



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LEANDRO WALLACE MENEGOLO

**A ESCRITA DE VESTIBULANDOS COM LAUDO DE DISLEXIA  
EM PROVAS DE REDAÇÃO**

CASCADEL – PR  
2021

LEANDRO WALLACE MENEGOLO

**A ESCRITA DE VESTIBULANDOS COM LAUDO DE DISLEXIA  
EM PROVAS DE REDAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: práticas linguística, culturais e de ensino

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL – PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Wallace Menegolo, Leandro

A escrita de vestibulandos com laudo de dislexia em provas de redação / Leandro Wallace Menegolo; orientadora Carmen Teresinha Baumgärtner. -- Cascavel, 2021.  
104 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Linguagem. 2. Dislexia. 3. Dialogismo. 4. Discurso. I. Teresinha Baumgärtner, Carmen, orient. II. Título.

## Programa de Pós-Graduação em Letras

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LEANDRO WALLACE MENEGOLO, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Aos 09 dias do mês de novembro de 2021 às 14h00min, na modalidade remota síncrona, por meio de chamada de videoconferência, realizou-se a sessão pública da Defesa de Tese do(a) candidato(a) Leandro Wallace Menegolo, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Letras - nível de Doutorado, na área de concentração em Linguagem e Sociedade. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Carmen Teresinha Baumgärtner, Giselle Aparecida de Athayde Massi, Patrícia Goulart Tondineli, Maria Lidia Sica Szymanski, Maria Elena Pires Santos. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Carmen Teresinha Baumgärtner. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de TESE DE DOUTORADO, intitulada: "A escrita de vestibulandos com laudo de dislexia em provas de redação de vestibular". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Giselle Aparecida de Athayde Massi, Patrícia Goulart Tondineli, Maria Lidia Sica Szymanski, Maria Elena Pires Santos. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Tese. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi APROVADO. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).



Orientador(a) - Carmen Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Giselle Aparecida de Athayde Massi



Patrícia Goulart Tondineli  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



Maria Lidia Sica Szymanski  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Leandro Wallace Menegolo  
Aluno(a)



Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras/Unioeste  
Portaria nº 1607/2020-GRE

LEANDRO WALLACE MENEGOLO

**A ESCRITA DE VESTIBULANDOS COM LAUDO DE DISLEXIA  
EM PROVAS DE REDAÇÃO**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Aparecida de Athayde Massi  
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)  
Membro Efetivo (convidada)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Goulart Tondineli  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Membro Efetivo (convidada)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Sica Szymanski  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

**Cascavel, 9 de novembro de 2021.**



**UNIOESTE - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES-CECA PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL  
MESTRADO E DOUTORADO**

## **DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que **LEANDRO WALLACE MENEGOLO**, portador do R.G. nº 4.726.394-8, aluno regular do Programa de Pós Graduação em Letras, nível de doutorado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa "Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino", defendeu, em 09 de novembro de 2021, às 14h00, por videoconferência, a Tese de doutorado "A escrita de vestibulandos com laudo de dislexia em provas de redação de vestibular", tendo sido, pela banca de arguição presidida pelo Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, **APROVADO**.

Cascavel, 09 de novembro de 2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Dantielli Assumpção Garcia', written over a circular stamp.

Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras/Unioeste Portaria n.  
1607/2020-GRE

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Carmen** Teresinha Baumgärtner, pela orientação sábia e pelo gigantismo na condução do processo de elaboração deste trabalho.

Ao **Programa** de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado -, pelas compreensões humanas e a prestatividade.

Aos meus **familiares** (pais e irmãos) pela torcida constante e palavras de incentivo.

À minha **esposa**, Gracielly, e minha **filha**, Débora, pela compreensão nos momentos difíceis.

Aos **Professores**, que compartilharam sua sabedoria e me fizeram crescer.

Aos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a concretização desta pesquisa.

MENEGOLO, Leandro Wallace Menegolo. **A escrita de vestibulandos com laudo de dislexia em provas de redação**. 2021. 164 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner

Defesa: 9 de novembro de 2021

## RESUMO

O tema deste trabalho é a prática da produção escrita em situação de vestibular para um público específico. Situa-se na interconexão entre duas áreas do conhecimento humano: a da linguagem e a da saúde. De uma maneira mais restrita, concentra-se na produção escrita de vestibulandos com laudo de dislexia. O entendimento é o de que estudos da linguagem nos oferecem insumos para analisar a produção escrita do ponto de vista da interação social e da língua, e estudos na área da saúde nos possibilitam compreender como a dislexia tem sido compreendida em termos conceituais e descritivos. Com base nas necessidades expostas como justificativas, a problematização é orientada pelo seguinte questionamento: como se caracteriza a redação de vestibulandos com laudo de dislexia, em situação de exame público, numa Instituição de Ensino Superior do oeste do Paraná? Para respondê-la, objetiva analisar o discurso escrito de vestibulandos na prática linguística de redigir em situação de exame público e que apresentam laudo de dislexia como requisito para a solicitação de banca especial para correção de suas redações. De modo específico, objetiva: I) caracterizar as condições concretas de produção e circulação da interação verbal nas quais os vestibulandos com laudo produziram seus discursos; II) avaliar o atendimento dos textos analisados aos gêneros do discurso solicitados nas propostas e aos critérios de avaliação da instituição; III) refletir sobre eventuais desvios em relação aos temas, aos gêneros e às formas da língua, considerando as situações de interação definidas nas provas de redação. Metodologicamente, realiza uma pesquisa qualitativo-interpretativista de análise documental. O *corpus* é constituído de 49 redações, sendo 27 referentes à prova do vestibular do ano de 2016, 11 de 2017 e 11 de 2018, escritas nos gêneros “carta do leitor”, “artigo de opinião” e “comentário interpretativo crítico”, constantes nas propostas de redação oferecidas aos vestibulandos. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, em diálogo com os estudos da linguagem e da saúde, ocupando-se de usos da escrita em uma dada situação de interação, a prova de redação do vestibular, que têm como examinadores a banca de avaliação da referida instituição, e em uma situação fictícia, contida nas propostas de redação dos referidos exames. As conclusões são: I) o acontecimento social da interação discursiva foi delineado pelo conjunto de informações apresentado nas propostas de redação e foi solicitado, também, o posicionamento do vestibulando frente ao conteúdo temático indicado; II) a maioria dos 49 textos-enunciados produzidos nos gêneros do discurso oferecidos pelas propostas dos 3 anos analisados atende, satisfatoriamente, aos comandos de produção quanto à situação de interação estabelecida, aos gêneros do discurso, aos temas e às formas da língua, evidenciando o domínio da leitura e da escrita pelo maioria dos vestibulandos com laudo. Aqueles que conseguem parcialmente ou não consegue atender se deve à baixa quantidade e qualidade de condução de experiências de leitura e de escrita de gêneros do discurso durante a história de vida desse e de outros vestibulandos que apresentaram as mesmas características limitantes, uma vez não terem sido suficientes para possibilitar o domínio dos gêneros do discurso básicos, comumente solicitados em exames; III) a análise das palavras que apresentaram



algum desvio na relação grafema/fonema ao que está convencionalizado na ortografia da língua portuguesa revelou, quantitativamente e qualitativamente falando, que a maior parte das ocorrências se constitui de violações das formas ortográficas cuja grafia é determinada arbitrariamente e, por consequência, dicionarizada, devido principalmente à substituição de uma letra por outra com o mesmo som, seja no início, no meio ou no fim da palavra, todas sendo justificadas, principalmente, pelo apoio do usuário na oralidade. Houve também, em quantidade importante, casos de violações justificadas pela interferência das características estruturais do dialeto de quem as escreve, com relevância para a supressão de letras ou fonemas no início, no meio ou no fim da palavra. Assim, refuta-se a hipótese superficial de que as dificuldades apontadas e levantadas seriam devido à presença da dislexia. Os discursos escritos não se configuram como apropriados para o estabelecimento do diagnóstico e, muitas vezes, o que se aponta como “problemas” ou “dificuldades”, tem como fonte geradora desse diagnóstico uma concepção de linguagem apenas enquanto código comunicativo, de mensuração restritiva, que se serve de testes com base em palavras e/ou frases isoladas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem. Dislexia. Dialogismo.

MENEGOLO, Leandro Wallace Menegolo. **A escrita de vestibulandos com laudo de dislexia em provas de redação**. 2021. 164 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação e m Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner  
Defesa: 9 de novembro de 2021

## RESUMEN

El tema de este trabajo es la práctica de la producción escrita en una situación de examen para un público específico. Se sitúa en la interconexión entre dos áreas del conocimiento humano: el lenguaje y la salud. De manera más restringida, se enfoca en la producción escrita de estudiantes universitarios con reporte de dislexia. Se entiende que los estudios del lenguaje nos presentan insumos para analizar la producción escrita desde el punto de vista de la interacción social y del lenguaje, y los estudios en el área de la salud permiten comprender cómo la dislexia ha sido entendida en términos conceptuales y descriptivos. Con basamento en las necesidades expuestas como justificativas, la problematización se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo se caracteriza la redacción de estudiantes universitarios con reporte de dislexia, en situación de examen público, en una Institución de Educación Superior del oeste de Paraná? Para dar respuesta, analiza el discurso escrito de estudiantes en la práctica lingüística de redacción en situaciones de examen público y que presentan un informe de dislexia como requisito para solicitar una junta especial para evaluar sus textos. Específicamente, el objetivo es: I) caracterizar las condiciones concretas de producción y circulación de la interacción verbal en la que los estudiantes con reporte de dislexia produjeron sus discursos; II) evaluar el cumplimiento de los textos analizados con los géneros de los discursos solicitados en las propuestas y con los criterios de evaluación de la institución; III) reflexionar sobre posibles desviaciones en relación a los temas, géneros y formas del lenguaje, considerando las situaciones de interacción definidas en los exámenes de composición de textos. Metodológicamente, realiza una investigación cualitativo-interpretativa de análisis documental. El corpus consta de 49 textos-enunciados, 27 de los cuales hacen referencia a la prueba de acceso de 2016, 11 de 2017 y 11 de 2018, redactados en los géneros “carta del lector”, “artículo de opinión” y “comentario crítico interpretativo”, que son constantes en las propuestas de redacción ofrecidas a las pruebas de acceso. La investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada, en diálogo con los estudios del lenguaje y de la salud, abordando los usos de la escritura en una determinada situación de interacción, el examen de redacción del examen de ingreso, que tiene como examinadores la junta de evaluación de esa institución y en una situación ficticia, contenida en las propuestas de redacción de estos exámenes. Las conclusiones son: I) el hecho social de la interacción discursiva fue delineado por el conjunto de información presentado en las propuestas de redacción, y también se solicitó la ubicación del alumno en relación al contenido temático señalado; II) la mayoría de los 49 textos-enunciados producidos en los géneros de los discursos ofrecidos por las propuestas de los 3 años analizados cumple, satisfactoriamente, los comandos de producción con respecto a la situación de interacción establecida, los géneros de los discursos, los temas y las formas del lenguaje, evidenciando el dominio de lectura y escritura por la mayoría de los candidatos a ingreso con informe. Los que logran parcialmente o no se deben a la baja cantidad y calidad de realización de las experiencias de lectura y escritura de géneros de los discursos durante la historia de vida de este y otros candidatos universitarios que presentan las mis-

mas características limitantes, ya que no fueron suficientes para proporcionar el dominio de los géneros de los discursos básicos, comúnmente solicitados en los exámenes; III) el análisis de palabras que mostraban alguna desviación en la relación grafema/fonema de lo que se deletrea convencionalmente en el idioma portugués reveló, cuantitativa y cualitativamente hablando, que la mayoría de las ocurrencias consisten en violaciones de formas ortográficas cuya ortografía se determina de manera arbitraria y, por tanto, diccionarizada, principalmente por la sustitución de una letra por otra con el mismo sonido, ya sea al principio, en medio o al final de la palabra, todo ello justificado, principalmente, por el apoyo del usuario en la oralidad y, quizás, por falta de atención. También hubo, en un número importante, casos de violaciones justificadas por la interferencia de las características estructurales del dialecto de quien las escribe, con relevancia para la supresión de letras o fonemas al principio, en el medio o al final de la palabra. Así, se refuta la hipótesis superficial de que las dificultades señaladas y planteadas se deberían a la presencia de dislexia. Los discursos escritos no se configuran como adecuados para establecer el diagnóstico y, muchas veces, lo que se identifica como "problemas" o "dificultades", tiene como fuente generadora del diagnóstico una concepción del lenguaje sólo como código comunicativo, una medida restrictiva, que utiliza pruebas basadas en palabras y/o frases aisladas.

**PALABRAS-CLAVE:** Lenguaje. Dislexia. Dialogismo.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2016 .....	57
<b>Figura 2:</b> Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2016 .....	59
<b>Figura 3:</b> Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2017 .....	60
<b>Figura 4:</b> Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2017 .....	61
<b>Figura 5:</b> Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2018 .....	62
<b>Figura 6:</b> Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2018 .....	62
<b>Figura 7:</b> Proposta n.º 1 do vestibular 2017 .....	66
<b>Figura 6:</b> Proposta n.º 2 do vestibular 2018 .....	73

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Dissertações e teses registradas no banco da CAPES .....	34
<b>Quadro 2:</b> Texto-enunciado 1 .....	67
<b>Quadro 3:</b> Excerto do texto-enunciado 2 .....	70
<b>Quadro 4:</b> Excerto do texto-enunciado 3 .....	71
<b>Quadro 5:</b> Texto-enunciado 4 .....	73
<b>Quadro 6:</b> Excerto do texto-enunciado 5 .....	77
<b>Quadro 7:</b> Texto-enunciado 6 .....	78
<b>Quadro 8:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G1B .....	81
<b>Quadro 9:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G1C .....	81
<b>Quadro 10:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G2B .....	82
<b>Quadro 11:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G2C .....	83
<b>Quadro 12:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G2D(a) .....	84
<b>Quadro 13:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G2D(b) .....	85
<b>Quadro 14:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G2D(c) .....	86
<b>Quadro 15:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G3A .....	87
<b>Quadro 16:</b> Ocorrências coincidentes com o grupo G3B .....	88
<b>Quadro 17:</b> Ocorrências acerca do emprego normatizado da letra maiúscula ..	89
<b>Quadro 18:</b> Ocorrências acerca do emprego normatizado da acentuação gráfica(a) .....	89
<b>Quadro 19:</b> Ocorrências acerca do emprego normatizado da acentuação gráfica(b) .....	90

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
2	<b>METODOLOGIA</b> .....	22
2.1	<b>Paradigma de pesquisa, contexto e constituição do corpus</b> .....	22
2.2	<b>Perspectiva teórica</b> .....	26
3	<b>DISLEXIA: APONTAMENTOS</b> .....	29
3.1	<b>Busca por uma definição</b> .....	29
4	<b>COMPREENSÃO DA LINGUAGEM</b> .....	41
4.1	<b>Dialogismo bakhtiniano</b> .....	41
5	<b>VISADAS ANALÍTICAS</b> .....	56
5.1	<b>Visada 1: análise das propostas de redação</b> .....	57
5.2	<b>Visada 2: análise dos gêneros do discurso solicitados</b> .....	64
5.2.1	Gênero do discurso “Carta do leitor” .....	66
5.2.2	Gênero do discurso "Artigo de opinião" .....	72
5.3	<b>Visada 3: análise do estilo linguístico dos gêneros – as formas da língua</b> .....	79
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o advento do Decreto Federal n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), as pessoas com deficiências<sup>1</sup> conquistaram o direito de, entre outros e se requeridas por elas, fazerem vestibular com provas adaptadas, apoios e tempo adicional em instituições de ensino superior brasileiras, para receberem condições próximas da igualdade de outros candidatos e, assim, concorrerem a vagas em cursos do Ensino Superior. A normativa nacional resultou no aumento de estudantes universitários com esse perfil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (apud MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011), “a quantidade de pessoas portadoras de alguma necessidade especial nas universidades subiu 179% entre os anos de 2002 e 2007”. De 2011 a 2017, o número de matriculados no Ensino Superior que declarou alguma deficiência subiu de 23.250 a 38.272, um aumento de 82% (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b). Considerando esses dados, esta tese foi construída na intersecção de duas grandes áreas do saber: a da saúde e a da linguagem, examinando o seguinte objeto de pesquisa: a produção escrita em redações de vestibulandos de uma universidade pública do oeste do Estado do Paraná que apresentaram laudo de dislexia<sup>2</sup>. Mais especificamente, trata da configuração da linguagem em seus aspectos discursivos (linguísticos e contextuais), manifestada na escrita de textos de vestibulandos que alegaram a deficiência da dislexia por meio da apresentação de um laudo médico e requisitaram banca específica de avaliação institucional.

O oferecimento dessa banca esteve previsto nos 3 editais de abertura dos certames cujas redações foram aqui examinadas (UNIOESTE, 2016; 2017; 2018), nos mesmos espaços normativos (art. 9.º, Inciso VIII; art. 16, 17 e 18), estabelecendo que o candidato tinha de marcar, na Ficha de Inscrição, a opção “Optar por requerer banca especial” e tinha de preencher o Anexo II, intitulado “Modelo de laudo médico para requerimento de banca especial e tempo adicional para o concurso ves-

---

<sup>1</sup> Os diferentes tipos de deficiência estão categorizados no Decreto nº 5.296/2004 como: deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva) e múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

<sup>2</sup> Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, trata-se de “um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas”. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

tibular [...]”, o que lhe garantiria um tempo adicional de 50% a mais. A prova de redação foi aplicada na primeira etapa do vestibular, com duração estipulada de 3 horas (art. 23 e 29), o que significou a garantia de mais 1 hora e 30 minutos para cada vestibulando assim laudado. A instituição também disponibilizou um ledor (art. 18, alínea “h”). As redações produzidas nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram coletadas e, neste estudo, as chamamos de “textos-enunciados”, em consonância com o aporte teórico de estudos sobre o dialogismo bakhtiniano.

O interesse pelo tema e pela realização da pesquisa<sup>3</sup> decorre de justificativa pessoal e profissional. A primeira justificativa que apresentamos é de cunho pessoal. Atuamos na Educação Básica da rede pública estadual de 1994 até 2009, do 6.º ano do Ensino Fundamental até o 3.º ano do Ensino Médio. De 2010 até hoje, atuamos no Ensino Superior, como docente na Fundação Universidade Federal de Rondônia, na qual ministramos a disciplina de Estágio Supervisionado semestralmente no curso de Letras dessa instituição. Nessas experiências, sentimos a necessidade pessoal de preparo para lidar com o ensino da Língua Portuguesa às pessoas laudadas com dislexia, seja para atendê-las quando passam a frequentar o curso, já que nos inquietava saber o modo de como as pessoas com dislexia se adéquam ao que apregoa o Decreto Federal n.º 3.298, seja para orientar os professores em formação, de modo que, pelos conhecimentos adquiridos, possam atuar com alguma autonomia diante de seus alunos, dentre os quais podem haver disléxicos (com dislexia adquirida) ou laudados com a dislexia.

A segunda, de ordem profissional, como pesquisador, trata da escassez de pesquisas sobre a escrita de disléxicos em fase escolar de pós-Ensino Médio. Na área da educação, por exemplo, pesquisas sobre a escrita de disléxicos são pouco frequentes (NOGUEIRA, 2014, p. 78). Já na área de Letras, o que encontramos registrado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES aborda essa temática voltada ao público infantil, na maioria das vezes, e limitada ao que é perceptível em exames da leitura e, raramente, da escrita, segundo confirmam Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016, p. 50), “[...] pouco se sabe sobre a dislexia em indivíduos adultos, como evoluíram (ou não) suas habilidades de leitura e escrita, suas principais dificuldades nos vários âmbitos da vida e como repercutiram nas suas escolhas profissionais”. Essa

---

<sup>3</sup> A pesquisa inscreve-se na área de concentração intitulada “Linguagem e Sociedade” e na linha de pesquisa “Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”. É também uma das atividades do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Discurso e Ensino (LIDEN), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner.



constatação também foi feita por Zorzi e Ciasca (2009):

Os diversos estudos sobre dificuldades em leitura, assim como em soletração e ortografia têm sido feitos principalmente com **crianças** disléxicas. [...] Pode-se também apontar a escassez de pesquisas envolvendo os problemas ortográficos nos distúrbios de aprendizagem, déficits de atenção e outros transtornos que comumente são encaminhados para diagnóstico e intervenção (ZORZI & CIASCA, 2009, grifo nosso, p. 308).

Além das justificativas apresentadas, esse estudo se motiva também pela necessidade de ações que investiguem a escrita de vestibulandos laudados com dislexia para atender ao estabelecido na legislação educacional, que aborda o atendimento de pessoas com deficiências em instituições de ensino superior. Acreditamos que pesquisas assim possibilitam avançar na compreensão dessa temática, construindo inteligibilidades sobre a escrita de adolescentes, jovens e adultos com esse propagado padrão de “dificuldades de aprendizagem”<sup>4</sup>. Os resultados da pesquisa podem representar ganhos tanto para os professores que tenham de lidar com laudados com dislexia quanto para os alunos com esse perfil, em que os primeiros poderão dispor de mais subsídios para ensinar, e, os últimos, a partir disso, possam ampliar a sua relação com a escrita, de modo a superar eventuais “dificuldades” que sejam decorrentes da problemática diagnosticada ou até de limitações que lhes possam ter sido imputadas ao longo do processo de escolarização formal, atribuindo-lhes a classificação de disléxicos e gerando-lhes ou ampliando-lhes essas consequências.

A quarta justificativa, decorrente das anteriores, é que, no meio educacional, é frequente o desabafo de professores quanto a não saberem o que fazer, como ensinar a leitura e a escrita para as pessoas com laudo de dislexia (CALDEIRA; CUMIOTTO, 2004, p. 127 e p. 133). Como reflexo desse desconhecimento, há escolas que lidam com o padrão de dificuldades de aprendizagem da dislexia de uma única forma: responsabilizam o aluno pelo não-aprendizado, pelo não-saber e o encaminham para atendimentos paralelos “que podem camuflar as falhas existentes na escola” (BARBOSA, 2005, p. 241). Isso significa uma transferência da responsabili-

---

<sup>4</sup> O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V enquadra a dislexia na categoria dos “transtornos de aprendizagem” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67).

de de resolver essas dificuldades para o estudante (e sua família) e/ou para terceiros (profissionais da área da saúde, na maioria das vezes). Seja transferindo para um e/ou outro, geralmente, a consequência é a busca pela ajuda médica, o que pode gerar dois tipos de problemas. O primeiro é a existência de discordâncias entre estudiosos da área da saúde sobre a abrangência do termo dislexia, “que chega a designar, inadequadamente, qualquer dificuldade na leitura e na escrita como ‘dislexias de desenvolvimento’” (MOOJEN, BASSÔA E GONÇALVES, 2016, p. 51); o segundo é que de pouca ajuda seria o diagnóstico médico se a queixa do paciente (escola, aluno, família...) for as dificuldades de escrita, pois a maioria dos trabalhos científicos e de orientação médica debruça-se sobre “as dificuldades de leitura. Raros são os casos dedicados às de escrita e, quando há, focalizam na capacidade de produzir cadeias de letras e não textos” (CALDEIRA; CUMIOTTO, 2004, p. 131).

Desse modo, percebemos que se trata de um tema fértil para pesquisa e, em conformidade com as justificativas anteriormente apontadas, no esforço de contribuir com as discussões, formulamos o seguinte problema: como se caracteriza a escrita da redação (textos-enunciados) de vestibulandos com laudo de dislexia, em situação de exame público, numa Instituição de Ensino Superior?

O conteúdo desse questionamento estabelece que a produção feita pelos vestibulandos é o material de estudo e que, para realizá-lo de acordo com a Teoria Dialógica do Discurso, subdividimos nos seguintes questionamentos:

- quais são as condições concretas de produção escrita na interação verbal dos vestibulandos com laudo de dislexia na prova de redação?
- os textos-enunciados foram escritos em consonância com o que foi solicitado na proposta de redação contida no caderno de provas pela qual cada vestibulando fez opção, quanto à situação de interação estabelecida?
- há desvios em relação às formas da língua, especialmente quanto à ortografia da língua portuguesa em suas caracterizações?

A partir dos questionamentos elaborados, o objetivo geral da pesquisa é analisar a linguagem, em seu ponto de vista dialógico, na produção de textos-enunciados<sup>5</sup> em situação de exame público, de vestibulandos que apresentaram

---

<sup>5</sup> No viés dialógico de linguagem, as noções de texto e de enunciado se interpenetram, haja vista serem entes ligados a uma cadeia de textos, enunciados e discursos. Os textos são entendidos como a materialidade formal de uso da língua, ao passo que os enunciados são definidos pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin como realizações concretas de uso da língua que se organizam em função de uma necessidade de interação, situada em uma esfera da comunicação humana (BROCARD, 2015,

laudo de dislexia.

Os objetivos específicos são:

- caracterizar as condições concretas de produção escrita na interação verbal nas quais os vestibulandos com laudo de dislexia participaram. Para atender a esse objetivo, realizamos a descrição e a interpretação das propostas (ao todo, seis) de redação, contidas nos cadernos de provas referentes aos vestibulares de 2016, 2017 e 2018, na instituição de ensino superior mencionada.

- avaliar se os textos-enunciados em análise atendem aos comandos das propostas de redação quanto à situação de interação estabelecida, aos gêneros de discurso, aos temas e às formas da língua, evidenciando domínio da leitura e da escrita. Visando ao atendimento desse objetivo, analisamos o conjunto de textos-enunciados coletados (um total de 49).

- refletir sobre se há e como se caracterizam os desvios em relação ao emprego das formas da língua, especificamente da ortografia da língua portuguesa.

A opção metodológica na qual realizamos o estudo é a do paradigma qualitativo interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 1996; BRENNER; JESUS, 2007; FLICK, 2008, BORTONI-RICARDO, 2008) e pela tipologia de pesquisa documental (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; GIL, 2002; WOLFF, 2004; SEVERINO, 2007; FLICK, 2009; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). O *corpus* é constituído pelas 6 propostas de redação constantes no caderno de provas dos vestibulares de 2016, 2017 e 2018, e por 49 textos-enunciados, sendo 27 de 2016, 11 de 2017 e 11 do ano de 2018, escritos por vestibulandos que apresentaram laudo de dislexia na inscrição para o certame. Os gêneros do discurso contemplados nas propostas contidas nos cadernos de prova foram “carta do leitor”, “artigo de opinião” e “comentário interpretativo crítico”, observando que, a cada vestibular, dois dos três gêneros mencionados compunham a referida prova para a livre escolha de um deles pelos vestibulandos. Excluimos os dois exemplares de textos-enunciados do gênero “comentário interpretativo crítico” por não serem representativos das escolhas feitas pelos participantes do concurso.

