

Leila Maria Franco  
Maria Beatriz de Souza Almeida Delduque  
(Organizadoras)

# PRÁTICAS DE ESCRITA:

## ARTICULAÇÕES E PERSPECTIVAS



 **GRADUS**  
EDITORA

FRANCO, L. M.; DELDUQUE, M. B. de S. A. (Orgs). Práticas de escrita: articulações e perspectivas. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

## **FICHA TÉCNICA**

### **Editor-chefe**

Lucas Almeida Dias

### **Projeto gráfico**

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

### **Diagramação**

Tatiane Santos Galheiro

### **Revisão**

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

### **Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021**

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

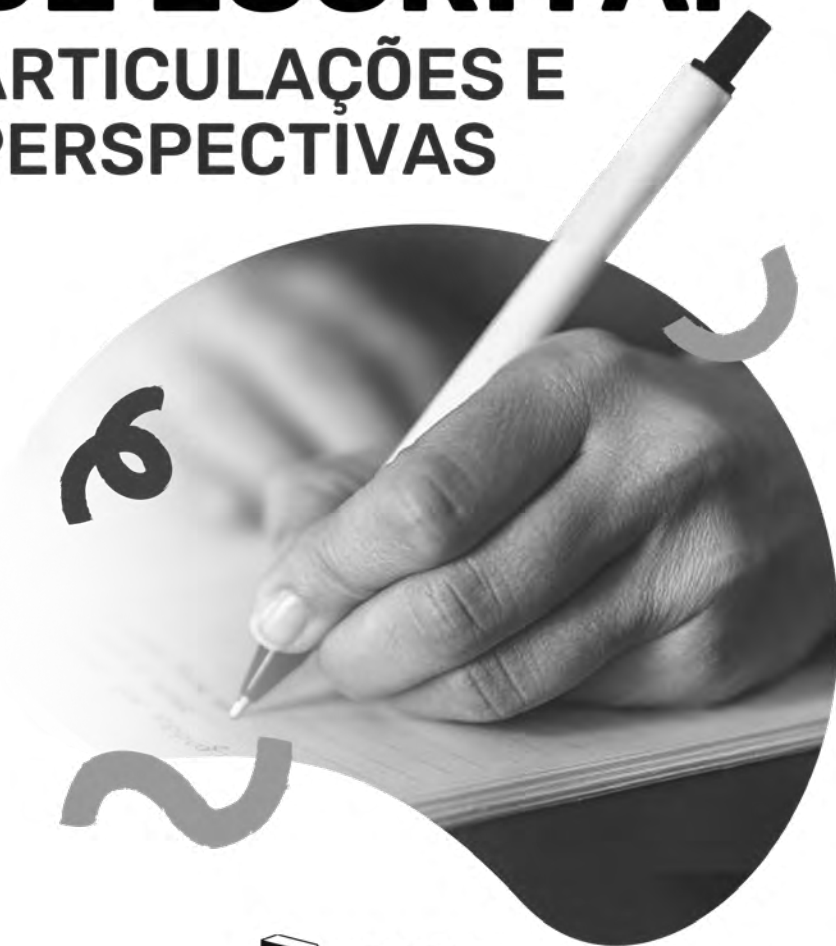
Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Leila Maria Franco  
Maria Beatriz de Souza Almeida Delduque  
(Organizadoras)

# PRÁTICAS DE ESCRITA: ARTICULAÇÕES E PERSPECTIVAS



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Práticas de escrita: articulações e perspectivas / organizadores,  
FRANCO, L. M.; DELDUQUE, M. B. de S. A.  
Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.  
247p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-54-1

1. Linguística; 2. Língua Portuguesa; 3. Pesquisa Acadêmica

CDD  
150.00

# sumário:

- ~ **Prefácio**..... 7  
Rosângela Rodrigues Borges
- ~ **Leitura e escrita braille:**  
alfabetização e letramento ao alcance das mãos ..... 9  
Luana Tillmann, Judith Mara de Souza Almeida
- ~ **A escrita para além das palavras:**  
a prática de escrita na formação do profissional  
de psicologia como recurso terapêutico ..... 35  
Cintia Dietrich Hoffmann
- ~ **Concepções de escrita de alunos de um curso de  
engenharia de produção de uma instituição pública ..... 57**  
Maria Beatriz de Souza Almeida Delduque
- ~ **A reescrita textual:**  
o funcionamento do texto nas condições de uso da escrita ..... 79  
Leila Maria Franco

- ~ **A relação escrita e imagem em  
chapeuzinho vermelho dos irmãos Grimm** ..... 95  
Ana Maria Zanoni da Silva
- ~ **Um olhar sobre os exercícios de redação da coleção  
Português através de textos (1965-1971), de  
Magda Becker Soares** ..... 119  
Júlio César Bombonatti
- ~ **Práticas de escrita no ensino superior:  
registros de letramento acadêmico no curso de letras**..... 135  
Adriana Juliano Mendes de Campos
- ~ **O resumo acadêmico/abstract:  
uma prática de letramento acadêmico**..... 157  
Leila Maria Franco
- ~ **Oralidade e escrita:  
como o professor lida com as marcas de oralidade na  
escrita do aluno** ..... 181  
Tristan Nathanael Veras Pedrosa, Tâmara Ramalho da Silva
- ~ **A escrita jornalística:  
uma análise discursiva do programa bolsa família** ..... 201  
Leila Maria Franco
- ~ **Biografia dos autores**..... 243

## Prefácio

### Notas de uma professora-pesquisadora

Pensar a escrita e o seu ensino em diferentes esferas discursivas e a partir de diferentes olhares é o objetivo central da obra *Práticas de Escrita: articulações e perspectivas*.

O conjunto de textos que a integram se apresentam de modo diverso, mas estruturado em torno de um eixo comum: *a escrita*. Assume-se, de partida, que o olhar do professor ou do aluno deve ser considerado em práticas de ensino de escrita. E mais: assume-se que ensinar/aprender a escrita é sempre processo, de modo que, nessa linha de pensamento, o “caráter movente da escrita se contrapõe à fixidez do escrito no espaço dos variados suportes (papel, tela etc.)” (CORRÊA, 2013, p. 484).<sup>1</sup>

Assumindo, pois, que o aprendente é um sujeito de linguagem, *Práticas de Escrita: articulações e perspectivas* se propõe a fornecer algumas respostas e reflexões acerca do ensino de escrita no contexto da universidade e da educação básica. Para tanto, ora o foco é o gênero do discurso, ora a prática docente, ora o material didático, ora a relação do sujeito com a escrita, com a imagem ou mesmo com outras formas de escrita – o braille. Direta ou indiretamente, a leitura, a oralidade e as noções de alfabetização e letramento atravessam, com diferentes nuances, o trabalho dos autores/pesquisadores que se propuseram a refletir sobre práticas de escrita, articulando diferentes perspectivas.

---

<sup>1</sup>CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso* [online]. 2013, v. 13, n. 3, pp. 481-513. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300003>>.

A obra evidencia o zelo e o compromisso com a formação docente, bem como com a formação de estudantes da educação básica e do ensino superior. Apoiando-se em situações cotidianas – sim, porque ler e escrever estão no dia a dia de todos nós -, as discussões e reflexões postas nesta obra se fundamentam em conhecimentos acumulados nas Ciências da Linguagem e são um debruçar sobre a escrita e todos os gestos do sujeito de linguagem implicados no processo de (ensino) escrita.

Todos os capítulos possibilitam refletir sobre os modos de ensinar e de aprender com o outro e a partir do olhar do outro e de outra instância/esfera discursiva. Não espere o leitor encontrar respostas prontas. Ao contrário, espere encontrar uma variedade de pontos de vista que propiciam ao leitor encontrar pontos de encontro nas diferenças, ou seja, a obra oferece um conjunto de discussões, resultados de pesquisa e reflexões que possibilitam o transitar em variadas perspectivas, sendo exatamente esse o aspecto mais produtivo da obra: nas semelhanças os diferentes se encontram. É por isso que o professor da educação poderá se ver e se reconhecer nos capítulos que tratam da esfera discursiva – a academia, ou o professor universitário naqueles capítulos que abordam práticas de escrita na educação básica, por exemplo.

Nessa medida, *Práticas de Escrita: articulações e perspectivas* pode suscitar o interesse de pesquisadores, professores, estudantes e de outros profissionais que trabalham com escrita/leitura. De modo especial, a obra é de grande interesse para professores formadores de professores para o ensino de escrita/leitura, uma vez que pensar sobre *como ensinar a escrever/ler* faz parte (ou deveria fazer) do currículo de cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Dra. Rosângela Rodrigues Borges  
Universidade Federal de Alfenas



# LEITURA E ESCRITA BRAILLE:

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AO ALCANCE DAS MÃOS

Luana Tillmann

Judith Mara de Souza Almeida

### INTRODUÇÃO

Ao viver em uma sociedade grafocêntrica, o indivíduo tem dificuldade em imaginar de que forma se dariam as atividades do cotidiano sem a leitura e a escrita. Desde as ações mais simples, como fazer uma lista de compras, até as mais complexas, como relatar uma pesquisa, o ser humano está vinculado às práticas dessa natureza. Tal pensamento apresenta-se intrigante, pois, na contemporaneidade, o contato de uma pessoa com a comunicação escrita faz-se desde seus primeiros meses de vida. Mesmo antes de saber ler, a criança observa as letras e, conseqüentemente, a interação dos demais indivíduos com estas, em diversas situações. Dessa forma, gradativamente, compreende a função da leitura e da escrita.

Contudo, considerando que a organização vigente da sociedade se estrutura na dualidade e, portanto, são produzidos processos de diferenciação, tal como a normalização (SILVA, 2000), para a manutenção da ordem social, compreende-se que há um segmento que é privado desse contato contínuo e imediato com a comunicação escrita, por não se adaptar ao padrão de normalidade produzido socialmente. Em contraponto, a partir do Modelo Social da Deficiência (DINIZ, 2007), percebe-se a deficiência como um dos estilos de vida dos seres humanos. Isso significa que a deficiência se apresenta como uma experiência e, conseqüentemente, o nível de desvantagem enfrentado está diretamente relacionado com as diversas formas de

opressão social e barreiras de diferentes ordens nos bens e serviços produzidos.

Sob essa perspectiva, as pessoas cegas estão em desvantagem perante às normovisuais<sup>2</sup>, por não enxergarem os estímulos visuais que permeiam a sociedade moderna, a qual está estruturada para um determinado estilo de corpos e mantém a capacidade de ler e de escrever como eixo central das atividades desenvolvidas. Essas desvantagens se apresentam, por exemplo, na necessidade de navegação em um site web que não foi desenvolvido com base nos padrões de acessibilidade, na consulta de um rótulo de um produto que não possui escrita em Braille ou *QR Code*, na leitura de um livro que está impresso somente em tinta e não possui versões eletrônicas e/ou em Braille.

Diante do exposto, preocupa-se com a construção da relação de quem não enxerga o mundo letrado com os olhos, concentrando a análise na leitura e na escrita Braille. O Sistema Braille se caracteriza como uma das possibilidades de comunicação escrita para as pessoas cegas. Comumente utilizado em diversos países do mundo, ele se adapta a diferentes idiomas e ciências. Sua leitura e sua escrita pontográfica valorizam a capacidade de percepção tátil, proporcionando ao leitor que não enxerga, autonomia e contato imediato com a escrita. Por meio desse sistema, os usuários possuem “[...] recursos para formar conceitos sobre ortografia e disposições gráficas como sentenças, parágrafos, pontuação, quadros informativos, esquemas, formas, posições e simbologias diversas.” (LEMOS et al., 1999, p. 6). Ou seja, através da formação de sessenta e três sinais Braille simples, o indivíduo que não enxerga tem uma possibilidade de ter acesso à cultura escrita, podendo estar em igualdade de condições com as pessoas normovisuais.

Neste capítulo, a partir dos discursos trazidos por teóricos e pesquisadores da educação, analisa-se a construção da leitura e da

<sup>2</sup>Utiliza-se o termo normovisual para indicar a pessoa que não possui deficiência visual, equivalentemente ao termo vidente, comumente utilizado no Brasil.

escrita Braille sob a perspectiva da alfabetização e do letramento. O interesse em pesquisar tal temática emerge da identificação da escassez de obras literárias e de publicações científicas em educação que abordam o Sistema Braille e, sobretudo, a partir da perspectiva da alfabetização e do letramento para as crianças cegas congênitas.

Diana Gutiérrez de La Torre, em 2014, sob a orientação da professora Dra. Sandra Lucia Amaral de Assis, desenvolveu a dissertação de mestrado intitulada “O livro além do Braille: aspectos relativos à edição e produção”. Essa pesquisa não trata diretamente da construção da leitura e da escrita Braille, porém, considera o livro Braille como um importante objeto de comunicação e de acesso às informações para as pessoas com deficiência visual e surdocegueira. No entanto, ressalta que, apesar desse segmento da sociedade se caracterizar como uma comunidade fortemente leitora, ainda se encontra carente quanto à aproximação com os livros acessíveis. Tal recurso apresenta-se às pessoas com deficiência visual como “[...] um meio importante de comunicação e de acesso à informação [...], possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional, criando condições de autonomia, independência e inclusão social [...]” (TORRE, 2014, p. 50). Ou seja, da mesma forma que para as pessoas normovisuais, para as pessoas que não enxergam a intimidade com a leitura transforma e enriquece sua relação cultural e social.

A autora utilizou como referencial teórico de sua dissertação, diversos estudiosos do campo da edição e do designer de livros, bem como do ensino do Sistema Braille. Contudo, sustenta suas explanações nos diálogos trazidos por Roger Chartier, escritor francês, e Jorge Luis Borges, escritor cego argentino. Ao trazer o conceito de leitura selvagem de Chartier, Torre ratifica a possível desvantagem das crianças que não enxergam perante a falta de contato com materiais de leitura.

---

Muitas crianças com cegueira congênita não estão habituadas a receber estímulos prévios à leitura e, quando aprendem a ler, não têm acesso às leituras informais ou ilegítimas. Essas “leituras selvagens”, como as chama Chartier (2009), são os cartazes na rua, os letreiros das lojas, as manchetes do jornal, leituras não oficiais, enfim, as leituras diferentes daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. (TORRE; ASSIS, 2014, p. 60)

Compreende-se que através do acesso à leitura, as pessoas ampliam a capacidade de criticidade e criatividade, bem como, suas interações inter e intrapessoal, qualificam-se a partir do contato com a comunicação escrita. Desde muito cedo, as crianças que enxergam mantêm uma relação muito próxima com as letras e com a literatura. Conseqüentemente, compreendem gradativamente, nas atividades do dia a dia, qual é o sentido e a função da leitura e da escrita. Entretanto, por sua vez, as crianças cegas congênitas não dispõem desse entendimento, visto que, para elas, as letras não “chegam” de maneira constante e imediata, como para as normovisuais.

A pesquisa de mestrado “Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual”, desenvolvida, em 2009, por Vivian de Oliveira Preto, sob a orientação da professora Dra. Débora Deliberato, está consonante ao exposto, pois considera que, com a falta de acesso ao material adaptado às suas necessidades, as crianças cegas estão em provável desvantagem perante as demais. A autora reforça tal afirmativa, trazendo um apanhado das falas dos estudantes que não enxergam, colhidas durante suas observações: “[...] os colegas têm mais informação, se sentem atrasados com relação à sala e muitas vezes ficam com sentimento de que são incapazes ou inferiores aos outros alunos” (PRETO, 2009, p. 123).

Sob essa perspectiva, defende a relevância de pesquisar sobre a adaptação de livros de literatura para crianças que não enxergam,

compreendendo que estas captam as informações por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar), necessitando, assim, de obras literárias infantis que atendam as singularidades desse público leitor.

Janaina Felix Gomes, sob a orientação do professor André Luiz Coelho Chaves, desenvolveu, em 2014, o artigo científico “A importância do Sistema Braille e das novas tecnologias para o leitor/escritor com deficiência visual”, cujo objetivo era demonstrar a importância do Sistema Braille e das novas tecnologias como formas viáveis de escrita e leitura, considerando que, na sociedade contemporânea, as pessoas cegas têm à sua disposição inúmeras alternativas de acesso à informação e ao conhecimento por intermédio da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao livro falado e ao audiolivro, ambos recursos tecnológicos de acesso à leitura oral, a autora afirma que a aquisição de tais produtos por pessoas cegas é significativa no país, tanto pela preferência, quanto pela não adaptação à leitura tátil, ou mesmo, desconhecimento do Sistema Braille. Todavia, enfatiza que o leitor com deficiência visual, ao utilizar recursos de leitura oral, necessita colocar-se na posição de “[...] leitor ativo instigado a ler, fazendo suas próprias descobertas, quer na estrutura, quer na interpretação de um determinado texto.” (GOMES, 2014, p. 14). Ressalta, também, a relevância do uso combinado do Sistema Braille e das novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas de leitura e escrita pelas pessoas cegas, visando à inclusão social e educacional. Tanto os materiais impressos quanto digitais estão constantemente no cotidiano dos seres humanos, dessa forma, cabe ao leitor que não enxerga optar pelos espaços e momentos nos quais utilizará cada um deles.

Percebe-se que a presente pesquisa se faz necessária, pois, ao compreender a construção da leitura e da escrita Braille, professores que atuam com pessoas cegas poderão adquirir subsídios para qualificar os processos de alfabetização e de letramento através

desse sistema, tanto para crianças cegas congênitas ou que perderam a visão antes de serem alfabetizadas, quanto para pessoas que perderam a visão depois de já estarem familiarizadas com o sistema de comunicação escrita em tinta.

Para isso, desenvolveu-se uma investigação de relevância social, visto que se objetiva trazer um novo conhecimento para ser difundido na sociedade, ampliando e qualificando o acesso das pessoas cegas à leitura e à escrita e, conseqüentemente, dando subsídios para a análise de processos de alfabetização e letramento das pessoas cegas. Teve-se como objetivo geral, compreender a construção da leitura e da escrita Braille sob a perspectiva da alfabetização e do letramento.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, cujo propósito é compreender a construção da leitura e da escrita Braille, ou seja, este estudo preocupa-se com o aprofundamento referente a um determinado segmento da sociedade, objetivando qualificar as práticas relacionadas ao letramento e à construção da leitura e da escrita para as pessoas cegas. Ao debruçar-se sobre tal temática, vislumbrou-se o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem do Sistema Braille e, conseqüentemente, a expansão do acesso de tais pessoas à comunicação escrita e ao conhecimento sistematizado.

Por procedimento metodológico, elegeu-se a revisão bibliográfica, com base em autores clássicos e pesquisas científicas em educação que discursam sobre o assunto. Foram trazidos para o diálogo autores como: Chartier (2002); Vygotsky (2007); Kleiman (2007); Lemos et al. (1999); Oliva (2000), em obras impressas em Braille ou digitalizadas em formato acessível, todas fontes bibliográficas, conforme orienta Rauen (2002), para uma pesquisa que possui uma base teórica com legitimidade.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, “construção da leitura e da escrita”, pretende-se discutir sobre a construção da leitura e da escrita abordando o contato com a leitura e a escrita das pessoas normovisuais e das pessoas cegas. A segunda

seção é intitulada “o Braille: particularidades além da estrutura do sistema” e tem por objetivo ressaltar aspectos da leitura e da escrita Braille juntamente com a estrutura do sistema em si, bem como, em sua subseção “A percepção tátil e as crianças cegas” aprofunda as discussões para as especificidades de percepção tátil das crianças cegas e o processo de pré-alfabetização Braille.

Por sua vez, a terceira seção intitula-se “a leitura e a escrita na sociedade moderna”, e tem a intenção de trazer a reflexão sobre o uso simultâneo do Sistema Braille, dos leitores de tela e dos livros falados nos processos de leitura das pessoas cegas, enfatizando a relevância da leitura Braille para os sujeitos letrados que não enxergam. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas para fundamentação das discussões e reflexões apresentadas.

## **CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

---

Para um indivíduo adulto, alfabetizado e letrado, a escrita está naturalizada e, assim como a comunicação gestual, imagética ou oral, apresenta-se como um sistema semiótico automatizado, dotado de significação. Já para as crianças, o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever baseado na alfabetização e no letramento requer processos de ensino e aprendizagem dinâmicos, ricos e sistemáticos, visto que, para elas, até então, a comunicação oral caracterizava-se como principal forma de relação com as demais pessoas e com o conhecimento.

Acompanhando o processo de humanização, a comunicação oral se demonstra como uma habilidade inata do ser humano, na qual os processos maturacionais dependem do desenvolvimento do seu organismo, estando vinculado à estrutura e ao funcionamento do sistema nervoso central e do meio em que ele vive. Nesse sentido, sua fala varia conforme o ambiente social em que está inserido e a sua capacidade biológica.

Por outro lado, a comunicação escrita, que se apresenta como artefato social, foi desenvolvida pelos homens a partir de seus desejos de consignar as transações comerciais realizadas. Historicamente, a humanidade tem contato com a escrita há cerca de seis mil anos, em diferentes formas de registro. Na sociedade ocidental, utiliza-se o alfabeto latino para anotações dos escritos das mais variadas necessidades das pessoas, em diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, um mesmo alfabeto possui inúmeras maneiras de escrevê-lo. Ao transcrever um documento em um processador de texto, por exemplo, o sujeito alfabetizado encontra-se diante de uma variedade de fontes, tamanhos e estilos.

De acordo com Heinig (2003), a escrita preserva sua funcionalidade inalterada, mesmo que o registro escrito de um mesmo material se dê de diferentes formas. Essa peculiaridade provém dos princípios da invariância, que possibilitam o reconhecimento da palavra por sua significação. Ou seja, independentemente da escolha de registro do escritor, o leitor, seu exímio interlocutor, compreenderá as informações transmitidas.

O sistema de reconhecimento visual de leitura do ser humano tem a capacidade de, simultaneamente, desprezar as variações de registro não pertinentes e potencializar as diferenças cabíveis para a compreensão do material lido. Contudo, mais que aprender a identificar as letras, decodificar o sistema e executar a leitura, faz-se necessário que o indivíduo, conforme afirma Kleiman (2007) aproprie-se da escrita como um elemento identitário da sua formação pessoal, social e profissional.

Para isso, segundo Kleiman (2007), a escola, enquanto agência de letramento por excelência, necessita criar espaços e momentos de experimentação das práticas sociais letradas, abrangendo as diversas formas de participação e utilização dos gêneros textuais. A partir da interação contínua com práticas e eventos sociais de letramento, o estudante, além de aprender a interagir com os inúmeros contextos



da comunicação escrita, gradativamente, será inserido no universo da leitura e da escrita, alfabetizando-se e letrando-se concomitantemente.

Assim como os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, a leitura e a escrita necessitam caminhar paralelamente durante as ações de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, em qualquer ambiente, seja escolar ou familiar, interativo ou profissional, tem-se a “[...] concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Entretanto, cabe ressaltar que é fundamental que a criança aprenda a conviver com a heterogeneidade e a valorização das diferentes práticas e eventos de letramento.

A leitura se caracteriza como o resultado da relação entre o sujeito leitor e o texto, na qual, a compreensão dos signos empregados na linguagem escrita determina o nível de aproximação do indivíduo com tal comunicação. Heinig (2015) declara que o processo de extração da representação gráfica e sua conversão à fonológica se dá a partir do texto impresso e que, posteriormente, ocorre um conjunto de operações de leitura que visam à construção do sentido do texto.

Por sua vez, a escrita se apresenta como uma das potencialidades do homem em transpor para a escrita, de acordo com a prática e o evento de letramento dos quais participa, seus pensamentos, registrando suas impressões sobre determinado tema. Ao fixar no suporte de escrita as informações que pretende repassar, o escritor objetiva, principalmente, produzir um texto que seja compreensível para o leitor. Nesse sentido, leitura e escrita são ações convergentes, a partir do ponto em que ambas intencionam a melhor relação entre o sujeito leitor e escritor, assim como o material escrito.

Conforme relata Scliar-Cabral (2003) apud Heinig (2003), para alcançar maiores níveis de aprendizagem dessas ações, faz-se necessário que a criança estabeleça contato constante com materiais impressos e os manipule previamente em inúmeros gêneros textuais

e nos mais variados suportes, bem como, permaneça em um ambiente escolar, no qual professores e estudantes constroem o letramento em conjunto. Dessa forma, o sentido e a função da leitura e da escrita incorporam-se nas atividades desenvolvidas, tornando tal aprendizagem significativa.

Por exemplo, ao apresentar um livro de literatura a uma criança pequena que desconhece a codificação e a decodificação alfabética, o adulto lhe demonstra como se manipula esse objeto, mesmo não possuindo tal intenção. Através da visualização e da imitação, ela internaliza ações como postura de leitura, movimentação do olhar, maneiras de segurar o livro e virar as páginas. Nessa prática, a criança estabelece contato prévio com a língua escrita e depreende o sentido e a função de folhear tal material.

Segundo Vygotsky (2007), a imitação é uma atividade mecânica, porém, para uma pessoa conseguir imitar tudo que deseja, faz-se necessário que outras lhe mostrem como ela deve proceder e realizar a ação. Sob tal perspectiva, cabe ao adulto mediador, tanto os pais quanto os professores, proporcionar à criança momentos/espacos de interação com a comunicação escrita, considerando em tais práticas o texto, conforme descreve Nicolaiewsky e Correa (2008) como objeto de operações cognitivas, tanto no contexto acadêmico, quanto no cotidiano.

Partindo desse princípio, Kleiman (2007) afirma que os textos do cotidiano apresentam significativo valor pedagógico ao serem utilizados como recursos de leitura e escrita, visto que constroem e estimulam a autosssegurança do estudante sobre tais práticas. Ao interagir com materiais como bilhetes, receitas, listas, convites, a criança sente-se mais à vontade com o texto escrito, além de já vivenciar na prática sua função social.

O adulto mediador da construção do conhecimento assume o papel de eixo-articulador entre o estudante e os gêneros textuais<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup>Gênero: classes de eventos comunicativos, demonstram padrões semelhantes, mas variam em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo (SWALES, 1990).

desenvolvendo em sua atuação pedagógica práticas e participando de eventos de letramento repletos de significação para a criança. A relação com a comunicação escrita necessita ocorrer de forma natural e prazerosa, partindo do interesse e da realidade do grupo, bem como, apresentando relevância pessoal e social para os estudantes. Além disso, o mediador torna-se o modelo de sujeito alfabetizado e letrado, o qual utiliza a leitura e a escrita em diferentes ações, sempre ressaltando sua função social.

As crianças cegas, por não exercerem o ato de imitação voluntária, deixam de estabelecer contato constante com a leitura e a escrita, visto que, por não enxergarem, generalizadamente, encontram-se privadas do contato com tal comunicação em diferentes espaços e atividades do seu cotidiano. Depreendendo que, “com o auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam por si sós [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 50), se elas não forem apresentadas aos materiais impressos que as circundam, bem como, não forem estimuladas à prática da leitura e da escrita desde sua tenra idade, terão dificuldade em compreender qual é o real sentido da leitura e da escrita.

---

*A palavra escrita, por meio da leitura, permite navegar pelo mundo e pelos mundos do imaginário. A leitura apresenta o conhecimento constante e a palavra escrita vem carregada de imagens e significações, apresentando o mundo que eles não conseguem experimentar em sua totalidade por meio da escuta e da oralidade. (TORRE; CHAVES, 2014, p. 40).*

Por não visualizarem as letras e a interação dos demais indivíduos com a leitura e a escrita, faz-se necessário que outrem oportunizem aos estudantes cegos a intimidade com tais práticas sociais de letramento, a fim de que eles construam a relação com a comunicação escrita. Essa dependência de parceiros mais experientes

(VYGOTSKY, 2007), além de necessária, é considerada como uma prática fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de tais estudantes.

Kleiman (2007) alerta que a facilidade e a dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita de diferentes textos sociais estão relacionadas, sobretudo, ao nível de familiaridade que o estudante possui com os textos pertencentes aos gêneros, bem como, a sua mobilização para utilizá-los como meio de comunicação nos eventos de letramento. Ou seja, se a criança cega tiver seu primeiro contato com a escrita somente no primeiro ano do Ensino Fundamental, estará em desvantagem perante as demais, visto que, para ela, a escrita e sua função são conhecimentos distantes à sua realidade.

No entanto, ao direcionar a atenção para a relação das crianças que não enxergam com a leitura e a escrita, necessita-se compreender a estrutura e as peculiaridades do Sistema Braille, o qual é considerado como uma das formas de registro da língua escrita para esse segmento da sociedade, pois, além de sua estrutura lógica e funcional, compreende em seu registro pontográfico as particularidades da percepção tátil.

## **O BRAILLE: PARTICULARIDADES ALÉM DA ESTRUTURA DO SISTEMA**

---

Segundo Vygotsky (2007), a leitura é uma linguagem puramente imaginativa, tendo em vista que os signos escritos representam a simbolização das imagens sonoras. Para tal representação, considerado como código universal, o alfabeto latino é o mais utilizado, devido a sua estrutura simplificada e sua facilidade no registro. Com este, “[...] tem-se uma escrita na qual é possível, partindo de um pequeno conjunto de sinais gráficos, escrever uma quantidade ilimitada de palavras.” (HEINIG, 2003, p. 30). Através da ressignificação de sons (fonemas) em símbolos (grafemas) o indivíduo tem a possibilidade

de registrar de maneira sistemática, por exemplo, suas impressões, crenças e opiniões.

Contudo, as pessoas cegas só dispõem da possibilidade de realizar seus registros há cerca de 200 anos. Em 1821, um adolescente cego francês que estudava no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, incomodado com tal limitação, escreveu em seu diário particular: “Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma.” (Associação Caruaruense de Cegos, 2014). Estas palavras exprimem a necessidade que esse jovem chamado Louis Braille (1809-1852) sentia de ter um método pelo qual pudesse escrever seus pensamentos e acessar as informações presentes nos textos escritos, visto que não possuía eficiência visual para se comunicar através da escrita comum.

Nesse mesmo ano, Louis foi apresentado a um sistema de escrita em relevo desenvolvido pelo militar francês Charles Barbier de La Serre. O referido código, denominado como sonografia, “[...] baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa.” (BRASIL, 2006a, p. 58). Esta foi a inspiração para Louis Braille dedicar-se ao desenvolvimento do método de leitura e escrita para cegos que levou seu sobrenome.

O Braille é um sistema de leitura tátil e escrita pontográfica, pelo qual se pode representar os grafemas do alfabeto latino, tanto em qualquer ciência, quanto no idioma que os utiliza. “Por serem formadas a partir da combinação de seis pontos, as letras em Braille são bem mais semelhantes entre si que as letras do sistema impresso, o que pode tornar o Sistema Braille mais difícil de ser aprendido.” (PRING, 1994 apud NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008, p. 231). Além disso, dentre tantos outros, pode-se também representar, por exemplo, letras gregas e algarismos romanos.

Os seis pontos Braille se apresentam justapostos em uma matriz com duas colunas verticais que possuem três pontos cada, nomeados respectivamente pelos algarismos 1 2 3, na coluna da

esquerda, e 4 5 6, na coluna da direita. As diferentes combinações resultam em sessenta e três sinais que representam, além das letras alfabéticas, diacríticos, sinais de pontuação e sinais específicos da grafia Braille, bem como, símbolos matemáticos, químicos, físicos, musicais, informáticos e fonéticos.

Cada um desses sinais está contido em um retângulo abstrato denominado de cela Braille, cujo objetivo é delimitar a dimensão de cada caractere, evitando superposição de símbolos e dúvidas na distinção e compreensão do sistema. Equivalentemente à leitura de impressos em tinta do alfabeto latino, que é realizada da direita para a esquerda e de cima para baixo, a leitura Braille ocorre na mesma direção e sentido, seja através da percepção tátil das polpas dos dedos das pessoas cegas, ou, também, através da discriminação visual das pessoas que enxergam e são conhecedoras do sistema.

---

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. (KLEIMAN, 2007, p. 7)

Da mesma forma que as crianças normovisuais, o estudante que não enxerga necessita de todos esses atributos para ler e escrever. Apesar de o Sistema Braille apresentar-se como uma forma de registro distinto da escrita comum, as regras ortográficas, o uso da pontuação, a necessidade de coesão e coerência se mantém, visto que, a escrita é realizada em Língua Portuguesa, somente utilizando outro sistema. Para legitimar tais regras, tanto de aplicação do sistema

quanto de transcrição de tinta para Braille, o Ministério da Educação, através da Comissão Brasileira do Braille (CBB), em 2006, lançou dois documentos oficiais que regulamentam o uso do Sistema Braille como código de leitura e escrita para as pessoas cegas e determinam as normativas da sua grafia específica.

O primeiro, intitulado “Grafia Braille para a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2006b), foi lançado com o objetivo de unificar a grafia Braille nos países de língua portuguesa, conforme recomendação da União Mundial de Cegos (UMC) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Até a década 40 do século XX, o Sistema Braille era utilizado no Brasil com a sua formatação original, conforme Louis Braille criou e publicou no século anterior. Com a reforma da língua portuguesa ocorrida nesse período, sentiu-se a necessidade de promover alterações na simbologia Braille francesa, a fim de que se adequasse às especificidades do idioma oficial do país.

---

Pela ausência de uma definição governamental, as alterações no Sistema Braille, posteriormente ocorridas, ficaram a mercê dos esforços de professores, técnicos especializados e de instituições ligadas à educação de cegos e à produção de livros em Braille, que procuraram manter o sistema acessível e atualizado até a última década do século XX. (BRASIL, 2006b, p. 11).

Com a publicação desse documento normatizador e consultivo, destinado, sobretudo, ao uso de professores, transcritores, revisores e usuários do Sistema Braille, o Ministério da Educação reafirmou o seu compromisso com a formação intelectual, profissional e cultural dos indivíduos cegos, os quais exercem seus papéis de cidadãos produtores e ativos na sociedade, caracterizando-se como sujeitos letrados, inseridos em práticas de letramento, que se valem da leitura

e da escrita para o desempenho de funções e atividades básicas e específicas.

O segundo documento oficial, denominado “Normas Técnicas para Produção de Textos em Braille” (BRASIL, 2006c), objetivando a confecção de livros e textos Braille de qualidade, define as etapas da produção de textos transcritos de tinta para Braille, bem como, apresenta informações básicas e relevantes ao processo de transcrição de forma racionalizada, economizando recursos humanos (esforço dos profissionais) e recursos físicos (materiais utilizados), os quais são extremamente onerosos. Considerando que o Braille se apresenta como um sistema singular à escrita comum, seu usuário precisa ter contato com as normas de grafia e aplicação específicas, regulamentadas nos documentos supracitados. Todavia, ao efetuar registros escritos na língua portuguesa, ele necessita utilizar a norma ortográfica para essa língua, respeitando, por exemplo, segmentação lexical, utilização de letras maiúsculas em substantivos próprios e início de frases, aplicação das pontuações nos devidos locais e com os espaçamentos adequados.

Nicolaiewsky e Correa (2008) enfatizam que a reflexão crítica acerca das palavras e suas respectivas grafias é fundamental para o processo de desenvolvimento da escrita ortográfica, depreendendo que essa se apresenta como ferramenta básica para expressão e organização do pensamento na estruturação do texto escrito. Dessa forma, ratifica-se a relevância da interação prévia e constante com materiais impressos de leitura, oportunizando às crianças cegas um contato com materiais Braille de qualidade, que utilizam a simbologia correta, aplicando-a de maneira unificada.

No que diz respeito à escrita Braille, Nicolaiewsky e Correa (2008) afirmam que o Sistema Braille, devido às suas peculiaridades, incita uma maior propensão a erros no ato do registro escrito. Além disso, ao necessitar corrigir seu erro utilizando a reglete e o punção, apagando-o e reescrevendo o sinal correto, o estudante encontra



dificuldade nesse procedimento. Dessa forma, compreende-se que, no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, torna-se mais complexo que o sistema comum, pois, “[...] além da existência de erros relacionados à escrita da língua portuguesa, há também erros de outra ordem, relativos ao domínio do próprio sistema.” (NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008, p. 231).

Contudo, para as pessoas cegas, o Sistema Braille é considerado mundialmente como uma das formas eficientes de registro, pois as particularidades da sua estrutura compreendem as especificidades de percepção tátil. Diferentemente da visão que captura as informações de maneira global e instantânea, o sentido do tato necessita analisar os fragmentos para formar o todo.

---

O estudo e caracterização do braille como código de leitura tátil, tornou-se consciência da especificidade da leitura tátil face à leitura visual: rigor de percepção, tacto ativo, esforço físico, exigências motoras e psicofisiológicas, influência da aptidão verbal, do conhecimento da língua e nível cultural. (OLIVA, 2000, p. 10-11).

Sob essa perspectiva, a construção da leitura e da escrita Braille requer, inicialmente, além do contato constante com materiais impressos escritos em Braille, também, o desenvolvimento da percepção tátil, uma vez que esse sentido é pouco estimulado nas crianças cegas, estando as pessoas atentas em demasia à falta da visão em vez de concentrar seus esforços em trabalhar com essa criança o aprimoramento dos sentidos remanescentes.

Compreendendo que o sentido da visão não é o único meio de aprendizagem para o indivíduo e que, conseqüentemente, os sujeitos que não enxergam necessitam ser estimulados de forma global, valorizando suas demais percepções, a seguir será abordada a relação

das crianças cegas com a percepção tátil, tendo em vista que esta é fundamental para o efetivo aprendizado do Sistema Braille.

## **AS CRIANÇAS CEGAS E A PERCEPÇÃO TÁTIL**

---

A captação de informações por meio do sentido do tato apresenta-se mais analítica quando comparada à absorção global de informações do entorno através da visão. Para a criança cega, o ato de descobrir novos componentes do meio ambiente, em que ela está inserida, só é possível através da exploração tátil. Depreendendo que tal criança constrói novos conceitos, por exemplo, objetos, lugares, pessoas, a partir do contato físico com estes, ela conhecerá efetivamente somente aquilo que está ao seu alcance tátil.

Nesse sentido, com o objetivo de ampliar tal aspecto sensitivo, faz-se necessário que o adulto mediador oportunize à criança que não enxerga situações de estímulo da percepção tátil, oferecendo-lhe a possibilidade de manipulação de diferentes objetos, com distintos formatos e texturas. Para ampliação de seu repertório e desenvolvimento de suas habilidades de percepção, tal criança necessita interagir desde pequena com, por exemplo, areia, argila, sabão, grama, pedras, folhas secas. Através do contato por toda a extensão da pele de seu corpo com materiais como esses, ela aprimorará suas percepções e ampliará seu leque de informações táteis.

Segundo Almeida (2010), objetivando o desenvolvimento global da criança que não enxerga e a preparação para o aprendizado do Sistema Braille, é fundamental que a estimulação realizada pelo mediador vise à potencialidade da coordenação mão-ouvido, que se compara à coordenação viso-motora das crianças normovisuais. Nesse sentido, torna-se indispensável o manuseio de diferentes texturas, tanto com as mãos, quanto, especialmente, com as pontas

dos dedos, vislumbrando que será por intermédio da polpa que as informações presentes nos materiais de leitura serão acessadas.

A construção da escrita Braille para as crianças cegas predispõe o desenvolvimento de habilidades motoras. Almeida (2010) exemplifica algumas ações que necessitam ser trabalhadas nas atividades desenvolvidas nos atendimentos de estimulação essencial com essas crianças para o processo de pré-alfabetização Braille, tais como, fortalecimento das musculaturas, exercitar as articulações, ampliar os movimentos, ajustar as condutas motoras, adquirir habilidades, refinar percepções e alargar o nível de informações [...].

Para a alfabetização Braille, cabe ao educador, igualmente no processo de ensino e aprendizagem de crianças que enxergam, oportunizar um ensino sistemático, respaldado em práticas dinâmicas que valorizem as habilidades supracitadas e oportunizem o contato com a leitura e a escrita, no qual as regras indicativas da relação entre fonemas e letras são trabalhadas a partir da interação com diferentes gêneros textuais e sua função social, considerando que a alfabetização, tanto de crianças cegas, quanto de crianças normovisuais, compreende por base a percepção das semelhanças e das distinções entre os sistemas oral e escrito.

Entretanto, com o avanço das tecnologias, há uma tendência em afastar as crianças cegas da leitura e da escrita Braille, valendo-se da facilidade do uso dos softwares leitores de tela para o desenvolvimento de habilidades da comunicação escrita. Preocupando-se com essa perspectiva, na próxima seção, apresentar-se-ão as particularidades de cada um desses dois meios de ler e escrever para uma pessoa que não enxerga na sociedade moderna.

## **A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE MODERNA**

---

Chartier (2002), ao descrever as diferenças entre os suportes de livros, afirma que o rolo de papiro proporcionava uma leitura

contínua, na qual quem o lesse mobilizava seu corpo inteiro e não podia realizar anotações ou marcações pertinentes. Já o códex, tanto manuscrito quanto impresso, oportuniza essa liberdade ao leitor, ou seja, este pode interagir com o suporte, folheando-o, citando-o com precisão, bem como, apoiá-lo em uma superfície física. Tal leitura, apesar de fragmentada, possibilita a percepção da totalidade da obra, devido a sua materialidade. Por sua vez, o livro digital apresenta-se como uma obra descaracterizada, que não possui início e nem fim, visto que o ambiente digital possibilita a imersão em novos espaços durante o próprio ato da leitura, além da manipulação e alteração do material escrito. Nesse suporte, autor e leitor perdem sua identidade e se fundem na mesma função. Ou seja, o suporte digital promove uma revolução nos hábitos, modos e posturas de ler e escrever, “obrigando” o leitor a adotar um novo perfil, considerando que o livro adquire uma nova identidade.

---

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se [...], sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Entretanto, em quaisquer dos suportes mencionados, a pessoa que enxerga estabelece contato direto com a leitura, visualizando as letras e apropriando-se das especificidades da escrita. Já, em relação às pessoas cegas, essa evolução do livro, por exemplo, possui algumas singularidades. O livro em Braille apresenta-se equivalente ao códex descrito por Chartier (2002), a partir do momento que permite a manipulação das partes e, concomitantemente, a percepção do todo. O leitor que não enxerga, ao deslizar seus dedos sobre os caracteres pontográficos do Sistema Braille, estabelece uma relação íntima com

as letras, observa as estruturas de texto, registra as formas ortográficas e o uso das pontuações. O livro Braille, equivalente ao livro em tinta, proporciona o contato imediato com a escrita.

---

Só através deste contato pode o leitor seguir o seu próprio ritmo de assimilação, acelerando nas passagens mais apelativas, ralentando, insistindo ou repetindo nos passos de elaboração mais complexa, captando e apreciando directa e genuinamente as intenções expressivas traduzidos pelos recursos gráficos empregados, imprimindo a interpretação pedida pela sua própria sensibilidade. (OLIVA, 2000, p. 7)

Sob essa perspectiva, ao manusearem o livro impresso, tanto as pessoas que enxergam quanto as que não enxergam, alcançam altos níveis de abstração, pois “esse sistema utiliza o tato como substituto da visão na leitura. A palavra em Braille significa para a pessoa cega o que a palavra em tinta significa para a pessoa que vê.” (LEMOS et al., 1999, p. 6). Ou seja, ambas tornam-se leitoras ativas e protagonistas do processo de leitura.

Por sua vez, o livro digital, lido pelas pessoas cegas através do leitor de telas, não oportuniza o contato imediato com o texto escrito, visto que, a decodificação dos símbolos gráficos é realizada pelo software que, através de uma voz sintetizada, vocaliza-os conforme a linguagem oral. Nesse sentido, o leitor ouve o material escrito em vez de interagir directamente com ele, como ocorre na leitura Braille. Ao desprezar tal código de leitura e escrita, valendo-se somente dos recursos digitais, “as pessoas com deficiência visual poderão escrever ou digitar, no entanto, não poderão ler, apenas, ouvir.” (GOMES, 2014, p. 18).

