizam o diálogo trazido no texto escrito.

A Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, situada na Avenida Nossa Senhora de Fátima, s/n, bairro de Fátima, em Parnaíba-PI, CEP 64202-220, na pessoa de seu diretor, Prof. Dr. Eyder Franco Sousa Rios, concede a permissão para a implantação de etapa do projeto de pesquisa: “Um estudo indiciário sobre a relação leitura e escrita na produção de textos dissertativos-argumentativos por estudantes universitários”, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Letras Karla Dayane Silva Monteiro, matrícula 20161004181. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Parnaíba, 26 de maio de 2017.

  
Eyder Franco Sousa Rios  
Diretor  
UESPI - Campus de Parnaíba  
Port. Nº 0052/2017 Mat. 170607-1

## ANEXO C – PRODUÇÃO TEXTUAL 1

## RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	Atualmente presenciamos um aumento dos variados tipos e práticas de violência, entre elas a urbana. Das muitas causas
2	estão presentes o aumento no número de moradores de rua
3	que promove automaticamente a concorrência entre eles por
4	postos para esmolar ou fazer trabalhos como guardar
5	carros em troca de qualquer valor. O aumento da população
6	em geral e a falta de políticas públicas que apoiem a
7	população carente para o crescimento da violência, ob-
8	servando meios rápidos de se conseguir dinheiro. Nesse modo pen-
9	sar, em atitudes que possam evitar tais fatos torna-se ne-
10	cessário, os meios mais eficazes oferecem benefícios a longo
11	prazo como investir em uma educação de qualidade,
12	bem como em políticas públicas que ofereçam oportu-
13	nidades de desenvolvimento para estas pessoas
14	mudarem sua condição socioeconômica.
15	

## ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL 2

## RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	Atualmente, se têm observado um aumento sig-
2	nificativo da violência, a qual não se apresenta mais
3	apenas nos quadros entre idosos, mas também em
4	pequenas e grandes cidades. Uma das causas da excessiva violência
5	urbana está ligada à impunidade presente em nosso
6	país, tendo em vista fatores como as lacunas existin-
7	tes em nossas leis. Ademais, é necessário destacar que
8	também se encontra vinculada à desigualdade social.
9	Assim, se faz necessário que nossos governan-
10	tes adotem para tais lacunas nas leis, a fim de
11	que se faça reverter a impunidade; além disso
12	é necessário resolver a problemática da desi-
13	gualdade, adotando mecanismos que favoreçam
14	tal mudança, como o acesso à educação, in-
15	ter outros.

## ANEXO E - PRODUÇÃO TEXTUAL 3

A violência vem crescendo cada vez mais nos centros urbanos do nosso país, uma vez que grande maioria dos casos de violência vem acontecendo por motivos banais ou circunstâncias improváveis. Por vezes esses tipos de atos que nem sendo registrados pela polícia não tem de fato uma grande razão para acontecer; entretanto são pessoas como estas que vem causando terror nos meios urbanos dos centros.

Por meio de levantamentos <sup>da polícia</sup> sabe-se cada vez mais de atrocidades como estas que estão relacionadas tanto com crimes, ou outros tipos de violência. Mesmo com todo policiamento ainda é difícil evitar fatos como estes acontecerem ~~dentro~~ nos meios, pois violência acontece em qualquer esquina desconhecida pela polícia.

Graves ao pouco policiamento que ainda existe nos grandes centros urbanos este caso, pode não se acabar tragicamente que por sua vez dá morte, pois não é sempre que ~~se~~ não tem de vítima de sociedade não com vida.

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	A violência vem crescendo cada vez mais nos centros urbanos do
2	nosso país, uma vez que grande maioria dos casos de violência vem
3	acontecendo por motivos banais ou circunstâncias improváveis. Por vezes esse
4	tipos de violência que nem sendo registrados pela polícia não tem de fato
5	razões suficientes para acontecer; entretanto são pessoas como estas que
6	causando terror nos meios urbanos dos centros.
7	Por meio de levantamentos <sup>da polícia</sup> sabe-se cada vez mais
8	de atrocidades como estas que estão relacionadas tanto com
9	crimes, ou também outros tipos de violência. Mesmo com todo policiamento
10	ainda é difícil evitar fatos como estes acontecerem nos meios urbanos
11	dos centros desconhecidos de onde a polícia costuma fazer rondas.
12	Mesmo com esse policiamento ainda é difícil evitar fatos como estes
13	aconterem nos meios urbanos, pois violência acontece em qualquer esquina
14	desconhecida pela polícia. Graves ao pouco policiamento que ainda existe
15	nos grandes centros urbanos este caso, pode não se acabar tragicamente, pois não é sempre que se consegue sair com vida.