---

p. 37). Para Bakhtin, o enunciado “[...] é uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 332, grifo do autor). Podemos dizer que o texto está para a língua, ao passo que o enunciado está para os discursos. Em vista dessas compreensões, nesta pesquisa, orientada pelo viés dialógico de base bakhtiniana, para nos referirmos aos textos escritos pelos vestibulandos, empregamos a denominação “texto-enunciado”; para nos referirmos à prova de redação do vestibular, mantivemos a denominação mais comumente usada: “redação”.

Esta pesquisa dialoga com os estudos do campo da saúde, que tratam de dislexia, e com os estudos da linguagem, mais especificamente da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente de estudos dialógicos de orientação bakhtiniana, uma vez que elegemos como objeto de estudo a escrita de vestibulandos com laudo de dislexia numa situação de interação atípica, em razão do fato de que o vestibulando precisa mobilizar conhecimentos de diversas ordens para interagir com a banca de avaliação das redações, que será seu interlocutor real, e com o interlocutor previsto na proposta de redação da sua escolha. A LA abarca pesquisas que se propõem investigar a linguagem em uso. Por ser uma área que se denomina indisciplinar, engajada social e politicamente, permite o diálogo com diferentes campos do conhecimento (por isso, há trabalhos realizados inter/transdisciplinarmente), com vistas a produzir inteligibilidades sobre problemas socialmente relevantes (MOITA LOPES, 2006, p. 14; 2009, p. 19-22; 2013, p. 15-37). Esta pesquisa aborda um tema socialmente relevante, haja vista a necessidade de produzir conhecimentos sobre a escrita de vestibulandos com laudo de dislexia, para melhor compreendê-lo, podendo, a partir disso, fornecer subsídios para o ensino da escrita a indivíduos que se encontrem nessa situação.

Além da seção de introdução e de metodologia, na terceira, tratamos da dislexia a partir de textos de autores das áreas da Saúde e da Linguística. Entre as fontes estão teses e dissertações do Portal da CAPES, artigos publicados em revistas especializadas e o conteúdo digital de entidades sociais especificamente constituídas para tratar da dislexia.

Na quarta, tratamos da teoria linguística que assumimos: a teoria dialógica de linguagem, a partir dos estudos desenvolvidos pelo “Círculo de Bakhtin”. Um dos componentes do Círculo, Bakhtin, defensor da perspectiva dialógica de linguagem, afirma que ela se realiza por meio da prática de gêneros do discurso, que consistem em formas “relativamente estáveis” de enunciados, determinadas social e historicamente, em circulação no nosso cotidiano. Os gêneros seriam de tal forma padronizados que sobredeterminariam qualquer discurso individual, sendo um ato que se aprende a moldar e no qual o indivíduo se envolve quase que imperceptivelmente (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 283; 285-286). Os gêneros e seu consequente domínio são o que permitem a comunicação discursiva, uma vez que não nos comunicamos por frases soltas, e sim, por enunciados concretos e completos, afirma o autor. Além da concepção de linguagem, nessa seção, discutimos também a ordem

metodológica para o estudo da língua, o conceito de gêneros de discurso, a dimensão verbal e extraverbal do enunciado, a alteridade, a dialogia, a responsividade, as escolhas estilísticas e o propósito interativo. Essa discussão pavimenta as análises da escrita de indivíduos com laudo de dislexia, juntamente com o contido na seção seguinte.

Na quinta seção, tendo em vista os questionamentos/problemas e os objetivos da pesquisa, empreendemos movimentos analíticos, por meio de três visadas que tiveram como base a proposição de Volóchinov ([1929-1930]-2017, p. 220), quanto à ordem metodológica para o estudo da língua, segundo a qual devemos partir das condições da interação discursiva, seguir para a análise dos gêneros do discurso e então chegar às unidades da língua. Na primeira visada, refletimos sobre as condições concretas de produção, circulação e recepção da interação verbal nas quais os vestibulandos com laudo de dislexia produziram seus textos-enunciados; na segunda visada, avaliamos se os textos-enunciados atendem aos gêneros do discurso solicitados nas propostas contidas nas provas de redação, considerando os temas, a estrutura composicional e as formas dos enunciados singulares; na terceira visada, refletimos sobre as formas da língua empregadas pelos vestibulandos com laudo de dislexia, a fim de atender à situação de interação solicitada na prova de redação.

Na sexta e última seção, discutimos os resultados alcançados e apresentamos as conclusões a que chegamos com a pesquisa realizada.

## **2 METODOLOGIA**

Nesta seção, explicitamos o paradigma e a tipologia de pesquisa adotada e contextualizamos e detalhamos a constituição do corpus. Tratam-se de escolhas efetuadas para a consecução dos objetivos previamente estabelecidos. Também nela constam considerações acerca dos participantes da pesquisa e da geração de dados.

### **2.1 Paradigma de pesquisa, contexto e constituição do corpus**

Como toda pesquisa de caráter científico exige a escolha de um paradigma metodológico para ser realizada, considerando a natureza dos dados que a constituem, optamos pelo qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para Bortoni-Ricardo, pesquisas orientadas pelo paradigma qualitativo buscam compreender e interpretar fenômenos sociais num determinado contexto. O foco não é encontrar o vínculo de causa e de consequência entre os fenômenos, ou produzir leis causais generalizantes. O foco ficará no processo corrente em um certo ambiente e como os indivíduos participantes entendem tal processo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Esse paradigma surgiu em oposição ao positivista. Entende que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Nesse sentido, é preciso estudar as redações de vestibular não apenas enquanto produto, mas sempre relacionadas ao seu processo de produção social para ampliar a compreensão de seu significado sem ter a pretensão de fazê-lo com uma visão neutra.

A autora complementa: “Há um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Essa orientação se realiza no escopo desta pesquisa: investigar como o vestibulando interpreta a proposta de redação e lhe dá uma resposta (um significado) na forma de um texto-enunciado numa situação de

exame público.

Acerca do paradigma qualitativo, Minayo afirma ser ele o responsável por responder a indagações de cunho particular. Preocupa-se, nas ciências sociais, com a parte não quantificável da realidade, composta pelo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, configurando um lugar “mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p. 21-22).

A busca pela compreensão de como os vestibulandos respondem às propostas de redação significa procurar pela significação dessa atividade construída no/pelo ato de produzir enunciados concretos. O paradigma qualitativo tem as seguintes características, segundo Bogdan e Biklen (1994): utiliza-se do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento fundamental para esta coleta. As propostas de redação (que também são textos-enunciados) e os textos-enunciados dos vestibulandos não são produzidos para a pesquisa, e sim, para fins de seleção no vestibular; o investigador preocupa-se, essencialmente, com o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida. Desse modo, o corpus em análise (as propostas de redação e os textos-enunciados dos vestibulandos) expressa não só os significados dos seus autores, mas também são significados pelo pesquisador em seus movimentos interpretativos; o uso do enfoque indutivo (parte-se dos dados particulares - fatos, experiências, enunciados empíricos - e, por meio de uma sequência de operações cognitivas, chega-se a leis ou conceitos mais gerais), na análise dos dados. Assim, a leitura minuciosa do corpus aponta para a necessidade de buscar teorizações que possam auxiliar na interpretação dos dados.

Constituindo a base metodológica que é perfilhada para a realização da pesquisa, houve a necessidade de outra escolha, prestando atenção à natureza dos dados coletados: a tipologia de Pesquisa Documental.

Por “documento”, entende-se ser qualquer registro escrito com a possibilidade de uso como fonte de informação:

Regulamentos, atas de reunião, livros de seqüência, relatórios, arquivos, pareceres [...] Cartas, diários pessoais, jornais, revistas [...] livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos [...] (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZ-NAJDER, 1998, p. 169).

São objetos físicos nos quais se registram, por escrito, alguma atividade humana realizada para algum fim que não seja a pesquisa científica. Por isso, podem ser analisados quantitativa ou qualitativamente (FLICK, 2009, p. 230-231).

Wolff acrescenta uma característica essencial à definição: a standardização:

Documentos são **artefatos padronizados** na medida em que ocorrem tipicamente em determinados **formatos** como: notas, relatórios de casos, contratos, minutas, certidões de óbito, comentários, diários estatísticas [...]. Os documentos oficiais também funcionam como vestígios institucionalizados, o que significa que podem ser legitimamente usados para tirar conclusões sobre as atividades, intenções e ideias dos seus criadores nas organizações que representam (WOLFF, 2004, p. 284, tradução nossa, grifos do autor)<sup>6</sup>.

O termo “documento” (HOUAISS, 2009) advém do latim **documentum**, cuja tradução é ensino, advertência, modelo, documento, escrito ou não, que serve como prova de algo realizado, construído no tempo de ocorrência do fato ou após. Gil os distingue de “primeira” e de “segunda” mão. Os primeiros são documentos que não receberam qualquer tratamento analítico, como os de arquivos públicos ou de instituições privadas; os segundos são aqueles que, de alguma forma, já foram analisados ou publicados (GIL, 2002, p. 46). O corpus desta pesquisa (propostas de redação e textos-enunciados dos vestibulandos) é constituído de documentos de primeira mão, por não terem recebido tratamento analítico que tenham resultado em publicação.

Os documentos têm importância reconhecida para a utilização como fonte ou complemento de pesquisa científica:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

---

<sup>6</sup> Documents are **standardized artefacts**, in so far as they typically occur in particular **formats**: as notes, case reports, contracts, drafts, death certificates, remarks, diaries, statistics [...]. Official documents also function as **institutionalized traces**, which means that they may legitimately be used to draw conclusions about the activities, intentions and ideas of their creators of the organizations they represented.



Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa documental se define pela natureza da fonte a ser utilizada para a abordagem e tratamento de seu objeto de estudo: “[...] os conteúdos dos textos são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (p. 123).

Nada impede que a análise de documentos possa ser a única fonte de dados, principalmente quando os sujeitos envolvidos na situação de origem do estudo não possam mais ser acessados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 163). Entendemos que, pela natureza da situação de vestibular, da qual participam pessoas de diversos lugares, e pela natureza desta pesquisa, que prescinde de diálogo com os autores dos textos-enunciados, esses não foram acessados.

Flick valoriza a autoria e a forma de acesso aos documentos: “A autoria e o acesso proporcionam determinar a utilidade e a qualidade dos documentos, meios de interação que proporcionam a realização de objetivos e de vontades” (FLICK, 2009, p. 232). Para o autor, citando Wolff (2004), “Em vez de utilizá-los como ‘contêineres de informação’ (FLICK, 2009, p. 234), devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre dados eventos. Contextualizando essas orientações para a pesquisa em questão sobre a produção escrita de laudados com a dislexia, acerca da autoria dos documentos, tratam-se de profissionais da própria instituição, da área de Letras, e das pessoas que se candidataram ao vestibular e que apresentaram laudo médico de dislexia.

O acesso às propostas de redação realizadas no período de 2016 a 2018 é por meio do sítio digital da instituição, no menu “Ingresso”, opção “Vestibular”, menu “anteriores”<sup>7</sup>. Os cadernos de provas estão disponíveis ao público, não requerendo, portanto, autorização previa de seus dirigentes. Os cadernos foram baixados e salvos em computador para posterior estudo (UNIOESTE, 2016; 2017; 2018). No corpo desta tese, constam as seis propostas e as referidas análises.

O acesso aos textos-enunciados dos vestibulandos com laudo de dislexia foi mediado pela orientadora, que os solicitou à comissão permanente do vestibular. Desse modo, foram-nos disponibilizados arquivos contendo apenas os textos-enunciados dos vestibulandos que solicitaram banca especial por comprovarem serem classificados como disléxicos, por meio da apresentação do laudo médico. Ti-

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular2021/anteriores>. Acesso em: 18 out. 2021.

vemos acesso a um total de 18 textos-enunciados do gênero “Carta do leitor”, 31 do “gênero artigo de opinião” (e 2 “comentários interpretativos críticos”, que, como dissemos, foram excluídos do corpus por não serem representativos das escolhas feitas por esses vestibulandos), totalizando 49 textos-enunciados. O arquivo contendo esse material digitalizado (em PDF) foi salvo em computador, para análise. No corpo da tese, constam as análises de três textos-enunciados de cada gênero de discurso (“carta do leitor” e “artigo de opinião”) que ilustram as constatações a que a análise da totalidade do corpus indicou no que tange a dois dos objetivos específicos (- caracterizar as condições concretas definidas nas propostas de redação na interação verbal das quais os vestibulandos com laudo de dislexia participam; - avaliar se os textos-enunciados em análise atendem aos comandos das propostas de redação quanto à situação de interação estabelecida, aos gêneros de discurso, aos temas e às formas da língua, evidenciando o domínio da leitura e da escrita por esses vestibulandos).

Quem produziu os textos-enunciados foram os candidatos a uma vaga num curso de ensino superior, na universidade pública, via vestibular. Um dos objetivos dessa atividade de produção é auxiliar na conquista dessa vaga, pois a nota alcançada pelo texto-enunciado soma-se à nota de outras provas e, quem almeja essa vaga precisa demonstrar que sabe compor um texto-enunciado. A produção escrita era destinada a diferentes interlocutores fictícios, segundo as propostas oferecidas pela Instituição de Ensino Superior. Mas, o interlocutor real foi a Instituição, personalizada em seus avaliadores, que constituíram uma banca composta por dois membros.

Os textos-enunciados foram cópias digitalizadas fielmente sem o nome dos vestibulandos, mas identificadas com um código numérico atribuído pela instituição. Tratam-se, portanto, de fontes primárias que ainda não foram submetidas à análise.

Após explicitar as opções metodológicas por meio das quais conduzimos a pesquisa, na próxima subseção, refletimos sobre a perspectiva teórica que a ampara.

## **2.2 Perspectiva teórica**

Acerca da perspectiva teórica pela qual optamos, esta pesquisa dialógica situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), cujo objeto de estudo é a linguagem

em uso. Compreendemos as redações (textos-enunciados) de vestibular em análise como um momento de interação mediado pela linguagem, haja vista a interação solicitada em exame público, na qual o vestibulando terá, como interlocutor real, a banca de avaliação das redações, e, como interlocutor previsto, aquele inscrito na proposta de redação de sua escolha.

Para Moita Lopes (2009, p. 11-24), houve, na LA, pelo menos, três guinadas em sua história a redefinir seu alcance de estudos de objetos de ação no séc. XX. A primeira, começou com a modificação da “aplicação de Linguística à Linguística Aplicada” e vai do final de 1970 ao início dos anos de 1990. Nela, a LA passou a ser uma área mediadora, estabelecendo o diálogo entre a teoria linguística e o ensino de línguas, por meio da recorrência às contribuições teóricas de outras disciplinas “de forma a se operar de modo interdisciplinar”. A segunda, produziu estudos “em contextos institucionais diferentes de escolares” (mídia, empresa, delegacia...), letramentos, língua materna e outras disciplinas do currículo. Essa fase ficou mais visível no período de 1990 a meados da primeira década do século XXI, no qual a LA focalizou “a resolução de problemas da prática de uso da linguagem”, favorecida pelo olhar interdisciplinar. A terceira guinada é sua constituição “indisciplinar” por não se posicionar como uma “disciplina”, mas como uma área mestiça e nômade para pensar distintamente e transpor os paradigmas estabelecidos para a compreensão do mundo atual. Nesse sentido, foi chamada de “transdisciplinar” e o foco passou a ser a compreensão dos problemas sociais nos quais a linguagem realiza um papel central. Iniciada em meados da primeira década dos anos 2000, caminhamos para a perspectiva “indisciplinar”, solicitando um alto nível de teorização inter/transdisciplinar que necessita reteorizar o sujeito social da LA, compreender as práticas discursivas nas quais esse sujeito atua e pode modificá-las no aqui e no agora, produzir inteligibilidades sobre questões estudadas, politizar-se, alcançando temas marginalizados ou não tratados, nortear-se por princípios de natureza ética e a busca pela compreensão do outro a partir da sua perspectiva (MOITA LOPES, 2009, p. 11-24).

Na compreensão do autor (2013, p. 16), o paradigma positivista de realização de pesquisas não é adequado para operar com seres humanos e suas subjetividades, pois eles estão e são constituídos em contextos situados, construídos ativamente num lugar e num tempo. Nos trabalhos recentes e produzidos com esse entendimento pelos linguistas aplicados, a subjetividade ou intersubjetividade não pode

ser separada do conhecimento produzido acerca dos indivíduos pesquisados. Visões, valores e ideologias do próprio investigador também devem ser considerados.

Atualizando essas orientações, o sujeito de nossa pesquisa é identificado como disléxico. Um laudo médico o identifica dessa forma e ele assume essa identidade, apresentando-o e autorizando-o a solicitar banca especial de avaliação. Ele ainda, conforme o comando da prova, deverá se posicionar em outro lugar: o de articulista, o de comentarista ou o de escritor de carta. Sua identidade social é a de “vestibulando” (por ter se inscrito num certame para concorrer a uma vaga num curso superior e, por isso, precisa passar pelas respectivas provas) e a de “disléxico” (porque o discurso médico assim o identifica). Sobre a relação social de “poder e desigualdades” na qual esse sujeito se envolve, temos, de um lado, uma Instituição de Ensino Superior (IES) que tem o poder de oferecer um número determinado de vagas para realizar a oportunidade de uma formação acadêmica e a possível consecução desse sonho de consumo; diametralmente, em situação oposta, está o vestibulando, que se coloca no lugar social de “candidato” concorrente a uma vaga disponibilizada pela IES. E parte minoritária desse grupo é a que está colocada, identitariamente, no lugar social de “disléxico”.

Após tratar das linhas delimitantes e que dão configuração metodológica à pesquisa, considerando que estamos estudando a escrita de pessoas com laudo de dislexia, é importante refletirmos sobre as concepções e a caracterização que pavimentaram a análise do corpus.

### 3 DISLEXIA: APONTAMENTOS

Esta seção contém apontamentos sobre a dislexia, advindos de textos de pesquisadores e de entidades sociais especificamente constituídas para dela tratar. Em seguida, listamos as contribuições dadas por estudos científicos (teses e dissertações) do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

#### 3.1 A busca por uma definição

O estabelecimento dos limites precisos para o significado de uma palavra como a “dislexia” rendeu diferentes percepções aos cientistas que se lançaram nessa empreitada desde o século XIX.

Etimologicamente, a palavra é registrada no final do século XIX, constituída a partir do grego *dys* (δυσ), “dificuldade, mau, que não funciona”, e *lexis* (λέξις), “léxico, palavra, vocabulário, dicção” (ORIGEM..., 2021; HOUAISS, 2009). Nessa direção, o termo composto “dislexia” denota sentidos de nomeação de algo que não está de acordo com um trato idealizado com as palavras pelo indivíduo, pois só se pode nomear uma dificuldade, um mau, um não funcionamento se houver, em contrapartida, outro ser do qual se possa comparar e extrair um parâmetro que possua os sentidos opostos de uma facilidade, de algo bom e de um funcionamento. O procedimento de nomear a partir de um parâmetro tido arbitrariamente como aceitável, normal, configura-se numa forma cultural de se perceber a realidade de forma idealmente homogênea, uma percepção confirmada pelos sentidos que foram dados ao conceito de dislexia desde o surgimento do termo.

Historicamente, Shaywitz (2008) reconta que médicos ingleses do século XIX relataram em periódicos médicos a existência de crianças da sociedade vitoriana consideradas brilhantes e motivadas para os padrões da época, mas que não aprendiam a ler. Em 7 de novembro de 1896, o dr. W. Pringle Morgan usou, no *British Medical Journal*, o termo “cegueira verbal”, advindo do neurologista alemão Adolf Kussmaul, para diagnosticar a dificuldade de um adolescente de 14 anos que não conseguia reconhecer as palavras impressas ou escritas, nem sequer a corres-

pondência letra-som (SHAYWITZ, 2008, p. 25-26). Assim, a dislexia alcançava apenas a atividade linguística da leitura, sem a menção de possíveis causas.

Essa “cegueira”, apontada por Kussmaul, já havia sido trazida à tona em 1876 pelo médico alemão Johann Schmidt acerca de um idoso de 65 anos que perdeu a capacidade de ler após um derrame cerebral. Em 1872, o neurologista britânico William Broadbent utilizou o termo “alexia<sup>8</sup> adquirida” para situações nas quais o indivíduo perde a capacidade de ler em decorrência de alguma agressão sofrida pelo cérebro. O termo “dislexia” apareceu no trabalho do médico alemão Rudolf Berlin, em 1887, para se referir à cegueira verbal em adultos que perderam a capacidade de ler em consequência de uma lesão cerebral. Ele acompanhou seis casos pessoalmente durante 20 anos (SHAYWITZ, 2008, p. 25-26). Nesses desdobramentos, o conceito continuava abrangendo apenas a prática da leitura. Porém, já havia a relação causal com o fato ocorrido no passado histórico do indivíduo afetado, aproximando-se do que, futuramente, poderá ser chamado de “dislexia adquirida”, conforme conceitua, por exemplo, Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016).

Avançando esta exposição para o ano de 1968, a Federação Mundial de Neurologia cunhou a terminologia “dislexia específica do desenvolvimento” ou “dislexia do desenvolvimento”, conceituando-a de um transtorno caracterizado por dificuldades na aprendizagem específica da leitura, embora de inteligência adequada, com o devido acesso à instrução formal e à oportunidade sociocultural (SNOWLING, 2004). Essa terminologia se mantém, por exemplo, nos estudos de Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016), que a utilizam para diferenciá-la da dislexia “adquirida”. Para elas, há dois grandes grupos de dislexia: a adquirida por lesão cerebral, na qual um notável leitor perde a habilidade de compreensão textual escrita (leitura), e a do desenvolvimento, a qual aparece desde os primeiros anos escolares, mantendo-se até a vida adulta (MOOJEN; BASSÔA; GONÇALVES, 2016, p. 50)<sup>9</sup>.

Nos anos 90, a procura por possíveis causas continuou com a maioria das pesquisas concentrando-se ou em buscar os aspectos genéticos relacionados à dislexia ou em demonstrar que crianças disléxicas tinham, possivelmente, malforma-

---

<sup>8</sup> “incapacidade de compreender os sinais escritos e impressos devida a lesão do hemisfério cerebral dominante (o esquerdo para os que usam a mão direita e o direito para os canhotos)” (HOUAISS, 2009).

<sup>9</sup> A título de ilustração, um renomado site de conteúdo médico também segue essa diferenciação: “Há uma (1) dislexia do desenvolvimento e uma (2) dislexia adquirida”. A primeira se “desenvolve como uma condição autônoma e perdura ao longo do tempo”; a segunda “é secundária a alguma condição mórbida como, por exemplo, após uma lesão cerebral” (AbcMed, 2019).

ções ou alterações funcionais do cérebro a partir de estudos eletroencefalográficos (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 134).

No início do século XXI, a dislexia é entendida como:

[...] um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras isoladas, na soletração e nas habilidades de decodificação. Essas dificuldades resultam tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem que é frequentemente inesperado em relação à idade e a outras habilidades cognitivas e escolares [...] (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002)<sup>10</sup>.

Esse conceito, advindo de uma entidade internacional, atribui a causa a fatores genéticos (biológicos, congênitos) e adquiridos. A definição parte da constatação de dificuldades que o indivíduo demonstra no trato com as palavras isoladas ou não por um déficit no componente fonológico da linguagem<sup>11</sup>, quando comparado a outro da mesma idade e deixa subentendido que essa dificuldade é demonstrada no ato da leitura, uma vez que as práticas utilizadas para se chegar ao diagnóstico (o reconhecimento de palavras, a soletração...) são frequentemente realizadas nesse ato<sup>12</sup>.

Na rota das entidades sociais especificamente constituídas, há a Associação de Pais Inspirare, para a qual a dislexia é “o termo que descreve a dificuldade inesperada e persistente que o aluno apresenta no início de seu processo de alfabetização, em dominar os mecanismos do aprendizado da leitura e escrita” (LUCZYNSKI, 2012). Com isso, essa entidade assume uma compreensão que expande o alcance da dislexia para a escrita, e não só para a leitura, e pressupõe que aplica a classificação da dislexia do desenvolvimento nos indivíduos que buscam seus serviços.

A dislexia é definida no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) desta maneira:

---

<sup>10</sup> Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002).

<sup>11</sup> Segundo Cunha e Capellini (2011, p. 85), é aquele que permite ao indivíduo refletir sobre o sistema sonoro da língua com a consciência das frases, das palavras, das sílabas e dos fonemas, ao ponto de conseguir identificar e manipular essas unidades e demonstrando, assim, a compreensão do princípio alfabético.

<sup>12</sup> No Brasil, a ABD também reproduz essa conceituação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

[...] um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67).

A definição presente nesse manual contempla as dificuldades de leitura de palavras e de textos (decodificação e compreensão leitora) e limita-se à escrita de palavras (não alcança nem a produção textual e nem a discursiva), pois faz referência a atividades típicas dessa prática (problemas de reconhecimento de palavras, de decodificação...), amparando-se em manifestações orais e escritas, porém, restritas da linguagem.

Mais adiante, esse manual trata da dislexia como “uma das manifestações mais comuns do transtorno específico da aprendizagem” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 68), o que pode induzir o profissional médico a dar esse diagnóstico pela possibilidade de ser uma ocorrência frequente (“...mais comuns...”).

Outra entidade é a Associação Nacional de Dislexia. Para ela, é...

uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura. Dislexia não é causada por uma baixa de inteligência. Na verdade, há uma lacuna inesperada entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar. O problema não é comportamental, psicológico, de motivação ou social. Dislexia não é uma doença, é um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem. As atuais pesquisas, obtidas através de exames por imagens do cérebro, sugerem que os disléxicos processam as informações de um modo diferente. Pessoas disléxicas são únicas; cada uma com suas características, habilidades e inabilidades próprias (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA, 2021).

Em outras palavras, concentra a dislexia numa in/habilidade na linguagem que se reflete na leitura e, por conseguinte, há o insucesso escolar. As causas não estariam ligadas nem à saúde nem ao nível cognitivo, e sim, à heterogeneidade de cada disléxico, que possui in/habilidades que o tornam *sui generis*. Nesses termos, demonstra um entendimento restrito da linguagem e da leitura.

Como tratou de apontar as causas da dislexia, registramos não ter encontrado



consenso a esse respeito nem nos sítios digitais das entidades, nem nos textos teóricos consultados. Mas, conforme Lima e Ciasca, há teorias que tentam dizer quais são elas e que se dividem em dois grupos. No primeiro, há as teorias centradas num déficit específico (dificuldades no processamento fonológico<sup>13</sup>, déficit na velocidade desse processamento e de nomeação rápida); no segundo, aquelas centradas num déficit geral (déficit no processamento sensorial<sup>14</sup>) (LIMA; CIASCA, 2015). Portanto, tanto um quanto o outro posicionamento centram a explicação causal no indivíduo e na sua constituição biológica.