Todavia, os formatos em áudio e digital se apresentam como excelentes complementos que podem ser amplamente explorados

quando a criança cega já adquiriu maturidade no processo de alfabetização Braille, dominando com segurança as regras gramaticais, de ortografia e de pontuação. Porém, a leitura através do Braille parece insubstituível para a alfabetização de crianças, o aprendizado de línguas estrangeiras, assimilação de grafias e de pontuações. Ou seja, “[...] a leitura por excelência só o livro em Braille a pode proporcionar.” (OLIVA, 2000, p. 6), mas o uso combinado do Sistema Braille com as demais tecnologias mencionadas utilizadas pelas pessoas cegas, favorece e amplia o acesso destas aos materiais de leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A partir dos dados bibliográficos apresentados, tem-se por primeiras considerações que a construção da leitura e da escrita Braille para as crianças cegas, sob a perspectiva da alfabetização e do letramento, assim como para as crianças normovisuais, requer o contato prévio e constante com a escrita. Faz-se necessário que, desde pequenas, as crianças tenham a oportunidade de interagir com inúmeras formas de apresentação do sistema Braille, a fim de que estas compreendam gradativamente o real sentido e a função social da escrita e da leitura em uma sociedade que preza tais potencialidades para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão ativo e produtivo.

Depreende-se que é papel do adulto mediador do conhecimento, tanto os pais, quanto os professores, oportunizar às crianças que não enxergam diferentes formas de ter contato com o Sistema Braille, mesmo que elas ainda não estejam alfabetizadas. Tal interação pode se dar, por exemplo, com a leitura de livros de literatura infantil que contenham as duas formas de escrita (tinta e Braille). Compreendendo que as crianças cegas somente têm acesso ao que lhes chega às mãos, cabe a esse sujeito mediador apresentar para elas a escrita e demonstrar em suas próprias atitudes a função da leitura. Enquanto

ele realiza a leitura da história, a criança desliza seus dedos pelos pontos Braille, estabelecendo contato com a escrita e familiarizando-se com o sistema pontográfico.

Ao analisar a estrutura do Sistema Braille, compreende-se que há peculiaridades que transcendem a simples memorização dos pontos correspondentes a cada caractere. Quando comparado à escrita comum, o Braille apresenta semelhanças e singularidades. Torna-se relevante a consideração de que, equivalentemente ao escritor que enxerga, o usuário desse sistema necessita respeitar as normas da gramática estabelecida para a língua portuguesa. Entretanto, considera-se a importância do aprendizado das especificidades do sistema, seguindo o disposto nos documentos oficiais da Comissão Brasileira do Braille, a fim de que se dissemine uma escrita Braille padronizada e de qualidade.

Concomitantemente, nesta pesquisa compreendeu-se, ainda que de forma sintetizada e superficial, a necessidade da estimulação da percepção tátil para que as crianças cegas potencializem tal habilidade, visando seu desenvolvimento global, bem como, qualificando e dinamizando o processo de aprendizagem do Sistema Braille, uma vez que o usuário necessita de eficiente sensibilidade na polpa dos dedos, especialmente dos indicadores, para realizar a leitura.

Na última seção, ao analisar-se as distinções entre a leitura realizada através do Sistema Braille e do software leitor de telas, considera-se que a combinação mais eficiente para o perfil do leitor cego necessita ser definida por ele próprio, o qual, a partir do conhecimento das atividades que desenvolve diariamente, terá subsídios para eleger em quais práticas e eventos de letramento valer-se-á do Sistema Braille e em quais efetuará a leitura e a escrita por meio do computador.

Quanto ao processo de alfabetização e letramento das crianças cegas, é pertinente que a criança seja apresentada aos

dois meios de comunicação escrita, todavia, considera-se o Sistema Braille como o principal recurso de leitura e escrita, visto que, este permite ao sujeito letrado o contato direto e imediato com a escrita, acessando informações de estrutura de texto, ortografia, pontuação, segmentação lexical.

Por fim, ressalta-se que neste capítulo, apresentou-se somente as primeiras considerações sobre a construção da leitura e da escrita Braille sob a perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo a consciência de que se faz necessário pesquisas subseqüentes que aprofundem a temática, debruçando-se mais especificamente sobre a construção da leitura e da escrita para crianças normovisuais e, paralelamente, sobre as especificidades da percepção tátil, fazendo uma análise relacional entre os dois temas. Além disso, cabe, também, uma pesquisa empírica, estudando a campo de que forma uma criança que não enxerga se apropria da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Alfabetização através do Sistema Braille**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2010.

Associação Caruaruense de Cegos – ACACE. Louis Braille e o seu sistema de escrita e leitura. Publicado em: 12 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.acace.org.br/louis/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, PT: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.



\_\_\_\_. **Grafia Braille para a língua portuguesa**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

\_\_\_\_. **Normas técnicas para produção de textos em Braille**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006c.

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

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasília: Brasiliense, 2007.

GOMES, Janaina Felix; CHAVES, André Luiz Coelho. A importância do Sistema Braille e das Novas Tecnologias para o leitor/escritor com deficiência visual. Artigo apresentado ao curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva do Centro de Ensino e Aprendizagem de Alagoas – CEAP. 2014.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: É que a gente não sabe o significado: homófonos não homógrafos. **Tese de doutorado** não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Florianópolis, 2003. p. 27-34.

\_\_\_\_. **Leitura**: processos e regras de decodificação. Apresentação de slides não publicada, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/Letramento\\_e\\_implicacoes\\_Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

LE MOS, Edison Ribeiro et al. **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. 2. Ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 1999.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda; CORREA, Jane. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 229-244, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci\_arttext&pid=S0101-32622008000200006>. Acesso em: 24 mar. 2016.

OLIVA, F. P. **Do Braille à braillogia**: necessidade de formação brailológica. Lisboa: Comissão de Braille de Portugal, 2000.

PRETO, Vivian de Oliveira; DELIBERATO, Débora. Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Marília. 2009. Disponível em: <[www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/preto\\_vo\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/preto_vo_me_mar.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TORRE, Diana Gutiérrez de La; ASSIS, Lúcia Amaral. Olívro além do braille: aspectos relativos à edição e produção. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (USP). 2014. 166 páginas. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/27/DIANAGUTIERREZDELATORREVC.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/27/DIANAGUTIERREZDELATORREVC.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.993

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores ([www.jahr.org](http://www.jahr.org)), 2007.

# A ESCRITA PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA COMO RECURSO TERAPÊUTICO

Cintia Dietrich Hoffmann

Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir.

Fernando Pessoa

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como finalidade discutir a prática de escrita na formação do profissional psicólogo. São várias práticas terapêuticas que podem acontecer de forma escrita atuando conjuntamente com tantas outras formas de terapia e que envolvem um processo que pode acalmar angústias, trazer alívio e bem-estar físico e mental. A palavra escrita será, aqui, colocada como meio de comunicação interpessoal e intrapessoal, que pode ser entendida e utilizada como um elemento criativo, um recurso terapêutico ou uma ferramenta de autoajuda. Três ferramentas de comunicação escrita são apresentadas para elucidar como essa área pode trazer benefícios aos indivíduos. Na medida em que os cursos de formação de psicólogo consideram a escrita como área do processo criativo e de seu modo de ser no mundo, fica mais fácil do futuro profissional reconhecer e incentivar essa perspectiva também nas outras pessoas.

Todos os seres humanos captam diversos estímulos no decorrer do seu dia. E cada um, à sua maneira, processa, interpreta e responde

as informações captadas. Da mesma forma acontece com os eventos traumáticos, e eles acabam demandando grande energia do sujeito na tentativa de reparação. O ambiente interno, externo e as pessoas ao redor desse sujeito também são impactados.

A expressão de sentimentos e emoções em palavras é fundamental no processo de compreensão e ressignificação do acontecimento, apresentando, inclusive, melhores condições de saúde. Dessa forma, traduzir em linguagem é essencial. Os benefícios excedem o próprio sujeito e alcançam também suas relações sociais. De forma contrária, há maior predisposição à problemas de saúde quando os indivíduos tolhem suas expressões emocionais. (SLOAN; MARX; EPSTEIN; DOBBS, 2008).

Especificamente sobre a expressão pela linguagem escrita, vários estudos revelaram a sua relação com melhorias na saúde física e psicológica dos indivíduos (MOSHER; DANOFF-BURG, 2006). A escrita, então, pode ter um efeito terapêutico, trazendo bem-estar físico e emocional, aliviando angústias, reorganizando pensamentos, assimilando experiências, ou seja, é uma via efetiva para conduzir o sujeito a novas perspectivas e promoção de mudança.

Apesar dos vários benefícios advindos dessa prática, há uma lacuna no currículo discente por não contemplar tais reflexões. A psicoterapia é comumente associada à “cura pela fala” e muitas opções terapêuticas se pautam nessa expressão oral. Os currículos para a formação do profissional psicólogo parecem que estão também associados a esta imagem. No entanto, há outras opções terapêuticas para além da fala. A expressão escrita é uma dessas formas à disposição do psicólogo.

Dessa forma, aqui será discorrido sobre a formação do psicólogo e em como essa formação ampara a utilização de recursos escritos em sua prática. Posteriormente serão apresentadas três ferramentas que se utilizam da comunicação escrita e que podem ser usadas concomitantemente a outros processos terapêuticos pelo psicólogo.

## A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO

---

A formação em Psicologia deve conduzir o futuro profissional a desenvolver um conjunto de conhecimentos, atitudes e práticas, de tal forma que o possibilite atuar em diversos campos de aplicação e contextos, pautados nos desafios contemporâneos para lidar com projetos humanos e de vida em todas as formas de expressão. Além do mais, é preciso que a formação do psicólogo seja dinâmica e ande alinhada às constantes mudanças da sociedade e também do mercado de trabalho.

A Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018, dispõe sobre a formação do profissional de psicologia, dando as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. Nesse documento, é disposto o escopo das competências em psicologia, que deve envolver: Atenção à saúde (prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial); Tomada de decisão (avaliação, sistematização e decisão das condutas mais adequadas, embasadas em evidências científicas); Comunicação (profissionais acessíveis, éticos no exercício da profissão, efetiva comunicação verbal e não-verbal); Liderança (aptidão em assumir posições de liderança, tendo em vista o bem-estar social, envolvendo compromisso, responsabilidade e empatia); Administração e gerenciamento (habilidade para tomada de decisões, gerir a força de trabalho, aptos a serem gestores, empreendedores, empregados ou líderes); Educação permanente (capacidade de aprendizado contínuo e significativo, em termos formais e práticos, ter responsabilidade e compromisso com o seu próprio aprendizado bem como o treinamento das futuras gerações de profissionais, formando e mantendo uma rede de cooperação) (BRASIL, 2018).

A formação básica do psicólogo também deve pautar-se nos seguintes eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos

e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; fenômenos e processos psicológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; interfaces com campos afins do conhecimento; políticas públicas; e práticas profissionais que deem ao graduando a dimensão de atuação em diferentes contextos (BRASIL, 2018).

Considerando todos esses aspectos, as habilidades de comunicação são fundamentais para a formação do profissional. Seja essa comunicação verbal, para a condução do seu trabalho nas mais diversas áreas e campos de atuação, na divulgação e debate dos saberes e práticas psicológicos, bem como também por meio da comunicação escrita, na leitura e produção de conteúdos decorrentes da prestação de serviços psicológicos ou ainda nas áreas de pesquisa, ensino e extensão. É importante compreender que o desenvolvimento de uma boa habilidade de leitura auxilia na produção da escrita, e se torna essencial na formação de bons psicólogos.

No entanto, a formação do psicólogo em relação à competência da comunicação, especialmente na habilidade da comunicação escrita, é pautada sobretudo pelo processo avaliativo do ensino-aprendizagem. Na esfera acadêmica a escrita é vinculada à técnica e acabam-se assimilando e reproduzindo certos modos de escrever. Bouteiller (2013) critica esse processo de escrita “quase sempre conclusiva, terminal e asséptica” e afirma que a criatividade é abandonada. Para ela “a insistente burocratização torna o aluno escritor a serviço da mesmice. Criar conhecimento deixa de ser objetivo”.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Psicologia Organizacional e do Trabalho da Anpepp, realizada em entre 2006 e 2008, com grande amplitude de profissionais psicólogos pesquisados, revelou que eles reconhecem uma lacuna significativa entre as suas aprendizagens na faculdade e as demandas na atuação profissional, apontando um déficit entre a prática do profissional psicólogo e a sua formação (BASTOS *et. al*, 2010).

O desenvolvimento do profissional envolve a elaboração de inúmeros documentos, estudos, avaliações, pareceres e outros materiais escritos que compõem o trabalho do psicólogo e deve carregar a manifestação de ideias próprias, comprometidas com o avanço da ciência e do conhecimento e de um posicionamento crítico e criativo. O aluno que se desenvolve como autor cria pontes para um legítimo conhecimento e contribui com sua ciência de forma ativa e crítica. A base para construção desse profissional é pautada, sem dúvida alguma, na leitura, escrita e reflexão sobre os temas concernentes ao(s) campo(s) de estudo da psicologia.

A escrita vai além do uso das palavras, de um instrumento ou de uma técnica, ela constitui o sujeito que se transforma a partir dos conhecimentos adquiridos na academia como também transforma o universo ao seu redor. Dessa maneira, a formação do profissional psicólogo deveria levar em consideração esses aspectos constituintes dos sujeitos, tanto do profissional psicólogo quanto dos sujeitos com quem este interveem. Uma formação que instigue o aluno à pesquisa, à curiosidade, ao questionamento e ao desenvolvimento da sua expressão criativa frente as novas e repentinas realidades. Uma formação que ensine as teorias, mas também as técnicas de intervenção, ensinadas de forma crítica, de tal forma a compreender o sujeito na sua totalidade.

## **AS PALAVRAS E A PSICOLOGIA**

---

As palavras empregadas pelos indivíduos trazem muita significação que vai além do sentido de cada uma das palavras e do seu agrupamento, formado pelas frases. Elas fornecem informações sobre os próprios indivíduos, sobre as situações vivenciadas e expressam emoções. Além disso, a escrita também é uma ferramenta de diagnóstico em diversos contextos de atuação do psicólogo (PENNEBAKER; MEHL; NIEDERHOFFER, 2003).

O profissional psicólogo, tendo em sua formação acadêmica o conhecimento da habilidade escrita associada à projeção do sujeito no mundo, pode utilizar-se desse recurso de variadas formas em sua prática. Na prática clínica, por exemplo, há descrições do emprego da comunicação escrita realizada pelo paciente/cliente datadas da década de 1940, realizadas por Allport, Landsman, Messiger e Farber. Na década de 1960 Burton utilizou-se dessa técnica, e Wagner, na década de 1970. Alguns estudos, porém, apontam Sigmund Freud como um dos precursores nessa utilização (HUNT; SCHOCHET; KING, 2005).

Práticas terapêuticas que se utilizam da escrita requerem um cuidado do psicólogo quanto à aceitação do paciente/cliente sobre essa prática, levando em consideração o contexto, bem como a articulação de saberes. Há algumas pessoas que têm dificuldades de expressar-se de forma escrita, e até associam a escrita como algo penoso que as fazem lembrar das avaliações escolares. Mas essa questão pode ser transposta quando o sujeito entende não está em julgamento a qualidade da escrita e também passa a entender os objetivos da ferramenta apresentada. É importante ressaltar que, nesse contexto, não se exige habilidades literárias nem cuidados com estruturas gramaticais. O foco não é avaliar se a pessoa sabe ou não escrever de forma correta, mas sim, o sentido que o texto carrega, a expressão sobre o acontecimento. Nesse processo é fundamental relatar não sobre os fatos ocorridos, mas sobre as suas próprias emoções e pensamentos envolvidos no acontecimento.

## **FERRAMENTAS DE ESCRITA PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR**

---

A partir do exposto, serão apresentadas três ferramentas que se utilizam da linguagem escrita para a promoção e aumento do



bem-estar e podem ser utilizadas pelo psicólogo concomitantemente a outras práticas. A primeira é a escrita terapêutica e as demais são práticas pautadas na gratidão, que são o diário de gratidão e a carta de gratidão.

## Escrita terapêutica

---

A técnica da escrita terapêutica, ou *expressive writing*, é um exercício reflexivo e pode trazer grande valor terapêutico. Pode ser utilizado na psicologia clínica, mas também em outros contextos e áreas, pois vários estudos apontam que escrever sobre afetos, cognições e comportamentos acerca de situações estressantes ou traumáticas podem trazer diversos efeitos positivos. De modo contrário, conflitos e traumas que se encontram aprisionados no corpo podem ocasionar diversos problemas tanto em âmbito mental como físico. Dessa maneira, algumas modalidades terapêuticas valorizam a expressão de emoções reprimidas para que sua força seja dissipada. Além do mais, a expressão dos sentimentos e emoções é uma necessidade humana e a manifestação escrita é também uma forma de se comunicar e trazer alívio, com o benefício de ser livre do julgamento.

O sujeito, ao converter sentimentos em palavras, se torna mais consciente e analítico sobre o evento vivenciado e as próprias emoções envolvidas, favorecendo autoconhecimento e o processamento cognitivo, além de lhe proporcionar uma atitude mais positiva, resiliente e de lhe desenvolver estratégias para lidar com as experiências negativas. Estudos apontam que essa prática traz, inclusive, benefícios fisiológicos para a saúde (SEXTON; PENNEBAKER, 2009; SMYTH; PENNEBAKER; ARIGO, 2012). Pacientes oncológicos que utilizam a ferramenta da escrita terapêutica se sentem em melhores condições mentais e físicas, apresentaram significativo

reparo na qualidade de vida e ainda uma recuperação mais acelerada se comparados a outros pacientes oncológicos que não faziam uso dessa prática (CHANG; HUANG; LIN, 2013).

Na escrita terapêutica, não se deve ficar aprisionado pela capacidade técnica ou estrutura para elaboração de textos, nem o uso de rimas ou palavras bonitas. No entanto, essa prática exige uma grande capacidade reflexiva e de introspecção para a construção de uma história coerente e submersa a expressão de emoções. A escrita terapêutica pode ser usada para eventos vivenciados no momento presente ou ainda para eventos traumáticos, estressores, ocorridos no passado, seja este recente ou distante. Também pode envolver o registro de pensamentos indesejados e recorrentes para que sejam trabalhados no processo terapêutico.

A técnica consiste em explanar livremente os aspectos importantes pelo ponto de vista do sujeito que vivenciou o trauma ou o evento emocionalmente significativo, por cerca de 15 a 30 minutos, de três a cinco dias consecutivos. O sujeito é encorajado a escrever livremente, deixando os pensamentos fluírem, sem omissão ou juízo de pensamentos e sentimentos (SMYTH; PENNEBAKER; ARIGO, 2012).

A escrita terapêutica consiste em cinco passos básicos, a saber:

- Escreva sobre os fatos negativos que estão te afetando (fatos presentes ou passados). Se questione se este evento tem ligação com outros aspectos da sua vida.
- Reconheça as emoções envolvidas, tanto negativas quanto positivas. Identifique seus pensamentos sobre o evento.
- Narre uma história significativa que inclua o seu ponto de vista. Depois imagine-se no lugar de outras pessoas e escreva o ponto de vista delas, narrando os fatos de diferentes perspectivas.

- Reflita sobre tudo o que escreveu e pense em como essa análise poderá te auxiliar em situações futuras.
- Não faça julgamentos ou censura de pensamentos. Escreva com tranquilidade e sinceridade.

Como visto, são inúmeros os benefícios trazidos com uma técnica relativamente simples que pode beneficiar muitas pessoas. A escrita terapêutica pode ser usada juntamente com o processo psicoterápico, ou mesmo em outros contextos não clínicos. O profissional psicólogo, tomando como base o escopo da sua formação, pode conduzir e amparar a escrita terapêutica, de forma que o sujeito potencialize os benefícios da ferramenta, aliviando emoções negativas ou para um processo importante de recuperação do seu estado físico e mental. No entanto, para que não se tenha efeito oposto ao desejado, deve-se ter o cuidado da aceitação e predisposição à técnica, flexibilizando seu uso (SMYTH; PENNEBAKER; ARIGO, 2012).

## **Práticas pautadas na gratidão**

---

Agrupou-se nesse tópico as outras duas ferramentas de prática escrita por entender que elas estão inseridas dentro da mesma ótica, que é a da gratidão. E que mesmo que se tenham objetivos específicos com cada uma delas, elas possuem o mesmo embasamento teórico. Além do mais, a habilidade do profissional psicólogo na condução dessas técnicas baseia-se no mesmo campo de competências.

Os relacionamentos fazem parte da condição humana e aqueles considerados saudáveis são baseados em confiança e se caracterizam como relações ganha-ganha, ou seja, há equilíbrio, reciprocidade, partilha de sentimentos, apoio mútuos e esforços para a continuidade e fortificação da conexão. Isso não significa uniformidade de ideias nem

ausência de conflitos. Os relacionamentos são complexos e trazem grandes desafios na convivência diária. Mas perante as diversidades deve-se haver um respeito e escuta das opiniões contrárias. Se relacionar exige aceitação genuína do outro. Envolve compreender que a outra pessoa possui valores, culturas, expectativas, anseios, formas de se comunicar e de ver o mundo diferente de mim.

A percepção é um processo neurológico complexo e tem por resultado um modo singular e legítimo de ver, de se conectar e de interferir na realidade. É como se usássemos mapas mentais para guiar nossos caminhos e ações, um mapa perceptivo que nunca é a realidade em si. E, por mais reais e fidedignos que nos pareçam, eles são apenas uma representação e apresentam distorções da realidade, nos enganando. Saber que o mundo não é como percebemos deveria nos tornar mais humildes, mais abertos à visão de mundo do outro e menos “donos da verdade”.

Esse processo de ponderação auxilia na construção de relacionamentos mais duradouros e positivos, em que as pessoas podem expressar sua opinião e terem o acolhimento e respeito devidos. Além do mais, ao se expandir essa visão para outros “mapas”, a visão de mundo se modifica, ampliando-se.

A empatia é “a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma determinada situação de demanda afetiva” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Desse modo, é entender que há diversas perspectivas sobre um acontecimento, não tendo uma única resposta. Carl Rogers (1977) afirma que ser empático

---

significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar [...] Estar

com o outro desta maneira significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos; num certo sentido, significa pôr de lado nosso próprio eu (p.73).

Entendendo-se os pontos de vista do outro, a empatia se torna uma importante aliada das relações humanas e se constitui como base de algumas atitudes, entre elas destaca-se a gratidão.

O professor de psicologia da Universidade da Califórnia, Robert Emmons, desenvolveu diversas pesquisas sobre gratidão e seus efeitos. Os resultados apontaram que a gratidão expressada com frequência traz benefícios psicológicos, fisiológicos e também interpessoais. Entre as vantagens advindas com essa prática, destacam-se maior saúde física, sensação de otimismo com relação ao futuro, as pessoas se sentem mais resilientes, com mais autocontrole, mais autoconfiantes, felizes e entusiastas e as outras pessoas apreciam a sua companhia. Além disso, pessoas gratas tendem a se lembrar mais frequentemente de acontecimentos positivos, aumentando a sensação de alegria e bem-estar. Além disso, tem um sistema imunológico mais forte, uma vida mais longa e apresentam menos chances de desenvolverem depressão, estresse e sentimentos destrutivos, como raiva, inveja, rancor, ganância, amargura e ressentimentos (EMMONS; McCULLOUGH, 2003; EMMONS, 2009; CORREA, 2016).

Uma das questões levantadas que justifique esses resultados positivos é que a gratidão aumenta os níveis de oxitocina no organismo e, por consequência, leva a criação de confiança, ao estabelecimento de vínculos e de relacionamentos mais saudáveis (PRATHICK *et al.*, 2016).

Segundo a Psicologia Positiva, a gratidão é uma força de caráter que pressupõe consciência daquilo que cerca o indivíduo, sem atribuir ao acaso ou a sorte o mérito dos acontecimentos. Expressar a gratidão constantemente em forma de gestos, palavras e admiração faz muita

diferença em como se enxerga o mundo e também na maneira que se relaciona, seja consigo mesmo, com outras pessoas ou com entidades não humanas (CORREA, 2016).

A experiência da gratidão pode ser potencializada por três disposições. A primeira delas é reconhecer e valorizar o que se recebe. Quanto mais valorizado o receptor se sentir mediante ao que lhe é dado, maior a percepção da gratidão. A segunda circunstância é reconhecer a intencionalidade positiva da ação por parte de alguém. E a terceira disposição se refere na aceitação da ação genuína de bondade e de bem ao próximo, sem o julgamento de que se trata do estabelecimento de interesses ou obtenção de benefícios nas relações (EMMONS, 2009).

Há pessoas que mesmo em momentos de adversidade demonstram gratidão pelo acontecimento negativo. Nesses casos, Emmons (2009) revela que esses indivíduos sentem menos emoções e efeitos negativos se comparadas a outras pessoas que não se sentem gratas nessas ocasiões.

Estudos da Psicologia Positiva revelaram a correlação entre a felicidade e a quantidade de gratidão expressada. Quanto mais grata for uma pessoa maior o seu sentimento de felicidade, sendo que a situação inversa também é verdadeira. Ao passo que a gratidão gera aceitação, apreciação e valorização, traz também efeitos positivos no bem-estar, auxilia no desenvolvimento, na aceitação pessoal e na busca de propósito. A gratidão, por ter como cerne o reconhecimento de uma dádiva vinda de outrem, não só traz benefícios para a própria pessoa, como também estabelece e fortalece os relacionamentos interpessoais, resultando em sentimentos positivos nas pessoas com as quais se convive (EMMONS; McCULLOUGH, 2003).

Para o processo ser completo, é preciso expressar a gratidão. Existem diversas práticas para se materializar essa virtude. Discorreremos aqui sobre duas formas: o diário de gratidão e a carta de gratidão. Nessas ferramentas, assim como na escrita terapêutica,

não se deve ficar paralisado pela estrutura do texto. A orientação é deixar as palavras fluírem.

## Diário de gratidão

---

O diário de gratidão é uma atividade intencional em que se registra as dádivas recebidas. Esse registro deve ser realizado sistematicamente, a qualquer hora e em qualquer lugar. O importante é registrar de forma constante e mais específica possível, aumentando a consciência sobre as gratidões recebidas e, conseqüentemente, cultivando pensamentos e comportamentos positivos e elevando o bem-estar. Vale ressaltar que essa prática é cientificamente comprovada e traz inúmeros benefícios (EMMONS, 2009).

Mesmo que a pessoa possua uma lista mental de gratidão, a transposição para a escrita tem um poder transformador, além de possibilitar a recordação dos acontecimentos. No final da semana, do mês e do ano a pessoa poderá evocar facilmente as coisas que lhe fizeram sentir grato, exercitando a consciência e a manutenção sobre a percepção desses conteúdos. Mesmo que a princípio não haja nada para agradecer, é importante se dispor a fazer o exercício, pois logo poderá perceber uma mudança positiva na mente, na fisiologia do corpo e no comportamento. Afinal, o diário de gratidão deixa as pessoas mais otimistas, amorosas e cria maiores relações de afeto (FROH; SEFICK; EMMONS, 2008).

Para a construção de um diário de gratidão, recomenda-se a observação dos seguintes fundamentos:

- Comprometa-se a escrever, pelo menos, três coisas por dia pelas quais você é grato, por 30 dias;
- Seja específico, trazendo os detalhes que lhe tornam grato;
- Atribua personalidade aos acontecimentos e não sorte do acaso. Encare como presentes recebidos;
- Seja grato também pelas experiências negativas e pelos

- aprendizados colhidos;
- Se frequentemente lhe acontece a mesma coisa pela qual seja grato, experimente registrar aspectos diferentes desse mesmo evento.

Manter um diário de gratidão exige empenho e compromisso, mas os seus resultados podem trazer benefícios para o próprio autor, bem como benefícios relacionais.

## **Carta de Gratidão**

---

Essa prática também é um exercício de escrita, mas em forma de carta, e direcionada a uma pessoa específica, que tenha feito diferença na vida do sujeito e que por ela impera um sentimento de bondade e influência positiva. Pode-se expressar gratidões nunca anunciadas, não ter agradecido de modo satisfatório ou reforçar algo já dito anteriormente, trazendo mais detalhes sobre os sentimentos positivos que a pessoa provocou. Posteriormente, a carta é lida para essa pessoa. É um exercício de percepção sobre reciprocidade nas relações e que gera efeitos transformadores tanto na pessoa que escreve quanto na que recebe (GRANT; LEIGH, 2013).

Assim como o diário de gratidão, essa ação também tem comprovação científica de que eleva os níveis de felicidade, de autoconfiança e do sentimento de amor recebido. Quanto mais prática sistemática houver, melhor os resultados alcançados, gerando mudanças profundas em cada indivíduo e trazendo benefícios a longo prazo (EMMONS; McCULLOUGH, 2003).

Ao escrever uma carta de gratidão, deve-se prezar pelos seguintes tópicos:

- Faça um compromisso com você mesmo ou de forma pú-



blica de escrever cartas de gratidão. O anúncio público gera mais comprometimento com a atividade;

- Escolha uma pessoa que gostaria de lhe dirigir um agradecimento;
- Reflita sobre os verdadeiros motivos de sua gratidão e descreva os comportamentos dessa pessoa;
- Reflita também sobre como essa pessoa lhe fez sentir e nos aprendizados que você teve por meio dessa relação;
- Seja específico e evite generalizações, escrevendo detalhadamente suas reflexões;
- Seja muito sincero em suas palavras e evite uma linguagem muito formal e rebuscada;
- Revise a carta e certifique-se de que todos os detalhes estão inseridos;
- Agende um encontro presencial e leia a carta ao destinatário. Se por razões de distância física esse encontro não for possível, use chamadas de vídeo para fazer essa leitura.

Pode-se haver uma dificuldade inicial em escrever a carta, seja pela dificuldade em se colocar em palavras tudo o que se sente, seja por certa resistência com a atividade ou com uma suposta exposição. No entanto, a ferramenta, relativamente simples, carrega consigo um efeito muito benéfico tanto em quem recebe a carta, como em quem a produz.

Segue um exemplo de carta de gratidão, escrita num contexto terapêutico, em que o paciente a escreveu para seu irmão.

---

*Na minha opinião você é uma pessoa única em relação a amizade, lealdade e justiça.*

---

*A amizade é algo que você leva muito a sério e valoriza quem você considera amigo ou amiga.*

Você é muito leal com as pessoas e com os compromissos que você se envolve. E a justiça é um valor muito forte para você e que você deixa muito claro para as pessoas. O que é certo é certo, e ponto.

Você é uma pessoa que está sempre pronta para ajudar as pessoas, que está sempre buscando “cuidar” dos outros se fazendo presente. Você demonstra amor e carinho por todos que estão à sua volta (seus abraços e beijos são a expressão viva dessa demonstração de amor e carinho).

Percebo que você também gosta de colocar as pessoas para cima, mostrar o lado bom delas para que elas se sintam fortalecidas, mas também mostra para as pessoas os pontos de atenção e melhoria, mas sempre com a melhor das intenções, que é de fazer com que o outro se desenvolva. Sei que muitas vezes as pessoas (e até mesmo eu) não enxergam em um primeiro momento, mas logo depois percebem que suas intenções são sempre as melhores.

Você também é uma pessoa única pois é “cabeça dura”! Ah, e como é! Hehehe. Opinião formada é um ponto que você também traz muito forte como característica, que as vezes é muito bom para marcar sua presença. Sobre esse ponto acho que você já identificou essa marca e tem buscado se adaptar, pelo menos eu sinto isso.

*Nossa amizade vem de um amor incondicional, que está além de amizade. A amizade é apenas um reflexo do amor de irmãos que verdadeiramente carregamos entre e dentro de nós dois. Sua amizade me fortalece pois sei que a verdade sempre estará com você, que suas colocações sobre minhas ações (mesmo que algumas vezes sejam*

*duras de ouvir) sempre serão com o único objetivo de me mostrar um cenário real e me ajudar, que talvez eu não esteja percebendo no momento que é falado. Sua amizade também é importante pois tem a leveza das conversas fúteis, das risadas fáceis e contínuas e do simples fato de estarmos juntos vivendo momentos e caminhando lado a lado nessa trajetória de vida que temos.*

---

*Sua amizade é muito importante também pois aprendo muito com você.*

---

*Te quero sempre por perto porque te amo e porque sei que você talvez seja uma das pessoas mais verdadeiras comigo e uma das pessoas que mais me ama!*

---

*Saiba que eu te amo muito! 🤍*

---

*Bjos.*

Esse exemplo de carta de gratidão, vai muito além das palavras carinhosas escritas, produziu efeitos positivos tanto na pessoa que escreveu a carta como na relação entre os irmãos. A expressão da gratidão pela amizade, sinceridade, companheirismo para com o seu irmão traz à consciência situações de amparo e ilumina aspectos positivos e admiráveis dessa relação. Dessa forma, amplia-se o repertório para a produção de mais emoções positivas e favorece o fortalecimento da amizade. Com a prática da escrita de mais cartas de gratidão, o cliente foi, aos poucos, se tornando mais habilidoso no reconhecimento e na verbalização de atos de gratidão, trazendo como consequências o aumento do bem-estar e do raciocínio realisticamente otimista ao longo do tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A comunicação, em sua forma ampla, sendo considerada um processo de projeção do indivíduo no mundo, deve ser fruto de estudo da psicologia. Especificamente a comunicação escrita faz parte do escopo de atividades do psicólogo, devendo ser objeto de incentivo acadêmico. No entanto, vê-se essa habilidade atrelada a processos avaliativos e tolhimento da criatividade, tornando o profissional um reproduzidor de conteúdos. O olhar crítico e atento do estudante a ser construído deve possibilitar o manejo de novas práticas e ferramentas condizentes com o cenário atual e que faça sentido para os indivíduos.

As técnicas aqui apresentadas (escrita terapêutica, diário de gratidão e carta de gratidão) que se baseiam na escrita não são contempladas nos currículos dos cursos de psicologia (claro que esse ensino perpassa pelo manejo e vivência do docente). Há inúmeras técnicas e ferramentas a serviço do psicólogo que o ensino de todas elas inviabilizaria qualquer formação. Mas é importante ressaltar que se o sujeito se constitui e é constituído pela comunicação escrita, sendo fundamental que esse aspecto seja trabalhado na formação do psicólogo. Várias abordagens terapêuticas podem se beneficiar ao dispor de recursos da escrita como expressão do sujeito, trazendo inúmeras vantagens, como, por exemplo, o favorecimento do bem-estar emocional. A escrita terapêutica, o diário e a carta de gratidão fazem sentido para vários profissionais no contexto da sociedade atual, apresentando-se como práticas que podem auxiliar o psicólogo em processos terapêuticos

Claro, a capacitação técnica é importante, mas consideramos fundamental a visão macro da psicologia e seus desdobramentos, aproximando-se o saber teórico do campo de atuação profissional. Daqui a cinco, dez ou vinte anos poderão surgir novas ferramentas que ajudarão o aluno/profissional em sua atuação e que farão sentido

dentro da nova realidade, por isso, a construção da análise crítica do aluno deve-se fazer estrutural.

Em sua formação o psicólogo deve ser tratado como ser humano criativo, que pode lançar mão da escrita para a sua transformação e desenvolvimento, de seu modo de ser no mundo. A partir do momento em que o estudante recebe esse incentivo, possibilita-se que esse mesmo manejo seja recriado nas pessoas que fazem parte do objeto de trabalho do psicólogo.

## REFERÊNCIAS

---

CORREA, A. P. **Psicologia Positiva**: teoria e prática. São Paulo: Leader, 2016.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. . O psicólogo brasileiro: Sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas?. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. Costa (Eds.), **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**, p. 257-271. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

BOUTEILLER, E. Escrita, texto e leitura: questões para o ensino da psicologia. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 37, p. 103-109, dez. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752013000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 nov. 2018, ed. 230.

CHANG, J. H.; HUANG, C. L.; LIN, Y. C. The psychological displacement paradigm in diary-writing (PDPD) and its psychological benefits. **Journal of Happiness Studies**, n. 14, p.155-167, 2013.

DEL PRETRE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

EMMONS, R. A. **Obrigado!** Como a gratidão pode torná-lo mais feliz. Alfragide: Estrela Polar, 2009.

EMMONS, R. A.; McCULLOUGH, M. E. Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 84, p. 377-389, 2003.

FROH, J. J.; SEFICK, W. J.; EMMONS, R. A. Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. **Journal of School Psychology**, n. 46, v. 2, p. 213-233, 2008.

GRANT, A. M.; LEIGH, A. **A ciência da felicidade: e como isso pode realmente funcionar para você**. São Paulo: Editora Fundamento, 2013.

HUNT, C.; SCHOCHET, I; KING, R.. The use of e-mail in the therapy process. **Australian & New Zealand Journal of Family Therapy**, n. 26, p. 10-20, 2005.

MOSHER, C. E.; DANOFF-BURG, S.. Health effects of expressive letter writing. **Journal of Social and Clinical Psychology**, n. 25, p. 1122-1139, 2006.

**PRATHIK, K.; WONG, Y.J; McINNIS, S.; GABANA, N.; BROWN, J. The effects of gratitude expression on neural activity. NeuroImage. v. 128, 2016.**

PENNEBAKER, J. W.; MEHL, M. R.; NIEDERHOFFER, K. G.. Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. **Annual Review of Psychology**, n. 54, p. 547-577, 2003.

PENNEBAKER, J. W.; CHUNG, C. K.. Expressive writing and its links to mental and physical health. **Oxford Handbook of Health Psychology**, p. 417-437, 2011.

ROGERS, C. R.. Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? *In*: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU. 1977, p. 143-161

SEXTON, J. D.; PENNEBAKER, J. W.. The healing powers of expressive writing. *In*: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman (Eds.) **The psychology of creative writing**, p. 264-273, New York: Cambridge University Press, 2009.

SMYTH, J. M.; PENNEBAKER, J. W.; ARIGO, D.. *What are the health effects of disclosure?* *In*: BAUM, A.; REVENSON, T. A.; SINGER, J. (Eds.), **Handbook of health psychology**, p. 175–191. Psychology Press, 2012.

SLOAN, D. M.; MARX, B. P.; EPSTEIN, E. M.; DOBBS, J. L. Expressive writing buffers against maladaptive rumination. **Emotion**, n.8, v. 2, p.302-306, 2008.  
993





# CONCEPÇÕES DE ESCRITA DE ALUNOS DE UM CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Maria Beatriz de Souza Almeida Delduque

## INTRODUÇÃO

A escrita é um tema central para a educação superior. Por isso refletir sobre essa prática tão importante é um dos objetivos desse capítulo que é um recorte de minha dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2017, que objetivou analisar em quais condições as produções escritas produzidas por discentes da área de Engenharia de Produção e Agrônômica adquiriram o estatuto de produção de conhecimento.

O objetivo desse recorte é evidenciar em duas dessas produções que foram intituladas como TTC1 e TTC2, as concepções de escrita dos alunos de engenharia de produção. Por se tratar de um estudo que visa investigar a produção escrita no ensino superior, utilizamos um método que possibilitasse à análise um olhar acerca da singularidade dessas produções. Por isso, unem-se, nessa pesquisa, o qualitativo e o paradigma indiciário. O paradigma indiciário, modelo epistemológico, proposto pelo historiador Ginzburg (1986), baseia-se nos detalhes, no resíduo, no episódico, no singular, ou seja, nos indícios, e leva o pesquisador a empreender a busca pela compreensão do fenômeno que deseja investigar. O olhar sobre essas produções, justifica-se pela lacuna em pesquisas com essa perspectiva de análise, que visa refletir sobre as concepções de linguagem de alunos da área da engenharia.

## A ESCRITA NAS ENGENHARIAS

---

Existe o estereótipo adotado por muitos profissionais da área das engenharias de que o engenheiro não deve se preocupar com a escrita, pois o mais importante são os conhecimentos técnicos, principalmente, advindos das exatas, mais precisamente saber calcular.

No entanto, a produção escrita é uma competência comunicativa que atenderá às demandas específicas da área profissional, que possui marcadamente rotinas comunicacionais específicas da área de atuação, nos seus contextos de formação, de trabalho, enfim, nas suas especificidades comunicativas.

Para Bazzo e Pereira (2009), engenheiros e professores nos cursos de engenharia ressaltam que alguns estudantes, futuros engenheiros, não julgam relevante levar a sério a escrita, deixando-a em segundo plano. Mas não deveria ser dessa forma, pois a atuação do engenheiro, de acordo com os referidos autores, requer boa comunicação, já que no dia a dia esses profissionais precisam comunicar-se usando a escrita, inerente ao seu trabalho.

Com a escrita, o engenheiro expede ordens para os seus subordinados nas hierarquias das empresas, realiza projetos para seus clientes e também para órgãos financiadores, elabora relatórios para a direção da empresa, prepara manuais de utilização de produtos, precisa divulgar seus trabalhos e pesquisas em eventos científicos como congressos, seminários, entre outros, além de publicá-los em revistas técnicas e periódicos da área.

Portanto, é evidente que o engenheiro precisa dar importância à habilidade escrita, pois não é só aquele que calcula, projeta e decide. Suas atribuições vão além, pois ao calcular, projetar e transformar em projeto para torná-lo real, o engenheiro deve expressar-se, fazer-se compreender para viabilizar seus projetos e ações, e na maioria das vezes devem fazê-lo por meio da escrita.

Então é evidente que a escrita é extremamente importante para este profissional, porém, embora ele precise desenvolver sua habilidade escrita para atender as diversas demandas de comunicação que se apresentem no dia a dia no trabalho, muitos engenheiros em formação não têm muita afinidade com a escrita. A grande maioria e até mesmo os cursos de engenharia entendem e ensinam a escrita com uma concepção em que a linguagem é apresentada apenas como instrumento de comunicação, que os leva a privilegiar a linguagem técnica, que não amplia o desenvolvimento da habilidade escrita nos alunos.

De acordo com Bazzo e Pereira (2009), a linguagem técnica nas engenharias deve ser:

---

*Simples, clara, precisa e, tanto quanto possível, vazada em frases curtas. Não devemos recorrer a imagens literárias, metáforas poéticas ou outro recurso retórico similar a estes, pois cada palavra deve ser empregada no seu sentido direto, sem dar margem a segundas interpretações. Quando usamos esses recursos, embora o texto fique aparentemente mais elegante e pareça exprimir erudição do escritor, pode confundir o registro de ideias técnicas. [...] Deve também ser baseada em dados objetivos e verificados, a partir dos quais analisa, sintetiza, argumenta e conclui (BAZZO; PEREIRA 2009, p. 47-49).*

Esse uso que os engenheiros fazem da linguagem, pensando-a de forma objetiva com usos específicos, remete à reflexão de Bakhtin (2003, p. 261) ao afirmar que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Bakhtin (2003) reflete ainda que o uso da língua se faz em forma de enunciados tanto orais quanto escritos, proferidos por indivíduos

desse ou daquele campo da atividade humana. Esses profissionais fazem usos específicos no seu campo de atuação, dadas as finalidades, o conteúdo temático, o estilo de linguagem, a estrutura composicional e a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais

Bakhtin (2003, p. 262) ressalta que:

---

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Mencionamos os gêneros do discurso, apenas porque eles circulam na esfera de trabalho dos engenheiros, caracterizam-se como sendo estáveis e com uma linguagem técnica. Essa linguagem, de acordo com Bazzo e Pereira (2009), é muito valorizada. Na área das Engenharias, a redação técnica é priorizada e deve ser elaborada com estilo impessoal, objetivo, modesto, cortês e claro.

A impessoalidade é uma característica que deve ser adotada na escrita da área, pois privilegia a linguagem impessoal na escrita de seus documentos, redigindo-os na terceira pessoa, evitando-se a expressões como: “meu trabalho”, “minhas conclusões”, substituindo-as por “o presente trabalho”, “conclui-se que”.

Bazzo e Pereira (2009) apontam que essa forma de comunicar-se é contestada por autores, mas acreditam que essa impessoalidade, de certa forma, pode ser usada para isentar-se da responsabilidade do que se afirma ou declara, sendo a mais indicada em se tratando

de textos técnicos. Porém, a neutralidade linguística não é garantia de isenção de responsabilidade.

A objetividade também deve ser adotada na escrita de textos da área. Os estudiosos entendem que a linguagem deve ser objetiva e precisa, evitando-se o uso de expressões que possam suscitar dúvidas como “é provável” ou “possivelmente. Cortesia e clareza também devem estar presentes na escrita da área de engenharia.

Bazzo e Pereira (2009, p. 49) ressaltam que é preciso ser cortês e claro, já que a clareza de ideias é um grande facilitador da comunicação. Para ser claro, é preciso conhecer o vocabulário técnico e, para isso, é necessário a leitura frequente de dicionários e informações especializadas. O importante para os engenheiros é que eles se comuniquem.

