

Posicionamentos discursivos e argumentativos de alunos de direito em um evento de letramento acadêmico referente a questões abertas do ENADE

RESUMO

O artigo em questão é um recorte de uma pesquisa realizada com 15 alunos do curso de Direito, de três unidades de uma instituição de ensino superior da rede particular, em Belo Horizonte, a respeito das respostas dadas a itens discursivos da parte de formação geral do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2016. O objetivo central da pesquisa consiste em examinar os posicionamentos discursivos e argumentativos assumidos por esses alunos em suas respostas aos itens. Visto isso, foram escolhidos dois itens discursivos da formação geral do ENADE-2016, os quais versavam a respeito dos movimentos migratórios para o continente europeu e do impacto da Lei Maria da Penha no cenário da violência contra mulher no Brasil. Ao realizarmos a análise linguístico-discursiva dos itens, percebemos certos obstáculos referentes aos processos de leitura e escrita dos alunos pesquisados. Verificamos, na maioria das respostas dadas aos itens (90%), aspectos expressivos em relação a dificuldades de interpretabilidade e elaboração textual. Os dados da pesquisa nos revelam o quanto é preciso trabalhar o significado da leitura e da escrita, o quando é importante saber seu papel e sua representatividade na e para a sociedade, em especial no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Posicionamentos discursivos e argumentativos. ENADE.

Fernanda Santana Gomes

nandinhasantanagomes@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Robson Figueiredo Brito

robson.figueiredobrito@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

INTRODUÇÃO

Apoiados em nossa experiência com a docência no ensino superior e em nossos estudos sobre língua(gem), pretendemos, neste artigo, apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com 15 alunos do curso de Direito, de três unidades de uma instituição de ensino superior da rede particular, em Belo Horizonte, a respeito das respostas dadas a itens discursivos da parte de formação geral do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2016.

Para fundamentar teórico-metodologicamente o nosso trabalho de pesquisa, partimos dos seguintes pressupostos orientadores: (a) a língua(gem) é um produto social carregado de interações, sempre aberto, dialógico e polifônico; (b) os alunos, enquanto sujeitos de discurso, possuem múltiplas relações com a língua(gem), dentro de uma formação discursiva que será interconectada com a formação social e ideológica; (c) o ato de ler e escrever envolve sempre resposta (posicionamento), tanto de quem escreve quanto de quem lê; (d) o sujeito realiza, por meio da língua(gem), operações de sentido em direção à realidade, sempre em interação, e vai organizando-as em produções e práticas languageiras revestidas de qualificações.

O objetivo central da pesquisa consiste em examinar os posicionamentos discursivos e argumentativos assumidos pelos alunos em suas respostas aos itens discursivos da prova do ENADE-2016, dado que “o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa de comunicação discursiva [...]” (GARCEZ, 2010, p. 63).

Diferentemente do que muitos professores universitários argumentam em relação aos seus atuais alunos, os quais não saberiam escrever e deveriam ter chegado ao ensino superior já sabendo e preparados para ler, escrever e estudar academicamente, nós acreditamos que a grande maioria desses alunos universitários realiza um trabalho de leitura e escrita. A questão a ser discutida aqui pode remeter ao fato de que esses indivíduos apresentem dificuldades inerentes às práticas de letramento realizadas no âmbito acadêmico.

Como salientam Lea e Street (1998), os conflitos entre o que os professores esperam das escritas dos alunos e o que os alunos escrevem tornam-se cada vez mais evidentes, assim, as expectativas e a realidade se chocam, gerando embates tensos, sem reconhecimento dos diferentes tipos de letramentos, tanto dos alunos quanto da universidade e, muitas vezes, os alunos acabam sendo categorizados como indivíduos iletrados pela universidade.

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que os alunos precisam ser cada vez mais inseridos e estimulados pelos professores para desenvolverem as práticas de letramento da universidade, mas também é preciso considerar o contexto anterior de letramento desses alunos – concepções de leitura e escrita construídas ao longo de suas vidas – e suas construções e posturas identitárias, posto que, no dizer de Carlino (2017, p. 25), “escrever é um dos métodos mais poderosos para aprender e que, por isso, não pode ser deixado apenas a como os estudantes podem fazê-lo por sua conta”.

Consideramos o letramento como a relação de uso sociocultural e político que um indivíduo (sociedade) estabelece com a leitura e a escrita em suas

práticas sociais. Para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e de escrita específicas da esfera acadêmica é essencial levar em conta suas experiências prévias de leitura e escrita, ou seja, seu arcabouço cultural antes de ingressar na universidade, com o objetivo de conhecer o que o aluno lê e escreve e compreender como ele realiza esses processos. Tal qual aduz Carlino (2017, p. 29): “[...] ler e escrever são instrumentos de aprendizagem [...] Assumir o controle do ensino e da escrita e da leitura no ensino superior é uma forma de ensinar estratégias de aprendizagem (CHALMERS; FULLER, 1996). Assumir essa tarefa é ajudar os alunos a aprender”.

O processo ensinar-aprender possibilita aos professores o desenvolvimento e o estímulo de práticas que compreendem as relações dos aprendizes com o mundo, suas criações, autotransformações, suas interferências em seu contexto e sua capacidade de refletir sobre o mundo e as relações de poder que o perpassam. Dessa forma, tendo consciência das diversas formas e manifestações do poder, eles podem se tornar agentes de mudanças, assumindo e fazendo respeitar sua identidade e seu capital cultural (COSCARELLI, 2016, p. 113).

Nos estudos de Fernandes (2012) é possível identificar e perceber que o leitor, no tempo em que se põe a realizar o ato de ler, agencia o conhecimento enciclopédico acumulado ao processar a compressão do texto que está lendo, bem como ao escrever e reescrever. Visto isso, podemos perceber o quão complexa e intrincada é a relação entre leitura e escrita, que precisa considerar o contexto sócio-histórico, o qual abrange as vertentes social, cultural, histórica e ideológica, incluindo o aspecto pedagógico, que envolve a produção textual/discursiva e a forma como o texto/discurso é propagado e consumido, o contexto discursivo, que remete à situação de enunciação, e o contexto intertextual e interdiscursivo, que prima pelo dialogismo, os intercâmbios ora implícitos, ora explícitos na trama textual/discursiva.

1. LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA

A leitura do trabalho de Street (2014) possibilita-nos pensar o letramento no plural – “letramentos”, questionar “a grande divisão” – fala *versus* escrita, repensar a relação entre os processos de escolarização e os letramentos enquanto prática social e refletir sobre as políticas nacionais e internacionais de avaliação da leitura e escrita.

Para Street (2014), as concepções utilizadas para interpretar o letramento têm se baseado na visão dicotômica língua e fala, que reduz o letramento a um conjunto de capacidades e habilidades cognitivas que podem ser medidas e mensuradas nos sujeitos. O autor adverte que é preciso especificar tais concepções, as quais são legitimadas em ações sociais que buscam avaliar o letramento dos sujeitos (os sujeitos do chamado Terceiro Mundo), ou seja, as sociedades que produzem os sujeitos iletrados, levando à criação de um modelo interpretativo de letramento autônomo. Esse modelo está situado e centrado no sujeito e nas suas capacidades cognitivas de usar o texto escrito para resolver problemas. Nessa perspectiva, os sujeitos e os textos seriam homogêneos e os contextos social, histórico e cultural não seriam considerados e, também, seguiriam o modelo dominante dos letrados.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014) defende o modelo ideológico, centrado nas práticas sociais concretas dos indivíduos, considerando as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades, as relações entre os diversos grupos, enfim, para o autor os indivíduos vivem práticas sociais concretas e as práticas de letramento devem ser compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos.

Há várias menções de Street (2014) a respeito da questão da linguagem, e o autor faz analogias com os estudos da sociolinguística, quando estabelece, por exemplo, paralelos entre o estabelecimento de uma “língua padrão” e o estabelecimento de um letramento dominante, e com outras perspectivas das ciências da linguagem, como a análise crítica do discurso, quando concorda com Fairclough (1992) que a reconfiguração do letramento como prática social crítica exige uma consciência linguística que considera a perspectiva histórica e transcultural das práticas.

Referindo-se aos aspectos da leitura e da compreensão de textos, Kleiman (1989) afirma que se trata de uma atividade complexa, visto que envolve uma multiplicidade de processos cognitivos, em que há o engajamento do leitor em busca de construir sentido ao texto com o qual se depara. Kleiman (1989) considera que os conhecimentos prévios são um dos fatores essenciais para a compreensão de um texto. Há de se salientar que, no processo de construção de significados de um texto, o leitor reflete, utiliza-se continuamente de seus conhecimentos linguístico, textual e de mundo.

Como cada ato de leitura é diferente (situação comunicativa, leitor, contexto, objetivos para o ato da leitura são diversos) e cada leitor traz para a leitura suas idiossincrasias, suas motivações internas e externas, seus interesses e suas experiências sociais, isso faz com que sejam projetadas diferentes compreensões (resultados) de leitura, ou seja, diferentes representações semânticas do texto são produzidas (FAUCONNIER; TURNER, 2002). É como salienta Coscarelli (2016, p. 42-43): “A leitura normalmente acontece em uma situação comunicativa, por isso não podemos desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor”.

Sendo assim, além de uma questão cognitiva, consideramos, conforme Orlandi (1996), que a leitura refere-se à questão linguística, pedagógica e social simultaneamente. A autora, assumindo a perspectiva da Análise do Discurso, salienta que devem ser observados os processos de produção do texto e de sua significação, pois o leitor não se restringe a apreender um sentido que está no texto, mas sim atribui sentidos ao texto, ecoam vozes em sua interpretação. Sob esse contexto, procura-se determinar o processo e as condições da produção da leitura – os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso e a distinção entre leitura parafrástica e a polissêmica.

Em “*Leitura: uma questão linguística, pedagógica ou social*”, Orlandi (2012) tece considerações e argumentos afirmando que na leitura os domínios do conhecimento linguístico, pedagógico e social estão integrados. E, em seu modo de dizer, assevera que restringir a leitura ao seu caráter mais técnico implica em conduzir “o tratamento da leitura em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas” (ORLANDI, 2012, p. 45). A autora ainda nos lembra

que, na perspectiva de solucionar essa questão do déficit de leitura que os alunos apresentam, vem sempre a esteira de apresentar a esses estudantes soluções mais “[...] como um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história da relação com o conhecimento” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Segundo Silva (2005, p. 45), a leitura apresenta três propósitos fundamentais: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”. Isso quer dizer que a leitura é um caminho para o despertar da criticidade do indivíduo, da visão mais ampla e, concomitantemente, mais específica de si mesmo e do mundo. Assim como ressalta Freire (2006, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para configurar uma leitura crítica, Santos (2006, p. 80) acrescenta que “são igualmente necessárias a percepção das relações texto-contexto e a ida ao texto com uma disposição de procura significativa, em uma atitude de engajamento reflexivo”.

Vista sob esse foco, a leitura é um processo interativo, analítico, construtivo e estratégico. Nesse processo, há o encontro entre um indivíduo e um texto, entre conhecimentos prévios e informações textuais, e a qualidade do ato da leitura, como preconiza Leffa (1996), é medida pela qualidade da reação do leitor, e não pela qualidade intrínseca do texto. De acordo com Leffa (1996, p. 14): “A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”.

Conforme Orlandi (2007) preconiza, o texto é um objeto com começo, meio e fim e não é uma unidade fechada. Para a Análise de Discurso, a leitura é múltipla, visto que diferentes discursos atravessam o texto e os seus leitores. Dado esses aspectos, Orlandi (2007, p. 54) afirma que “um texto tem relação com outros textos, com suas condições de produção, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva”. Para a autora, o texto é materialidade histórica e a leitura consiste em uma historicidade, pois traz o indivíduo (leitor/escritor) de volta à língua.