Rotta e Pedroso (2006), por exemplo, dizem que há pesquisas comprovando a associação da dislexia com más formações ou alterações funcionais do cérebro. Eles vêem que, para se encontrar as causas, devem ser considerados sempre três aspectos isolados e/ou complementares: os genéticos, os epigenéticos e os ambientais. A partir desse ponto de partida, há três possibilidades causais: a genética (biológica), a adquirida (epigenética) e a multifatorial ou mista. Para a possibilidade genética, os autores listam uma série de termos ligados à malformação das células; a adquirida, elencam termos ligados a problemas na formação do sistema nervoso central e expressões como a “privação ambiental” e a “oportunidade educacional inadequada”; a multifatorial ou mista, compreendem a interação entre a genética e a adquirida (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 136).

Como é possível observar, os conceitos abordados definem a dislexia, basicamente, como uma “dificuldade”, que pode ser traduzida como “algo que falta” no indivíduo para que ele se nivele (iguale) aos outros nos quais aquilo que está ausente se faz presente. A falta está mormente circunscrita à prática da leitura e não a outros atos envolvendo a língua ou a linguagem. Além disso, essa “dificuldade” situa-se no âmbito da pessoa do disléxico, do indivíduo, desconsiderando-se o ambiente em que vive e as pessoas com as quais interage em seu dia a dia e as situações comunicativas envolvidas.

Como há uma falta de aprendizado, decorrente da falta de demonstração de determinados conhecimentos pelo aluno, num momento específico que a escola jul-

---

<sup>13</sup> “Os processos fonológicos, também chamados de estratégias de reparo, podem ser classificados em três grupos: de estrutura silábica, de substituição e de assimilação” (FERRANTE; BORSEL; PEREIRA, p. 36).

<sup>14</sup> O processamento sensorial é descrito como sendo o meio através do qual o indivíduo integra e organiza informações relativas ao seu corpo e ao meio que o rodeia, permitindo que este dê, através de ações motoras, dos comportamentos e da linguagem, respostas adaptativas (AYRES, 1981; KRANOWITZ, 2005, apud ROXO, 2015, p. 9)

ga como sendo ideal, a instituição educacional geralmente recorre à área da saúde para encontrar uma causa dessa falta, legitimada pelo discurso médico, que não estaria na instituição, e sim, no indivíduo, no aluno, por a escola não saber como lidar de outra maneira com essa situação. Daí, pode advir a medicalização como forma de tratamento e nenhum ou quase nenhum tratamento pedagógico diferenciado.

Passamos, agora, à consideração das pesquisas encontradas em portais eletrônicos de registros de trabalhos científicos. Ao buscar o termo “dislexia” no sítio “Catálogo de teses e dissertações”<sup>15</sup>, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contabilizamos 207 ocorrências. Ao serem refinadas para a área de conhecimento de “Linguística, letras e artes”, resultaram 33 trabalhos. Desses, 20 são marcados como “anteriores à Plataforma Sucupira”, ou seja, com acesso não disponibilizado pelo portal, mas encontrados por meio de buscadores eletrônicos.

Adiante, no Quadro n.º 1, os estudos foram organizados e ordenados pelo critério da datação. Os 14 primeiros são teses; do 15.º ao 33.º, dissertações.

**Quadro 1:** Dissertações e teses registradas no banco da CAPES.

TESES			
N.º	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO
1	CARON, Mônica Filomena	Os Selos da Exclusão: Efeitos de Poder do Psicodiagnóstico	2004
2	MASSI, Giselle Aparecida de Athayde	A outra face da dislexia	2004
3	BLASI, Helena Ferro	Contribuições da psicolinguística ao diagnóstico da dislexia	2006
4	ALVES, Luciana Mendonça	A Prosódia na Leitura da Criança Disléxica	2007
5	ALBUQUERQUE, Guiomar Silva de	Processamento da linguagem no déficit de atenção e hiperatividade	2008
6	FINKLER, Alexandra Cibelly	Para que a panlexia?	2008
7	ANTONIO, Giovana Dragone Rosseto	Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia.	2011
8	TONELLI, Juliana Reichert Assunção	A “Dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa	2012
9	ESTEVES, Clara Oliveira	O conhecimento fonológico de crianças com Dislexia, Desvio Fonológico e Distúrbio Específico de Linguagem: uma análise multirrepresentacional da linguagem	2013
10	KLEIN, Ângela Inês	O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares	2013
11	PEREIRA, Luciana Mendes	A dislexia para além dos estudos fonológicos – rastreando morfemas, letras e imagens	2015
12	AQUINO, Patricia Aparecida de	Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão	2016

<sup>15</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10 mar. 2018.

13	AZEVEDO, Aline Fay de	Cérebro, leitura e dislexia: um estudo experimental sobre a leitura e as bases neurais da dislexia em monolíngues e aprendizes de inglês como L2, com o uso de ressonância magnética funcional	2016
14	LIMA, Danielly Lopes de	A dislexia e a compreensão das anáforas em textos jornalísticos	2017
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
15	NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo	A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas	1999
16	CARON, Mônica Filomena	As relações da escola com a sociedade nos processos de diagnosticar/avaliar	2000
17	GABANINI, Adriana Pizzo Nascimento	Análise de textos orais e escritos produzidos por crianças com dislexia: uma possível perspectiva de avaliação fonológica	2003
18	SANTOS, Luciana Claudia Leite Flosi dos	A relação dinâmica da linguagem oral com escrita e gestos na afasia	2003
19	*RANGEL, Daniele Barreto	Gramaticalização de cláusulas: estudo do nível de complexidade sintática entre disléxicos e crianças com desenvolvimento normal de aprendizagem	2005
20	NOBREGA, Vanessa Santos da	Gramaticalização entre cláusulas na fala e na escrita de escolares disléxicos	2006
21	*VIANNA, Sylvia Cristina Barbosa	Em busca de subsídios para o conhecimento da dislexia em alunos da eja: uma abordagem em leitura e cálculo	2006
22	PEREIRA, Luciana Mendes	Processamento da leitura de orações relativas: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo-controle	2008
23	ESTEVES, Clara Oliveira	Representação e acesso ao conhecimento fonológico em crianças com dislexia do desenvolvimento	2009
24	BARADEL, Roberta Roque	O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar	2010
25	VASCONCELOS, Diva Helena Frazão de	Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor	2011
26	MELO, Lays Santana de Bastos	A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português	2013
27	MENDES, Talita Rosetti Souza	Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família	2013
28	MULLER, Laura Maria Mingotti	Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia	2013
29	PAIXÃO, Tauana Nunes	Não consigo porque tenho um problema: reflexões sobre a dislexia e aquisição da escrita	2014
30	MORAES, Angela Mafra de	O processamento da morfologia derivacional durante o reconhecimento visual de palavras por disléxicos	2015
31	MANGUEIRA, Marcia Cristina Bomfim Ramos de	A consciência fonológica e seu potencial preditivo de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita	2016
32	SANTOS, Catiane Silva	Avaliação de softwares educacionais indicados ao aprendizado da leitura e da escrita em escolares do 3º ano do ensino fundamental	2016
33	LIMA, Claudia Lupoli de Almeida	A construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e aprendizagem da língua inglesa	2017

**Fonte:** Material construído pelo pesquisador, a partir de dados do portal da CAPES.

Adiante, resumimos apenas os sete trabalhos que trataram da dislexia, quando relacionada à prática da escrita, seja a aquisição ou a produção de textos, ordenados do mais antigo para o mais recente.

Gabanini (2003) concentrou-se na estruturação de textos narrativos orais e

escritos de duas crianças com diagnóstico de dislexia, comparados com as produções de crianças sem alterações de linguagem. Observou o encadeamento da narrativa<sup>16</sup>, os marcadores de coesão e coerência textuais, a ação avaliativa e os elementos avaliativos, a construção da autoria e do estilo, a interpenetração do discurso oral no escrito e a análise dos sintomas da dislexia presente nos textos escritos das crianças com esse distúrbio. As consideradas disléxicas possuíam as mesmas características de desenvolvimento textual de crianças de faixa etária e nível de escolaridade das que não apresentavam dificuldades escolares. Como a autora encontrou alterações na escrita das crianças disléxicas que estavam relacionadas a questões pedagógicas, concluiu pela utilização dos textos orais e escritos apenas para um complemento da avaliação fonoaudiológica e não para o estabelecimento do diagnóstico.

Massi (2004), em sua tese, investigou o que chamou de “a (in)definição” sobre o reconhecimento da noção de dislexia, vinculada a uma perspectiva de distúrbio de aprendizagem ou de dificuldade de aquisição da linguagem escrita. Partiu do fato de, por um lado, o diagnóstico fixar-se em aspectos gráficos e convencionais do objeto escrito, não considerando os textos construídos pelos estudantes e, por outro, haver inconsistência descritiva do que tem sido considerado como sintoma disléxico. Objetivou evidenciar que tais “sintomas” desvendam estratégias de reflexão lançadas pelo aprendiz sobre a escrita que está em uso e em construção e denunciar as impropriedades de avaliação da escrita, realizada nas diversas tarefas propostas em manuais envolvidos com o diagnóstico da dislexia. Metodologicamente, adotou o paradigma indiciário e estudou 4 casos de crianças rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita e 2 casos de adultos diagnosticados como disléxicos. Concluiu que cada criança e cada adulto, embora com rótulos e/ou diagnósticos, elaboraram textos com progressão referencial e progressão tópica, indicando a utilização de estratégias textuais e tornando tais diagnósticos inadequados.

Nóbrega (2006) dissertou sobre a relação entre a gramaticalização de cláusulas<sup>17</sup> e o desempenho oral e textual, por meio da comparação entre as produções

---

<sup>16</sup> “sequências narrativas que se coordenam linearmente, de forma a que o final de uma sequência prepare o início da seguinte” (CEIA, 2009).

<sup>17</sup> “O termo cláusula, tradução de *clause* em inglês, tem sido usado, de um modo geral, pelo Funcionalismo para se referir à oração” (BASTOS, 2014, p. 16). Assim sendo, podem ser construções sintáticas coordenadas, subordinadas e justapostas.

orais e escritas quanto ao nível de complexidade sintática das cláusulas produzidas por dois grupos: um, formado por disléxicos; outro, por escolares caracterizados com desenvolvimento normal de aprendizagem. O objetivo foi cotejar narrativas produzidas por esses dois grupos para verificar em que medida a combinação de orações pode ser considerada uma trajetória gradual e unidirecional de construções sintaticamente livres para as construções mais encaixadas<sup>18</sup>. Para atingir esse objetivo, analisou a utilização de cláusulas de diferentes níveis de complexidade no texto. As mais encaixadas demonstraram maior complexidade sintática do que as menos encaixadas, confirmando as seguintes hipóteses nos resultados: escolares do grupo de controle tendem a produzir textos escritos com mais cláusulas, inclusive as de tipo encaixadas; já os escolares disléxicos consomem, na modalidade escrita, tendência de utilizar nenhuma ou menos quantidade de cláusulas sintaticamente mais complexas. Na modalidade oral, costumam fazer uso semelhante àquele feito por escolares do grupo controle, algo corroborado pela literatura de suporte ao trabalho. As diferenças encontradas, portanto, entre os grupos, foi na modalidade escrita, uma vez que o distúrbio da dislexia atua nessa modalidade.

Tonelli (2012), em tese voltada para o ensino da Língua Estrangeira, realizou o estudo de caso de um aluno, diagnosticado como disléxico, em uma escola pública do Estado do Paraná. Objetivou investigar as relações entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e a aprendizagem da Língua Inglesa e, especificamente, analisar os instrumentos mediadores em relação ao ensino-aprendizagem da compreensão e da produção escrita em Língua Inglesa, identificar os tipos de dificuldades de aprendizagem apresentadas por esse aluno, as capacidades de linguagem e, por último, as possibilidades de aprendizagem da compreensão e da produção escrita. Os resultados apontaram o papel fundamental dos instrumentos mediadores, pois as dificuldades do aluno ocorreram pela falta de domínio da Língua Inglesa e, para contorná-las, ele lançou mão de estratégias, revelando ter capacidades de linguagem desenvolvidas. Por isso, a autora conclui que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, com o uso de uma Sequência Didática<sup>19</sup> e em tor-

---

<sup>18</sup> “[...] encaixamento [...] implica um grau maior de dependência, ficando a oração estruturalmente integrada em outra e, por isso, perdendo sua identidade funcional de oração” (DECAT, 2014, p. 125). Trata-se, especificamente, das relações sintáticas de subordinação de termo ao outro.

<sup>19</sup> “*Sequência didática* corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico [...]” (PESSOA, 2021).

no do gênero textual<sup>20</sup> “Carta de apresentação pessoal”, em atividades mediadas por outrem, levaram o sujeito de pesquisa a utilizar a Língua Inglesa em atividades envolvendo a escrita, revelando, assim, que o diagnóstico do aluno não se justificava.

Melo (2013) estudou a interferência de processos fonológicos<sup>21</sup> na escrita de textos de crianças com dislexia do desenvolvimento. O objetivo foi o de analisar os erros nos textos infantis para a elucidação diagnóstica e o de demonstrar que o mecanismo de escrita, utilizado pela criança, é uma fonte de informações para uma futura prática terapêutica. A amostra foi formada por 14 sujeitos disléxicos, com idades entre 9 e 17 anos, cursando a rede particular de ensino. A coleta de dados envolveu sessões individuais de escrita, por meio de ditados de palavras e pseudopalavras (palavras inexistentes, mas pronunciáveis), baseadas num aplicativo digital, além da escrita espontânea de textos, a partir da sequência de figuras. Prevaleceram os processos fonológicos relacionados à estrutura silábica, seguidos pelos de substituição e de assimilação nos ditados. Entretanto, foram menos frequentes nas produções textuais espontâneas.

Santos (2016) avaliou o desempenho de escolares com déficit atestado em leitura e em escrita do 3.º ano do Ensino Fundamental por meio dois softwares. O estudo foi experimental, inserido no campo do ensino e do aprendizado inicial da leitura e da escrita, na área da Aquisição da Linguagem, com dois grupos, divididos de forma aleatória e avaliados por meio de pré-testagem e pós-testagem. Os resultados mostraram que os softwares promoveram a elevação do desempenho nessas duas práticas, principalmente a daqueles que contavam com desempenhos ínfimos no pré-teste, justificando a utilização desses softwares para o complemento das atividades pedagógicas no processo de alfabetização de estudantes com baixo desempenho.

Mangueira (2016) executou uma pesquisa com o objetivo de investigar a consciência fonológica<sup>22</sup> como uma variável previsível de aquisição e de aprendizado da leitura e da escrita. Reuniu um grupo de 80 crianças (46 meninas e 34 meninos), advindos de 4 escolas públicas do município de Itambé-BA do 1.º ano do Ensi-

---

<sup>20</sup> Gênero textual é “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

<sup>21</sup> Conceito dado em nota anterior.

<sup>22</sup> “consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras” (SILVA, grifo da autora, 2021).

no Fundamental. Submeteu-as à avaliação do nível de consciência fonológica, por meio do desempenho em leitura e em escrita com os instrumentos de avaliação sequencial, subteste de escrita sob a forma de ditado e Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. Avaliou em duas etapas: com o pré-teste (no 1.º ano da alfabetização) e com o pós-teste (no 2.º). A autora encontrou uma relação positiva com o desempenho em leitura, tanto no início quanto depois do 1.º ano da alfabetização. Percebeu que o nível de consciência fonológica silábica e o desempenho em leitura mostraram-se mais importantes do que a relação entre a consciência fonêmica<sup>23</sup> e o desempenho em leitura no início da alfabetização. Já após o 1.º ano de alfabetização, em nível da consciência fonêmica, o desempenho em leitura foi mais forte na comparação com a consciência silábica, embora sua relação com a leitura continue relevante. Quando comparou os resultados dos dois testes, percebeu não haver aumento significativo do desempenho em leitura e em escrita dos sujeitos. Houve uma relação imediata entre o nível de consciência fonológica e as etapas de escrita (definidas, na dissertação, por Ferreiro e Teberosky: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética), tanto no início quanto no fim do 1.º ano de alfabetização. Finalizando, encontrou relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desempenho da leitura e da escrita.

Dos 7 trabalhos anteriormente resumidos, 2 tomaram como objetos de estudo a leitura e a escrita de palavras de crianças em fase de alfabetização (1.º e 3.º anos do Ensino Fundamental) por meio de testes padronizados (MANGUEIRA, 2016; SANTOS, 2016); 5 tomaram como objetos de análise textos escritos (GABANINI, 2003; MASSI, 2004, NÓBREGA 2006; TONELLI, 2012; MELO, 2013), produzidos por indivíduos com atestado escolar de dificuldades de aprendizagem ou com diagnósticos de dislexia; 4 deles detiveram-se (GABANINI, 2003; MASSI, 2004, NÓBREGA 2006; TONELLI, 2012) na tomada do texto escrito e demonstraram que os disléxicos conseguem produzir com qualidade, lançando mão de estratégias cognitivas para esse intento. 2 pesquisas envolveram grupos de controle para estabelecer a comparação entre disléxicos e não disléxicos (GABANINI, 2003; NÓBREGA, 2006), com conclusões iguais para a produção na modalidade oral e com conclusões diferentes quanto à qualidade estilística na modalidade escrita. A quantidade de sujeitos envolvidos variou de 80 (MANGUEIRA, 2016) até 1 caso isolado (TO-

---

<sup>23</sup> “consciência fonêmica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra” (SILVA, grifo da autora, 2021).

NELLI, 2012), mas não parece ter sido significativa a ponto de comprometer os resultados alcançados. 4 trabalhos (GABANINI, 2003; MASSI, 2004, NÓBREGA 2006; TONELLI, 2012) convergiram nos resultados atestados de semelhança qualitativa nos objetos discursivos construídos tanto por disléxicos quanto por não disléxicos e indicaram ser os fragmentos da linguagem, utilizados em testes padronizados para se chegar ao diagnóstico da dislexia, inapropriados para esse objetivo.

O estudo dessas pesquisas nos possibilitou perceber aspectos que ainda carecem de investigação, a exemplo do tema que movimentou nossa pesquisa, que trata da escrita de candidatos com laudo de dislexia em situação de vestibular.

Tendo abordado compreensões e pesquisas sobre a dislexia, na próxima seção, abordamos as teorizações sobre linguagem que serviram de aporte para as análises.



## 4 A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

Como o uso irregular da escrita é uma das principais características sintomáticas da dislexia e a escrita é uma das maneiras de a linguagem humana se manifestar, esta seção trata de aspectos da linguagem por meio da teoria linguística da qual fazemos uso para compreender os textos-enunciados produzidos por vestibulandos com laudo de dislexia: a teoria dialógica bakhtiniana<sup>24</sup>.

Essa teoria inaugurou uma maneira de entender como a linguagem se realiza por meio da prática humana de gêneros do discurso em constante processo de interação social, mediada pelo diálogo. Ao explicitar essa concepção de linguagem como uma atividade constitutiva dos sujeitos e as raízes teóricas que fundamentam esta pesquisa, vamos associá-las na análise dos dados, situando-os dialogicamente. Nas palavras de Novaes-Pinto, esse movimento promete ser apropriado para o tratamento dos dados, tanto na fase processual quanto na consecutiva (os produtos oriundos desse processo: os textos-enunciados), permitindo uma reinterpretação das dificuldades dos escritores de um ponto de vista distinto “daquele dos estudos tradicionais, que salientam as perdas e os déficits” (NOVAES-PINTO, 1999, p. 16).

Com isso, iniciamos a elaboração de reflexões teóricas que pretendem pavimentar o tratamento das seguintes questões: quais são as condições concretas de produção escrita na interação verbal dos vestibulandos com laudo de dislexia na prova de redação? Os textos-enunciados foram escritos em consonância com o que foi solicitado na proposta de redação contida no caderno de provas pela qual cada vestibulando fez opção, quanto à situação de interação estabelecida? Há desvios em relação às formas da língua, especialmente quanto à ortografia da língua portuguesa em suas caracterizações?

### 2.1 O Dialogismo bakhtiniano

A teoria dialógica da linguagem foi elaborada por componentes de um grupo de intelectuais que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”, tendo em Mikhail Mikhailovitch Bakhtin seu expoente mais conhecido. O grupo realizou reuniões periódicas de 1919 a 1929, em cidades da Rússia, debateu vários assuntos e foi composto

---

<sup>24</sup> Também conhecida como teoria dialógica da linguagem.

por estudiosos como Valentin Nikolaevich Voloshinov<sup>25</sup>, Pavel Nikolaevich Medvedev, Ivan Kanaev, Matei Isaevich Kagan, Lev Vasilievich Pumpianskii, Maria Yudina, K. Vaguinov, Ivan Ivanovich Sollertinski, B. Zubakin (BRAITH; CAMPOS, 2009, p. 17; FARACO, 2009, p. 13).

Para o dialogismo (VOLÓCHINOV<sup>26</sup>, [1929-1930]-2017, p. 218-219), a linguagem se realiza quando os seres humanos entram em interação uns com os outros por meio dos enunciados que produzem:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 218-219).

A partir desses termos, compreendemos que a existência da língua está intrinsecamente relacionada à interação na qual indivíduos se envolvem, inclusive os vestibulandos. A língua só adquire substância na interação. Fora disso, não passaria de uma abstração, um objeto isolado de seu contexto de gênese e corporificação.

Para o autor, uma língua só adquire existência em razão das necessidades enunciativas dos indivíduos de uma dada comunidade. Eles são movidos a interagir uns com os outros em razão de terem uma vida gregária, na qual é necessário posicionar-se, assumindo a fala, seja para concordar, discordar, contrapor-se, negociar sentidos.

Esse posicionamento de Volóchinov insere-se num quadro de discussões sobre o pensamento filosófico e linguístico do início do século passado, em que são identificadas duas vertentes de conhecimento, por ele denominadas de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Na primeira, que tem como seus principais representantes Humboldt e Vossler, a linguagem é entendida como uma representação fiel daquilo que existe na mente humana e a fonte da língua seria o psiquismo individual. Nesse sentido, a interação verbal teria pouco efeito sobre a expressão, uma vez que o social não é visto como fato que interferiria no modo como as pessoas se expressam. Na segunda, o objetivismo abstrato, com Ferdinand de Saussure como seu maior expoente, a linguagem é reconhecida como social. Todavia, a estrutura lin-

<sup>25</sup> Respeitamos a escrita desse sobrenome consoante a que está impressa no livro-fonte de onde retiramos a respectiva citação. Por isso, ora está registrado com “ch” e acento agudo na 2.<sup>a</sup> sílaba, ora com “sh” e sem acentuação gráfica.

<sup>26</sup> Idem à nota anterior.

guística predominaria sobre o uso que as pessoas fazem da língua compreendida como sistema psíquico e arbitrário, imóvel e acabado, que ofereceria a elas um conjunto de signos linguísticos e regras de uso (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 143-172)<sup>27</sup>.

Em nossa compreensão, Volóchinov não estaria negando, sumariamente, o que defendem essas duas orientações, e sim, avançando na compreensão de como a linguagem se realiza à medida que amplia, por exemplo, a noção do sistema de oposição, cunhado por Saussure, estendendo-a para o âmbito do enunciado, visto não como um produto desse sistema, mas como advindo do processo de uso da linguagem na vida. Se nas perspectivas anteriormente mencionadas ora valoriza-se o conteúdo, ora a forma, Volóchinov dá ênfase à interação dialógica. Por essa razão, ao invés de propor a análise da frase, define o evento do enunciado como seu objeto de análise, incluindo-o como um componente daquele. Ao contrário da frase, que seria do campo do reiterável, o enunciado seria um evento irrepitível em diálogo com outros eventos irrepitíveis, que compartilham também aspectos formais da língua. Entretanto, mais do que isso, que envolvem a produção de sentidos tecida com fios da história, “sentidos que só podem ser apreendidos se se considerar concomitantemente o enunciado, o ato de enunciação e os sujeitos enunciadores, bem como a situação de enunciação” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 170). É a partir dessa compreensão que Volóchinov sugere uma ordem metodológica para o estudo da língua, em que se deve considerar:

1) formas e os tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas em que se realiza; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220).

Com essa organização de estudo, depreende-se que não se analisam somente os aspectos linguísticos ou os sociais, e sim, se contemplam e se inter-relacionam ambos. O procedimento parte da dimensão social (esferas sociais, situação de inte-

---

<sup>27</sup> Não nos alongaremos na exposição dos conceitos referentes a essas duas orientações do pensamento filosófico e linguístico, uma vez já existirem inúmeros trabalhos dedicados a discuti-las de forma esclarecedora, como é o caso de Faraco (2002; 2006), Braith (2005), Volochínov (2013), Sobral e Giacomelli (2016) e Renfrew (2017).

ração, gênero e enunciado) para se chegar (se relacionar) à dimensão linguística (formas da língua). A partir dessa orientação metodológica, induzimos que, para analisar enunciados concretos, é preciso iniciar por considerações acerca do contexto (“condições”) das interações discursivas, seguido pelo tratamento da interferência dos “gêneros dos discursos” nessas interações e, finalmente, nas “formas da língua” que compõem os textos-enunciados, por meio das escolhas dos recursos linguísticos.

Ampliando essa discussão, Bakhtin ([1952-1953]-2003, p. 297; 302) adverte que “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados, constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações”. A produção feita por vestibulandos, chamada de “redação”, na esfera escolar/acadêmica, é um texto-enunciado do qual, espera-se, foram se apropriando ao longo da história de vida. A interação discursiva ocorre dessa forma, uma vez que ninguém se comunica por partes, e sim, por enunciados concretos e completos, com conteúdo planejado.

O texto-enunciado, portanto, é o produto ou o resultado da interação social dos falantes, o material verbal vivo e autêntico de um ato entre interlocutores. Ele é formado de signos (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 93-94), que se concretizam por meio do som, de alguma massa física, da cor, do movimento do corpo ou outra forma qualquer que possua valor semiótico (a escrita, por exemplo). Tais manifestações se enquadram em determinadas categorias, chamadas por Bakhtin ([1952-1953]-2003, 261-262) de “gêneros do discurso”. Ele os define como tipos relativamente estáveis, elaborados por cada campo de utilização da língua, com natureza verbal (linguística) específica, constituídos de conteúdo (temático), estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por uma construção composicional adiante abordados. Aos vestibulandos, foram oferecidas duas formas genéricas em cada ano da prova que sobredeterminaram o que tiveram para dizer: a “carta do leitor” e o “artigo de opinião” (para os concursos 2016 e 2017), o “comentário interpretativo crítico” e, novamente, o “artigo de opinião” (para o de 2018).