## CONCEPÇÃO DE ESCRITA NAS ENGENHARIAS

---

*Escrever: a velha angústia diante da página em branco. Sempre o grau zero de algo que parece nunca resolvido. Uma angústia que vem da alma, diria talvez o poeta. De maneira geral, tal angústia revela um sintoma de forma intensa sobre o que é investir em sua própria escritura (SHERER, 2010, p. 107).*

Para os engenheiros, a linguagem é um instrumento de comunicação. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, de acordo com Geraldi (2007), está ligada à teoria da comunicação que enxerga a língua como código - conjunto de signos que se combinam de acordo com regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Bazzo e Pereira (2009) ressaltam que, com frequência, um engenheiro utiliza a comunicação técnica, que exige uma atenção

especial, principalmente, com relação aos aspectos da escrita e das representações matemáticas e gráficas. Apesar de os engenheiros utilizarem a linguagem técnica, é preciso que se atentem para a importância da escrita.

Esses autores fazem igualmente uma crítica com relação ao equívoco desses profissionais que, muitas vezes, relegam a escrita para um segundo plano, por acreditar que ela não é tão importante como o conhecimento de cálculo, ressaltando que:

---

Não é raro ouvir profissionais da área cometerem o equívoco de afirmar que, por serem engenheiros, não sabe ou não precisam saber escrever ou falar corretamente. Ledo engano! Não são poucas as oportunidades em que a capacidade de comunicação, tanto oral quanto escrita, é indispensável. As necessidades cotidianas de participar de seminários, congressos, mesas redondas, entrevistas etc. (BAZZO; PEREIRA, 2009, p. 94).

A escrita é uma prática fundamental para uma boa atuação do profissional de engenharia, embora muitos deles não reconheçam essa prática como fundamental, por acreditarem que os conhecimentos específicos, principalmente referentes às exatas, serão mais utilizados. Por isso, resolvemos mostrar estas concepções de escrita dos alunos, a grande maioria advindas do senso comum.

## **ANÁLISE DO CORPUS**

---

As produções escritas analisadas são advindas da disciplina eletiva de Redação de TTC (linguagem, escrita e construção de sentidos), ofertada no 8º período, do curso de Engenharia Produção

de uma IES Pública, em Minas Gerais. Identificamos essas produções com a sigla TTC, seguidas dos números 1 e 2 (TTC1 e TTC2).

Observamos ao coletar estas produções que apenas no oitavo período, ou seja, quase no final do curso, os alunos podiam optar por esta disciplina, e ainda de forma eletiva, ou seja, não era obrigatória. Isso nos faz refletir sobre o que já mencionamos acerca do aluno desse curso deixar a escrita a um segundo plano, mas a própria instituição de ensino, valoriza as disciplinas de cálculo e talvez não deem a importância à reflexão com relação ao uso da escrita em disciplinas que trabalhem a linguagem desde o início do curso e não somente no final.

Essa disciplina seria importante desde o começo do curso, porque nela os alunos iniciam estudos sobre a linguagem, refletem sobre o plágio, autoria e o texto dissertativo e argumentativo, e todo este conteúdo os ajudaria muito no decorrer do curso e em sua atuação profissional.

O tema abordado pelos alunos nessas produções que analisamos a seguir foi a importância da escrita para os engenheiros

## **Análise da Produção TTC1**

---

Sobre esta importância, o aluno da produção escrita TTC1 escreveu:

(1) Alunos de engenharia, geralmente apresentam dificuldades na hora de escrever um texto segundo a norma culta da língua portuguesa, dificuldade essa que atrapalha muito na hora de escrever relatórios, fazer IC e TCC.

Ao escrever: *Alunos de engenharia, geralmente apresentam dificuldades na hora de escrever um texto segundo a norma culta da língua portuguesa*, o discente apresenta como argumento o estereótipo de que os alunos de Cursos de Engenharia não têm muita facilidade com a escrita, como se alunos das humanas tivessem total domínio da escrita, o que muitas vezes não acontece. Além disso, muitos alunos de cursos de engenharia têm muita dificuldade nas disciplinas de cálculo. O aluno continua argumentando que esta dificuldade com a escrita evidencia-se principalmente na produção acadêmica que exige o uso da norma culta da língua portuguesa. Termina dizendo que atrapalha muito na hora de escrever relatórios, fazer IC (Iniciação Científica) e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), assim, podemos observar aqui que o aluno vê a importância da língua para a escrita de trabalhos acadêmicos, mas em nenhum momento menciona a importância da escrita para sua atuação profissional.

Bazzo e Pereira (2009), ressaltam essa postura dos alunos que não julgam relevante levar a sério a escrita, deixando-a em segundo plano. O que não se justifica, pois os autores salientam que a atuação do engenheiro, requer boa comunicação, já que no dia a dia, esses profissionais precisam comunicar-se usando a escrita, inerente ao seu trabalho. Ou seja, não usarão a escrita somente no contexto acadêmico, para escrever IC e TCC. Esta é uma concepção utilitária da língua. Continuando nossas análises o aluno escreve:

(2) Mas de onde vem essa dificuldade? Essa dificuldade é natural, já que o aluno tem mais facilidade com números e contas se dedica mais a parte das exatas, assim como um aluno das humanas tem dificuldade de fazer contas complicadas. Será que possui solução? Sim, possui, quando se deseja fazer um texto sobre determinado assunto, deve ser feita uma pesquisa minuciosa sobre o tema para que o texto flua mais naturalmente e sem dificuldades na sua escrita



No parágrafo (2), ao enunciar *'Mas de onde vem essa dificuldade?'* a conjunção adversativa “mas”, é utilizada pelo discente para opor-se à afirmativa anterior, sinaliza um movimento retórico para contrargumentar as dificuldades dos alunos de engenharia (entendemos que de forma geral) com a prática da produção escrita. A pergunta já serve para preparar o leitor para aceitar sua justificativa. Apesar da resposta a essa pergunta estar no texto, ou seja, o discente a responde, isso, é um indício de ações que se fazem com a linguagem, que se referem às ações que se dão entre um eu e um tu. A atenção do outro é chamada, no caso, a do leitor, e isso, pode implicar o agenciamento de contrapalavras.

Na resposta à própria pergunta formulada anteriormente o discente enuncia: *Essa dificuldade é natural, já que o aluno tem mais facilidade com números e contas se dedica mais a parte das exatas, assim como um aluno das humanas tem dificuldade de fazer contas complicadas*”.

A palavra *'natural'*, equivale ao significado de normal, então é normal essa dificuldade, já que o nosso forte são as exatas. O discente justifica as dificuldades dos Engenheiros de forma geral com a escrita, mencionando a preferência pelas disciplinas das exatas, pois sua atuação e dedicação serão guiadas muito mais pelos cálculos que terá de realizar na elaboração e execução de projetos, na sua área de formação. Isso reafirma o discurso de que esse profissional não precisa se preocupar muito com a escrita.

A justificativa dada pelo discente é advinda da crença do senso comum, pois, ao afirmar *'Essa dificuldade' é natural, já que o aluno tem mais facilidade com números e contas [...]*”, não se atentou para o fato de que, embora ter facilidade com números e contas, seja importante para o processo de ensino e aprendizagem em um curso caracterizado como da área das exatas, e, também, para a sua atuação profissional, a escrita perpassa todo esse processo.

Já internalizou que as disciplinas das exatas são mais importantes em sua aprendizagem, mas não se atenta que trabalhar com número exige uma interpretação, por isso, a escrita é fundamental para lidar com dados numéricos, principalmente para contextualizá-los. De acordo com Bazzo e Pereira (2009), alguns estudantes, futuros engenheiros, não dão a devida importância à escrita, deixando-a em segundo plano. Por serem engenheiros, acreditam que não sabem e não precisam saber escrever corretamente. Os autores ressaltam ainda que não são poucas as oportunidades em que a capacidade de comunicação, tanto oral quanto escrita, seja indispensável.

Por exemplo, durante processos seletivos entre dois candidatos nivelados em termos de conhecimento técnico, a habilidade com a escrita pode ser o critério de desempate, a escrita de um relatório, um esboço de um projeto ou até mesmo um e-mail para um cliente.

Ao explicar um projeto para um cliente por escrito, o engenheiro tem que levar em conta que o cliente não possui o mesmo conhecimento técnico. Portanto, deverá ter o cuidado de buscar nessa comunicação, uma forma de se fazer entender por esse cliente (destinatário). Bakhtin (2003), ao analisar o papel do destinatário ao qual o enunciado é direcionado, defende que:

---

O enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e desse modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva (BAKHTIN 2003, p. 301).

Esse destinatário, participante ativo da comunicação discursiva, pode ser de acordo com Bakhtin (2003, p. 301):

---

Um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser 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, não concretizado (BAKHTIN 2003, p. 301).

Por isso, é importante que no decorrer de sua formação, o aluno de Engenharia reflita que a escrita é uma prática social, que não será usada para comunicar-se apenas com seus pares, mas, possivelmente, com vários desses destinatários mencionados por Bakhtin (2003), e considerá-los no momento da enunciação é de extrema importância na atuação desses profissionais.

O discente, ao enunciar *“assim como um aluno das humanas tem dificuldade de fazer contas complicadas”*, justifica as dificuldades dos alunos de engenharia, usando o recurso expressivo *“assim como”* para comparar essas dificuldades às dos alunos da área de humanas na realização de cálculos. Cria-se uma espécie de equivalência que, de fato só existe, devido à fragilidade da formação na educação básica. E faz uma afirmação sem fundamento, pois o discente não tem a certeza que alunos de humanas não tenham dificuldades com a escrita (muitos têm), e tampouco, que alunos de engenharia não tenham dificuldades com fazer cálculos. O aluno não se fundamenta para afirmar isso, ele se baseia no senso comum.

Essa preocupação dos alunos de engenharia com as disciplinas das exatas é justificada pelo fato de que são consideradas importantíssimas para esses profissionais. Bazzo e Pereira (2009) ressaltam que *“não se concebe um engenheiro que não saiba usar modelos matemáticos na resolução de seus problemas”*. Mas não

deve se conceber um engenheiro que não sabe expressar-se por meio da escrita. Resolver problemas é uma atividade que sintetiza a importância das engenharias, requer a capacidade de formular adequadamente as questões para as quais há que se construir respostas e solucionar problemas (BAZZO; PEREIRA, 2009); mas isso, não implica que somente saber fazer cálculos, seja suficiente para uma boa atuação do engenheiro.

O discente continua sua argumentação dizendo: *'quando se deseja fazer um texto sobre determinado assunto, deve ser feita uma pesquisa minuciosa sobre o tema para que o texto flua mais naturalmente e sem dificuldades na sua escrita [...]'*. Com essa afirmação, o discente entende que a pesquisa seria suficiente para escrever sobre determinado assunto. Porém, a pesquisa não é garantia de escrita, embora contribua de maneira significativa para sua prática. Para Fabiano (2014, p. 185), “pensar na pesquisa implica lidar com uma prática contínua da escrita, cuja presença e força não devem ser negligenciadas”. O discente enfatiza a necessidade de pesquisar, mas não há como saber qual a concepção que tem sobre ‘fazer pesquisa’, tampouco sobre *pesquisa minuciosa*. A pesquisa é importante na graduação, pois essa prática irá propiciar uma reflexão acerca dos conhecimentos já cristalizados, para daí emergir novas configurações. Acerca da necessidade de pesquisar, no momento que o discente afirma *'quando se deseja fazer um texto'* e *'deve ser feita uma pesquisa minuciosa sobre o tema'*, ele se refere ao tema que será pesquisado, e não à escrita. A pesquisa de um tema ou assunto não é garantia de uma escrita livre de dificuldades, por isso, esta é outra concepção baseada no senso comum.

O aluno continua:

(3) Devemos nos dedicar mais ao estudo de como escrever melhor, como por exemplo fazer um curso de redação na faculdade, como este, que estou fazendo, levando em consideração o

público alvo deste texto, posso dizer com toda certeza que a professora é a melhor professora da universidade. Brincadeira a parte, não terminei ainda [...].

No último parágrafo, *'Devemos nos dedicar mais ao estudo de como escrever melhor, como por exemplo fazer um curso de redação na faculdade, como este, que estou fazendo [...]'*, o discente acredita que, dedicar-se mais ao estudo é fazer um curso de 'redação', utilizando uma crença do senso comum, de que um curso de redação é a solução para se escrever bem. Nem todo curso de redação contribui para aquisição de uma boa escrita, pois depende muito da concepção de leitura e escrita adotadas. O discente atrela a escrita à 'redação', visão trazida da escola de que toda escrita deve ser nomeada dessa forma. Geraldi (2013, p. 136), ao fazer a distinção entre produção de texto e redação, defende que "na redação produzem-se textos para a escola, e na produção de texto, produzem-se textos na escola'.

Ao enunciar, *"levando em consideração o público alvo deste texto"*, ou seja, o professor, *"posso dizer com toda certeza que a professora é a melhor professora da universidade'*, traz com esse elogio uma característica de informalidade para o texto que na produção escrita acadêmica, de acordo com o que foi solicitado no contexto de produção, "tal qual como a fundamentação teórica de um trabalho", não seria permitido. O discente usa uma estratégia para desviar a atenção do professor e sensibilizá-lo, para que ela considere o seu texto e lhe dê nota. Acredita que elogiando terá chance. Se sente à vontade para fazê-lo, e ainda completa, dando indício com *"brincadeira a parte"*, que sabe que o assunto tratado no texto é sério. Ao finalizar o texto com *"não terminei ainda..."*, o discente não conclui o texto, dando indícios de que o tema ainda merece mais discussão, porém ele faz uma espécie de fuga para não finalizar o texto. Após, revisamos seu caderno, porém não encontramos nenhum outro texto que fizesse referência a esse.

## 2. Análise da Produção TTC2

---

Analisamos a seguir a produção escrita intitulada TTC2 que o aluno intitulou como *A essência de uma boa escrita*.

(1) Durante os anos na faculdade, nos deparemos em situações onde devemos utilizar nossos conhecimentos gramaticais e ortográficos para redigir um texto científico ou um trabalho acadêmico (como estou fazendo agora). Porém, alguns discentes possuem uma certa dificuldade para escrever um pequeno texto, por muitos motivos e esses motivos serão citados no texto.

No parágrafo (1) afirma: *'devemos utilizar nossos conhecimentos gramaticais e ortográficos para redigir um texto científico ou um trabalho acadêmico (como estou fazendo agora)'*, evidenciando uma crença advinda da escola, na qual a escrita está atrelada aos conhecimentos gramaticais. Essa visão de ter nos conhecimentos gramaticais uma referência para uma boa escrita é, para Koch e Elias (2012), advinda da escrita com foco na língua, com uma concepção de linguagem enquanto sistema pronto e acabado, devendo, o aluno apropriar-se dele. Reduziu o trabalho da escrita aos conhecimentos gramaticais. Com *'para redigir um texto científico ou um trabalho acadêmico (como estou fazendo agora)'*, classifica seu texto como acadêmico.

E continua: *'Porém, alguns discentes possuem uma certa dificuldade para escrever um pequeno texto, por muitos motivos e esses motivos serão citados no texto'*. Ao escrever *'alguns discentes'*, ele não especifica quantos deles possuem essa dificuldade na escrita. Em *'um pequeno texto'*, acentua ainda mais esse grau de dificuldade, porque se tem dificuldade para escrever um pequeno texto, a dificuldade para escrever uma fundamentação teórica seria maior. Além disso, ao

enunciar “*alguns discentes possuem uma certa dificuldade*”, ele se isenta dessa dificuldade, ou seja, alguns têm dificuldade, ele não.

Ao ressaltar que ‘muitos desses motivos serão tratados no texto’, o discente situa o leitor acerca do discurso que irá empreender, chamando-lhe sua atenção.

O aluno continua sua argumentação afirmando:

---

(2) Um dos problemas principais é a falta do hábito de leitura. A leitura é uma ferramenta fundamental para que a mente se abra para novas ideias. Um trabalho de conclusão de curso, por exemplo, nada mais é do que uma tese que será defendida pelo graduando, baseando em todas as informações que foram adquiridas por este, para poder ter argumentação e bagagem suficiente para defender tal tese. Outras fontes de leitura como notícias e textos investigativos também são úteis para enriquecer o nosso vocabulário, pois enriquecer o “leque” de palavras dá um diferencial para que possa escrever um texto que seja coerente e coesivo.

Inicia uma reflexão, argumentando que: ‘*Um dos problemas principais é a falta do hábito de leitura*’. A leitura é uma ferramenta fundamental para que a mente se abra para novas ideias [...], o discente apresenta uma visão limitada acerca da leitura, pois a mesma não se restringe a abrir a mente para novas ideias. Barzotto e Almeida (2013) ressaltam que existe, antes de um texto, uma escrita que o gerou e, antes dessa escrita, uma ou várias leituras que se articularam nesse processo. Essa articulação remete a um processo de interação entre o autor e o leitor, resultando em uma escrita com foco na interação.

O discente continua: ‘*Um trabalho de conclusão de curso por exemplo, nada mais é do que uma tese que será defendida pelo graduando, baseando em todas as informações que foram adquiridas por este, para*

*poder ter argumentação e bagagem suficiente para defender tal tese'. Ao enunciar 'por exemplo', apresenta a operação textual-discursiva de exemplificação que, de acordo com Geraldi (2013; 2014) serve para suspender o curso do que vem sendo tratado no texto e integrar-se a ele. Em "Um trabalho de conclusão de curso por exemplo, nada mais é do que uma tese', ao escrever 'nada mais ', simplifica o conceito de tese e TCC, dá indício de não saber o que é um TCC e uma tese. Ao enunciar o conceito que tem de TCC como 'uma tese que será defendida pelo graduando, baseando em todas as informações que foram adquiridas por este', apresenta uma definição equivocada acerca da base teórica de uma produção como TCC, pois, nessa produção, é preciso delimitar um tema e também as informações, seria impossível basear-se em todas as informações adquiridas. Essa é uma crença do senso comum. Por ser um discente do 8º período, deveria ter uma visão mais clara acerca dessa produção que deverá escrever posteriormente.*

*Na afirmação 'Outras fontes de leitura como notícias e textos investigativos também são úteis para enriquecer o nosso vocabulário, pois enriquecer o "leque" de palavras dá um diferencial para que possa escrever um texto que seja coerente e coesivo.' Em, 'leque de palavras', refere-se ao vocabulário já existente, que irá se enriquecer com as outras leituras. O discente acredita que a escolha lexical (leque de palavras), seja fundamental para a escrita de um texto coerente e coeso. Mas somente a ampliação do léxico não garantiria a escrita de um texto coerente ou coeso. Antunes (2009) afirma que sozinho o léxico não é responsável por essa coerência, embora contribua para que um texto seja coerente, porque, de acordo com Antunes (2009, p. 93), "não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem rearrumá-las de qualquer jeito" em uma escrita.*

No terceiro parágrafo de sua produção escrita o aluno enuncia:

(3) Outro ponto importante é a busca pelo conhecimento sobre o assunto que está sendo tratado no texto que será escrito. Não é apenas ler



e absorver as palavras é se “jogar” no texto que será redigido. O intuito é entender claramente o assunto para que não haja conflitos de erro de interpretação.

Continuando com a argumentação do discente no parágrafo (3): *‘Outro ponto importante é a busca pelo conhecimento sobre o assunto que está sendo tratado no texto que será escrito. Ao enunciar ‘Outro ponto importante é a busca pelo conhecimento sobre o assunto’, refere-se à pesquisa, à busca das teorias (informações que serviriam como base do trabalho). Machado (2011) faz uma distinção entre informação e conhecimento. Na visão do autor, as informações são dados analisados, processados e articulados com um significado (seriam as teorias). Já o conhecimento seria a compreensão dessas teorias, portanto, buscar informação e buscar conhecimento, não são a mesma coisa. Vejamos que o discente não discute como será essa busca, essa pesquisa, mas menciona a leitura, e ao fazê-lo, incorre em uma incoerência ‘Não é apenas ler e absorver as palavras é se “jogar” no texto que será redigido. Ele confunde leitura com escrita, ou vice e versa, e, embora elas estejam ligadas, o discente não foi claro: Primeiro, diz ‘Não é apenas ler e absorver as palavras’, abordando uma leitura que deveria ser feita em profundidade, e ‘é se “jogar” no texto que será redigido’, já se refere a implicar-se na escrita.*

*Em, o intuito é entender claramente o assunto para que não haja conflitos de erro de interpretação’, observamos a concepção de escrita das engenharias. O discente reforça que ela deve ser clara, concisa e não pode deixar dúvidas. Ao afirmar ‘entender claramente o assunto para que não haja conflitos’, reconhece que esse conflito existe, pois sua existência não se dá somente quando pensamos nos erros de interpretação, nas construções de sentido, presente no processo de aquisição da escrita e nas leituras envolvidas nesse processo. Galli (2010, p. 51) defende que “o processo da escrita se configura como*

um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos”, opondo-se à leituras definitivas.

Esses conflitos são inevitáveis, pois, na leitura de um texto, de acordo com Grigoletto (2011), pode ser que nem tudo seja explicado ou respondido ao leitor, já que, nem tudo o autor do texto sabe, controla, porque a rede de significados montada no texto pode ser reconstruída pelo leitor. E isso ocorre, muitas vezes, porque o texto deixa buracos. E para Grigoletto (2011), aprender a enxergá-los requer uma mudança na visão do discente, que também gerará conflitos, tensões e incertezas

No quarto e último parágrafo, o aluno escreve:

(4) Algo que se deve tomar cuidado, é o plágio. O plágio é considerado crime e o preço a se pagar é bem claro, simplesmente por apenas o redator escrever um trecho de um texto em sua redação e não citar o nome do autor deste. A citação direta ou indireta faz parte da escrita, muitos textos possuem trechos de citações. Isso não é motivo de se sentir envergonhado (por ter citado outro nome no seu texto), isso é apenas um indício de que você procurou e teve senso crítico de pesquisar mais sobre o assunto para redigir um bom texto. Então muito cuidado com cópias.

Nesse recorte, o discente menciona o plágio: *'Algo que se deve tomar cuidado, é o plágio'*, o perigo da cópia para o leitor em *'deve tomar cuidado'*. Esse dizer dá indícios de que sabe que existe essa prática e do perigo de realizá-la. Sabe que é considerado crime, porque teve a oportunidade de refletir sobre ela, e deixa isso claro quando diz: *'O plágio é considerado crime e o preço a se pagar é bem*

claro, simplesmente por apenas o redator escrever um trecho de um texto em sua redação e não citar o nome do autor deste’.

Ainda no parágrafo (4), *‘A citação direta ou indireta faz parte da escrita, muitos textos possuem trechos de citações. Isso não é motivo de se sentir envergonhado (por ter citado outro nome no seu texto), isso é apenas um indício de que você procurou e teve senso crítico de pesquisar mais sobre o assunto para redigir um bom texto. Ao enunciar, ‘Isso não é motivo de se sentir envergonhado (por ter citado outro nome no seu texto)’*, sinaliza que outros colegas podem sentir-se envergonhados de ter que fazer uma citação direta ou indireta. Mas também pode estar referindo-se a si próprio, porque não faz sentido um aluno de 8º período com a visão de que alguém poderia sentir vergonha de fazer uma citação direta no texto, pois ela é muito utilizada nos textos de uma pesquisa.

Quando o discente anuncia, *‘um indício de que você procurou e teve senso crítico de pesquisar mais sobre o assunto para redigir um bom texto. Então muito cuidado com cópias.’*, entende que a pesquisa pode ser a certeza da escrita de um bom texto. Mas somente pesquisar, não garante a certeza de um ‘bom’ texto, muito embora, ela contribua para melhorar a escrita, porque perpassa todo o processo de uma investigação em qualquer área do conhecimento. Fabiano (2014) defende a prática da pesquisa como central na formação do graduando, porque faz com que ele efetue um percurso de conscientização e estreitamento com relação ao processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, quando ele afirma, *‘Então muito cuidado com cópias’*, é enfático com relação ao uso indevido de informações, chamando a atenção do interlocutor para o que está dizendo. ‘Então cuidado’ com o plágio, com a cópia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As produções escritas TTC1 e TTC2 apontam para um sujeito que tem uma razoável articulação da escrita, porém com uma concepção

de escrita que entende a língua como uma visão utilitária, que deve ser usada apenas para cumprir exigência do âmbito acadêmico, como escrita de IC- de Iniciação científica e TCC- Trabalho de conclusão de curso.

Embora eles reconhecessem a importância da escrita acadêmica, apresentaram em suas produções uma concepção que tende a entender a escrita como algo inato às áreas de estudo, pois, muitas vezes, afirmaram que alunos de engenharia tinham dificuldade na hora de escrever, algo natural para eles, pois se dedicavam mais às exatas, assim como, os alunos de humanas se dedicavam mais às palavras e não às contas, tendo na visão deles mais facilidade com a escrita.

Entendemos que essas concepções apresentadas nas escritas desses alunos são advindas do senso comum, pois não apresentaram nenhum dado que comprovasse que, de fato, os alunos de humanas fossem *experts* na escrita, tão somente pela escolha de sua área de estudo.

Ao analisar as produções desses alunos, não percebemos nenhuma preocupação com relação ao uso da escrita em sua área de atuação, ou seja, nenhum desses alunos apontou a importância da escrita no dia a dia do seu trabalho como engenheiros, na escrita de projetos, relatórios, mensagens para fornecedores e clientes, entre outros. Isso é preocupante, pois um dos objetivos da escrita acadêmica é o uso da língua para além dos muros da universidade, ou seja, seu uso cotidiano na atuação das diferentes áreas de conhecimento advindas da formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

---

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARZOTTO, V. H.; ALMEIDA, S. M. P. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. In: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Leitura e escrita**: impasses na universidade. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 73-89.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. **Introdução à engenharia**: conceitos, ferramentas e comportamentos. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

FABIANO, S. A prática da pesquisa na graduação como fio condutor da formação em letras. In: BARZOTO, V. H. **Leitura, escrita e pesquisa em letras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GALLI, F. C. S. Escrita: (Re) construção de vozes, sentidos, “eus”. In: ECKERT-HOFT, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e mobiliza. In: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

KOCH. I. V.; ELIAS. V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: ECKERT-HOFT, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade na espaço papel-tela.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 107-120.

## A REESCRITA TEXTUAL: O FUNCIONAMENTO DO TEXTO NAS CONDIÇÕES DE USO DA ESCRITA

Leila Maria Franco

O reconhecimento da existência de saberes teórico-práticos específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação acadêmica e continuada para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes é uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980.

A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, o que determinou um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo de pesquisa. Dentre essa diversidade, estudos contemporâneos vêm revelando, como primordial ao labor docente, a apropriação de saberes que são determinantes no exercício da reescrita textual do aluno, mais especificamente, o saber curricular (TARDIF, 2014, p. 38) do docente de Língua Portuguesa, que se apresenta concretamente, sob a forma de conteúdos que ele deve aprender e aplicar no exercício do ensino da reescrita.

No que se refere à aplicabilidade do saber docente acerca da reescrita, o objetivo deste capítulo é, a partir da produção escrita, de um aluno do Ensino Médio, de uma escola da rede pública, no município de Ituiutaba, Minas Gerais, apresentar um conjunto de saberes, ao docente de Língua Portuguesa, associados à reescrita textual, atentando para o propósito comunicativo solicitado pelo professor desse aluno: produzir um texto dissertativo argumentativo (dimensão funcional), em norma-padrão da Língua Portuguesa acerca

do tema - O Movimento Sem-Terra no Brasil - no gênero dissertação escolar (dimensão da sua forma).

A escrita do aluno, o sujeito-autor, como toda atividade, ação interativa de produção textual, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, a qual exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização igualmente de vários saberes. Isso significa dizer que o sujeito-autor tem no seu interlocutor, o sujeito-leitor, aquele que o guia, pelo princípio interacional, nos movimentos de escrever, rever, reescrever. Nessa concepção interacional, a escrita igualmente é um trabalho no qual o produtor textual tem algo a dizer a alguém - que passa a ser a medida, o parâmetro das decisões acerca do que dizer, do quanto dizer e do como dizer (ANTUNES, 2004) - e o faz sempre em relação ao outro, seu interlocutor (para quem escrever?), com um propósito comunicativo (para que escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, ao recorrer a estratégias linguísticas, textuais, discursivas e interacionais, ao ver e rever, no próprio percurso da ação escritora, a sua produção.

No entanto, o texto escrito desse sujeito-autor, produto do seu desempenho escrito, é sempre motivo de inquietação e de críticas por parte do professor, devido ao registro, na superfície textual, de marcas discursivas, textuais e linguísticas que, geralmente, não atendem aos saberes normativos curriculares (ortografia, organização sintática, pontuação...), bem como do tipo e gênero textual solicitado. Isso justifica a motivação de voltar-se sobre o dizer desse sujeito-autor, no exercício da reescrita, como estratégia de saberes que são construídos na sua atividade de ensino, uma ferramenta para compreender o funcionamento da língua nas condições de uso da escrita, pelo viés discursivo, textual e linguístico.

A produção escrita, no contexto escolar, é mediadora da função sociocomunicativa entre o aluno (sujeito-autor) e seu professor, que, no caso em tela, fora produzir um texto, em norma-padrão da Língua Portuguesa sobre o tema - O Movimento Sem-Terra no Brasil - no



gênero dissertação escolar. Pela escrita, esperava-se que esse sujeito-autor construísse uma opinião e divulgasse o conhecimento/ o saber produzido por ele em torno da questão proposta.

Na produção desse gênero textual, dado o seu propósito comunicativo, inicialmente, da parte de quem escreve, uma série de estratégias são acionadas: o conhecimento acerca da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual), a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias para garantir a continuidade do tema e a sua progressão. Nesse sentido, o que se quer dizer e o como dizer (KOCH; ELIAS, 2015) é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolhas – a escolha do gênero textual em consonância com as práticas sociais, de seleção, de organização e de revisão das unidades de informação e uma série de conhecimentos armazenados na memória, a saber:

- o conhecimento linguístico: o conhecimento da ortografia, da gramática (sintaxe de concordância, sintaxe de regência, de colocação pronominal, da pontuação) e do léxico;

- o conhecimento de mundo já adquirido, providenciado remoto ou proximamente, direta ou indiretamente, de modo a permitir que o texto avance na configuração de uma instância comunicativa relevante acerca do tema proposto – Movimento Sem-Terra no Brasil;

- o conhecimento de textos do mesmo gênero textual – dissertação escolar - que leva em conta os elementos que entram na sua composição (a intertextualidade, o modo de organização, aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação), os movimentos retóricos desse gênero textual;

- o conhecimento interacional - práticas interacionais diversas histórica e culturalmente constituídas, a saber: a intenção, o propósito comunicativo, a quantidade de informação para o sujeito-leitor reconstruir o objetivo pretendido, a variação linguística adequada à interação.

Mas, quando da produção escrita, à sua dimensão funcional (argumentar, divulgar...), vincula-se a dimensão da sua forma de realização e apresentação já que os textos escritos tomam formas diferentes, conforme os diferentes propósitos comunicativos. Nesse sentido, a escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que realiza, isto é, diferenças na forma de as partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem, a exemplo, no gênero textual dissertação escolar (ANTUNES, 2004). Iniciemos, pois, com a leitura do texto motivador:

#### Os sem Terra

01 São pessoa sofrida, sem terra, sem pão, discriminados pelas sociedades, e de pé no chão vão.

03 E gente que briga pelo um pedaço de chão, pelos fazendeiros massacrados são. Os sem terra são gente que luta, que grita e esbaveja de uma batalha nunca se queixa, de

05 cabeça erguida levanta, e pra frente anda sem medo e sem nada de volta a batalha. Va sem terra, va pra luta perante o governo reivindica esta luta, seus direito, mesmo

07 que este são contra os fazendeiro.

Va sem terra, faze paciatas, enfrente o ministério, marche de cidade em cidade para

09 manhã vive em paz. Va sem terra, sem medo de ser feliz, de lutar pelos seus direito e cuidar de seus filhinhos.

M. S. F.

Fabre e Cappeau (1996), Fiad e Barros (2003) chamam de reescrita as “modificações estruturais que resultam em um texto terminal”. Mais especificamente, “a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer [...] (FIAD; BARROS, 2003) em dois momentos: quando o próprio autor “retorna sobre o dizer dele

mesmo e quando um outro, o professor, retorna sobre o dizer do sujeito- autor”, sendo essa última a proposta deste capítulo, no texto *os sem terra* de M. S. F.

Diante das muitas contribuições teóricas sobre a reescrita, tomá-la-emos enquanto atividade, segundo Matêncio (2002, p.113), no sentido de apresentar um conjunto de saberes acerca do “refinamento” dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que podem ser mobilizados a partir da produção original do texto *os sem terra*, materializada, posteriormente, em uma nova reedição desse texto. A ideia de atividade também está em Fiad e Barros (2003), quando nos lembram que na reescrita, há “um agir sobre a textualidade” (a inteligibilidade e a interpretabilidade do texto) e sobre a discursividade - a capacidade que o sujeito-leitor tem para calcular o sentido desse texto.

No que se refere ao refinamento discursivo, do texto em questão, no movimento em direção à autoria, acerca do dizer desse sujeito-autor, verificamos que ele não cumpriu o propósito comunicativo (a intenção/ o que dizer?) pretendido para a realização do texto: produzir uma dissertação escolar, com o objetivo de construir uma opinião a respeito da atuação do movimento sem-terra no Brasil. Ou seja, de demonstrar o que ele pensa e como ele pensa essa ação no Brasil, com uma opinião progressivamente construída, ao colocar em evidência argumentos para sustentar uma situação-problema, uma tese, sobre a qual possibilitasse a inclusão de novos dados, direcionados para uma conclusão ou nova tese (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012). Pelo contrário, M. S. F. produz um texto que, no seu funcionamento discursivo, qualifica a entidade sem-terra, descreve suas ações (*os sem terra são pessoa sofrida, sem terra*, bem como incita ações aos sem-terra, com palavras de ordem *va, marche*, inclusive. Contextualiza ainda um discurso de resistência pela colagem de vozes, no imaginário social, cujo efeito de sentido é o de um sujeito engajado, ativo (que *briga, que luta, reivindica essa luta, seus direito*), que resiste (*de uma*

*batalha nunca se queixa e sem nada de volta a batalha*) em um espaço de articulação de sentidos em torno da identidade positiva do homem (*sem-terra*) e do movimento (*que luta pelo direito à terra*).

Quanto ao refinamento textual (tipo e gênero), qual a especificidade do tipo textual dissertativo-argumentativo, no gênero dissertação escolar? A priori, seu objetivo é a exposição ou explanação de argumentos acerca do tema proposto, no caso, a ação do movimento *sem-terra* no Brasil. O que seria esperado é que o sujeito-autor construísse uma opinião (DELFORCE, 1992) acerca do movimento *sem-terra*. Para isso, deveria utilizar-se do poder de convencimento (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012), para que o sujeito-leitor tomasse uma posição em relação ao tema, ao expor um fato e refletir a respeito da questão, tecer explicações, apresentar justificativas, avaliar, conceituar e exemplificar, seguindo os movimentos retóricos, propostos pelas autoras, que caracterizam o texto dissertativo-argumentativo, a saber: (i) Situação-problema: ao contextualizar o assunto e guiar o sujeito-leitor na progressão do texto; (ii) Discussão: ao construir a opinião a respeito da questão examinada e apresentar argumentos para fundamentar a posição assumida. Para evitar abstrações, para elas, poderia valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia sobre o tema em questão. E, por fim, (iii) Solução-avaliação: ao evidenciar a resposta ao problema apresentado, que poderia ser pela reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto, pontua as autoras.

Contrário à tipologia textual solicitada, o aluno apresentou um texto descritivo, mas com traços poéticos. Há no texto a caracterização de um objeto sensível (*ser = sem terra*) (ANDRADE; MEDEIROS, 2004), por meio da indicação de seus aspectos mais característicos, dos pormenores e ações que os individualizam, que os distinguem (*pessoa sofrida, sem terra, discriminadas, gente que luta, esbraveja,*

*luta*). A descrição transmite aqui ao sujeito-leitor a sensação de uma fotografia, pois, mediante a atitude contemplativa do sujeito-autor que capta e transmite ricamente um cenário de confronto (*luta, grita, esbraveja, batalha*), de ausência/ de falta (*sem terra, sem medo, sem nada*), de perseguição (*massacradas*) possibilita ao sujeito-leitor, inclusive, de um ponto de vista discursivo, construir um imaginário para caracterizar *os sem terra* e a sua ação. Nesse trabalho descritivo, o sujeito-autor explora do mesmo modo substantivos (*sem terra*), adjetivos e locuções adjetivas (*sofrida, discriminadas, sem terra, sem pão*), e verbos de estado (*são, é*), tomados aqui como atributos dos *sem-terra*, de modo que os tornem individuais, específicos e inconfundíveis.

M.F.S. também confunde ou não sabe que o texto poético apresenta uma configuração diferente - com versos, estrofes, rimas e refrãos - sobre a página em relação ao texto em prosa solicitado (dissertação-escolar). Daí, a preferência por frases curtas e poucos elementos de junção, reduzidos à coordenada aditiva *e*, ao pronome relativo *que* e a subordinada concessiva *mesmo que*, indicadora no texto em questão de forças em oposição (*sem terra x fazendeiros*).

No que se refere à tipologia textual, além desse viés descritivo, o texto também se apresenta como injuntivo-panfletário - com verbos no imperativo *va e marche*, traço do tipo textual injuntivo que, segundo Travaglia (1991, p. 50-55), tem como finalidade incitar a realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando-a como realizá-la. Constitui-se sobretudo no discurso do fazer (ações), ao assumir características do panfleto, marcado linguisticamente em (l. 17) *sem medo de ser feliz* e (l. 18) *lutar pelos seus direitos*, uma intertextualidade, resquícios do conhecimento enciclopédico, certamente, com os *jingles* de campanhas do Partido dos Trabalhadores (PT). O tom panfletário, nessa produção textual, parece nortear uma postura ideológica a estruturar a forma textual e o efeito de sentido pretendido: suscitar no sujeito-leitor uma intenção, claramente apelativa, em (*va, marche*).

Veremos a seguir que o refinamento linguístico, muitas vezes, aproxima-se do que Jesus (1997) chama de “higienização do texto” para eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística. Apesar de a expressão higienização do texto sinalizar uma conotação negativa, uma vez que representaria o apagamento das marcas autorais do texto em nome da rigorosa adequação a parâmetros normativos da língua, constitui um movimento de reescrita do texto, com o fim de adequá-lo ao propósito comunicativo e ao gênero solicitado na situação comunicativa. Nesse sentido, como nos ensina Geraldini (1995); Jesus (1995) e Dolz e Pasquier (1996), o ato de reescrever não deve ser entendido apenas como a reformulação/correção de estruturas gramaticais consideradas inadequadas, mas um amplo processo que envolve atividades várias, ao possibilitar ao sujeito-autor uma reflexão sobre o funcionamento discursivo, textual e linguístico do seu produto textual.

Mais especificamente, a ação de fazer e refazer desencadeada pela reescrita, no movimento de retornar ao texto é um momento novo de produção linguística textual e discursiva, um momento de reedição do texto original, no qual, possivelmente, outras escolhas poderão ser mobilizadas pelo sujeito-autor, a partir da percepção do que antes não percebeu no seu texto, uma vez que só aprendemos a escrever quando escrevemos, com a prática efetiva dessa atividade. Sobretudo, a compreensão de que o texto não é um produto de “dimensões significativas acabadas”. Nesse sentido, para falar da reescrita, compartilhamos também com o posicionamento de Fiad (1991), quando nos lembra que: a escrita é uma atividade, um trabalho que se conduz no tempo e a reescrita uma parte desse trabalho, ao verificar as marcas deixadas pelo escrevente e que sinalizam o seu trabalho realizado.

Já anunciando o refinamento linguístico, enquanto atividade, no texto em questão, vejamos que as unidades de informação são mais frequentemente ligadas por dispositivos de coordenação, sendo

a mais frequente o operador argumentativo de adição, de acréscimo de informação, o *e*. O uso desse operador desencadeia no texto baixa densidade lexical e nível elevado de redundância, um traço da qualidade fragmentada (CHAFE, 1985) das unidades de informação tão frequentes, em contextos de oralidade, mas que devem ser evitados na escrita.

Fiad (1991) aponta que a escrita é uma ação que se dá na interação social, uma vez que os sujeitos (autor-leitor) vão se apropriando das especificidades da língua, constituindo-se como locutores junto com seus interlocutores. E a apropriação da língua, tanto pelo sujeito-autor, quanto pelo sujeito-leitor, implica uma ação, um movimento de interação. Nesse sentido, o refinamento linguístico, no exercício da reescrita, está relacionado a aspectos da correção gramatical, que podem entrar em interlocução entre os sujeitos (autor-leitor), como nos aponta Fabre (1986, p. 69), que sistematizou as operações em quatro tipos. Valemo-nos dessas operações, como objeto da reescrita, a fim de atender às especificidades normativas do texto escrito *os sem terra*, a saber:

a) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases. Para entender isso, examinemos as ocorrências abaixo:

- do grafema [r] em *reivindica* essa luta (l. 6) e *vive* (l. 9) (pela implementação do cancelamento do [r] pós vocálico, em final de verbos no infinitivo) e do grafema [s], em: *os sem terra, são pessoa sofrida* (l. 1), *seus direito* (l. 6), *contra os fazendeiro* (l. 7), (pela eliminação do plural redundante, marcado em geral só no determinante *os* e *seus* dos sintagmas nominais (*sem terra, fazendeiro e direito*));

- do uso da acentuação, ausente em *e* (l.3) e *va* (l. 4 e 8);

- da ortografia, pela supressão de som medial (síncope) e de segmentos fônicos da parte inicial de uma sílaba (aférese), respectivamente em: *esbaveja* (l.4) e *manhã* (l. 9);

- da redução da preposição *para* realizada como *pra*;
- da sintaxe de regência verbal (pela ausência da crase no verbo *voltar*, na indicação de destino ou direção, regido pela preposição *a* (de volta a batalha (l.5));

-de sintaxe de concordância verbal, em *que luta, que grita e esbaveja de uma batalha nunca se queixa, de cabeça erguida levanta, e pra frente anda sem medo*, pelo cancelamento das formas verbais na terceira pessoa do plural *luta, grita, esbraveja, levanta, anda* com o sujeito *os sem terra*.

b) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados, a saber:

- na locução adverbial *enfrente (l. 8), ao unir o que é separado*;
- no uso indevido de letras e do tempo e modo verbal, respectivamente em *paciatas e faze (l. 8)*;

- na presença (*os sem terra são (l. 1)*) /ausência de marca de terceira pessoa do plural (*Os sem terra e (l.3)*), em variação na concordância verbal (CAMARA JR.,1972, p.35-46), como indicativos de tendências da língua falada, em: *Os sem terra e gente que briga pelo um pedaço de chão, pelos fazendeiros massacrados são (l. 3). Os sem terra são gente que luta, que grita e esbaveja de uma batalha nunca se queixa, de cabeça erguida levanta, e pra frente anda sem medo e sem nada de volta a batalha (l. 3)*. Essa variação que toca os usos normativos da Língua Portuguesa parece também ser desencadeada pelo nome coletivo *gente*, que apresenta uma forma singular, que é extensiva aos predicados verbais (*que luta, que briga, que nunca se queixa, levanta, anda e volta*), mas semanticamente denota um conjunto de entidades, que se reflete ao flexionar somente o primeiro elemento (o determinante) do sintagma nominal, em *os sem terra*. Sobre o uso do nome coletivo *gente*, há igualmente aqui o cancelamento da forma *homem* como pronome indefinido para a pronominalização do substantivo *gente* (LOPES, 2004);



- no uso de um tempo verbal por outro, a exemplo, na (l. 6) *mesmo que este são contra os fazendeiro*, o presente do indicativo *são* foi usado no lugar do presente do subjuntivo *seja*. Nesse caso, a forma pluralizada *são* é precedida do anafórico *este*, mas que, do ponto de vista normativo, deve ser *esse*, remissivo *a governo*. Essa despreferência pela forma subjuntiva pode ser motivada, por um lado, pela escolha lexical *governo* que implica conjunto de pessoas, uma conotação plural, por outro, também, pode ser porque é um tempo verbal pouco usado pelo falante;

- no uso indevido da sintaxe de regência, do verbo *brigar*, em *briga pelo um pedaço de pão* (l. 3), mas que, pelo recurso da estilização poética do texto, sugere um conteúdo sonoro com pelos *fazendeiros massacrados são*;

c) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases, em *os sem terra são [...] discriminados pelas sociedades* (l. 1), quando pluraliza o agente da passiva *pelos sociedades*, certamente pela associação com o verbo transitivo *discriminados* o que não equivale ao sujeito gramatical da oração na voz ativa, *a sociedade discrimina os sem-terra*.

d) Deslocamento: permutação de elementos que podem modificar sua ordem no processo de encadeamento, a exemplo, pela reorientação da passiva ao manter em evidência o agente (*pelos fazendeiros*), responsável ativo pela ação expressa em *massacrados*, em *e gente que briga pelo um pedaço de pão, pelos fazendeiros massacrados são* (l. 3).