Assim, em consonância com essa vertente, a leitura, para Orlandi (2008, p. 9), é interação entre sujeitos: “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos(s) (leitor virtual, autor etc.)”. Por conseguinte, o ato de escrever e ler promove o confronto entre o leitor virtual (constituído no ato de escrita) e o leitor real (aquele que de fato lê o texto).

Como bem argumenta Geraldi (2002), o ato de fala ou escrita remete à “luta” com os recursos linguísticos. Segundo o autor:

Falar ou escrever é uma “luta” com os recursos lingüísticos porque, vindo carregados de suas memórias, ainda assim se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo. Trata-se, portanto, de construir com recursos “imperfeitos” algum sentido, que não se reduz à unidade. Do ponto de vista da produção, nesta luta vã, o máximo que conseguimos é deixar rastros a serem manuseados pelo

leitor, sem que possamos delimitar o que cada um de nossos traços consegue fazer emergir. (GERALDI, 2002, p. 4-5)

Nas palavras de Geraldi (2002, p. 3), a leitura é como “uma oferta de contrapalavras do leitor” que, ao acompanhar os traços que são deixados no texto, faz com que estes traços renasçam por meio das significações que o encontro das palavras é capaz de produzir. Um leitor que oferece às palavras lidas as suas contrapalavras vive a experiência da leitura. Sendo, por isso, preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto, a fim de que elas se tornem, por sua vez, novas contrapalavras, legitimando o processo de constituição da singularidade de cada indivíduo.

Ademais, Geraldi (2002) argumenta que a escrita reflete um processo de confronto com o texto alheio. É nela que se pratica, pois, o conflito de identidade. O autor pontua que no texto podem ser encontrados os rastros da subjetividade, dos posicionamentos ideológicos e das intenções/visões políticas em constantes atritos.

Desse ponto de vista, leitura e escrita são consideradas como práticas discursivas, o que significa compreendê-las como formulações linguísticas e históricas em que o indivíduo (leitor ou produtor) inscreve-se na própria construção significante (ERNST-PEREIRA; FUNCK, 2001).

No contexto acadêmico, saber explorar as habilidades e estratégias envolvidas no processo de leitura é fundamental no trabalho docente, pois essa é uma ação que poderá contribuir para corresponder às necessidades emergentes do ensino atualmente. Sob essa perspectiva, a leitura deve ser trabalhada como uma atividade contextualizada e de busca e articulação de informação de diversas fontes.

Há de se destacar que, no âmbito acadêmico, a escrita é algo bastante especializado e os alunos necessitam aprender a usar vocabulários mais específicos e linguagens mais rebuscadas, ter mais refinamento científico, critérios e parâmetros mais sofisticados de análise e reflexão sobre o conhecimento. Nesse percurso, percebe-se que o domínio da leitura e da escrita, consolidado por meio de práticas/eventos de letramento, pode auxiliar no desenvolvimento do aluno enquanto leitor, produtor e propagador de textos.

Fischer (2010) argumenta que os eventos de letramento acadêmico auxiliam os alunos na construção de seus saberes acadêmicos/científicos, é por meio desses eventos que os alunos conseguem apresentar seus posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder. O modo cultural de usar os textos é que permite essa trans(formação) dos alunos. Segundo Street (1994), a escrita acadêmica consiste em um ato social. As experiências anteriores de produção de sentidos que o aluno traz consigo são relevantes para as novas práticas que a universidade impõe.

Sabe-se que o aprendizado da língua está estritamente ligado ao processo de socialização, não se trata apenas do aprendizado de formas, de uma gramática, mas das práticas de interação social. Conforme Bakhtin (1979), é por meio da língua, dos gêneros, que se constituem por e para as atividades humanas (as interações sociais), que os indivíduos se socializam. Sendo assim, para que os alunos escrevam resumos e resenhas precisam, necessariamente, de ser incluídos

em práticas de leitura e escrita de textos desses gêneros e perceber essas atividades como algo significativo, que dialogue com suas ideologias, suas identidades.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho, desenvolvido com os alunos do curso de Direito, adotamos o enquadre da pesquisa qualitativa e a coleta dos dados aconteceu da seguinte maneira: (a) escolha de dois itens discursivos da formação geral do ENADE-2016, como mote para que os alunos pudessem responder sobre o assunto discutido nos itens; e (b) aplicação desses itens discursivos a 15 alunos de Direito (turmas dos períodos matutino e noturno), em três unidades de uma instituição de ensino superior de uma rede particular em Belo Horizonte.

Os estudantes foram escolhidos pelos pesquisadores de maneira intencional, uma vez que um dos professores pesquisadores leciona no curso de Direito e, por essa razão, foi abordando alunos para que respondessem às questões discursivas propostas no ENADE 2016. Os alunos que aceitaram responder a esse trabalho, na percepção dos pesquisadores, foram declarando voluntariamente sua adesão a essa pesquisa

Esse procedimento metodológico aplicado para a escolha desse público-alvo corresponde à chamada amostra intencional não probabilística que é, como afirmam Costa e Costa (2014), um tipo de amostragem em que se prevê seleção dos membros da população estabelecida com base nos princípios de referência do próprio pesquisador como, por exemplo, ter conhecimento de quem são os sujeitos e, também, de acompanhá-los pedagogicamente.

Na direção desse argumento, acreditamos que os alunos participantes da pesquisa, ao responderem aos itens discursivos, pudessem manifestar os seus posicionamentos em relação às temáticas que versavam na proposta de cada item: movimentos migratórios para o continente europeu e o impacto da Lei Maria da Penha no cenário da violência contra a mulher no Brasil.