Mas, as possibilidades das atividades humanas se manifestarem são, além de multiformes, inesgotáveis. Em cada uma dessas atividades, há um repertório de gêneros do discurso que vão aumentando e se distinguindo conforme haja o desenvol-

vimento e a complexidade dessa atividade (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, 261-262)<sup>28</sup>.

Em Bakhtin, há dois grandes conjuntos de gêneros: os primários (simples) e os secundários (complexos), embora o autor reforce não ser essa uma diferença funcional. Os secundários “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN [1952-1953]-2003, p. 263). Já os primários “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p. 263). Os textos-enunciados enquadram-se nos secundários. São requisitados na esfera acadêmica, em complexa situação de seleção de concorrentes às vagas na universidade, no formato de prova, com tempo e tamanho fixados para a sua produção.

O texto-enunciado é um todo significativo que compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras (fatores verbais, marcas linguísticas e até mesmo visuais, ou verbo-visuais) e a parte presumida (extraverbal, isso é, por conhecimentos que estão demarcados nos implícitos sócio-histórico-ideológico-contextuais da produção). O extraverbal é caracterizado pelo não marcado em linguagem verbo-visual (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926]-2016, p. 5). As propostas de redação e os textos-enunciados dos vestibulandos são também compostos de elementos verbais, as palavras, sua parte percebida, e foram produzidos levando-se em conta elementos extraverbais.

O "contexto extraverbal" (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926]-2016, p. 5-6) é o que torna as palavras plenas de sentido para o interlocutor (e não o conhecimento do significado dicionarizado) e é constituído: 1 - do horizonte espacial comum dos interlocutores (conhecimento físico e espacial do enunciado realizado, visível aos interlocutores, e o conhecimento ideológico dos falantes, por intermédio das condutas permitidas); 2 - do conhecimento e da compreensão comum da situação interativa por parte dos interlocutores (o contexto histórico-cultural, conhecimentos comuns sobre os aspectos: tema discutido, as posições sociais, gênero, finalidade, imagem, registro de linguagem, suporte, local de circulação, época); e 3 - da avaliação comum dessa situação (valores da interação).

---

<sup>28</sup> Segundo assinala Marcuschi (2005, p. 24), há uma quantidade incontável de gêneros que dão forma à materialidade verbal, pois, em estudos feitos por linguistas alemães, chegou-se ao número de 4.000 e teve-se de interromper a empreitada por se perceber sua infinitude.

Transpondo essa teorização para a situação dos concursos vestibulares, tem-se, primeiramente, a seguinte cena: o vestibulando tem o conhecimento do suporte da redação a ser produzida na esfera acadêmica (a prova, no formato de uma espécie de formulário timbrado com linhas numeradas até o número 30, sendo 20 o número mínimo a serem preenchidas, com duas propostas para uma ser a escolhida), conforme normas já determinadas em manual do candidato, disponibilizado pela Instituição de Ensino Superior (IES), promotora do certame. Em segundo lugar, o vestibulando sabe que receberá da IES as propostas de produção, sabe que tem de compreendê-las em seus vários aspectos para dar conta do trabalho. Ao mesmo tempo, a IES, enquanto “eu-enunciador” que tem o poder de ditar as normas, sabe que tem de oferecer ao vestibulando esses aspectos, minimamente, na forma de propostas. Histórica e culturalmente, esse é o “ritual” estabelecido. Em terceiro lugar, de forma subjetiva, cada vestibulando avaliará esses aspectos solicitados e materializará o resultado no formato de textos-enunciados.

Isso acontecerá, pois, conforme Voloshinov e Bakhtin, a relação entre o horizonte extraverbal e o discurso verbal está na natureza de o enunciado refletir a (ou produzir o reflexo da) situação exterior. Essa situação está integrada ao enunciado como “parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação”. Não é a causa externa desse enunciado, mas, se não for considerada, prejudica a compreensão (VOLOSHINOV; BAKHTIN, [1926]-2016, p. 7).

O papel do(s) interlocutor(es) na interação humana é outro ingrediente constitutivo do enunciado. Para o autor (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 229), todo enunciado é direcionado a alguém e do qual se espera uma compreensão responsiva ativa, sempre subordinada ao gênero do discurso escolhido, marcado por uma concepção de destinatário específico. Esse destinatário pode ser:

[...] um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada [...], um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um **outro** totalmente indefinido [...] (BAKHTIN ([1952-1953]-2003, p. 230, grifo nosso).

Ao estabelecer a necessidade de existência de um outro para que se consti-

tua o enunciado, o filósofo russo instaura, em outras palavras, a alteridade como elemento fundamental para a prática da linguagem humana, por meio de um gênero do discurso, nos aspectos do tema<sup>29</sup>, da estrutura composicional<sup>30</sup> e das formas da língua<sup>31</sup>. Para Bakhtin, não há como se produzir um enunciado sem que o mesmo seja direcionado a alguém, seja de forma consciente ou não, pois explica que o interlocutor pode até ser um “outro totalmente indefinido”. Mas, embora de possibilidade existencial indefinida, não é um ente abstrato, cuja existência limita-se ao alcance da imaginação: “Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado” (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 205).

Na situação de vestibular, o interlocutor real das produções dos candidatos é a IES, personalizada em seus avaliadores, os membros da banca de redação. Já o interlocutor virtual dependerá da escolha de uma das propostas de redação, pois sempre são oferecidas duas por vestibular, cada qual com seu respectivo interlocutor declarado, participante de uma fictícia situação interativa.

Na primeira proposta de redação do concurso 2016, o vestibulando teve de se dirigir aos leitores da Revista “Superinteressante”; na segunda de 2016, aos leitores de um jornal de circulação nacional. Na primeira, de 2017, também aos leitores de um jornal de circulação nacional; na segunda, aos leitores da revista “Época”. Na primeira, de 2018, aos leitores de um blog; na segunda, aos leitores de um jornal de circulação nacional.

Ao tratar do enunciado e da existência inevitável do outro no ato de enunciar, Bakhtin percebe ter a linguagem uma realização dialógica. Para ser formulado por um “eu”, além de considerar a posição ocupada pelo outro (interlocutor(es)), todo

---

<sup>29</sup> Na teoria do círculo de Bakhtin, o tema não é equivalente a assunto (aquilo sobre o que se fala). É o conteúdo ideologizado do qual fazem parte tanto o material verbal quanto o extraverbal. Por exemplo, em “O meu cachorro latiu”, se observamos apenas a sua dimensão linguística, será somente uma oração sempre igual a si mesma. Entretanto, tematicamente, será um enunciado quando dito por um “eu”, que se encontra num lugar enunciativo para dizer, submetido às coerções impostas por esse lugar, e dirá para alguém, que também estará num lugar enunciativo submetido a coerções, para atingir um certo objetivo, com determinada entoação avaliativa. Portanto, não significará apenas o que está materializado (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 83-84).

<sup>30</sup> Os gêneros estabelecem padrões de estrutura composicional, isto é, modos típicos de organização do texto-enunciado quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem (SILVA; RAUBER; TELES, 2006, p. 16).

<sup>31</sup> As formas da língua, também conhecidas como estilo, são as escolhas de recursos lexicais e morfosintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais. Essa seleção das palavras que compõem nossos textos-enunciados é feita, segundo Bakhtin ([1952-1953]-2003, p. 293), a partir de outros enunciados, principalmente dos enunciados similares àqueles que temos pretensão de enunciar, ou seja, pela especificidade do gênero.

enunciado dialoga com outros enunciados:

Isto nos leva a uma nova, a uma terceira peculiaridade do enunciado – a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva. Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 383).

Com essas palavras, é preciso entender que todo enunciado constante nas redações dos vestibulandos foi produzido dialogicamente, isso é, são enunciados que dialogaram com outros enunciados, com os interlocutores virtuais, fixados nas propostas para redigir, e com os interlocutores reais (os avaliadores da instituição)

Para Bakhtin, não há enunciado “adâmico”, como se fosse a primeira vez que irrompesse ao mundo. Todo enunciado encontra-se em relação dialógica com outros enunciados a ele vinculados (no plano semântico-objetal). Portanto, qualquer enunciado entra, fatalmente, numa cadeia de enunciados, aos quais responde de diferentes formas notáveis no conteúdo do texto-enunciado em que for manifestado, relacionando-se, estreitamente, aos elos discursivos precedentes e também aos subsequentes (BAKHTIN ([1952-1953]-2003, p. 300).

E acrescenta:

[...] todas as palavras, com exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. E toda minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras dos outros [...] a palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender essa palavra (BAKHTIN ([1952-1953]-2003, p. 294).

A matéria-conteúdo do enunciado advém do estoque social de signos disponíveis ao locutor, mas suas escolhas efetivadas dependerão do tipo de relação social que ele estabelecerá com seu interlocutor e da situação interativa na qual estarão envolvidos (BAKHTIN, [1929-1930]-2017, p. 206): “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma [estrutura composicional] e o estilo [escolhas lexicais e morfossintáticas] ocasionais da enunciação” (p. 207).

O papel desempenhado pelo ouvinte na interação humana, além de ser uma propriedade constitutiva do enunciado, é “determinante com maior ou menor influência na escolha de todos os recursos lingüísticos feita pelo falante, que tem em vista uma resposta antecipada” (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 304).



Nesse sentido, há uma característica para o sujeito bakhtiniano: alguém que, a partir da constituição com o **outro**, marca-se como um sujeito ativo. Ele deve responder ao outro (enunciados e interlocutor(es)) pela relação dialógica para se chegar à compreensão dos sentidos. Volóchinov já dizia que “toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”, (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 218-219). Assim, não há comunicação sem propósito, não se fala por nada ou para nada.

A responsividade é, portanto, outra propriedade do enunciado. Todo enunciado responde a enunciados que o antecederam, e aponta para um devir de outros enunciados que poderão ser a partir dele originados. Todo enunciado espera uma resposta. Com isso, diz Bakhtin ([1952-1953]-2003), a atitude responsiva está ligada à percepção e à compreensão do enunciado por parte daquele a quem foi dirigida. Na perspectiva da palavra-signo, insiste-se que esse sentido não se constitui somente pelo mero conhecimento de uma sinalidade:

[...] Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**. [...] Em essência, ela [a significação] [...] se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é **um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro** (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 232-233, grifos do autor).

Em outras palavras, todo texto-enunciado de vestibulando foi endereçado a alguém em resposta a outros e exige-se uma atitude responsiva daquele que o recebe, a qual será dada, pois, como respondente ativo, ele participa nas práticas sociais e, somente dessa forma, é capaz de se constituir, bem como de construir os sentidos que movimentam a linguagem. Essa participação do sujeito evidencia-se na escrita do texto-enunciado, pois, considerando-a uma prática social, ela é a resposta do autor-redator a alguma coisa, a alguém, à sociedade. Isso é perceptível em dois momentos que pontuamos:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma **resposta** aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui, concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 297, grifo nosso).

O termo “responder” significa exprimir “a relação do falante com os outros enunciados, e não só a relação com os objetos [conteúdos semânticos] do seu enunciado” (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 298).

O que e como cada vestibulando diz em seu texto-enunciado mostra as escolhas que fez a partir do conhecimento linguístico pessoal e social e mostra como respondeu ao(s) interlocutor(es) e aos demais integrantes da situação discursiva estabelecida e escolhida. Nesse sentido, é possível entender que não é o diálogo que principia a geração do enunciado, mas o reconhecimento (a tomada de consciência) da situação na qual se está envolvido e dos papéis de cada um dos participantes nessa situação.

Acerca do propósito interativo, o autor o entende como um condicionante para a produção e a compreensão do enunciado:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na **escolha de um certo gênero de discurso**. [Essa escolha é determinada por diversos fatores]: A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 282, grifos do autor).  
[...]

Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado [Quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual], e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 310-311).

As afirmações do autor quanto à relação entre a "vontade discursiva" de quem escreve e a escolha do gênero se aplicam às situações de comunicação em contexto natural. Nesse caso, os propósitos comunicativos do autor e a situação de interação como um todo (interlocutor, conteúdo temático, espaço de circulação etc.) balizam a escolha do gênero. Portanto, não selecionamos um gênero de modo aleatório, mas em razão dos parâmetros em que a interação dialógica deverá ocorrer.

No caso de uma comunicação discursiva em texto-enunciado de vestibular, as formas e os tipos de interação são apresentadas por meio das propostas de reda-

ção. São elas que estabelecem os parâmetros da interação, cabendo aos vestibulandos se situarem e compreenderem o que está sendo solicitado, e escreverem com vistas ao seu atendimento. Portanto, a "vontade discursiva" não ocorre de modo natural ou espontâneo, mas é estabelecido (artificialmente) por meio das propostas. Desse modo, a análise da escrita dos vestibulandos com laudo de dislexia supõe considerar que a interação contida nas propostas de redação é atípica, no sentido de que não se trata de escrever para colocar em circulação o seu querer dizer, como ocorreria em uma situação naturalística, mas de dirigir-se a um suposto interlocutor para tratar de um conteúdo temático definido por outrem, enquadrado num gênero também por ele pré-determinado.

Destarte, compreender é tomar uma atitude "responsiva ativa" diante do enunciado proferido por um indivíduo. É possível concordar ou discordar (total ou parcialmente), completar, adaptar, aprontar-se para executar, etc., "e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras do locutor" (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 290). O filósofo russo acrescenta que a compreensão responsiva nem sempre é imediata, pois há enunciados que só encontrarão eco no discurso ou no comportamento do ouvinte após um certo lapso de tempo (p. 291).

Logo, a responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação do enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. No diálogo, o outro, aquele a quem a palavra é dirigida, não se comporta apenas como um mero ouvinte; ao contrário, sua relevância alcança o momento anterior à verbalização do enunciado, visto que é a ele que a palavra se dirige e é em função dele que essa mesma palavra se configura, não de forma idealizada, mas sob a coerção das relações sociais mutuamente estabelecidas. Desse modo, não importa apenas a individualidade daquele a quem a palavra é endereçada, mas também a posição social que ele ocupa em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o entorno no qual se encontram inseridos.

Como vimos, o enunciado reflete condições específicas das esferas de comunicação, o que lhe impõe atributos que podem não estar expressos em sua materialidade

verbal ou visual, a exemplo dos conhecimentos presumidos pelo autor, que envolve o que ele supõe ser compartilhado por si e pelo interlocutor. São os "presumidos" (BAKH-TIN, [1952-1953]-2003) que tornam a comunicação mais dinâmica, haja vista o fato de que se o interlocutor partilha conhecimentos sobre a situação de interação com o autor, algumas coisas ficam dispensadas de serem ditas. Entendemos que esse elemento da interação também está presente na escrita dos vestibulandos, mas talvez não seja tão diretamente percebido em relação ao interlocutor fictício, quando comparado à imagem que fazem do interlocutor real (os membros da banca avaliadora).

Quando estendemos essa compreensão de enunciado como resposta a outros enunciados já ditos, e como potencialidade de futuras respostas, observamos que, mesmo em uma situação fictícia de interação, quem escreve parte de já-ditos que, de alguma forma, ecoam em seu enunciado e cuja responsividade virá por meio da avaliação (nota) da redação do vestibulando. Em vista do exposto, importa refletir sobre como os gêneros de discursos dos textos-enunciados são definidos e caracterizados por meio de seus usos sociais em interações mediadas pela linguagem.

O gênero de discurso "carta do leitor" situa-se no âmbito da comunicação epistolar. Diferente da "carta pessoal", a "carta do leitor", em geral, é encaminhada ao editor de um dado veículo de comunicação (jornais ou revistas, impressos ou online), "é um espaço destinado aos leitores" (FONTANINI, 2002, p. 227), por meio do qual podem manifestar suas impressões sobre matérias publicadas. A interação promovida por textos-enunciados desse gênero é realizada de modo indireto, como resposta a outros gêneros tais como a "reportagem", o "artigo de opinião" e o "editorial".

O surgimento desse gênero resulta de vários fatores que indicam a importância de se valorizar a relação da imprensa com o público e se constitui como um espaço de interlocução para que o leitor manifeste a sua opinião sobre os textos veiculados num periódico.

É um gênero do campo jornalístico. Por abordar, em geral, problemas sociais controversos que afetam nosso dia a dia, se realiza também como "termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais ou revistas, pois os autores escrevem, reagindo positiva ou negativamente ao que leram" (COSTA, 2005, p. 28). Como sua função social é manifestar-se sobre um determinado conteúdo temático, o gênero é fundado na argumentação, podendo-se, por meio dele, comentar, perguntar, sugerir, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, corrigir, esclarecer,

apoiar, informar opinar, sustentar, refutar, negociar, ou relativizar um ponto de vista.

Melo (1999) afirma que, interagindo por meio de cartas à redação - que poderão ser publicadas (ou não) ao leitor, a depender do destinatário final pretendido - leitores comuns podem se manifestar, ouvindo-se sua opinião sobre o que ocorre nos meios sociais. Portanto, sendo um tipo de correspondência de caráter público, o autor da “carta do leitor” pode ser alguém que ocupe um lugar social de destaque, mas pode ser também uma pessoa pouco ou nada conhecida socialmente.

Kaufman e Rodriguez (1995, p. 37) asseveram que textos do âmbito epistolar, em seu registro escrito, visam estabelecer comunicação por escrito com um destinatário individual ausente (um amigo, um parente, uma autoridade, um administrador de uma empresa, um gestor de um colégio), ou com um grupo de indivíduos designados de forma coletiva (conselho editorial, junta diretora, leitores), identificado(s) no cabeçalho. A escolha do estilo linguístico deve se ajustar à situação de interação que o texto da carta mediará. No entanto, destacamos que, dado o veículo e a seção na qual circulará, é comum já virem preestabelecidas algumas normas para a publicação, considerando o perfil do veículo (e de seus interesses) bem como o perfil dos leitores.

Alves Filho (2011) afirma que a expressão de opinião por meio da “carta do leitor” caracteriza-se nessas três situações: 1. podem ser escritas por jornalistas, profissionais responsáveis por produzir, além desse gênero, “notícias”, “reportagens”, “editoriais” e “colunas”; 2. podem ser escritas por colaboradores, encarregados pela produção de “artigos de opinião”; 3. e podem também ser escritas por leitores, produtores das “cartas de leitores” (ALVES FILHO, 2011, p. 127).

Na presente pesquisa, estamos analisando “cartas de leitor” escritas por vestibulandos com laudo de dislexia, que, em correspondência com as definições de Alves Filho (2011), estariam incluídos na terceira situação. Entretanto, chamamos a atenção para o contexto da elaboração das cartas geradas pelos vestibulandos, pois não se trata de uma situação de produção do cotidiano, e sim, de uma situação fictícia.

Dadas as finalidades que podem motivar a escrita da “carta do leitor”, Nascimento e Saito (2006) a denominam como um gênero da cidadania, haja vista o fato de ela se configurar como um instrumento que permite ao sujeito posicionar-se criticamente sobre fatos ou acontecimentos sociais que o cercam. Concordamos com essa denominação quando aplicada em uma situação real de interação. Quando se

trata da produção da “carta” em prova de vestibular, entendemos que o exercício da cidadania dá lugar ao exercício de mostrar para os avaliadores que o vestibulando sabe o que é uma “carta” e que é capaz de atender ao solicitado na proposta de redação, escrevendo um texto-enunciado no gênero requerido, visando à obtenção de uma boa nota que lhe possibilite ser aprovado no vestibular do curso pretendido.

O “artigo de opinião” é um gênero de discurso que tem como função social a exposição da opinião de um articulista, que pode ser alguma autoridade no assunto sobre o qual emitirá a opinião ou pode ser também uma pessoa comum. É um gênero circulante em diferentes mídias, impressas ou on-line, e recorrente à argumentação para analisar, avaliar e posicionar-se diante de um tema polêmico e controverso. É produzido com a finalidade de discutir assuntos de relevância social, sobre economia, política, cultura, saúde, que sejam de interesse dos leitores. Estudo realizado por Rodrigues (2007) mostra que a análise e a posição do autor interessam mais do que a exposição dos acontecimentos sociais aos quais o “artigo” está vinculado, haja vista que a interação é sustentada pela manifestação de um ponto de vista, feita a partir da posição social ocupada pelo autor. Esse ponto de vista pode ser acolhido ou refutado pelo leitor, a depender da proximidade/distanciamento de seu ponto de vista em relação à posição do autor do “artigo de opinião”.

A argumentação é o domínio principal de linguagem requerido pelo gênero “artigo de opinião”, em face do objetivo de convencer o leitor sobre uma dada posição do autor frente a um assunto, de modo a influenciá-lo em sua visão, seja para reforçá-la, seja para negá-la ou confrontá-la. O autor do “artigo”, pretende, por meio da argumentação estabelecida no texto-enunciado, refutar opiniões que se contraponham a sua. Rodrigues (2007) afirma que se trata de uma operação constante de sustentação de afirmações, realizada por meio de estratégias como inserção de outras vozes, relato de fatos e dados que venham a dar validade a seu ponto de vista.

Kaufman e Rodríguez (1995, p. 27) ampliam informações sobre estratégias usadas por autores de “artigo de opinião” para legitimar seu posicionamento: acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade ou tomada de distância por intermédio das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida, uso de recursos descritivos ou a especificação das diferentes fontes da informação.

O contexto de produção e circulação do “artigo de opinião” são balizadores da abordagem do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo linguísti-

co. Por exemplo, o veículo de circulação é que define o espaço físico que o texto-enunciado será publicado, em geral em uma coluna/seção, de meia página. Essa restrição impõe ao autor fazer escolhas sobre a forma de organização das informações, os tipos de argumentos e a linguagem mais adequada a seus propósitos.

Os textos-enunciados do gênero “artigo de opinião” em análise neste estudo foram elaborados a partir da situação de interação estabelecida pelos comandos da prova de redação. Em uma interação fictícia, os vestibulandos foram instados a posicionar-se frente a um dado conteúdo temático, argumentando sobre seu posicionamento.

Até aqui tratamos da realização dialógica da linguagem e da constituição do enunciado, do gênero do discurso, da necessidade de determinação do interlocutor e do estabelecimento de um objetivo para a produção enunciativa. Refletimos também sobre o conceito e caracterização dos gêneros de discurso “carta do leitor” e “artigo de opinião”. Tendo em vista que no presente estudo focalizamos a escrita de vestibulandos com laudo de dislexia, na próxima seção, analisamos essas produções de linguagem.

## 5 VISADAS ANALÍTICAS

Esta seção é dedicada à análise do corpus, que fazemos por meio de três visadas analíticas, em consonância com o método de análise empregado. Orientando as visadas analíticas pela ordem metodológica para o estudo da língua elaborada por Volóchinov [1929-1930]-2017), na seção 5.1, expomos e analisamos os comandos de produção das provas de redação ocorridas nas edições dos vestibulares anteriormente mencionados (de 2016, 2017 e de 2018). Na seção 5.2, a visada analítica focaliza os gêneros do discurso solicitados, por meio da descrição e da análise de 3 textos-enunciados de cada gênero que compõem o corpus porque julgamos ser representativos dos demais. Na seção 5.3, discutimos sobre o estilo linguístico dos gêneros, com ênfase na ortografia.

Com essa organização de estudo, depreende-se que não se analisam somente os aspectos linguísticos ou os sociais, e sim, se contemplam e se inter-relacionam ambos. O procedimento parte da dimensão social (esferas sociais, situação de interação, gênero e enunciado) para se chegar (se relacionar) à dimensão linguística (formas da língua). A partir dessa orientação metodológica, compreendemos que, para analisar as propostas de redação e os textos-enunciados dos vestibulandos, é preciso iniciar por considerações acerca do contexto (“condições”) das interações discursivas, seguido pelo tratamento da interferência dos “gêneros dos discursos” nessas interações e, finalmente, nas “formas da língua” que compõem os enunciados, por meio das escolhas dos recursos linguísticos.

Orientando as visadas analíticas pela ordem metodológica para o estudo da língua, elaborada por Volóchinov [1929-1930]-2017), nessa primeira visada, discutimos sobre as “formas e os tipos de interação discursiva em relação com as condições concretas em que se realiza” ((VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220).

Tendo esse propósito em vista, na seção 5.1, expomos os comandos de produção das provas de redação ocorridas nas edições dos vestibulares anteriormente mencionados (de 2016, 2017 e de 2018); na seção 5.2, analisamos textos-enunciados que tiveram os gêneros “carta do leitor” e “artigo de opinião” como mediadores da situação interativa; na seção 5.3, analisamos as ocorrências ortográficas que se caracterizaram como divergentes da ortografia normatizada.



### 5.1 Visada 1: Análise das propostas de redação

Nessa visada, discutimos sobre as "formas e os tipos de interação discursiva em relação com as condições concretas em que se realiza" (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220), na perspectiva de responder à seguinte indagação: quais são as condições concretas de produção escrita na interação verbal dos vestibulandos com laudo de dislexia na prova de redação? O objetivo visado é o de caracterizar as condições concretas de produção escrita na interação verbal nas quais os vestibulandos com esse laudo participam. Em outras palavras, perscruta-se o desenho das situações interativas das propostas de redação, oferecidas aos candidatos nos concursos para ingresso em 2016, 2017 e 2018.

Em cada edição do vestibular, constavam duas propostas de redação. Na primeira proposta de texto-enunciado do concurso no ano de 2016, o vestibulando deveria se colocar no lugar de um leitor da Revista "Superinteressante", a partir do qual faria a interlocução com alguém, possivelmente a revista ou os leitores desse veículo, por meio do gênero do discurso "Carta do leitor", tomando uma posição sobre a temática contida no texto "Ensino domiciliar", de Camila Matos, adaptado às finalidades da prova na Figura 1.

**Figura 1:** Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2016.

## PROPOSTA 1

Escreva uma **CARTA DO LEITOR**, para ser publicada na seção de cartas da Revista **Superinteressante**, posicionando-se sobre a temática contida no texto abaixo.

### Ensino domiciliar

Cerca de 2.500 famílias brasileiras instruem os filhos fora das salas de aula - e fora da lei. Muitos deles são adeptos do *unschooling*, movimento que quer mais do que tirar as crianças de dentro da escola: o objetivo é tirar a escola de dentro de alunos, pais e mestres.

“Minha filha não sabe o que é ser obrigada a acordar cedo, colocar uma mochila nas costas, estudar o que um professor decidiu que ela deveria saber e ter de fazer uma prova para mostrar do que é capaz”, conta Cleber Nunes sobre a filha Ana, de 8 anos. “Nessa idade, o único compromisso de uma criança é brincar. Ela aprende só o que acha interessante. E, mesmo assim, fazemos com que isso faça parte da brincadeira. Sem agenda. Sem ritmo”. O que Cleber ensina neste depoimento é o princípio do *unschooling* - desescolarização, em tradução livre - prática que consiste em expor a criança ao mundo, perceber seus interesses e facilitar para que cada situação seja uma chance de aprendizagem. Tudo isso fora da escola - e da lei. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma ser dever dos pais ou responsáveis matricular os menores na rede regular de ensino a partir dos 4 anos.