A reescrita desse texto, como uma das etapas de produção textual, pode ser motivada por atividades de mudança, adequação e reestruturação (GONÇALVES; BAZARIM, 2013), sugeridas por um par experiente, no caso, o professor. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica.

Assim, o trabalho docente é um espaço de produção de conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002). Vejamos que o ato de reescrever não deve ser entendido apenas como a reformulação/ correção de estruturas gramaticais consideradas inadequadas, mas um complexo processo que envolve atividades várias (discursivas, textuais, linguísticas), ao possibilitar que o sujeito-autor reflita acerca do funcionamento do texto, bem como, do uso da língua em situações de uso normativo na escrita.

Assim, na proposição de reescrita desse texto, observamos que o propósito comunicativo e as especificidades do tipo e gênero textual devem ser revisitados com atenção às modificações estruturais nos planos discursivo – quanto a intenção/ o que dizer? – textual (quanto à adequação da tipologia textual – dissertativo-argumentativo – e ao gênero textual (dissertação escolar) e linguístico – o refinamento das questões de ortografia, da gramática e das escolhas lexicais, notadamente, em grande parte, por supressão e por substituição como já pontuado.

Enquanto atividade metaenunciativa, as sugestões de reescrita apontam para a possibilidade de considerá-las um movimento em direção à autoria, que, na interlocução sujeito (autor-leitor) nos permite voltar ao texto, com o propósito de examiná-lo, analisá-lo, no seu interior – a possibilidade do movimento de uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto (MATENCIO, 2001), num projeto de escolhas e negociações, que o professor deve aprender e aplicar no exercício do ensino da reescrita.

Diante disso, o que pretendemos ressaltar é que a prática de reescrita é o grande desafio na proposição de saberes docentes, no ensino de Língua Portuguesa. E, a escola, enquanto espaço social, palco de vivências interativas – discursivas, textuais e linguísticas – o/a professor/a deve, nessa atividade metaenunciativa, inscrever-se como interlocutor ativo. Não apenas alguém que representa a instituição

escola que corrige, mas que se apresente sensível a estabelecer uma interlocução ativa, mobilizar um conjunto de saberes, com o sujeito-autor, em eventos sociocomunicativos dinâmicos, de ampliação de repertórios, diversificados e relevantes, de novos comentários, de novas análises, nos quais um sempre tem a dizer sobre o texto do outro, na interlocução sujeito (autor-leitor), a fim de se inscreverem, em cooperação, enquanto produtores de textos competentes da língua escrita em função das demandas sociais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRADE, M. M. DE; MEDEIROS, J. B. **Comunicação em Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

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

CHACON, L. A pontuação e a delimitação de unidades rítmicas da escrita. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), São Paulo, v. 27, p. 64-71, 1998.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.

FABRE, C. Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire. **Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage**, Paris, v. 9, p. 9-20, 1992.

FABRE-COLS C.; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/ écriture/réécriture. In: *Études de Linguistique Appliquée*, 101. Paris: Didier Erudition, 1996. p. 46-59.

CAMARA Jr., J. M. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: \_\_\_\_\_. **Dispersos**. p. 35-46, 1972.

CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. S. (ed.) **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam, John Benjamins, 1987.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e rescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas online**. Juiz de Fora: v.1, pp. 64-74, 2010.

DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou retour de l'inventio. **Pratpques** 75, p. 3-16, septembre, 1992.

DOLZ, J. e PASQUIER, A. **Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte Repères**, 10: 1995, p. 1-163.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, p. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.3, n. 1, p. 9-23, 2003.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p.49-69.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: (Orgs.) **Interação, Gêneros e Letramento**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v.1. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOPES, C. R. dos S. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 4, n.1 (47-80), julho de 2004

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330, 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.



# A RELAÇÃO ESCRITA E IMAGEM EM CHAPEUZINHO VERMELHO DOS IRMÃOS GRIMM

Ana Maria Zanoni da Silva

O cotidiano da sala de aula na graduação tem mostrado dificuldades na escrita de textos, quando a narração se faz necessária, como, por exemplo, aqueles da esfera jurídica nos quais é preciso descrever as partes envolvidas e narrar os fatos que desencadearam o conflito para o qual se busca o reparo ou a solução. A descrição das partes envolvidas, do espaço e, principalmente, a narração dos fatos têm se mostrado uma prática de escrita árdua que torna evidente a carência de estratégias de produção de textos que explorem tais aspectos, a serem postas em prática desde as série iniciais.

Embora a atividade de narrar fatos e histórias, para relatar acontecimentos, transmitir mitos ou ritos ou trocar ideias, seja uma atividade inerente ao ser humano, presente desde os tempos mais remotos, por meio dos petrogramas e dos petroglifos, das narrativas bíblicas, dos contos folclóricos orientais do início do século X ou dos textos da antiguidade clássica, pensar as dificuldades que permeiam essa atividade requer que se considere o ato de narrar como uma arte que implica técnica e aperfeiçoamento constantes para atrair e manter a atenção de quem ouve ou lê a história que se conta.

Quando Jolly (2007, p.18) se refere aos petrogramas e os petroglifos e afirma se tratarem das primeiras imagens que narram feitos, porque imitam, “esquemmatizando visualmente as pessoas e os objetos do mundo real”, sua afirmação mostra que tais imagens ao serem criadas obedeceram a um princípio organizador que lhes permitiu retratar a ação de pessoas em relação ao real a sua volta.

O ato de narrar, seja por meio da linguagem verbal ou visual se desenvolve amalgamado à própria história da humanidade. Com o advento da escrita e das tecnologias de impressão, essa atividade deixa de se manifestar apenas por meio da expressão oral e pictórica para se fazer notar também por meio de textos escritos e ilustrados. As narrativas da tradição oral, por exemplo, por meio de um processo de transcrição, ou seja, da passagem de um “texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 49), ganharam o mercado livreiro e chegaram ao público, sob a forma de fábulas e de contos.

No século XVII, entre 1668 e 1694, por exemplo, surgem as *Fábulas de La Fontaine*, as *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, também conhecidos por *Contos da Mamãe Gansa* (1697), coletânea publicada por Charles Perrault. Além de transcrever as histórias da tradição oral, Perrault também delimita os elementos estéticos essenciais à constituição do gênero literário, denominado de conto de fadas.

Ao abordar a obra de Perrault, Tounier (1983) afirma que o escritor esboça distinções fundamentais a respeito das histórias curtas e, a partir das fábulas gregas e latinas, discute o valor da “moral” nelas explícitas. Destaca também a origem popular do conto, por se tratarem de narrativas que os “avós inventaram para suas crianças”, bem como ressalta o aspecto moralizante, ao afirmar que os contos contêm “instruções ocultas (...). São sementes espalhadas que, em princípio, produzem apenas movimentos de alegria e de tristeza, mas das quais não deixam de brotar boas inclinações” (PERRUALT *apud* TOUNIER, 1983, p. 34). As compilações, transcrições e adaptações de textos da tradição oral, e os postulados teóricos conferiram a Perrault o título de “Pai da literatura infantil”. E na concepção de Lajolo e Zilberman (1988, p. 16), sua obra propiciou a preferência “pelo conto de fadas, literatizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, doravante adotada como principal



leitura infantil”. Embora haja preocupação com configuração escrita dessas narrativas, a moral nelas presentes “merecia mais atenção que a forma” (MEIRELES, 1984, p. 71). Com uma função moralizante, essas narrativas ganharam a preferência de pais e educadores. E mesmo após ter sido posta de lado a função moralizante, elas se mantiveram presentes tanto nas práticas de leitura como de escrita, ainda largamente realizadas no ensino fundamental.

E uma das características desses textos voltados ao público infantil é a presença da linguagem visual, ou seja, as ilustrações associadas às palavras, característica essa nem sempre devidamente discutida e considerada como elemento inerente ao próprio texto e, portanto, capaz de promover e ampliar o sentido. O uso da linguagem visual, segundo Fischer (2009, p. 272), “mostrou-se uma suplementação essencial para completar a escrita”. A ideia de que linguagem visual completa a escrita motivou estudiosos como, por exemplo, Hunt (2010, p. 233) ao enfatizar a necessidade de uma visão mais crítica a respeito da interação entre o significado do texto escrito e o significado da imagem, uma vez que “a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal (...)”.

Neste sentido, descrever o entrecruzar dos recursos da linguagem visual com a escrita no processo de tradução e adaptação de contos como *Chapeuzinho Vermelho*, compilado da tradição oral da cultura alemã pelos irmãos Grimm e publicado em 1857, torna-se importante enquanto objeto de estudo que busca mostrar como as ilustrações colaboram não somente para a construção de novos sentidos à narrativa, mas também favorecem o refinamento de habilidades necessárias para a promoção da textualidade, uma vez que a inserção de ilustrações em um texto obedecem a princípios semelhantes aos da escrita, tais como: coerência, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade e informatividade.

Nesse sentido, a escolha do *corpus* para a realização das análises ocorreu pelo fato de que os contos de fadas, por serem colhidos da

tradição oral e adaptados por meio da escrita e da ilustração para o público infantil, sofrem um duplo processo de tradução, ou seja, de transcrição do oral para o texto escrito e da seleção de trechos do texto escrito para serem traduzidos em imagens. Desse modo, o trabalho embasa-se nas obras de Martine Jolly (2007), de Beaugrand e Dressler (1983), Hunt (2010), Camargo (1999), entre outros autores, a fim de demonstrar como a compreensão da relação escrita/imagem contribuiu para o aprimoramento da escrita, por evidenciar ainda mais a maneira como ocorre a configuração do texto e da promoção de sentidos, bem como deixa ver marcas das concepções socioculturais do contexto de produção e que ainda se fazem presentes no imaginário do leitor.

Embora esse gênero literário, *a priori*, não fosse destinado ao público infantil, com o passar dos tempos tornou-se um dos mais presentes no cotidiano das atividades escolares, seja para fins de leitura seja de re-escrita. Ademais, faz-se necessário considerar que a compilação dos contos da tradição oral e a sua transcrição para a linguagem escrita, já constitui uma prática de escrita, uma vez que os compiladores delinearam as características formais e estruturais que fizeram com que o conto fosse elevado a categoria de gênero literário.

## DA ESCRITA PARA A ILUSTRAÇÃO

---

A celebre frase de Alice “Para que serve um livro sem imagens?” (CARROL, 2002, p. 11) chama atenção para a relevância que as imagens adquiram não apenas no imaginário infantil, mas também para diferentes tipos de texto. Por outro lado, é possível inverter a ordem dos termos na frase e elaborar a seguinte indagação: Para que servem as imagens em um livro (texto)? Tanto a indagação de Alice quanto a deste estudo visam à reflexão a respeito do papel desempenhado pelas ilustrações na construção dos sentidos, bem como sobre o modo como tais imagens estabelecem uma relação dialógica entre o

texto e seu contexto de produção , trazendo à tona o processo de configuração da textualidade.

O termo ilustração é de origem latina *illustratione* e o significado a ele atribuído - o ato de ilustrar imagens ou figuras empregadas para ornar ou elucidar o texto - confere à ilustração um sentido restritivo de adorno ou de uma forma de explicar por meio de figuras ou imagens o que está explícito na superfície textual (FERREIRA, 2004, p.1071). Definições que levam em conta apenas a fidelidade da ilustração ao texto a que ela se refere geraram dificuldades na recepção do texto, porque “a imagem pode tornar-se perigosa tanto por excesso como por falta de semelhança. Demasiada semelhança provocaria a confusão entre imagem e representado. Uma semelhança insuficiente causaria uma perturbadora e inútil ilegibilidade” (JOLLY, 2007, p.43). E, tal como afirma o escritor e ilustrador Luís Camargo (1999, p. 65):

---

A ilustração não tem função isoladamente, mas só em conjunto com o texto, estabelecendo-se uma relação entre as duas linguagens, a visual e a verbal. Essa relação pode ser denominada como coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual. A coerência intersemiótica pode ser entendida como a relação de coerência (convergência ou não contradição) entre os significados (denotativos e conotativos) da ilustração e do texto, podendo apresentar modalidades de convergência, desvio e contradição, ou seja coerência propriamente dita, incoerência localizada e incoerência, respectivamente. Assim, avaliar a coerência entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, deles se desvia ou os contradiz.

A inserção de uma imagem, um desenho, uma ilustração, uma figura - em um texto obedece, portanto, aos princípios de informatividade e de coerência, apontados por Beaugrand e Dressler (1983). É necessário uma inter-relação semântica entre o texto escrito e a ilustração, bem como o equilíbrio entre a inserção de elementos que remetem aquilo que é conhecido e partilhado pelo receptor e aqueles considerados como informações novas, ou seja, é preciso atender “a suficiência de dados”, para que o texto “seja compreendido com o sentido que o produtor pretende” (COSTA VAL, 2006, p.14).

O sentido de explicação ou ornamento comumente atribuído à ilustração, segundo Camargo (1995, p. 30), provem das “primeiras acepções da palavra. (...) pensamos que desenhos tornam um livro mais atraente, principalmente aos olhos infantis. Daí a ideia de que o papel da ilustração seja informar e enfeitar. Mas serão apenas essas as funções da ilustração?”.

Para Hunt (2010, p. 233), “a ilustração altera o modo como lemos o texto”. Essa modificação se deve também ao fato de que, ao rerepresentar a história, as ilustrações interpretam e dialogam com o texto e, portanto, trata-se de um processo que exige o uso de estratégias e escolhas. Nesse processo, a voz do ilustrador se faz notar, porque suas escolhas estéticas vinculam-se com a concepção de mundo, por ele nutrida. A concepção de mundo interfere tanto na leitura do texto a ser ilustrado quanto na ilustração, pois tal como afirma Hunt (2010, p.236), “toda ilustração é uma interpretação”.

Ao interpretar e traduzir o que está manifesto na superfície do texto, por meio da linguagem verbal, para a linguagem visual, a ilustração realiza um processo de tradução inter-semiótica, o qual “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 1969, p.64-65). Esse processo leva em consideração a intencionalidade, pois requer a criação de uma ilustração capaz de satisfazer os objetivos do texto em si, e do próprio ilustrador mediante ao texto a ser ilustrado. E, por outro lado,

a ilustração deve ater-se a aceitabilidade, pois sua inserção no texto deve corresponder as expectativas do receptor de que sua presença seja “relevante e capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos” (COSTA VAL, 2006, p.11).

Tomada como linguagem visual e analisada por uma perspectiva interacional, a ilustração, assim como a escrita, requer do ilustrador conhecimentos referentes à situação comunicativa; organização das partes a serem ilustradas, tendo em vista a continuidade e a progressão do tema/enredo; e equilíbrio entre o que se deixa ver (explícito) e aquilo que pode ser inferido a partir de escolhas estéticas (implícito).

Ao abordar as especificidades do ato de ilustrar, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (1998, p.3) evidencia a interferência que a ilustração tem tanto na leitura como do significado do texto.

---

É impossível negar que todo o texto ilustrado vai, necessariamente, receber interferência de suas ilustrações. A energia, a leitura (ilustrar é interpretar), o imaginário, a linguagem, as cores, o clima, a técnica, as referências icônicas, tudo o que o ilustrador fizer, vai alterar, acrescentar informação e interferir na leitura e no significado do texto.

E Azevedo (1998, p. 3) destaca o fato de que o livro ilustrado, ao nível da linguagem considerada como um instrumento de expressão e comunicação, isto é, de “um sistema de signos com função simbólica e capacidade de formar discursos que transmitem vários tipos de mensagem que, por sua vez, possibilitam a interação entre pessoas”, é composto por três sistemas narrativos que se entrelaçam:

---

a) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, seu tom, suas imagens, seus motivos e temas); b) as ilustrações (seu suporte: desenho?)

colagem? fotografia? pintura? e também, em cada caso, sua forma, seu estilo e seu tom) ; c) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato e o tipo de papel).

Tomada como um instrumento de comunicação, as ilustrações, durante as práticas de leitura e de produção textual, podem fornecer subsídios para a compreensão e aprimoramento dos fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1983).

### **A ILUSTRAÇÃO EM CHAPEUZINHO VERMELHO: APRENDENDO A LER, VER E ESCREVER**

---

A atividade de traduzir os textos da tradição para a linguagem escrita fez com que surgissem diferentes versões de contos, até então contados e recontados nas salas de fiar ou ao redor das lareiras. Dentre essas narrativas, destacam-se diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho*, sendo a mais popular a dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, linguistas alemães conhecidos como Irmãos Grimm. Além de compilarem as narrativas, eles adaptaram as histórias para o público infantil, demonstrando a consciência estética em relação à recepção do texto. Tal percepção justifica a preferência pela tradução efetuada na versão de Charles Perrault (1697) na qual a menina e a avó são devoradas, não são resgatadas pelo caçador e o lobo não é punido, um final que não se harmoniza com as expectativas do público infantil.

Tatar (2004) afirma que Perrault e os Irmãos Grimm retiraram do conto elementos grotescos e obscenos que se faziam presentes nos contos da tradição oral, como o trecho de algumas versões em que a Chapeuzinho Vermelho come a carne do lobo e bebe o vinho na dispensa da avó. Muito embora a versão de Perrault não tenha um final feliz e a protagonista se deite na cama com o lobo após se despir, para Tatar (2004, p. 28), tanto Perrault quanto os Irmãos

Grimm “reescreveram os episódios de modo a produzir um conto moralmente edificante que encerra uma série de mensagens sobre a vaidade e a ociosidade”.

Em busca de compreender o modo como as ilustrações colaboram para a construção de novos sentidos ao texto, as análises voltam o foco para a versão de Chapeuzinho vermelho, presente na coletânea *Household Stories*, dos irmãos Grimm, vertida do alemão para o inglês por Lucy Crane e ilustrada pelo pintor e ilustrador inglês Walter Crane (1845 -1915). Além de ilustrador, Crane também refletia sobre o papel da ilustração nos textos para criança e, segundo a curadora Lesley Delaney, no artigo “Walter Crane: *A revolution in nursery picture books*” (2010), os “*designs* pioneiros para livros infantis ajudaram a popularizar a ideia de alfabetização visual”. Além disso, Crane acreditava que:

---

(...) boa arte e design podem estimular o interesse em livros e ajudar crianças a aprender a ler desde muito cedo. Entendia que cada aspecto do livro – incluindo capas, guardas, títulos, ilustração, tipografia e layout da página – pode ser usado para encorajar a apreciação da criança pela leitura.

A percepção crítica de Crane a respeito da ilustração antecipa os pressupostos teóricos de Joly (2006, p. 43), ao afirmar que “desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado da linguagem”.

Já Luís Camargo (2006, p. 13) destaca a necessidade de se aprender a interpretar as imagens a partir do conhecimento prévio, porque “tal como a leitura da palavra depende do conhecimento

de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver”. Compreender o entrecruzar de palavras com imagens contribui para a melhoria de práticas de produção textual, porque, ao contemplar uma imagem, o leitor faz inferências, questionamentos e amplia a sua compreensão do texto, tanto no que tange ao conteúdo quanto à forma.

Quanto à forma, tal como ocorre na maioria dos contos de fadas, o início da narrativa de Chapeuzinho Vermelho ocorre por meio de sumário de apresentação, e expressão “era uma vez” estabelece o pacto com o leitor e lhe oferece a chave para abrir as portas de um mundo no qual a solução de problemas, a satisfação de desejos ou difíceis conquistas ocorrem de maneira mágica (COELHO, 1985, p. 115).

A menina é caracterizada como encantadora e muito amada pela avó, a qual lhe presenteou com um capuz de veludo vermelho e, que por muito usá-lo, passou a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho. As características de Chapeuzinho Vermelho e os episódios por ela vivenciados influenciam o público infantil, uma vez que, tal como afirma Candido (2007, p. 54), as narrativas são configuradas por meio da articulação do enredo, das personagens e das ideias. E, nesse processo, a personagem “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção e transferência. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos”.

Na ilustração 1, a imagem da menina, em primeiro plano, enfatiza o papel de protagonista. A relevância do capuz vermelho na caracterização da personagem é destacada por meio da capa que a cobre da cabeça até os joelhos. Os atributos de bondade e amabilidade são expressos por meio do inclinação da cabeça da menina para o lado da mãe, com o olhar voltado para a cesta. O pedido da mãe



à menina para levar uma cesta com doces e vinhos para a avó, que mora em uma casa no bosque, instaura o conflito e faz com que ela vivencie novas situações:

---

“Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigora-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver

---

na floresta olhe para frente como uma boa menina. Senão, pode cair e quebrar a garrafa e não sobrá nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa.”

---

“Farei tudo que está dizendo”, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe

---

(J. e W. GRIMM, 2010, p. 145-146).

A narrativa não faz referência ao local em que mãe e filha estão no momento do diálogo, porém, Crane, ao verter a cena para a linguagem visual, insere as personagens em um espaço reconhecível para a criança – a frente da casa.

## Ilustração 1- A entrega da cesta à Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.

O espaço retratado está adornado por jardins e flores, instaurando uma atmosfera de aconchego. A cerca delimitando o espaço reconhecível e seguro se opõe ao espaço aberto e desconhecido do bosque, no qual a menina entrará para chegar à casa de sua avó. A imagem da mãe com o olhar carinhoso e o corpo inclinado, em uma posição que faz lembrar um abraço, amenizam o “tom autoritário” – explicitado pelo uso dos verbos levar e tratar no modo imperativo afirmativo “leve -os”, “trate de sair agora mesmo” –, por ela empregados. O contraponto entre o discurso autoritário da mãe e os gestos de carinho favorecem à recepção do texto, ou seja, a aceitabilidade, por permitirem o reconhecimento de valores atribuídos à figura materna, tais como carinho, cuidado e proteção. Ademais, chama a atenção para uma característica do século XVIII, momento em que se estabelece a divisão dos papéis entre os membros da família,

cabendo à mãe “a gerência da vida doméstica privada” e coloca em primeiro plano a criança como “beneficiário maior” dos cuidados (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.17).

Muito embora a menina prometa seguir as orientações materna, ao chegar na floresta, sua promessa não se concretiza e ela desvia-se do caminho ao conversar com o lobo.

---

“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo.

---

“Bom dia, senhor Lobo”, ela respondeu.

---

“Aonde está indo tão cedo de manhã, Chapeuzinho Vermelho?”

---

“À casa da vovó.” (...)

---

“Onde fica a casa da sua avó, Chapeuzinho?”  
“Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta”, disse Chapeuzinho. (J. e W. GRIMM, 2010, p. 146-147).

A ilustração de Crane retoma o diálogo entre a menina e o lobo, inserindo no campo visual do leitor elementos que apontam para a astúcia do animal, como o casaco de pele de ovelha atado na cintura por um cinto azul.

## Ilustração 2 – O encontro de Chapeuzinho Vermelho com o lobo.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.

No processo de antromorfização, o lobo ganha casaco, cuja textura lembra pele de ovelha, chapéu, colarinho, lenço em torno do pescoço e cajado, trazendo para o animal detalhes de trajes humanos que favorecem a metáfora do lobo em pele de cordeiro. Essa associação instaura uma relação intertextual do conto com a fábula *O lobo em pele de cordeiro*, bem como com a parábola presente no Evangelho de Matheus (7:15), por meio da qual Jesus enfatiza a oposição entre essência e aparência: “cuidado com os falsos profetas, que vêm até vós vestidos como ovelhas, mas, interiormente, são lobos devoradores”. O olhar fixo na menina, a língua para fora da boca e os dentes demonstram a ferocidade, traço de caráter não percebido por Chapeuzinho, que tanto no texto quanto na ilustração dialoga com o lobo. Sob a alegação de que no bosque há muitas flores e pássaros, o lobo executa o logro e convence a menina a seguir por outro caminho.

Manipulada, a menina deixa a trilha e se embrenha na mata e o lobo vai para a casa da avó, bate à porta e responde a pergunta da avó.

“Quem é?”

“Chapeuzinho Vermelho. Trouxe bolinhos e vinho. Abra a porta.”

“É só levantar o ferrolho”, gritou a avó.  
“Estou fraca demais para sair da cama” (J. e W. GRIMM, 2010, p. 148).

Para compor a ilustração da chegada do lobo, Crane vale-se de uma imagem, cuja proporção evidencia e intensifica o clímax do conto, por colocar de um lado uma senhora idosa acamada e do outro o lobo voraz.

Ilustração 3- a Chegada do lobo na casa da avó.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.

Na ilustração, o espaço da casa da avó é fechado e seguro, tal como mostram a porta e a cerca que delimitam os espaços entre a casa e o bosque. As flores no jardim fazem da casa um ambiente aconchegante e distinto daquele apresentando na ilustração 2, na qual o bosque é retratado de modo sombrio. Valendo-se dessa perspectiva, Crane coloca a parede da casa em que está a janela, em primeiro plano e, através dela é possível ver a avó deitada na cama e a expressão de fraqueza em sua face. Desataca-se no interior do quarto, ao lado da janela a imagem de uma roca, a qual tem dupla significação, por se referir tanto ao trabalho das fiandeiras, que cantavam e fiavam histórias que se disseminariam oralmente ou por meio dos desenhos por elas tecidos quanto ao ato de tessitura do texto e das ilustrações nele contidas. As ilustrações, assim como a avó que fiou o capuz vermelho, de desenho em desenho compõem as cenas principais da narrativa, tal como as mulheres que “passavam o dia reunidas, tecendo juntas, separadas dos homens, contando histórias, propondo adivinhas, brincando com a linguagem, narrando e explorando as palavras, com poder sobre sua própria produtividade e autonomia de criação (MACHADO, 2003, p. 181).

A cena em que o lobo entra, devora a avó, veste-se com as roupas dela e deita-se na cama para esperar Chapeuzinho Vermelho é descrita no conto de forma sumarizada: “o lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer nenhuma palavra, foi até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas” (J. e W. GRIMM, 2010, p. 148). Trata-se de uma escolha estética que leva em consideração a recepção do conto pelo público infantil, porque, tal como afirma Coelho (1985), os Irmãos Grimm estavam integrados nas forças renovadoras da época, ou seja, no culto das tradições populares e na preocupação com a criança. E Crane, fiel ao seu projeto de ilustração como estímulo à leitura, também não a ilustrou.

A ilustração da chegada de Chapeuzinho à casa da avó, reforça

a ingenuidade da menina, pois ela olha para o lado e não nota a marca da pegada do lobo sobre o degrau.

Ilustração 4. Chapeuzinho Vermelho chega à casa da avó.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.

Percebe-se que o ilustrador, a partir da informatividade, recupera o suspense instaurado na narrativa e convida o leitor a tecer suposições sobre o destino da menina. Ao entrar na casa, Chapeuzinho Vermelho vai até a cama puxa as cortinas encontra o lobo vestido com os trajes da avó e deitado na cama.

Na ilustração 5, Crane insere no campo visual do leitor o momento em que a menina retira a capa, coloca-a sobre uma cadeira e, simultaneamente, faz as perguntas a avó .

“Ó avó, que orelhas grandes você tem!”<sup>5</sup>

“É para melhor te escutar!”

“Ó avó, que olhos grandes você tem!”

“É para melhor te enxergar!”

“Ó avó, que mãos grandes você tem!”

“É para melhor te agarrar!”

“Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!”

“É para melhor te comer!” (J. e W. GRIMM, 2010, p. 149).

Ilustração 5 – Chapeuzinho Vermelho entra no quarto da avó.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.



Nota-se o acurado trabalho de Crane na ilustração dos detalhes que compõem o quarto, desde o dossel florido envolvendo a cama, o tapete com franjas, a mesa ao lado da cama, até o vaso sobre um móvel no fundo do quarto. E a posição da menina em primeiro plano, com o rosto voltado para o lobo e esse tentando se esconder sob o lençol e a touca deixam ver a cena da conversa e, ao mesmo tempo, mostra a astúcia do animal escondendo o focinho e se preparando para atacar a vítima.

No conto, nas cenas em que o lobo devora a menina, o caçador corta a barriga do animal com tesoura, retira a avó e a neta e coloca pedras na barriga do animal são sumarizadas. E Crane também não as coloca no campo visual do leitor, uma vez que ilustra a menina abraçada ao caçador, o qual simboliza a imagem paterna, voltada à proteção. Na composição da ilustração dessa cena, nota-se que Crane valeu-se também do fator de situacionalidade e recupera a influência exercida pelo Romantismo sobre a tradução dos Irmãos Grimm, no sentido de instaurar “outras maneiras de o homem ver e compreender o próprio homem, seu mundo e seus objetivos na vida. (...) um inegável sentido humanitário que vai ter suas consequências na renovação da arte, da literatura e dos costumes” (COELHO, 1985, p.111).

## Ilustração 6 – O resgate de Chapeuzinho Vermelho e da avó.



Fonte: Walter Crane (1875).

Disponível em: <https://archive.org/details/LittleRedRiding00Cran/page/1/mode/2up>. Acesso em: janeiro de 2021.

A menina em primeiro plano abraçada ao caçador que, por sua vez, encontra-se com as pernas flexionadas, numa tentativa de ficar na mesma altura dela, mostra que a ilustração dessa personagem reforça a ideia de “preservação da infância (...) enquanto valor e meta de vida” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). O caçador aponta para o lobo ao mesmo tempo em que olha para a menina. A riqueza de detalhes dos trajes, composto por lenço no pescoço, colete, casaco e calça por dentro da bota, fazem dele o representante da burguesia e reforça o papel desempenhado pela criança. O lobo despido e caído ao lado da cama perdeu os caracteres antropomórficos, dos quais se valia para enganar as vítimas. Tanto a trama narrativa como as ilustrações de Crane evidenciam ser os mesmos atributos conferidos a Chapeuzinho Vermelho, ou seja, amável, encantadora e inocente que a torna uma preza fácil, por evidenciarem tanto a fragilidade quanto a dependência dos adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O percurso realizado visou compreender e descrever as relações que se estabelecem entre a escrita e a ilustração, numa tentativa de demonstrar o quanto as práticas de produção de texto podem tornar-se mais significativas e atraentes ao se valerem do entrecruzar da linguagem verbal com a visual. Esse entrecruzar evidenciou que a linguagem visual também se vale de fatores de textualidade, tais como intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, coerência e situacionalidade. Tal cruzamento possibilita, por exemplo, ao produtor do texto fazer escolhas de trechos mais significativos de seu próprio texto para serem ilustrados, ou seja, permite o exercício da intencionalidade, pois há “o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem mente (...)” (COSTA VAL, p. 10).

Concebida como uma imagem que acompanha o texto, numa relação de coerência, tal como afirma Carmargo (1999), as ilustrações do conto *Chapeuzinho Vermelho* mostraram ser a narrativa ilustrada uma maneira significativa para aprimorar a habilidade de narrar fatos, descrever personalidades e locais em que os acontecimentos ocorrem, propícia à reflexão mais acurada a respeito dos fatores essenciais à tessitura do texto.

Além de estabelecerem uma relação de intertextualidade da narrativa com outros textos, as ilustrações também enriqueceram e ampliaram a significação do conto, pois trouxeram à tona aspectos do contexto de compilação da narrativa pelos Irmãos Grimm, como, por exemplo, os atributos conferidos as figuras maternas e paternas que ainda se fazem notar no imaginário do leitor.

## REFERÊNCIAS

---

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo org. **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, Mercado de Letras 1998. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>. Acesso em : 02 de jan. 2021.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London:Longman, 1983.

BÍBLIA. Trad. Padre Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Livraria Editora Iracema Ltda, 1979.

CAMARGO, Luis. A imagem. Material didático entregue no minicurso "O livro para crianças: onde o visual e o verbal se mesclam", parte do evento paralelo ao **5º Traçando Histórias**. Porto Alegre, 2006.

CAMARGO, Luís. Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou Aquilo de Cecília Meireles. In: **Sínteses** – Revista dos Cursos de Pós-Graduação, vol. 4, p.63-69, 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6117/6834> . Acesso em: jan. de 2021.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do Livro Infantil**. Peirópolis. São Paulo-SP. 1995

CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das maravilhas: através do espelho e o que Alice encontrou lá**. São Paulo: Summus, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Quiron, 1985.

DELANEY, Lesley (November 2010). "Walter Crane: A revolution in nursery Picture books". **Books for Keeps** (185): 4–5. Disponível em : <http://booksforkeeps.co.uk/issue/185/childrens-books/articles/other-articles/walter-crane-a-revolution-in-nursery-picture-books>. Acesso em: jan. de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

GRIMM J. e W. **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução a Análise da Imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

MACHADO, A. M. O tao da teia –sobre textos e têxteis. In: **Estudos Avançados**, São Paulo,

v. 17, n. 49, p. 173-196, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_)

[arttext&pid=S0103-40142003000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: jan. 2021.

MARCUSCHI, L.A. – **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRELES Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas: Edição Comentada & Ilustrada**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

TOURNIER, Michel. **Le Vol du vampire: Notes de lecture**. Paris: Gallimard, 1983, p. 38-43.



# UM OLHAR SOBRE OS EXERCÍCIOS DE REDAÇÃO DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS* (1965-1971), DE MAGDA BECKER SOARES

Júlio César Bombonatti

## INTRODUÇÃO

Este texto é um desdobramento de pesquisa de mestrado<sup>4</sup> desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da unidade universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Aqui, serão tecidas considerações sobre os exercícios de redação presentes na coleção *Português através de textos*, produzida e publicada entre 1965 e 1971, primeira de autoria da educadora mineira Magda Becker Soares.

A partir da concepção teórico metodológica da configuração textual que, segundo Mortatti (1999), compreende fontes textuais como documentos portadores de testemunhos de uma época, é possível conceber a referida coleção didática como um *corpus* que, com o auxílio de outras fontes documentais, pode ajudar a compreender aspectos relacionados ao ensino de português no Brasil no período em que foi produzida e publicada.

Sob a ótica da configuração textual, na definição de Mortatti (1999, p.74), a pesquisa histórica em educação caracteriza-se como:

---

<sup>4</sup> Bombonatti (2017).

---

[...] um ato de interpretação centrado no conceito operativo do texto [...] com base no qual devem-se interrogar os documentos escritos na posição de um leitor contemporâneo que se esforça por compreender simultaneamente: o sentido da experiência vivida configurada nos discursos produzidos por sujeitos de outra época; a apropriação desses discursos por seus contemporâneos e seus pósteros; a razão pela qual os discursos que, em cada época, lograram permanência apresentam, de uma sucessão de acontecimentos, uma determinada versão e por que foram essas as versões preservadas no tempo e legadas aos pósteros como documentos/monumentos; e as inevitáveis diferenças entre os sentidos propostos por esses sujeitos e os sentidos atribuídos pelo próprio pesquisador, que, mediante a produção de determinado objeto de investigação, constituiu-se como sujeito de um discurso interpretativo sobre esses discursos.

Nesse sentido, as atividades de redação presentes nos volumes de *Português através de textos* possibilitam a compreensão de uma parte da história do ensino escolarizado da escrita em língua portuguesa no Brasil, no contexto do recorte temporal correspondente ao período em que a coleção foi produzida e publicada.

---

## A COLEÇÃO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS

Primeira coleção didática de autoria da educadora e pesquisadora mineira Magda Becker Soares<sup>5</sup>, *Português através de*

<sup>5</sup>É importante destacar que no período da produção e publicação da coleção a autora ainda assinava como Magda Soares Guimarães, por essa razão, nas citações de textos produzidos pela autora na década de 1960 ela será referenciada da seguinte maneira: Guimarães/Soares ou GUIMARÃES/SOARES.



textos foi produzida e publicada, entre 1965 e 1971, em cinco volumes lançados individualmente, a saber:

- *Português através de textos*: 1ª série, com primeira edição em 1965;
- *Português através de textos*: 2ª série, com primeira edição em 1966/1967(?)<sup>6</sup>;
- *Português através de textos*: 3ª série, com primeira edição em 1968;
- *Português através de textos*: 4ª série; com primeira edição em 1969;
- *Português através de textos*: 4º ano Primário e Admissão.

Com exceção do volume do 4º ano Primário e Admissão, todos os demais volumes eram destinados ao ensino da disciplina Português nas quatro séries do ciclo ginásial do Ensino Médio<sup>7</sup> na configuração da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação brasileira naquele período.

Um aspecto que chama a atenção sobre a coleção é o fato de ela se adiantar em relação à concepção de linguagem predominante no período. Enquanto as indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), por meio de documento intitulado *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias*, publicado em 1962, orientavam que o ensino de língua portuguesa no ciclo ginásial tinha como objetivos proporcionar ao aluno “adequada expressão oral”, “adequada expressão escrita” e noções de “gramática expositiva”, no manual

<sup>6</sup> Durante o desenvolvimento da pesquisa não foram localizadas as primeiras edições dos volumes da 2ª série e do 4º ano Primário e Admissão, contudo, considerando o intervalo entre o lançamento dos demais volumes e o fato de o volume da 1ª série ter sido lançado em 1965, supõe-se que o segundo volume da coleção tenha sido lançado entre 1966 e 1967.

<sup>7</sup> De acordo com o Artigo 34 da LDB nº. 4.024/61, lei vigente durante o período de publicação da coleção Português através de textos, o ciclo ginásial compunha o primeiro de dois ciclos que configuravam o ensino médio. Com duração de quatro séries anuais (Art. 44, § 1º, da LDB nº. 4024/61), no ciclo ginásial eram ministradas nove disciplinas (Art. 45 da LDB nº. 4024/61), entre elas a disciplina Português.

do professor, a autora afirmava textualmente que compreendia linguagem como instrumento de comunicação. Nas palavras da autora:

---

[...] é verdade que as Instruções do Conselho Federal de Educação, determinando a amplitude e o desenvolvimento do programa de Português, fixam, como objetivo primordial do ensino de língua materna, apenas o “proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”. Não parece justo, porém, esquecer esta outra função primordial da língua que é a *compreensão* oral e escrita. Realmente, a comunicação não é apenas expressão de mensagens a nós enviadas. As palavras nos servem ou para expressarmos – por escrito (escrever) ou oralmente (falar) – ou para compreender – mensagens escritas (ler) ou mensagens orais (ouvir). (GUIMARÃES/SOARES, p. 9-10, 1969, itálicos da autora).

Nesse sentido, considerando as definições de Geraldi (2011) sobre concepções de linguagem, é possível afirmar que enquanto os órgãos oficiais que regulamentavam o ensino de Português no ciclo ginásial se apoiavam em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, a autora de *Português através de textos* se aproximava de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, algo que só seria intensificado no cenário brasileiro, a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou a primeira lei nacional de diretrizes e bases da educação.

Desconsiderando as peculiaridades de cada volume, todos os quatro livros do ciclo ginásial da coleção são divididos em unidades estruturadas da seguinte maneira:

- Texto;
- Estudo do texto:
  - a) Interpretação;
  - b) Vocabulário;
  - c) Estilo;
  - d) Redação;
- Gramática:
  - a) Resumo;
  - b) Esquema;
  - c) Exercícios.

A organização em unidades dos volumes da coleção *Português através de textos*, articulando texto, interpretação, redação e atividades gramaticais é, provavelmente, resultado de uma tendência que, segundo Soares (2002), teve início no contexto brasileiro, a partir da década de 1950, quando alguns livros didáticos de português começaram a apresentar antologia e gramática em um mesmo volume, dividido, porém, em seções distintas. Segundo a autora, foi a partir da década de 1960 que a fusão entre gramática e antologia começou a se manifestar de maneira mais evidente, mesmo que na maioria dos casos ainda houvesse a primazia da gramática sobre o estudo do texto.

É a partir dessa breve descrição e contextualização da coleção que começaremos a descrever e comentar as atividades de redação presentes em seus quatro volumes do ciclo ginásial no tópico a seguir.

## OS EXERCÍCIOS DE REDAÇÃO

---

Presentes em todos os volumes da coleção *Português através de textos*, os exercícios de redação sempre fazem referência temática e estrutural ao texto que inicia cada unidade do volume. Com isso, segundo a autora, pretendia-se fugir de temas genéricos e abstratos que não despertariam no aluno interesse ou vontade de escrever (GUIMARÃES/SOARES, 1969c). Nas palavras da autora, no manual do professor da coleção, essa opção temática justificava-se com o seguinte argumento:

[...] quando sugeridos pelo texto, e através dêste<sup>8</sup> discutidos e comentados, os temas acordarão logo nos alunos idéias, reminiscências, vivências passadas e sobretudo vontade de escrever. O texto forma o clima afetivo necessário à criação, desperta interêsses e a redação passa a responder a uma necessidade interior de expressar-se sôbre determinado assunto. (GUIMARÃES/SOARES, p. 49, 1969c).

Para exemplificar essa relação do texto trabalhado na unidade com o tema do exercício de redação, segue a transcrição adaptada de um exercício presente na unidade “II/c” do volume destinado à primeira série ginásial:

---

<sup>8</sup> Como a redação da coleção *Português através de textos* atende às regulamentações do Formulário Ortográfico de 1943, optei por manter o texto original nas suas citações sem fazer as adequações às regulamentações do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2009.

**Quadro 1:** Representação de uma das unidades de um volume da coleção Português através de textos

TERMOS DA ORAÇÃO:  PREDICADO NOMINAL E VERBAL.  VERBOS DE LIGAÇÃO.
II/c.
TEXTO
MUDANÇA Paulo Mendes Campos
ESTUDO DO TEXTO
A) INTERPRETAÇÃO B) VOCABULÁRIO C) ESTILO <b>D) REDAÇÃO</b> <i>Escolha um dos temas abaixo:</i> <b>a) Se você já mudou de casa alguma vez, descreva a mudança.</b> <b>b) Se você nunca mudou de casa, ou não se lembra bem da mudança, observe bem as “coisas” de sua casa, ou de um cômodo de sua casa (móveis, quadros, tapetes etc.) e descreva-os.</b>
GRAMÁTICA
A) RESUMO B) ESQUEMA C) EXERCÍCIOS

**Fonte:** (GUIMARÃES/SOARES, p. 25-31, 1967, destaque e adaptação nossa<sup>9</sup>).

<sup>9</sup> Para facilitar a visualização de como os exercícios de redação são inseridos em cada unidade dos volumes, optou-se por fazer a adaptação observada no Quadro 1.

Em geral, os exercícios de redação objetivavam a escrita de textos narrativos e descritivos e, a partir do volume da terceira série ginásial, também era solicitada a produção de textos dissertativos. Isso se deve muito provavelmente às recomendações do Conselho Federal de Educação do período que, por meio de indicação publicada em 1962, propunha que os alunos das terceira e quarta séries ginásiais fizessem também a leitura de textos dissertativos, conforme pode ser observado no fragmento a seguir:

[...] nas duas primeiras séries ginásiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginásiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses. (BRASIL, p. 1, 1962).