Foram apresentados os seguintes itens discursivos do ENADE-2016 aos alunos evidenciados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Itens discursivos da Prova do ENADE 2016

Item discursivo 01 (ENADE 2016 – Formação Geral)

No primeiro trimestre de 2015, chegaram à Europa, de modo irregular, cerca de 57.300 imigrantes, número que corresponde, aproximadamente, ao triplo do verificado no mesmo período de 2014, ano em que todos os recordes haviam sido quebrados. Nesse cálculo, não foram incluídos os imigrantes que naufragaram no Mediterrâneo ao serem transportados em barcos precários, superlotados e inseguros, fretados por mercadores que cobram cerca de 2 mil dólares por passageiro. Considerando essas informações, elabore um texto dissertativo, posicionando-se a respeito dos referidos movimentos migratórios. Em seu texto, apresente quatro argumentos, sendo dois na perspectiva de quem migra e dois na perspectiva dos países que recebem os imigrantes.

Item discursivo 02 (ENADE 2016 – Formação Geral)

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a violência contra mulheres é uma grave violação dos direitos humanos que gera impactos físicos e psicológicos. A Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) aponta que, no Brasil, de janeiro a outubro de 2015, 38,72% das mulheres em situação de violência sofreram agressões semanais. A violência doméstica é o tipo mais comum de violência contra a mulher e, para se tipificar essa violência como crime, foi promulgada, em agosto de 2006, a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), resultado de mobilizações para garantir justiça às vítimas e reduzir a impunidade de crimes cometidos contra as mulheres. A partir dessas informações, redija um texto dissertativo sobre o impacto da Lei Maria da Penha no quadro de violência contra a mulher no Brasil. Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

- impacto da violência doméstica na vida da mulher, na família e na sociedade;
- mudanças nos mecanismos de proteção à mulher decorrentes da Lei Maria da Penha.

Fonte: Prova do ENADE 2016

3. ANÁLISE DOS DADOS

A posição teórica sobre leitura que adotamos supera a dicotomia texto-leitor, ela é a denominada sociointeracionista, desenvolvida com base no conceito vygotskyano de interação na aprendizagem. Essa linha teórica postula que a construção de sentidos se dá por meio de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor na trama do texto. Desse modo, o leitor, durante a leitura, consegue construir significados quando mobiliza seus conhecimentos prévios (os quais foram adquiridos nas práticas sociais e armazenados em esquemas mentais) e coloca-os em confronto com as pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto. Pode-se dizer, portanto, que a leitura se processa na interação que se instaura entre autor, texto e leitor.

Conforme as recentes correntes teóricas, o texto deve ser considerado como um objeto linguístico cujos sentidos existem dentro de um contexto sócio-histórico e discursivo. Para Koch (1997) o texto refere-se a um evento discursivo, que vai além da sua materialidade linguística. Deve ser compreendido sob uma perspectiva interacionista, considerando o aspecto sócio-histórico. Kleiman (1998) apresenta, também, uma concepção de texto escrito como evento discursivo, o qual deve ser vinculado ao contexto sociocultural em que é produzido. Compartilhamos dessas concepções e acreditamos que o leitor, durante sua leitura, tece suas conclusões e constrói um juízo de valor. Há, nesse percurso, portanto, construção de significados, problematizações e processos contínuos de análise e reflexão.

Quando o aluno chega à universidade, espera-se que ele saiba como ler e compreender bem um texto. E, com o tempo, ao longo de seus estudos, almeja-se que o aluno seja cada vez mais independente, demonstre criatividade, apresente alternativas, formule hipóteses consistentes, exponha proposições próprias, saiba estabelecer relações intertextuais, usufruir de suas experiências e de seus saberes, refletir com criticidade aguçada, entre outros aspectos. Entretanto, atualmente, não é o que se verifica no âmbito universitário.

De acordo com Tourinho (2011), o estudante universitário necessita saber realmente o que significa a leitura, pois:

Não basta apenas decodificar o texto, ler por ler. Necessita-se de uma preparação prévia, de um conhecimento anterior de mundo, que permitirá ao discente relacionar suas atuais leituras com outras visões já internalizadas. Talvez aí esteja uma das problemáticas para o baixo interesse pela leitura e seus respectivos efeitos: falta ao graduando um cabedal de conhecimentos anteriores, fornecido pela convivência em sociedade, pelo debate, pela discussão e observação do mundo ao seu redor, que o permita fazer uma ponte com os temas a serem escolhidos para se ler. Faltam subsídios epistemológicos necessários para a ativação subjetiva do interesse pelo ato de ler, os quais serviriam de degraus condutores ao entendimento do texto e, conseqüentemente, do aumento do interesse pessoal pela leitura (TOURINHO, 2011, p. 334).

Para responder aos itens discursivos (ENADE-2016) de nossa pesquisa, os alunos deveriam refletir sobre as informações expostas, a fim de produzir sentidos e argumentos. Sendo assim, a realização das respostas aos itens exigiu algumas importantes habilidades dos discentes, como levantamento de hipóteses, compreensão dos problemas a partir de pontos de vista diversos, assimilação de informações e construção de respostas adequadas às situações e avaliação crítica dos prós e contras de uma argumentação.

Consideramos, em consonância com Meyer (2008), que no processo de argumentar é preciso que o sujeito falante ou escritor ofereça em sua argumentação explicações que sejam sustentadas por justificativas que possibilitem o entendimento do interlocutor de que nessa atividade o diálogo é condição *sine qua non* se efetiva o procedimento de argumentar.