## ANEXO F – PRODUÇÃO TEXTUAL 4

## RASCUNHO

1	Em uma sociedade, em que a maioria
2	de sua população é pobre, nem todas
3	as pessoas têm acesso a escolas ou a bons
4	empregos. Uma das soluções encontradas para
5	sustentar a família, é procurar empregos,
6	muitas das vezes até perigosos. É um
7	desses empregos, é trabalhar na rua, colo-
8	cando sua vida em perigo, pois fica exposto
9	à violência. O governo federal, o estado
10	e a prefeitura deve proporcionar um maior
11	acesso a escolas, criar mais empregos. Qualificar
12	essas pessoas, para que não tenham que
13	se sujeitar a todo tipo de trabalho, ficando
14	em situação de vulnerabilidade.
15	

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	Em uma sociedade, em que a maioria
2	de sua população é pobre, nem todas as
3	pessoas têm acesso a escolas ou a bons em-
4	pregos. Uma das soluções encontradas para
5	sustentar a família, é procurar empregos, mu-
6	ltos das vezes até perigosos. É um desses em-
7	pregos, é trabalhar na rua, colocando sua vi-
8	da em perigo, pois fica exposto à violência.
9	O governo federal, o estado e a prefeitura de-
10	vem proporcionar um maior acesso a escolas,
11	criar mais empregos acessíveis. Qualificar o
12	maior número de pessoas, para que não te-
13	tenham que se sujeitar a todo tipo de traba-
14	lho, ficando em situação de vulnerabilidade.
15	

## ANEXO G – PRODUÇÃO TEXTUAL 5

## RASCUNHO

1 A violência urbana é algo que apesar de não  
 2 estar tão em evidência se comparada com outras prá-  
 3 ticas violentas, mas que está presente no país em  
 4 que vivemos e muitas vezes na realidade em que es-  
 5 tamos inseridos.

6 Uma parte dos jovens estão nas escolas não com a  
 7 intenção de estudar e conscientes de que ali está a gran-  
 8 de oportunidade para tornar-se um profissional e  
 9 definitivamente poder mudar de vida, podendo então  
 10 derrubar barreiras existentes na realidade em que  
 11 estão inseridos. Pode-se comprovar isto quando temos  
 12 a oportunidade de estar em uma sala de aula como docente.  
 13 Por fim, vale ressaltar que vagas de emprego estão muito  
 14 seletivas e concorridas de maneira que somente aqueles que tie-  
 15 ram uma melhor preparação estão aptos a ocupar um cargo em vacância.

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1 A educação é e sempre será o meio de comba-  
 2 ter todo e qualquer tipo de violência, embora seja  
 3 um clichê "A educação pode transformar o mundo".  
 4 As autoridades dizem, portanto apostar e inves-  
 5 tir nas séries iniciais, pois é lá que a criança  
 6 está se conhecendo, inserindo-se no mundo como ci-  
 7 dadão e construindo sua identidade. Nas séries se-  
 8 quentes eles já serão cidadãos críticos e conscientes da  
 9 importância de seus atos para a sociedade, bem como  
 10 a consequência dos mesmos. Promovendo debates nas  
 11 escolas, comunidades com a presença de pais e filhos  
 12 levando estes a refletir de maneira pessoal e também  
 13 social, uma vez que esta reflexão possa ser efeti-  
 14 vada em seus atos; O mundo precisa de trans-  
 15 formação e esta só será efetiva se educarmos jovens conscientes e resolu-

## ANEXO H - PRODUÇÃO TEXTUAL 6

## RASCUNHO

1	Nos dias atuais, temos vivenciado muito,
2	a situação de jovens, soltos nas ruas
3	sem empregos, dormindo nas praças e debaixo
4	dos viadutos, tendo que até cometer delitos para
5	sobreviverem e na maioria das vezes até
6	para o uso de drogas. São capazes de qualquer
7	maldade para conseguirem seus objetivos. <del>De</del>
8	causa de <del>de</del> má administração dos Prefeitos
9	das autoridades responsáveis que não
10	tomam providência, a começar pelas famí-
11	lias que abandonam os menores nas ruas,
12	por não terem condições de sustentá-los. A solução
13	seria os Governos, criarem projetos, para
14	tirá-los das ruas dando condições de tra-
15	balho, escola e cursos profissionalizantes.

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	Nos dias atuais, temos vivenciado muito a situa-
2	ção de jovens soltos nas ruas sem empregos, dor-
3	miando nas praças e debaixo dos viadutos, tendo que
4	cometer delitos para sobreviverem, e na maioria
5	das vezes é para o uso de drogas. São capa-
6	zes de qualquer maldade para conseguirem seus
7	objetivos. A causa é a má administração dos
8	Prefeitos e autoridades responsáveis que não
9	tomam providência, a começar pelas famílias,
10	que abandonam os menores nas ruas por não
11	terem condições de sustentá-los. A solução seria
12	os Governos, criarem projetos, para tirá-los das
13	ruas, dar condições de trabalho digno, escola
14	e cursos profissionalizante e abrigos com
15	fiscalização.