*Veja quais são os países com mais estudantes caseiros: \**

*EUA: 2 milhões*

*África do Sul: 150 mil*

*Rússia: 70 a 100 mil*

*Reino Unido: 20 a 100 mil*

*Canadá: 80 a 95 mil*

*França: 12 a 23 mil*

*\*Fonte: Associação de Defesa do Ensino Domiciliar (HSLDA), EUA.*

*(Adaptado de Camila Matos, Revista Superinteressante, ed. 348, jun./2015).*

### ATENÇÃO:

Sua carta deve ter, no mínimo, **20 linhas escritas**.

Assine sua carta como **João** ou **Maria**.

**FONTE:** <https://www.unioeste.br/portal/arquivos/vestibular/publicacoes/2016/006.pdf>.

Conforme o conteúdo dessa Figura, na proposta n.º 1, constam, além do comando "Escreva uma CARTA DO LEITOR para...", um texto de apoio que, segundo instruções do Manual do Vestibular (UNIOESTE, 2016), o vestibulando pode a ele recorrer no desenvolvimento de sua redação, fazendo-o conforme sentir necessidade, de maneira articulada ao que está escrevendo. Avaliamos que o texto de apoio, por trazer um conjunto de informações relativas ao conteúdo temático a ser abordado, pode auxiliar na elaboração da redação. Se houver uma compreensão discursiva, por parte do vestibulando, os textos de apoio também se tornam discursos de auxílio nos quais há um autor que se coloca numa posição socialmente estabelecida para enunciar um conteúdo para um determinado interlocutor, visando atingir a uma finalidade, por meio de um gênero do discurso, atendendo às exigências de um suporte de veiculação.

Após o texto de apoio, são dirigidas algumas instruções ("a carta deve ter no mínimo 20 linhas") quanto ao tamanho esperado e à assinatura e, por se tratar do gênero "carta", o autor deveria assiná-la com os nomes genéricos de "João" ou de "Maria", numa tentativa de evitar que escrevesse seu nome e zerasse a redação por identificar o candidato). Não sabemos se, na história escolar do vestibulando, não tenha sido comum escrever textos sob essas e outras condicionantes de produção, impostas pela avaliação do certame. Entretanto, outras condições devem ter sido

observadas, pois a existência de delimitantes na produção discursiva, seja ela oral, escrita ou de qualquer outra forma, é uma característica constitutiva da prática da linguagem. Nas demais propostas de redação em análise, que solicitam a escrita de uma “carta”, essas indicações são mantidas.

Não estamos afirmando que não haja também restrições em situações de interação diferentes da do vestibular. Ao contrário, como discutimos anteriormente, cada situação de interação organiza-se a partir de determinadas condições sociais, históricas, de gênero etc., que o autor deverá levar em conta para atingir seus propósitos. O que destacamos é o fato de que dificilmente em uma comunicação cotidiana estaríamos sujeitos às restrições quanto ao número de linhas e à assinatura, como as colocadas pelo comando. Entretanto, estaríamos sujeitos a outras.

A proposta n.º 1, assim como as demais que serão explicitadas a seguir, convocam o vestibulando a entrar na cadeia de comunicação discursiva e, em consonância ao solicitado, dirigir-se a outrem para posicionar-se em relação a um dado conteúdo temático. O vestibulando, em uma atitude responsiva ao comando, produz um enunciado que deve ser mobilizado no gênero indicado. Desse modo, ao contrário do que afirma Bakhtin, de que a "vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na **escolha de um certo gênero de discurso**" (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 282, grifos nossos), podemos dizer que na prova de redação do vestibular, a "vontade discursiva" para a escrita da carta não nasceu de um projeto de dizer do vestibulando, mas sim, se origina no comando da redação. Tampouco o gênero é de livre escolha do vestibulando.

Como as análises feitas com relação à proposta n.º 1 também se aplicam, em grande parte, às demais propostas, nas exposições a seguir, as apresentamos, sem nos alongar, de modo a evitar a repetição das informações.

Na segunda proposta (Figura 2, a seguir), para ingresso em 2016, solicitou-se aos vestibulandos que se colocassem no lugar de um articulista de um jornal de circulação nacional, dirigindo-se a um leitor genérico para realizar o projeto de dizer, contido no comando, por meio do gênero do discurso “artigo de opinião”, como se fosse para circular na seção “Painel do Leitor” desse veículo e, portanto, direcionado aos leitores em geral. A proposta também requeria assumir uma posição sobre o conteúdo temático contido no texto “O amargo gosto do chocolate”, adaptado do site G1 (Figura 2).

**Figura 2:** Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2016.

## PROPOSTA 2

Escreva um **ARTIGO DE OPINIÃO**, para ser publicado na seção Painel do Leitor de um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre a temática contida no texto abaixo.

### O amargo gosto do chocolate

A polícia da Costa do Marfim libertou 48 crianças escravizadas, durante uma operação realizada em plantações no cinturão de cacau do país africano e prendeu 22 pessoas acusadas de tráfico humano e exploração infantil, afirmou a Interpol nesta segunda-feira. As prisões fazem parte de uma série de operações planejadas contra o tráfico e a exploração de crianças na África Ocidental, disse a Interpol. Muitas das marcas conhecidas pelos deliciosos e, às vezes, nutritivos chocolates (derivados do cacau) são responsáveis pelo trabalho escravo de centenas de crianças e adolescentes, algumas delas trabalhando nas lavouras há mais de um ano em condições extremas, comprometendo gravemente a sua integridade em todos os sentidos.

(Adaptado de: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/06/policia-liberta-48-criancas-escravizadas-na-costa-do-marfim.html>, de 23.06.15, acessado em 12.11.15)

**FONTE:** <https://www.unioeste.br/portal/arquivos/vestibular/publicacoes/2016/006.pdf>..

No vestibular para ingresso em 2017, a proposta n.º 1 requeria que o vestibulando se colocasse no lugar de um leitor de um jornal de circulação nacional, a partir de onde escreveria uma “carta do leitor” para ser publicada na seção “Painel do leitor” desse jornal, sendo seus leitores os respectivos interlocutores, tomando posição sobre o conteúdo temático da violência contra a mulher e da aplicação da Lei Maria da Penha nos dez anos de sua existência, conforme sugerem os textos de apoio.

**Figura 3:** Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2017, cujas linhas, aqui, foram numeradas.

**PROPOSTA 1**

Escreva uma CARTA DO LEITOR para ser publicado na seção Painel do Leitor de um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre a temática:

---


**2006 – 2016: 10 anos da Lei Maria da Penha**

---

Uma hora é a bebida. Na outra, é o ciúme, a raiva acumulada, a não aceitação da separação. Com desculpas como essas, todos os dias centenas de homens batem, queimam, espancam, ameaçam e, às vezes, chegam a matar suas esposas, namoradas, filhas e outras mulheres da família. No Brasil, uma a cada cinco mulheres é vítima de violência doméstica, segundo dados da Secretaria de Política para Mulheres. Cerca de 80% dos casos são cometidos por parceiros ou ex-parceiros. Há dez anos, uma lei foi criada no país para punir os autores da violência no ambiente familiar. Batizada de Maria da Penha, em homenagem a uma das tantas vítimas de agressão, ela é considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) uma das melhores legislações do mundo no combate à violência contra as mulheres. Mas ainda há desafios, como a não aplicação da lei em alguns casos, a falta de grupos de recuperação para agressores e de atendimento especializado às vítimas, a não conscientização de parte da população sobre o que é violência doméstica.

Adaptado de: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/maria-da-penha--10-anos-em-10-historias/>

**Quem bate na mulher machuca a família inteira.**



**EXIJA SEUS DIREITOS!**

**ESTÁ NA LEI**

**LEI MARIA DA PENHA**

Disponível em: <http://pvmulher.com.br/historia-hoje-lei-maria-da-penha/>

FONTE: <https://www.unioeste.br/portal/images/vestibular2017/provas/provas-primeira-etapa-Espanhol-.pdf>.

Na proposta n.º 2 do vestibular para o mesmo ano de ingresso (2017), o vestibulando teria de se colocar no lugar de um articulista da Revista “Época”, dirigir-se aos leitores da revista, recorrendo ao gênero do discurso “artigo de opinião” e tomando posição sobre a temática contida nos textos de apoio “Escola sem partido”, adaptado do site outraspalavras.net, e “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, adaptado do site escolasempartido.org (Figura 4).

**Figura 4:** Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2017.

## PROPOSTA 2

Escreva um ARTIGO DE OPINIÃO para ser publicado na revista Época, posicionando-se sobre a temática:

### ESCOLA SEM PARTIDO

#### **“Escola sem Partido”, escola silenciada.**

O que seria a tão falada e pouco explicada “escola sem partido”? Basicamente, trata-se de uma falsa dicotomia, pois não diz respeito a não partidarização das escolas, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo. A pauta que precisamos debater é a da qualidade da educação e não falácias ideológicas sobre a “não ideologização da escola”, algo que se vê até mesmo em alguns diálogos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Adaptado de: <http://outraspalavras.net/brasil/escola-sem-partido-escola-silenciada/>

#### **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante, afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. Além disso, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual "os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções."

Adaptado de: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/482-uma-lei-contr-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>

FONTE: <https://www.unioeste.br/portal/images/vestibular2017/provas/provas-primeira-etapa-Espanhol-.pdf>.

Na primeira proposta para ingresso em 2018, o escritor colocar-se-ia no lugar de um comentarista de blog, intitulado “Investigação Filosófica”, produziria um texto-enunciado no gênero do discurso “comentário interpretativo crítico”, apresentando para esses leitores um posicionamento sobre o conteúdo temático contido numa tira, retirada do facebook. Aqui, o blog é o primeiro interlocutor, enquanto entidade genérica, e os leitores desse veículo digital são os segundos interlocutores, também genéricos (Figura 5). Dentre os textos-enunciados produzidos pelos vestibulandos, haviam apenas dois que foram escritos para atender a essa proposta. Por não serem representativos das escolhas dos vestibulandos, excluímos do corpus, mas mantivemos a apresentação da proposta, a fim de mencionar que a pouca adesão a esse gênero suscita reflexões, que podem ser temas de estudos futuros.

**Figura 5:** Proposta n.º 1 de redação do concurso para ingresso em 2018.

### PROPOSTA 1

Redija um COMENTÁRIO INTERPRETATIVO CRÍTICO, para ser publicado no Blog *Investigação Filosófica*, sobre a tirinha a seguir. Lembre-se de que você deverá apresentá-la e interpretá-la criticamente.



(Retirado de: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>, acesso em 15 de setembro de 2017).

FONTE: [https://www.unioeste.br/portal/images/files/content/Vestibular\\_2018/Provas\\_-\\_Primeira\\_Etapa\\_-\\_Espanhol.pdf](https://www.unioeste.br/portal/images/files/content/Vestibular_2018/Provas_-_Primeira_Etapa_-_Espanhol.pdf).

Na segunda proposta para ingresso em 2018, o vestibulando deveria se posicionar como um articulista de jornal de circulação nacional, escrever um “artigo de opinião”, apresentando argumentos e expondo seu ponto de vista sobre o conteúdo temático contido no texto “Crescimento constante da taxa de suicídio entre jovens no Brasil”, adaptado do site G1. Essas pistas induzem ser o jornal a entidade genérica, o primeiro interlocutor de diálogo, e os leitores, também genéricos, os segundos interlocutores, firmando a inexistência de um “outro” não específico.

**Figura 6:** Proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2018.

### PROPOSTA 2

Com base em seus conhecimentos e no fragmento abaixo, escreva um ARTIGO DE OPINIÃO, para ser publicado em um JORNAL DE CIRCULAÇÃO NACIONAL, apresentando argumentos para expor seu ponto de vista sobre a temática abaixo:

#### Crescimento constante da taxa de suicídio entre jovens no Brasil

Dados divulgados pela BBC Brasil mostram que a taxa de suicídio entre jovens vem subindo desde 2002. De assunto mantido entre quatro paredes a tema de série na internet, o suicídio de jovens cresce de modo lento, mas constante no Brasil: dados ainda inéditos mostram que, em 12 anos, a taxa de suicídios na população de 15 a 29 anos subiu de 5,1 por 100 mil habitantes, em 2002, para 5,6 em 2014 - um aumento de quase 10%.

O suicídio na juventude intriga médicos, pais e professores também pelo paradoxo que representa: o sofrimento num período da vida associado a descobertas, alegrias e amizades, não a tristezas e morte.

Segundo especialistas ouvidos pela BBC Brasil, o problema é normalmente associado a fatores como depressão, abuso de drogas e álcool, além das chamadas questões interpessoais - violência sexual, abusos, violência doméstica e *bullying*.

(Adaptado de G1. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/crescimento-constante-taxa-de-suicidio-entre-jovens-sobe-10-desde-2002.ghtml>, acesso em 01/10/2017).

FONTE: [https://www.unioeste.br/portal/images/files/content/Vestibular\\_2018/Provas\\_-\\_Primeira\\_Etapa\\_-\\_Espanhol.pdf](https://www.unioeste.br/portal/images/files/content/Vestibular_2018/Provas_-_Primeira_Etapa_-_Espanhol.pdf).

Nas seis propostas de redação explicitadas, observamos que, invariavelmen-

te, a menção aos gêneros do discurso foi feita com destaque por meio do uso de letras maiúsculas (como na proposta n.º 1, "CARTA DO LEITOR"). Tal indicativo é revelador de certa ênfase no diálogo com o vestibulando quanto a esse aspecto. A ênfase visa à chamada de atenção quanto ao gênero que deve ser mobilizado na escrita daquilo que será enunciado<sup>32</sup>.

Do ponto de vista dialógico de linguagem, mesmo em uma situação fictícia de interação, os comandos apresentam vários elementos que caracterizam as condições de produção: o vestibulando deve assumir um determinado papel social (como leitor, como articulista etc.), dirigir-se a um interlocutor definido (leitor de um dado blog ou de um dado jornal), para abordar um dado conteúdo temático (trabalho escravo infantil, o crescimento do suicídio entre jovens brasileiros etc.) por meio de um dado gênero (carta do leitor, artigo de opinião e comentário interpretativo crítico), que terá como meios de circulação um blog, um jornal, uma revista etc., em momento histórico específico, a atualidade daqueles certames. A análise mostra que o acontecimento social da interação discursiva foi delineado pelo conjunto de informações apresentadas nas propostas de redação.

Além disso, ao solicitar que o vestibulando se posicione frente ao conteúdo temático indicado, fornece-lhe outro elemento que diz respeito ao uso da tipologia argumentativa. A partir desses parâmetros, o vestibulando deve mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais, de gênero e de mundo, visando atender ao solicitado.

Após essas considerações, quanto aos comandos de produção das provas de redação, ocorridas nas edições dos vestibulares de 2016, 2017 e de 2018, na próxima seção, abordamos o segundo processo implicado na ordem metodológica de análise da língua, proposto por Volóchinov, "as formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica" (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220). Embora sejamos do entendimento de que os comandos de produção e os textos de apoio também estão organizados em gêneros, na seção 5.2, focalizamos os gêneros solicitados nas propostas.

---

<sup>32</sup> Não sabemos se, na história escolar do vestibulando, ele teve acesso ao ensino da Língua Portuguesa que tomasse, como objeto de ensino, o gênero do discurso, embora o Ministério da Educação tenha feito essa recomendação/determinação desde 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). Entretanto, entendemos que é o vestibulando que deve se adaptar às exigências da instituição de ensino superior, pois é o que está instituído socialmente.



## 5.2 Visada 2: os gêneros do discurso solicitados

Nesta seção, buscamos subsídios para responder ao seguinte questionamento: os textos-enunciados foram escritos em consonância ao que foi solicitado na proposta de redação, contida no caderno de provas, pela qual cada vestibulando fez opção, quanto à situação de interação estabelecida? O objetivo foi avaliar se os textos-enunciados em análise atendem aos comandos das propostas de redação quanto à situação de interação estabelecida, aos gêneros de discurso, aos temas e às formas da língua, evidenciando domínio da leitura e da escrita.

Orientamo-nos pelo entendimento de que o discurso é produzido por pessoas, constituídas na e pela linguagem e, portanto, assinalamos que há vínculos entre a atividade humana e a linguagem, tanto no âmbito de possibilitar o diálogo, quanto no engendramento de formas de comunicação social. Segundo estudos de Bakhtin, a comunicação social se organiza por meio de enunciados (os gêneros de discurso), cujas regularidades permitem a identificação pelos próprios membros das comunidades de fala.

Nessa perspectiva, os gêneros possuem uma natureza verbal (linguística) específica. São constituídos de conteúdo temático, estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por uma construção composicional. Desse modo, os gêneros de discurso não são apenas formas de comunicação. São construtos sociais que carregam em si os tipos de interação social que os recobrem, bem como visões de mundo presentes nos referidos campos. Os gêneros de discursos são como “fórmulas da vida corrente que fazem parte da vida social [...], relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias” (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 160-161)

Assim, não usamos a língua para compor frases ou orações, mas para produzirmos textos-enunciados concretos, elaborados a partir de um objetivo discursivo de um locutor, tendo em vista um interlocutor específico (o que determina a escolha de um ou de outro gênero), dentro de determinadas condições socio-ideológicas, num campo da comunicação humana. Bakhtin afirma que os enunciados...

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da lingua-

gem, 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 construção composicional** – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261-262, grifos nossos).

Os gêneros são instrumentos para compreender o mundo e nele agir. Para Bakhtin, o “conteúdo temático”, o “estilo” e a “construção composicional” do gênero estabelecem relações dialógicas com o campo social em que se situa. Seguindo essa perspectiva, passamos, a seguir, a tratar do(s) conteúdo(s) temático(s) solicitado(s) pelas propostas de redação para, em seguida, abordarmos a construção composicional. Mais à frente, refletimos sobre o estilo linguístico nas redações em análise.

Os textos-enunciados que compõem parte do corpus da presente pesquisa foram escritos nos seguintes gêneros: carta do leitor e artigo de opinião. A análise, no âmbito do gênero de discurso, compreendeu o estudo de todos os textos-enunciados do corpus, que foram elaborados por vestibulandos com laudo de dislexia. Para a exposição dessa análise, selecionamos propositalmente um de cada gênero (um exemplar que contemplou; um, que parcialmente contemplou; um, que não contemplou), identificados como “Texto-enunciado 1”, “Texto-enunciado 2”, “Texto-enunciado” n. A opção pela transcrição fiel desse material deve-se a dois fatores: preservar a face dos autores, evitando-se a exposição de aspectos (como o traçado das letras que poderiam identificá-los) e melhorar a visualização da escrita. Nos quadros em que os dois textos-enunciados são apresentados, os números que constam na primeira coluna correspondem à numeração das linhas nos originais, indicadas na análise como l.1, l.2, l. n.

Para dar fluidez à exposição da análise, retomamos apenas o comando a partir do qual cada texto-enunciado foi produzido.

## PROPOSTA 1

Escreva uma CARTA DO LEITOR para ser publicado na seção Painel do Leitor de um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre a temática:

---

### 2006 – 2016: 10 anos da Lei Maria da Penha

---

Uma hora é a bebida. Na outra, é o ciúme, a raiva acumulada, a não aceitação da separação. Com desculpas como essas, todos os dias centenas de homens batem, queimam, espancam, ameaçam e, às vezes, chegam a matar suas esposas, namoradas, filhas e outras mulheres da família. No Brasil, uma a cada cinco mulheres é vítima de violência doméstica, segundo dados da Secretaria de Política para Mulheres. Cerca de 80% dos casos são cometidos por parceiros ou ex-parceiros. Há dez anos, uma lei foi criada no país para punir os autores da violência no ambiente familiar. Batizada de Maria da Penha, em homenagem a uma das tantas vítimas de agressão, ela é considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) uma das melhores legislações do mundo no combate à violência contra as mulheres. Mas ainda há desafios, como a não aplicação da lei em alguns casos, a falta de grupos de recuperação para agressores e de atendimento especializado às vítimas, a não conscientização de parte da população sobre o que é violência doméstica.

Adaptado de: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/maria-da-penha--10-anos-em-10-historias/>



Disponível em: <http://pvmulher.com.br/historia-hoje-lei-maria-da-penha/>

FONTE: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular/anteriores.>

### 5.2.1 Gênero do discurso “carta do leitor”

No vestibular de 2017, uma das propostas trazia o seguinte comando (que transcrevemos a seguir, podendo-se consultar o conjunto da proposta na Figura 2: cópia da proposta n.º 1 do concurso vestibular 2017): "Escreva uma CARTA DO LEITOR, para ser publicada na seção Painel do Leitor de um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre o conteúdo temático "violência doméstica", contido no texto abaixo". O título do texto de apoio era "2006 - 2016: dez anos da Lei Maria da Penha".

n.º	1603833 (2017)
1	Cascavel, 20 de novembro de 2016
2	
3	Violência doméstica
4	Caros leitores,
5	Sabiam que muitas mulheres sofrem abusos ou violências dentro
6	de suas casas todos os dias?
7	A violência doméstica está no ato de agredir fisicamente e, em
8	alguns casos, psicologicamente mulheres.
9	Os senhores já estão conscientes sobre a lei Maria da Penha?
10	Ela foi aplicada no ano de 2006, com o objetivo de dimi-
11	nuir os casos de mulheres agredidas.
12	Essa lei diz que todo homem, piovado de ter cometido tal
13	ato, terá uma punição.
14	Maria da Penha foi uma de muitas mulheres que tiveram
15	o histórico de agressão cometido pelo marido. E, com esse ato, se
16	encorajou a criar tal lei, que hoje é reconhecida em outros
17	países e aplicado em outros lugares.
18	Se O.Sr ou A.Sr leitor tenha sido ou ainda é vítima desses
19	casos, não tenha medo ao chegar em casa, fique ciente de seus di-
20	reitos, e não fique calado(a).
21	Lute pela sua vida e pela vida de tantas outras mulheres que
22	podem ter o mesmo final de sua história.
23	A conscientização é algo para ajudar o presente e prevenir o
24	futuro. Sua história pode mudar muitas outras.
25	
26	Atenciosamente,
27	
28	
29	
30	

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

A proposta escolhida pelo autor do texto-enunciado aqui exposto solicitou que a interação fosse mediada pelo gênero “carta do leitor”. Pela análise desse texto-enunciado singular, irrepetível do ponto de vista discursivo (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017), em razão do acontecimento único de qual faz parte, em estreita relação com a interação proposta, buscamos reconhecer o gênero que o recobre. Numa rápida visualização, observamos que foram mobilizados aspectos característicos da estrutura composicional do gênero, quando insere local e data, situando espaço e tempo, vocativo, despedida e assinatura. Todavia, esses aspectos em si não são suficientes para afirmarmos que se trata de uma “carta do leitor”. Há marcas linguísticas de interação com o leitor, como nas linhas 4, 5, 6, 9 e 18. O uso desse recurso configura movimentos de tentativas de diálogo com o interlocutor da carta, o suposto leitor da seção “Painel do Leitor” de um jornal de circulação nacional. Por meio dessas marcas, o autor visa à convocação do interlocutor a entrar na cena enunciativa

para concretizar o diálogo.

O texto-enunciado 1 contém 24 linhas escritas, nas quais é possível observar que o seu autor procura defender um ponto de vista frente ao conteúdo temático solicitado na proposta, dirigindo-o para os leitores definidos no comando de produção de uma seção de jornal. Os dados de cidade, dia, mês e ano e o vocativo estão alinhados à esquerda; o título (facultativo em cartas publicadas nessa seção de jornais) está centralizado; os demais elementos componentes do texto estão alinhados no espaço do parágrafo, inclusive o fechamento da carta: “Atenciosamente” (l. 26).

O primeiro movimento do autor para estabelecer um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 383) dá-se por meio do emprego do vocativo, advindo da forma estratificada e própria do gênero do discurso “carta”, evidenciando que conhece a pertinência desse uso no referido gênero. Por meio dele, simula alcançar os interlocutores genéricos de um suposto jornal de circulação nacional, sejam do público masculino ou feminino. O emprego do adjetivo “caros” (l. 4) instaura um tom de amistosidade na relação do locutor com os interlocutores.

Outro recurso empregado foi a pergunta retórica aos interlocutores, iniciada com “Sabiam que...?” (l. 5-6). Essa pergunta serve à proposição da primeira base para a fixação de uma espécie de contrato fiduciário de leitura, uma vez que os interpela explicitamente. Como se trata de uma questão que cobra um conhecimento que se pode dizer amplamente divulgado pelos meios de comunicação, dificilmente o interlocutor recusaria aceitar esse contrato, ou seja, não ler a “carta”. Além disso, ao lançar mão desse recurso, o autor assume um lugar no diálogo, colocando-se na posição de quem detém um saber, o que produz sentido de assimetria com os leitores. O jogo de linguagem está estabelecido no qual o “eu” (detentor de um saber) se valora como positivo.

Outra pergunta retórica é lançada para fixar a segunda base do contrato fiduciário de leitura: “Os senhores já estão...” (l. 9), agora um questionamento acerca do estado de conhecimento dos interlocutores sobre o conteúdo da Lei Maria da Penha, considerado necessário para o locutor (“já estão conscientes...”) e valorado como positivo, pressupondo o seu não conhecimento ser algo de valor negativo. Na resposta, lembra o ano de publicação, o que seria o objetivo da lei (l. 10-11) e valora, positivamente, algumas informações: o aspecto punitivo (l. 12-13) desse instrumento normativo, define quem seria a pessoa que deu o nome a essa lei (l. 14), exaltando seus méritos para tal nomeação, um regramento reconhecido e, possivelmente, imi-

tado internacionalmente (l. 15-17).

O conteúdo temático indicado pelo título, “Violência doméstica”, é retomado ao longo do texto (l. 3, 5, 7, 11, 15). As retomadas são marcas da articulação entre os termos e as partes do texto. O autor, com esse recurso, interage com o comando de produção, que lhe pede para tomar uma posição sobre o conteúdo temático contido nos textos de apoio. Nessas retomadas, observamos indicações do posicionamento do autor, que caracterizam as agressões contra as mulheres com apreciações negativas. Não há um trecho específico em que diga "sou contra a agressão a mulheres". No entanto, a posição frente ao conteúdo temático é conferida no todo do texto-enunciado que irradia a expressividade do autor nas palavras empregadas, inoculando nelas "a expressividade do todo" (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 311).

Os argumentos em favor desse posicionamento são expressos por meio das escolhas lexicais como “sofrer abuso”, “violência”, “agressão”, e também pelas indagações e sugestões apresentadas ao interlocutor, como em "Sabiam que muitas mulheres sofrem abusos ou violências dentro de suas casas todos os dias?" (l. 5-6), em "Lute pela sua vida e pela vida de tantas outras mulheres" (l. 21), e em "fique ciente de seus direitos, e não fique calado(a)" (l.19-20). Não só o autor se opõe à violência às mulheres, como defende a aplicação da lei Maria da Penha.