Ao realizarmos a análise linguístico-discursiva dos itens, verificamos, na maioria das respostas dos alunos aos itens (90%), os seguintes aspectos:

- *Itens discursivos do ENADE – Processo de imigração e Violência contra a mulher:* (a) uso constante de generalizações; (b) subjetividades acentuadas, não atendendo aos objetivos dos itens; (c) falta de base teórica para articular as ideias e fundamentar as argumentações das respostas aos itens; (d) excessos de hipóteses sem aportes para sustentar as teses levantadas; (e) construção de conceitos em excesso; (f) elaboração demasiada de paráfrases referentes aos enunciados dos itens; (g) ausência de problematização dos assuntos propostos; (h) dificuldade de correlacionar e/ou confrontar as temáticas propostas; (i) ambigüidade nas respostas aos itens; (j) incompreensão dos enunciados, em especial, dos comandos dos itens; (k) conhecimento restrito e/ou pouco aprofundado a respeito das temáticas abordadas; (l) argumentações inconsistentes, em discordância com os objetivos traçados pelos itens; (m) pouco domínio e/ou uso da estrutura do texto dissertativo; (n) problemas de sintaxe, semântica e ortografia nas respostas aos itens.

No quadro a seguir, são expostas algumas respostas aos itens dos participantes da pesquisa, para exemplificar os aspectos apontados.

Quadro 2 – Análise linguístico-discursiva de itens discursivos do ENADE 2016

Item discursivo 01 – Processo de imigração

- Generalização

“Para todo o mundo se torna fácil julgar os países que fecharam suas fronteiras [...] Ao contrário do que todo o mundo acho que os imigrantes querem ajuda para entrar em outro território a verdade é que eles querem o contrário. O objetivo sempre foi permanecer no território de origem, com isso esse povo busca ajuda para que as guerras acabem e não para fugir de seu país natal ou escolhido para viver”. (Estudante de Direito – C 14¹)

Item discursivo 01 – Processo de imigração

- Subjetividade marcada

“Os movimentos migratórios são muitos comuns nos dias de hoje e os que recebem os imigrantes dependendo da situação em que se encontram em seus países fazem a coisa certa, pois nos temos que acolher e ajudar o outro sem olhar e sem esperar algo em troca e aos que migram as vezes sai de seu país para procurar uma vida melhor ou até mesmo ter a oportunidade de viver.” (Estudante de Direito – C 6)

Item discursivo 02 – Violência contra a mulher

- Contradição / Ambiguidade

“A violência contra a mulher é um problema muito antigo que tem pouco tempo que começaram a ver esse fato como um problema grave. Infelizmente ainda vivemos em uma sociedade arcaica e extremamente machista e com isso temos na sociedade o pensamento de violência doméstica ser algo natural e que todo mundo tem seus problemas e suas vidas. Temos que falar mais sobre a violência doméstica pelo simples fato da cascata de problemas que ocorre pois essa ação, por exemplo uma família que tem a violência doméstica como algo ‘normal’ é uma família infeliz, é uma família sem perspectivas de crescimento, pois ninguém cresce sozinho e enquanto o homem enxergar a mulher como um ser inferior, nunca irá conseguir melhorar e a consequência disso é que os homens continuarão sendo sobrecarregados de serviços e responsabilidades nas quais ele não da conta e a sociedade com esses tantos problemas alarmantes.” (Estudante de Direito – C 4)

Item discursivo 01 – Processo de imigração

- Fuga dos objetivos propostos pelo item

“[...] Recentemente, tive a oportunidade ouvir palestra ministrada pelo juiz, atualmente, do Tribunal de Justiça, Antônio Augusto Cançado Trindade em que ele expõe que em decisão de sua autoria discutiu que o termo “imigrante ilegal” é inadequado, sendo o correto falar-se em imigrante não documentado, pois” (Estudante de Direito – C 15)

Item discursivo 02 – Violência contra a mulher

- Fuga dos objetivos propostos pelo item

“A mulher sofre agressões ou sofre qualquer outro tipo de violência tem sua vida modificada para sempre. E a forma de mudarmos isso é por meio da educação e da conscientização desde cedo e não simplesmente tentando punir seus autores”. (Estudante de Direito – C 14)

Item discursivo 02 – Violência contra a mulher

- Tentativa de parafrasear o enunciado do item / Ausência de embasamento teórico, concepções inconsistentes

“A violência ainda é um caso que é muito visto, a violência contra a mulher ainda mais. A Lei Maria da Penha veio com o intuito de ajudar as mulheres que sofrem violência. Mas infelizmente muitas delas não tem a coragem de denunciar, então mesmo com a presença da Lei Maria da Penha a porcentagem da violência doméstica ainda é muito alta, mas a mudança tem que começar das pessoas que sofrem este tipo de violência ou até de nós mesmos que vemos e aceitamos.” (Estudante de Direito – C 6)

Item discursivo 02 – Violência contra a mulher

Falta de fundamentação teórica / Ausência de dados estatísticos para suportar a tese apresentada

“[...] Contudo sabemos que há muito o que avançar, ainda nos tempos de hoje existem números absurdos de violência contra a mulher, mas não há que se negar que foi um grande passo em relação os direito das mulheres.”(Estudante de Direito – C 9)

Item discursivo 02 – Violência contra a mulher

- Generalização / Falta de fundamentação teórica / Argumentações inconsistentes / Hipóteses sem suportes para sustentar as teses levantadas

“Após a criação da lei maria da Penha, muitos casos foram encontrados, caso que antes a mulher tinha medo pelo fato de não sentir protegida após a denúncia. Um dos impactos que de acordo com as pesquisas tem diminuído é a violência doméstica, tornando assim a família e a sociedade mais segura. As mulheres estão mais confiantes para se defender diante das leis que as protegem, isso gerou mudanças na proteção e uma queda gradativa em relação as violência.” (Estudante de Direito – C 11)

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos de itens discursivos da Prova do ENADE 2016

No decorrer do desenvolvimento da análise dos dados da pesquisa, percebemos que os alunos se utilizaram muito pouco do processo de inferência. Usufruíram minimamente dos elementos dos enunciados dos itens e dos conhecimentos prévios para produzir informações que não estavam explícitas neles, mas que precisam ser inferidas pelo leitor para construir uma compreensão coerente. As inferências consistem em processos cognitivos que possibilitam aos leitores conectar partes do texto e, por conseguinte, perceber que um texto não é resultado de asserções isoladas, mas sim de informações bem conectadas que possibilitem a significação (VAN DEN BROEK, 1994). Fauconnier e Turner (2002) argumentam que para criar e integrar significados é necessário que o leitor use ativamente seus conhecimentos e habilidades. Como o ato de significar trata-se de uma ação permanente, o leitor precisa recorrer aos seus conhecimentos prévios para estrategicamente realizar uma boa leitura, a fim de ser capaz de elaborar produções textuais satisfatórias.