Sobre a organização temática dos exercícios de redação, ainda que eles estejam sempre associados aos temas dos textos que iniciam cada unidade, elas apresentam características distintas em relação aos temas de redação propostos:

- no livro da primeira série predominam temas que, segundo a autora, procuram desenvolver a imaginação por meio de assuntos relacionados ao sonho e à fantasia; que apelam para vivências passadas; descrições baseadas na observação da realidade; a comparação entre elementos da realidade;
- no livro da segunda série, além dos temas presentes no volume anterior, há temas que objetivam a descrição de observações pessoais sobre assuntos específicos; que levam

o aluno a pensar sobre o seu futuro e o futuro do mundo; que procuram associar a imaginação a uma tomada de atitude; que estimulam o aluno a promover uma intervenção sobre a realidade;

- no livro da terceira série há a retomada de temas dos volumes anteriores, mas que exigem um grau maior de refinamento da escrita, os alunos são motivados a escrever fábulas, parábolas ou apólogos; textos que comparem o real com o ideal imaginado; também são inseridas propostas de produção de dissertações cujos temas apelam principalmente para os conhecimentos geográficos, econômicos e culturais dos alunos;
- no livro da quarta série as propostas para a produção de dissertações aparecem com maior frequência com temas que, nas palavras da autora, “[...] pretendem ajudar o aluno a pensar e discutir com clareza e independência, sobre questões que se colocam na área dos valores” (GUIMARÃES/SOARES, p. 55, 1969c); além disso, a autora também sugere que os professores não se limitem aos temas do livro didático e busquem temas que oportunizem aos alunos expressar seu interesses.

No manual do professor da coleção *Português através de textos*, a autora enfatiza a importância de que o aluno não encarar os exercícios de redação como uma atividade rotineira e escreva não apenas para satisfazer as exigências do professor, mas que faça isso para responder a uma necessidade de se comunicar. Nas palavras da autora:

[...] é importante que a redação não se torne uma atividade rotineira, é necessário que o aluno escreva não apenas para satisfazer uma exigência do professor, mas que escreva

para responder a uma necessidade interior, a um interesse pessoal. Não basta, pois, que o professor recomende que façam os alunos a redação da página ...; deve criar um clima tal que a redação se valorize, se imponha como um apelo, e seja vista pelos alunos como uma forma de realização pessoal. (GUIMARÃES/SOARES, p. 58, 1969c).

Por outro lado, quando se referem aos exercícios de escrita, as orientações do Conselho Federal de Educação daquele período emitiam a seguinte recomendação: “[...] nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento” (BRASIL, p. 2, 1962).

Ao se comparar a citação extraída do manual do professor da coleção *Português através de textos* com a recomendação oficial para o ensino de Português emitida naquele período, percebe-se a diferença entre as concepções de linguagem adotadas pela autora e pelo Estado. Enquanto o Conselho Federal de Educação, compreendia a linguagem como instrumento de expressão do pensamento, a autora abordava a linguagem como instrumento de comunicação.

Para que o aluno atingisse o objetivo de se comunicar por meio da escrita, a autora propunha uma série de sugestões no manual do professor da coleção que serão apresentadas e discutidas no próximo item deste texto.

## **PREPARAÇÃO E CORREÇÃO DA ESCRITA**

---

O programa de ensino da coleção *Português através textos*, no que se refere às atividades de redação, apresenta uma série de sugestões para que o professor desenvolva com os alunos em



momentos que precederiam e sucederiam a atividade de escrita, respectivamente, chamados de “preparação” e “correção”.

Durante a preparação, a autora sugere que o professor agende a redação com os alunos e, nesse processo, discuta com eles o tema e a sua relação com o texto que tematiza a unidade. Nas primeiras atividades de redação, ainda é sugerido que o docente discuta previamente o plano de organização das ideias e mostre como os textos estudados nas unidades apresentam sempre uma estrutura, insistindo na necessidade de que se planeje a redação antes de escrevê-la. A autora também propõe a realização de “composições coletivas” no quadro negro com a mediação do professor e participação de todos os alunos, contudo, ela atenta para que esse tipo de atividade seja realizado apenas enquanto se esteja ensinando o aluno a escrever, pois, segundo ela, quando realizado em excesso, pode levar à destruição da originalidade e a imposição de ideias. Também é recomendado que, na data da entrega das redações, alguns alunos leiam seus trabalhos em voz alta, de modo que “[...] ao escreverem, possam sentir que o fazem para um público – os colegas – e sintam a funcionalidade do trabalho” (GUIMARÃES/SOARES, p. 58, 1969c).

Em relação à correção das redações, a autora sugere que o professor peça aos alunos que escrevam seus textos em folhas de bloco, pois, segundo ela, as correções deveriam ser corrigidas fora do horário de aula e isso facilitaria o transporte das produções dos alunos por parte do professor. Sobre esse processo, é interessante transcrever a proposta de correção apresentada em *Português através de textos*:

[...] em que consiste a correção das redações? Não se trata evidentemente de refundir o que está escrito, de substituir o estilo do aluno pelo professor, nem mesmo de riscar a forma incorreta substituindo-a pela correta. Tal tipo

de correção tem, por um lado, o defeito de decepcionar e desanimar o aluno, por outro lado, a inconveniência de levá-lo à passividade e indiferença. Ele apenas passará os olhos pela redação que lhe é entregue coberta de correções, sentir-se-á cada vez mais desanimado de tentar de novo e continuará a cometer os mesmos erros e incorreções.

---

Para evitar tudo isso, convém que a correção do professor consista apenas em assinalar os erros, de acordo com um código pré-determinado e de conhecimento dos alunos (por exemplo, um risco vertical para os erros de ortografia e pontuação, um risco inclinado para os erros de flexão, uma linha sinuosa ao lado de períodos mal estruturados, grifo para as expressões inadequadas e palavras repetidas, etc.). Tal tipo de correção, além de seu valor didático, tem ainda a vantagem de ser bastante rápida, poupando o pouco tempo que habitualmente dispõe o professor. Os erros e incorreções mais frequentes serão levantados para uma explicação coletiva. (GUIMARÃES/SOARES, p. 59-60, 1969c).

Nota-se que a autora se preocupa em fazer com que, durante o processo de correção das redações, o professor se empenhe em corrigir os textos de maneira que o aluno venha a refletir sobre seus erros e não apenas aceite uma intervenção imposta.

Depois de corrigir todas as redações, de acordo com o que propõe o manual da coleção, o professor deve devolver as redações aos alunos e comentar com a classe os erros mais frequentes, em seguida, com o apoio de dicionários e gramáticas, os alunos devem enumerar e reescrever os erros apontados, solicitando a ajuda do professor quando necessário e, logo após, fazer a reescrita definitiva das redações em cadernos específicos para esse objetivo que serão

visados pelo professor com certa regularidade.

Dessa maneira, observa-se que o exercício de redação conforme proposto pelo programa da coleção *Português através de textos* é uma prática dialógica que objetiva a comunicação – muitas vezes entre aluno, professor e classe – por meio da produção de textos, uma vez que entre o processo inicial e final de escrita existem pelo menos cinco etapas que devem ser seguidas: preparação, escrita, correção feita pelo professor, correção feita pelo aluno e reescrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O objetivo deste texto não é comparar ou julgar um modelo de ensino de escrita presente em uma coleção didática produzida na década de 1960, mas sim, lançar um olhar do presente sobre uma proposta de prática pedagógica ocorrida no passado, a fim de compreender uma pequena parte de um momento da história do ensino de escrita em língua portuguesa no Brasil.

Diante do que foi exposto, observa-se que com a publicação da coleção *Português através de textos*, a autora antecipou o exercício didático de uma concepção de linguagem que passaria a vigorar de maneira mais ampla no cenário brasileiro somente a partir da década de 1970, pois ao compreender a linguagem como instrumento de comunicação naquele período, Magda Becker Soares confrontou as recomendações do Conselho Federal de Educação, que em suas publicações demonstrava uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Essa tomada de posição da autora, naquele momento, pode ser interpretada como um reflexo de um processo de expansão do acesso à educação escolarizada que vinha acontecendo naquela década, somado às mudanças nos meios de comunicação e no cenário cultural que, de certa maneira, forçaram instituições de

ensino, autores e professores a encontrar novas maneiras de ensinar, processo esse que se intensificaria ainda mais nas décadas seguintes.

## REFERÊNCIAS

---

BOMBONATTI, Júlio César. **Português através de textos de Magda Becker Soares**: contribuições para uma história do ensino de Português no Brasil. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: **Documenta nº. 8**, out. 1962 e nº. 11, jan./fev. 1963.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. e-book. p. 45-52.

GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. **Português através de textos**: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos**: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos**: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos:** manual do professor – curso ginásial. 7. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969c.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos:** 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos:** 4º ano primário e admissão. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem e pesquisa histórica em educação.** História da Educação. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.



# PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: REGISTROS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO DE LETRAS

Adriana Juliano Mendes de Campos

Na realidade, toda palavra comporta duas faces.  
Ela é determinada tanto pelo fato de que procede  
de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.  
Ela constitui justamente o produto da interação do  
locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a  
um em relação ao outro.

Mikhail Bakhtin

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta reflexões e considerações a respeito da evolução dos graduandos em Letras, desde seu ingresso no curso de nível superior, em consonância com o perfil e as exigências e habilidades que lhes são previstas dominar, por natureza da habilitação que buscam. Considera o panorama das avaliações externas nacionais em diferentes níveis de ensino e seus respectivos problemas e desafios, enquanto dado que sustenta a problemática das práticas de escrita, apontando um retrato da prioridade que deve ser dada às práticas de linguagem como objeto de ensino para o domínio da linguagem formal pelos estudantes brasileiros, especialmente os do Ensino Superior.

O artigo procura apresentar exemplos de disposição centrada e de superação da dificuldade linguística de graduandos, a partir da assimilação da linguagem teórico-científica, análise literária, interpretação e crítica aplicada aos textos, necessária para a construção do conhecimento na profissionalização docente, não só em Letras, mas também em qualquer habilitação para o magistério ou curso superior.

O Inep publicou em Setembro de 2020 o desempenho do ensino médio brasileiro no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, destacando que foi o melhor entre as etapas de ensino que tiveram os resultados divulgados. Desde 2009, as médias não apresentavam evolução considerável e mantinham-se estagnadas, nas disciplinas avaliadas: língua portuguesa e matemática.

Todas as variações da proficiência média foram positivas entre 2017 e 2019, sendo que 16 estados não alcançaram a média nacional de 277,3 pontos na disciplina. Em língua portuguesa, não houve queda no rendimento, mas 15 unidades não tiveram resultado igual ou maior que a média do país, de 278,4 pontos.

O Inep prevê a reformulação da avaliação, que completou 30 anos em 2020, atualmente com aplicação a cada dois anos, para os alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas provas de língua portuguesa e matemática. A intenção seria, no Novo Saeb, a partir de 2021, gradual e anualmente aplicar os testes, em todos os anos e séries da Educação Básica e, em todas as áreas do conhecimento. Não fosse a Pandemia e suas consequências nas atividades educacionais, as mudanças seriam implementadas, de forma progressiva, nos próximos cinco anos. Entretanto, os reflexos do distanciamento social e das aulas remotas nesse processo de trabalho pela melhoria dos níveis de proficiência em leitura e escrita, certamente terão incidência e comprometimento pós COVID-19.

Além do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a proposição de avaliação seriada ofereceria a gestores escolares e professores



dados para montar estratégias de intervenção pedagógica pontual, como as necessárias nas práticas de escrita, objeto deste estudo.

Historicamente tem sido alarmante constatar os números obtidos por nossos alunos, em geral. Os resultados ainda revelam alto índice de brasileiros que não sabem ler, embora tenham sido formalmente alfabetizados. Dentre as crianças de 04 a 17 anos, ainda há uma taxa muito alta dos que estão fora da escola e concluindo os anos iniciais, muitos deles não leem e escrevem adequadamente. Dos jovens brasileiros entre 15 anos, grande parte não entende o que lê, faixa que para nós já se encontra na reta final do Ensino Básico no Brasil, que corresponde ao Ensino Médio. Dos brasileiros com 18 anos, mais de 50% não concluem o Ensino Médio.

A falta de habilidade com as letras levou o país a ficar várias vezes entre os dez piores do mundo em interpretação de texto, segundo o PISA, um dos sistemas de medição de conhecimentos mais consultados. Temos sido reprovados dentro e fora do país. A metade dos estudantes avaliados pelo ENEM não consegue boas notas em redação.

Os alunos respondem às questões baseados nas próprias opiniões, não exatamente no conteúdo dos textos. Fazem uma leitura rápida e superficial. Nossa macro classificação mundial nos coloca pouco acima do analfabetismo. O brasileiro decifra as letras, lê frases, porém não compreende os significados. E o pior: dos brasileiros alfabetizados, com mais de 14 anos, apenas pequena parte do grupo é de leitores assíduos, o que tem sido agravado nesta era digital.

O que nos resta fazer como docentes universitários na formação desse contingente de estudantes que, em sua maioria e, por melhores condições de acesso, permanência e conclusão, opta pela habilitação no magistério, no nosso caso, das letras, também devido às mensalidades mais reduzidas, econômicas e acessíveis?

Resta-nos resgatar a capacidade de assimilação e desenvolver, gradualmente, a compreensão em profundidade, tarefa árdua,

de desautomatização da leitura corrente e superficial que nossos alunos praticam, ainda que sob pena de adotar um alto padrão de exigência, processo que demanda esforço, concentração e disciplina, incompreendido por muitos, vítimas da trajetória descrita anteriormente que, por isso, exige patrulhamento pelos professores, da análise e produção escrita dos estudantes.

Em três anos de formação, os processos de leitura e escrita devem caminhar juntos e nosso grande desafio é desenvolver tanto a compreensão de concepções teóricas, por meio da leitura quanto a expressão do pensamento, por meio da escrita acadêmica formal, enquanto instrumento de comunicação e reflexão sobre a relação língua e sociedade, buscando tornar o estudante sujeito de sua aprendizagem e protagonista de sua construção do conhecimento, autor de suas produções, não exatamente reproduzindo teorias, ideias e pensamentos por meio de paráfrases, etapa que até faz parte do processo de aquisição da escrita formal, mas participando desse processo interativo como produtor e sujeito de suas produções.

Em Campos (2000), traçamos um perfil que retrata bem os percalços da passagem da leitura literal para a literária; do óbvio para o simbólico e poético. Das conclusões de nossa pesquisa e estudos, iniciamos grupos, projetos e posicionamentos em sala-de-aula, determinantes na alteração do quadro descrito na introdução deste capítulo, processo que não deixa de ser penoso para muitos estudantes, porém gratificante quando dos resultados alcançados e não impossível mesmo para os que apresentam dificuldades para uma leitura e escrita independente, na situação de autoria, mas que a despeito das dificuldades, são incentivados de maneira intensificada.

Vimos implementando projetos que transpõem o universitário da visão empírica para as reflexões em torno da atividade docente e de sua *práxis*, na execução metodológica das proposições teóricas e na compreensão ativa dos fenômenos da aquisição da linguagem.

Os graduandos-estagiários aplicam os temas e o projeto elaborado discutindo, sistematicamente, no grupo de estudos, as práticas a serem desenvolvidas com seus alunos das redes estadual e municipal. Além dessa iniciativa de desencadeamento do protagonismo do graduando e envolvimento efetivo com o curso, temos procurado reduzir o hiato entre teoria e prática, na análise textual e abordagem linguístico-literária, para atuação eficiente e contextualizada do futuro profissional de Letras no ensino de Língua e Literatura, no sentido de minimizar, quiçá, alterar o quadro da leitura e escrita da população universitária e de seus futuros aprendizes.

Nossos alunos, em sua maioria, são trabalhadores de autonomia econômica mínima, dentro das características da região noroeste paulista, o que não lhes possibilita grandes aplicações financeiras em seus estudos. Oriundos das classes majoritárias da população, egressos de cursos noturnos, sobretudo nos últimos anos de sua formação no ensino básico, com pouco acesso à leitura de obras nacionais e universais, a não ser as da própria escola, dispõem de poucos recursos, além do tempo, a ser dividido entre família, trabalho e estudos. O esforço que empreendem em sua formação é elogiável, condição *sine qua non* para a superação das deficiências que apresentam.

O domínio da linguagem formal, teórica e a cultura acadêmica que precisam adquirir é o grande desafio de nosso trabalho docente universitário. Poucos são os que têm ideia nítida do caráter científico dos estudos de graduação e da necessidade de embasamento teórico para exercer uma prática consistente, sem tropeços e improvisação.

Essa transposição do senso comum para o *corpus teórico* exigido para seu perfil profissional, muitas vezes, causa sensação de incapacidade, não valorização de esforços pessoais e baixa autoestima, devido ao distanciamento entre o nível real e o ideal de compreensão leitora e da produção escrita. Não raro desistências e reprovações em algumas disciplinas permeiam a difícil trajetória de aquisição e assimilação do saber acadêmico formal.

Neste sentido, apresento a seguir o resultado parcial alcançado por alguns graduandos, revelado no trabalho paciente e laborioso desde seu ingresso no curso, relacionando diferentes saberes e conhecimentos adquiridos, no esforço intelectual a que são submetidos em sua formação, proporcionada pelo currículo adotado pelos docentes, em seus projetos de ensino, e pelo Departamento de Letras da instituição de ensino superior na qual atuo.

Os estudos literários e linguísticos procuram incidir sobre as estruturas do sentido textual ampliando-o, gradativamente, ao contextual, conforme Fiorin (2003), integrando as abordagens interna e externa, que procuramos desenvolver nas leituras que orientamos para as finalidades previstas nas habilidades propostas para o curso e para a disciplina de Linguística. Para Fiorin (2003), “os aspectos internos e externos à produção da linguagem como o contexto, a história, as esferas de produção bem como as especificidades de cada gênero devem se articular às capacidades linguístico-discursivas dos sujeitos”.

Em resposta às questões teorizadas por Geraldi (1984), a Linguística, tomando como objeto a Língua, procura desenvolver competências e habilidades de análise e compreensão da estrutura textual, que é o substrato do significado e do sentido a ser construído na interpretação, atividade fundamental na performance intelectual do futuro profissional. Porém nas últimas décadas do século XX, os estudos da teoria dos gêneros, fundamentados em Mikhail Bakhtin determinaram diferentes abordagens aos textos, focalizando sua estrutura formal, na teoria dos gêneros textuais e sua estrutura subjacente, focalizada na análise do discurso, na ideologia por trás dos textos, os gêneros discursivos.

Não pretendemos neste estudo abordar a teoria dos gêneros mas apenas demarcar que a opção por dois gêneros, especificamente, determinou o percurso da Sequência Didática que optamos por desenvolver, a fim de produzir a passagem do aluno do senso comum

para o domínio de uma concepção teórica ou de várias ao mesmo tempo, conforme os marcos teóricos aqui citados.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM NA SALA DE AULA - DA TEORIA À PRÁTICA**

---

Na verdade, a realidade educacional e a experiência profissional nos ensinaram a ineficácia de ensinar uma teoria alijada da prática; ou seja, o aspecto negativo e ineficaz da rotina de disseminar princípios teóricos estanques para depois aplicá-los separadamente. Neste sentido, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97), a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.

As análises, fruto da aplicação de sequências didáticas que privilegiaram, em sala-de-aula, são de dois gêneros: o gênero literário e o gênero canção, por meio dos quais desenvolvemos debates e leituras teóricas, que serão apresentadas no decorrer deste texto, pois representam conquistas e vitórias progressivas alcançadas pelos alunos e por nós, como orientadores de aprendizagem, no desenvolvimento do curso. Fazem parte do universo de alunos com o qual atuamos numa concepção gradual de currículo formal e requerido para atuação na realidade escolar, ancorado no saber teórico renovado para tal realização.

Por acreditar nesse potencial humano e na coragem de desafiar um texto em sua montagem e desmontagem, apresento o esforço de alguns dos alunos em ativar a linguagem como expressão, comunicação e interação, enquanto parte do currículo desenvolvido e dos pressupostos teóricos assimilados por eles.

Refletem o caráter metodológico da sequência didática que considerou etapas de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio crítico- analítico, passo a passo, até a produção escrita formal, incorporando conceitos linguísticos como substrato das análises.

O referencial teórico de leitura para aplicação nestas produções compõe-se das concepções ancoradas nos autores citados. Por meio deste trabalho, nossos alunos puderam perceber, com mais clareza, a incidência da análise da linguagem, sobretudo, se desafiados a aplicá-la às obras da Literatura Brasileira do século XX ou à nossa MPB (música popular brasileira) de caráter literário nacional, dos movimentos e artistas que fizeram parte de nossa identidade.

Homenageamos, com carinho e admiração, nesta publicação, o compositor de nossa geração, Chico Buarque de Holanda, que faz parte de nosso referencial cultural na passagem do século XX para o XXI, pela qualidade de sua produção escrita, que transita do gênero MPB para o poético, visto a qualidade e conotatividade de suas letras, orgulho para nossa geração, que doravante deverá se debruçar em estudos sobre as coletâneas e produções desse artista, nessa linha tênue entre a música e a literatura, conforme fizeram nossos alunos em seu esforço intelectual. Selecionamos também, Manuel Bandeira, poeta de nossa predileção pessoal dentre as análises arquivadas nas SD desenvolvidas.

Passo a apresentar um recorte do que foi produzido pelos graduandos, a partir de três textos (Minha História e Bom Conselho, de Chico Buarque de Holanda e Vou-me embora pra Pasárgada, de Manuel Bandeira) nas aulas, como resultado do desenvolvimento das Sequências Didáticas orientadas para identificar as relações semânticas possíveis nas expressões linguísticas utilizadas, considerando os estudos de pragmática, polissemia, sinonímia, antonímia, intertextualidade, polifonia, sentido não-literar e as categorias da enunciação. O nome dos alunos antecipam suas práticas de escrita, relatadas a seguir:

## TEXTO 1: MINHA HISTÓRIA – Chico Buarque de Holanda

---

Ele vinha sem muita conversa, sem muito explicar  
Eu só sei que falava e cheirava e gostava de mar  
Sei que tinha tatuagem no braço e dourado no dente  
E minha mãe se entregou a esse homem perdidamente, laiá,  
laiá, laiá, laiá

Ele assim como veio partiu não se sabe prá onde  
E deixou minha mãe com o olhar cada dia mais longe  
Esperando, parada, pregada na pedra do porto  
Com seu único velho vestido, cada dia mais curto, laiá, laiá, laiá,  
laiá

Quando enfim eu nasci, minha mãe embrulhou-me num manto  
Me vestiu como se eu fosse assim uma espécie de santo  
Mas por não se lembrar de acalantos, a pobre mulher  
Me ninava cantando cantigas de cabaré, laiá, laiá, laiá, laiá  
Minha mãe não tardou alertar toda a vizinhança  
A mostrar que ali estava bem mais que uma simples criança  
E não sei bem se por ironia ou se por amor  
Resolveu me chamar com o nome do Nosso Senhor, laiá, laiá,  
laiá, laiá

Minha história e esse nome que ainda carrego comigo  
Quando vou bar em bar, viro a mesa, berro, bebo e brigo  
Os ladrões e as amantes, meus colegas de copo e de cruz  
Me conhecem só pelo meu nome de menino Jesus, laiá, laiá  
Os ladrões e as amantes, meus colegas de copo e de cruz  
Me conhecem só pelo meu nome de menino Jesus, laiá, laiá,  
laiá, laiá

*Fala-se em polissemia a propósito dos diferentes sentidos de uma mesma palavra, percebidos como extensões de um sentido básico. Partindo-se, então, de uma análise linguística, percebe-se que o vocábulo cruz possui caracterização diferente do referente inicial, permitindo continuidade entre sentidos, sendo os mesmos delimitados pelo significado. É polissêmico, pois alarga sua acepção à aflição, tormento, sofrimento árduo; enfim, destino, fado que se há de carregar.*

*Informalmente, costuma-se chamar de antônimos quaisquer palavras ou expressões colocadas em oposição. Entretanto antonímia, quanto ao material linguístico, refere-se à relação entre palavras cujos significados se opõem ou contrastam. As expressões veio/partiu confrontam radicalmente dois significados extremos, formando uma oposição de início e fim de um mesmo processo.*

*Na caracterização geral, os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever os mesmos objetos e situações, porém sabe-se que não existem sinônimos perfeitos. Com base na Linguística Textual, cada signo possui significação e contexto próprios, porém, em alguns contextos, certos signos podem ser tomados como sinônimos. No entanto, a escolha lexical entre dois ou mais sinônimos obedece a vários fatores como características regionais, diferenças de sentido, diferenças entre objetos, grau de formalismo, aspectos de forma e função.*

*Na canção de Chico Buarque de Holanda, as expressões **esperando, parada, pregada** são equivalentes, possuem sentidos próximos, pois todos referem-se a **aguardar**, geralmente **em pé e quieto**.*

*Em Minha História, o sentido não-literal refere-se à linguagem conotativa, com ênfase na expressão; ou seja, o sentido do vocábulo é figurado. Portanto, o verbete **entregou** denotativamente, corresponderia a **dar, confiar, render-se**, porém, **no contexto abrange o sentido de ter relações sexuais**. O aspecto literal enfatiza o conteúdo, pois utiliza-se da linguagem denotativa.*



No texto, apesar de prevalecerem o literário e o poético, há passagens que contêm significado dicionarizado, ou seja, próprio.

A expressão **cabaré** restringe-se ao estabelecimento público onde se dança, bebe; portanto, as canções seriam reprodução das músicas cantadas nesse local. 'A Semântica explica que a ambiguidade nada tem a ver com as palavras de duplo sentido: cada uma de sentido único; o que cria uma dupla possibilidade de interpretação é a estrutura sintática, em muitos casos, porém, as ambiguidades estruturais combinam-se, às vezes, com ambiguidades de natureza homonímica'.

Torna-se ambígua a passagem '**resolveu me chamar com o nome do nosso Senhor**, relacionando-se ao trecho **Quando enfim eu nasci minha mãe embrulhou-me num manto, me vestiu como se eu fosse assim uma espécie de santo**'.

Existem algumas relações de sentido como o **campo semântico de Jesus: "manto", "cruz" e "santo" guardando intertextualidade com a história do filho de Deus**.

A figurativização das personagens deve-se às suas características explícitas e implícitas. Quanto ao **pai** de Jesus, toda a caracterização pressupõe um homem rude, cheio de instintos e **"carpediano"**, pois aproveita a oportunidade que encontra no porto para saciar seus desejos; de gestos fortes, **"cheirava e gostava de mar"**, além de **possuir tatuagem no braço e dourado no dente**, o que faz pressupor ser **marinheiro**.

A adjetivação indireta e implícita está nas passagens: "Ele vinha sem muita conversa sem muito explicar" e "Ele assim como veio partiu".

A **mãe** de Jesus, no texto, aparenta ser inocente, sofrida, pobre; enfim, marginalizada. Isso fica perfeitamente subentendido nas passagens: **"... se entregou a esse homem perdidamente"**, " ... esperando, parada, pregada na pedra do porto"; " com seu único velho vestido cada dia mais curto"; " ... mas **por não se lembrar de acalantos** a pobre mulher". **Sua linguagem pertence a cabarés** e por isso nunca soube acalantos. Era esperançosa. **Jesus, esse "menino", sofre pela caminhada como um ícone de Jesus, por ironia ou por amor. O verso aproxima as suas angústias às do filho de Maria. Talvez o seu nome fosse uma esperança**

**de salvação ou previsão cármica** dos obstáculos a serem enfrentados. Quando criança, foi **envolvido num manto** como se **'fosse assim uma espécie de santo'**, no que sua **mãe alerta toda a vizinhança** com a **perspectiva de ele ser a salvação** e o **responsável pela mudança**, ao menos de **sua história (mãe)**.

Seus **'colegas de copo e de cruz'** são **marginalizados**, bebem, sofrem e vivem 'bar em bar'.

## 02 – Miriam Roberta Pedrini/ Rita Aparecida Floriano de Oliveira

A primeira estrofe da canção caracteriza um homem posteriormente apontado como pai do eu lírico, por meio de suas **marcas psicológicas (sem muita conversa)** que ficam implícitas e pelas **marcas físicas: dourado no dente**, com a palavra **dourado** caracterizando o processo de polissemia. Nos dois últimos versos, relata a concretização da paixão.

Em **'esperando parada, pregada'** há duas relações possíveis: de **ambiguidade e de sentido não-literal, pois ninguém permanece pregado**. As pressuposições são possíveis pelas conotações, reiteradas nos versos subsequentes, que remetem à gravidez. Novamente, tem-se um fenômeno polissêmico.

Na terceira estrofe, **embrulhou e vestiu são sinônimos**, assim como **acalantos e ninar**. As palavras **santo e cabaré se opõem**. Essa relação marca a **contradição entre o nascimento de uma criança, em seu sentido de milagre e a vida que lhe é reservada**, que lhe espera, cheia de pecado. Portanto, **pecado é antônimo de santo**, da mesma maneira que ninar e cantigas de cabaré.

Ao final da quarta estrofe, depois de narrada a atitude da mãe perante a vizinhança, com o nascimento do filho, a expressão com o nome do nosso senhor substitui o nome Jesus **parafrasticamente**, o que causa maior impacto no leitor, pois acentua o significado do nome, abrindo espaço para a **ironia um nome santo num filho de prostituta**.

Este verso estabelece uma **relação parafrástica com o último da quinta estrofe**, em diferentes maneiras de designar o mesmo ser/objeto.

Na última estrofe, o v.1 é **ambíguo**, pois o narrador afirma que **sua história é esse nome (Jesus)**, mas este é o nome do emissor do mundo, um santo, o que **se constitui em antítese com o seu posicionamento no mundo**. São **similares somente a dor e o sofrimento, numa vida desregrada, mundana, escura, marcada pela bebida, luxúria e brigas**.

Do mesmo modo, **'viro a mesa'** é **ambíguo**, pois pode significar **inaceitação de sua condição ou confusão**. O nome Jesus é a **principal contradição nesse texto**. Seus colegas são os ladrões e as amantes, que **levam vida desregrada, desocupada, tendo como referência o bar**; por isso, são definidos como **colegas de copo e de cruz**, ou seja, de bebida e sofrimento, aproximados pelo **possessivo 'meus'**.

### 03 – Elizabeth Lima Reis/ Sylvania Ribeiro

---

O poema/canção narra uma história cujo protagonista sintetiza, gradativamente, sua existência, a começar pelas **circunstâncias em que seus pais se conheceram**: o momento de sua **concepção e gravidez da mãe**; seu **nascimento e infância** até se tornar **adulto** quando, então, toma consciência de sua **condição miserável**.

**Não existe referência temporal no texto e o espaço, tudo indica ser numa zona portuária.**

Para construir o texto, o autor selecionou **lexicalmente**, termos que, **interligados**, sugerem o **ambiente, o espaço, a atividade e o destino das personagens**. Dentre os aspectos semânticos utilizados, destacamos:

**Polissemia** – “viro a mesa”; **Sinonímia** – “embrulhou-me”; “me vestiu”; “o nome do nosso senhor/ nome do menino JesusAntonímia – “veio/ partiu” “acalanto/ cantigas de cabaré”; **Ambiguidades**: “cada dia mais longe” “esperando...”

Note-se a **função do gerúndio**, de, perdurativamente, **indicar o processo de espera da mãe**. Como pudemos verificar, **o extrato léxico**

***do poema foi construído de modo a propiciar a contextualização ou figurativização semântica das personagens e da própria história delas, por efeitos de sentido provocados por expressões metafóricas e conotativas. Minha História é uma narrativa com aspectos descritivos propositalmente construídos para remeter o leitor ao ambiente “pervertido” dos acontecimentos, dada a figurativização existente”.***

## **TEXTO 2: BOM CONSELHO- Chico Buarque de Holanda**

---

Ouçã um bom conselho  
Que eu lhe dou de graça  
Inútil dormir que a dor não passa  
Espere sentado  
Ou você se cansa  
Estã provado, quem espera nunca alcança  
Venha, meu amigo  
Deixe esse regaçõ  
Brinque com meu fogo  
Venha se queimar  
Faça como eu digo  
Faça como eu faço  
Aja duas vezes antes de pensar  
Corro atrás do tempo  
Vim de não sei onde  
Devagar é que não se vai longe  
Eu semeio vento na minha cidade  
Vou pra rua e bebo a tempestade

## 01 – Jeriel Gomes da Silva

---

‘O texto *Bom Conselho* é demarcado por verbos no imperativo: “ouça, espere, venha, deixe, brinque, faça, aja” tentando, assim, **quebrar uma suposta estagnação** em relação às atitudes do amigo, convidando-o.

Também, pode-se notar a **intertextualidade**, visto que o autor produziu este texto em **concatenação com vários provérbios populares, interpretando-os sob uma visão diferente**. Temos antonímia entre estas interpretações. Também se observa o processo de **referência** interligado por um processo de **definitivização** pelo uso do pronome possessivo em “Meu amigo” para indicar essa definitivização.

## 02 – Miriam Roberta Pedrini

---

Este texto nos remete a **vários provérbios, ironizados de maneira polifônica**. *Bom Conselho* **dialoga com outros textos num processo de intertextualidade**, levando a refletir, pensar, **incitando a uma mudança de valores ou uma verdadeira transformação no modo de ser das pessoas**.

Há várias expressões com sentido conotativo: *Espere sentado ou você se cansa* (algo vai demorar a acontecer); *Quem espera nunca alcança*; *Aja duas vezes antes de pensar*. É preciso tomar atitudes em vez de esperar e pensar. *Devagar é que não se vai longe*. **Este provérbio desestabilizado leva à dinamicidade e disposição para crescer**.

O texto se dirige a um amigo, definido pelo pronome possessivo ‘meu’, tentando persuadi-lo ou ao leitor imaginário a mudar sua vida monótona(...). Percebemos, ainda, ao longo do texto, uma gradação dos verbos: *ouça* (estático), *espere, venha, aja*. **Inicia aconselhando e termina agindo como se, pelo exemplo, promovesse uma ruptura com a postura cautelosa e carente de iniciativas**.

### TEXTO 3: VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA - Manuel Bandeira

---

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente  
Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banhos de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar  
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização

Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcaloide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.

### 01-Márcia A. de Assis Delamura/ Laurides Rodrigues Vieira Bernardes/ Nilva Magaroti

---

Os versos *Vou-me embora pra Pasárgada/ aqui eu não sou feliz* exprimem o desejo do eu-lírico **de fugir da realidade concreta e adentrar outro tipo de realidade**, a sonhada ou idealizada. Esse desejo e a **oposição existente entre o “aqui” e o “lá”** remetem ao poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, possibilitando a intertextualidade.

O poema está em **1ª pessoa (Vou-me, eu, sou, tenho, farei)**, de maneira **que o espaço e o tempo estão na dependência do eu, que neles se enuncia**. Nota-se que **quase todos os verbos estão no futuro do presente (farei, andarei, montarei, terei, subirei, escolherei, tomarei)**. As formas verbais do **presente indicam o momento de referência, dum agora coincidente com o momento da enunciação, demarcando a anterioridade do passado e da posterioridade**.

Ao fazer a **debreagem enunciativa** “Que no tempo de eu-menino, Rosa vinha me contar”, o poeta afasta o que revivera transformando-o em lembrança. **O eu passa a se tornar ele, ou seja, o eu do presente não é o mesmo do passado. Hoje, há um adulto e, ontem, uma criança.** Dessa forma, **o modo de enunciar cria sentido com o distanciamento.**

Os **elementos linguísticos** que servem, no texto, para **delimitar os espaços**, exercendo a função de demarcadores são, basicamente, os adjuntos adverbiais de lugar **‘aqui, lá’**. O **aqui** marca o espaço da **cena enunciativa**, pois é o espaço do enunciador, enquanto o **lá** marca o espaço fora da cena enunciativa. O **lá** representa para o eu-lírico um **mundo de delícias**, um mundo imaginário.

Notamos a **frequência da função anafórica** costurando os versos, promovendo a coesão textual e a **ênfase refletida pelo desejo obsessivo**.

No poema, temos um **enunciado em 1ª pessoa**, evidenciado logo no início com o pronome ‘me’ e com o pronome pessoal ‘eu’, nos 7º, 34º e 39º versos. Também, os verbos “vou, sou, tenho, deito, mando, quero, terei, farei”, reiteram essa manifestação. O advérbio de lugar ‘aqui’ determina o espaço em que se encontra o eu. O advérbio “lá” é figurativizado como Pasárgada, onde o eu-lírico é amigo do rei, monta em burro-brabo, sobe em pau-de-sebo.

**O momento da enunciação** é ordenado quando ele diz: Vou-me embora pra Pasárgada, concomitante ao **momento de referência ‘Aqui eu não sou feliz’**. Encontramos momentos de remissão e de evocação. **São remissivas no passado e evocativas quando os verbos estão no futuro:** “Lá a existência é uma aventura de tal forma ...”. Nesse trecho, o lá (advérbio) tem função anafórica em relação à informação anterior. “Vou-me embora pra Pasárgada”. Portanto, lá é um marcador linguístico enuncivo.

Segundo Fiorin (2003), “ao se construir um enunciado em que se projetam pessoa, espaço e tempo, temos uma debreagem”. Para exemplificar tal afirmação, temos, no poema, a instalação do eu



enunciador no v.1 **"Vou-me embora"** (**debreagem actancial**). No sétimo verso, ocorre a instauração do espaço enunciativo: **"Aqui eu não sou feliz!"**

Nessa composição poética, Bandeira relata detalhadamente as atrações de um lugar ao qual tenciona ir: a civilização, a cultura, as diversões, tudo o que não encontrava no lugar em que estava.

Os advérbios de lugar compõem duas séries: uma **dicotômica** (constituída pelos advérbios **(cá/lá)** e outra **tricotômica (aqui, aí, ali)**. **O aqui** marca o espaço da **cena enunciativa** e o **lá indica o espaço fora do lugar da cena**, além de **remeter anaforicamente ao referente Pasárgada**, como podemos notar no primeiro verso do poema: "Vou-me embora pra Pasárgada. Lá sou amigo do rei!" São visíveis, também, no poema, **marcadores de difinitivização (artigos): "a mulher, a existência, a louca"**.

Encontramos ambiguidade e antonímia na análise semântica em **'quero'** que pode significar a mulher idealizada, com a qual sonho ou a mulher que desejo. Lá/aqui; vou/vem e sinônimos inconsequente/louca/demente, entre outras. **Aqui**, evidencia-se a **debreagem enunciativa**, pois faz **referência ao tempo presente**, ao que **vive agora**, num determinado local, antagonicamente ao v.10, onde há **debreagem enunciativa**: **'que no tempo de eu-menino'**. Há nesse verso um distanciamento, uma presentificação do passado. O poeta revive o ocorrido na infância. São notáveis, também, trechos em sentido literal e não-literal: "Lá a existência é uma aventura"(não-literal); "e como farei ginástica, andarei de bicicleta, montarei em burro brabo, subirei em pau-de-sebo, tomarei banho de mar" (sentido literal).

Ao final do poema, temos um subentendido: **'Em Pasárgada tem tudo'** (aqui não tenho nada). Há, nesta mesma estrofe, **índices de polifonia**, pois encontramos aí argumentos e diferentes conceitos de determinado local: tem um processo seguro, tem telefone automático, tem alcalóide à vontade, tem prostitutas bonitas".

Concluimos que todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação, criando três momentos de referência: um presente, um passado e um futuro **concomitância/não-concomitância**;

**anterioridade/posterioridade.** *Percebemos, assim, uma temporalidade linguística associada à temporalidade de referência, marcando os eventos do poema.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O ensino universitário cumpre sua função social e antropológica do ensinar e constata, felizmente, resultados satisfatórios e entusiastas no caminho pedregoso das Letras. Recuperamos boa parte do tempo e da potencialidade da linguagem, por meio dos estudos linguísticos e literários, complexos e grande parcela dos estudantes já participa da produção coletiva, em grupos de estudo e projetos de alcance comunitário.

Estes são alguns dos resultados mais significativos que registramos na conclusão desse trabalho que se opõe ao que deposita conhecimentos na cabeça dos alunos, método a que Paulo Freire chamava de “concepção bancária” da educação, espécie em extinção, pois atende a um modelo retrógrado e ultrapassado que não se adequa ao perfil dinâmico e crítico do profissional do século XXI. A enorme profusão de saberes acessíveis, no momento mesmo em que são produzidos, torna improdutiva a utilização do cérebro humano apenas para armazená-los.

Nesse contexto, o papel do professor é muito menos o de “transmitir conhecimentos” e disseminar teorias e muito mais o de mediar e incentivar a produção escrita e circulação dos saberes, exemplo que apresentamos e que exige persistência e determinação de ambas as partes, no processo de construção do conhecimento e assimilação de pressupostos teóricos registrados sincronicamente nas análises.

O professor, reformulando o conceito de “aula”, por meio das Sequências Didáticas e de aprendizagem, bem como o de avaliação,

estimula o desenvolvimento de novas competências bem como habilidades diante do mundo digital e globalizado. A busca do domínio da linguagem formal nas práticas de linguagem estimuladas exige autonomia e desenvolvimento do espírito de análise e de crítica, mediada por leituras teóricas de fôlego, com renovação constante.

Esse desafio temos desenvolvido na Instituição de Ensino Superior (IE) em que atuamos, com vistas à qualidade do ensino e à formação dos estudantes e futuros profissionais que passam por nossas mãos, para que sejam, de fato, hábeis e capazes de fomentar a pesquisa de nível acadêmico e, ao mesmo tempo, para que sejam eficientes na mediação do processo de ensino-aprendizagem, em sua atuação.

As análises linguístico-literárias apresentadas e muitas outras que por hora não foi possível publicar, mas que se encontram selecionadas quando da leitura paciente de trabalhos e provas, representam nossa vitória diante dos inúmeros desafios pelos quais nós, professores, temos passado. São a prova de que vale a pena insistir na indicação de leituras das próprias obras poéticas e literárias e do *corpus* teórico, árido e complexo e talvez indigesto, quando mal orientado ou mal direcionado. Vale a pena resistir, reinventar metodologias e perseguir os propósitos, quando acreditamos na transformação que podemos provocar.

## REFERÊNCIAS

---

BANDEIRA, M. **Obra Completa**. 4 ed. RJ: Nova Aguilar S.A, 1996.

CAMPOS, A.J.M de. **A Literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica**. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNESP/ Ibilce, SJRP, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Intersemiótica da Literatura na Educação Básica**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) 243f- UNESP/

Ibilce, SJRP, São Paulo, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J.L. **Introdução à Linguística.** SP: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística II: princípios de análise.** SP: Contexto, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. 148 p.

HOLANDA, C. B. de. **Coleção Literatura Comentada.** Nova Cultural, 1980.

# O RESUMO ACADÊMICO/ABSTRACT: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Leila Maria Franco

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem havido um crescente interesse em estudos (KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; BARTON, 1994; SOARES, 1998, 2001; STREET, 1984, 2003, 2014) que têm se dedicado às habilidades de uma pessoa se envolver nas práticas sociais de uso da escrita, ou mais amplamente na cultura do escrito, sob o rótulo de Letramento. As práticas sociais da escrita são várias e, por isso, seria mais oportuno falar de letramentos, no plural, para tratarmos de toda a complexidade dos meios de comunicação de que dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 2000). A extensão do significado da palavra Letramento vem da compreensão da pluralidade dessa palavra para todo o processo de construção de sentido, tal como encontramos nas seguintes expressões: letramento digital; letramento informacional; letramento visual; letramento digital/eletrônico; letramento midiático; letramento literário e letramento acadêmico.

Partindo do pressuposto de que as pessoas fazem uso de diferentes letramentos, associados a diferentes contextos (BARTON, 1994), abordamos neste capítulo um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico, que se caracteriza por requerer formas diferenciadas para a escolarização, ao trazer à tona as práticas sociais de uso da escrita mais especializáveis, sofisticadas e em comunidades mais escolarizadas, a exemplo, no ensino superior, que apresenta muitas particularidades que o distingue de outros, como o ensino fundamental e o médio, dadas as especificidades que permeiam

a organização retórica e as características linguísticas dos gêneros textuais<sup>10</sup> acadêmicos nas diferentes áreas do saber. A exemplo, projeto, resumo acadêmico/*abstract*, artigo científico, resenha crítica/temática, dissertação, tese, livro, entre outros, apresentam funções diferentes e podem ser reconhecidos pelo modo particular como eles se configuram e são construídos.

Dentre os vários gêneros textuais, o resumo acadêmico/*abstract* possibilita ao aluno/a a sua inserção nas práticas acadêmicas. Consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (artigo acadêmico, Trabalho de Conclusão de Curso(TCC), dissertação e tese) e tem a finalidade específica de apresentar e descrever o modo de realização do trabalho ao qual se refere o documento analisado.