## ANEXO I - PRODUÇÃO TEXTUAL 7

## RASCUNHO

1	A violência urbana é um problema que vem crescendo
2	muito nos dias de hoje. É comum depararmos com fe-
3	tos demotivados, seja por problemas familiares, psico-
4	lógicos, que em alguns casos, acaba resultando que os
5	mesmos se tornam mais agressivos.
6	Esse comportamento reflete bastante na violência
7	urbana. No texto citado, os fatores que podem ter edu-
8	cados o problema são: agressividade por parte dos cri-
9	minadores; e o fato do suposto motorista ajudar um dos
10	envolvidos (vítima) com dinheiro, que poderia ser usado para
11	vários atos, inclusive, compra de drogas.
12	Dessa maneira, para evitar a situação seria viável
13	que esses moradores de rua no mínimo, organizassem ho-
14	stários distintos para o suposto "trabalho", ou até mesmo,
15	que os motoristas se privem da atitude de doar dinheiro à esses indivíduos.

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	A violência urbana é um problema que vem crescendo
2	muito nos dias de hoje. É comum nos depararmos com jovens
3	demotivados, seja por problemas familiares, psicológicos, so-
4	ciais, etc, que acabam demotivando esses indivíduos, que
5	em alguns casos, resulta em pessoas agressivas e que re-
6	correm ao mundo das drogas para tentar amenizar os pro-
7	blemas.
8	Esse comportamento reflete bastante na violência ur-
9	bana. No texto apresentado, os fatores que podem ter educa-
10	dos a ação dos criminosos foram: a falta de habilidade para
11	resolver aquela situação amigavelmente; e o fato do suposto
12	motorista ajudar a vítima com algum dinheiro.
13	Dessa maneira, para evitar o acontecimento, seria viável
14	que esses moradores de rua organizassem horários distintos pa-
15	ra o "trabalho", ou os motoristas pudessem de ajudá-los em ho-
	edades.



## ANEXO J - PRODUÇÃO TEXTUAL 8

## RASCUNHO

1	A falta de educação de qualidade e oportuna para inserção no mercado de trabalho, deixam o jovem a margem da sociedade.
2	
3	
4	
5	A educação é um fator primordial para que o jovem não seja obrigado para outros caminhos que não a do crime. Uma vez que esta proporciona um desenvolvimento crítico do ser, em
6	desenvolvimento. Assim com, a oportunidade de se estabelecer no mercado de trabalho, impede
7	que o mesmo seja prejudicado por um mundo de crimes.
8	Senão assim, tanta educação com a criação de
9	oportunidades, podem ser inseridas por meio de
10	políticas públicas que lhes dê oportunidade e a escola
11	os conscientizem a cerca do que eles podem conquistar.
12	
13	
14	
15	

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	A falta de educação de qualidade e oportunidade para inserção no mercado de trabalho, deixam o jovem a margem da sociedade. A educação é um fator primordial, para que o jovem não seja obrigado para outros caminhos. Senão assim um meio de combate, para que a falta não acarrete
2	mequilha que se quer evitar. Também é evidente que uma melhor disponibilização de oportunidades, irá proporcionar aquilo que geralmente os produzem, que é o desejo de terem melhores condições financeiras.
3	Portanto, deve-se haver políticas públicas que façam o jovem ter acesso ao mercado de trabalho, como a conscientização por parte da escola, para a importância da educação no que diz respeito, tanto a futura profissional com da existência.
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

## ANEXO L – PRODUÇÃO TEXTUAL 9

## RASCUNHO

1	A violência urbana configura-se como uma das principais
2	preocupações no Brasil. Enfrentamos altas taxas de criminali-
3	dade cujas causas divergem entre estudiosos.
4	A desigualdade socioeconômica está entre os fatores quada-
5	dos atualmente. Sem oportunidade de educação, jovens e até
6	mesmo crianças ingressam no mundo do crime, o qual apare-
7	ce como oportunidade mais próxima de "ascensão social". Outro
8	fator que propicia situações de violência é a impunidade. Por
9	isso brasileiras são brandas e apresentam brechas que abrem
10	precedentes para a não penalização.
11	Desse modo, investir em educação e na distribuição de ven-
12	da de modo igualitário, oportunizando os camadas menos favoreci-
13	das acesso ao trabalho e vida seria um modo de reverter as
14	estatísticas da criminalidade. Aliado a isso, o endurecimento das
15	leis e um melhoramento do aparelho judiciário-legal completam

## PRODUÇÃO TEXTUAL

1	A violência urbana está no entre das preocupações do Brasil.
2	reto que enfrentamos altas taxas de criminalidade. Os fatores que desta-
3	cam esse índice, no entanto, são alvo de divergências entre os es-
4	tudiosos.
5	Entre todos, a desigualdade socioeconômica é uma constante no dis-
6	curso sobre a criminalidade. Sem oportunidade (acesso) a educação, jovens
7	e mesmo crianças ingressam no mundo do crime, o qual representa-se como
8	oportunidade "mais viável" de ascensão social. Outro fator apontado por es-
9	pecialistas refere-se às leis. Muitas delas são brandas e abrem precedentes
10	para a impunidade, agravados ainda no mau funcionamento da justiça.
11	Desse modo, investir em educação e distribuição igualitária de oportuni-
12	dades de trabalho, capacitação e empolimento profissional, aliado
13	ao endurecimento das leis, podem ser formas de reverter as estatísti-
14	cas de violência.
15	