As estratégias argumentativas incluem também dirigir-se, em princípio, a interlocutores genéricos e plurais (“Caros leitores”, l. 4, e “Os senhores”, l. 9) e, com o avanço da apresentação do seu projeto de dizer, vai restringindo o público-destinatário, individualizando-o (“Se O. Sr ou A. Sr leitor”, l. 18, “sua vida...”, l. 21, e “sua história”, l. 22 e 24). O autor busca elevar os aspectos positivos do “não fique calado(a)” com a garantia punitiva da lei e recorrendo a comportamentos éticos, da ordem do ficar ciente e do denunciar.

O conteúdo dos textos de apoio, a constatação do grande número de casos de mulheres agredidas e os benefícios da Lei Maria da Penha dão autorização ao autor para dizer o que tem a dizer e realizar seu projeto discursivo. A natureza persuasiva desse projeto demonstra um esforço de entoação avaliativa voltado para a conclusão de uma dada “responsividade” do interlocutor, bem como de uma sutil refutação antecipada de dúvidas e/ou objeções à abordagem proposta.

Em síntese, nesse texto-enunciado singular, organizado nos parâmetros relativamente estáveis do gênero “carta do leitor”, o autor posiciona-se quanto ao conteúdo temático, argumentando em favor de seu posicionamento, frente à situação de

interação estabelecida no comando de produção.

Constatamos que houve textos-enunciados elaborados pelos vestibulandos para essa proposta n.º 1 (vestibular 2017) que apresentaram semelhanças quanto ao modo como estabeleceram a interação, visando ao seu atendimento quanto à estrutura composicional do gênero “carta do leitor”, como ilustra o exemplo a seguir (apresentação parcial do texto-enunciado escrito pelo candidato identificado pelo n.º 1704816):

**Quadro 3:** Excerto do texto-enunciado 2

n.º	1704816
1	Cascavel, dia 20 de novembro de 2010.
2	Prezado Senhor Editor,
3	A nossa nação sempre foi alvo de alguma violência. No passado, ocorria
4	com os negros, pelo fato da escravidão, etc. Mas, hoje, nos dias atuais, passou
5	a ocorrer violência à mulher. Muitos homens fazem isso, chegando a acontecer
6	a verbal, como também fisicamente. E existem casos de homicídios. Com esse nú-
7	mero aumentando com o tempo, foi criado a Lei Maria da Penha para ver se
8	abaixa essa brutalidade.
9	Portanto, no meu ponto de vista, esses crimes teriam de acabar, pois não
10	devemos bater em mulheres. E, com isso, peço o apoio de toda a sociedade [...]

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

No excerto anterior, constam contextualizadores do gênero “carta do leitor” (local, data, vocativo e despedida), o diálogo é desenvolvido por meio da inserção de marcas de interlocução com o editor do jornal. Já no início do texto-enunciado, apresenta-se o conteúdo temático. Nas l. 9 e 10, constam marcas explícitas de um posicionamento e de argumentos em seu favor, dirigindo-se ao jornal, à sociedade e às mulheres vitimadas pela violência. Menciona a Lei Maria da Penha, mas esse componente do conteúdo temático não é desenvolvido. Interpretamos essa dificuldade como decorrente de que a proposta apresentou certa fluidez quanto ao conteúdo temático a ser desenvolvido. Nossa interpretação baseia-se no fato de a proposta, do modo como estava configurada, acompanhada dos textos de apoio, cada qual apresentando um dado recorte em relação à violência contra as mulheres e aos efeitos da aplicação da Lei Maria da Penha, poder ter contribuído para o fato de os vestibulandos que a escolheram ecoarem, em seus discursos, sentidos que lhe são mais significativos, como o que diz respeito à violência contra as mulheres, apenas tangenciando a referida lei.

Do ponto de vista dialógico, entendemos que as vozes referentes a discursos

sobre a violência contra a mulher têm afetado mais esse grupo de vestibulandos do que as que tratam da eficácia (ou não) da lei. Situação semelhante quanto à dificuldade de tratar do conteúdo temático como um todo foi observada em outros textos-enunciados de vestibulandos, mediante propostas menos explícitas quanto a esse aspecto. Portanto, atribuímos a isso a dificuldade observada, e não a uma suposta decorrência da dislexia. Em nossa compreensão, não só vestibulandos com laudo de dislexia, mas qualquer um ficaria em dúvida frente à vagueza da proposta, acentuada pelos diferentes recortes contidos nos textos de apoio.

No corpus, também constaram textos-enunciados que se distanciaram do gênero “carta do leitor”, embora, de algum modo, tenham roçado no conteúdo temático e apresentado posicionamento frente ao mesmo. O excerto a seguir ilustra esse tipo de ocorrência:

**Quadro 4:** Excerto do texto-enunciado 3

n.º	4204736
	Agregção contra a mulher
1	Quando se trata do assunto violência contra a mulher,
2	é a agregção que mais afeta uma família e também é a
3	agregção mais covarde que tem quando uma mulher
4	é agredida, ameaçada etc. pelo seu parceiro ou ex.
5	Na maioria das vezes, a mulher é agredida uma, duas, ou
6	mais vezes para criar coragem e denunciá-lo o agressor
7	que, na maioria das vezes, é o seu próprio marido, namo-
8	rado etc. [...]

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

O texto-enunciado 3 não apresenta os elementos caracterizadores da carta do leitor, embora traga à tona e desenvolva o conteúdo temático contido na proposta de redação escolhida. A presença do título, a apresentação do assunto no primeiro parágrafo, com desenvolvimento no segundo parágrafo, e a conclusão, no terceiro, são as marcas do gênero “redação escolar”. Interpretamos essa ocorrência como motivada pelas experiências de leitura e escrita desse e de outros vestibulandos que apresentaram as mesmas características.

Poderíamos fazer a seguinte indagação, apoiados nas reflexões de Bakhtin ([1952-1953]-2003) sobre a importância de dominarmos melhor os gêneros de discursos<sup>33</sup>: que experiências de leitura e de produção de textos-enunciados escritos no

<sup>33</sup> “Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 285).



gênero “carta do leitor” foram vivenciadas por esses vestibulandos dentro e fora da escola<sup>34</sup>? O excerto anterior expressa que, nas práticas de escrita desse vestibulando (e de outros), conhecimentos sobre o gênero “redação escolar” são acionados em detrimento dos que dizem respeito à “carta do leitor”. Isso poderia ser uma consequência de dislexia? Defendemos que não, haja vista que o vestibulando demonstra saber ler e escrever, embora não tenha conhecimentos suficientes sobre a estrutura composicional do gênero solicitado para atender, satisfatoriamente, à proposta de redação.

Em síntese, os demais textos-enunciados do gênero “carta do leitor”<sup>35</sup> escritos por vestibulandos com laudo de dislexia, por nós analisados, podem ser ordenados em dois grupos: os que atendem à situação de interação e ao gênero (considerando a estrutura composicional e o estilo linguístico), tais como os identificados pelos números 0400106, 0913475, 1700130, 6407053 (produzidos para o vestibular do ano de 2016), 1603833, 1704810, 1704816, 1709052, 3508291 (elaborados para o certame de 2017); e os que atendem parcialmente ao solicitado, como mostram os excertos dos textos-enunciados 2 e 3, anteriormente mencionados, e outros, como os identificados pelos números 0400108, 1600486, 2106496, 4110809, 4800146, 6407954 (produzidos para o vestibular do ano de 2016), 1603991, 4204736 (elaborados para o certame de 2017).

Dando continuidade na apresentação das análises dessa segunda visada, a seguir focalizamos textos-enunciados que foram escritos, objetivando atender às propostas de interação mediadas pelo gênero “artigo de opinião”.

### 5.2.2 Gênero do discurso “artigo de opinião”

Nesta seção, reunimos a análise de textos-enunciados que foram construídos como reação-resposta à proposta n.º 2 de redação do concurso para ingresso em 2018.

---

<sup>34</sup> Com esse questionamento, entendemos que não é a escola a única fonte de leitura e de escrita de qualquer indivíduo.

<sup>35</sup> O gênero do discurso “carta do leitor” foi solicitado no vestibular de 2016 e de 2017. Em 2018 não foi solicitada a escrita desse gênero, e sim, de “artigo de opinião” e de “comentário interpretativo”.

**Figura 8:** Proposta n.º 2 do vestibular 2018.**PROPOSTA 2**

Com base em seus conhecimentos e no fragmento abaixo, escreva um ARTIGO DE OPINIÃO, para ser publicado em um JORNAL DE CIRCULAÇÃO NACIONAL, apresentando argumentos para expor seu ponto de vista sobre a temática abaixo:

**Crescimento constante da taxa de suicídio entre jovens no Brasil**

Dados divulgados pela BBC Brasil mostram que a taxa de suicídio entre jovens vem subindo desde 2002. De assunto mantido entre quatro paredes a tema de série na internet, o suicídio de jovens cresce de modo lento, mas constante no Brasil: dados ainda inéditos mostram que, em 12 anos, a taxa de suicídios na população de 15 a 29 anos subiu de 5,1 por 100 mil habitantes, em 2002, para 5,6 em 2014 - um aumento de quase 10%.

O suicídio na juventude intriga médicos, pais e professores também pelo paradoxo que representa: o sofrimento num período da vida associado a descobertas, alegrias e amizades, não a tristezas e morte.

Segundo especialistas ouvidos pela BBC Brasil, o problema é normalmente associado a fatores como depressão, abuso de drogas e álcool, além das chamadas questões interpessoais - violência sexual, abusos, violência doméstica e *bullying*.

(Adaptado de G1. Disponível em [https://g1.globo.com/bemestar/noticia/crescimento-constante-taxa-de-suicidio-entre-jovens-sobe-10-desde-2002\\_gh.html](https://g1.globo.com/bemestar/noticia/crescimento-constante-taxa-de-suicidio-entre-jovens-sobe-10-desde-2002_gh.html), acesso em 01/10/2017).

FONTE: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular/anteriores>.

No vestibular desse ano, uma das propostas trazia o seguinte comando (que transcrevemos a seguir, podendo-se consultar o conjunto da proposta na Figura 6: "Com base em seus conhecimentos e no fragmento abaixo, escreva um ARTIGO DE OPINIÃO, para ser publicado em um JORNAL DE CIRCULAÇÃO NACIONAL, apresentando argumentos para expor seu ponto de vista sobre a temática abaixo". O título do texto de apoio era "Crescimento constante da taxa de suicídio entre jovens no Brasil".

**Quadro 5:** Texto-enunciado 4.

n.º	1600115
	Existem máles piores que a morte?
1	Popularmente, diz-se que a morte é a única certeza que temos sobre a vida. Tal
2	fato, certamente, pode parecer assustador para muitos. Mas, será que podem existir ma-
3	zelas piores do que ela? Penso que sim, visto que uma pessoa, ao cometer suicídio,
4	busca, na abreviação de sua existência, o fim de dores que não podia suportar. Ade-
5	mais, o crescente número de casos entre jovens nos leva a refletir sobre o quanto a vida com
6	temporânea pode ser cruel.
7	Vale ressaltar que não defendo que o suicídio seja a melhor saída para resolver nos-
8	sas dores ou dificuldades. Contudo, é preciso ter empatia com os que cometem esse ato e,
9	principalmente, reconhecer que aqueles que possuem esse tipo de pensamento, necessitam
10	ajuda. Dessa forma, prefiro a perspectiva de Schopenhauer a respeito do tema, que afir-
11	ma que o suicídio é, para muitos, o único meio encontrado para despertar de um grande
12	pesadelo. Além disso, para o filósofo, o ser humano é movido por seus desejos, sonhos
13	e paixões. A isso, ele chama de "vontade". Sendo assim, quando esse grande motor da vi-
14	da se esvai, o indivíduo é acometido por um sentimento de vazio, que pode
15	levar a uma profunda depressão, a quadros de abuso de droga e, em casos mais

16	extremos, ao suicídio.
17	Outro fato a ser considerado é que, de acordo com Durkheim, o suicídio está di-
18	retamente relacionado a falta de coesão social, isto é, a falta de laços sociais
19	como família, emprego, amizades, entre outros, aumentam as chances do indiví-
20	duo cometer suicídio. Diante disso, julgo que, em tempos de “Modernidade Líquida”,
21	descrita por Bauman, na qual emerge o individualismo e a efemeridade das rela-
22	ções, os jovens não recebem o apoio e orientação necessários para criar laços
23	sociais sólidos e que possam conceder a ajuda para superar um momen-
24	to de apequenamento de sua vontade de vida.
25	Diante do esforço, é possível, portanto, afirmar que podem existir mazelas pio-
26	res do que a morte, que levam a pessoa a preferir seu próprio fim do que
27	continuar a enfrenta-lás. Sendo assim, é preciso reconhecer que isso se tra-
28	ta de um problema social e que os jovens precisam de maior atenção, haja vis-
29	to o aumento constante de casos, para que possam criar laços sociais sólidos e
30	inflar-se de vontade de vida

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

Descritivamente, o texto-enunciado 4 é composto por 30 linhas ocupadas do instrumento institucional de avaliação. Visualmente, há uma organização discursiva fragmentária e relacionada que aparenta serem os elementos da estrutura composicional do gênero, pela divisão em 1 título e 4 parágrafos, indicando serem compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Aqui, entendemos ser o produto que um dos vestibulandos laudados como disléxico construiu para responder ao comando de produção, que instaurou uma situação interativa imaginária entre autor e interlocutor(es) por meio do gênero “artigo de opinião”. Entretanto, a exemplo do que apontamos para a análise da “carta do leitor”, esses componentes, em si, não bastam para concluirmos estar diante de um “artigo de opinião”. É preciso relacioná-los às condições de produção, especialmente, ao projeto de dizer.

O autor lança mão de recursos linguísticos para construir um diálogo com o leitor e conquistar sua adesão à tese, expressos pelas indagações (no título e na l. 2 e 3) e pelo uso do “nós”, “nos”, “nossa” (l. 1, 5, 7 e 8), para instá-lo a participar da situação interativa e realizar o projeto de dizer. Esse interlocutor deve ser presumido do suporte para onde seria publicado o texto-enunciado, o “JORNAL DE CIRCULAÇÃO NACIONAL”, enaltecido com letras maiúsculas pela instituição no comando de produção, propositadamente para chamar a atenção do candidato para a necessidade de atender ao que será verbalmente produzido para um público com essa delimitação<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> O comando de produção não especifica se se trata de uma mídia impressa ou digital, subentendendo a irrelevância, para o certame, se o texto-enunciado seria dirigido aos leitores de um ou de outro meio de divulgação. Para quem se interessar, numa rápida busca pelo Google, encontramos o blog Maven, que traz uma matéria sobre a diferenciação deste público. Disponível em:

A ação inaugural do autor foi reagir à provocação discursiva imposta pelo comando da prova, pois tudo que dirá (escreverá) será considerado “um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores [o conteúdo do comando, dos textos de apoio e dos sentidos produzidos no leitor] que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 321). Inicia com um título, demonstrando que sabe da necessidade desse componente já padronizado no referido gênero de discurso. No título, instiga o outro por meio da indagação retórica, presente no conteúdo do título “Existem máles piores que a morte?” e na sua retomada em “será que podem existir mazelas piores do que ela?” (l. 2 e 3) para produzir a atividade da reflexão, uma das consequências esperadas pelo “artigo de opinião”.

A exemplo do que ocorreu na análise do texto-enunciado 1, a pergunta retórica aos interlocutores tem como propósito firmar um contrato fiduciário de leitura com o interlocutor, pois o provoca explicitamente com um questionamento que exige um saber. O autor do texto-enunciado detém esse saber, fazendo-o colocar-se, discursivamente, numa posição enunciativa assimétrica em relação ao leitor. Essa pergunta é retomada também no parágrafo de conclusão, no formato de declaração (l. 25 e 26), e em enunciados reformulados como os motivos causadores do ato do suicídio e valorados como superiores à morte: “dores que não podia suportar” (l. 4), “o quanto a vida contemporânea pode ser cruel” (l. 5 e 6), “resolver dores ou dificuldades” (l. 7 e 8), “despertar de um grande pesadelo” (l. 11 e 12), “sentimento de vazio” (l. 14), “apequenamento de sua vontade de vida” (l. 24) e “preferir seu próprio fim do que continuar a enfrentá-las [as mazelas]” (l. 26 e 27). Todas essas vozes são reunidas pelo autor do texto-enunciado para confirmar a tese que defende: o suicida busca, com a morte, o fim da sensação das dores que não pode mais suportar.

Recuperar-se, no interior do texto-enunciado, proporciona o relacionamento entre os léxicos e as partes desse texto e a configuração das “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” ao comando de produção. O posicionamento do autor é negativo quanto à atitude do suicídio, declarado em “não defendo que o suicídio seja a melhor saída para resolver nossas dores ou dificuldades” (l. 7 e 8) e contemplando que “O juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na

existência" (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, p. 144).

Os argumentos em favor desse posicionamento se dividem em duas direções. A primeira é a da necessidade da empatia para com os suicidas; a segunda, a do reconhecimento da necessidade de ajuda para os que pensam em cometê-lo.

A primeira direção é recuperada nas escolhas lexicais que justificam o cometimento do ato para o interlocutor, como “o fim de dores que não podia suportar” (l. 4), “o único meio encontrado para despertar de um grande pesadelo” (l. 11 e 12), “um sentimento de vazio [...] em casos mais extremos” (l. 14, 15 e 16), ambas escolhas advindas do campo filosófico; “a falta de coesão social” e dos desdobramentos desse argumento (l. 18 e 19), amparados no campo da sociologia; “criar laços sociais sólidos” (l. 22, 23 e 29), amparados também no campo sociológico; e o enfrentamento de “mazelas piores do que a morte” (l. 25 e 26).

a segunda, a do reconhecimento de necessidade de ajuda para os que pensam em cometê-lo.

A segunda direção argumentativa é retomada pelas escolhas lexicais que impelem o interlocutor a acreditar na necessidade de ajuda, por meio do “reconhecimento”, para aqueles que tem a intenção de cometer suicídio: recepção de “apoio e a orientação necessários”, “ajuda para superar um momento de apequenamento de sua vontade de vida” (l. 22, 23 e 24), “reconhecer que isso” (l. 27) e “os jovens precisam” (l. 28).

As maneiras escolhidas para se dirigir aos interlocutores foi ora assumindo-se, em 1.<sup>a</sup> pessoa do singular (penso, não defendo, prefiro) e, assim, tomando para si a responsabilidade do que diz; em 1.<sup>a</sup> pessoa do plural (temos, nos leva) e, dessa forma, compartilhando a responsabilidade do que diz; em 3.<sup>a</sup> pessoa do singular (diz-se que, é preciso) e, dessa maneira, distanciando-se da responsabilidade pelo que diz.

O conteúdo do texto de apoio, a menção do crescente número de casos de suicídio entre jovens e a argumentação mobilizada legitima o autor a dizer o que tem a dizer e a realizar o seu projeto discursivo. O esforço de entoação avaliativa negativa quanto ao suicídio demonstra o caráter persuasivo para levar o interlocutor a uma determinada “responsividade” conclusiva, bem como às refutações antecipadas de julgamentos sociais que circulam sobre o suicídio.

Nesse sentido, o articulista construiu sua reação-resposta à situação interativa imposta pelo comando de prova, colocando-se com argumentos em favor de sua

tese, organizados nos parâmetros relativamente estáveis do gênero “artigo de opinião” e tornando-o um texto-enunciado singular.

Na análise do corpus, outros exemplares de textos-enunciados foram construídos pelos vestibulandos para essa proposta n.º 2 (vestibular 2018) com semelhanças acerca do modo como estabeleceram a interação, visando ao atendimento da estrutura composicional do gênero “artigo de opinião”, como o exemplo a seguir (parcialmente apresentado e transcrito do vestibulando identificado pelo n.º 1600108):

**Quadro 6:** Excerto do texto-enunciado 5

n.º	1600108
	Um tabu a ser quebrado
1	O suicídio é uma prática antiga e que em muitas sociedades tinha
2	um significado específico. Uma linha de pensamento proliferada nos dias de hoje – a qual
3	ao meu ver, é bem equivocada – trata do suicídio como uma forma máxima de
4	liberdade, podendo, por meio dessa, escolher viver ou não. Uma pesquisa, mostrada pelo
5	G1, expõe que o número de jovens que cometem suicídio no Brasil aumentou
6	muito nos últimos anos, o que é um problema de saúde nacional e social.
7	A fase da adolescência é cheia de descobertas e novas experiências. Nessa
8	fase, é onde o indivíduo apresenta uma maior instabilidade, pois está descobrindo
9	quem é e qual o seu papel na sociedade. Quando esse grupo é atacado por
10	Jogos, como o Baleia Azul – tentando considerar o ato como tal - jogo onde
11	a pessoa é submetida a vários desafios, terminando com o suicídio sob pena
12	de ameaça, caso esse não seja executado, os jovens acabam fazendo-o
13	por medo ou simplesmente por achar que o desafio compensa.

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

No excerto anterior, constam contextualizadores do gênero “artigo de opinião” (título, introdução, desenvolvimento e conclusão). Seu autor apresenta, por meio de uma voz indefinida, a tese do “suicídio como forma máxima de liberdade” (l. 3 e 4), para a qual se posiciona contrariamente, argumentando ser o suicídio um “problema de saúde nacional e social” (l. 6). Porém, não desenvolve a linha argumentativa do suicídio como “problema de saúde nacional”, que dá suporte ao posicionamento assumido em relação à tese. Há, marcadamente, um diálogo com trechos e termos do texto de apoio da proposta (l. 4, 5, 6 e 7), onde essa argumentação é encontrada.

Interpretamos essa omissão devido ao fato da busca por uma originalidade do vestibulando, pois se essa argumentação já havia sido desenvolvida no texto de apoio, e o vestibulando não conseguiu, naquele momento, mobilizar um repertório de conhecimento suficiente para acrescentar novas informações a respeito, preferiu argumentar a partir desse repertório e, assim, ecoar os sentidos que lhe pareceu mais significativos e contributivos no debate sobre o tema.

Compreendemos que, dialogicamente, os discursos sobre as possíveis motivações individuais e sociais para o aumento do suicídio entre jovens constituem-se em vozes que têm atingido mais esse grupo de vestibulandos do que as que tratam da ausência de políticas nacionais de enfrentamento ao tema.

Por isso, mais uma vez, a ausência de tratamento de um aspecto da temática não se deve à dislexia, e sim, a escolhas do vestibulando pelos diferentes recortes contidos nos textos de apoio.

No corpus, também encontramos textos-enunciados que se distanciaram do gênero “artigo de opinião”, embora, de algum modo, tenham tangenciado no conteúdo temático e apresentado posicionamento frente ao mesmo. O excerto a seguir ilustra esse tipo de ocorrência:

**Quadro 7:** Excerto do texto-enunciado 6

n.º	4204515
1	Vem aumentando, no Brasil, os suicídios constante-
2	mente de jovens. Isso leva a uma preocupação maior
3	para os especialistas e, também, para os pais por
4	seus filhos andarem correndo riscos. Muitos pais estão
5	orientando e falando como seus filhos devem agir.
6	Na sociedade de hoje em dia, está ficando
7	cruel e perigoso a tependedido do lado que você toma.
8	Existe o lado das drogas e da violência, mas tam-
9	bém existe o lado do bem, que é o do estudo e do
10	trabalho. Seguindo esse lado do bem, diminuiria
11	bastante o suicídio de jovens, por estar trilhando
12	um bom caminho.

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

O excerto do texto-enunciado 6 não apresenta os elementos caracterizadores do gênero “artigo de opinião”, apesar de abordar e desenvolver o conteúdo temático contido na proposta de redação escolhida. O título está ausente, um componente necessário ao gênero. O uso de adjetivos em pares opostos “bem” X “mal”, “certo” X “errado” e “bom” X “ruim” deixa a argumentação fragilizada para o posicionamento assumido: contrário ao suicídio. Interpretamos essa ocorrência em razão da baixa quantidade e qualidade das experiências de leitura e de escrita desse e de outros vestibulandos que apresentaram as mesmas características.

A hipótese da baixa quantidade qualidade na condução dessas experiências durante a história de vida de cada vestibulando que demonstrou limitações encontra amparo nas reflexões de Bakhtin ([1952-1953]-2003) a respeito da importância de se

dominar melhor os gêneros do discurso e não que essas limitações tenham ocorrido em consequência de dislexia. Aqui, novamente, a exemplo do que ocorreu na análise dos textos-enunciados que foram produzidos no gênero “carta do leitor”, percebemos vestibulandos demonstrando que sabem ler e escrever, embora não tenham conhecimentos suficientes sobre a estrutura composicional do gênero solicitado para atender, satisfatoriamente, à proposta de redação.

Em síntese, os demais textos-enunciados do gênero “artigo de opinião”<sup>37</sup> escritos por vestibulandos com laudo de dislexia, por nós analisados, podem ser ordenados em dois grupos: os que atendem à situação de interação e ao gênero (considerando a estrutura composicional e o estilo linguístico), tais como os identificados pelos números 0902385, 1300116, 1602778, 1601818, 2307525, 3505538, 4110785, 4513689, 5903208, 6408017, 6407953 (elaborados para o concurso de 2016), 1613205, 5801695, 6407640 (elaborados para o certame de 2017), 0100101, 1600118, 1611991, 3507299, 5610344, 6407673 (produzidos para o vestibular do ano de 2018); e os que atendem parcialmente ao solicitado, como mostram os excertos dos textos-enunciados 5 e 6, anteriormente mencionados, e outros, como os identificados pelos números 0210452, 1600123, 1605648, 2612474, 4110809, 4212667, 4610440, 6407954, (elaborados para o certame de 2016), 1103352 (elaborados para o concurso de 2017), 0901402, 4204515, 4209596, 4609120 (produzidos para o vestibular do ano de 2018).

Dando continuidade na apresentação das análises, passamos à terceira visada, na qual focalizamos se há desvios em relação às formas da língua, especialmente quanto à ortografia da língua portuguesa e como se caracterizam.

### **5.3 Visada 3: análise do estilo linguístico dos gêneros – as formas da língua**

Dando continuidade na análise, orientada pelo método sociológico, nesta seção, partindo do que foi discutido nas seções 5.1 e 5.2, passamos à “revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220). Na pesquisa em pauta, respondemos à seguinte questão: há desvios em relação às formas da língua, especialmente quanto à ortografia da língua portuguesa e como se caracterizam? Na resposta a essa indagação, visamos ao atendimento do objetivo de refletir sobre se há e como se caracterizam os desvios

---

<sup>37</sup> O gênero do discurso “artigo de opinião” foi solicitado nos certames dos 3 anos: 2016, 2017 e 2018.



em relação ao emprego das formas da língua, especificamente da ortografia da língua portuguesa.