Flagramos, nos enunciados produzidos nos itens discursivos apresentados no Quadro 2, que os alunos pesquisados se utilizaram de conhecimentos prévios para responder às questões, entretanto, esses conhecimentos não apresentaram profundidade bastante para atender aos propósitos das temáticas em discussão, para promover problematizações com os objetivos das questões e para fundamentar as informações e argumentações ora apresentadas. Sabe-se que utilizar diferentes tipos de conhecimentos prévios (conhecimento do assunto, conhecimento linguístico, conhecimento procedimental, entre outros) auxilia na compreensão de textos (MCNAMARA; KINTSCH, 1996; RUMELHART, 1978 apud COSCARELLI, 2016).

Os alunos respondentes apresentaram um acervo lexical muito restrito em relação aos temas tratados e suas construções de significados pareceram-nos confusas, fragmentadas, por vezes, sem elos de conexão. O processamento semântico, em grande parte dos dados, como ora apontado (90%), foi realizado pelos alunos sem uma integração articulada e apurada das ideias expostas. Isso demonstra certa dificuldade em relação à capacidade de interpretação textual e de adequação e projeção dos posicionamentos, dos contrapontos discursivos diante das interpelações desencadeadas pelos enunciados dos itens.

Durante os processos de leitura e escrita, almeja-se, por parte dos avaliadores do ENADE, que o aluno concluinte do ensino superior (graduação) saiba construir estruturas sintáticas com as informações linguísticas que encontra nos textos. Dito isso, observamos, nos dados da pesquisa, que o processamento sintático realizado pelos alunos está bem aquém daquele que se projeta para alunos universitários. Os alunos apresentam embargos expressivos em relação à construção de estruturas sintáticas concatenadas, coesas, mais densas quanto à forma de articular os conteúdos e de interligá-los. A ausência de conectivos importantes na composição das respostas dos alunos prejudicava a compreensão dos assuntos tratados e das propostas de argumentação e problematização instauradas.

Outro aspecto a ser salientado refere-se à dificuldade que os alunos pesquisados apresentam quando se trata de relações referenciais e causais/lógicas. Para Van Den Broek e Kremer (2000), citados por Coscarelli (2016), esses dois tipos de relações têm se mostrado essenciais para o estabelecimento da coerência. Conforme os autores, as relações referenciais são aquelas que permitem ao leitor acompanhar os elementos, tais como objetos, pessoas e eventos mencionados em lugares diversos no texto e as relações causais/lógicas possibilitam a identificação de como diferentes eventos ou fatos são interdependentes. Para ter resultados satisfatórios em relação a esse aspecto, faz-se indispensável a realização de uma leitura mais aprofundada dos textos/enunciados, envolvendo mais reflexão, mais atenção aos detalhes que sustentam as ideias, às evidências que poderão levar a outras inferências e conexões.

Identificamos nos dados examinados, também, como fator preocupante, a falta de reconhecimento e/ou compreensão dos objetivos dos enunciados dos itens pelos alunos. Sendo assim, houve várias tentativas de parafrasear os enunciados dos itens, entretanto sem embasamentos teóricos que sustentasse as ideias apresentadas. As concepções expostas para responder aos itens eram, na maioria das vezes, inconsistentes e divergiam do foco da questão, de seus propósitos centrais.

Ao examinarmos os dados, depreendemos que se evidencia a dificuldade dos alunos em sintetizar e produzir resumos coesos e consistentes, em realizar o processo de integração e articulação dos temas principais e o processo de problematização com reflexões críticas e pertinentes para a produção de respostas sucintas e esclarecedoras ao que estava sendo solicitado.

Sob o enquadre da teoria da argumentação e do processamento da atividade de argumentar, percebemos que os indivíduos (alunos C14 e C6), que escrevem suas respostas a respeito dos temas propostos pelos avaliadores do ENADE-2016, deixam entrever em seus textos suas próprias opiniões, as quais se revelam por

meio do uso de generalização e de subjetividade marcante: **“Para todo o mundo se torna fácil julgar os países que fecharam suas fronteiras [...] Ao contrário do que todo o mundo acho que os imigrantes querem ajuda para entrar em outro território (C14) e [...] nós temos que acolher e ajudar o outro sem olhar e sem esperar algo em troca e aos que migram as vezes sai de seu país para procurar uma vida melhor ou até mesmo ter a oportunidade de viver (C6)”**.

Os alunos C14 e C6 têm um modo de dizer que pode (des)velar o seu olhar para o imigrante como alguém que necessita de ajuda para entrar no território do “outro” e que almeja uma vida melhor. Percebemos, aqui, que esse posicionamento argumentativo pode indicar uma projeção por parte deles – a de que o imigrante é um “coitado” que deve ser ajudado e carece de uma oportunidade para viver nesse território.

Esse olhar pode também indicar o modo como se referem ao imigrante, que é o estrangeiro. Os alunos C14 e C6 se posicionam sob o enquadre da (in)condicionalidade, como forma de acolhê-lo, uma vez que atribuem a ele (o imigrante) uma condição desvantajosa. Eles deixam implícito que o imigrante não deve sair do seu território, o que pode ser indício de uma ambiguidade por parte destes alunos leitores-escritores ao terem que lidar com essa temática bastante delicada que está acontecendo no continente europeu nos últimos tempos.