É um texto breve (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 152) cujo objetivo é sumarizar, indicar e predizer em um único bloco paragrafado, o conteúdo, a organização e a estrutura integral do texto original mais longo que deverá seguir. Também, segundo elas, ele é uma fonte de informação precisa e complexa e ajuda os pesquisadores a ter acesso rápido e eficiente ao conteúdo de um crescente volume de publicações científicas em um dado domínio discursivo.

Outra função do resumo acadêmico/*abstract*, para Motta Roth; Hedges (2010, p. 24), é atuar como um chamariz, no sentido de persuadir o leitor a continuar a ler o artigo completo, de convencê-lo de que o texto que segue é interessante e que os resultados são relevantes. A esse respeito, às vezes, os resultados e as conclusões são as únicas informações realmente obrigatórias no texto-síntese do artigo, ressalta essas pesquisadoras.

A esse respeito, o objetivo deste capítulo é analisar um gênero textual acadêmico, o resumo acadêmico/*abstract*<sup>11</sup>, em

---

<sup>10</sup> Compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base lógica [*rationale*] para o gênero (SWALES, 1990, p. 58).

<sup>11</sup> Resumo acadêmico/*abstract* (MOTTA-ROTH; HENDGE, 2010, p. 10)

língua portuguesa, a fim de verificar se a organização retórica e as características linguísticas desse gênero se inscrevem no domínio do letramento acadêmico, de uma concluinte de um curso de Pedagogia e, secundariamente, apresentar as contribuições teóricas desse tema nos estudos acerca das práticas sociais de uso da escrita, em contextos e meios determinados, como as práticas de escrita na universidade - o letramento acadêmico, na divulgação do conhecimento científico.

Para tanto, com base em Silverman (1993), esta é uma pesquisa qualitativa que usa o método de análise textual. Qualitativa porque, nesse caso, um único exemplar do gênero textual acadêmico, resumo acadêmico/*abstract*, será analisado, com o objetivo de verificar se a organização retórica e as características linguísticas desse gênero se inscrevem no domínio do letramento acadêmico, mais especificamente, avaliar as categorias de análise, propostas por Motta-Roth; Hedges, nesse objeto de análise, a fim de verificar como elas são usadas em uma atividade concreta (SILVERMAN, 1993) de prática social de uso da escrita, na universidade - o letramento acadêmico, na construção do conhecimento. O *corpus*, nosso objeto de análise, é constituído de um resumo acadêmico/*abstract*, em língua portuguesa, de uma graduanda, do 8º período, do curso de Pedagogia, de uma universidade pública, na cidade de Ituiutaba, MG, na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cuja exigência é apresentá-lo como gênero textual artigo científico.

A esse respeito, o capítulo está assim organizado: primeiro, apresentamos sucintamente o conceito de letramento, esse mesmo conceito no interior dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e o conceito de Letramento acadêmico, em seguida, analisamos a organização textual de um resumo acadêmico/*abstract* para avaliar a “ação acadêmica” da autora desse gênero textual de produzir informações e dados gerados acerca da sua pesquisa, no resumo de seu Trabalho de Conclusão de Curso e, por fim, algumas considerações finais.

## PERMEANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

---

É recorrente que a menção inicial do conceito de letramento - a condição de ser letrado- aquele que tem a capacidade de se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009), no Brasil, foi usado por Mary Kato, em 1986. A utilização desse conceito, nos meios acadêmicos, objetivava separar os estudos acerca do “impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995). Igualmente, em Tfouni (1988), o conceito de letramento refere-se a processos sociais mais amplos, pois “(...) focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita e (...), nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988). Vejamos que na proposição de Tfouni, o letramento reforça o impacto social da escrita, as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20).

Para Kleiman (1995), o impacto social da escrita é somente um dos componentes desse fenômeno aos quais a autora acrescenta outros, a saber: as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões nas quais é possível observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1999).

Ao tratar desse conceito, Soares (2001, p. 145) amplia a concepção de letramento como “o estado ou a condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. Nesse sentido, para ela, o letramento como prática social envolve não somente formas de



ser, falar, ouvir, escrever, ler, interagir, mas também de usar recursos e ferramentas tecnológicas num dado contexto e para objetivos específicos. Essa concepção encontra adesão em Barton (1998) para quem o letramento é uma prática cultural sócio e culturalmente estabelecida e que permite a pessoa apoderar-se de suas vantagens e participar de forma ativa das decisões da comunidade na qual está inserida. Em vista disso, o indivíduo demonstra ter habilidades e competências e, além disso, participação ativa em variados eventos de letramento, em que a escrita e a leitura são fundamentais.

Muito do que partilhamos com o outro é mediado pela escrita, ou seja, pelos conhecimentos que são veiculados pela escrita para nos comunicar e interagir com as outras pessoas, pelo modo como a escrita é usada para significar e dar forma ao mundo. Nesse sentido, coerentemente com os conceitos apresentados, tomamos letramento aqui enquanto as práticas sociais da escrita que envolvem os processos de interação relativos ao uso da escrita em contextos determinados e situados, como as práticas de escrita no contexto acadêmico que devem atender às especificidades que permeiam a organização retórica e as características linguísticas do gênero acadêmico requerido, neste caso, o resumo acadêmico/ *abstract*.

Para além do letramento enquanto prática social, a complexidade desse fenômeno também deve ser vista na perspectiva sociocultural e isso encontra lugar nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996; FIAD, 2011, 2015) que propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Esse novo campo de investigação das práticas de leitura e de escrita (HEATH, 1983; STREET, 1984; BARTON et al., 2000) concebe a escrita como uma prática social situada que se orienta pelos objetivos específicos das diferentes esferas da atividade humana, bem como pelas necessidades comunicativas de seus membros, e manifesta-se em diferentes gêneros do discurso. Essa vertente de

estudos, iniciada por pesquisadores do Reino Unido, denominada de Letramentos Acadêmicos, ganha repercussão em vários centros de pesquisa não só por razões próprias à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações práticas e sociais, ao destacar a expansão do ensino superior, em quantidade de estudantes e, principalmente, em diversidade cultural e linguística, observa Fiad (2013). A esses estudos, o que justifica a caracterização “novos”, conforme Gee (2000), é a ideia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas, sendo que o sentido é “compreendido muito mais em termos de processos socioculturais que estados ou eventos cognitivos internos” (LANKSHEAR, 2002).

Sentido simboliza a perspectiva (GEE, 2001) que um sujeito letrado tem de si, dos outros, das relações de poder e dos objetos/artefatos disponíveis para participar de práticas sociais efetivas. Pode indicar a esse sujeito sua condição (SOARES, 2002, p 145) ou posição de *insider* ou *outsider* (GEE, 2001) em práticas sociais diversas nas interações, que possibilitam a ele assumir ou não papéis sociais. Gee (2001) denomina *outsider* aquele que não consegue se inserir ou não se sente inserido em determinados contextos. Para se inserir em certas práticas sociais, ser um *insider* (GEE, 2001), é essencial a imersão em contextos específicos de uso da língua, participar de processos de socialização, o que não significa receber instrução formal como condição necessária. A esse respeito, intensifica-se o caráter social, situado e histórico do letramento o qual é responsável por caracterizar a condição letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social (FISCHER; PELANDRÉ, 2010).

Na percepção de Fiad (2011), é possível falar em letramento acadêmico no interior dos Novos Estudos do Letramento, ao assumir que há usos diferentes da escrita no contexto acadêmico - projeto, resumo acadêmico/*abstract*, artigo científico, resenha crítica/ temática, dissertação, tese, livro - gêneros frequentemente utilizados na

divulgação de pesquisas e no avanço do estado da arte das diversas disciplinas que formam o que é comumente chamado de academia - que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. Desse modo, ao assumir que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é oportuno falar em letramento acadêmico, pois, na universidade, há usos específicos da escrita que diferem de outros contextos, segundo a autora.

É recorrente que o uso do termo letramento acadêmico compreende todo contexto no qual há práticas formais de escolarização (FISCHER, 2008) e, por isso, imprime a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e constroem o saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais de professores e de estudantes, das finalidades de estarem nesse contexto específico e das relações estabelecidas com o conhecimento (STREET, 2009) veiculado. Com efeito, na esteira de Fiad (2011), consideramos, neste capítulo, o letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário.

Muitos pesquisadores, conforme Fiad (2015), a partir da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas - descrita nos NEL - enfocam o contexto acadêmico, com o propósito de apreender que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Nesse sentido, é nas práticas sociais que o letramento acadêmico tem uma função ou um papel, no caso na produção escrita do resumo acadêmico/*abstract*, objeto de análise deste capítulo, de comunicar os resultados de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, no gênero textual acadêmico artigo científico do qual o resumo é parte integrante. Essas práticas fazem referência aos modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelos quais a academia faz uso para comunicar à comunidade científica os resultados de pesquisa acerca de um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos, que nos

auxilie na compreensão da realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2002, p. 31).

Nos eventos de letramento acadêmico, conforme Fischer; Pelandré (2010), os estudantes vão construindo os seus saberes acadêmicos/ científicos e, para além disso, de natureza igual, os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Tais eventos, para as pesquisadoras, são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico. Assim, nesse processo de construção, são geradas as condições para a aquisição dos padrões do discurso dominante da instituição na qual determinados gêneros acadêmicos se inscrevem e se situam socialmente.

A noção de letramento acadêmico constitui-se em uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para o entendimento de questões relativas à aprendizagem no ensino superior. A esse respeito, Lea e Street (1998) concebem que a escrita acadêmica pode ser compreendida e ensinada no contexto universitário com base em três perspectivas ou modelos: o modelo das habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos, adotado neste capítulo.

Para esses estudiosos, o modelo das habilidades concebe o letramento como um conjunto de competências individuais e cognitivas que os alunos/as no curso superior necessitam aprender e desenvolver, com o objetivo de transferi-las e inseri-las no contexto da universidade. Tal modelo desconsidera a trajetória anterior de letramento do concluinte e, ao constatar o que ele não sabe em relação ao letramento esperado na academia, considera-o como deficitário, ou melhor, é visto a partir daquilo que ele não conhece e precisa aprender, porque é o único responsável pelo seu desempenho, em se tratando das práticas escritas. Mais especificamente, evidencia apenas os aspectos formais da escrita, como gramática, ortografia e

pontuação. Em razão disso, desconsidera a função social da língua e o contexto no qual emerge o processo da escrita, pressupondo que, uma vez apreendidos, os aspectos formais da língua escrita, os concluintes tornam-se hábeis para transitar em quaisquer práticas letradas (MELLO, 2018).

No modelo da socialização acadêmica, conforme Lea e Street, os desafios do/as aluno/as relacionados à escrita acadêmica são considerados e compreendidos pelos docentes, responsáveis pela inserção daqueles na cultura acadêmica, não somente quanto aos modos de usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas, mas também nas áreas do conhecimento da universidade. Nesse modelo, de acordo com esses pesquisadores, os gêneros discursivos são concebidos como relativamente homogêneos e, como resultado, busca-se ensinar o que eles não sabem para inseri-los nas práticas letradas da esfera acadêmica e, uma vez aprendidos, reproduzi-los sem dificuldades, com atenção às necessidades das diferentes áreas do saber.

Quanto ao modelo do letramento acadêmico, foco de nosso interesse neste capítulo, relaciona-se às práticas sociais que permeiam a escrita, como a construção de sentido em situações concretas de uso da língua. Na proposição defendida por Lea e Street (1998), há um modo de entender os significados que os aluno/as na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas, muito embora esses autores não deixam de destacar a importância de se trabalharem as habilidades formais da escrita e a aculturação do estudante universitário. A compreensão dessas práticas é direcionada por questões epistemológicas, ao envolver as relações que ele/(s) estabelecem com o conhecimento, que seja capaz de inseri-los nos distintos contextos e disciplinas a que são expostos, bem como na produção e divulgação do conhecimento. Nesse modelo ainda, o centro da atenção está nos adequados e efetivos usos do letramento como questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas, situadas

e que envolvem processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais (LEA; STREET, 1998).

Conforme esse modelo de letramento, oferecer ao/a aluno/a o repertório de práticas quanto à organização retórica e às características linguísticas significa realizar um trabalho sistemático, a partir dos gêneros acadêmicos, que envolva uma metodologia que compreenda a visão do gênero, como nesse caso, o gênero acadêmico, resumo acadêmico/*abstract*, objeto de interação e, principalmente, como prática social, pois como observa Juchum (2014), o/as aluno/as precisam conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade. Isso porque quando do ingresso deles na universidade até que são letrados, mas não o suficiente para que se engajem nas práticas letradas do contexto acadêmico, porque muitos têm histórias de letramentos variadas, com práticas de leitura e escrita também variadas.

É importante ressaltar que essas três perspectivas relacionadas à escrita acadêmica devem ser trabalhadas em conjunto, pois todas visam à inserção do/s aluno/as no meio acadêmico, não sendo consideradas, assim, excludentes, mas que se hibridizam. No entanto, Street (2010, p. 546) argumenta que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta “a natureza da produção textual do/a aluno/a em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade; em síntese, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos”.

## **O RESUMO ACADÊMICO/ABSTRACT EM ANÁLISE**

---

Haja vista que a instância acadêmica é um espaço de produção e sistematização do conhecimento, no qual circulam, em seu interior, textos cujos padrões se diferenciam daqueles que circulam em outros níveis de escolarização e nos meios menos formais, tomamos como

categorias de análise para o gênero acadêmico, resumo acadêmico/ *abstract*, as proposições e considerações de Motta-Roth; Hendges (2010, p. 159) e Motta-Roth; Hendges (1996, 1998, 2010, p. 155), respectivamente, acerca:

(I) das especificidades linguísticas, os marcadores metadiscursivos que caracterizam cada movimento retórico nesse gênero acadêmico;

(II) da descrição esquemática (a movimentação/organização retórica) para a análise desse gênero, com base em Bittencourt (1995, p. 485), explicitado a seguir:

---

## **MOVIMENTO 1- SITUAR A PESQUISA**

---

Subfunção 1A - Estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B - Fazer generalizações no tópico	e/ou
Subfunção 2A - Citar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2B - Estender pesquisas prévias	ou
Subfunção 2C - Contra argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D - Indicar lacunas em pesquisas prévias	
MOVIMENTO 2 - APRESENTAR A PESQUISA	
Subfunção 1A - Indicar as principais características	ou
Subfunção 1B - Apresentar os principais objetivos	e/ou
Subfunção 2 - Levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA	
MOVIMENTO 4 - SUMARIZAR OS RESULTADOS	
MOVIMENTO 5 - DISCUTIR A PESQUISA	
Subfunção 1 - Elaborar conclusões	e/ou
Subfunção 2 - Recomendar futuras aplicações	

---

Figura 1: Descrição esquemática de *abstracts* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996, 1998, 2010, p. 155) com base em Bittencourt (1995, p. 485)

---

A esse respeito, vejamos inicialmente o exemplar de resumo acadêmico/*abstract*:

O presente estudo foi realizado em Brinquedotecas de Educação Infantil, da rede Municipal de ensino, localizadas na cidade de Ituiutaba- MG, e teve como objetivo conhecer as concepções dos professores de Brinquedotecas escolares acerca da importância do brincar e conseqüentemente da utilização desses espaços escolares como recurso de ensino-aprendizagem. Também objetivou identificar as atividades lúdicas desenvolvidas pelas professoras de Brinquedotecas escolares. Para o início desta pesquisa, indagamos sobre a importância do brincar na Educação Infantil e qual a contribuição da brinquedoteca nos espaços escolares. Indagamos também sobre como esse espaço de ensino-aprendizagem tem sido ocupado e quais atividades lúdicas são desenvolvidas como recurso de ensino-aprendizagem nas Brinquedotecas escolares. Como aportes teóricos destacamos Cunha (2007), Kishimoto (2010,2011), Wajskop (2012), Brougère (2010), Friedmann (1998) e Santos (2008). Além desses estudiosos, Prodanov e Freitas (2013), Godoy (1995), Spink (2003) e Boni e Quaresma (2005) fundamentaram a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que teve como público alvo professores de Brinquedotecas escolares da rede Municipal de ensino. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário aberto com quatro professoras, com formação em Magistério e/ou ensino superior completo em Pedagogia. Temos como resultado a constatação de que o brincar é sim importante para o desenvolvimento integral da criança e, por isso, as brinquedotecas escolares contribuem para o ensino e aprendizagem dessas crianças de maneira lúdica.

**Palavras-chave:** *Educação Infantil; Brinquedoteca; Brincar.*

---

Figura 2: Resumo acadêmico/*abstract* (OLIVEIRA, M. A. de)



Já notamos, inicialmente, que esse resumo acadêmico/*abstract* funciona como um cartão de visita, responsável por despertar o interesse do leitor, em um texto breve, com 223 palavras, cujo objetivo é sintetizar o conteúdo, a organização e a estrutura integral em um único bloco paragrafado, acerca do texto original mais longo que deverá seguir, nesse caso, um artigo acadêmico, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso, localizando-se na metade superior da página desse artigo.

Percebemos igualmente que uma particularidade desse resumo acadêmico/*abstract*, é que a sua organização retórica é semelhante à do artigo acadêmico, já que apresenta o conteúdo e a estrutura do trabalho que resume, subordinado a normas acadêmico-científicas, explicitadas nas normas de apresentação, a saber: (i) os objetivos (o que fazer?); (ii) a formulação do problema (Quais as questões a serem resolvidas?); (iii) a perspectiva teórica (O embasamento teórico que fundamentará a pesquisa); (iii) a metodologia (Como a pesquisa foi realizada?), (iv) os resultados (Que resultados foram obtidos?); (v) a conclusão (Qual a significação desses resultados para a área?).

No tocante ao modelo proposto por Motta-Roth; Hedges (2010, p. 155), chama-nos a atenção que esse resumo não segue todos os movimentos desse modelo, uma vez que, ao considerar a descrição esquemática da estrutura retórica de resumos acadêmicos/*abstracts* dessas pesquisadoras, ele apresenta um relativo padrão de organização textual, comumente encontrado em textos do mesmo gênero.

A propósito, o resumo em análise inicia-se no MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA, uma indicação de *onde* a pesquisa foi realizada (*O presente estudo foi realizado em Brinquedotecas de Educação Infantil, da rede Municipal de ensino, localizadas na cidade de Ituiutaba- MG*). Com efeito, não apresenta o MOVIMENTO 1 - SITUAR A PESQUISA, com as respectivas subfunções.

A retomada do modelo proposto ocorre, na sequência, no MOVIMENTO 2 - APRESENTAR A PESQUISA, com a Subfunção 1B - Apresentar os principais objetivos - o que é notadamente marcado por meio de marcadores metadiscursivos (*teve como objetivo conhecer [...]objetivou identificar*), cuja intenção é esclarecer aquilo que a concludente pretende fazer (*conhecer e identificar*), que se relacionam às respostas a serem dadas às perguntas formuladas, explicitados pelos verbos no infinitivo.

É também notável que apesar de o resumo não apresentar hipótese, como requerido na Subfunção 2 - Levantar hipóteses - do MOVIMENTO 2, consideramos que as duas perguntas de pesquisa, na ordem indireta - (*indagamos sobre a importância do brincar na Educação Infantil e qual a contribuição da brinquedoteca nos espaços escolares. Indagamos também sobre como esse espaço de ensino-aprendizagem tem sido ocupado e quais atividades lúdicas são desenvolvidas como recurso de ensino-aprendizagem nas Brinquedotecas escolares*) - inscrevem-se aqui, recorrentes na escolha verbal *indagamos*, com o sentido de *fazer pergunta(s) [a alguém ou a si mesmo] sobre; interrogar(-se), perguntar(-se)* e nos pronomes interrogativos *qual, como* e *quais*. Essa convicção está pautada em Braga (2011, p. 12), ao afirmar que em pesquisas qualitativas, a exemplo desta, não precisa, a rigor, de hipóteses, pois as perguntas [...] fornecem o necessário e o suficiente para pôr em marcha uma investigação.

Embora a perspectiva teórica seja contemplada por Motta-Roth; Hendges (2010, p. 24), antes da Metodologia, no texto-síntese do resumo acadêmico/*abstract*, na descrição esquemática de *abstracts* proposta por elas em Motta-Roth; Hendges (1996, 1998, 2010, p. 155), com base em Bittencourt (1995, p. 485), esse segmento não foi contemplado. No entanto, inscreve-se no resumo da concludente confluências da escrita característica da esfera enunciativa acadêmica, como o diálogo com a literatura científica de referência que orientou a abordagem teórica da pesquisa, diálogo reconhecido pelo valor

simbólico, a saber, na área da Educação, mais especificamente, sobre o lúdico e o brincar (a Brinquedoteca) Cunha (2007), Kishimoto (2010, 2011), Wajskop (2012), Brougère (2010), Friedmann (1998) e Santos (2008), o espaço que proporciona aprendizagem e aquisição de conhecimento e, igualmente, Prodanov e Freitas (2013), Godoy (1995), Spink (2003) e Boni e Quaresma (2005) que fundamentaram a pesquisa de campo com abordagem qualitativa.

Vejamos que a compreensão dessa prática de uso da escrita, nesse ponto, é direcionada por questões epistemológicas, ao envolver as relações que a autora do texto estabelece com o conhecimento, capaz de inseri-lo nos distintos contextos e áreas do saber nos quais está centrada a pesquisa. No contexto acadêmico, a menção às áreas implica pontuar as representações teóricas eleitas e autorizadas a falar desses lugares discursivos.

Retomando a sequência da descrição esquemática, o MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA prevê como informações típicas: *como, onde, quando, quem e/ou o que* foi feito (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p, 157), quanto aos procedimentos de uma pesquisa. Já notamos, no exemplar analisado, a indicação de *com quem* o estudo foi realizado (*professores de Brinquedotecas escolares da rede Municipal de ensino*) e, além disso, encontramos *como foi feito* (*Utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário aberto*) e novamente *com quem* (*quatro professoras, com formação em Magistério e/ou ensino superior completo em Pedagogia*)

Em (*Temos como resultado a constatação de que o brincar é sim importante para o desenvolvimento integral da criança*), referente ao MOVIMENTO 4 - SUMARIZAR OS RESULTADOS, o marcador metadiscursivo se presentifica em *Temos como resultado e a constatação*. Finalmente, o MOVIMENTO 5 - DISCUTIR A PESQUISA, na subfunção 1- Elaborar conclusões - anuncia a conclusão no marcador discursivo *por isso*, em (*por isso, as brinquedotecas escolares contribuem para o ensino e aprendizagem dessas crianças de maneira lúdica*). Com

efeito, os marcadores metadiscursivos em destaque - as pistas lexicais, que orientaram o objetivo, o método e o resultado, permitem o reconhecimento das partes constituintes do resumo acadêmico/*abstract*), ao mostrar como auxiliam e direcionam a organização e o reconhecimento dos movimentos retóricos constituintes do gênero em questão.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a descrição esquemática do resumo acadêmico/*abstract*, objeto de análise:

---

MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA

MOVIMENTO 2 - APRESENTAR A PESQUISA

Subfunção 1B - Apresentar os principais objetivos e/ou

Subfunção 2 - Levantar hipóteses

MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA

MOVIMENTO 4 - SUMARIZAR OS RESULTADOS

MOVIMENTO 5 - DISCUTIR A PESQUISA

Subfunção 1 - Elaborar conclusões

Figura 3: Descrição esquemática do resumo acadêmico/*abstract*, do próprio autor.

Pelo exposto, o gênero textual acadêmico objeto de estudo se caracteriza pela “suficiência” dos três movimentos retóricos centrais (objetivos, metodologia e resultados), conforme Motta-Roth; Hedges (2010), ao constituir o plano composicional do resumo acadêmico/*abstract*, o que imprime a natureza especializada dessa prática social de uso da escrita a uma comunidade mais escolarizada, a exemplo, no ensino superior, com particularidades que o distingue de outros gêneros, enquanto modo cultural de usar os textos na esfera acadêmica.

Além dos marcadores metadiscursivos já pontuados, há outras características linguísticas próprias a esse gênero que seguem:

verbos na voz ativa (verbos no presente do indicativo, ora na primeira pessoa do plural (*indagamos/utilizamos/temos*), ora na terceira pessoa do plural (*são/ contribuem*)), no pretérito perfeito – na terceira pessoa do singular (*foi / objetivou*), na voz passiva (*foi realizado*), sentenças declarativas (*o brincar é sim...*), demandando ainda o domínio de um vocabulário técnico por parte da pesquisadora (*atividades lúdicas/ ensino-aprendizagem/ questionário aberto/ brinquedoteca*), por exemplo. Essas escolhas lexicais são sempre situados e são regulados pelo contexto no qual o resumo em questão está inserido.

De modo geral, na análise do resumo acadêmico/*abstract*, percebemos que, no compartilhamento desse saber acadêmico, a concluinte sinaliza o modo cultural de usar o gênero e, no que tange ao propósito dele, esse registro de escrita acadêmica revela que ela é uma *insider*, pois conhece as especificidades, as convenções do gênero textual de forma condensada e objetiva, ao apresentar a movimentação retórica básica e as características linguísticas próprias, no plano composicional do referido gênero. Além do mais, ela demonstra habilidades técnicas de escrita acadêmica, quando utiliza os marcadores apresentados com o propósito de conectar as partes do texto. Isso significa que ela assume a identidade acadêmica e seu resumo se inscreve em uma prática do modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998). Enfim, o texto analisado atingiu o objetivo do gênero resumo acadêmico/*abstract* numa situação concreta de uso. Em outras palavras, o letramento foi considerado como prática social de linguagem na esfera acadêmica, na qual a concluinte age funcionalmente na organização, síntese e paráfrase do conhecimento produzido por ela, no resumo de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Essa prática de escrita é ensinada enquanto um repertório de estratégias de comunicação, não como uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez, mas um feito que deixa marcas e que pode ser desenvolvida e ampliada, com tempo e prática. Marcas

que levam a expansão das formas de ser, interagir, por meio da escrita, de usar um artefato cultural, de um domínio discursivo, que conceda a condição de pertencimento, de “status, poder e identidade nos contextos socioculturais dos quais participa”, segundo Fischer; Pelandré (2010), pois é nos eventos de letramento acadêmico que o/ as aluno/as vão construindo seus saberes acadêmicos/científicos [...] um modo cultural de usar os textos, em um contexto sócio-histórico-cultural específico, nesse caso, na universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Notamos que essa prática de escrita possibilitou à graduanda o aprendizado da movimentação retórica e dos vocábulos especializados, referentes ao gênero textual produzido, apropriado à divulgação do conhecimento. Sobretudo, possibilitou-lhe dar a conhecer o gênero textual da esfera universitária por meio do qual comunicou o conhecimento produzido por ela em sua área para a sua área, por meio da escrita de um gênero acadêmico, o resumo acadêmico/*abstract*, para interagir com os outros na condição de leitora e de autora desse gênero textual científico. Mais especificamente, ela espelha o uso da linguagem para a “ação científica” de apresentar informações e dados gerados em sua pesquisa ao leitor e, conseqüentemente, a prática acadêmica subsequente de pesquisa e de publicação, como nos ensina Motta-Roth; Hendges (2010).

Diante desse contexto, concluímos que muito embora a autora do resumo alterne um dos movimentos retóricos, o MOVIMENTO 3 pelo MOVIMENTO 1, bem como a ausência desse último movimento e, igualmente, das limitações na elaboração dos resultados e da conclusão, quanto ao impacto da sua pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem, ela compreende a função social do gênero produzido na esfera acadêmica. Portanto, ela é sujeito de linguagem, com uma identidade na prática social demandada, pois integra a prática de

letramento acadêmico requerida, ao conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade, evidenciando o seu caráter de sumariadora da pesquisa integral que o gênero resumo acadêmico/*Abstract* apresenta.

O letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, que são peculiares a esse contexto social. Como resultado, letrar na academia é um processo constante e contínuo de aprendizagem acerca de como interagir por meio dos diferentes gêneros textuais desse meio. Além do mais, ser academicamente letrado significa fazer uso de um amplo repertório de estratégias em diferentes domínios discursivos, a fim de compreender os meandros da produção e divulgação acadêmico-científica o que é fundamental para o sucesso acadêmico. Logo, trabalhar com as práticas de letramento acadêmico é um desafio a enfrentar na direção das exigências da universidade de novas práticas de letramento que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, trinômio tão requerido na universidade.

## REFERÊNCIAS

---

BRAGA, J. L. Aprender metodologia ensinando pesquisa: incidências mútuas entre metodologia pedagógica e metodologia científica. In: MOURA, C. P. de; LOPES, M. I. V. de. (Orgs.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. 326 p

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London. Blackwell, 1994.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015 DOI: 10.12957/pr.2015.18424. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

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

-----Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 32, n. 2, p.215-224, 2010

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, 569-599, Jul. /dez, 2010.

GEE, J. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Phililadelphia: The Farmer Press, 1996, 1999.

\_\_\_\_\_. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, Newark Delaware, v. 44, n. 8, p. 714-725, may 2001.



\_\_\_\_\_. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014.

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

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin et al. Introduction. In:\_\_\_\_\_ **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002, p. 1-7.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "academic literacies" model: theory and applications. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS(SIGET), 4. 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007. p. 227-236. 1 CD-ROM.

LEA M; STREET B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, Issue 2, p. 157, jun, 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

\_\_\_\_\_. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

MELLO, M. T. O ensino da escrita na esfera acadêmica: um relato de experiência. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/8646/3955>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de. **A importância do brincar na educação infantil**: um olhar para as brinquedotecas escolares da rede municipal, em Ituiutaba, Minas Gerais. 2020, 16 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, MG, 2020

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 7ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**: Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE Publications Ltd, 1993

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998, 2001.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças: um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

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

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p.465-488, 2006.

STREET, B. V. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educacional Linguistics**, 24/1, 2009, p. 1-17.

STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

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

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.



# ORALIDADE E ESCRITA: COMO O PROFESSOR LIDA COM AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DO ALUNO

Tristan Nathanael Veras Pedrosa

Tâmara Ramalho da Silva

## INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, os indivíduos que possuem maior escolaridade são privilegiados socioeconomicamente. Além disso, levando em conta que o ato de ler e escrever são cruciais e indispensáveis para qualquer atividade relacionada à aprendizagem na escola, não seria descabido afirmar que a fala e a escrita se qualificam como um verdadeiro funil em nossa sociedade. Através apenas da fala, em um determinado contexto comunicativo, por exemplo, somos capazes de identificar padrões os quais encaixam um sujeito em determinada camada da sociedade. Se sua renda é alta ou baixa, se o nível de escolaridade é elevado ou não, se mora no meio urbano ou rural, por exemplo.

Ademais, o modo de falar de um determinado sujeito pode ser alvo de preconceitos. Uma vez que os traços de oralidade de um determinado segmento da sociedade são dissonantes do segmento privilegiado socioeconomicamente, a fala daquele segmento possivelmente sofrerá preconceito linguístico. A problemática do preconceito linguístico tende a se dificultar se formos analisar o ensino da língua materna, sobretudo, no processo de letramento. Afinal, nenhuma variante dialetal, mesmo a mais prestigiada, é totalmente

formal ou ideal. É impossível falar da maneira como se escreve na variante padrão: gramaticalmente perfeito, sem desvios.

Contudo, nas escolas, ainda é comum a ideia do falar “bem”, do falar “correto”, como uma forma antiquada de aproximar a fala da escrita, na tentativa de facilitar o ato de escrever, fundamental na trajetória escolar. Numa escola onde a maioria dos alunos fazem parte de uma classe socioeconomicamente desfavorecida, essa prática está fadada ao fracasso, visto que a tentativa do professor de encaixar sua fala e a fala dos alunos ao “gramaticalmente correto” da escrita na variante padrão gera dificuldade por parte dos alunos.

Levando isso em consideração, este trabalho tem como objetivo analisar a forma como um professor de uma escola da rede pública de Teresina (PI) concebe a variação linguística, a oralidade e a escrita, observando de que modo o conhecimento dessas são aplicados no ensino da língua materna. Tomaremos como ponto de partida a teoria da variação linguística, da oralidade e da escrita, contemplando sobretudo, os seguintes autores: Costa (2014), Bortoni-Ricardo (2014), Fávero, Andrade e Aquino (2000).

A relevância deste trabalho abrange tanto a comunidade quanto a esfera acadêmica. De um lado, ele nos possibilita observar a realidade do ensino de língua portuguesa na rede pública e, vislumbrar, em certa medida, seus atributos e suas deficiências. De outro, o estudo nos possibilita um olhar crítico sobre a formação docente do profissional de Letras, sobretudo no que se refere à maneira como os conhecimentos relacionados à variação linguística, oralidade e escrita são adquiridos na graduação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

---

### Variação linguística

Partindo do pressuposto de que a língua se manifesta de diversas formas e possui o *status* de instituição social, a sociolinguística surgiu, da maneira como se concebe hoje, na década de 1960. Firmou-se, sobretudo, com os estudos de William Labov, John Gumperz e Dell Hymes. Os estudos sociolinguísticos foram iniciados mediante à insatisfação de alguns linguistas ao fato das correntes estruturalista e gerativista não considerarem a variação linguística como objeto de pesquisa da linguística. Em relação à sociolinguística e a sua evolução como disciplina, John Gumperz afirma que ela está preocupada “com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura” (GUMPERZ, 1996, apud BORTONI-RICARDO, 2014, p.13).

A sociolinguística e a linguística variacionista estudam “a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana” (LABOV, 2007, p. 02). Afinal, observamos no cotidiano que o modo como as pessoas empregam a língua varia: o médico fala de maneira diferente do agricultor, o professor fala de maneira diferente do aluno e assim por diante. Logo, os estudos variacionistas preveem que os falantes de uma determinada língua a manifestam de maneiras distintas, tendo em vista diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, fatores como nível de escolaridade, profissão, faixa etária e sexo, por exemplo, influenciam no modo que as pessoas falam, essas podendo ser privilegiadas ou estigmatizadas em vista disso. Corroborando com essa ideia, Costa (2014, p. 36) afirma que os falantes “manifestam usos diversos da sua língua ou fala, quando comunicam e expressam sua identidade social, por exemplo, no seu dialeto de classe social”.

Ademais, levando em conta que “as línguas são fatos sociais, num tempo e num espaço concretos, com funções definidas” (ANTUNES, 2007, p. 104), observamos que o prestígio de certas maneiras de falar (dialetos) em relação a outras obedece a um jogo de relações sociais pré-estabelecidas. Um sujeito que possui alta escolaridade está alocado numa classe econômica mais favorecida e mora em um grande centro urbano, por exemplo, tende a ter um dialeto privilegiado na sociedade.

Contudo, o fato de seu dialeto ser privilegiado não garante que seu modo de falar seja o “correto”, muito menos nega a possibilidade, em certas situações, desse sujeito utilizar uma variante estigmatizada. Nesse sentido, Fishman (1974, p. 28) diz que “o repertório linguístico de determinados complexos sociais pode consistir de [...] variedades de classes sociais, regionais e ocupacionais da mesma língua”.

Partindo disso, podemos afirmar que a variação linguística é um “fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos [...] e extralinguísticos [...]” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p.141). Cabe, portanto, ao pesquisador dessa área, analisar atentamente cada um desses fatores: de que forma eles atestam ou negam determinada realidade observada na fala dos indivíduos. Vale observar, ainda, que nem sempre esses fatores aparecem de forma isolada. Na maioria dos casos, um fator extralinguístico, por exemplo, vem sempre associado com outro.

A variação linguística diz respeito ao emprego, sincrônico, de diferentes variantes, as quais competem até que se prevaleça o uso de uma delas. O termo variante é “utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 141). A fim de exemplificar, observemos as diferentes formas para o uso dos pronomes pessoais na primeira pessoa do plural: “a gente” seguido de um verbo flexionado na terceira pessoa do singular e “nós” seguido da flexão da primeira pessoa do plural. A variante “a gente”



é utilizada em situações mais informais, geralmente quando se está conversando com alguém que se tem intimidade, enquanto “nós” é empregado em situações formais, que exigem um tratamento especial na fala, como em reuniões, no trabalho, com pessoas numa posição hierarquicamente superior. Por ser mais utilizada por pessoas com um nível maior de escolarização, a variante “nós” é mais prestigiada, embora “a gente”, na maioria dos contextos, seja largamente utilizada por pessoas de diferentes segmentos sociais.

## **Oralidade, escrita e ensino de língua materna**

---

A língua, pelo seu viés social, é moldada conforme a sociedade se desenvolve, entretanto, não se limita a isso. Conforme Benveniste (2006), a cultura de um povo está impregnada à sua língua. Quando falamos, não estamos proferindo meras palavras para algum fim, transmitimos, também, a nossa cultura, mesmo que isso não esteja explícito. Levando isso em conta, intrínseco a quase toda atividade social humana, o ato de falar está presente em nossa vida desde nosso nascimento, apesar de não o reconhecermos de imediato.

Segundo Costa (2014, p. 44), a oralidade “é a propriedade natural da língua, a manifestação verbal do homem por excelência [...], é a forma de comunicação primeira e mais presente na vida do ser humano”. Por isso, é difícil imaginar como seria nosso cotidiano sem uma fala. Contudo, pelo fato de funcionar de forma mais eficiente como um registro de nossa história e por apenas aqueles que possuem certo nível de escolaridade serem capazes de dominá-la, a escrita é socialmente privilegiada em relação à fala. A escrita, portanto, “é o produto cultural por excelência que está associado desde as suas origens ao jogo de dominação e poder que caracteriza, ideologicamente, as relações sociais” (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p. 117).

Na atualidade, a competência de escrever é cobrada na maioria das nossas atividades. Seja para enviar uma mensagem, pesquisar um vídeo na *internet*, responder a um teste ou escrever um projeto de pesquisa, a escrita é necessária. Logo, em nossa sociedade, saber escrever garante um certo privilégio em relação às pessoas analfabetas. Sobre isso, podemos afirmar que:

---

O letramento não causa mudança social, modernização ou industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser vital para desempenhar certos papéis numa sociedade industrializada. [...] O que interessa é o que as pessoas fazem com o letramento e não o que o letramento faz com as pessoas (OLSON, 1985, apud BORTONI-RICARDO, 2014, p. 18).

Segundo Nascimento e Pereira (2014), o termo letramento surgiu na década de 1980 a partir das reflexões acerca do analfabetismo e estava associado ao indivíduo que dominava a leitura e a escrita. Esse autores, contudo, defendem a noção de que o letramento envolve graus diferentes de apropriação da escrita. Independente disso, o fato da escrita estar atrelada ao jogo de dominação que permeia as relações sociais criou um mito de supremacia dela sobre a fala.

Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2000), a fala, pelo seu caráter mais informal e por ser utilizada em situações concretas de comunicação em que um contexto é necessário, tende a ser rejeitada em detrimento da escrita, quando se trata da educação, sobretudo no que se refere ao letramento. Porém, entramos em contato primeiramente com a fala, portanto, um processo de ensino da escrita que ignora essa realidade tende a ser bastante problemático, ou até mesmo inviável. Levando isso em consideração, Castilho (1998, p.13) afirma que, se o ensino da língua focasse mais em uma reflexão acerca da própria língua, “logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita”.

Ainda segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), a fala, apesar de possuir uma organização diferente da escrita, possui uma estrutura. Com relação à organização estrutural, na fala, há um consenso implícito entre os falantes acerca do que vai ser tratado, o tópico, e de como vai ser tratado. Seja pela troca de turnos relativamente simétrica, na qual há uma alternância regular entre quem detém a fala durante a conversação, seja pela troca relativamente assimétrica dos turnos, em que um dos falantes detém mais fala em relação ao outro. Além disso, o contexto que insere os falantes determinará como estes irão proceder durante a conversação. Se tivermos em uma situação na qual será necessário falar com uma autoridade ou alguém que ocupa uma posição hierarquicamente superior à nossa, a tendência é polir a fala ao máximo e dar preferência de turno à outra pessoa, por exemplo. Percebemos, pois, que a fala não é caótica como aparenta à primeira vista, afinal, ela possui uma estruturação.

Nas escolas, o ensino de língua materna “deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística – conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta norma culta” (BAGNO, 2002, p. 17). Torna-se mais prudente observar a relação entre a fala e a escrita além dessa visão polarizada e preconceituosa, que propõe, indiretamente, falarmos da forma como escrevemos e escrevermos de acordo com a gramática normativa. Sobretudo, no que diz respeito ao processo de letramento nas escolas, no qual os alunos ainda não conseguem distinguir com clareza a organização estrutural da fala e da escrita.

Em vista disso, “[...] não devemos tratar oralidade e escrita como duas entidades dicotômicas. Um tratamento mais adequado é o de um contínuo, com as extremidades marcadas, respectivamente, pelos eventos de oralidade e de letramento” (BORTONI- RICARDO, 2014, p.20). Segundo essa abordagem, a diferença está mais no tipo de texto o qual se vai produzir, do que propriamente numa distinção entre as modalidades da fala e da escrita. Desse modo, podemos observar que

há textos que exigem um teor maior de formalidade, enquanto outros são mais informais, em vista das características retóricas dos gêneros nos quais estão inseridos.

Dessa forma, um bilhete, por exemplo, apesar de se valer da modalidade escrita, é mais informal, visto que é direcionado, geralmente, para uma pessoa com quem temos intimidade. Nesse caso, o tratamento dado a linguagem é menor, também há menos preocupação com a forma, se está ou não escrevendo na variante prestigiada socialmente. Em contrapartida, numa apresentação oral acadêmica, há um teor de formalidade exigido pela situação. Por mais que a discussão se dê por meio da fala, essa deve passar por um tratamento, de forma que se exponha o assunto de maneira direta, concisa. Logo:

---

Tanto a fala como a escrita abarcam um continuum que vai do nível mais informal aos mais formal, passando por graus intermediários. Assim, a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização não só da fala, como também da escrita (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 74).

Diante do que foi discutido, a estratégia mais coerente a ser tomada pelo professor da língua materna, sobretudo, nas séries em que se está iniciando o processo de letramento, é englobar a oralidade no ensino da língua, evitando, pois, o preconceito aos diversos dialetos trazidos pelos alunos para a sala de aula. Afinal, o objetivo do professor de língua portuguesa não é extinguir a diversidade linguística, ensinar a variante formal e impor seu uso em todas as situações comunicativas. O ensino da língua “exige que se substitua a caça ao ‘erro’ por uma reflexão que aponte saídas para levar o aluno a perceber a necessidade de adequação de sua linguagem às circunstâncias de uso” (PESSOA, 2014, p. 54). E é essa ideia que deve

ser construída com alunos na Educação Básica. Em relação a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa (BRASIL, 1997, p.26).

## **METODOLOGIA**

A fim de desenvolver este trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico numa escola pública de um bairro periférico da cidade de Teresina. De forma análoga a Nascimento e Pereira (2014), utilizamos o viés etnográfico por considerá-lo o mais coerente para analisar os significados sociais por trás das interações ocorridas no ambiente de sala de aula, dando luz a processos de difícil visibilidade para os indivíduos que integram esse ambiente.

Conforme Mattos (2011), a pesquisa etnográfica não possui padrões rígidos pré-estabelecidos, tendo seus instrumentos de coleta e análise desenvolvidos a partir do trabalho de campo do pesquisador. No estudo etnográfico, é analisada a forma como os indivíduos realizam suas atividades cotidianas, buscando revelar o significado das ações praticadas. Isso é possível através da observação direta de um grupo particular de pessoas por um determinado período.

Com base na proposta etnográfica, a nossa observação e atuação em sala de aula nos permitiu analisar como se manifestaram as práticas e concepções do docente acerca da variação linguística, oralidade e escrita. A investigação foi realizada entre fevereiro e

maio de 2019, por meio de encontros a uma turma da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública, localizada em um bairro periférico da cidade de Teresina (PI).

Em vista do grande número de alunos e da dimensão da sala, o uso do gravador foi inviabilizado, afinal, ele não dava conta dos murmúrios, da leitura em voz alta, ou das considerações feitas pelos alunos, conseguindo, no máximo, captar a voz da professora. Assim, as ocorrências relevantes para este estudo foram anotadas em um bloco de notas ou coletadas de textos de alunos, visto que muitos desses trazem traços da oralidade.