Como já ponderamos sobre as escolhas linguísticas feitas pelos autores para organizarem seus textos-enunciados em conformidade com a situação de interação estabelecida pelos comandos de produção, neste momento, focalizamos a ortografia da língua, na relação grafema/fonema, com vistas a verificar se a escrita de vestibulandos com laudo de dislexia apresenta alguma característica que poderia lhes ser singular. Para chegarmos ao que está exposto a seguir, fizemos um levantamento de palavras, em cada um dos textos-enunciados analisados, em que a relação grafema/fonema pudesse apresentar alguma alteração em relação ao que está convencionalizado na ortografia da língua portuguesa. Nos quadros a seguir, na coluna da esquerda, consta a ocorrência linguística conforme apareceu nos respectivos textos-enunciados; na coluna ao lado, inserimos as palavras escritas ortograficamente. Após o levantamento das ocorrências, realizamos as análises, tendo como parâmetro as contribuições de Oliveira (2005), Cagliari (1989; 2002) e Bagno (2011).

Analizamos, adiante, as ocorrências ortográficas que destoaram com aquelas fixadas em dicionário. Para isso, reunimos essas ocorrências utilizando, inicialmente, a classificação em agrupamentos, proposta por Oliveira (2005), quando ele fez um levantamento dos desvios que mais ocorrem na escrita de textos de escolares. O autor justifica esses desvios com comentários sobre a natureza das hipóteses que um aprendiz elabora na construção interior do sistema de escrita e examina a natureza das relações que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica (OLIVEIRA, 2005). Em seguida, agrupamos os casos de desvios que não são contemplados nessa proposta e recorremos a outros autores que cedem justificativas.

No grupo 1 (G1), Oliveira reúne os problemas mais visíveis de escrita que violam, conforme suas palavras, “agressivamente” a natureza de uma escrita alfabética (OLIVEIRA, 2005, p. 49-50).

No grupo G1A, o autor dispõe de modo conjunto os casos de ortografia que manifestam um nível de escrita pré-alfabética, marcada pela junção de palavras e ausência de várias letras e fonemas. Por exemplo, “mviaemba” (minha vizinha é muito boa) e “amnaeboa” (a minha mãe é boa). Isso se deve ao processo de aprendizado da escrita, no qual o aprendiz ainda não compreendeu se representa um grupo de sons (escrita silábica) ou se representa os sons individuais (escrita alfabética)

(OLIVEIRA, 2005).

No corpus analisado, não identificamos nenhuma ocorrência que se encaixasse em G1A.

No grupo G1B, Oliveira agrega os eventos de ortografia nos quais a escrita alfabética contenha uma correspondência trocada pela semelhança do traçado da letra. O autor exemplifica com “neu” (meu), “pejo” (queijo) e “babo” (dado), palavras nas quais houve a substituição de “m” por “n”, “q” por “p” e “d” por “b”, respectivamente (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

No corpus analisado, encontramos 7 ocorrências de câmbio de “m” por “n” e vice-versa, e 1 de “r” por “c”. Acreditamos estarem motivadas pela semelhança de traçado dessas letras, conforme quadro seguinte:

**Quadro 8:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G1B.

N.º DA REDAÇÃO	G1B
6407954-2016	senpre (sempre), caninho (caminho), nais (mais)
6407954-2016	ten, senpre
1603991-2017	Violencia
1709052-2017	ouvimdo (ouvindo)
0500758-2018	incomun (incomum)
1603991-2017	recebecem (receberem)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

No grupo G1C, o autor reúne os casos nos quais há a correspondência trocada pela mudança de sons na escrita alfabética. Ilustra com cheito (jeito), cato (gato), papa (baba). A justificativa é a de que, na fase de alfabetização, quando o indivíduo participava da atividade pedagógica do ditado, ao ouvir as palavras pronunciadas pelo professor, repetia-as mentalmente ou sussurrava. Por isso, os sons se ensurdeciam, acarretando a troca das letras (OLIVEIRA, 2005).

**Quadro 9:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G1C.

N.º	N.º DA REDAÇÃO	G1C
1	4212667-2016	estudanto (estudando)
2	4610440- 2016	aprenter (aprender)
3	1709052-2017	almentanto (aumentando)
4	4204515-2018	Tependendo
5	4610440- 2016	atultos(adultos, 2)
6	1600115-2018	acomedito (acometido)
7	6407640-2017	libertade (liberdade)
8	4212667-2016	conciendização (conscientização)
9	5903208-2016	der (ter)
10	4610440- 2016	der feito (ter feito), andigamente (antigamente), sustendo (sustento)
11	0210452-2016	todal (total)
12	1709052-2017	folta (volta)
13	1600123-2016	ploretariados (proletariados)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

Os casos de 1 a 11, do quadro 9, mostram o emprego inadequado das consoantes “t” e “d”. Ambas possuem o mesmo modo de articulação (oclusivo), o mesmo ponto de articulação (linguodental), diferindo apenas quanto ao papel das cordas vocais: “t” é surda e “d” é sonora. A ocorrência 12 demonstra a substituição de uma consoante “v” por “f”. Ambas possuem o mesmo modo de articulação (construtivo fricativo), o mesmo ponto de articulação (labiodental), diferindo apenas quanto ao papel das cordas vocais: “v” é surda e “d” é sonora. O caso 13 contém a troca de “r” por “l”. Ambas diferem apenas no modo de articulação: “r” é construtivo vibrante e “l” construtivo lateral, mas possuem o mesmo ponto de articulação (alveolar) e são sonoras quanto ao papel das cordas vocais.

No Grupo 2 (G2), o linguista incorpora as ocorrências que violam as relações biunívocas entre os sons e os grafemas, as regras invariantes, as interferências dialetais e as formas dicionarizadas (OLIVEIRA, 2005, p. 51-52).

No Grupo G2A, estão as violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas. Oliveira menciona “fava” (mola), um emprego no qual o estudante demonstra não ter conseguido, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas, como no caso de um indivíduo escrever “fava” em vez de “mola” (OLIVEIRA, 2005).

No corpus analisado, não encontramos nenhuma ocorrência semelhante.

No grupo G2B, encontram-se as violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, perceptíveis em casos como aqueles em que o aluno escreve “gato” adequadamente. Todavia, grafa “gera”, em vez de “guerra”, demonstrando ou o desconhecimento da grafiação “gu” para o som velar /g/ antes das vogais “e” e “i”, ou o conhecimento de ser desnecessária a grafiação com “gu”. Estamos diante de um caso ortográfico regido por uma regra invariante, mas o estudante ainda relacionou a sonoridade do início da palavra à norma de representação escrita do fonema.

**Quadro 10:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G2B.

N.º	N.º DA REDAÇÃO	G2B
1	5903208-2016	ganges (ganguês)
2	6407953-2016	consegrir (conseguir)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

As ocorrências 1 e 2 refletem, coincidentemente a grafiação do som /g/, com

ausência da letra “u”, conforme expôs Oliveira (2005), e foram as únicas que encontramos no corpus.

No grupo G2C, anexa a violação das relações entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto de quem escreve. Explana com o caso do indivíduo que grafa “sou” em vez de “Sol”, e a pronúncia é /sów/, devido à influência do dialeto falado em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse dialeto, o som // é pronunciado como /w/. Mas, o nome da estrela mais próxima do planeta Terra (o Sol) é pronunciado como /sól/ em algumas regiões do sul do Brasil (OLIVEIRA, 2005).

Eis as ocorrências que encontramos.

**Quadro 11:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G2C.

n.º	N.º DA REDAÇÃO	G2C	n.º	N.º DA REDAÇÃO	G2C
1	1600486-2016	sim (assim)	33	6407673-2018	psicologica(psicologia)
2	4204736-2017	tatendo (está tendo)	34	4212667-2016	inreversíveis (irreversíveis)
3	2612474-2016	taria (estariam, 2)	35	0901402-2018	obeserva (observa)
4	5610344-2018	sobio (assobio)	36	4204515-2018	ajundando (ajudando)
5	2612474-2016	coprado (comprado)	37	0913475-2016	ritimo (ritmo)
6	1600108-2018	istruídos (instruídos)	38	0913475-2016	opitando (optando)
7	1603991-2017	otras (outras)	39	0901402-2018	apitidão (aptidão)
8	3508291-2017	Pra (para)	40	0500758-2018	muinta (muita), muintos (muitos)
9	4204515-2018	Pra (para)	41	130500758-2018	resspreende(repreende)
10	1603991-2017	Pra (para, 2)	42	184204515-2018	destino (destino)
11	6407640-2017	Pra (pra)	43	4800146-2016	questois (questões)
12	0500758-2018	seno(sendo)	44	1600123-2016	investigasois (investigações) prisois (prisões), acusasois (acusações)
13	0901402-2018	concetização (conscientização)	45	1600123-2016	carceri (cárcere)
14	4209596-2018	incotrolado (incontrolado)	46	1600123-2016	au(ao)
15	4800146-2016	manera (maneira)	47	2612474-2016	comersalizado (comercializado)
16	1700130-2016	sobe (sobre)	48	5610344-2018	familha (família)
17	4110809-2016	conscensia (consciência)	49	1700130-2016	encorporar (incorporar)
18	1300116-2016	adolescentes (adolescente), dece (desde)	50	4204515-2018	encentivo(incentivo, 2)
19	0500758-2018	adolescentes(adolescente)	51	5610344-2018	prevenir (prevenir), previnirem (prevenir), aminizar (amenizar)
20	4209596-2018	adolescentes (adolescente, 6)	52	6407953-2016	podiria (poderia)
21	4212667-2016	adolescentes (adolescentes)	53	1600108-2018	simplesmente (simplesmente)
22	1704810-2017	discarega (descarrega)	54	0901402-2018	inisistente (inexistente, 2), priciosa (preciosa)
23	4800146-2016	individo (indivíduo)	55	1603991-2017	disculpa (desculpa), si (se)
24	6407673-2018	individo (indivíduo)	56	4800146-2016	livri (livre)
25	6407053-2016	trabalha (trabalhar)	57	0500758-2018	preucupante (preocupante)
26	4610440-2016	trabalha (trabalhar, 4)	58	4204515-2018	preucupação (preocu-

					pação)
27	0913475-2016	acorda (acordar)	59	5610344-2018	almento (aumento)
28	4800146-2016	conhecê (conhecer)	60	4212667-2016	insuma (de suma)
29	4110809-2016	estuda (estudar)	61	4609120-2018	inturmar (enturmar)
30	4110809-2016	mes sendo (mesmo sendo)	62	3507299-2018	revotril (Rivotril)
31	0901402-2018	ouvese (houvesse)	63	4610440-2016	tendonde (tem onde)
32	6407673-2018	psicologica (psicológica)			

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

As ocorrências de 1 a 31, cujos desvios estão amparados na transposição da oralidade, lembram o fenômeno que ocorre na evolução das palavras, conhecido por metaplasmo, uma “mudança na estrutura fonética de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons que a compõe” (BAGNO, 2011, p. 295). Um ponto em comum dessas ocorrências (de 1 a 29) é a supressão de uma letra ou de um fonema no início, no meio ou no fim de cada palavra. Os casos de 32 a 42 tem em comum o acréscimo ou de um fonema ou de uma letra. As ocorrências de 43 a 63 são marcadas pela substituição de uma letra por outra que possui a mesma sonoridade, hipoteticamente, no dialeto falado pelo vestibulando.

No grupo G2D, Oliveira aloca os casos de violação de formas cuja grafia é determinada arbitrariamente e, por consequência, dicionarizada. Por exemplo, a transcrição de cesta-feira (sexta), cinto (sinto), jelo (gelo) e xoque (choque), nas quais somente o conhecimento da forma dicionarizada pode determinar qual é o uso que foi arbitrado (OLIVEIRA, 2005).

Devido à quantidade excessiva de ocorrências nos textos-enunciados, fragmentamos os dados em 3 quadros e os diferenciamos, na legenda, pelo acréscimo das letras “a”, “b” e “c” entre parênteses.

As ocorrências de 1 a 35 contém a supressão de um fonema ou de uma letra, ora no início da palavra (1 a 8), ora nas sílabas medianas (9 a 17), ora na sílaba final (18 a 35), justificadas, principalmente, por apoio na oralidade.

**Quadro 12:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G2D(a).

Nº	N.º DA REDAÇÃO	G2D(a)
1	5610344-2018	dvem (devem)
2	1300116-2016	orivel (horrível)
3	4110809-2016	avia (havia)
4	2612474-2016	más (mais)
5	2106496-2016	mas (mais)
6	1605648-2016	mas (mais, 2)
7	1601818-2016	pos (pois), a (as), ma (mas)
8	2612474-2016	poi (pois, 2)
9	3505538-2016	Vena (venha), vina (vinha)

10	2106496-2016	adqirrindo (adquirindo)
11	4513689-2016	adquado (adequado)
11	1600123-2016	corigermos (corrigirmos),
12	2612474-2016	conciencia (consciência)
13	1700130-2016	exelentes (excelente)
14	0500758-2018	posam (possam)
15	4800146-2016	aprendizado (aprendizado)
16	4209596-2018	incotrolado (incontrolado)
17	4800146-2016	afirmado (afirmando)
18	2612474-2016	caros (carros)
19	6407954-2016	alejadas (aleijadas)
20	0913475-2016	infacia (infância)
21	0913475-2016	apredendo (aprendendo, 2)
22	5903208-2016	compactuam (compactuam)
23	0901402-2018	concentização (conscientização)
24	1600108-2018	istruidos (instruído),
25	1700111-2018	horendas (horrendas)
26	4209596-2018	álcólicas (alcoólicas)
27	2612474-2016	comersalisado (comercializando)
28	1709052-2017	manifetações (manifestações)
29	4800146-2016	diferensão (diferenciação)
30	1704810-2017	discarega (descarrega)
31	1600123-2016	ocoreu (ocorreu, 2), ocoree (ocorre, 2)
32	0913475-2016	possui (possuem)
33	2612474-2016	estrage (estrague)
34	4110809-2016	alque (alguém)
35	6407673-2018	interpessais (interpessoais)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

As ocorrências de 1 a 12 contém o acréscimo de um fonema ou de uma letra, ora no início da palavra (1 a 2), ora nas sílabas medianas (3 a 8), ora na sílaba final (9 a 12), justificadas, principalmente, por apoio na oralidade.

**Quadro 13:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G2D(b).

Nº	N.º DA REDAÇÃO	G2D(b)
1	2612474-2016	terramos (teremos)
2	1300116-2016	barrata (barata)
3	6408017-2016	intenssificar (intensificar)
4	4800146-2016	espequitativa (expectativa)
5	2106496-2016	adqirrindo (adquirindo)
6	3505538-2016	carríssimas (caríssima)
7	2612474-2016	vinhese (viessa)
8	4204515-2018	destinho (destino)
9	2612474-2016	terra (terá)
10	4204515-2018	terrá (terá)
11	4212667-2016	mais (mas)
12	0400108-2016	mais (mas, 2)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

As ocorrências de 1 a 72 contém a substituição de uma letra por outra com a mesma sonoridade ora no início da palavra (1 a 16), ora na mediana (17 a 47), ora

na final (48 a 72) justificadas, principalmente, por apoio na oralidade.

**Quadro 14:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G2D(c).

Nº	N.º DA REDAÇÃO	G 2D	Nº	N.º DA REDAÇÃO	G 2D
1	4800146-2016	qujo (cujo, 2)	37	0400106-2016	necesidade (necessidade)
2	3505538-2016	cituação (situação)	38	1600123-2016	polisia (policia), serca (cerca, 2), sinturão (cinturão), criansas (crianças, 2), asim (assim), perseba (perceba), nesositam (necessitam), rassa (raça)
3	0400106-2016	compridos (cumpridos)	39	2612474-2016	processo (processo), serviso (serviço2), prosendencia (procedência), conçumidor (consumidor), crianças (crianças), segam (cegam)
4	4800146-2016	compromisso (compromisso)	40	0100101-2018	impresindível (imprescindível)
5	1704810-2017	discarega (descarrega)	41	4204736-2017	agresores (agressores), asunto (assunto), asistencia (assistência), eses (esses), esas (essas), acontese (acontece, 2)
6	1603991-2017	disculpa (desculpa)	42	4204736-2017	agregção (agressão, 3)
7	1700130-2016	extrutura (estrutura 2)	43	6407640-2017	profisional (profissional)
8	4204515-2018	exclarecer (esclarecer)	44	1704810-2017	discarega (descarrega)
9	1600115-2018	exvai (esvai)	45	0400106-2016	aprendisagem (aprendizagem)
10	6407673-2018	esprema (extrema)	46	6407640-2017	aprendisado (aprendizado)
11	4209596-2018	escessivo (excessivo)	47	2612474-2016	utilisado (utilizado), faser (fazer 2), escravizadas (escravizadas)
12	4209596-2018	esperimentando (experimentando)	48	1700111-2018	diviçção (divisão, 2)
13	2612474-2016	infantil (infantil)	49	0500758-2018	alimentacao (alimentação)
14	6407954-2016	isentivaram (incentivaram)	50	0902385-2016	precizam (precisam)
15	4610440-2016	chingam (xingam)	51	1709052-2017	precizãm (precisam)
16	4204736-2017	anparos (amparos)	52	1300116-2016	sorrizo (sorriso)
17	0400108-2016	ensentivar (incentivar)	53	6407953-2016	utilisar (utilizar)
18	1700111-2018	conciderados (considerados 2), interecantes (interessantes), homosexual (homossexual, 2), crecendo (crescendo)	54	1611991-2018	analizar (analisar 2)
19	0210452-2016	conserteza (com certeza)	55	1600108-2018	Analyze (análise)
20	4610440-2016	pessado (pesado)	56	4800146-2016	cazos (casos)
21	2612474-2016	desimpregado (desempregado)	57	0400106-2016	algun (algo)
22	0901402-2018	inisistente (inexistente)	58	6407954-2016	riço (rico)
23	0210452-2016	dosura (doçura)	59	0400108-2016	forca (força), aconteca (aconteça)
24	4610440-2016	crianças (crianças, 2)	60	1709052-2017	senço (senso)
25	6407954-2016	enchada (enxada)	61	1600123-2016	alerte (alerta), troca de letras
26	4204736-2017	encaicha (encaixa)	62	1601818-2016	cacao (cacau)
27	1605648-2016	explaração (exploração) sexual,	63	1600123-2016	cacal (cacau)
28	1600123-2016	mizerável (miserável), fasemos (fazemos)	64	4204736-2017	papeu (papel, 2)
29	4800146-2016	pozuem (possuem)	65	1605648-2016	prina (prima)
30	6407954-2016	circustancia (circunstância)	66	4800146-2016	paiz (país)
31	2612474-2016	comersalisado (comercializando)	67	1700111-2018	atraz (atrás), quizer (quiser)
32	5610344-2018	comesam (começam), senço (senso), consciencia (consciência), esse-civo (excessivo)	68	0901402-2018	vezes (vezes)
33	6407954-2016	segurunca (segurança)	69	4110809-2016	condicao (condição)
34	4800146-2016	progreso (progresso), educacional (educacional), deçando (descendo, 2), cresente (crescentes), encino (ensino 2), encinamentos (ensinamento), educacional (educacional), estabelese (estabelece), incencivel	70	6407640-2017	criacam (criação)

		(insensível), deça (dessa), diferença (diferenciação)			
35	6407673-2018	infelizmente (infelizmente)	71	4610440-2016	vim (vir)
36	6407953-2016	Submisas (submissas), nessecidades (necessidades), adolescentes (adolescentes)	72	0901402-2018	Joâl (João)

**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

No grupo 3 (G3), o autor combina os casos nos quais a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra (OLIVEIRA, 2005, p. 52-53).

Em G3A, acumula os acontecimentos ortográficos que violam a escrita da sequência de palavras como em “opatu” (o pato), “mileva” (me leva), “javai” (já vai), nos quais a partição da fala não corresponde à partição da escrita. A fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido.

**Quadro15:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G3A.

n.º	N.º DA REDAÇÃO	<b>G3A</b>
1	0210452-2016	conserteza (com certeza)
2	4204736-2017	chamala (chamá-la)
3	4212667-2016	insuma (de suma)
4	2106496-2016	oque (o que)
5	4610440-2016	tendonde (tem onde)
6	4204736-2017	tatendo (está tendo)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

Em G3B, Oliveira congrega os outros casos que não se encaixam em nenhuma das categorias anteriores, figurando as hipercorreções e os casos acidentais. Nas primeiras, estão, por exemplo, os casos de representação, por escrito, de verbos cuja conjugação está no pretérito perfeito, na 3.ª pessoa do singular, terminados em “l”: “pegol” (pegou), “abril” (abril) e “jogol” (jogou), nos quais o estudante não entende tratar-se de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa que sempre deveria ser grafada com “u” no final, nunca com “l”, uma regra para a qual não há exceção. Nos últimos, encontram-se os casos como “aprandim” (aprendi), para o qual Oliveira (2005) desconhece o motivo de o aprendiz representar por escrito dessa maneira e o considera “acidental”, uma vez que o estudante, certamente, não fala dessa maneira (OLIVEIRA, 2005).



**Quadro 16:** Ocorrências coincidentes com o Grupo G3B

n.º	N.º DA REDAÇÃO	G3B
1	6407053-2016	Aproventem (proveitem)
2	1600123-2016	dirito (direito), platasos (plantações), estare (está), diariamte (diariamente, 2), juntamete (juntamente), primeirante (primeiramente), desenvolvemto (desenvolvimento), esisteem (existem), codisos (condições), tr vendo (estar vendo)
3	1605648-2016	escravia (escraviza)
4	2106496-2016	interisse (interesse), passdo (passado)
5	1600486-2016	miria mofissiori (Maria Montessori)
6	4110809-2016	pressiva (precisava)
7	2307525-2016	primimordio (primórdio), live (livre, 2), eleborado (elaborado)
8	0210452-2016	segunça (segurança), brinçar (brincar)
9	1602778-2016	significamente (significativamente)
10	1601818-2016	suficeente (suficiente), cacao (cacau), denúnciado (denunciado)
11	4800146-2016	sitema (sistema, 2), tabem (também), estituição (instituição), estudatil (estudantil), detales (detalhes), conteundos (conteúdos), apredizado (aprendizagem, 2), apreder (aprender), apredisabem (aprendizagem), esino (ensino), muntos (muitos), cou apredizado (com aprendizado), heterogencos (heterogênicos), mutas (muitas)
12	1709052-2017	Trantorto (transtorno)
13	6407954-2016	Mundarem (mudarem)
14	1103352-2017	opiniões (opiniões)
15	1704816-2017	peco (peço)
16	6407673-2018	tenclogicas (tecnológicas)
17	4204736-2017	foese (fosse), efetivadas (efetivadas), acolhimente (acolhimento), regimento (regimento)
18	6407640-2017	contrunindo (construindo), contrução (construção), intituições (instituições), tende (tem que)
19	5610344-2018	constente (contente)
20	6407673-2018	piscologica (psicológica)
21	6407673-2018	poís (pois)
22	0100101-2018	hetária (etária)
23	1709052-2017	ponido (punido)
24	4800146-2016	adepitos (adeptos)
25	1704810-2017	aocolizados (alcoholizados)

**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

Nossa pesquisa ainda reuniu as ocorrências ortográficas que não se encaixaram nas tipologias propostas por Oliveira (2005).

Os casos de 1 a 12, do Quadro 17, não observaram uma regra gramatical: a de que se deve empregar “letra maiúscula principalmente nestes casos: [...] 4) nos nomes próprios” (SACCONI, 1994, p. 42), para os quais apenas conjecturamos serem por desconhecimento da regra.

**Quadro 17:** Ocorrências acerca do emprego normatizado da letra maiúscula.

1	1605648-2016	africa (África, 2)
2	4212667-2016	africa (África, 2)
3	1704810-2017	brasil (Brasil)
4	1600123-2016	africa (África, 3), brasil (Brasil, 2), costa do marfim (Costa do Marfim)
5	0902385-2016	continente Africano (africano)
6	0210452-2016	costa do marfim (Costa do Marfim)
7	4212667-2016	marfim (Marfim)
8	1704810-2017	maria da penha (Maria da Penha 2)
9	1709052-2017	maria da penha (Maria da Penha, 2)
10	4204736-2017	maria (Maria, 2)
11	1601818-2016	monsanto (Monsanto)
12	1601818-2016	visa (Visa)

**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

Houve também eventos ortográficos relacionados à acentuação. Os casos seguintes, no Quadro 18, são referentes à ausência (de 1 a 7), ao posicionamento inadequado acima da vogal (de 8 a 24) e à substituição (de 25 a 28), para as quais acreditamos ser pela semelhança do traçado do til “~” para marcar a nasalização na sílaba final das palavras.

**Quadro 18:** Ocorrências acerca do emprego normatizado da acentuação gráfica(a).

1	4513689-2016	remunerações (remunerações)
2	1600123-2016	investigasois (investigações), situasoos (situações, 2)
3	4110809-2016	condicao (condição)
4	1600123-2016	escravidaao (escravidão)
5	4800146-2016	condicoes (condições), questois (questões)
6	1709052-2017	regioes (regiões)
7	1709052-2017	prisao (prisão)
8	4610440-2016	saõ (são2), naõ (não), taõ (tão)
9	2307525-2016	apropraçaõ (apropriação)
10	4212667-2016	operaçaõ (operações), plantaçaõ (plantação), populaçaõ (população)
11	0210452-2016	cinturaõ (cinturão), saõ (são), entaõ (são)
12	1700130-2016	publicação (publicação), instituiçaõ (instituição), populaçaõ (população), noçaõ (noção), padraõ (padrão), saõ (são), naõ (não, 4), associaçaõ (associação)
13	2307525-2016	religiaõ (religião), circulaçaõ (circulação), produçaõ (produção), informaçaõ (informação), naõ (não), retençaõ (retenção)
14	1601818-2016	produçaõ (produção)
15	1601818-2016	conclusaõ (conclusão)
16	1602778-2016	questaõ (questão), escravidaõ (escravidão)
17	2612474-2016	maõ (mão), naõ (não, 4)
18	4800146-2016	naõ (não)
19	6408017-2016	entaõ (então), exploraçaõ (exploração)
20	2307525-2016	apropraçaõ (apropriação),
21	1603833-2017	puniçaõ (punição), conscientizaçaõ (conscientização)
22	1704810-2017	circulaçaõ (circulação, 2), naõ (não, 3), recuperaçaõ (recuperação)
23	1704816-2017	escravidaõ (escravidão), naõ (não, 2), saõ (são), prisao (prisão)
24	6407640-2017	problematizaçaõ (problematização), formaçaõ (formação), frustraçaõ (frustração)
25	1600123-2016	alemaes (alemães)
26	5801695-2017	impõe (impõe)
27	4110809-2016	nao (não, 2)
28	1601818-2016	nao (não)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

Os casos seguintes, expostos no Quadro 19, são referentes à ausência (de 1 a 6), ao posicionamento (de 7 a 8) e à utilização desnecessária (de 9 a 15) dos acentos agudo “ ´ ” (marcando uma tonicidade de timbre aberto da vogal) e circunflexo “ ^ ” (marcando uma tonicidade de timbre fechado da vogal).