No que se refere à questão tematizada sobre a violência contra as mulheres, podemos flagrar posicionamentos argumentativos que apontam para a dificuldade de lidar com o assunto e, por isso, a estratégia discursiva utilizada pelos alunos C6 e C9 foi a fuga dos objetivos propostos pelo item: **“A violência ainda é um caso que é muito visto, a violência contra a mulher ainda mais (C6) e [...] ainda nos tempos de hoje existem números absurdos de violência contra a mulher, mas não há que se negar que foi um grande passo em relação os direito das mulheres (C9)”**. Nos trechos expostos, os alunos buscam parafrasear o enunciado do item, em uma tentativa de encontrar na voz do outro argumentos que possam contribuir com as suas escritas e, com isso, pode evidenciar que esses alunos foram interpelados em suas convicções e posições acerca da mulher, da violência e como alunos do curso de Direito, mesmo quando se posicionaram sobre o tema: **“é um problema muito antigo que tem pouco tempo que começaram a ver esse fato como um problema grave. Infelizmente ainda vivemos em uma sociedade arcaica e extremamente machista e com isso temos na sociedade o pensamento de violência doméstica ser algo natural (C4)”**, manifestando, contudo, certa ambiguidade para lidar com essa situação que aflige as mulheres brasileiras e a eles também.

CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa realizada, constatamos que os alunos possuem diferentes relações com a língua(gem), resultantes das diversas formas de interação com as ideologias que os constituem e os perpassam e com os contextos sociocultural e histórico em que estão inseridos. Sendo assim, os posicionamentos adotados/defendidos pelos alunos nas respostas aos itens a eles propostos pela pesquisa projetaram o confronto das identidades subjacentes e das explícitas, deixaram aflorar questionamentos imbuídos de noções de

empoderamento, as fragilidades, as contradições entremeio às afirmações, negações e/ou anulações, os pré-conceitos e os preconceitos, aspectos que retratam a influência que os processos de leitura e escrita podem projetar na constituição dos posicionamentos e argumentos dos indivíduos ao proferirem seus discursos.

Realizando a análise linguístico-discursiva dos itens, percebemos entraves referentes aos processos de leitura e escrita dos alunos pesquisados. Verificamos, na maioria das respostas dos alunos aos itens (90%), aspectos expressivos em relação à interpretabilidade e à elaboração textual. Os alunos buscaram elaborar conceitos fundamentados em paráfrases dos enunciados, parece-nos que tentaram sustentar seus pareceres em discursos considerados “legitimados”, “sedimentados” pela sociedade, posto que em todo dizer haja sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer (ORLANDI, 2012), o que gera uma suposta sensação de estabilidade. Possivelmente, por esses aspectos, acreditamos que a fomentação de problematizações mais incisivas a respeito das temáticas propostas tenha sido pouco explorada.

O uso constante de generalizações e subjetividades acentuadas, por vezes não atendendo aos objetivos dos itens, deixou transparecer, do nosso ponto de vista, um posicionamento discursivo que ora não manteve a conexão com o contexto do item, ora pareceu-nos “nublado”, desconfigurado pelas nuances e entonações da subjetividade não controlada pelos alunos, pois há de se considerar que são sujeitos atravessados pela linguagem, consequentemente, pelas subjetividades que a constitui. A incompreensão dos enunciados foi bastante expressiva, especialmente dos comandos dos itens, o que pode ser notado pelas ambiguidades recorrentes e a falta de clareza nas respostas aos itens. Podemos perceber pouco domínio e/ou uso da estrutura do texto dissertativo, assim como problemas de sintaxe, semântica e ortografia. Por conseguinte, houve um movimento de articulação moderado desses alunos pesquisados em relação ao manejo dos elementos discursivos e textuais, o que pode comprometer substancialmente as associações, correlações e exemplificações frente aos itens propostos.

Ao elencarmos esses aspectos, a nossa intenção é ressaltar a correspondência inerente que existe entre leitura e escrita e como isso reflete na constituição linguística, social, cultural e histórica do indivíduo que se projeta no e pelo processo de letramento, pois a compreensão de mundo acaba sendo influenciada pelos níveis de aprofundamento em leitura e escrita adquiridos e exercidos pelo indivíduo nos contextos socioculturais. Os processos de leitura e escrita são marcos de inscrição do indivíduo no mundo, que o permitem manifestar e atuar nas esferas política, sociocultural e história, propiciando-os de senso de pertencimento à sociedade e às práticas sociais que dela fazem parte.

Os dados da pesquisa nos revelam o quanto é preciso trabalhar o significado da leitura e da escrita, o quando é importante saber seu papel e sua representatividade na e para a sociedade. Trata-se, pois, de um processo laborioso, complexo e tenso, o qual depende de vários fatores, como capacitação discente e docente, investimento institucional em projetos de letramento, constituição de uma cultura de letramentos na sociedade – implantação e implementação de mecanismos eficientes de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura, (re)significação das práticas de leitura e escrita como meio de

empoderamento do indivíduo, de transformação, desenvolvimento e inovação para a sociedade. Esse processo exige tanto de professores quanto de alunos universitários uma nova forma de relacionar com essas questões detectadas na pesquisa: conscientização, criticidade, flexibilidade, planejamento estratégico para aplicar e usufruir das metodologias que possam fomentar o diálogo entre os processos de leitura e escrita e a multiplicidade inscrita no indivíduo (aluno) contemporâneo.

Dessa forma, é preciso desenvolver um trabalho docente que caminhe em sintonia com a prática efetiva e significativa da leitura, para que possamos obter bons resultados no processo de escrita dos alunos. É fato, portanto, que uma avaliação em grande escala, ao desenhar um sujeito leitor-escritor, também desenha um professor que seja capaz e tenha habilidade de contribuir com o ensino da leitura e da escrita de modo a trabalhar com os seus alunos esse processo de ler-escrever como meio de transformação, desenvolvimento e inovação contínuos. Ademais, esse desenho deve ser compreendido como uma projeção que pode servir de orientação, mas nunca da realidade, visto que os alunos e professores têm limites e, por essa razão, a capacitação pode ser feita como um processo de educação continuada em serviço, a fim de que os professores também (re)passem essas experiências para os alunos.