Por fim, é importante ressaltar que durante a investigação em nenhum momento foi mencionado aos envolvidos o caráter dessa pesquisa e seus respectivos objetivos, como forma de preservar os resultados obtidos de uma artificialidade tipicamente produzida quando se está sendo monitorado.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

O primeiro ponto observado nas aulas monitoradas foi aquilo que Bagno (2002) apontou como inculcação de uma suposta norma culta. Em outras palavras, em situações que careciam de uma explicação contextualizada à gramática descritiva da língua, explorando conhecimentos adquiridos na graduação em Letras, as atitudes do professor deixaram a desejar, correspondendo apenas à repetição dos conceitos prontos e engessados da gramática normativa. Isso pôde ser melhor evidenciado numa aula de revisão sobre a acentuação gráfica, em que os alunos pareciam estar com dificuldade de assimilar tantas regras, essas, em grande parte, desprovidas de uma lógica aplicável ao uso da língua pelos mesmos. Podemos citar como exemplo, o momento em que um aluno questionou o porquê de palavras como [cem], [bem] não possuírem acento gráfico enquanto

[também] recebe a acentuação. Diante disso, a resposta do professor foi a seguinte:

Os monossílabos tônicos, essas palavras que você falou como [cem] e [bem], só são acentuadas graficamente quando são terminadas em [a], [e] e [o] ou na forma plural delas. São os oxítonos terminados em [em] que são acentuados graficamente.

Além disso, a discussão acerca da tonicidade das palavras não foi aprofundada durante a aula, o que dificultou ainda mais a compreensão dos alunos acerca da acentuação gráfica. Afinal, este seria um importante mecanismo para introduzir o conteúdo. Tendo isso em vista e com base nas afirmações de Castilho (1998) sobre a importância da fala na aquisição da escrita, um método mais apropriado seria coletar durante a aula, palavras faladas pelos próprios alunos e, em seguida, pedir para que tentassem identificar, através da pronúncia repetida, a sílaba tônica. Só após a fixação do conceito de tonicidade deveria se abordar a acentuação gráfica. Logo, o ensino deveria ser realizado sempre mediando o contexto de fala dos alunos com o conteúdo que se quer transmitir.

Ademais, se a noção de tonicidade está mais ligada à oralidade e, partindo disso, temos que os alunos possuem um dialeto diferente do português culto da gramática normativa, evidenciamos que eles estão suscetíveis a acentuar as palavras de modo diferente do convencional. Dessa forma, por mais que esteja estabelecido pela gramática normativa que todas as proparoxítonas devem ser acentuadas graficamente e que a palavra, [abóbora], por exemplo, por estar nesse grupo, não deve fugir à regra, há diversas ocorrências nos dialetos populares que transformam a palavra em uma paroxítona [abóbora]. Esse e outros casos evidenciam que não é tão simples o ensino da língua materna, sobretudo onde há uma diversidade

linguística, em que os usos da língua variam. Portanto, estabelecer normas sem que haja uma contextualização e uma integração da fala do aluno gera um processo de ensino aprendizagem deficiente.

Diante dessa realidade em sala de aula, o conteúdo que envolve a acentuação gráfica poderia servir como ponte para a discussão de questões mais amplas com alunos, tal como a variação linguística. Essa aproximação com as questões variacionistas deveria ser feita de forma simplificada em relação ao que o professor de língua portuguesa estuda na graduação. Entretanto, suficientemente desenvolvida para refletir e debater os diferentes usos da língua pelos alunos em diferentes contextos. Portanto, questões do tipo: será que em todas as situações do dia a dia o uso da forma [abóbra] é inapropriado? Se não, em quais situações ele caberia? Falar tal como se está escrito nas gramáticas normativas ou em outros livros didáticos é possível no cotidiano? Se não, por quê? - Porque abririam uma discussão acerca do tema, de forma que a partir das respostas dos próprios alunos (afinal são falantes da língua e têm propriedade para respondê-las) poderia se estabelecer, conforme Pessoa (2014), conceitos essenciais acerca da língua e dos seus usos.

Vale ressaltar, todavia, que o professor investigado em momento algum durante a observação reprovou ou exerceu algum tipo de preconceito em relação à fala dos alunos. Estes usavam seus dialetos, mais populares, em vários momentos da aula, ora a fim de conversar com os colegas, ora para se dirigir ao professor. Entretanto, observamos, um comportamento mais cuidadoso do docente em relação à fala dos alunos nas atividades que envolviam a leitura compartilhada.

Afinal, a leitura em voz alta de textos escolares é uma atividade que envolve o domínio da variante padrão da língua, visto que o material, geralmente, encontra-se escrito nessa modalidade. Nesse sentido, a atividade exercida pelo professor foi realizada de maneira bastante coerente ao que se espera: evitou-se focar apenas no “erro”



(pois um falante não “erra” ao falar a sua língua nativa) e quando necessário apenas pontuou-se a forma de falar determinada palavra conforme o português culto. Podemos exemplificar isso a partir do registro realizado da leitura do aluno e o respectivo comentário realizado pelo professor:

---

**Aluno:** O alergista MoRton M. Teich declarou à ABC News que evitar insetos na comida é quase impossível. Você provavelmente teria que parar de comer completamente. A solução seria o uso de **pesticidas** (grifo nosso).

---

**Professor:** Cuidado, você pronunciou com “r”, mas nesse caso seria “pes”, pesticidas. (grifo nosso).

---

**Aluno:** pesticidas, uma alternativa bem mais **ne-nefasta** para a saúde humana do que ingerir pedaços de baratas, segundo o médico. (grifo nosso).

Levando em conta a noção de contínuo entre oralidade e escrita discutida por Bortoni-Ricardo (2014), podemos afirmar que a leitura se tornaria mais rica se o professor reservasse um tempo ao início ou final para ressaltar as diferenças e semelhanças de ler um texto escrito, que segue a norma padrão, em voz alta e o uso oral da língua em outros contextos. Digamos, por exemplo, que um aluno fique encarregado de fazer o discurso de abertura de um sarau na escola diante de toda a comunidade escolar. Certamente, pela ocasião, uma variante mais formal seria mais apropriada e, portanto, próxima da leitura compartilhada de um texto escrito na norma padrão. Diferente, por sua vez, da fala durante uma conversa informal com um colega, a qual se distancia da variante utilizada na leitura em voz alta. Ao estabelecer comparações similares à realizada acima, os

discentes passariam a utilizar a língua de maneira mais eficaz e teriam consciência do seu uso.

Ainda assim, devemos reconhecer que as práticas realizadas pelo professor observado revelaram que esse estava ciente da variedade linguística da sala de aula e não exprimiu preconceitos ou correções descabidas. De forma geral, pode-se dizer que ele, durante as atividades realizadas com os alunos, valorizava mais o conteúdo do que a forma, sem, contudo, negligenciar esta. Tal qualidade pôde ser melhor observada nas atividades que envolviam a escrita. Em muitos textos produzidos pelos discentes, havia marcas de oralidade. Porém, durante a correção dos textos foi avaliado mais o conteúdo e a organização das ideias. Os principais desvios à gramática normativa de cada texto eram evidenciados por meio de notas na parte inferior da folha utilizada na escrita. Nos casos em que se tinha muitos desvios formais, o professor atendia individualmente enquanto os demais iniciavam o processo de reescrita para aperfeiçoamento do texto.

Durante um período, em que parte da investigação ocorreu, foi trabalhado o gênero dissertativo argumentativo em sala de aula. Gênero cujas propostas de produção textual geralmente envolvem o uso da norma culta da língua portuguesa. Em vista disso, escolhemos um fragmento do texto produzido por um aluno da classe, que trouxe diversas marcas de oralidade para a escrita. Dessa forma, observemos o trecho a seguir:

O presidente não deveria **corta** as verbas, na verdade deveria **se proibido** por lei **corta** as verbas da Educação, saúde, segurança, etc. Se em 20 anos os governantes não construir escolas faltará dinheiro para construir presídios. A educação é importante para o país, pois ela é a base (grifo nosso).

Evidenciamos, acima, que o autor do texto não utilizou a desinência modo temporal do infinitivo (-r) nos verbos [cortar] e [ser] no primeiro período do trecho coletado. Esse fenômeno está intimamente ligado à fala, visto que os falantes não costumam marcar o som do r (o tepe alveolar) nos verbos no infinitivo durante a comunicação oral. Geralmente, ao invés de falar [cortar], falamos [cortá]; em vez de falar [ser], falamos [sê]. Dessa forma, não deveria ser prontamente reprovado, pelo professor, o aluno que trouxesse essa marca da oralidade para escrita. Afinal, ela revela uma lógica bem coerente seguida pelo aluno. Cabe ao professor, perceber que, a escrita, sobretudo pela forma como é ensinada, tende a uma primazia à variante padrão da língua. Logo, por mais que dificilmente pronunciemos o (-r) ao final dos verbos no infinitivo durante a fala, na escrita, seu uso se faz necessário, justamente pelo caráter mais formal que se convencionou a ela.

Ademais, podemos recorrer à ideia de que algumas marcas utilizadas na escrita são imprescindíveis para identificarmos as estruturas da língua, tal como os tempos verbais. Afinal, a escrita não é tão contextualizada quanto a fala, tornando essas marcas relevantes para a construção do sentido. Dito isso, diante desses desvios relacionados à forma, o professor fez as seguintes colocações para o aluno:

---

Seu texto tá muito bom na argumentação e eu não vou pedir pra você mexer em nada quanto a isso, mas você precisa atentar para essas marcas de oralidade no seu texto, principalmente nos verbos. Eu sei que na fala a gente não costuma pronunciar esse **rzinho** do final, mas ele serve para apontar o tempo infinitivo do verbo. Você consegue identificar isso no seu texto? [o aluno aponta]. Pois é, aí você esqueceu de apontar o tempo infinitivo dos verbos. Pra gente que tá conversando, tipo agora, dá pra entender numa boa, isso talvez não importe. Mas para

uma pessoa que vai ler seu texto, pode se tornar confuso, ou ela pode ver com maus olhos, já que a proposta pede que você escreva seguindo a norma padrão do português, você entende? (grifo nosso).

Observamos, a partir das colocações, que o professor visualizou de maneira adequada o que havia por trás dos desvios à norma padrão que o aluno cometeu em seu texto. Com um breve comentário, ele conseguiu induzir o aluno a refletir sobre seu uso da língua na modalidade escrita e oral, bem como perceber as partes que não correspondiam à modalidade escrita na norma padrão. Obviamente, seria mais interessante uma discussão mais aprofundada sobre o tema, porém devemos levar em consideração a quantidade de alunos em sala de aula. Talvez se o professor contemplasse apenas o aspecto da oralidade de forma geral com todos os discentes, eles não conseguissem identificar no seu texto esses elementos de maneira eficaz, embora essa abordagem introdutória seja relevante.

A orientação particular, por outro lado, facilita o processo de identificação e reflexão por parte dos alunos: por meio de breves comentários o professor instigou os alunos a perceberem os desvios à modalidade proposta para a produção textual. Logo, é através desses pequenos momentos que os alunos vão se tornando capazes de utilizar a língua eficientemente em diferentes situações de seu cotidiano, adaptando seu texto da melhor forma possível às modalidades escrita e oral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Levando em consideração a investigação realizada, observamos que o desempenho do professor no ensino da língua materna foi satisfatório ao que se espera de quem ocupa esta função, embora

tenha recorrido em certos momentos a uma abordagem muito apegada à gramática normativa e, portanto, destituída de uma contextualização aprofundada ligada à linguística.

Além disso, partindo do pressuposto que a escola escolhida localiza-se numa comunidade carente, em que os falares dos alunos refletem dialetos de uma classe menos favorecida socialmente, notamos que o docente não excluiu ou reprovou seus alunos pela forma de falar, evitando também correções a fim de mostrar o uso “correto” da língua. Assim, a atitude do professor foi bastante coerente às teorias da sociolinguística e aos estudos variacionistas, buscando, assim, ensinar o uso contextualizado da língua nas diversas situações do cotidiano.

Cabe citar, ainda, que em relação à problemática escrita x fala, muito comum na educação básica, a didática do professor foi bem articulada, evitando correções descabidas no âmbito da leitura compartilhada e valorizando mais aspectos relacionados ao conteúdo do que à forma nas produções textuais. No que se refere às marcas da oralidade na escrita, o tratamento particular dado a cada aluno mostrou-se eficiente e levou-os a refletir sobre o uso da língua na escrita e na fala, o que diferencia, em que situações se aproximam. Essa abordagem poderia ser mais aprofundada por meio de discussões acerca dessa temática, embora seja compreensível que o tempo destinado para as atividades seja bastante limitado.

Esperamos com este trabalho contribuir para os estudos relacionados à variação linguística, oralidade e escrita. Motivando professores e licenciandos a refletirem de que forma os ensinamentos ao longo do processo de formação docente podem ser efetivamente utilizados no ambiente escolar, propiciando um ensino acolhedor e transformador, sem estigmas ou preconceitos.

## REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, **Língua Portuguesa**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1997.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, C. S. S. M. Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: subsídios para propostas alternativas de ensino de língua materna. In: COSTA, C. S. S. M. da (Org.) **Variação linguística, oralidade e letramento**: comunidade e escola. Teresina: EDUFPI, 2014.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2000.

FISHMAN, J. A sociologia da linguagem. (Trad. de Álvaro Cabral) In: FONSECA. M. S. V. e NEVES. M. F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado: 25-40, 1974.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 20 de fev. de 2019.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

NASCIMENTO, J. F.; PEREIRA, A. M. A. Oralidade e letramento em sala de aula: desafios no ensino de língua materna. In: COSTA, C. de S. S. M. da (Org.) **Variação linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola**. Teresina: EDUFPI, 2014.

PESSOA, E. A. S. **O tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, 2014.





# A ESCRITA JORNALÍSTICA:

## UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Leila Maria Franco

A linguagem jornalística compõe-se também de comunicação verbal, de expressão gráfica, já que se trata de imprensa escrita. A imprensa é o domínio da escrita, pois seu campo de atividade discursiva se organiza sobre um suporte espacial com suas especificidades quanto ao funcionamento do discurso jornalístico que tem suas próprias exigências de visibilidade, de legibilidade e de inteligibilidade.

Quanto ao funcionamento do discurso jornalístico, a defesa de Mariani (1998, p. 60) expõe que os jornais organizam filiações de sentidos, para falar de um dado acontecimento, não apenas em termos de uma memória, mas também no que diz respeito aos desdobramentos futuros. Com efeito, a produção de sentidos na notícia dos fatos, para Mariani, materializa-se a partir de um jogo de influências nas quais se inscreve o posicionamento dos próprios jornalistas (também sujeitos históricos) e dos leitores.

Isso porque a mídia jornalística seleciona eventos para noticiar, de acordo com um conjunto complexo de fatores de noticiabilidade, tanto em termos de conteúdo quanto de apresentação, a exemplo: relevância, referência a pessoas, referência a algo negativo. Esses critérios, mais ou menos inconscientes na prática, são conhecidos pelos estudiosos da mídia como 'valor notícia' e exercem o papel de guardiões, ao filtrarem e restringirem o que será noticiado, ensina Fowler (1991). Um fato se impõe, então, como notícia, e a imprensa é o veículo utilizado por determinados grupos/partidos para ganhar expressão política, por exemplo, com o Programa Bolsa Família.

É comum, no texto jornalístico, uma constante: a identificação simbólica com o fato discursivo para legitimar dada ordem. Assim, o jornal convida pessoas autorizadas para falarem de um dado assunto: grupo privilegiado de políticos, servidores públicos, diretores, pesquisadores, especialistas de várias áreas do conhecimento. Aqui, inscreve-se o efeito político da divisão entre o autorizado (acessado/privilegiado) e o não autorizado (não acessado/não privilegiado) para falar de certo fato. No entanto, o desequilíbrio nas vozes acessadas vai muito além. Muitas partes de um jornal que parecem não ser a reprodução da voz oficial, como os artigos assinados por escritores ou jornalistas que, aparentemente, assumem uma responsabilidade, estão, na verdade, imbuídos da ideologia oficial, porque são escritos em um estilo autoritário, utilizado por figuras acessadas, como políticos e especialistas (FOWLER,1991).

Sobre isso, Mariani (1998, p. 66) acrescenta que a chamada “imprensa de referência” enuncia de um lugar historicamente constituído e o faz em nome de determinados segmentos da sociedade. Esse processo seria determinante no modo como a imprensa constrói discursivamente, por exemplo, o discurso do Programa Bolsa Família para seus leitores.

Em se tratando de questões de ordem política, não há como negar a atuação da mídia, a saber, da grande imprensa escrita, foco deste estudo, pois essa parece não se esquivar do fato de dar aos leitores uma orientação de sentido, ora tomando uma direção política dada e, daí, o seu relato e o seu viés interpretativo acerca dos fatos noticiados, ora organizando filiações de sentido para lhes dar maior visibilidade, a exemplo, na conjuntura sócio-histórica, na qual se inscreve o Programa Bolsa Família

Os jornais, segundo Mariani (1998), nomeiam, explicam, enfim, ‘digerem’ para os leitores aquilo sobre o que se fala. Esse processo cria a ilusão de uma relação significativa entre causas e consequências, a fim de convencer os leitores dos fatos relatados.

Essa ilusão é construída na materialidade linguística, porque a língua não é transparente e límpida, uma vez que qualquer aspecto da estrutura linguística carrega significação ideológica: a seleção lexical, a opção sintática, as famílias parafrásticas, a correferencialidade, isto é, todos teriam uma razão de ser. Ela é um meio de refração e de estruturação (FOWLER, 1994). Como consequência, a visão do mundo é necessariamente parcial, pois um mesmo fato pode ser relatado diferentemente e tais diferenças não são acidentais, já que apontam para distinções ideológicas e, conseqüentemente, para diferenças de representação.

O discurso jornalístico é, para Mariani (1998, p. 60), ainda, uma modalidade de discurso sobre um efeito imediato de tornar objeto aquilo sobre o que se fala. Aqui, o sujeito enunciador produz um efeito de distanciamento. Nesse sentido, o jornalista, ao reproduzir a imagem de um observador imparcial, marca uma diferença com relação ao que é posto, podendo, dessa forma, formular juízos de valor, emitir opiniões, justamente porque não se ‘envolveu’ com a questão.

Acerca dos discursos sobre, segundo Mariani (1998), são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Tais discursos são referidos pela autora como discursos intermediários, pois, ao *falarem sobre um discurso de* (‘discurso-origem’), se situam entre esse e o interlocutor. Igualmente, representam lugares de autoridade na transmissão de algum tipo de conhecimento, já que o *falar sobre* transitaria na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. Isso porque a imprensa não é o “mundo”, mas deve falar sobre esse mundo, retratá-lo, torná-lo compreensível para os leitores. O cotidiano e a história, apresentados de modo fragmentado nas diversas seções de um jornal, ganham sentido ao serem “conectados” a uma memória, a um já-lá do que deve ser

noticiado. E essa interdiscursividade pode ser reconstruída através da análise dos processos parafrásticos, presentes na cadeia intertextual que se vai construindo ao longo do tempo. Assim, “mascara-se um apagamento de interpretação em nome de fatos que falam por si. Trata-se de imprimir a imagem de uma atividade enunciativa que apenas mediatizaria – ou *falaria sobre* – da forma mais literal possível um mundo objetivo” (MARIANI, 1998, p. 61).

Esse didatismo atuaria na direção de reforçar a ilusão de objetividade na escrita jornalística. Dizendo de outro modo, a “objetividade” dos fatos resultaria de um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já construído (MARIANI, 1998, p. 63). Assim, ao relatar os acontecimentos, os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos.

Quanto à constituição do discurso jornalístico, essa autora observa que a imprensa jornalística se submete ao jogo das relações de poder vigentes, ao imaginário ocidental de liberdade e bons costumes e ao efeito de literalidade decorrente da ilusão da informatividade. Essas propriedades, no entender de Mariani (1998, p. 63), estão no cerne da produção jornalística: são aspectos invariantes de qualquer jornal de referência.

Assim, uma vez selecionado o acontecimento que merece ser noticiado, a notícia acerca dele é submetida a um processo de transformação para ser publicada. Tanto a seleção quanto a transformação são guiadas, então, por referência, geralmente inconsciente, a ideias e crenças. E o produto final revela relatos que não são necessariamente afirmados nem questionados e tendem, segundo Fowler (1991), a estar em consonância com ideias de grupos controladores numa sociedade industrial capitalista, porque o jornal é uma indústria com interesses comerciais e políticos, uma vez que visa ao lucro. Nesse sentido, o jornal é uma prática, um discurso que, longe de refletir com neutralidade a realidade social e os fatos empíricos, intervém no que Berger e Luckmann (1976) chamaram “a construção

social da realidade”. Isso porque os meios de comunicação de massa fazem um papel de mediação entre a realidade e as pessoas, ou seja, a informação divulgada não é a realidade, mas a construção de uma realidade que atenda aos interesses de algum grupo.

Em outras palavras, o produto não é propriamente a notícia ou o jornal, mas os leitores, isto é, o produto visado é o lucro ou os votos, por exemplo, se a meta dos proprietários da empresa jornalística for a manutenção ou não do governo que os favoreça em seus empreendimentos comerciais. A empresa jornalística é, então, uma indústria ou um negócio, com um lugar definido nos assuntos econômicos do país e do mundo. É de se esperar que os efeitos do que é noticiado se façam sentir no que é publicado e no modo como a notícia é apresentada.

No que diz respeito à constituição do discurso jornalístico, esse, como lembra Mariani (1998, p. 66), desempenha um papel importante na produção/circulação de consensos de sentido, ou seja, a afirmação e a alegação de todos, expressas no apelo por “uma nação”, pelo povo “irmanado”. Na imprensa, essa ideologia é a fonte do consensual “nós”, pronome frequentemente usado para falar em nome do povo. Para Fowler (1991), muito embora o consenso soe como uma teoria liberal, humana e generosa da ação e das atitudes sociais, ele reforça, na prática, atitudes sectárias e alienantes, uma visão dicotômica entre nós e eles.

Pelo exposto, o jornalismo de expressão gráfica, da imprensa escrita, entre os vários meios de comunicação de massa, apresenta um importante papel na mediação entre a realidade e os leitores. Ou melhor: a informação divulgada não é a própria realidade, mas a construção de uma realidade que busque atender a grupos de interesse. A esse respeito, lembramos a contribuição de Bordenave (1983, p. 50):

---

a enorme quantidade de fatos que a realidade contém, os meios selecionam só alguns, decodificam à sua maneira, combinam-nos entre si, estruturam-nos e recodificam, formando mensagens e programas, e difundem-nos, carregados agora de ideologia, dos estilos e das intenções que os meios lhes atribuem.

Cria-se, assim, o que o ele chama de “ilusão referencial”. O leitor acredita que a informação consumida por meio daquilo que é lido, por exemplo, é a realidade, quando, na verdade, é a construção de uma realidade. Com efeito, o discurso jornalístico apresenta-se como uma fonte privilegiada para os estudos discursivos o que é um convite a gestos de interpretação.

A esse respeito, este estudo propõe, pela análise da materialidade linguística escrita, mostrar as direções de sentido ou tomadas de posição na discursividade sobre o Programa Bolsa Família (PBF), em um *corpus* constituído por 60 (sessenta) artigos jornalísticos<sup>12</sup>, veiculados em três jornais: Folha de S. Paulo, Estado de Minas e O Globo, sendo 20 de cada jornal.

Para a proposta de estudo que ora apresentamos, o dispositivo teórico da Análise do Discurso (AD) (ORLANDI, 2001a, 2001b) e (ORLANDI 2004 e 2012) foi o escolhido, pois se apresenta como uma teoria crítica da linguagem, constituindo uma área do conhecimento que, por se localizar no entremeio das ciências sociais humanas, “centra suas investigações nas relações entre a linguagem e a história, a sociedade e a ideologia, a produção de sentidos e a noção de sujeito”, como lembrado por Mariani (1998, p. 25).

A especificidade da Análise do Discurso está, segundo Orlandi (2001b, p. 87), em que o objeto acerca do qual ela produz seus resultados não é um objeto só linguístico, mas um objeto sócio histórico no qual o linguístico intervém como pressuposto. E, nessa

medida, a AD, ao articular o linguístico ao histórico, coloca a linguagem na relação com os modos de produção social: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo específico que é o simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando o social.

A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso (ORLANDI, 2001b, p.63). E o discurso, definido em sua materialidade simbólica é “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1969), trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar. Com efeito, pensar a língua, enquanto discurso, é lugar de interação, de posições discursivas diferentes entre sujeitos situados em contextos diferentes e os reflexos disso na discursividade. É na materialidade linguística escrita que a exterioridade se inscreve e, por isso, o signo se situa num espaço de interlocução, no qual palavras, expressões ou estruturas sintáticas não são, suficientemente, a garantia de sentido para o texto, pois as condições sócio históricas de produção de um discurso também são constitutivas de suas significações, razão pela qual a AD tem a exterioridade como necessária no processo de análise discursiva.

As proposição teórica apresentada conduz ao estabelecimento dos procedimentos metodológicos que possibilitem a operacionalização do referido aparelho conceptual, com vistas à execução da análise do *corpus* escolhido para estudo. Tal objetivo nos conduz à teorização, pois, na AD, a exaustividade e a completude, mitos tão requeridos nas análises empíricas, são critérios não contemplados. Vale dizer, então, que a Análise do Discurso é uma teoria crítica da produção da linguagem, cujo objetivo aqui é mostrar o funcionamento discursivo dos textos jornalísticos, da imprensa escrita, ao falar sobre o Programa Bolsa Família, com efeito, define-se como método linguístico-histórico-crítico (ORLANDI, 2001b).

Em face do dispositivo teórico, o movimento de análise dos textos, os quais constituem o nosso domínio discursivo, iniciou-se

pela delimitação das sequências discursivas que foram organizadas em cada um dos conjuntos de textos e o recorte discursivo funcionou como elemento organizador das unidades de análise. Nesse sentido, a escolha das sequências discursivas feitas, tendo por base o objetivo deste estudo, constituíram os recortes discursivos que compuseram o nosso *corpus* de estudo.

Uma vez que a AD não visa à exaustividade, optamos por uma amostra representativa e, assim, estipulamos que cada recorte é constituído por sequências discursivas, identificadas como (s.d.). A escolha desses recortes é significativa, uma vez que nos possibilita estabelecer regularidades discursivas, ora para comparar, ora para identificar o funcionamento discursivo em análise. A esse respeito, dado o objetivo deste estudo, guiar-nos-emos pela pergunta de pesquisa - Que discursividades entram em circulação nos textos jornalísticos para falar do e sobre o PBF? - considerando-se: (i) a co-referência, envolvendo os mecanismos de paráfrase; (ii) a polissemia; (iii) as metáforas; (iv) a memória discursiva na resignificação das práticas discursivas passadas reavivadas no discurso jornalístico; (v) as Formações Discursivas que se inscrevem em torno do funcionamento discursivo sobre o PBF. Com efeito, ao expor o olhar leitor à opacidade do texto, podemos mostrar que a materialidade linguística escrita, nesse caso, é determinante da discursividade do processo de produção de sentidos sobre o PBF. Por uma questão de organização, os textos jornalísticos dos jornais Folha de S. Paulo, o Estado de Minas e O Globo serão, respectivamente, nomeados, a partir de agora, como (FSP1), (FSP2)..., (EM1), (EM2) ..., (G1), (G2) ... e, assim, sucessivamente.

De modo geral, a discursividade jornalística é bastante atuante quando enuncia acerca de acontecimentos políticos, pois a posição-sujeito-jornalista, ao assumir o seu lado interpretativo do fato discursivo, define um posicionamento enunciativo, o que projeta imagens de si e do outro ao leitor, na constituição do dizer. Com efeito, na tentativa de direcionar o sentido a partir do seu relato, o



faz não somente para dar-lhe visibilidade ou notoriedade política, mas também para instigar no leitor uma tomada de posição, ou seja, a posição-sujeito-jornalista constrói, além da opinião pública, seu próprio referente no mundo.

Daí, o modo como o discurso jornalístico discursiviza sobre o PBF possibilita a compreensão da realidade, ao naturalizar, institucionalizar e silenciar sentidos, no lugar de outros. Essa realidade está condicionada pelo imaginário coletivo no sentido de representar o lugar simbólico no qual se dão as representações coletivas escolhidas pela posição-sujeito-jornalista a conhecer.

Os sentidos são institucionalizados socialmente e, por isso, mobilizados em função da linha política escolhida pelo jornal: a favor ou contra uma determinada orientação política, neste caso, o discurso jornalístico que envolve o Programa Bolsa Família. Observar os gestos de interpretação nos jornais impressos Folha de S. Paulo, o Estado de Minas e O Globo, como o discurso foi organizado por eles para falar do PBF, possibilita-nos escutas, para mostrarmos que pode haver mais de uma discursividade acerca do acontecimento em questão. Nesse sentido, por meio do funcionamento discursivo, veremos que, na discursividade jornalística, podem-se inscrever discursos de outros campos discursivos com suas especificidades, o que faz com que o discurso em análise se torne visivelmente heterogêneo. Passaremos, então, a mostrar o funcionamento discursivo presente nas páginas dos jornais analisados, que nos permitem montar e reconfigurar as discursividades em torno do PBF nos jornais. Para efeito de organização, a partir das regularidades encontradas na discursividade jornalística do *corpus* em questão, definimos aqui um sítio de significação (ORLANDI, 2012, p. 174), a saber, a discursividade econômica: a pobreza e a fome em questão;

No que se refere à discursividade econômica e, mais especificamente, à questão do combate à pobreza e à fome, alvos principais do Programa de Transferência de Renda, percebemos

vários discursos em debate. Isso porque o discurso jornalístico agenda campos de assuntos (MARIANI, 1998, p. 86) sobre os quais os leitores podem/devem pensar e organizar direções de leituras para tais assuntos. Iniciemos, pois, verificando o seu funcionamento discursivo e os efeitos de sentido aí inscritos.

Notamos, de início, que é frequente na discursividade da posição-sujeito-jornalista a invocação de pessoas autorizadas, especialistas, representantes da área econômica para comentarem as variáveis *pobreza* e *fome*. Aliás, ser especialista, notório no assunto em debate, confere ao enunciador uma autoridade e, assim, quando ele diz, o que é dito é digno de verdade.

A sequência discursiva que segue integra este recorte de análise, pois permite observar que, na trama discursiva, o articulista coloca em jogo a política econômica e social do governo Lula. Examinemos, pois, tal sequência:

---

(s.d.) Política econômica: O governo Lula não apenas manteve a mesma política econômica do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, como aproveitou o momento internacional favorável para aprofundar o modelo “liberal periférico”. Essa é uma das conclusões do livro dos economistas Luiz Filgueiras, professor da Universidade Federal da Bahia, e Reinaldo Gonçalves, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “A economia política do governo Lula”, da editora Contraponto, que está sendo lançado. O livro é uma análise cáustica da performance do governo Lula, que consideram “mediocre” e classificam, de acordo com um Índice de Desempenho Presidencial (IDP), como o quarto pior governo de nossa História republicana – só perde para o de Collor, o segundo de Fernando Henrique e o de José Sarney. Da mesma forma, os autores criticam a política social do governo

que veem como uma consequência da política econômica liberal herdada do governo anterior, “mesmo que o discurso oficial tente dignificá-lo e diferenciá-lo com a política articulada com medidas estruturais de combate à fome”. (T12 G, 18/11/2007)

Vemos que a posição-sujeito-jornalista apoia na universidade, nos economistas (Luiz Filgueiras/UFB e Reinaldo Gonçalves/ UFRJ), os quais são convocados para falar da política econômica que, na visão deles, não apresenta inovações em relação aos governos anteriores, notadamente marcado na conjunção *não apenas... como...*, nas formas verbais *manteve, aproveitou* e nos determinantes discursivos *a, mesma, o, quarto, pior*.

Sobre isso, os autores criticam a política social do governo e a veem como uma consequência da política econômica liberal herdada do governo anterior, “mesmo que o discurso oficial tente dignificá-la e diferenciá-la como política articulada com medidas estruturais de combate à pobreza”.

Vemos, aqui, que essa formulação aponta para o modo de historicização dos sentidos, ou seja, o modo de existência do discurso do Estado – *dignificá-la e diferenciá-la* –na conjuntura política em questão, no sentido de distingui-la de outras discursividades. A escrita estabelece, nesse sentido, sua relação com o político, mostrando-o (ORLANDI, 2001, p. 50).

Como resultado, os especialistas revelam um perfil *mediocre* do governo Lula, quando comparado aos demais presidentes da República, ao apontarem para a inclinação econômica que fora sempre criticada pelo Partido dos Trabalhadores. Liberal, porque não se trata aqui apenas de *manter, apropriar* de um modelo econômico, mas fazer política para os mesmos interesses de classe, uma vez que o governo Lula abandonou a defesa dos direitos universais que

foram bandeiras históricas do PT e, nessa medida, ampliou a política focalizadora e assistencialista compatível com o Neoliberalismo que inspira o seu modelo econômico.

Para os economistas, como exemplificado ainda na sequência abaixo, a associação do modelo político-econômico ao jogo do núcleo duro da política liberal – os *ortodoxos* – ressoa na política social, já que produz efeitos inversos aos pretendidos, como na formulação discursiva – *incluir os cidadãos no mercado de trabalho*. Acerca disso, examinemos:

---

(s.d.) Para os autores, o Bolsa Família nada mais é do que uma compensação econômica da política liberal ortodoxa adotada, “que aumenta o abismo entre ricos e pobres”. Na política social, na realidade, há um enorme fracasso, segundo os autores. O economista Reinaldo Gonçalves lembra que, comparado com a Argentina, que tem programa semelhante, o Bolsa Família revela-se ineficiente para incluir os cidadãos no mercado de trabalho: “Basta comparar com o programa da Argentina, que foi aumentando de 2003 a 2005 e depois, com o crescimento da economia, está diminuindo”.

---

Para os autores, a medida do sucesso seria o declínio e não o aumento a cada ano de pessoas abrangidas pelo Bolsa Família. “É um programa escandalosamente assistencialista”, acusa Gonçalves (T12 G, 18/11/2007).

---

(s. d.) Na crítica que fazem ao caráter não inclusivo e assistencialista dos programas sociais, os autores ressaltam no livro que, entre 2000 e 2006, o aumento substancial dos investimentos em assistência social (de 9,9% para 20,7%), em grande medida por conta da

criação do Programa Bolsa Família, se deu à custa de reduções significativas nos orçamentos da educação (de 23,7% para 18,7%) e da saúde (de 45,2% para 38,6%). (T12 G, 18/11/2007)

Inscreve-se aqui uma discursividade de (não) inclusão, notadamente marcada nos sintagmas nominais *compensação econômica, abismo entre ricos e pobres, enorme fracasso*. Daí sinalizar uma discursividade política de compensação assistencialista, o que nos leva a questionar: que assistencialismo é esse? Um instrumento político de manipulação eleitoral com recaídas no Neoliberalismo?

Vemos, ainda, que as marcas linguísticas presentes no marcador avaliativo *nada mais é*, nos nomes *abismo, compensação* e nos determinantes adjetivos discursivos *enorme* e *ineficiente*, aqui direcionados ao Programa de Transferência de Renda, reforçam a retórica da desqualificação. Tais marcas, com efeito, usadas negativamente, caracterizam o acontecimento e os sujeitos políticos envolvidos.

Seguindo essa trajetória, em *não inclusivo*, o advérbio *não* nega explicitamente enunciados de outros discursos – o que o governo disse ou fez: a política de microcrédito, o combate à pobreza. A negação, do mesmo modo, apresenta-se aqui, seguida de uma discursividade de acusação: a política social que se dá às custas de cortes, respectivamente, na educação e na saúde, o que é reforçado por dados estatísticos (23,7% para 18,7%), (45,2% para 38,6%), o que imprime ao fato uma autenticidade ao discurso jornalístico.

A propósito da política social focalizadora, a posição-sujeito-jornalista traz o discurso da pesquisadora Lena Lavinias, do Instituto de Economia da UFRS, para colocar em debate a variável pobreza, conforme proposto na Lei n. 10.826, de 9 de janeiro de 2004, no sentido de criticar o alcance do programa. A esse respeito, vejamos primeiro a sequência discursiva abaixo:

---

(s.d.) Em vez de gastar recursos e esforços para tentar atingir apenas os mais pobres, os programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família, seriam mais eficientes e teriam maior impacto na redução de pobreza se universalizassem um benefício a todas as crianças de zero a 16 anos no país.

---

É o que sugere a pesquisadora Lena Lavinas, do Instituto de Economia da UFRJ, num texto preparado para o relatório 2004 do Observatório da Cidadania/Social Watch, divulgado anualmente por organizações não governamentais de 60 países. A versão brasileira do relatório será lançada na próxima terça-feira na Câmara dos Deputados. Lavinas critica a falta de transparência e de divulgações de resultados do Bolsa-Família, do governo federal. Segundo ela, apesar de haver um formulário excessivamente detalhado para cadastrar os beneficiados, o impacto do programa na vida dessas famílias continua sendo uma incógnita. “Dos resultados, nada foi dito até agora a não ser pelo lado das denúncias de vazamento veiculadas pela grande imprensa. Com as informações detalhadas coletadas pelo cadastro, é inexplicável que os gestores do programa não tenham divulgado resultados preliminares consistentes.” Em seu estudo para o relatório, Lavinas faz simulações do impacto da redução da pobreza segundo o universo de beneficiados. Para ela, a melhor relação entre o custo do programa e seus resultados seria dar um benefício individual de R\$ 60 (em valores de 2001) às crianças de zero a 16 anos. Com essa transferência, haveria uma redução de 16,5 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza, que no estudo foi estipulada numa renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo. Em 2001 (ano que serviu de

base para a simulação), o número de brasileiros vivendo abaixo dessa linha era de 50,8 milhões. Atualizando esses dados para 2004, o valor a ser distribuído por criança seria de R\$ 80. Como há 56,7 milhões de crianças de zero a 16 anos no país, o custo dessa renda básica e universal alcançaria R\$ 54,6 bilhões. Ela admite que, perto do que o governo gasta com programas como o Bolsa-Família (cerca de R\$ 11,5 bilhões neste ano), esse valor pode parecer alto. “Mas isso nos dá a dimensão exata da desproporcionalidade do quadro de carência, desproteção e ausência de políticas universais que nos caracteriza. Alavancar esses recursos é difícil, mas não impossível.” Para provar sua tese, ela afirma que, admitindo uma redução da taxa de juros para 12% (na época em que escreveu o Estado, a taxa era de 16%), haveria uma economia de R\$ 20,5 bilhões. (T10 FSP, 28/11/2004)

Como é possível verificar, o argumento de Lavinias afasta-se de uma proposta de caráter universal e direciona a questão da política pública na pobreza extrema a qual é focalizada a uma clientela alvo – *apenas os mais pobres* – que defende, inclusive, o acesso irrestrito de crianças – *de 0 a 16 anos* – ao benefício, tão ao gosto da retórica Neoliberal (VIANNA, 2000, p. 62). Tal argumento se sustenta na rede sinônima *carência, desproteção e ausência de políticas públicas* a esse recorte da população.

Muito embora ela explicita o seu engajamento, fá-lo com reserva, o que é reiterado nas formas verbais no futuro do pretérito *seriam (seriam mais eficientes), teriam (teriam maior impacto na redução de pobreza), haveria (haveria uma redução de 16,5 bilhões), alcançaria (alcançaria R\$54,6 bilhões)* e na condicional *se universalizassem (se universalizassem um benefício a todas as crianças de zero a 16 anos)*.

Aqui, a cena enunciativa inscreve-se no domínio da ponderação, da verificação da verdade, notadamente marcado em é difícil, mas não impossível, o que permite considerar, com efeito, o que é dito – a proposta que defende o acesso irrestrito de crianças de 0 a 16 anos – como provisoriamente verdadeiro, até prova contrária.

A rejeição ao modelo econômico de focalização também é extensiva à posição-sujeito-jornalista, ao discursivizar que o crescimento econômico tem beneficiado *os mais pobres*, notadamente reforçado no advérbio *especialmente*. O articulista tem uma identificação simbólica contrária a essa política econômica presente nas formas verbais precedidas do advérbio de negação (*não*), em – *a economia não está decolando/não há investimento/o país não está ganhando a luta pelo crescimento e a redução da pobreza*, como exemplificado na sequência discursiva abaixo:

---

(s. d.) Em resumo, a economia não está decolando, não há investimentos suficientes para garantir crescimento futuro, as contas públicas vão criar problema mais à frente (inclusive por causa do forte aumento do salário mínimo) e houve piora na educação, indicada na Pnad. Olhando para o médio prazo, o país não está ganhando a luta pelo crescimento e a redução da pobreza. Mas a recuperação da economia de 2004 para cá traz um alívio imediato especialmente para os mais pobres.

---

Vai daí que Lula ganhou imunidade completa?

---

Não. Em dezembro último, a avaliação do governo Lula estava no negativo: 29% classificavam a administração como ruim/péssima, contra 28% de bom/ótimo. O ambiente econômico já era, no essencial, como o de hoje. O rendimento médio real, por exemplo, cresce desde 2004. Idem para o número de



pessoas trabalhando. O crédito estava no pico da expansão. Assim, a avaliação negativa só podia ser o efeito da crise do mensalão e seus desdobramentos, incluindo a queda de Antonio Palocci.

De lá para cá, o que mudou? O conforto econômico melhorou, com o salário mínimo, por exemplo, e a inflação ainda mais baixa. O presidente foi à luta, com as famosas bondades (salários para o funcionalismo) e uma enorme campanha de propaganda, envolvendo todas as maiores estatais. (T11 G, 28/09/2006)

Notamos, aqui, a rejeição a esse modelo econômico focalizador, pois não se reduz pobreza ao priorizar apenas os *mais* ou *muito pobres*, enchendo o bolso – *com aumentos salariais/famosas bondades*. Aqui, a significação é posta em discurso por meio de um jogo de dito e não dito, a qual não é perceptível ao leitor, ou melhor, pobreza combate-se pela geração de empregos e incentivos à educação.