**Quadro 19:** Ocorrências acerca do emprego normatizado da acentuação gráfica(b).

1	4204736-2017	chamala (chamá-la)
2	6407954-2016	circustancia (circunstância)
3	1704816-2017	ira (irá)
4	4212667-2016	importancia (importância)
5	3508291-2017	veridicas (verídicas), familia (família),
6	1704816-2017	gravissimas(gravíssimas), homicidios(homicídios), municipio (município), destruída (destruída), familias(família)
7	1601818-2016	cancêr (câncer), migração do acento e da tonicidade
8	1704816-2017	arêa (área)
9	4209596-2018	álcolicas (alcoólicas)
10	1704816-2017	dênuncia (denuncia, 2), delêgacias (delegacias) acento sem necessidade
11	3508291-2017	violêntada (violentada)
12	5801695-2017	projéto (projeto)
13	1603991-2017	severás(severas)
14	1603991-2017	está (esta, 2)
15	0902385-2016	tornando-ás (tornando-as)

**Fonte:** Banco de dados do pesquisador.

Conforme o levantamento dos dados sobre os desvios ortográficos demonstraram, os casos nos quais houve as maiores quantidades de ocorrências foram nos grupos G2C (violação das relações entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto de quem escreve) e no grupo G2D (violação de formas cuja grafia é determinada arbitrariamente e, por consequência, dicionarizada).

Para o primeiro grupo, foram 59 eventos totais, relacionados à supressão (29) e ao acréscimo (10) de uma letra ou fonema no início, no meio ou no fim de cada palavra, e à substituição de uma letra por outra com o mesmo som (20).

Para o segundo, 119 ocorrências totais, relacionadas à supressão (35) e ao acréscimo (12) de um fonema ou de uma letra e à substituição de uma letra por outra com o mesmo som (72) no início, no meio ou no fim de uma palavra, todas sendo justificadas, principalmente, pelo apoio do usuário na oralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontamos na Introdução, indivíduos com necessidades especiais ganharam o direito de fazerem as provas do vestibular com adaptações relativas ao tempo e ao apoio adicional desde o ano de 1999, o que elevou a quantidade de estudantes com esse perfil a ingressarem no Ensino Superior.

Especificamente, na prova de redação de uma instituição pública do oeste do Estado do Paraná, acessamos as cópias fiéis das redações dos vestibulandos de 3 certames, ocorridos nos anos de 2016, 2017 e 2018. Com a apresentação do laudo de dislexia, esses candidatos tiveram o direito de requisitar banca específica para a avaliação da respectiva redação.

De posse do material verbal, nosso objeto de estudo, adotamos a terminologia de “textos-enunciados” para a eles se referir e, em consonância com os estudos sobre o dialogismo bakhtiniano, tratamos de reconstituir a configuração da linguagem em seus aspectos discursivos (linguísticos e contextuais), manifestada na escrita de vestibulandos, que alegaram a dislexia.

A escassez de estudos sobre a temática da escrita de vestibulandos com laudo de dislexia e a necessidade de preparo pedagógico para trabalhar na formação de professores que eventualmente terão estudantes com esse diagnóstico foram as principais motivações para a realização desta pesquisa.

Ao perceber que se tratava de um tema fértil e que poderíamos contribuir com as respectivas discussões, partimos, como problema geral, do questionamento a respeito das características dialógicas da escrita dos textos-enunciados de vestibulandos com laudo de dislexia, em situação de exame público, numa Instituição de Ensino Superior. Dada à amplitude do questionamento e objetivando analisar a linguagem, em seu viés dialógico, dividimo-lo em três aspectos, orientados pelo método sociológico de análise da língua.

O primeiro questionamento foi “quais são as condições concretas de produção escrita na interação verbal dos vestibulandos com laudo de dislexia na prova de redação?”, com o objetivo de caracterizar as condições concretas de produção escrita na interação verbal nas quais os vestibulandos com laudo dessa natureza participaram. Para atender a esse objetivo, realizamos a descrição e a interpretação das propostas (ao todo, seis) de redação, contidas nos cadernos de provas referentes aos vestibulares de 2016, 2017 e 2018, na IES mencionada.

Para isso, dedicamos uma seção específica para discutir sobre as "formas e os tipos de interação discursiva em relação com as condições concretas em que se realiza" ((VOLÓCHINOV, [1929-1930]-2017, p. 220) e responder também à pergunta: "como estão desenhadas as situações interativas das propostas de redação oferecidas aos candidatos nos concursos para ingresso em 2016, 2017 e 2018?".

Cada proposta de produção convocou o vestibulando a entrar na cadeia de comunicação discursiva, e, em consonância com o solicitado, dirigir-se a outrem para se posicionar em relação a um dado conteúdo temático. O vestibulando, em uma atitude responsiva ao comando, produziu um texto-enunciado que deveria ser mobilizado no gênero indicado. Foram observados, invariavelmente, a menção aos gêneros do discurso com destaque por meio do uso de letras maiúsculas.

Os comandos apresentaram vários elementos que caracterizaram as condições de produção: o vestibulando devia assumir um determinado papel social (como leitor, como articulista etc.), dirigir-se a um interlocutor definido (leitor de um dado blog, ou de um dado jornal), para abordar o dado conteúdo temático (trabalho escravo infantil, o crescimento do suicídio entre jovens brasileiros etc.) por meio de um dado gênero ("carta do leitor", "artigo de opinião" e "comentário interpretativo crítico"), que teria como meios de circulação (um blog, um jornal, uma revista etc.), em um momento histórico específico: a atualidade. A análise mostrou que o acontecimento social da interação discursiva foi delineado pelo conjunto de informações apresentadas nas propostas de redação e foi solicitado, também, o posicionamento do vestibulando frente ao conteúdo temático indicado.

O segundo questionamento foi se os textos-enunciados foram escritos em consonância ao que foi solicitado na proposta de redação contida no caderno de provas pela qual cada vestibulando fez opção, quanto à situação de interação estabelecida. O objetivo era o de avaliar se os textos-enunciados em análise atenderam aos comandos das propostas de redação quanto à situação de interação estabelecida, aos gêneros de discurso, aos temas e às formas da língua, evidenciando o domínio da leitura e da escrita. Visando a esse objetivo, analisamos o conjunto de textos-enunciados coletados (um total de 49).

Cada vestibulando se constitui na e pela linguagem para possibilitar o diálogo e o engendramento de formas da interação social, cujas regularidades, embora relativas, permitiram a identificação e a comunicação pelos próprios membros das comunidades de fala. Os gêneros do discurso, enquanto construtos sociais, constituí-

ram em si os tipos de interação social que recobriram, bem como visões de mundo presentes nas esferas de atividade humana. Os textos-enunciados que analisamos foram construídos nos gêneros “carta do leitor” e “artigo de opinião”. A análise no âmbito do gênero do discurso compreendeu o estudo de todos os textos-enunciados do corpus, que foram elaborados por vestibulandos com laudo de dislexia.

A conclusão a que chegamos com a análise dos textos-enunciados no gênero “carta do leitor” e “artigo de opinião” foi a de que há vestibulandos com aquela condição de saúde alegada que conseguiram atender satisfatoriamente às situações interativas e dialógicas das propostas de redação. Aqueles que conseguiram parcialmente ou não conseguiram se deve à baixa qualidade das experiências de leitura e de escrita desses vestibulandos durante sua história de vida até o vestibular, uma vez que elas não foram suficientes para proporcionar o domínio dos gêneros do discurso básicos, comumente solicitados em exames, isto é, conhecimentos suficientes sobre o tema, a estrutura composicional e o estilo do gênero solicitado para atender, satisfatoriamente, à proposta de redação.

O terceiro e último questionamento foi se houve desvios em relação às formas da língua, especialmente quanto à ortografia da língua portuguesa em suas caracterizações. O objetivo era o de refletir sobre se houve e como se caracterizaram os desvios em relação ao emprego das formas da língua, especificamente os desvios da ortografia da língua portuguesa.

Recordamos que fizemos um levantamento de palavras, em cada um dos textos-enunciados analisados, em que a relação grafema/fonema pudesse apresentar alguma alteração em relação ao que está convencionado na ortografia da língua portuguesa.

Concluimos que os casos nos quais houve as maiores quantidades de desvios ortográficos foram aqueles em que ocorreram violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto de quem escreveu e aqueles em que ocorreram violações das formas ortográficas cuja grafia é determinada arbitrariamente e, por consequência, dicionarizada, possibilitando a qualquer praticante da língua, por mais escolarizado que seja, a cometer desvios dessa natureza, sendo ou não laudado como disléxico.

No corpus analisado, as violações por interferência das características estruturais do dialeto de quem escreve manifestaram uma relevância para a supressão de letras ou fonemas no início, no meio ou no fim da palavra; para as violações orto-

gráficas por interferência da imposição arbitrária, a maioria das ocorrências se deveu à substituição de uma letra por outra com o mesmo som, seja no início, no meio ou no fim da palavra, todas sendo justificadas, principalmente, pelo apoio do usuário na oralidade.

Assim, refutamos a hipótese superficial de que as dificuldades apontadas e levantadas seriam devido à presença da dislexia. Os textos escritos não se configuraram como apropriados para o estabelecimento do diagnóstico, segundo confirmaram as análises dos trabalhos reunidos no Portal da CAPES. Muitas vezes, o que se aponta como “problemas” ou “dificuldades” tem como fonte geradora do diagnóstico uma concepção de linguagem apenas enquanto código comunicativo, de mensuração restritiva, que se serve de testes com base em palavras e/ou frases isoladas. Resultados rotulativos advindos dessa metodologia carecem do entendimento das contribuições dos recentes estudos linguísticos, principalmente fonológicos, textuais e discursivos.

Recuperamos ser necessário estudar as redações de vestibular não apenas como produtos, mas também, relacionar cada uma ao seu processo de produção social para ampliar a compreensão do seu significado sem a pretensão de fazê-lo com uma visão neutra. A busca pela compreensão de como os vestibulandos responderam às propostas de redação significa procurar pela significação dessa atividade, construída no/pelo ato de produzir enunciados concretos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AbcMed: informações úteis e didáticas para pacientes. **Distúrbios de aprendizagem escolar**. 2019. Disponível em: <https://www.abc.med.br/p/saude-da-crianca/1337873/disturbios+de+aprendizagem+escolar.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021. (Seção Saúde da Criança).

ALBUQUERQUE, Guiomar Silva de. **Processamento da Linguagem no Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, 2008. Disponível em: <http://dominiopublico.io/Guiomar-Silva-de-Albuquerque/Processamento-da-linguagem-no-deficit-de-atencao-e-hiperatividade/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Eliane Pereira dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p78>. Acesso em: 4 mai 2021.

ALVES, Luciana Mendonça. **A Prosódia na Leitura da Criança Disléxica**. 2007. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp035930.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2496840>. Acesso em: 7 set. 2018.

ANTONIO, Giovana Dragone Rosseto. **Da Sombra à Luz**: a Patologização de Crianças sem Patologia. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269132?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2018.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. **Polêmica em Torno de Dislexia**: um Caso de Interincompreensão. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3740757](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3740757). Acesso em: 20 mar. 2018.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?** Postado em 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. **O que é dislexia.** Postado em 2021. Disponível em: <https://www.andislexia.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

AZEVEDO, Aline Fay de. **Cérebro, Leitura e Dislexia: um Estudo Experimental sobre a Leitura e as Bases Neurais da Dislexia em Monolíngues e Aprendizes de Inglês como L2, com o Uso de Ressonância Magnética Funcional.** 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3948288](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3948288)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Presss, 1993. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwin-zsKTs53hAhUbGrkGHd0KCvgQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fflutasocialista.com.br%2Flivros%2FV%25C1RIOS%2FBAKHTIN%2C%2520M.%2520Para%2520uma%2520filosofia%2520do%2520ato.pdf&usq=AOvVaw37O2\\_2cvIH4g1dF8dYMdQE](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwin-zsKTs53hAhUbGrkGHd0KCvgQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fflutasocialista.com.br%2Flivros%2FV%25C1RIOS%2FBAKHTIN%2C%2520M.%2520Para%2520uma%2520filosofia%2520do%2520ato.pdf&usq=AOvVaw37O2_2cvIH4g1dF8dYMdQE). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953]-2003. Tradução de Paulo Bezerra. (Coleção biblioteca universal).

BARADEL, Roberta Roque. **O Labirinto da Dislexia: Definições, Diagnósticos e Consequências na Vida Escolar.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicae.mp.br/jspui/handle/REPOSIP/269133>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Dificuldades de aprendizagem: dislexia e disgrafia na era da informação. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, ed. 69, p. 230-242, 2005. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/419/dificuldades-de-aprendizagem--dislexia-e-disgrafia-na-era-da-informacao>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BASSO, Fabiane Puntel; JOU, Graciela Inchausti de; GONÇALVES, Hosana Alves; MORAES, Ana Bassôa de; MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro e SALLES, Jerusa Fumagalli de. A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n.º 2, p. 19-32, 2017. DOI: 10.5579/rnl.2016.0330. ISSN 2075-9479. Disponível em: [http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/v](http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/v)

[iew/330/217](#). Acesso em: 15 abr. 2018.

BASTOS, Karine Oliveira. **Trabalhando fora, estudando e cuidando da família: o desgarramento de cláusulas hipotáticas circunstanciais e seu status no ensino**. Orientadora: Mônica Maria Rio Nobre. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b2Yqge6yHyAJ:www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/3-mestrado/dissertacoes/2014/15-BastosKO.pdf+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 3 set. 2021.

BLASI, Helena Ferro. **Contribuições da Psicolinguística ao Diagnóstico Da Dislexia**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89554>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BRASILa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação: 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 fev. 2019a.

\_\_\_\_\_. b. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação: 2017 (atualizado em 20.09.2018)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 fev. 2019b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

BRENNER, Eliana de Moraes; JESUS, Dalena Maria Nascimento de. **Manual de planejamento e apresentação de trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2007.

BROCARD, Rosângela Oro. O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias: uma análise de aspectos linguístico-discursivos. Orientadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/136288501-Universidade-do-oeste-do-parana-centro-de-educacao-comunicacao-e-artes-curso-de-pos-graduacao-stricto-sensu.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, n. 20, Curitiba: UFPR, jul-dez, p. 46-58. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602002000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200006). Acesso em: 20 abr. 2021.

CALDEIRA, Elizabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria Lázzaris de Oliveira. Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, ed. 65, p. 127-134, 2004. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/356/dislexia-e-disgrafia--dificuldades-na-linguagem>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARON, Monica Filomena. As relações da escola com a sociedade nos processos de diagnosticar/avaliar. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269503>. Acesso em 21 mar. 2018.

CEIA, Carlos. **Encadeamento Narrativo**. In: E-DICIONÁRIO de termos literários. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcs.unl.pt/encyclopedia/encadeamento-narrativo/>. Acesso em: 3 set. 2021.

CIASCA, S. M.; LIMA, R. F. Neuropsicologia da Dislexia do Desenvolvimento. In: CIASCA et al. **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015.

COSTA, S. G. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. **Soletras** – Revista do Departamento de Letras da UERJ- n 10, 2005, p. 28-41. Disponível <http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf>. Acesso em 26 março 2021.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendiza-

gem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2021.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. A noção de unidade informacional no tratamento da subordinação. **Veredas atemática**, PPG-Linguística – URJF, Juiz de Fora, v. 18, n. 4, p. 123-135, 2014.

ESTEVES, Clara Oliveira. **Representação e Acesso ao Conhecimento Fonológico em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/2-Mestrado/dissertacao/2009/100-clara-esteves.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **O Conhecimento Fonológico de Crianças com Dislexia, Desvio Fonológico e Distúrbio Específico de Linguagem: uma Análise Multirrepresentacional da Linguagem**. 2013. 130 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=142296](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=142296)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: PARÁBOLA, 2009.

\_\_\_\_\_. Voloshinov: um coração humboldtiano? In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 125-132.

\_\_\_\_\_. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRANTE, Carla; BORSEL, John Van; PEREIRA, Mônica Medeiros de Britto. Análise dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal. **Rev Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2009;14(1):36-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/jVxhRyrqStgPcZsm8s5LMmt/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FINKLER, Alexsandra Cibelly. **Para Que A Panlexia?** 2008. 120 f. Mestrado Em Letras Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/21280/Para%20que%20a%20Panlexia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANINI, Ingrid. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**. [s. l.]: EDUSC, 2002. p. 225-38.

GABANINI, Adriana Pizzo Nascimento. **Análise de Textos Orais e Escritos Produ-**

**zidos por Crianças com Dislexia:** uma Possível Perspectiva de Avaliação Fonoaudiológica. 2003. 89 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://pos.fflch.usp.br/node/46536>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GEHRKE, Nara Augustin. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. 1993. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1993.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: ATLAS, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 22, n. 2, pp. 201-210, Mai-Ago 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em 30 out 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão monousuário 3.0. CD-ROM.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia:** adopted by the IDA Board of Directors, nov. 12, 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Trad. Inajara Rodrigues.

KLEIN, Ângela Inês. **O Processamento da Anáfora Pronominal em Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e em Crianças Disléxicas:** um Estudo através da Análise dos Movimentos Oculares. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=143294](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=143294)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LIMA, Cláudia Lupoli de Almeida. **A Construção de Identidade do Aluno Disléxico no Ambiente de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5000581](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5000581)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LIMA, Danielly Lopes de. **A Dislexia e a Compreensão das Anáforas em Textos Jornalísticos**. 2017. 339 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5005547](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5005547)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LUCZYNSKI, Mônica. **O que é Dislexia?** Postado em 2012. Disponível em: <http://www.associacaoinspirare.com.br/dislexia/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANGUEIRA, Marcia Cristina Bomfim Ramos de. **A Consciência Fonológica e Seu Potencial Preditivo de Aquisição e Aprendizado da Leitura e da Escrita.** 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4884979](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4884979)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MASSI, Giselle Aparecida de Athayde. **A Outra Face da Dislexia.** 2004. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27894/T%20-%20GISELLE%20APARECIDA%20DE%20ATHAYDE%20MASSI.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MELO, Lays Santana de Bastos. **A Interferência de Processos Fonológicos na Escrita de Crianças Disléxicas Falantes do Português.** 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj- jqqf2NTzAhWhr5UCHY1NCJQQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio.u fba.br%2Fri%2Fbitstream%2Fri%2F27024%2F1%2FTese%2520-%2520Lays%2520Santana%2520de%2520Bastos%2520Melo.pdf&usq=AOvVaw1jB 809va-l1xmHYeQ9gbJY>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MELO, Cristina Teixeira Vieira. **Cartas à redação:** uma abordagem discursiva. Campinas/SP: Unicamp. Tese de Doutorado, 1999.

MENDES, Talita Rosetti Souza. **Narrativas de Experiências de Jovens Universitários com Dislexia:** Construções de Si e do Outro nos Contextos da Escola e da Família. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=89892](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89892)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

\_\_\_\_\_. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSÔA, Ana; GONÇALVES, Hosana Alves. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016. (Seção “Relato de Experiência”). Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/17/caracteristicas-da-dislexia-de-desenvolvimento-e-sua-manifestacao-na-idade-adulta>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MORAES, Angela Mafra de. **O Processamento da Morfologia Derivacional durante o Reconhecimento Visual de Palavras por Disléxicos**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2702004#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2702004#). Acesso em: 20 mar. 2018.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*, n.41, Curitiba, Jul-Set 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009). Acesso em: 8 mar. 2019

MÜLLER, Laura Maria Mingotti. **Sujeitos, Histórias e Rótulos: a Leitura e a Escrita de Crianças e Jovens Diagnosticados com Dislexia**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=105729](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105729). Acesso em: 20 mar. 2018.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes N. Gêneros textuais na formação de professores: instrumentos para transposições didáticas. In: **I CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação**, 2006, Maringá. Caderno de Resumos do I CONALI. Maringá: UEM/Dep. de Letras, 2006, p. 203-204.

NÓBREGA, Vanessa Santos da. **Gramaticalização entre Cláusulas na Fala e na Escrita de Escolares Disléxicos**. 2006. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/index.php/pt/teses-e-dissertacoes-n/dissertacoes-mestrado/di-2006>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOGUEIRA, Amábile Bianca. Perfil de pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de

literatura. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 73-81, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2021.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. **A Contribuição do Estudo Discursivo para uma Análise Crítica das Categorias Clínicas**. 1999. 271 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270991>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

ORIGEM DA PALAVRA. **Dislexia**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/dislexia/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PAIXÃO, Tauana Nunes. **Não Consigo porque Tenho um Problema: Reflexões sobre Dislexia e Aquisição da Escrita**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2007192](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2007192)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PEREIRA, Luciana Mendes. **A Dislexia para além dos Estudos Fonológicos – Rastreamento Morfemas, Letras e Imagens**. 2015. 220 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2839582](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2839582)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Processamento da Leitura de Orações Relativas: um Estudo Comparativo entre Crianças com Dislexia e Grupo-Controle**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=118469](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118469)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa. **Sequência didática**. In: GLOSSÁRIO Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 3 set. 2021.

RANGEL, Daniele Barreto. **Gramaticalização de Cláusulas: Estudo do Nível de Complexidade Sintática entre Disléxicos e Crianças com Desenvolvimento Normal de Aprendizagem**. 2005. 63 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 20 mar. 2018.



RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017. (Lingua[gem]; 79).

RODRIGUES, Agripina Aparecida Gontijo. **Linguagem e Dislexia: um Estudo do Processo de Alfabetização numa Perspectiva Inclusiva das Escolas de Nova Mamoré (RO)**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2007. p.154-183.

ROSA, Douglas Corrêa da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?** 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Cascavel-PR, 2014.

ROTTA, Newra Tellechea; PEDROSO, Fleming Salvador. Transtornos da língua escrita: dislexia. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (orgs.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2.006. pp.133-147.

ROXO, Margarida Gil Cartaxeiro. **Funcionamento sensorial em crianças com dificuldades de aprendizagem nos contextos casa e sala de aula**. Projeto de Mestrado. Orientadora: Maria Manuela Serra de Carvalho Pereira Alves Ferreira. 2015. 45 f. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Escola Superior de Saúde do Alcoitão, ESSA, Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, Alcabideche, Portugal, 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9745>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Atual, 1994).

SANTOS, Catiane Silva. **Avaliação de Softwares Educacionais Indicados ao Aprendizado da Leitura e da Escrita em Escolares do 3.º Ano do Ensino Fundamental**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4848113](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4848113)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, Luciana Claudia Leite Flosi dos. **A Relação Dinâmica da Linguagem Oral com Escrita e Gestos na Afasia**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270367>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/issue/view/1>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAYWITZ, Sally E. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Elisane Nunes da. **O Diagnóstico de Dislexia e a Postura do Professor do Ensino Fundamental II**. 2015. 108 f. Mestrado Profissional Em Letras Instituição De Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1d96iFznJCmFgPrL2y-nhX0bzmvN1yanm/view>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Sílvio Ribeiro da Silva; RAUBER, Bárbara Battistelli; TELES, Lanilda Teles. A estrutura composicional nos gêneros textuais a escrever: estudo de caso. **SOLETRAS**, Ano VI, n. 11, p. 14-23, jan./jun. 2006. São Gonçalo: UERJ.

SILVA, Thaís Cristóforo Alves da. **Consciência fonológica**. In: GLOSSÁRIO Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 3 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonêmica**. In: GLOSSÁRIO Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 3 set. 2021.

SNOWLING, Margaret J. **Dislexia**. 2. ed., São Paulo: Livraria Santos Editora, 2004

SOBRAL, Adail Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. *MFL em contexto*: algumas questões. **Bakhtiniana**, São Paulo, 11 (3): 154-173, Set./Dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308305099\\_MFL\\_em\\_contexto\\_algumas\\_questoes\\_MPL\\_in\\_Context\\_Some\\_Questions](https://www.researchgate.net/publication/308305099_MFL_em_contexto_algumas_questoes_MPL_in_Context_Some_Questions). Acesso em: 12 mar. 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **A “Dislexia” e o Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2012. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Tonelli\\_Juliana\\_RA\\_Do\\_2012.pdf](http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Tonelli_Juliana_RA_Do_2012.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIOESTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Cascavel. Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Nível: Mestrado e Doutorado. Documentos. Modelo de estrutura e normas para dissertação e tese do ppgl/Unioeste. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e**

**teses**): conforme NBR 14724: 2011. Cascavel: UNIOESTE, 2015. Disponível em: <[http://portalpos.unioeste.br/media/File/letras/editais/estrutura\\_de\\_trabalho\\_academico\\_2015.pdf](http://portalpos.unioeste.br/media/File/letras/editais/estrutura_de_trabalho_academico_2015.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Edital n.º 130/2016-GRE**, de 13 de setembro de 2016. Abertura das inscrições para o concurso vestibular 2017 da UNIOESTE – Universidade Federal do Oeste do Paraná -. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular/anteriores/54632-publicacoes-vestibular2017>. Acesso em: 13 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital n.º 086/2017-GRE**, de 25 de setembro de 2017. Abertura das inscrições para o concurso vestibular 2018 da UNIOESTE – Universidade Federal do Oeste do Paraná -. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular/anteriores/54633-vestibular-2018>. Acesso em: 13 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital n.º 080/2018-GRE**, de 20 de setembro de 2018. Abertura das inscrições para o concurso vestibular 2019 para cursos de graduação na modalidade presencial e de educação a distância da UNIOESTE – Universidade Federal do Oeste do Paraná -. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/vestibular/anteriores/54658-publicacoes-2019> . Acesso em: 13 jul. 2022.

VASCONCELOS, Diva Helena Frazão de. **Dislexia e Escola: um Olhar Crítico sobre a Equipe Multidisciplinar e sua Relação com as Práticas Pedagógicas Tendo como Foco o Professor**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6391/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VIANNA, Sylvia Cristina Barbosa. **Em Busca de Subsídios para o Conhecimento da Dislexia em Alunos da EJA: uma Abordagem em Leitura e Cálculo**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica**. [S. l.]: [s. n.], [1926]. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático. 25 p. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 20 out 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929-1930]-2017.

WOLFF, Stephan. Analysis of documents and records. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (eds). **A companion to qualitative research**. London:

SAGE publications, 2005. p. 284-290.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, Campinas-SP, v. 11, n. 3, p. 406-416, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/yfYnntDzn3pcGZM8tVQCjry/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2019.