Para realizarmos um trabalho docente expressivo por meio do resgate da leitura, precisamos considerar os conhecimentos que os alunos já possuem e as suas dificuldades, desenvolvendo progressivamente nos alunos a capacidade de aprender a aprender. No âmbito acadêmico, o aluno é aprendiz e para produzir os gêneros discursivos dessa esfera faz-se necessário que ele seja reconhecido integralmente como sujeito de linguagem, sendo considerados os seus valores identitários e os seus conhecimentos e práticas socioculturais prévios.

Desse modo, defendemos que uma prática pedagógica da leitura e escrita, no âmbito da universidade, que se volte para os projetos como a base para reais transformações nesses processos e rompimento com o discurso do déficit dos professores e dos próprios alunos seria um caminho ideal. Isso porque os projetos podem ajudar os alunos a se perceberem como sujeitos que devem se co-responsabilizar pela sua formação leitora e de escrita, valorizando como eles concebem significados à leitura e à escrita em práticas socioculturais pelas quais se inserem, incentivando sua autonomia em relação à produção de discursos, legitimando sua voz por meio de debates, seminários e produções científicas, fortalecendo, sobretudo, sua identidade sócio-histórica e política, por meio da inclusão social e do aprimoramento das habilidades sócio-linguísticas.

Sob essa perspectiva, o planejamento didático docente também necessita ser repensado/reestruturado, para repensar as práticas de letramento acadêmico em função da entrada das novas identidades que se projetam no âmbito acadêmico e das demandas e desafios que surgem em tempos de profundas mudanças no interior das universidades e no contexto sociopolítico e educacional de nosso país. Ao fazer esse percurso, o docente compromete-se com um processo de ensino e aprendizagem pautado na construção de saberes e na valorização das idiosincrasias dos alunos.

Acreditamos que deveria haver mais pesquisas a respeito da compreensão de textos e da leitura e escrita dos alunos universitários, pois são aspectos fundamentais no ensino superior. Apontar e explicitar as atuais dificuldades de

escrita e leitura apresentadas pelos alunos universitários pode servir de subsídios para ações aplicadas na capacitação de docentes em exercício e na formação dos futuros professores universitários.

Discursive and argumentative positioning of law students in a situation of academic literacy regarding to enade essay questions

ABSTRACT

The present article is an excerpt of a research with 15 from Law School, from three different *campi* of a private high education institution, in Belo Horizonte, about their responses to the discursive items of the section of the 2016 ENADE (National Examination of Students Performance) related to general training. The main goal of that research is to examine the discursive and argumentative positioning assumed by these students in their answers to those items. That being said, we chose two discursive items of those from the general training which dealt with the migration movements to Europe, and with the impact of the law named Maria da Penha in the context of violence against women in Brazil. When working at the language-discursive analysis of the items, we realized the presence of some obstacles regarding to the students process of reading and writing. We noticed that in the majority of the given answers (90%) there were significant aspects related to difficulties of interpretability and textual composition. The research data shows how necessary is to work the meaning of reading and writing, how important is to know their role and their representativeness in the society, especially in academic field.

KEYWORDS: Reading. Writing. Discursive and argumentative positioning. ENADE.

NOTAS

1 C: representa o termo Colaborador(a) da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis: Vozes, 2017. 240p.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura, Letramento e Escola: questões para o ensino e a cidadania no século XXI**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 157p. (Tese do concurso de professor titular da FALE/ UFMG).

COSTA, Marco Antônio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barroso da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 140p.

ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. 224p.

FAIRCLOUGH, N. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics**, Londres, v. 9, p. 730-63, 1992.

FAUCONNIER, G., TURNER, M. **The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities**. Basic Books, 2002.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Leitura e Mediação Pedagógica: perspectivas junto a alunos de graduação em letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 139-156.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010. Disponível em: <www.academia.ed.periodicos.uem.br>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 2010. 173p.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002. Disponível em: <www.revistas.ufpr.br>. Acesso em: 19 jul. 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da literatura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

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

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. UK **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998. Disponível em: <www.tandfonline.com>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MCMANARA, D. S., KINTSCH, W. Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence. **Discourse Processes**, 22(3), p. 247-288, 1996. Disponível em: <www.tandfonline.com/loi/hdsp20>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MEYER, BERNAD. **A Arte de argumentar com exercícios corrigidos**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fonte, 2008, 306p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2012. 100p.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed., Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção passando a Limpo).

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2007.

RUMELHART, D. E. **Schemata**: The building blocks of cognition. Center for Human Information Processing, University of California, San Diego, 1978.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. **A importância da leitura no ensino superior.** Revista de Educação (Itatiba), v.9, p.77-83, 2006. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SILVA, E. T. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 240p.

TOURINHO, Cléber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação,** Bananeiras/PB, v.1, n.2, p.325-346, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

VAN DE BROEK, P. Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In: Gernsbacher, M. A. (Ed). **Handbook of psycholinguistics.** San Diego, CA, US: Academic Press, p. 359-588, 1994.

VAN DEN BROEK, P., KREMER, K. The mind in action: What it means to comprehend during reading. In: TAYLOR, B. M., GRAVES, M. F., VAN DEN BROEK, P. (Eds.). **Reading for meaning:** fostering comprehension in the middle grades. Newark, DE: International Reading Association, p. 1-31, 2000.

Recebido: 25 out. 2017

Aprovado: 02 fev. 2018

DOI: 10.3895/rl.v20n28.7219

Como citar: GOMES, Fernanda Santana; BRITO, Robson Figueiredo. Posicionamentos discursivos e argumentativos de alunos de Direito em um evento de letramento acadêmico referente a questões abertas do ENADE. *R. Letras*, Curitiba, v. 20, n. 28, p. 95-115, mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