O economista Paes de Barros levanta, por outro lado, problemas de *focalização* no sentido de questionar a dimensão do programa: *combater a fome ou a pobreza?*

Vemos que o pesquisador nega, no nome *superposição*, que uma seja consequência da outra. Para ele, *pobreza e fome* apresentam natureza distinta – notadamente marcada em *métodos, critérios, desenho do programa, formas de focalização, verificação de eficiência* – o que é reforçado pelas paráfrases *por enorme diferença, tudo é diferente*. Por isso, determina implicações na definição de prioridades e alvos para políticas públicas, quer seja atacar a *pobreza* – o caminho é o *Cadastro Único*, quer seja atacar a *fome* – o caminho é o *Siab* e o *Sisvan*. Para ele, o objetivo deve ser claro, uma vez que, como reforçado nas paráfrases *mal definido, sem foco, sem forma de avaliação*, o (in)sucesso do programa seja qual for o objetivo está em questão. Vejamos:

---

(s.d) Ricardo Paes de Barros, o economista que entende do assunto, acha que é preciso, antes de tudo, se perguntar: o programa que se está tentando implantar no Brasil é para combater a fome ou a pobreza? Há uma enorme diferença entre as duas. Na primeira, o universo é de 7,5% da população brasileira, ou 13 milhões. Na segunda, supera três vezes mais. O custo difere de R\$ 5 bilhões a R\$ 20 bilhões. Tudo é diferente entre um e outro objetivo: métodos, critérios, desenho do programa, formas de focalização, verificação de eficiência. E da maneira como está sendo tratado o assunto, parece meio confuso, até para ele, que é especialista em políticas públicas na área social. Paes de Barros formou toda uma geração de especialistas no tema, trabalha no Ipea há vários anos dedicado exatamente ao assunto, e tem sido chamado por vários países e instituições internacionais para montar sistemas de avaliação de programas para o combate aos problemas sociais. - Para saber a dimensão do programa, é preciso ficar claro se realmente o país vai combater a fome ou se está usando a palavra fome como uma forma de se referir à insuficiência de renda - afirma. Quem olha apressado pode achar que a discussão é bizantina. Afinal, parece haver uma clara superposição dos dois problemas: quem tem pouca renda não tem condições de se alimentar adequadamente. É mais complexo do que parece, ensina Paes de Barros. E qual a importância de discutir isto? Se o país quer ser eficiente na busca do seu objetivo, precisa usar a tecnologia desenvolvida pelos cientistas sociais. - O número de pobres do país, pessoas que têm insuficiência de renda, é de um terço da população. Se é isso, então o número que o governo tem usado (de 44 milhões ou 50 milhões) pode estar certo. Mas achar que este é o contingente das pessoas que passam fome no Brasil é um absurdo. Os estudos mais razoáveis

indicam que passam fome no país 7,5% da população. Não se pode misturar os conceitos para não errar dramaticamente na formulação e na dimensão do programa. Do contrário, vamos fazer para 50 milhões o que é preciso fazer para 13 milhões de pessoas. - disse Paes de Barros. Qualquer que seja o objetivo - combater a fome ou combater a pobreza -, para que funcione, é preciso que haja a concentração dos esforços em quem realmente precisa. Os dois objetivos requerem sistemas de focalização diferentes. Se o objetivo é combater a pobreza, Paes de Barros aconselha seguir o caminho do Cadastro Único. [...] - Este cadastro deve ser a base. Tem que ser melhorado, ampliado, checado, mais bem supervisionado. Por ele, pode se encontrar os pobres brasileiros. Este cadastro usa uma linha de renda e considera que, abaixo daquela linha, o cidadão está incluído no programa. Para combater a fome, o caminho é outro e a forma de focalização é mais complicada. - Há pessoas com renda baixa e que não passam fome por uma série de razões. É mais fácil montar redes de solidariedade para alimentos do que para renda. Há uma série de entidades, instituições, organizações que fornecem alimentos, mas não dinheiro, para as pessoas. Até as famílias tendem a ser mais solidárias no alimento do que na renda. Se considerarmos que todos abaixo de uma determinada renda estão passando fome, vamos superdimensionar o programa. O professor acha que, se o objetivo é atacar a fome, então, o caminho passa pelos cadastros do Ministério da Saúde, como o Siab e o Sisvam, que usam critérios como peso e altura das crianças. [...] O ministro Antônio Palocci disse outro dia, numa entrevista, que teme estes critérios, porque a criança atendida pode voltar aos parâmetros de peso e altura normais e, assim, sair do programa, voltando novamente a se alimentar de forma inadequada. Ricardo

Paes de Barros disse que este é um erro que não precisa ser cometido. Basta que este seja o critério apenas para a entrada no programa e que a saída seja quando houver comprovação de que a família superou estruturalmente o problema. Mesmo em famílias muito pobres, a tendência é que somente a metade do dinheiro que se recebe em programas como este seja, de fato, dedicada à compra de alimentos. - Este é um dado das pesquisas de orçamentos familiares nas faixas de baixa renda. Mesmo sem ter recursos para suprir todas as suas necessidades calóricas, a pessoa tem outras demandas. É inevitável: ao acabar de se alimentar, a pessoa tende a olhar as outras necessidades. Isso não se resolve dando cupom em vez de dinheiro, porque existem várias formas de se converter este benefício em dinheiro. - Se for fome, o cupom faz mais sentido, ainda que não garanta que tudo vai ser usado na compra de alimentos. Se for a pobreza, o cupom não faz sentido. Há técnicas já desenvolvidas para enfrentar as falhas dos programas sociais. Elas passam pela qualidade da informação e do monitoramento dos programas. Erros do passado podem ser combatidos com remédios já conhecidos. O mais importante é definir o objetivo do programa. Mal definido, sem foco, sem forma de avaliação, os programas sociais não resolvem o problema; seja ele qual for. (T1 G, 11/ 01/2003)

Diante do exposto, percebemos que, aliada à identificação simbólica do enunciador para legitimar uma discursividade – nas paráfrases *que entende do assunto, dedicado exatamente ao assunto* – há também o seu envolvimento/engajamento com o fato, no sentido de defendê-lo, criticá-lo, por exemplo, no indicador de atitude – *escandalosamente* – o qual apresenta a avaliação igualmente subjetiva de que a posição-sujeito-pesquisadores faz do fato que

sugere ser imoral/ revoltante, digno de indignação: a política pública como instrumento político de manipulação eleitoral com recaídas no assistencialismo/clientelismo? – fica a pergunta.

Acerca do alcance do Programa Social de Transferência de Renda – Bolsa Família – para minimizar a questão da pobreza, vemos ainda dois posicionamentos enunciativos: um deles, pautado nas informações do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007, mostra que a Política de Transferência de Renda do Bolsa Família é um dos fatores para redução da pobreza de renda, como veremos a seguir:

---

(s.d.) Para Soares, entre os fatores que explicam o avanço brasileiro estão a universalização do ensino fundamental e a desconcentração industrial regional. Ele cita ainda as políticas públicas de transferência de renda, o Bolsa Família, e a valorização do salário mínimo como responsáveis pela queda recente da desigualdade no país. O relatório faz elogios específicos ao Bolsa Família. [...] A valorização do salário mínimo, o Bolsa Família, os benefícios de prestação continuada foram fenômenos importantes na redução da desigualdade. Mas, neste momento, com o crescimento econômico, temos que melhorar a distribuição primária da renda, aquela que vem do mercado de trabalho e responde por 75% dos ganhos das famílias. [...] O coordenador do relatório, Kevin Watkins, elogiou os programas de distribuição de renda do governo. “Frequentemente os economistas nos dizem que é preciso escolher entre crescimento econômico e redistribuição, e o Brasil está mostrando que se pode ter os dois”, afirmou no relatório. (T14 G, 28/11/2007)

Aqui, o economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Sergei Soares, e o coordenador do Relatório, Kevin Watkins,

inscrevem-se na discursividade da Lei n.10.836, de 9 de janeiro de 2004, e, por isso, concordam acerca das contribuições do Estado, na tentativa de tornar a sociedade mais igualitária, menos desigual, o que tem garantido, segundo eles, *o crescimento econômico e a redistribuição de renda*. Vemos que a compreensão disso é recorrente nos nomes *queda e redução*.

Tanto na visão do economista quanto na do pesquisador, respectivamente, nas formulações discursivas – *faz elogios específicos ao Bolsa Família e elogiou os programas de distribuição de renda* –, há da parte da discursividade do Estado ações que falam em nome da cidadania – notadamente marcado em *O Brasil está mostrando que se pode ter os dois* para minimizar a desigualdade por meio da inserção social dos beneficiários em setores estratégicos, a saber: *a universalização do ensino fundamental, a desconcentração industrial regional* e, sobretudo, *o Bolsa Família*. Aqui, o enfoque crítico dá lugar à aceitação/identificação acrítica das contribuições advindas daqueles que estão no poder, o que constitui uma peça de consenso.

Outro posicionamento é a recomendação de que o que levará as famílias a sair da situação de pobreza de renda é a articulação do programa com outros programas de geração de renda:

---

(s.d.) A maioria entende que o programa é temporário e quer trabalhar no setor formal. Por isso, fizemos uma forte recomendação de que o Bolsa Família se articule mais com outros programas”, diz Menezes. [...] Cunha disse que a estratégia de integração com outros projetos começou com o programa Brasil Alfabetizado, mas que já está se expandindo: “Para qualificar, é preciso antes aumentar a escolaridade”. Serguei Soares, pesquisador do Ipea e autor de vários estudos sobre o Bolsa Família, minimiza a importância dos programas de qualificação profissional para tirar da pobreza as famílias. “De nada adianta você qualificar uma pessoa

se não houver oportunidade de emprego. Agora que voltamos a ter crescimento, é possível que os programas tenham mais eficácia, mas é preciso crescer. (T19 FSP, 28/06/2008)

Essa é a tônica na discursividade, tanto de Menezes – diretor do Ibase – quanto de setores do governo – a exemplo Cunha (Secretária de Renda da Cidadania do Ministério do Desenvolvimento Social), reforçado na forma verbal *articule* e no nome *integração*.

Entretanto, na conjunção *mas* inscreve-se o contraditório – uma formação discursiva outra – na qual Cunha se contra identifica para apontar a aprendizagem escolar – *escolaridade* – anterior à ação de *qualificar*, ou seja, a incorporação de conhecimentos teóricos/técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, por meio de processos educativos, daí *aumentar a escolaridade*. Aliás, a qualificação profissional, aqui, é pontuada como fator determinante para o futuro daqueles que buscam a sua inserção no mercado de trabalho.

Como efeito, a relação *escolaridade x qualificação*, do mesmo modo, é contestada por Soares, haja vista que, muito mais que qualificar, as famílias pobres precisam de condições de empregabilidade – notadamente inscrito no sintagma nominal *oportunidade de emprego* – a capacidade de adequação desse recorte da população às necessidades e dinâmicas dos mercados. Com o advento das novas tecnologias, da globalização da produção, abertura das economias, internacionalização do capital e as constantes mudanças que têm afetado o ambiente das organizações, surge a necessidade de adaptação desse profissional emergente a tais fatores por parte dos empresários e profissionais, daí o que minimizaria a pobreza seriam as condições de empregabilidade.

A associação de pobreza com crescimento econômico, na discursividade do Banco Mundial – agência do sistema das Nações

Unidas, a qual objetiva minimizar a condição de pobreza por meio de financiamentos e empréstimos aos países em desenvolvimento – também é colocada em discurso. Vejamos a sequência discursiva a seguir:

---

(s.d.) Depois de décadas pregando o crescimento econômico como motor para a redução da pobreza, o Banco Mundial adicionou o efeito inverso ontem à receita: combater a pobreza e proporcionar mais oportunidades para a população de baixa renda pode auxiliar os países da América Latina a crescer mais e aumentar a competitividade no cenário internacional, a ponto de alcançar o leste asiático. “O essencial desse relatório é não apenas que crescimento é chave para aliviar a pobreza, o banco já vem dizendo há anos. Mas o que achamos agora é que pobreza, por si mesma, vem arrastando para baixo o crescimento na região. Não é apenas que o crescimento é bom para reduzir a pobreza, mas a pobreza é ruim para aumentar as taxas de crescimento”, explicou Pamela Cox, vice-presidente do banco para América Latina e Caribe. De acordo com o relatório “Redução da Pobreza e Crescimento: ciclos virtuosos e viciosos”, cada ponto percentual de crescimento econômico nos países da América Latina causa uma queda em média de 1,25% na pobreza. No caso brasileiro, a redução da desigualdade social é tanto ou mais importante para auxiliar no crescimento. O relatório também aponta que o crescimento da pobreza se relaciona à queda de investimentos na economia de um determinado país. Segundo os autores do estudo, a um aumento de 10% da pobreza corresponde a perda de 6% a 8% em investimentos. “Essa descoberta sugere uma potencial explicação para o efeito negativo da pobreza no crescimento: uma maior taxa de



pobreza leva a uma menor taxa de investimento, o que resulta em menor crescimento”, diz o texto do estudo. Especificamente sobre o Brasil, a equipe do Banco Mundial elogiou a iniciativa do Bolsa-Família, como um programa direcionado para uma população pobre e que causa, ainda, resultados com a obrigatoriedade da frequência escolar e acompanhamento médico. [...] Segundo Cox, no Brasil o problema se agravou porque as elites “capturaram” o Estado, privilegiando seus pares em vez de democratizar oportunidades. Algo que vem se modificando, sempre na avaliação de Cox, com os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva. Como solução, Perry sugere que os países adotem “pacotes de políticas”. Por exemplo: enquanto adotam abertura comercial, devem dar apoio a pequenos agricultores e oferecer educação e oportunidades aos mais pobres. (T12 FSP, 15/02/2006)

A sequência discursiva em análise é atravessada de discursividade e tem seus sentidos constituídos num espaço de tensão, no qual duas formações discursivas do Banco Mundial trabalham: (i) passada: *crescimento econômico* → *reduz a pobreza*; (ii) atual: *combater a pobreza* → *proporciona crescimento e aumenta competitividade*.

Observemos que os nomes *pobreza* e *crescimento econômico* aparecem associados numa rede parafrástica, respectivamente, a efeitos negativos e positivos que uma pode desencadear na outra: (i) *pobreza*: *arrasta para baixo, é ruim, queda*; (ii) *crescimento econômico*: é chave, é bom, alivia.

Já notamos aí que tanto a discursividade da posição-sujeito-jornalista quanto a do Banco Mundial se inscrevem na ação de combater a pobreza –, mas, ao significar o nome *pobreza*, esse, na discursividade do Banco Mundial, não se associa à insuficiência de

renda, como previsto na discursividade política. Pelo contrário, à queda de investimentos e crescimento econômico. Contextualizar, aqui, o discurso do Banco Mundial com suas implicações de caráter econômico pode significar, aliás, um modo de se visualizar a necessidade de inserção social e econômica para atender as demandas de consumo do contexto capitalista. Além, é claro, de sinalizar o caráter estratégico que este desempenha no processo de institucionalização do paradigma Neoliberal junto aos países em desenvolvimento, como o Brasil, por meio de políticas de ajuste social ao mercado (SOARES, 1998, p. 15).

Reduções no grau de pobreza implicam não somente crescimento econômico, mas também declínio no grau de desigualdade que fora intensificado pelo privilégio das *elites* que se aliaram ao Estado em detrimento dos menos favorecidos – *os pobres*.

Nesse sentido, a dimensão política da pobreza, na cena enunciativa, faz soar o sentido de ser coibido de ter. Assim, a pobreza se inscreve como o resultado das desvantagens, ou seja, a não posse de bens e de poder, daí *democratizar oportunidades* e *pacotes de políticas* – oportunidades de qualificação e de empregabilidade. Com efeito, uma das principais razões pelas quais os objetivos das políticas públicas se centrarem na busca do crescimento e da igualdade é o fato de que a redução no grau de pobreza requer crescimento econômico e/ou declínio no grau de desigualdade.

Pelo exposto até aqui, vemos que o crédito atribuído ao fato noticiado depende da posição social do enunciador, da função que desempenha/ocupa, notadamente marcado em *pesquisador/a*, *economista*, *especialista em políticas públicas na área social*, *formou toda uma geração de especialistas no tema*, *trabalha no Ipea*, *tem sido chamado por vários países e instituições internacionais para montar sistemas de avaliação de programas para o combate aos problemas sociais*, *o professor*. Nesse sentido, a discursividade jornalística, na imprensa escrita, atua como transmissora de um saber para suscitar a

evidência de um novo acontecimento: instaurar, aqui, a discursividade acerca das variáveis fome e pobreza.

A escolha, segundo a notoriedade, também convoca a posição-sujeito-político, reconhecidos como detentores do poder. As sequências discursivas que trazemos a seguir, apesar de serem de segmentos do Governo, associam a variável pobreza a outras dimensões que não exclusivamente à econômica, como falta, insuficiência de renda, e já anunciam uma posição-sujeito diversa daquela da discursividade inscrita na Lei, como veremos através do recorte que segue.

A representante do governo, Ana Fonseca, cientista política e coordenadora do programa social do governo federal, também foi convocada para falar da variável pobreza. Vejamos a sequência discursiva:

---

(s.d.) O governo federal trabalha na formulação de um índice formado por outras variáveis, além da renda, para selecionar as pessoas beneficiadas com o Bolsa-Família, principal programa social da gestão petista. A ideia é que passem a ser levados em consideração critérios como escolaridade, condições de saúde, saneamento e acesso à luz elétrica. Seria um “indicador multidimensional da pobreza”, conforme classificou a cientista política Ana Fonseca, coordenadora da unificação dos programas sociais do governo federal. [...] “A pobreza não é uma realidade por insuficiência de renda exclusivamente”, disse Ana ontem, em São Paulo, onde discutiu com cerca de 70 prefeitos a unificação dos projetos de transferência de renda. Como a meta de 11,4 milhões de famílias cobertas pelo Bolsa-Família, em 2006, leva em consideração o indicador renda, o uso de outras variáveis obrigaria a uma revisão do número de pessoas que se pretende atingir. “Com um conjunto de indicadores, posso ser mais eficiente na cobertura e gastar melhor os

recursos públicos”, disse. O Bolsa-Família é pago desde outubro. (T4 FSP, 25/11/2003)

Como é possível observar, a partir dessa sequência, o critério insuficiência de renda é negado. Isso fica evidente na forma verbal negatizada *não é* e no advérbio *exclusivamente*. Contrário a isso, Fonseca sinaliza um “*indicador multidimensional da pobreza*”, que vai em sentido oposto à discursividade da lei (renda) como indicador único de pobreza. A esse respeito, a posição-sujeito-político chega a modalizar *em posso ser mais eficiente*, para atender outras demandas da população, amplamente recorrente nas nominalizações *escolaridade*, *saneamento* e nos sintagmas nominais *condições de saúde*, *acesso à luz elétrica*.

Na tentativa de buscar outros espaços discursivos, a sequência seguinte produz um sentido diferente que se encontra em situação de oposição em relação ao espaço discursivo desenhado pelo governo, no sentido de *privilegiar os mais pobres*, o que é chamado por Unger de *ilusão do pobrismo*, em:

---

(s.d.) Às vésperas de embarcar numa caravana pelo Nordeste, o ministro de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, disse ontem que a região vive um vazio intelectual e precisa ser libertada do que chamou de “ilusão do pobrismo”. Com ideias que exigiriam mudanças em vários ministérios, Mangabeira concentrou as críticas nos programas criados pelo governo para oferecer uma porta de saída aos beneficiários do Bolsa Família. Defendeu que, em vez de privilegiar os mais pobres, esses programas sejam direcionados aos que já estão próximos de se integrar à classe média. Apesar de o Bolsa Família ser ligado ao Ministério do Desenvolvimento Social, comandado pelo ministro Patrus Ananias,

Mangabeira disse que já começou a estudar um novo modelo de capacitação profissional para quem recebe o benefício. Em entrevista ao GLOBO, ele afirmou que o programa é importante, mas que precisa remodelar a oferta de formação profissional para reduzir o número de dependentes. Mangabeira quer aproveitar a viagem para empunhar uma bandeira controversa: que o governo passe a privilegiar quem já está empregado, e não a camada mais pobre da população. Para ele, os programas de capacitação não servem a quem vive na miséria. O ponto nevrálgico é escolher corretamente o alvo. Muitas vezes tenta-se abordar o núcleo duro da pobreza com programas capacitadores, e aí não funciona. Populações mais miseráveis são cercadas por um conjunto de inibições, até de ordem cultural, que dificulta o êxito desses programas. Ao defender a tese, Mangabeira esboçou a criação de uma nova categoria sociológica, que batizou de “batalhadores”. O grupo estaria situado “entre os mais pobres e a pequena burguesia empreendedora”, com papel “decisivo e desconhecido” no país: São trabalhadores saídos do mesmo meio pobre, mas que têm dois ou três empregos. Eles já demonstraram ser resgatáveis, porque já começaram a se resgatar. (T19 G, 22/01/2009)

Temos, aqui, um fato político novo que põe em movimento a orientação discursiva acerca da discussão do alcance do programa Bolsa Família – *uma porta de saída*. Vemos que as marcas linguísticas, que reforçam essa discursividade contrária, se presentificam nas formas verbais negativadas (*não Ø<sup>13</sup> a camada mais pobre; não servem; não funciona*) e no sintagma nominal *bandeira controversa*.

---

<sup>13</sup> Ø – marca utilizada para indicar sujeito elíptico.

O sintagma nominal *ilusão do pobrismo*, como marca de processo discursivo, mostra como a posição-sujeito-político espera ser lida, uma vez que adota uma postura crítica acerca do programa que beneficia apenas os setores mais desfavorecidos da população – *o núcleo duro da pobreza* – reforçada na ampla rede parafrástica *os mais pobres, a camada mais pobre da população, populações mais miseráveis, quem vive na miséria*, quando, o mais sensato seria valorizar, segundo o ministro, trabalhadores que estão empregados – *próximos de se integrar à classe média – os batalhadores*.

O funcionamento discursivo mobiliza, aqui, novas interpretações, o que provoca a formulação de novos posicionamentos enunciativos entre as posições-sujeito envolvidas – a exemplo – pelo paternalismo escancarado do Governo, aqueles que estão localizados no estrato social mais baixo: *os mais pobres*, segundo Unger.

Aliás, o suporte ideológico da posição-sujeito-Unger é colocado em cena também quando desloca a questão para *a região Nordeste e defende* que é muito mais viável economicamente focar o alvo do programa social nas populações empregadas – *os batalhadores* – uma vez que as populações *mais pobres* dessa região são limitadas, segundo ele, até mesmo culturalmente. Aqui se inscreve um processo de significação silenciado/ apagado da ordem do implícito o qual permite a movimentação do discurso. Ou melhor: uma discursividade de discriminação do ser nordestino e da limitação intelectual, educacional imputada às populações dessa região. Notemos que a dimensão política da variável pobreza do *ser pobre* não se inscreve apenas no não ter/possuir (renda, bens públicos), mas de dimensões culturais – *vazio intelectual, inibições, até de ordem cultural*.

Nas formulações discursivas são trabalhadores saídos do mesmo meio pobre, mas que têm dois ou três empregos. Eles já demonstraram ser resgatáveis, porque já começaram a se resgatar, o efeito de sentido inscrito na forma verbal *resgatar* remete-nos a uma memória discursiva passada que permite recuperar, no

interdiscurso, os sentidos silenciados pelo sujeito do discurso: o subjugo das populações pobres nordestinas que, geralmente, se sujeitam à possibilidade de um mínimo bem-estar a uma política de troca. A propósito, acreditamos que, nessa formulação discursiva, outra discursividade está inscrita: a do discurso religioso, no sentido de livrá-las desse cativo, de sequestro, a troca de dinheiro ou de outro bem, o que é reforçado em *ser libertada* e, assim, garantir a sua constituição como cidadão.

Chama-nos atenção, do mesmo modo, a significação do sintagma nominal “*ilusão do pobrismo*” entre aspas. Para Authier (1981, p. 127), esta é uma forma de o articulista manter essa discursividade do ministro Mangabeira Unger à distância, uma vez que é uma posição-sujeito com a qual não se identifica. Nesse sentido, ele se limita a mostrá-la não se responsabilizando, discursivamente, com suas implicações.

A partir dessas análises, é possível afirmar que o discurso jornalístico, nesse caso, na imprensa escrita, é uma modalidade de discurso sobre (MARIANI, 1998), de tal forma que permite a veiculação de diferentes posicionamentos enunciativos e, conseqüentemente, as Formações Discursivas são desiguais e heterogêneas, o que justifica a presença de posições-sujeito contrárias entre si.

Examinemos ainda, na sequência abaixo, a discursividade construída em torno da variável fome:

---

(s.d.) Os beneficiários do Bolsa Família afirmam que o programa os ajuda a consumir mais alimentos – especialmente açúcares – e não causou, na opinião dos favorecidos, o “efeito-preguiça”, ou seja, o acomodamento do trabalhador por causa da renda garantida. Mas faltam programas que ajudem a superar a pobreza e diminuir a dependência dos recursos. (T19 FSP, 28/06/2008)

---

(s.d.) De acordo com Francisco Menezes, diretor do Ibase e coordenador-geral da pesquisa, o Bolsa Família tem ajudado seus beneficiados a aumentar a variedade de alimentos consumidos. Ele sugere, no entanto, que sejam criados programas para aumentar o consumo de produtos como legumes, verduras, frutas e carnes e diminuir o de açúcares. (T19 FSP, 28/06/2008)

---

(s.d.) A pesquisa mostra que aumentou o consumo de arroz e feijão, o que é muito positivo. Mas, ao mesmo tempo, também cresceu o gasto com doces, biscoitos e refrigerantes, o que nos levou a recomendar programas de educação alimentar”, diz Menezes. (T19 FSP, 28/06/2008)

---

(s.d.) As autoridades, porém, preferiram desqualificar o trabalho do IBGE [...]. Criaram um esdrúxulo e inexistente conceito de “fome gorda”, segundo o qual os pobres estariam acima do peso por consumirem muito açúcar, gordura e farinha [...]. A fome não é mais o que era. Atinge poucas centenas de milhares de pessoas, nunca milhões. Isso não quer dizer que não mereça mais atenção. Insistir, porém, em gastar mais R\$9 bi ao ano, todos os anos, com, BOLSA Família é um erro. Parte desse valor deve ser usada para extinguir a fome de vez, mas os recursos, na sua maioria, deveriam ser canalizados para saneamento, educação e desenvolvimento regional, o que ajudaria a tirar milhões da pobreza, está sim a grande chaga nacional. (T6 G, 28/12/2004)



Para Menezes, a variável fome é tomada como uma necessidade biológica, o que é reforçado pelas nominalizações *consumo*, *gasto* e seus complementos nominais respectivos: *produtos como legumes, verduras, frutas e carnes/arroz, feijão/doces, biscoitos e refrigerantes*.

Vemos, aqui, que as formas verbais *aumentar* e *diminuir* inscrevem uma discursividade de oposição: se de um lado é positivo, na avaliação do enunciador, o consumo de *arroz* e *feijão*, é negativo o de *açúcares*, uma vez que eleva o risco para o diabetes e a obesidade – daí “*fome gorda*” – reflexos de u’a má alimentação –, potenciais ameaças para doenças cardiovasculares. Discursiviza, assim, gastos futuros do Estado com a saúde e faz soar uma discursividade da saúde que emerge da discursividade jornalística.

Notamos, também, que o articulista se opõe à discursividade *fome gorda* notadamente nos adjetivos *exdrúxulo* e *inexistente* como incidência de pobreza de renda ou consumo, já que essa demanda tem sido minimizada, em *a fome não é mais o que era; atinge poucas centenas de milhares*.

Contrário a isso, desloca a questão da pobreza de renda – o que é assertivamente afirmado em *é um erro e está sim* – para afirmar que a pobreza humana – a *grande chaga nacional* – é o que, com efeito, penaliza *os pobres*, inscrita discursivamente em *a falta de saneamento, educação, desenvolvimento regional*.

A questão, aqui, é polemizar que o programa até que garante bens alimentícios, mas da parte da posição-sujeito-beneficiários isso não implica dar ocupação, notadamente marcada nas nominalizações *acomodamento/dependência* e no sintagma nominal *efeito preguiça*.

Em “*efeito-preguiça*”, temos, por um lado, a discursividade da posição-sujeito beneficiária inscrita na determinação *não deixaram de fazer algum tipo de trabalho depois que passaram a receber o programa*, que se opõe à imagem construída de acomodação em relação ao trabalho que lhes é imputada e, por outro, a discursividade da posição-sujeito-jornalista que evoca uma memória passada, inscrita em uma

conjuntura sócio histórica: o efeito protetorado do Estado, o qual pode desencadear uma relação de dependência das beneficiárias em relação ao Estado.

O argumento “efeito preguiça” (MOISÉS, 2008) foi observado, inicialmente, em Porto Rico, país no qual metade da população vivia abaixo da linha de pobreza. Para minimizar tal situação, o governo americano patrocinou uma ampla distribuição de benefícios – em muitos casos, concedendo valores mais altos que os salários médios. O resultado foi a inação: muitos abandonaram o trabalho para viver às custas de programas sociais.

Notamos, ainda, por um lado, a imagem negativa que a posição-sujeito-jornalista constrói a respeito da política econômica do governo nas formulações discursivas *não é nada brilhante/longe das promessas de governo* e, por outro, quebrada pela conjunção *mas* e pela locução adjetiva *é fato*, temos a desconstrução dessa discursividade recorrente nos sintagmas nominais *salário em alta*, *inflação no chão* e no advérbio *espetacularmente*, para introduzir a discussão de que esse crescimento econômico, notadamente marcado nas paráfrases *50% mais pobres, os muito pobres*, *é garantia de voto*, o Bolsa Família como cabo eleitoral, *o voto com o bolso vai para o presidente Lula*, na sequência discursiva abaixo:

---

(s.d.) Não é nada brilhante e está longe das promessas do governo, mas é fato que: a economia está gerando empregos; os salários reais estão em alta; a inflação está no chão; e o crédito concedido às pessoas físicas, este sim, aumentou espetacularmente nos últimos três anos. Resulta daí um óbvio sentimento de conforto econômico. Ou seja, o voto com o bolso vai para o presidente Lula, sobretudo o voto dos mais pobres. [...] Quando se olha o conjunto da economia, entretanto, pode-se perguntar: o pessoal se satisfaz com tão pouco? É que, de fato, a economia cresce a taxas medíocres.

Tome-se o caso do emprego. Pelos números do IBGE, 20,5 milhões de pessoas estavam trabalhando em agosto, nas seis principais regiões metropolitanas, contra 19,9 milhões um ano atrás. Portanto, uma geração de 600 mil vagas. [...] Vai daí que Lula ganhou imunidade completa? Não. Em dezembro último, a avaliação do governo Lula estava no negativo: 29% classificavam a administração como ruim/péssima, contra 28% de bom/ótimo. [...] A última edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mostrou que todas as faixas de renda tiveram aumento real em 2005 sobre 2004, com a média de 4,6%. Mas a maior alta beneficiou os 50% mais pobres. O grupo das pessoas colocadas entre os 20% e 30% mais pobres, com renda média de R\$299, teve ganho superior a 10% - efeito do reajuste do salário mínimo. [...]. Acrescente-se ao cenário o Bolsa Família, para os muito pobres, e se verifica, de novo, que o voto com o bolso vai para Lula. (T11 G, 28/09/2006)

Vemos que a posição-sujeito-jornalista toma a posição de debatedor acerca dessa política econômica que beneficia os mais pobres, recorrente, do mesmo modo, nas paráfrases *beneficiou os mais pobres, o grupo das pessoas colocadas entre 20% e 30% mais pobres, especialmente os mais pobres.*

Seria esperado, então, que a posição-sujeito-jornalista, como sujeito do discurso, guiasse a discursividade, e isso refletiria a posição-sujeito que o faz assumir, inclusive a responsabilidade enunciativa do texto, a exemplo, quando indaga o próprio leitor: *o pessoal se satisfaz com tão pouco? Lula ganhou imunidade completa?* Logo, avalia o fato e o efeito pretendido e que isso seja uma consequência do próprio fato e não um ponto de vista subjetivo. Como resultado, pede ao leitor que questione também isso, na tentativa de se alinhar, na orientação

argumentativa defendida, pela posição-sujeito institucional (autor e empresa jornalística).

Destacamos, nesse ponto, que o crescimento econômico é tomado como instrumento de uso político, porque, na discursividade da posição-sujeito-jornalista, a ampliação do poder de compra dos mais pobres afiança, garante o voto, ou melhor, o Bolsa Família, como cabo eleitoral, daí a formulação discursiva *o voto com o bolso vai para o presidente Lula*.

Nesse contexto, *o voto com o bolso* nos remete a *o voto com cabresto*. Essa é a memória, mais especificamente, memória discursiva, já que promove o encontro de uma prática passada (*de cabresto*) com uma prática presente (*de bolso*), ou seja, de uma palavra por outra (ORLANDI, 2012, p. 136). Isso porque um discurso nunca começa nele mesmo, mas há sentidos que sustentam os sentidos que se inscrevem nele vindos de outros lugares.

Com efeito, discursivamente, há um sentido pré-existente, dito por outros sujeitos-falantes, ressignificado no contexto do PBF, a saber: do Coronelismo, uma memória esquecida, mas que fala do controle do poder público, a compra de votos (*o bolso*), ao valer-se da máquina administrativa. Vemos, aqui, que o advérbio *de novo* sinaliza que Lula já fez isso antes: usa o PBF como cabo eleitoral, reforçado pela paráfrase *o voto com o bolso vai para o Lula*.

Como é possível perceber, a discursividade jornalística é constituída por confrontos discursivos que se inscrevem num jogo de imagens que sustenta o funcionamento discursivo. Nesse sentido, o discurso jornalístico se pauta em uma prática que se deixa atravessar por várias discursividades constitutivas de um acontecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ao mostrar o funcionamento discursivo das sequências, verificamos que é possível ligar a discursividade jornalística, nesse caso, na imprensa escrita, a aspectos do significado dos textos, uma vez que não é difícil compreender que a circulação dos sentidos nos possibilitou um modo de ver a política dos sentidos, produzindo identificações e silenciamentos que se projetam no tempo e no espaço. A esse respeito, os jornais preferem ficar de um lugar comum ao discursivizar as irregularidades na execução do programa, apontando erros e limitações. Há, ainda, o predomínio da conotação negativa sobre o PBF, ora em denúncias de irregularidades, ora de maus resultados, ora de uso político do programa. Com efeito, há na discursividade jornalística um apagamento do político, ou seja, do PBF como política pública, uma vez que a política pública é reduzida a um problema administrativo de gestão e gerenciamento da coisa pública, que não se situa na esfera política, mas no campo dos negócios (ORLANDI; RODRÍGUES-ALCALÀ, 2004, p. 15). Logo, as questões políticas são deslocadas para outras esferas, devendo ela mesma ser a-política, impessoal. Com efeito, o político, por meio desse apagamento no administrativo/ econômico, apresenta-se como um problema limitado à eficiência do Estado.

Vemos, ainda, que, na discursividade jornalística, o PBF aparece como uma consequência da política econômica Neoliberal: há, também, o abandono dos direitos universais em nome de uma política pública assistencialista. Para isso, a posição-sujeito-jornalista apoia nas pessoas autorizadas – economistas e pesquisadores – para reforçar a ideologia Neoliberal. A retórica assistencialista da parte do Estado, o qual se afunda na assistência do programa, ou seja, não transforma a realidade social, pois intervém apenas em problemas periféricos – *combater a fome e a pobreza*. Vemos, então, a institucionalização da pobreza no sentido de ser manipulada como instrumento político. E,

daí, a proteção almejada pela conclamada política pública transformasse em submissão, assistência.

Nesse sentido, ao focar a família, o programa afirma que a causa do problema da desigualdade social – da fome e da pobreza – está no indivíduo e não no modo de produção capitalista, e isso possibilita o isolamento dos indivíduos para lutar pela sobrevivência deles próprios, o que despolitiza os sujeitos históricos e desmobiliza a sua capacidade de lutar coletivamente – a luta de classes, pelas massas, o que é tão requerido no paradigma Neoliberal.

Enfim, o principal para nós, que trabalhamos com o discurso, foi observar, aqui, que não há linguagem que não se confronte com o político: e o político está exatamente na divisão das posições-sujeito e dos sentidos que ora apresentamos, uma vez que a formação social na qual elas se encontram é mobilizada pela diferença, pela divisão, pelas várias discursividades constitutivas de um acontecimento: (i) a posição sujeito- especialista/ representantes da área econômica, que associam as variáveis pobreza e fome à dimensão econômica de insuficiência de renda e, conseqüentemente, uma política compensatória, focalizadora e assistencialista, como instrumento de manipulação eleitoral; (ii) a posição sujeito-jornalista, para mostrar o efeito protetorado do estado, uma consequência da política econômica Neoliberal: o abandono dos direitos universais em nome de uma política pública assistencialista que não transforma a realidade social, pois intervém apenas em problemas periféricos – *combater a fome e a pobreza*; (iii) a posição sujeito-político, o paternalismo escancarado do governo/ a institucionalização da pobreza no sentido de ser manipulada como instrumento político.

Esses são os nossos gestos de interpretação – como lugar de outras discursividades – cuja orientação foi mostrar o funcionamento discursivo do e sobre o PBF nos textos jornalísticos escolhidos como *corpus* de estudo, na imprensa escrita. Apresentá-los como verdade absoluta e acreditar apenas neles seria arrogância. Fazê-los sem

acreditar seria cinismo. No entanto, entre a arrogância e o cinismo, inscreve-se um lugar para uma atitude que, sem ignorar as nossas convicções, procura compreendê-los para colocá-los em debate. Esperamos, dessa forma, ter contribuído; sabemos, entretanto, que este estudo deixa, em aberto, muitas questões que merecem, ainda, ser aprofundadas em estudos posteriores. Sendo assim, colocamos em evidência, aqui, o nosso desejo de melhor definir o caminho que necessita ser percorrido, ainda que instável, movediço, mas, certamente, não menos importante, para suscitar novos gestos de interpretação.

## REFERÊNCIAS

---

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Heterogeneidades(s) enunciativas". In: O discurso e suas análises. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 1990. Campinas, n. 19, jul./dez. 1990, p. 25-42.

FOWLER, R. **Language in the news: discourse and ideology in the press**. New York : Routledge, 1991.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, D. M. **A organização textual da opinião jornalística: nos bastidores da notícia**. São Paulo, SP. Tese de Doutorado – PUC-SP, 1999.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

JACCOUD, L.; CARDOSO, J. J.C. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 181-259.

MAGALHÃES, R. Integração, exclusão e solidariedade no debate contemporâneo sobre as políticas sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.17, n. 13, 2001.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922- 1998). Campinas: Evan, 1998.

MOISÉS, D. Bolsa-Família cresce porque mantém pobreza, diz Cristovam. **O Estado de S. Paulo** (digital online), São Paulo, 29/3/2008. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/nacional/not\\_nac147894,0.htm](http://www.estadao.com.br/nacional/not_nac147894,0.htm)>. Acesso em: 23 out. 2008.

ORLANDI, E, P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Cidades dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. e LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **ANIMUS**, Revista Interamericana de Comunicação Midiática. v. 17, jan. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/>>



[animus/article/view/2373/2458](#)>. Acesso em: 30 maio 2010b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: RG, 2010a.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico. **Escritos n. 8** Labeurb/Nudecri/Unicamp, p. 11-23, 2004.

PECHÊUX, M. **Analyse automathique du discours**. Paris : Dunod, 1969.

\_\_\_\_\_. L'étrange miroir de l'Analyse du discours. **Langages**, Paris, n. 62, Juin, p. 5-8, 1981.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1990. p. 61-162.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD P et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PIERUCCI, A.F.O. Igreja: contradições e acomodação; ideologia do clero católico sobre reprodução humana no Brasil. **Caderno CEBRAP**, São Paulo, n. 30, 1978.

PINTO, A. C.; MENEZES, M. 2008. Efeito-preguiça do Bolsa preocupa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29/3/2008. Disponível em: <<http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2008/3/29/noticia.420668>>. Acesso em: 23 out. 2008.

PIOVEZANI FILHO, C. F. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, M. do R. (Org.) **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Clara luz, 2003. p. 49-63.

PORTO, M. C. da S. **A condição do estado assistencialista no Brasil pós-constituinte**: um exame sobre as determinidades das políticas sociais brasileiras em face das imposições do ajuste neoliberal. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ROCHA, S. Impacto sobre a pobreza dos novos programas federais de transferência de Renda. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, 9 (1), p. 153-185, jan./abr. 2005.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMAS, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

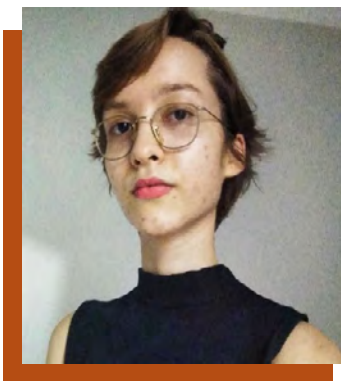
VIANNA, M. L. T. W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**: estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Evan-UCAM/IUPERJ, 2000.

## Biografia dos autores



### **Tristan Nathanael Veras Pedrosa**

Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Está inserido no Núcleo de estudos em texto, gênero e discurso (CATAPHORA). Foi pesquisador/bolsista pelo CNPQ no PIBIC, desenvolvendo um trabalho voltado para o estudo socio retórico do gênero projeto de pesquisa. Além disso, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (tristanveras@gmail.com).



### **Tâmara Ramalho da Silva**

Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra o Núcleo de estudos em texto, gênero e discurso (CATAPHORA). Foi pesquisadora bolsista PIBIC, no projeto “Descrição da organização retórica da seção identificação do problema de pesquisa”. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



### **Leila Maria Franco**

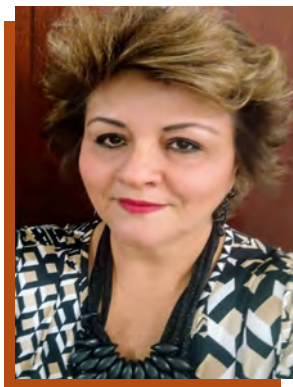
Graduada em Letras – Português-Inglês pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI/FEIT). Mestrado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem (LAEL - PUC-SP) e Doutorado em Estudos Linguísticos, área Análise Linguística ((IBILCE – UNESP). Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba. Tem

experiência na área de Letras, principalmente, nos seguintes temas: texto e discurso. (leilamf@terra.com.br/ leila.franco@uemg.br).



### **Júlio César Bombonatti**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com pesquisa histórica no campo das disciplinas escolares. Atualmente é professor vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à Secretaria Municipal de Educação de Fernandópolis/SP ( bombonnatti@yahoo.com.br).



### **Adriana Juliano Mendes de Campos**

Mestre e Doutora em Letras pela UNESP/ IBILCE, São José do Rio Preto. Docente no Departamento de Letras do Centro Universitário de Jales. Membro do Núcleo de Estudos Acadêmicos. Líder do Grupo de Pesquisa Mediação e Linguagem no CNPQ. Autora do PEC-2018 - Projeto de Extensão Comunitária “Literatura na Escola”, da Secretária Municipal de Educação em Jales. Supervisora de ensino,

titular de cargo aposentada na Diretoria de Ensino, região de Jales (adriana.campos@unijales.edu.br).



### **Cíntia Dietrich Hoffmann**

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Mestrado acadêmico em Administração, ênfase em Dinâmica das Organizações e Relações de Poder e, também, pós-graduação em Orientação Profissional, MBA. Docente de disciplinas de Psicologia e de Gestão de Pessoas em cursos livres e de graduação e pós-graduação no Centro Universitário UNA.

Na área clínica, atua em consultório presencial e on-line. É analista do comportamento, terapeuta cognitivo-comportamental e coach multidimensional de habilidades psicológicas (hoffmann.cintia@gmail.com).



### **Ana Maria Zanoni da Silva**

Graduada em Letras- Licenciatura Plena - Faculdades Integradas de Jales (1999. Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara (2003) e doutora em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara (2007). Atualmente é professora efetiva no Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro, Victório Cardassi, e

Coordenadora de Pesquisa e Extensão do referido instituto. Membro da RED Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos; membro da ABRAPUI - Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês e da Abralic- Associação Brasileira de Literatura Comparada. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de línguas inglesa e portuguesa, bem como em literaturas de língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Edgar Allan Poe; Teoria e Crítica Literária; Teoria da Narrativa.



## **Maria Beatriz de Souza Almeida Delduque**

Mestre em Educação pela UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), pós-graduada em Docência Universitária pela UNIUBE (Universidade de Uberaba) e graduação em Letras - Licenciatura com habilitação em português e espanhol e suas respectivas literaturas pela UNIFRAN (Universidade de Franca). Atualmente é professora da modalidade EAD na UNIUBE (Universidade de

Uberaba), no ensino das disciplinas de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Além disso, atua como tutora nas disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de textos. Faz parte do Grupo de Estudos, Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE) (IELACHS/UFTM), analisando a escrita com a perspectiva de construção e produção do conhecimento.



## **Luana Tillmann**

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2013). Especialista em Educação Especial: Deficiência Visual, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2016). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal

Catarinense. Atualmente está como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Instituto Federal Catarinense. Possui experiência na Educação Especial e Inclusiva, destacando-se as áreas de conhecimento relacionadas ao Sistema Braille, à produção de materiais acessíveis, à audiodescrição, à Orientação e Mobilidade, ao cão-guia, dentre outros.



## Judith Mara de Souza Almeida

Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Pedagogia; especialização em Língua Portuguesa e Literatura; especialização em Informática para deficientes visuais e especialização em educação de surdos. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Atendimento Educacional

Especializado no Instituto Federal Catarinense -campus de Araquari. Atuou com alunos com baixa visão, realizando Avaliação Funcional da Visão e Estimulação Visual, no Núcleo de Tecnologias Avançadas do CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual e, também, como professora formadora na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Casa do Educador. Apresenta experiência em Atendimento Educacional Especializado na Sala de recursos multifuncionais da rede pública de ensino e como professora de Português como segunda língua para alunos surdos. Tem experiência na área de Ensino e aprendizagem de Línguas e Educação Especial, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna, educação a distância, alfabetização e letramento, leitura na perspectiva sociointeracionista, educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação de pessoas com baixa visão, cegueira e surdez, formação de professores para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado.