



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS (DLV)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



REGINA MARIA FIRMINO BEZERRA

**A CARTA ABERTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E DO POSICIONAMENTO AUTORAL**

PAU DOS FERROS

2024

REGINA MARIA FIRMINO BEZERRA

**A CARTA ABERTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E DO POSICIONAMENTO AUTORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Estudo da Linguagem e Práticas Sociais.

**Orientadora: Profa. Dra. Rosângela
Alves dos Santos Bernardino**

PAU DOS FERROS

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

/

Catlogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B574c Bezerra, Regina Maria Firmino
A carta aberta nas aulas de Língua Portuguesa: uma análise da responsabilidade enunciativa e do posicionamento autoral. / Regina Maria Firmino Bezerra. - Pau dos Ferros, 2024.
139p.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. responsabilidade enunciativa. 2. ponto de vista do autor. 3. carta aberta. I. Bernardino, Rosângela Alves dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

REGINA MARIA FIRMINO BEZERRA

**A CARTA ABERTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E DO POSICIONAMENTO AUTORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Estudo da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino (Examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros (Examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira (Suplente interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Emiliania Souza Soares (Suplente externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia do Rio Grande do
Norte (IFRN)

Dedico este trabalho a Deus, por ter me permitido vencer todas as batalhas da falta de saúde durante o percurso desta produção e por ter me dado sabedoria para executá-la; à minha mãe, Cacilda Firmino Bezerra, e aos meus filhos, Roberto Bezerra Nunes e Rodrigo Bezerra Nunes, pelo apoio e amor em todos os momentos desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu a sabedoria para enfrentar os obstáculos para concluir este mestrado. Também sou grata por me permitir ser professora, atividade que exerço com muita paixão e responsabilidade.

À minha família. Em especial, aos meus filhos, Roberto e Rodrigo, que não me permitiram desistir deste desejo antigo. À minha mãe, Cacilda Firmino Bezerra, e à minha tia, Marlinda, por acreditarem em mim e por incentivarem o meu ideal acadêmico. Às minhas irmãs, Eva, Patricia, Sava e Sara, e aos irmãos, Diego e Danilo, pelo apoio incondicional. Aos meus sobrinhos, Ana Júlia, Nicolas, Aira Mel, Breno, Letícia e Lara. À minha nora, Márcia Wiliane, e à minha netinha, Mayra. Menciono, ainda, os meus cunhados Júlio César, Alexandre, Evanilson e Rafaela. Todos vocês são a minha base, meu ponto de partida e de chegada. Sem vocês, nada disso seria possível.

À Universidade do Estado do Rio grande do Norte (UERN), por fazer o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) almejar o sucesso e enxergar, na pesquisa científica, a chave para adquirir novos conhecimentos.

A todos os professores do *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*, os quais estiveram conosco na turma VIII do PROFLETRAS: Marcos Nonato, Ananias Silva, Luciano Pontes, Rodrigues Mesquita, Rosângela Bernardino, Jaciara Limeira, Sueli Silva, Concísia Lopes, Crígina Cybele, bem como ao secretário Edneudo de Medeiros. Os senhores nos proporcionaram não apenas conhecimentos científicos, mas também a convicção de que a educação é capaz de transformar vidas. É com esse propósito que continuamos em nossas escolas, determinados a aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e a contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, justa e participativa. Vocês desempenharam um papel fundamental no meu desenvolvimento intelectual durante esta fase crucial da minha vida acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino, pelo compromisso firme em me guiar no desenvolvimento do meu projeto de mestrado, de forma precisa e comprometida. Sua orientação segura e seu estímulo contínuo e determinado foram fundamentais para a concretização deste sonho.

Aos professores participantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino e Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros, sou grata pelas sugestões, indicações de leituras e demais contribuições no projeto de qualificação.

Aos meus colegas da turma VIII, por cada conselho, sorriso, abraço e conhecimento compartilhado. Em especial, ao meu amigo Francisco de Assis, que me encorajou desde o início, sua parceria e disponibilidade foram fundamentais para mim. Obrigada por sempre estar ao meu lado, você é uma bênção em minha vida. Vanderlei, obrigada pelos conselhos e pelo auxílio em todas as vezes que solicitei. Diogo, sou grata por todas as caronas durante as aulas presenciais. Nádja, obrigada por sua serenidade e por me ensinar a ser forte todos os dias. Anielly, sem você, as noites em Pau dos Ferros teriam sido monótonas. Abel, Maria Bonfim, Edilânia e Célia, nossa turma foi diferenciada de verdade.

À minha amiga, Oséias, por ceder uma das suas turmas para a realização das oficinas de produção de uma das cartas abertas e por acreditar que eu conseguiria finalizar esta etapa com êxito. Ao meu amigo, Leudivan, pelo apoio sempre que precisei. À minha sempre admirável Cecília Falcão, pela disponibilidade nos momentos importantes das minhas análises. Ao meu amigo Max Santana por todas as contribuições e empréstimos.

Ao Secretário de Educação, Alcides Leite, por nos apoiar, permitindo que nos afastássemos das atividades em sala de aula nos dias das aulas presenciais e na etapa de produção da dissertação. Sem esse apoio, tudo teria sido bem mais difícil.

À equipe gestora, pedagógica e docente da Escola de Ensino Fundamental Francisca Nogueira de Sousa, Jobenemar Carvalho, Leudivan Peixoto, Macário Moraes e Fernanda Dantas, por terem contribuído para a execução do projeto de intervenção.

Também sou grata a todos os meus amados alunos do 9º ano “E” e dos 8^{os} “A” e “B”, do ano de 2023, pela participação na pesquisa, pela interação, pela dedicação aos detalhes e por me permitirem realizar toda a intervenção. Tenho certeza de que os objetivos foram alcançados e que vocês aprenderam não somente a escrever cartas abertas, mas desenvolveram o senso crítico de responsabilidade e cidadania durante esse processo.

Enfim, expresso minhas desculpas se esqueci de citar alguém em especial nestes breves agradecimentos. Neste momento de satisfação e cansaço, torna-se difícil lembrar todos os nomes de amigos e colegas. Porém, de uma forma sincera, sintam-se homenageados e citados em minha mente. Que Deus os retribua incondicionalmente!

RESUMO

Esta pesquisa volta-se para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, especialmente no que diz respeito à produção e à recepção dos textos escritos pelos alunos. Tem como objetivos investigar como se dá a coesão polifônica no gênero carta aberta produzido por alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, analisar como os estudantes sinalizam no texto a responsabilidade enunciativa pelo que é dito e como constroem um posicionamento autoral nesse gênero. Tendo em vista o caráter interventivo dos trabalhos do Programa de Mestrado Profissional em Letras, a presente pesquisa almeja, como contribuição mais imediata, por meio de oficinas pedagógicas, uma colaboração para sanar as dificuldades dos alunos do ensino fundamental quanto ao gerenciamento de pontos de vista alheios no texto, principalmente, com a intenção de auxiliá-los na construção de um ponto de vista próprio. Teoricamente, esta investigação norteia-se pelos estudos de Adam (2011, 2017, 2019, 2022) no âmbito da Análise Textual dos Discursos, em diálogo com pesquisas do campo da enunciação e do discurso, com estudos já desenvolvidos na área da Linguística Textual orientados por Bentes (2005), Bentes e Leite (2010), Koch (2004), e com as discussões acerca do ensino da produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa norteados por Koch e Travaglia (2015), Koch e Elias (2017), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008) entre tantos outros. Em termos metodológicos, segue-se uma abordagem do tipo qualitativa, descritiva e interpretativa. Trabalha-se diretamente em sala de aula. Portanto, o estudo apresenta o caráter de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), devido a sua finalidade interventiva. Para a execução em sala de aula, aplicaram-se oficinas pedagógicas com base no que é proposto no *Programa Reading to Learn (Ler para Aprender)*, em que, por meio de círculos sucessivos interligados, desenvolvem-se atividades de escrita e de leitura, em grupo e individuais, que oportunizam a interação entre os estudantes (Lêdo; Bezerra; Costa-Maciel, 2022). O programa é composto por um conjunto de opções para integrar a leitura e a escrita com o currículo escolar, que inclui preparação para a leitura individual, construções conjuntas e individuais, escrita detalhada e reescrita com foco na estrutura gramatical e na grafologia. O *corpus* deste estudo é composto por três cartas abertas produzidas por alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, nas quais se busca analisar o ponto de vista, a imputação e as marcas linguísticas em que ocorre a assunção da responsabilidade enunciativa. Como resultados, percebe-se a autoria presente nas cartas escritas pelos alunos, desde sua organização às marcas linguísticas e às diferentes posturas enunciativas dos locutores-enunciadores primeiros. Vê-se, a partir do uso de *modalizadores*, que esses locutores concordam com o conteúdo do ponto de vista do outro e estabelecem uma relação de responsabilidade enunciativa.

Palavras-chave: responsabilidade enunciativa; ponto de vista do autor; carta aberta.

ABSTRACT

This research aims on the enhancement of pedagogical practices of Portuguese language teachers in public schools, particularly regarding the production and reception of texts written by students. It also aims to investigate how polyphonic cohesion is manifested in the open letter genre produced by students at 8th-grade and 9th-grade of elementary/middle school, as to analyze how students indicate commitment in enunciation for what is said in the text, and how they construct an authorial stance within this genre. Considering the interventionist nature of the works in the Professional Master's Program in Letters (Arts in Languages and Literature), this research focuses, as an immediate contribution, to address the difficulties faced by elementary students in managing others' points of view in text, primarily to assist them in developing their own point of view. Theoretically, this study is guided by the works of Adam (2011, 2017, 2019, 2022) within the scope of Textual Discourse Analysis, in dialogue with research in the fields of enunciation and discourse, with studies already developed in the area of Textual Linguistics by Bentes (2005), Bentes and Leite (2010), Koch (2004), and discussions about the teaching of text production in Portuguese language classes guided by Koch and Travaglia (2015), Koch and Elias (2017), Koch and Elias (2012), Marcuschi (2008), among others. Methodologically, it follows a qualitative, descriptive, and interpretative approach. It involves direct intervention in classroom. Therefore, the study presents the characteristics of action research (Tripp, 2005), according to its interventionist purpose. For implementation in the classroom, pedagogical workshops based on the Reading to Learn Program were applied, in which, through successive interconnected circles, collaborative and individual reading and writing activities are developed, easing interaction among students (Lêdo; Bezerra; Costa-Maciel, 2022). The program consists of a set of options to integrate reading and writing with the school *curriculum*, including preparation for individual reading, joint and individual constructions, detailed writing, and rewriting, focused on grammatical structure and graphology. The *corpus* of this study consists of three open letters produced by 8th-grade and 9th-grade students, in which the point of view, the imputation, and linguistic marks of commitment assumption in enunciation analyzed. The results reveal the authorship present in the letters written by the students, from their organization to linguistic marks and different enunciative stances of the primary locutors-enunciators. It is evident from the use of modalizers that these locutors agree with the content of another's point of view and establish a relationship of commitment in enunciation.

Keywords: Commitment in enunciation; point of view of the author; open letter.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências gerais da educação básica	44
Figura 2 – O gênero carta aberta	59
Figura 3 – Argumento de persuasão	60
Figura 4 – Argumentos de reclamação e de autoridade	60
Figura 5 – Conclusão	61
Figura 6 – CEA do projeto R2L	68
Figura 7 – Oficinas: carta aberta	68
Quadro 1 – Grandes categorias	30
Quadro 2 – Competências gerais da educação básica	40
Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	46
Quadro 4 – Campos de atuação – anos iniciais e anos finais	49
Quadro 5 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita	55
Quadro 6 – Turmas e participantes	70
Quadro 7 – <i>C1VF</i>	88
Quadro 8 – <i>C2VF</i>	91
Quadro 9 – <i>C3VF</i>	94
Esquema 1 – Responsabilidade enunciativa: evidencialidade e mediatividade	30
Esquema 2 – Linguística Textual	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual dos Discursos
COVID	Coronavirus Disease
DD	Discurso direto
DI	Discurso indireto
E.E.F.	Escola de Ensino Fundamental Francisca Nogueira de Sousa
LC	Locutor
LT	Linguística Textual
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PdV	Ponto de vista (sigla de Adam)
PDV	Ponto de vista (sigla de Rabatel)
PI	Produção inicial
PF	Produção final
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência didática
T	Texto
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	20
2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM BREVE HISTÓRICO DOS DESDOBRAMENTOS, DOS DIÁLOGOS E DAS INTERFACES.....	20
2.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL EM UMA NOVA ABORDAGEM: A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	24
2.2.1 Texto, discurso e gênero	26
2.2.2 O nível de análise enunciativo do texto: responsabilidade enunciativa e coesão polifônica.....	29
3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO.....	35
3.2 BNCC: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
3.2.1 O texto como unidade de ensino	52
3.2.2 Os gêneros do discurso e a produção de textos no ensino de Língua Portuguesa	56
3.2.2.1 O gênero carta aberta	58
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	64
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	64
4.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
4.2.1 A escola e os sujeitos envolvidos	69
4.2.2 Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do corpus	71
4.2.3 Planejamento das etapas da proposta de intervenção	72
4.2.4 Constituição do corpus e delimitação do objeto de análise	74
4.2.5 Categorias e procedimentos de análise dos dados.....	77
5 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E POSICIONAMENTO AUTORAL NO GÊNERO CARTA ABERTA	79
5.1 RELATO DA PROPOSTA DE OFICINAS PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA ABERTA	79
5.2 ANÁLISE DAS CARTAS PRODUZIDAS PELOS DISCENTES	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do ensino médio	107

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
ANEXO A – Cartas lidas pelos alunos	113
ANEXO B – Versão inicial das cartas	136

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em trabalhar produção textual com nossos alunos do ensino fundamental, surge o sentimento de medo de fracassar, porque logo lembramos a dificuldade que eles têm para ler, para se expressar oralmente, para defender uma opinião, pois, de acordo com Coscarelli (2002), ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado. Se a dificuldade de ler e compreender vinha sendo superada com projetos como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), contudo, o período de pandemia da COVID-19 veio para agravar ainda mais a situação.

A escrita, assim como a fala, cumpre com funções comunicativas socialmente específicas e relevantes, que possibilitam a interação social e o exercício da cidadania. Segundo Antunes (2003, p. 47), “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, portanto sem referência, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Assim, o trabalho com o ensino de produção textual oral e escrita deve considerar o papel interacional e sociodiscursivo da fala e da escrita, o que também implica o uso de estratégias argumentativas e retóricas. Conforme Nascimento (2012, p. 71), “um texto bem produzido, entre outras coisas, é aquele que consegue estabelecer um diálogo com seu interlocutor”, além de guardar as características de cada contexto e gênero escolhido e as intenções de quem o produz. Dessa maneira, é impossível dissociar o ensino da escrita do ensino da argumentação.

Em relação ao ensino da produção textual, ele deve estar vinculado ao trabalho com a leitura, no sentido de que o aluno precisa, inicialmente, ter um conhecimento mínimo sobre o gênero a ser produzido, que se dá a partir da leitura e do acesso a este. Outrossim, precisa possuir o mínimo de informações sobre o conteúdo do texto que produzirá. Nesse sentido, Bagno (2015, p. 14-15) afirma que “o letramento é prioridade absoluta”, isto é, as práticas devem possibilitar “ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada, de modo que [...] seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade”. Para isso, o professor deve usar conhecimentos metodológicos relativos à sua formação pedagógica, bem como conhecimentos linguísticos que ajudem a desenvolver um trabalho mais consciente.

Nossa pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROFLETRAS/UERN),

curso focado no professor de Língua Portuguesa do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do Brasil. O PROFLETRAS tem um caráter fomentador de melhoria da qualidade da educação e do educador de nossa língua materna. O programa foi criado em 2013. Atualmente, conta com a contribuição de 42 universidades públicas das 5 regiões do Brasil e totaliza 49 unidades, pois 4 universidades oferecem mais de uma unidade. É o contexto da Universidade Aberta (UAB) e da Coordenação Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A realização da pesquisa é motivada por fatores de ordem pessoal, visto que retomo as lembranças da minha infância, os primeiros anos escolares e o processo de alfabetização de uma criança encantada pela leitura e que se arriscava a escrever pequenas histórias. A segunda motivação é de ordem acadêmica e decorre do fato de ser graduada em Letras e poder aprimorar cada vez mais o conhecimento linguístico das novas teorias da linguagem. Para concluir, a terceira motivação é de ordem profissional, resultante de experiências adquiridas ao longo dos anos como professora de Língua Portuguesa, quando vivenciei os desafios de trabalhar a leitura e desenvolver as habilidades de escrita nos alunos do ensino fundamental.

O estudo almeja também, como contribuição mais imediata, cooperar para sanar as dificuldades dos estudantes do ensino fundamental quanto à organização e defesa das ideias e para aprimorar a prática de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, especialmente no que diz respeito à produção e à recepção dos textos escritos, ao gerenciamento de pontos de vista alheios no texto, na direção de auxiliá-los na construção de um ponto de vista próprio. De maneira mais ampla, tencionamos que esta pesquisa contribua para os estudos da linguagem e para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, por meio da metodologia sugerida na realização das oficinas.

Esta pesquisa parte das angústias, constantemente vivenciadas pelos docentes, quanto à resistência e às dificuldades dos alunos no que diz respeito às aulas de produção escrita. Nesses casos, os discentes se recusam a produzir e argumentam que não sabem escrever, quando, na verdade, têm dificuldade de organizar seus pensamentos de maneira coerente e não compreendem que seus textos possuem objetivos reais, que dão sentido às produções em sala de aula. Portanto, realizamos uma proposta prazerosa e desafiadora, a fim de superar tais dificuldades.

O gênero carta aberta foi selecionado por ser mobilizador e por permitir ao

emissor exercer seu direito de cidadania, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), está inserido no campo de atuação na vida pública, assim como os artigos de opinião, manifestos, estatutos. Trata-se de uma forma de comunicação coletiva, ou seja, é destinada a várias pessoas (sindicatos, representações, comunidade). Portanto, o destinatário e o remetente não são seres individuais. Nesse sentido, a carta aberta é diferente das cartas pessoais. Outra característica que distingue a carta aberta de uma carta pessoal é a presença de um título, que deve especificar um destinatário, o órgão ou a pessoa para quem a carta é endereçada.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa surgiu com as problemáticas vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, nos momentos de leitura e, especialmente, nos de escrita. O retorno à sala de aula, como aluna do PROFLETRAS, fez-nos enxergar novas perspectivas para essa problemática. O estudo da disciplina *Texto e Ensino*, ministrada pela Profa. Dra. Rosângela Bernardino, quando tivemos o primeiro contato com a noção de *responsabilidade enunciativa*, proporcionou-nos possibilidades de investigar um fenômeno da língua inserido em uma prática que iríamos desenvolver com nossos alunos, aprimorando a escrita destes.

Entendemos que, a partir do desenvolvimento deste trabalho, o discente poderá ter um novo olhar para a língua materna, para seus elementos linguístico e textuais, pois se trata de uma proposta voltada para o letramento dos alunos, que promove uma prática social de uso da escrita, uma necessidade real de interação, em que os estudantes não são vistos como expectadores do conhecimento, mas como protagonistas do seu saber. Aguçam-se, com isso, pensamentos críticos e prepara-se o aluno para futuras produções acadêmicas.

Teoricamente, esta pesquisa é fundamentada nos estudos de Adam (2011, 2017, 2019, 2022) no contexto da Análise Textual dos Discursos, em interação com investigações do campo da enunciação e do discurso, bem como com pesquisas anteriores na área da Linguística Textual conduzidas por Bentes (2005), Bentes e Leite (2010), Koch (2004), e com as reflexões sobre o ensino da composição textual em aulas de Língua Portuguesa, embasadas em Koch e Travaglia (2015), Koch e Elias (2017), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008) e diversos outros autores relevantes.

Na temática em que se inscreve nosso trabalho, percebemos que muitos pesquisadores no Brasil estudam o fenômeno da responsabilidade enunciativa em

variados gêneros. Fizemos uma busca, entre 2012 e 2022, de estudos publicados em repositórios on-line de dissertações e teses de diversas instituições de ensino superior do país, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Percebemos, no decorrer do levantamento, que tanto a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quanto a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), destacam-se no número de pesquisas no âmbito da Análise Textual dos Discursos, principalmente com foco no nível enunciativo do texto, relacionadas ao fenômeno da responsabilidade enunciativa. Fizemos, então, um breve levantamento em repositórios de dissertações e teses das universidades federais e estaduais do referido estado. Com isso, identificamos a especificidade deste estudo, uma vez que nosso objetivo está na investigação da materialização da responsabilidade enunciativa nas produções realizadas em sala de aula, bem como no propósito de melhorar a produção de textos dos alunos por meio da proposta de intervenção implantada nas aulas. Podemos considerar como diferencial da nossa pesquisa o fato de as cartas abertas serem produzidas coletivamente, inicialmente, em pequenos grupos, e, depois, uma única produção por turma. Essas etapas proporcionaram discussões acerca do assunto, democratização de opiniões e consenso na finalização da escrita.

Encontramos 22 teses e 26 dissertações nas quais constam a responsabilidade enunciativa como categoria de análise, além de artigos publicados em periódicos. Os estudiosos se debruçaram em variados *corpora*: sentenças judiciais condenatórias, discursos políticos, livros didáticos, redações, gêneros acadêmicos, gêneros jurídicos. Para Bakhtin (2003, p. 261), “todos os gêneros do discurso, em todos os campos de atividade humana, estão vinculados ao uso da linguagem”, como artigos de opinião e artigos acadêmicos, carta de leitor, resenhas, crônicas, percepção que coincide com o nosso objeto de estudo: o gênero carta aberta.

Dentre os trabalhos observados com os objetivos que coadunam com os desta pesquisa, podemos citar *A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* –, de Estevam (2019), que verificou como ocorre o uso de vozes alheias nas redações nota mil, categorizando-as conforme as formações sociodiscursivas a que pertencem. Os resultados demonstraram, segundo o autor, “que os locutores enunciadores primeiros

(L1/E1) utilizam vozes que embasam posicionamentos acerca das temáticas debatidas, com um recurso argumentativo conhecido como argumento de autoridade” (Estevam, 2019, p. 8).

O professor-pesquisador no processo de intervenção escolar: uma análise do gerenciamento de vozes e da construção do ethos em dissertações do PROFLETRAS, de E. Medeiros (2020), teve como um dos objetivos analisar o *ethos* discursivo construído pelo locutor-enunciador primeiro enquanto professor-pesquisador, em função das vozes mobilizadas no texto e do lugar social do qual este enuncia.

Por sua vez, em *Responsabilidade enunciativa e a construção de pontos de vista em artigos científicos de pesquisadores experientes*, Queiroz (2020) observou a dimensão interacional dos pontos de vista nos artigos científicos. Buscou descrever as posturas enunciativas e os posicionamentos assumidos pelo locutor-enunciador primeiro ao se reportar a pontos de vista de enunciadores segundos.

No que diz respeito às pesquisas sobre a prática de produção de texto no ensino fundamental e sobre os gêneros de discurso, as quais dialogam com a nossa, citamos Oliveira (2019) – *O fenômeno da responsabilidade enunciativa a partir do gênero do discurso carta do leitor: uma proposta didática para estudantes do ensino fundamental* –, que investigou o fenômeno da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso carta do leitor, produzido pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental, por meio de um projeto intitulado *Interagindo com cartas de leitor*. A análise, segundo o pesquisador, mostra que, “a partir desse fenômeno linguístico, o aluno é capaz de ter uma visão privilegiada do real sentido do texto, ou seja, não apenas ver de que se trata o texto, mas como é tratado, por que e por quem” (Oliveira, 2019, p. 105).

Em Macedo (2019, p. 100), na pesquisa intitulada *Responsabilidade enunciativa no gênero artigo de opinião e contribuições para o ensino da produção textual*, os resultados “mostraram que o aluno utiliza marcas linguísticas caracterizadoras da responsabilidade enunciativa e que os recursos linguísticos utilizados pelos alunos em seus textos são fundamentais para o ensino da produção de texto”.

Moreira (2020), em *A responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas: uma proposta didática para a produção de textos em sala de aula*, investigou como se materializa a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas produzidas por alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Os resultados destacaram, a partir do trabalho com a sequência didática, “o alcance de uma organização do ponto de vista textual-discursivo do aluno, tornando-o um produtor de textos mais eficiente, autônomo, crítico [...]” (Moreira, 2020, p. 109).

J. Medeiros (2016), no trabalho intitulado *Proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa no gênero discursivo crônica*, analisou e interpretou vozes presentes no gênero discursivo crônica e seus efeitos de sentido atrelados ao estudo do fenômeno da responsabilidade enunciativa na formação sócio-cultural-textual-discursiva dos discentes.

Oliveira (2019), em *O fenômeno da responsabilidade enunciativa a partir do gênero de discurso carta do leitor: uma proposta didática para estudantes do ensino fundamental*, investigou as vozes presentes no discurso, os efeitos de sentido e algumas categorias que se materializam por meio das marcas linguísticas nas cartas de leitor. Tal perspectiva nos orientou na análise de nosso *corpus*, tendo em vista as coincidências no trabalho com os gêneros do discurso e com o fenômeno da responsabilidade enunciativa.

Bernardino (2015), em *A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação*, estudou as estratégias de materialização da (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Ademais, discutiu possibilidades de ensino de estratégias textuais-discursivas para demarcar esse fenômeno, além de sinalizar a voz autoral em textos acadêmico-científicos produzidos na universidade, especialmente na graduação em Letras.

Percebemos, nas pesquisas mencionadas, selecionadas a partir de estudos sobre a responsabilidade enunciativa, o quanto estas investigações têm contribuído para o aperfeiçoamento da escrita dos mais variados gêneros discursivos-textuais, do ensino fundamental à universidade.

Adam (2011) situa a Linguística Textual no campo da Análise do Discurso (AD), para tomar o texto como prática sociodiscursiva de uso da linguagem. Concretizado em um processo de interação entre sujeitos, o texto é, então, um ato comunicativo. Nessa perspectiva, Adam (2011, p. 23) trata a Análise Textual dos Discursos como “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”.

Ao pensar nessa teoria, o foco da intervenção recai sobre a análise da responsabilidade enunciativa presente nas cartas abertas produzidas por alunos de

8º e de 9º ano do ensino fundamental, de modo que, a partir de um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas, possamos criar condições para que os estudantes dominem o referido gênero, ampliem sua capacidade de informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar e argumentar de maneira crítica sobre determinado assunto, verificando como o locutor-enunciador primeiro constrói um posicionamento autoral na produção. Elegemos a carta aberta, pois é um gênero do campo de atuação na vida pública trabalhado no 8º e no 9º ano, presente no conteúdo programático das referidas séries, no material didático e complementar que utilizamos na Escola de Ensino Fundamental Francisca Nogueira de Sousa, espaço escolar onde atuamos. Nesse sentido, o aluno será capaz de discutir sobre diferentes temas, pois o gênero carta aberta trata de problemas do cotidiano e pode, por conseguinte, proporcionar reflexões críticas, para a construção de posicionamentos diante de questionamentos, os quais promovem habilidades linguístico-cognitivas.

Assim, buscamos, no referido trabalho, analisar a responsabilidade enunciativa(RE) presente nas cartas abertas produzidas por alunos de 8º e 9º anos do Ensino fundamental. Diante dessa pretensão, partimos da seguinte questão: Como o estudo da RE pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da produção do gênero carta aberta dos alunos do Ensino Fundamental no sentido de propiciar a construção do ponto de vista autoral?

A fim de realizar as intenções a que nos propomos nesta pesquisa, temos como objetivo geral:

- investigar como se dá a coesão polifônica no gênero carta aberta produzido por alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, analisando como os estudantes sinalizam no texto a responsabilidade enunciativa pelo que é dito e como constroem um posicionamento autoral nesse gênero.

Nossos objetivos específicos recobrem a ação do professor em sala de aula, pelo fato de a pesquisa ter caráter interventivo, e os aspectos a serem analisados na construção dos textos produzidos pelos alunos. Objetivamos:

- desenvolver atividades didático-pedagógicas para propiciar o reconhecimento das características, da função social e da escrita do gênero carta aberta;
- verificar como os alunos produzem argumentos na escrita das cartas;
- identificar as vozes presentes no gênero carta aberta produzido pelos alunos;

- descrever as marcas linguísticas que materializam o fenômeno da responsabilidade enunciativa nas cartas abertas e o gerenciamento das vozes;
- analisar os efeitos de sentido construídos por meio dessas vozes nas produções dos alunos.

Esperamos, com esta pesquisa, formar escritores mais eficientes e críticos, capazes de identificar o gênero textual que será trabalhado a partir das suas características, que não tenham tanta dificuldade na produção de cartas abertas e que percebam os fenômenos linguísticos estudados durante a realização das oficinas.

No que se refere ao plano de texto deste trabalho, destacamos que ele é constituído de 6 capítulos. No primeiro, sistematizamos a introdução e apresentamos um panorama geral do trabalho, como as questões motivadoras da pesquisa, algumas investigações desenvolvidas sob a mesma base teórica e a exposição dos objetivos, das justificativas e da estrutura deste estudo.

No segundo, abordamos um breve histórico dos desdobramentos, dos diálogos e das interfaces da Linguística Textual. Em seguida, discorreremos sobre a Análise Textual dos Discursos, relacionando texto, discurso e gênero, até chegar ao nível de análise enunciativo do texto, com destaque para a responsabilidade enunciativa e coesão polifônica.

No terceiro capítulo, destacamos as contribuições da Linguística Textual, sua relação com o ensino de Língua Portuguesa e com a proposta da BNCC, que apresenta o texto como unidade de ensino. Abordamos os gêneros do discurso e a produção de textos, até chegarmos ao gênero carta aberta, nosso objeto de estudo.

No capítulo seguinte, expomos a metodologia da pesquisa, composta pela caracterização e pela proposta de intervenção. Descrevemos, ainda, a escola e os sujeitos envolvidos, os objetivos, a constituição e a delimitação do objeto de análise, assim como as categorias e os procedimentos de análise de dados.

No quinto capítulo, relacionamos a responsabilidade enunciativa com o posicionamento autoral no gênero carta aberta. Para tanto, evidenciamos o relato da proposta das oficinas e a análise das três produções finais, *corpus* do nosso trabalho.

Nas considerações finais, tecemos algumas reflexões, considerando os objetivos estabelecidos, e apresentamos perspectivas para a prática do ensino e da aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, precisamente da produção de texto, a fim de que o discente se torne um cidadão crítico e ciente dos seus direitos e deveres.

2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos desdobramentos, das conversas e conexões dentro do campo da Linguística Textual. Posteriormente, exploramos a Análise Textual dos Discursos, conectando texto, discurso e gênero, até chegarmos ao nível de análise enunciativa do texto, enfatizando a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM BREVE HISTÓRICO DOS DESDOBRAMENTOS, DOS DIÁLOGOS E DAS INTERFACES

Adam (2017) afirma que a Linguística Textual (LT), ramo da Linguística que tem como objeto o texto, enfrenta dificuldades. Tem de definir o conceito de texto, que não é, de modo algum, um conceito evidente, mas “[...] um fenômeno multifacetado, razão pela qual pode ser conceituado, investigado e pesquisado sob óticas diversas [...]”; também é “[...] um acontecimento ideológico, isto é, [...] a expressão de posições de classe ou grupo, para a qual desempenha papel central a relação entre linguagem e ideologia” (Adam, 2017, p. 342-343). O autor considera a LT uma disciplina jovem que nasceu nos anos 1950/1960, proveniente das antigas disciplinas do texto, como a Retórica, a Estilística, a Poética, a Hermenêutica e a Filosofia. Nesse período, Coseriu assinala que a linguística das línguas foi uma “linguística da atividade de falar no *nível histórico*”, existindo, já a partir daí, “uma certa *linguística do texto*” (Adam, 2017, p. 23).

Marcuschi (2012) destaca que os estudos da LT não apresentam uma certa cronologia na passagem da teoria da frase para a teoria do texto e que seu surgimento se deu de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas.

Em Bentes e Leite (2010), encontramos uma cronologia dos estudos da LT no Brasil. As autoras citam os estudos sobre a coesão e a coerência, desenvolvidos, principalmente, por Marcuschi, Koch e Fávero. Logo em seguida, começa a fase conhecida como virada cognitiva, na qual, conforme Bentes e Leite (2010, p. 41), “a preocupação com as formas de representação dos conhecimentos na memória; os processos inferenciais, o processamento cognitivo de textos escritos e orais, etc., passam a fazer parte do programa da LT no Brasil”.

Koch e Travaglia (2015, p. 24), retomando o estudo de Van Dijk (1972), um dos precursores da LT, destacam o momento em que a gramática textual priorizou “especificar as estruturas profundas a que denomina macroestruturas textuais”, as responsáveis pela “significação do texto como um todo”. Essa perspectiva de análise foi muito importante na evolução do conceito de coerência nos anos seguintes.

Alves Filho (2017, p. 336), no capítulo *Linguística de Texto e Análise do Discurso: tão perto e tão longe uma da outra*, afirma que a LT elegeu como objeto de estudo o texto, enquanto a AD optou pelo discurso, os quais foram conceituados, ao menos inicialmente, de modo a realçar suas diferenças e descontinuidades. No entanto, Van Dijk (1985) relembra que a Retórica (a qual serve de referência para ambas as correntes), há mais de dois mil anos, já havia trabalhado com o discurso, observando a sua eficácia em situações de comunicação social. Sendo assim, o discurso “passa a ser visto não somente como um objeto verbal, mas, essencialmente, como uma forma de interação social” (Van Dijk, 1985, p. 2-3). Sob essa ótica, tanto a LT quanto a AD compartilham o objetivo de examinar os processos reais relacionados à criação e à interpretação de textos e discursos, em vez de se concentrarem em análises abstratas de elementos linguísticos isolados.

Alves Filho (2017) defende ainda que é forçoso reconhecer que tanto a LT como a AD são empreendimentos analíticos bastante complexos pelo fato de envolverem métodos de análise de fenômenos vinculados, a um só tempo, à linguagem, à interação, à sociedade, à cultura e à cognição.

Koch (2004) aponta para duas importantes “viradas” que afastaram a LT do enfoque meramente estrutural e da abordagem sintático-semântica: a virada *pragmática*, na qual “os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”; e a virada *cognitiva*, em que “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (Koch, 2004, p. 14-21) que integram, também, aspectos sociais e culturais.

Para Bentes (2005), as gramáticas textuais tiveram influência da perspectiva gerativista e eram semelhantes à gramática de frases proposta por Noam Chomsky, cuja característica era um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, capaz de identificar o que seria um texto ou um aglomerado de frases. A análise transfrástica se refere ao estudo que ultrapassa o nível da frase, na qual os fenômenos que mereciam atenção eram os de referência, a concordância de

tempos verbais e a presença de uma relação semântica entre frases sem o uso de conectivos. De acordo com Koch (2010, p. 42), o contexto era visto apenas como cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo). Ao ultrapassar o nível da frase, a LT passou a se ocupar de um nível além e a dar conta de sequências mais amplas, em que as orações estabeleciam suas conexões.

Nesse momento, o texto passou a ser visto em seu contexto de uso, ou seja, sua análise não partia apenas de elementos encontrados na materialidade linguística, mas também das condições externas de produção, recepção e interpretação. Bentes (2005, p. 251) afirma:

[...] em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.

Percebe-se, assim, um amadurecimento quanto a produção de textos, já que não se conseguia estabelecer regras capazes de descrever todos os textos de uma língua.

Adam (2017, p. 32) afirma que, no Brasil, a LT é claramente introduzida a partir de 1978, com a tradução do livro de Sigfried J. Schmidt: *Linguística e teoria del texto*, e, em 1983, com *Linguística textual: introdução*, de Leonor de L. Fávero e Ingedore G. V. Koch. Para mais, Neis (1981), Marcuschi (1983) e Fávero e Paschoal (1986) são trabalhos que contribuíram significativamente para a divulgação e a implementação da LT no país. Por conseguinte, Blühdorn e Andrade (2009, p. 37) afirmam existir uma LT genuinamente brasileira.

Os meados do século XX, segundo Marcuschi (2008, p. 37), não foram apenas o ponto de partida da nova perspectiva levantada por Chomsky, mas também o ponto de maturação do que se convencionou chamar de *virada pragmática*. De acordo com Yule (1996), citado por Lins e Capistrano Júnior (2017, p. 27), a Pragmática “tem como objetivo principal a preocupação com o estudo do significado que o usuário da língua quer dar à sua mensagem”.

Compreendemos, portanto, que essa área do conhecimento interdisciplinar trata tanto dos aspectos sociais e situacionais das interações humanas, quanto de processos cognitivos que são pressupostos da LT.

A LT pode ser considerada como uma teoria interdisciplinar, visto que dialoga

com várias outras ciências, e aborda, de acordo com Van Dijk (2017, p. 12), conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, “essenciais nos dias de hoje para entender os estudos do texto e do discurso como um todo”.

Por ser uma disciplina da Linguística que adota o texto como objeto de estudo e investiga diversos fatores que atuam no processo de construção textual de sentido, a LT se integra a outras disciplinas – pois investiga fatores fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos –, dialoga com áreas de estudo como a Pragmática, Sociolinguística, Retórica, Argumentação, Análise Textual dos Discursos e tem relação com questões do ensino e das novas tecnologias.

A Fonologia, por exemplo, com seus elementos sonoros de natureza prosódica (ritmo, entonação, pausa, velocidade da fala) e elementos segmentais (vogais e consoantes), os quais demarcam a coesão e a coerência dos textos, mostra que o nível sonoro é extremamente importante e produtivo na compreensão dos fenômenos referentes à construção textual.

A Morfologia, ao utilizar determinadas nominalizações e funções cognitivas específicas, evidencia que o nível morfológico possui correlação com o nível textual, mediante a referenciação, e promove a progressão do texto, “uma vez que funciona tanto como formas referenciadoras quanto como formas predicativas, ou seja, serve para veicular informação dada/inferível ou informação nova” (Souza; Gonçalves, 2017, p. 174).

Braga e Paiva (2017, p. 207), ao discutirem a relação entre a LT e a Sintaxe, afirmam: “a compreensão da organização textual não pode ignorar os diferentes mecanismos linguísticos que, aparentemente, internos à oração, operam em níveis mais amplos”. E, ao tratarem de abordagens funcionalistas, pontuam que LT e funcionalismo linguístico se encontram “quando buscam não apenas descrever, mas, principalmente, explicar a forma e o uso da língua tanto na modalidade falada como na escrita” (Braga; Paiva, 2017, p. 14).

A LT dialoga com a Semântica Lexical e com a Semântica Argumentativa, pois aborda fenômenos referentes à sinonímia, à hiperonímia e à hiponímia em estratégias de coesão textual. Cintra e Penhavel (2017, p. 230) concluem a esse respeito que LT e Semântica “compartilham o propósito de analisar a significação da linguagem, aproximando-se ainda, pelo fato de a LT utilizar conceitos desenvolvidos pela Semântica”.

Quanto à relação da LT com a Pragmática, categorias analíticas da LT, como

a referenciação e o gerenciamento do tópico discursivo, podem auxiliar os pragmaticistas na compreensão mais global do texto na multiplicidade de fatores envolvidos em sua constituição.

Abreu (2017) argumenta que o Funcionalismo e a LT “atuam em conjunto, permitindo que os estudiosos deixem de ver apenas as árvores da gramática, isoladamente, e passem a ver a floresta da linguagem em sua totalidade” (Abreu, 2017, p. 55-56), o que percebemos como um conselho para ver o texto como um todo.

A LT como ferramenta de leitura de textos, de organização de discurso na Sociolinguística, como hermenêutica de sentido – na produção e leitura do texto como “jogo retórico de persuasão” –, na construção de cadeia referencial e como novo caminho para os estudos discursivos na sociedade contemporânea constitui-se em alguns dos resultados dos diálogos traçados com as demais correntes de estudo, o que evidencia o viés pluridisciplinar característico da LT.

2.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL EM UMA NOVA ABORDAGEM: A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Adam (2011) define a Análise Textual dos Discursos (ATD) como uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve se fundamentar na análise de textos concretos e que tem a ambição de delinear uma alternativa para a explicação de texto tradicional e da análise estilística. O autor afirma que a LT tem como papel, na análise de discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. Ademais, destaca que a LT tem a tarefa de detalhar as *relações de interdependência* que fazem de um texto uma *rede de determinações*.

A ATD também pretende atender “à demanda de propostas concretas para a análise de textos, apresentando uma reflexão epistemológica e uma teoria de conjuntos” (Passeggi *et al.*, 2010, p. 263). Os mesmos autores entendem que a ATD “está em evolução, aberta a complementações e novos desenvolvimentos” (Passeggi *et al.*, 2010, p. 308), como na relação com a responsabilidade enunciativa.

Adam (2011, p. 43) comenta que “é sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)”. Isso evidencia a necessidade de uma teoria que aborde o texto em todas as suas dimensões, a qual

integre texto, discurso e gênero. A ATD emerge como essa abordagem, na medida em que Adam (2011) desenvolve categorias que conectam esses conceitos nos diferentes níveis textuais: sequencial-composicional, enunciativo, semântico e argumentativo.

A ATD surge com a proposta de articular texto e discurso, objetos de estudo da LT e da AD, respectivamente, em apenas um tipo de análise. Conforme Adam (2011), as duas correntes teóricas desenvolveram-se de forma autônoma desde as suas fundações. Por conseguinte, o autor é consciente de que a articulação entre ambas em um só movimento teórico, na ATD, não ocorre de forma acabada e definitiva, pois existe um grande desafio para realizar essa tarefa.

Adam (2011) cita Benveniste para definir a frase como “criação infinita, variedade sem limite, [como] a própria vida da linguagem em ação”. Também ressalta que a fala funciona como instrumento de comunicação e que a expressão dessa comunicação é o discurso.

Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 280) afirmam que,

[...] no interior da análise de discursos, tal como propõe Adam, a Linguística Textual tem destacadas funções, como teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares constitutivos do texto, bem como detalhar as relações de interdependências que fazem de um texto uma rede de determinações.

Em sucessão a essas funções, a ATD compreende 5 níveis ou planos da análise textual, a saber: textura (proposições-enunciados e períodos); estrutura composicional (sequências e planos de texto); semântica (representação discursiva); enunciação (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica); e atos de discurso (ilocucionários e orientação argumentativa).

Além da estruturação textual, a ATD também está aberta a outras categorias:

[...] a **cotextualidade** – textos materialmente vizinhos – [...]; os **comentários metatextuais** situam-se em torno do texto e são, às vezes, integrados na sua dinâmica interna [...]; a importância da **intertextualidade** foi muitas vezes destacada, assim como a **genericidade** (Passeggi *et al.*, 2010, p. 309).

E essas categorias não esgotam as possibilidades de relação e estudos da ATD, mas mostram sua abertura para aprofundamentos e desenvolvimentos.

No que diz respeito às inter-relações entre a LT e a AD, as teorias se aproximam e se distanciam, do ponto de vista teórico e analítico, na interdependência

entre ambas, e sobre os graus de indeterminação entre texto e discurso. Quanto à proximidade, as duas emergiram nos fins dos anos 1960, “no interior de um mesmo paradigma geral dos estudos da linguagem, o qual criticava e refugava a gramática transformacional e as análises estruturais de formas descontextualizadas” (Alves Filho, 2017, p. 336). Nessa perspectiva, tanto a LT quanto a AD compartilham o propósito de examinar os processos reais que ocorrem na criação e na compreensão de textos e discursos, em vez de focarem apenas em análises abstratas de partes isoladas da linguagem. Quanto ao distanciamento, este se dá pela busca “por interface com áreas do saber diferentes: a LT fazendo interface com a Psicologia Cognitiva; a AD se apoiando na Psicanálise” (Alves Filho, 2017, p. 354).

Percebemos, assim, que as discussões acerca da LT e da AD são complexas, visto que o texto é, simultaneamente, um produto, uma materialização, uma realidade empírica tangível e um processo, um acontecimento, um evento. Texto e discurso já foram considerados como fenômenos caracteristicamente distintos. No entanto, autores como Marcuschi (2009) e Maingueneau (1996) veem hoje uma relação de complementariedade e continuidade entre esses objetos.

2.2.1 Texto, discurso e gênero

Adam (2011) tem uma contribuição extremamente relevante na articulação entre texto, discurso e gênero, pois redefine os campos da LT e da AD. O autor propõe “[...] um posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a Linguística Textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (Adam, 2011, p. 24).

O texto é um objeto de estudo bastante complexo e conceituado de diferentes modos, conforme a concepção de base predominante. Durante muito tempo, na visão dos estruturalistas, “o texto era visto como uma estrutura formal demarcada por elementos de natureza quase estritamente linguística [...] Alves Filho (2017, p. 339)”. Contudo, “logo veio à tona que os textos não são uma mera extensão, num plano mais longo, das sentenças, ou seja, não possuem natureza essencialmente sintática, mas essencialmente pragmática e cognitiva” (Alves Filho, 2017, p. 339).

Koch (2004, p. 12) faz uma síntese dos conceitos de texto e apresenta oito concepções, das quais uma merece mais atenção: “[...] texto como discurso ‘congelado’, como *produto* acabado de uma ação discursiva”. Como vemos, essa

concepção supõe ser o texto uma realização acabada em resposta a um discurso preexistente e a uma ação de discurso, ao mesmo tempo que sugere alguma interdependência entre ambos. Se assumíssemos essa visão, seríamos levados a pensar, por um lado, que o discurso seria uma realidade menos sólida, mais etérea, enquanto o texto se caracterizaria por uma solidez: o caráter etéreo do discurso encontraria guarida na solidez textual. Seguindo essa concepção, ainda poderíamos aderir a uma ideia dicotômica, opondo produto e ação: o texto seria um produto resultante de um discurso-ação.

Alves Filho (2017, p. 342), por sua vez, conclui a reflexão acerca da noção de texto ao afirmar que, “embora ofereça grandes dificuldades metodológicas, é necessário encarar o fato de que o texto é um fenômeno multifacetado, razão pela qual pode ser conceituado, investigado e pesquisado sob óticas diversas”.

A noção de discurso também é bastante complexa e é vista segundo variadas concepções. Alves Filho (2017, p. 343) cita Possenti (1993) e afirma que há, em linhas gerais, três concepções de discurso:

A primeira, como um acontecimento ideológico, isto é, como a expressão de posições de classe ou grupo, para a qual desempenha papel central a relação entre linguagem e ideologia. [...] Uma segunda concepção de discurso, de cunho psicanalítico, vê o discurso como o mecanismo que traduz a língua fundamental do inconsciente, sendo esta noção ainda mais distante da LT, visto abordar o fenômeno por um viés – psicanalítico – que não diz interesse aos fundamentos epistemológicos da LT. Já a terceira visão adota um ponto de vista linguístico sobre o discurso, como uma teoria para explicar a estruturação e o sentido de um discurso. Na visão de Possenti (1993), o discurso é uma máquina de produzir sentidos. Como os sentidos se materializam apenas em textos, pode-se inferir do pensamento de Possenti que o discurso seria uma máquina de produzir também textos.

Colocadas essas concepções, em tese, qualquer discurso pode ser veiculado em qualquer texto. Alves Filho (2017) continua sua análise e cita Beaugrande (1997), que concebe o texto como um “[...] fenômeno particular, de natureza evêntica, mas que depende e se apoia em ações sociais, cognitivas e linguísticas” (Alves Filho, 2017, p. 344).

Já para Maingueneau, o discurso é um conjunto de textos produzidos por sujeitos que ocupam uma mesma posição enunciativa, sendo por esta restringidos e controlados (Alves Filho, 2017).

Percebemos, com as colocações acima, que, hoje, autores como Marcuschi (2009) e Maingueneau (1996) veem texto e discurso em uma relação de

complementariedade e continuidade. Por sua vez, Adam (2011)

[...] passou a defender que o texto é uma realidade concreta inalienável do discurso e do ato de enunciação. Para mais, Bakhtin/Voloshinov (1997 [1929-1930]) “formularam esta relação dizendo que a ideologia, leia-se aqui discurso, não é algo nem etéreo nem metafísico, mas essencialmente sógnico” (Alves Filho, 2017, p. 344).

Todos esses estudiosos confirmaram a complexidade do estudo do discurso.

Em relação ao gênero, as teorias não são menos complexas. No Brasil, dois termos são usados para se referir a esse objeto: gêneros de texto e gêneros de discurso. Alves Filho (2017, p. 349) cita Rojo (2005) para explicar esse conceito:

[...] a vertente gêneros de texto vincula-se aos estudos situados na Linguística de Texto, a qual teria como preocupação metodológica fazer agrupamentos de famílias de textos, de acordo com suas similaridades formais, estruturais e funcionais. Já a vertente intitulada gêneros de discurso, situada numa Análise de Discurso inspirada diretamente em Bakhtin, visa estudar as situações em seus aspectos sócio-históricos, centrando-se na significação, na acentuação valorativa e no tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto.

O autor cita ainda uma terceira vertente de estudos de gêneros, a qual ignora a distinção entre gênero de texto e gênero de discurso, usa apenas gêneros (*genre*, no original em inglês) e defende que os gêneros são ações sociais recorrentes usadas em situações também recorrentes. Além disso, acrescenta que é interessante revisitar Virtanen (1992 *apud* Alves Filho, 2017), que propõe

[...] a análise tipológica de textos com base em um modelo de dois níveis: o nível do tipo de texto e o nível do tipo de discurso, visto que é comum haver casos de não correspondência entre tipo de texto e tipo de discurso, ou seja, pode ser que um tipo de discurso superordenado não seja realizado pelo tipo de texto correspondente (Virtanen, 1992 *apud* Alves Filho, 2017, p. 350).

Na ATD de Adam (2011), a relação entre texto e gênero é fundamental. O teórico considera o gênero como uma categoria que permeia todo o texto, influenciando sua estrutura, seu conteúdo e sua função. Segundo Adam (2011), os gêneros textuais são padrões de organização discursiva que emergem das práticas sociais e comunicativas, refletindo convenções culturais e expectativas de comunicação entre os participantes de determinado contexto discursivo.

Na perspectiva da ATD, o gênero influencia tanto a produção quanto a interpretação do texto. Adam (2011) enfatiza a importância de reconhecer e analisar

os gêneros presentes em um texto, pois isso permite compreender melhor sua intencionalidade comunicativa, seu público-alvo e os recursos linguísticos e discursivos mobilizados para sua construção.

Adam (2011), como já mencionado, enfatiza uma abordagem em que texto e discurso são pensados de forma articulada. Desse modo, coloca a LT como um subdomínio da área mais ampla da análise das práticas discursivas, e postula, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade.

Assim, na ATD, a relação texto e gênero é vista como uma interação dinâmica e complexa, na qual os gêneros fornecem um quadro interpretativo e orientador para a produção e interpretação dos textos, ao mesmo tempo em que são construídos e reconstruídos por meio das práticas discursivas.

2.2.2 O nível de análise enunciativo do texto: responsabilidade enunciativa e coesão polifônica

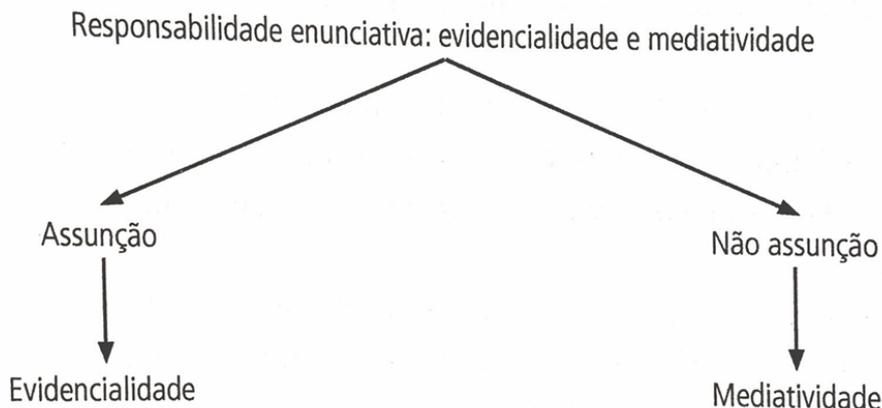
Nesta subseção, tratamos do nível de análise enunciativo, explicamos o conceito teórico de responsabilidade enunciativa e de coesão polifônica e destacamos o modo como fizemos a análise do nosso *corpus* com vistas a essas categorias.

A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos – obra fundadora da ATD (Adam, 2011) – trata a unidade mínima de um ato de enunciação, a princípio, como um componente elementar da unidade textual básica, a proposição-enunciado. Em seguida, enfoca, especificamente, as categorias e marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa. Ao sistematizar os aspectos definidores da microunidade sintático-semântica, a proposição-enunciado, Adam (2011) concede mais espaço à discussão da responsabilidade enunciativa, sem, necessariamente, teorizar sobre esse conceito, mas propor uma visão de conjunto das questões pertinentes ao texto e ao discurso.

A assunção da responsabilidade enunciativa está intimamente ligada à conceituação de evidencialidade, que ocorre quando locutor-enunciador primeiro L1/E1 está na fonte do conteúdo proposicional, não mediatizado. Sobre esse aspecto, Rodrigues (2017, p. 310) afirma que “a evidencialidade está relacionada à assunção da responsabilidade enunciativa, uma vez que o enunciador se posiciona no que concerne ao conteúdo proposicional do enunciado”.

O esquema abaixo sintetiza o que foi dito.

Esquema 1 – Responsabilidade enunciativa: evidencialidade e mediatividade



Fonte: Rodrigues (2017, p. 313).

Para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa, fenômeno que reflete o diálogo travado entre produtores e interlocutores, tal como os movimentos de aproximação e/ou distanciamento entre voz e pontos de vista citados e retomados, os quais interferem, sobremaneira, na força persuasiva dos enunciados, e o ponto de vista (PdV) podem ser materializados textualmente por diversas marcas que caracterizam o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição. O autor propõe 8 grandes categorias para a análise desse fenômeno, as quais apresentamos no quadro subsequente.

Quadro 1 – Grandes categorias

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
1	Os índices de pessoas	Pronomes e os possessivos marcadores de pessoa (<i>meu, teu/vosso</i>), da apóstrofe de um ser ausente ou inanimado.
2	Os dêiticos espaciais e temporais	Compreendem uma referência precisa ou vaga ou uma referência relativa ao cotexto (anafórica) ou ao contexto (situacional). Englobando a classe dos embreantes, essa categoria bastante vasta é constituída dos elementos que fazem referência à situação na qual o enunciado é produzido: advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>), grupos nominais (<i>esta manhã, abra esta porta</i>), grupos preposicionais (<i>em dez minutos</i>), adjetivos (<i>na semana passada</i>), certos pronomes (<i>ele pensa em mim</i>), certos determinantes (<i>minha chegada</i>).
3	Os tempos verbais	Correspondem a diferentes tipos de localização relativamente à posição do enunciador e repartem-se em diversos planos de enunciação (oposições constatadas, anteriormente, entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito etc.).

4	As modalidades	<p>Modalidades sintático-semânticas maiores (téticas: asserção e negação; hipotéticas: real ou ficcional; hipertéticas: exclamação). Modalidades objetivas (<i>dever, ser preciso...</i>), intersubjetivas (<i>imperativo, pergunta, dever, [tu/vós] poder...</i>), subjetivas (<i>querer, pensar, esperar</i>). Verbos de opinião (<i>crer, saber, duvidar, ignorar, convir, declarar QUE</i>); advérbios de opinião (<i>talvez, sem dúvida, provavelmente, certamente...</i>); lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos (<i>pequeno, gentil, conotações positivas e negativas de rosto em relação à face, de esguio em relação a magro, axiologia moral de bom e de mau, malvado</i>). Três tipos de unidades gramaticais entram nessa categoria textual: o advérbio (<i>sinceramente, genialmente</i>), o grupo preposicional (<i>entre nós/porsorte eu não compreendi nada</i>), a proposição subordinada (<i>não está perdido/já que tu me amas</i>). Enquanto os modalizadores de enunciação incidem sobre o dizer (<i>francamente, é um assunto idiota = eu digo francamente que P; se tu queres saber, vou dar uma volta = se tu queres saber, eu te digo que P</i>), os modalizadores de enunciado incidem sobre o dito (<i>infelizmente, faltam os argumentos = eu acho uma infelicidade que faltem argumentos</i>).</p>
5	Os diferentes tipos de representação da fala	<p>As pessoas ou as personagens geram uma tensão entre a busca de uma continuidade enunciativa da narração e as rupturas que toda fala representada introduz. A descontinuidade é marcada com o <i>discurso direto</i> (DD), e a sua forma não marcada, chamada <i>discurso direto livre</i> (DDL), é atenuada pelo caráter integrado do <i>discurso indireto</i> (DI) e o <i>discurso narrativizado</i> (DN), nos quais a continuidade dos índices referenciais nominais, dos dêiticos (índices de pessoas e advérbios) e dos tempos verbais é garantida. O <i>discurso indireto livre</i> (DIL) introduz uma representação mais complexa da fala: nem heterogeneidade mostrada (DD e DDL), nem homogeneidade (DI e DN). Não se deve confundir essas primeiras formas de representação da fala (dita ou interior) com as modalizações em discurso segundo ou fixações de um quadro mediador.</p>
6	As indicações de quadros mediadores	<p>Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>; modalização por um tempo verbal como o <i>futuro do pretérito</i>; escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>; reformulações do tipo (<i>é de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i>); oposição de tipo alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc. Nesse caso, fala-se de quadro mediador, de acordo com Slatka Guentchéva, ou de modalização em discurso segundo, seguindo-se Jacqueline Authier-Revuz. Esta última distingue, ainda, três outras formas de representação do outro discurso, que ela organiza no que chama de modalização (ou conotação) autonímica.</p>

7	Os fenômenos de modalização autonímica	Todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não-transparência e a não-evidência das palavras. Simples <i>aspas</i> ou <i>itálico</i> podem indicar essa alteridade, mas, seguindo os trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz (1984, 1994, 1995), falar-se-á de modalização autonímica quando se manifesta uma não-coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>), uma não-coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>), uma não-coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>), ou ainda, uma não-coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão?, como você costuma dizer</i>).
8	As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) ou numa focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>). As formas de representação do pensamento das personagens cruzam as representações da fala pelo viés das formas de discurso interior ou endofásico (Philippe, 2001; Bergounioux, 2004).

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2011, p. 117-120).

As oito categorias apresentadas no quadro acima possibilitam a análise da responsabilidade enunciativa ou do ponto de vista em suas diversas formas de materialização.

Assim como Adam (2011), Alain Rabatel avança na integração de conhecimentos de diversas áreas para realizar análises textuais-discursivas e elucidar o jogo argumentativo das práticas interacionais. Nos seus estudos, Rabatel (2009, 2015, 2016a, 2016b) propõe uma abordagem inovadora em relação ao conceito de responsabilização, ligada aos efeitos pragmáticos do ponto de vista (PDV). Esse PDV, por sua vez, engloba o conteúdo de uma proposição, e a sua análise sugere considerar o "modo de doação dos referentes e as escolhas de predicação, reveladores do sentido e da orientação argumentativa" dos enunciados (Rabatel, 2015, p. 126). O teórico focaliza o PDV a partir da gestão do processo de referenciação e dos enunciados que formam o texto. Dessa maneira, ao investigarmos a assunção da responsabilidade enunciativa, o PDV é basilar. Conforme Rabatel (2016a, p. 71),

[...] analisar um ponto de vista é recuperar, de uma parte, os contornos de seu conteúdo proposicional e, de outra, sua fonte enunciativa, inclusive quando esta é implícita, a partir da atribuição dos referentes e dos agenciamentos das frases em um texto. Em uma tal abordagem, enunciação e referenciação pertencem a uma problemática comum, considerada de dois pontos de partida opostos, mas que se juntam no discurso: a enunciação parte dos traços do sujeito enunciador para ir até englobar as escolhas de construção dos referentes, enquanto a referenciação liga-se a construção dos objetos de discurso, e se recupera aí escolhas que remetem a um enunciador determinado, ou a vários.

Assim, existe sempre uma instância que assume o conteúdo proferido.

Dessa forma, emerge um locutor e um enunciador em sincretismo, notados como locutor-enunciador primeiro (L1/E1), e que Rabatel chama de principal, uma voz dotada de certa autoridade, cuja identificação é crucial para a análise da hierarquização das fontes de conteúdos proposicionais (enunciadores). A centralidade está na coincidência do locutor com o enunciador. É em diálogo com o L1/E1 que se relacionam os demais locutores ou enunciadores que podem ser convocados no enunciado. O teórico argumenta que todo enunciado presume uma instância que se responsabiliza, mas é necessário distinguir os casos em que o L1/E1 assume o conteúdo de uma fala como verdadeiro daqueles em que atribui o conteúdo a um enunciador segundo (E2), eximindo-se da responsabilidade.

Rabatel (2009) identifica diferentes tipos de responsabilização (*prise en charge-PEC*), os quais dependem das circunstâncias que validam o PDV relatado. Essa responsabilização incide sobre o produtor do enunciado (L1/E1), mas também se aplica aos enunciadores segundos, por meio de imputação. O teórico propõe a hipótese de uma *Quasi-PEC/Quase-RE*, para explicar situações em que o PDV é atribuído a outro e, por isso, pode ser contestado quanto a sua procedência.

No entanto, essa *Quasi-PEC* não elimina a responsabilidade enunciativa de L1/E1, já que ele pode, em uma etapa posterior, expressar seu posicionamento sobre o PDV imputado a E2, indicando se está em desacordo, se se mantém neutro, ou se concorda com o PDV (Rabatel, 2016a). O contexto intermediário da neutralidade, evidenciado sempre que L1/E1 se afasta temporariamente da cena enunciativa e faz desconhecer sua atitude, "é teoricamente possível, mas nunca dura muito", pois "o destinatário da mensagem de L1/E1 tem necessidade de saber o que esse último pensa por si mesmo" (Rabatel, 2016a, p. 94).

Para uma melhor compreensão dos enunciadores na construção interacional dos PDV e na sua apreensão enunciativa, Rabatel (2016b, p. 193) apresenta a noção de *coenunciação*, que "revela um acordo dos dois locutores com o que anunciam, fazendo desse enunciado, coconstruído e apreendido pelos dois enunciadores, a expressão de um ponto de vista comum". E, assim definida a coenunciação, o autor acrescenta, "a fim de compreender melhor o investimento dos enunciadores na construção interacional dos pontos de vista e na sua apreensão enunciativa" (Rabatel, 2016b, p. 193), a *super* e a *subenunciação*.

A *superenunciação* é definida como a "coconstrução desigual de um PDV dominante encenando o papel de tópico discursivo", enquanto a

[...] **sub-enunciação** consiste na coconstrução desigual de um PDV dominado: o PDV sub-enunciado reside no fato de que o contexto de predicação é apresentado como pertencente a um locutor/enunciador anterior, enquanto a própria predicação, que emana do locutor subenunciador, é apresentada como decorrente do que precede, de maneira que o locutor não é plenamente o enunciador do PDV, ele o apresenta como sendo referido a uma outra instância (um indivíduo, uma norma, uma instituição, a verdade), fazendo entender que esse PDV é principalmente o de outro antes de ser o seu (Rabatel, 2016b, p. 194).

Diante das grandes categorias das marcas linguísticas que caracterizam a responsabilidade enunciativa propostas por Adam (2011), bem como das posturas enunciativas dos PDV indicados por Rabatel (2016b), são perceptíveis os inúmeros recursos linguísticos para identificar as múltiplas vozes constituintes do L1/E1, assim como a relação que se estabelece entre eles e os PDVs dos enunciadores segundos. Dessa feita, lançaremos mão de algumas dessas categorias para a análise do nosso *corpus*, a fim de identificar as vozes, as marcas linguísticas que caracterizam o fenômeno da responsabilidade enunciativa, assim como os efeitos de sentido construídos por meio das vozes presentes nas cartas escritas pelos alunos.

3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, destacamos as relações da LT com o ensino de Língua Portuguesa, relacionando-a com a proposta da BNCC, que apresenta o texto como unidade de ensino. Abordamos, ainda, os gêneros do discurso e a produção de textos, até chegar ao gênero carta aberta, nosso objeto de estudo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO

A LT teve início na segunda metade dos anos 1960 e se estendeu até meados da década de 1970, tendo como preocupação inicial “estudar os mecanismos coesivos operantes entre duas ou mais sequências frasais, que compunham o que se chamava, nesse momento, de texto” (Koch, 2004, *apud* Souza; Gonçalves, 2017, p.145). Foram inúmeras as transformações e os estudos acerca da teoria linguística até chegar às teorias atuais.

Adam (2017, p. 16-31) traça um panorama histórico da LT que inicia com a retórica e a estilística, a qual tinha por objeto a tessitura (*elocutio*) dos textos literários, passa pela *Poética*, pela *Hermenêutica* e pela *Filologia*, assim como por Henri Meschonnic, para quem a unidade da tradução “não é a palavra, mas o texto” (Meschonnic, 1999, p. 335 *apud* Adam, 2017, p. 31). Cita Coseriu, que, antes da década de 1960, já identificou uma linguística da atividade de falar em um nível particular, reconhecida como linguística do texto.

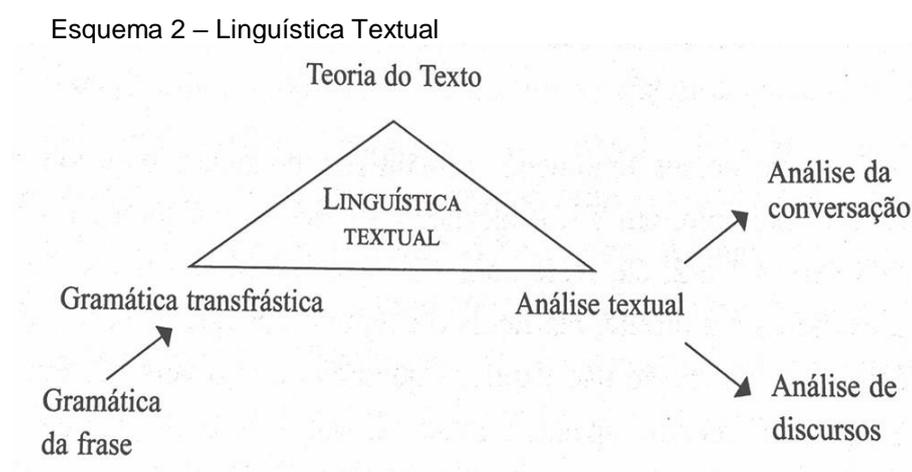
Adam (2017) apresenta conceitos do filósofo Michel Meyer e de Thomas Pavel, que concordavam que “o texto é um todo, e não um simples conjunto de proposições independentes (e analisáveis como tais) que teriam sido colocadas uma após a outra” (Adam, 2017, p. 26); cita Platão, o qual funda a definição de *logos*; Saussure, em *Cours de linguistique générale*, no qual defende a frase como unidade máxima da sintagmação e se interroga até que ponto, submetida às variações individuais, essa unidade pertence à língua. Adam (2017) destaca ainda Benveniste (1974), quando afirma: “a frase é, então, um evento diferente em cada situação; ela existe apenas no instante em que é proferida e ao mesmo tempo se apaga; é um evento passageiro” (Adam, 2017, p. 30). Dessa afirmação discorda o linguista francês Denis Slakta, ao propor que “a frase pertence verdadeiramente ao texto” e, por isso, pode defini-la: “a frase é a unidade do texto” (Adam, 2017, p. 26). Essas concepções nos mostram as

diferentes formas de conceber o texto e a sua evolução.

No início da década de 1980, ocorreu a virada pragmática, no momento em que o texto foi definido como uma “ocorrência comunicativa” (Adam, 2011, p. 59). Esse objeto passou a ser entendido como um processo cognitivo, em sua produção e compreensão. Assim, Koch e Travaglia (2015, p. 32), fundamentadas em Van Dijk, esclarece que

[...] a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores. Assim, o conceito de coerência que era compreendido apenas como fator sintático-semântico passa a considerar o contexto e a pragmática como aspectos englobados na construção do sentido do texto.

De acordo com Adam (2011), a LT é o ramo da Linguística que tem como objeto o texto. Koch (2006, p. 169-175) o define como “formas de cognição social que permitem aos homens organizar cognitivamente o mundo para lhe dar sentido”. Entendemos aqui o texto como unidade semântica, e não somente como um encadeamento de frases ou como uma unidade gramatical. Nesse ínterim, Adam (2017, p. 42-43) considera a Gramática Transfrástica “como parte da LT, que amplia a sintaxe frástica e a gramática de uma língua dada”, como demonstrado no Esquema 2 a seguir.



Fonte: Adam (2017, p. 43).

O autor resume o esquema 2 em três críticas:

Crítica 1: O texto é a marca linguageira de uma interação social, a

materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de discurso, sendo o *texto*: objeto singular resultante de uma ação sociodiscursiva e de um ato de enunciação (objeto da ATD) e, por outro lado, objeto teórico da LT definida como uma teoria geral dos agenciamentos de enunciados dentro de uma unidade semântica por todo texto.

Crítica 2: a LT não é a ciência integrativa do discurso e das interações. Definidas como campos interdisciplinares, a AD e a AC necessitam de uma teoria da língua em uso, que considere o texto como unidade verbal das interações humanas.

Crítica 3: Desde que haja *texto*, isto é, o reconhecimento de que um conjunto de enunciados forma um todo comunicativo, há o *efeito de genericidade*, quer dizer, a inserção desse conjunto de enunciados em uma categoria de discurso. Em outras palavras, não há texto sem gênero(s) e é pelo sistema de gêneros de uma formação sócio-histórica dada que a textualidade integra-se à discursividade e que a LT encontra a AD e, particularmente no Brasil, a AC – análise conversacional (Adam, 2017, p. 46-47).

Adam (2017) destaca ainda, a partir da afirmação de Volochinov (2010, p. 155), que “cada época e cada grupo têm seu repertório de formas verbais na troca ideológica da vida cotidiana”, que a LT considera os gêneros do discurso como objeto, pois eles se modificam e se adaptam às necessidades da época, às suas mudanças e às tecnologias (Souza; Penhavel; Cintra, 2017 p. 48).

Baseada em pressupostos da Psicologia da Linguagem e da Filosofia da Linguagem, em meados da década de 1970, a língua passou a ser compreendida como “uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano” (Koch; Travaglia, 2015, p. 28), abordagem da qual decorreu a ideia de texto como um meio de realização da comunicação verbal.

Marcuschi (2008, p. 73) defende que a LT pode ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, da construção e do processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Podemos inferir dessa citação que a LT lida com fatos da língua em uso e dedica-se, como observa Beaugrande e Dressler (1997), à produção de sentido, à pragmática, aos processos de compreensão, às operações cognitivas, à diferença entre os gêneros textuais, à inserção da linguagem em contextos, ao aspecto social e ao funcionamento discursivo da língua. Em outras palavras, a LT deve ser desenvolvida por meio da análise de textos concretos.

Relativamente às contribuições da LT para o ensino, elas se concentram no estudo da estrutura, da organização e do funcionamento de textos em diferentes contextos comunicativos.

Marquesi, Pauliukonis e Elias (2004, p. 461), por exemplo, discutem a

compreensão textual “como unidade linguística mais alta superior à sentença” ao fornecer ferramentas e métodos para analisar e compreender textos de maneira mais profunda. Isso ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica e interpretativa, permitindo-lhes entender não apenas o significado literal do texto, mas também sua estrutura, coesão e coerência.

No processo de produção textual, ao compreenderem os princípios da organização textual, os alunos são capacitados a produzirem textos mais claros, coesos e eficazes. Eles aprendem a planejar, a revisar e a editar suas próprias produções de maneira mais consciente, e a levar em consideração os diferentes elementos linguísticos e discursivos que contribuem para a eficácia comunicativa.

Ademais, a LT contribui para o amadurecimento da competência comunicativa, pois ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais ampla dos processos de comunicação, no que se incluem aspectos pragmáticos, socioculturais e discursivos. Portanto, capacita-os a se comunicarem de maneira mais eficaz em uma variedade de contextos, tanto escritos quanto orais, inclusive na internet. Como afirmam Marquesi, Pauliukonis e Elias (2004, p. 456), há a necessidade de uma “reflexão sobre o uso que fazemos da língua, sobre o modo pelo qual configuramos os textos e as funções que assumem”. Logo, é crucial que o leitor possa manejar eficazmente os recursos oferecidos pela tecnologia, para, a partir desse manejo, inferir as intenções do texto.

Ao analisar textos sob a perspectiva da LT, os alunos são incentivados a questionarem as estratégias e escolhas dos autores, bem como a considerarem o impacto dessas escolhas nos interlocutores. Essa postura promove habilidades de análise crítica e ajuda os estudantes a reconhecerem e avaliarem diferentes formas de manipulação textual. A integração interdisciplinar também enriquece o ensino, pois possibilita que os alunos explorem as relações entre linguagem, cultura, sociedade e cognição de maneira mais ampla e significativa.

Ao aplicarem os princípios da LT ao ensino, os educadores podem adotar uma abordagem centrada no aluno, que encontra respaldo na afirmação de Koch (2004, p. 18) de que “a base da atividade linguística é a interação e o compartilhar de conhecimentos”. Tal atitude valoriza o conhecimento prévio, as experiências individuais e os interesses dos estudantes. Essa escolha torna o processo de aprendizado mais envolvente e relevante e promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos linguísticos.

Em suma, a LT oferece uma base teórica sólida e ferramentas práticas para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem. Também promove uma compreensão mais profunda dos textos e uma comunicação mais eficaz em uma diversidade de contextos, pois estuda-os em sua totalidade.

3.2 BNCC: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC é um documento normativo, o que significa que sua proposta deve ser cumprida. A base define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Trata-se de um documento que visa assegurar o que define o parágrafo 1º do art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2023) –, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A versão final da BNCC só foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em 6 de abril de 2017, após debates, fóruns, seminários e conferências que tiveram início em 2013. É importante ressaltar a colaboração de professores, gestores e especialistas em seminários realizados em todo país no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação. Essa etapa colaborativa deu origem à terceira versão do documento.

A BNCC define dez competências gerais que “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 6), compreendidas como a

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Essas competências coadunam com o Caderno de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013) e com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017).

Apresentamos a seguir as competências gerais da BNCC, propostas para as três etapas da educação básica.

Quadro 2 – Competências gerais da educação básica

	COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÃO	FINALIDADE
1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.	Para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Repertório cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Para fruir e participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas.	Para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).	Para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Para que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns.	Para que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autoconhecimento e autocuidado	Compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com autocrítica.

		as dos outros.	
9	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado pela autora com base no site *Sae Digital*¹.

Percebemos, a partir do conhecimento das competências da BNCC, que seu objetivo é assegurar a construção de conhecimentos no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores dos estudantes, nos termos da LDB. Em relação aos marcos legais que embasam a BNCC, inclui-se a Constituição Federal de 1988, ao assegurar a importância da educação como um direito fundamental de todos os indivíduos, enfatizando que tanto o Estado quanto a família têm o dever de promovê-la e incentivá-la. Além disso, ressalta a importância da colaboração da sociedade nesse processo. O objetivo principal da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para ser um cidadão ativo e consciente e sua capacitação para ingressar no mercado de trabalho. Essa declaração evidencia a visão holística da educação, que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também abrange o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos.

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p 173).

A LDB, em seu inciso IV, do art. 9º, afirma que cabe à União

Estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

¹ Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em: 27 set. 2023.

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2023, p. 13).

Esse inciso destaca a importância da cooperação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) na definição de competências e diretrizes para os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essas competências e diretrizes servem como guias para os currículos e os conteúdos mínimos, com o objetivo de garantir uma formação básica comum a todos os estudantes. Essa abordagem visa promover a equidade e a qualidade na educação, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma base educacional sólida, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico.

Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, determina “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, p. 17).

O PNE, em sua Lei nº 13.005/2014, reitera a necessidade de

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 13).

O PNE reforça a importância da colaboração entre os diferentes níveis de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) na definição e implementação de diretrizes pedagógicas para a educação básica, incluindo a base nacional comum dos currículos. Essas diretrizes incluem tanto os direitos quanto os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em cada ano do Ensino Fundamental e Médio. É destacada também a necessidade de respeitar as diversidades regionais, estaduais e locais, reconhecendo que as realidades educacionais podem variar de acordo com o contexto geográfico e cultural. Essa abordagem visa garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas de cada comunidade, promovendo a equidade e a inclusão no sistema educacional.

Concluimos, assim, o quão amparada está a BNCC, que é a estrutura da

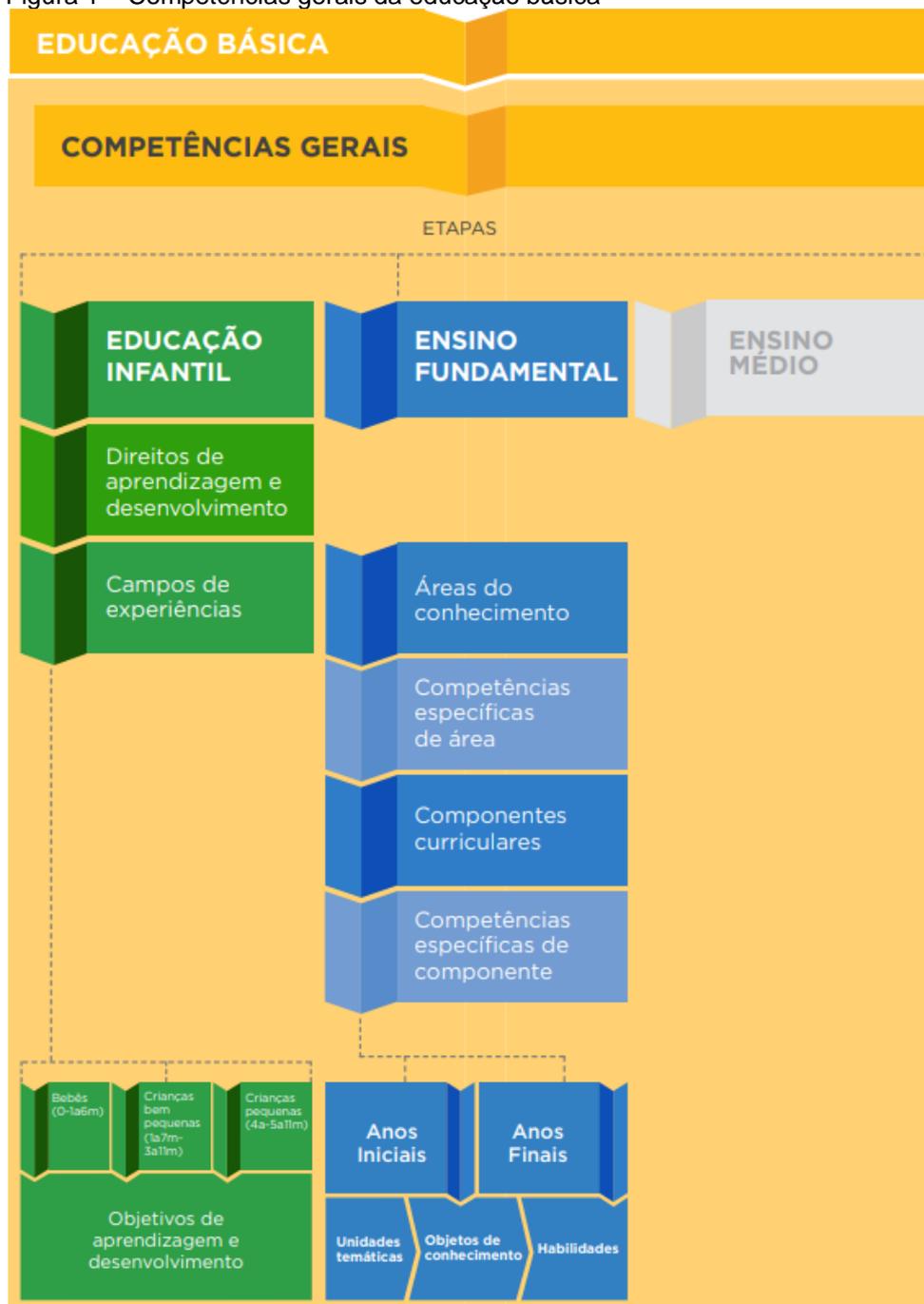
educação básica do Brasil e reconhece o compromisso com a formação e com o desenvolvimento global, em suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, éticas, morais e simbólicas.

No que tange ao regime de colaboração, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem somar esforços para dividir as responsabilidades, a começar pela formação inicial e continuada dos professores, pela elaboração de materiais pedagógicos e pela infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, pelo monitoramento, por parte do MEC, em colaboração com os organismos nacionais da área (CNE, Consed e Undime), priorizando e fortalecendo aqueles com menores recursos.

No que diz respeito à estrutura geral da BNCC, o documento está organizado de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Na imagem a seguir, destacamos o detalhamento das competências gerais referentes à educação infantil e ao ensino fundamental, e tratamos da organização e composição dos códigos alfanuméricos da área de Linguagens e Códigos, criados para identificar as aprendizagens do ensino fundamental, pois é nesta etapa que estão os nossos alunos.

Figura 1 – Competências gerais da educação básica



Fonte: Brasil (2018, p. 22).

O código alfanumérico que descreve as habilidades definidas para cada ano é composto por 4 letras e 4 números alternados em pares, conforme apresentado subsequentemente.

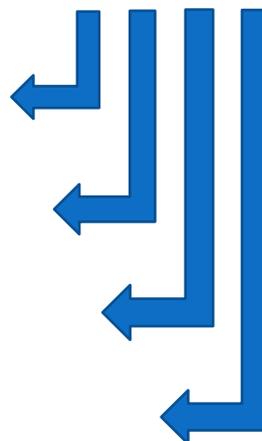
E F 8 9 L P 0 1

O primeiro par de letras indica a etapa do ensino fundamental.

O primeiro par de números indica o ano(8º e 9º) a que se refere a habilidade.

O segundo par de letras indica o componente curricular de Língua Portuguesa (LP).

O último par de números indica a posição da habilidade do ano ou bloco e anos.



Esse modo de organização tem por objetivo “assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 29).

A criança, ao ingressar no ensino fundamental, tem um período de 9 anos de duração, a etapa mais longa da educação básica, que atende a sujeitos de 6 a 14 anos. Esse período se distribui da seguinte forma: 5 anos compõem os anos iniciais, e 4, os anos finais. Esse período de mudança da infância para a adolescência é repleto de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, o que exige da família, escola e sociedade práticas diferenciadas, capazes de proporcionar a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

A área de Linguagens do ensino fundamental (anos finais) é composta pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que têm por finalidade

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 59).

Destaca-se a importância de proporcionar aos estudantes experiências variadas e enriquecedoras no âmbito das práticas de linguagem. Isso inclui não apenas a comunicação verbal, mas também expressões artísticas e corporais. Ao

participarem dessas práticas diversificadas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar suas habilidades expressivas e de desenvolver um maior entendimento sobre as diferentes linguagens, contribuindo para seu crescimento pessoal e intelectual. Além disso, ressalta-se a relevância de criar uma continuidade entre as experiências vividas na Educação Infantil e as práticas de linguagem ao longo do Ensino Fundamental e Médio, proporcionando uma trajetória educacional coesa e progressiva.

A área de Linguagens para o ensino fundamental, em articulação com as competências gerais da BNCC, deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, as quais descrevemos abaixo.

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
0	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 83).

O componente Língua Portuguesa da BNCC, em comunhão com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assume a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Com isso,

[...] assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 63).

A BNCC nos orienta a contemplar os mais variados gêneros e as mais variadas linguagens, desde os “basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 66), pois tem como uma de suas premissas a diversidade cultural. Ao reconhecer o espaço escolar como o lugar de “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos”, os eixos de integração na BNCC de Língua Portuguesa

[...] são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondente às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 67).

Aqui a BNCC destaca a importância de reconhecer e valorizar os elementos já estabelecidos nos documentos curriculares da área de linguagem. Esses elementos abrangem diversas práticas, incluindo a oralidade, a leitura/escuta, a produção (tanto escrita quanto multissemiótica) e a análise linguística/semiótica. Esta última envolve uma gama de conhecimentos, desde aspectos linguísticos, como o sistema de escrita e o sistema da língua, até elementos textuais e discursivos, bem como a compreensão dos modos de organização e dos elementos de outras formas de comunicação simbólica. Reconhecer e integrar esses elementos nos currículos fortalece a compreensão e a prática das linguagens, promovendo uma educação mais abrangente e significativa para os estudantes.

As práticas leitoras compreendem dimensões inter-relacionadas às atividades de uso e reflexão que representamos a seguir:

- > reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- > dialogia e relação entre textos;
- > reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- > reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- > compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- > estratégias e procedimentos de leitura;
- > adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018, p. 68-70).

As práticas de leitura devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, sendo expressas pela articulação:

- > da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- > da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- > do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- > da consideração da cultura digital e das TDIC;
- > da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 71).

O eixo de *Produção de textos* engloba as práticas individuais e coletivas do texto escrito, oral e multissemiótico que compreende dimensões inter-relacionadas às atividades de uso e reflexão, tais como:

- > Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- > Dialogia e relação entre textos;
- > Alimentação temática;
- > Construção da textualidade;
- > Aspectos notacionais e gramaticais;
- > Estratégias de produção (Brasil, 2018, p. 73-74).

O eixo da *Oralidade*, por sua vez, compreende as práticas orais da linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, assim como em situações socialmente comunicativas e em interações que envolvem temáticas e

dimensões linguísticas nos diferentes campos de atuação. Além disso, compreende:

- > Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- > Compreensão de textos orais;
- > Produção de textos orais;
- > Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- > Relação entre fala e escrita (Brasil, 2018, p. 75-76).

O eixo da *Análise linguística/semiótica* diz respeito às estratégias (meta)cognitivas, as quais ocorrem durante as práticas de leitura e de produção dos mais variados textos que produzem sentido nas diversas situações de uso, já que leitura e produção textual se interpenetram e se retroalimentam. Esse eixo é representado por todos os campos do conhecimento linguístico relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: fono-ortografia; morfossintaxe; sintaxe; semântica; variação linguística; elementos notacionais da escrita (Brasil, 2018).

Cada eixo relaciona-se com práticas de linguagem que, por sua vez, se articulam com outra categoria organizadora do currículo: os campos de atuação. Esses campos estão situados em contextos significativos para os estudantes, pois apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar, familiar, na produção do conhecimento e no exercício da cidadania.

São 5 os campos de atuação, os quais expomos a seguir.

Quadro 4 – Campos de atuação – anos iniciais e anos finais

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 80).

Percebemos que o campo da vida cotidiana só está presente nos anos iniciais do ensino fundamental, e que o campo da vida pública divide-se em dois campos nos anos finais, em razão da amplitude que ocorre à medida em que há o crescimento progressivo das habilidades dos alunos.

Nos anos finais do ensino fundamental, amplia-se, no componente Língua Portuguesa, o contato com gêneros textuais, quando os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem dentro e fora da escola. Nessa etapa, o contato com gêneros que circulam na esfera pública, no campo jornalístico/midiático, aprofunda-se. É nesse ponto que concentraremos, agora, a nossa atenção, visto que a carta aberta, *corpus* de análise desta pesquisa, encontra-se mais efetivo.

Os saberes acerca da língua, das outras formas de comunicação e da norma culta entrelaçam-se com os diferentes pilares que compõem os propósitos de ensino e de evolução da Língua Portuguesa. “A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (Brasil, 2018, p. 135). Dessa maneira, destaca-se o que compete às práticas de linguagem e aos objetos do conhecimento do campo jornalístico/midiático, no qual a carta aberta está inserida.

O campo jornalístico/midiático visa ampliar e aprimorar a participação de crianças, adolescentes e jovens nas práticas relacionadas ao manejo de informações e opiniões, essenciais na esfera jornalística e midiática. Além de promover a construção de conhecimentos e habilidades em escuta, leitura e produção de textos, nesse campo, busca-se estimular o interesse dos jovens pelos eventos locais, nacionais e internacionais que afetam suas vidas. Isso é feito por meio da experiência em lidar com diferentes tipos de textos jornalísticos em diversas mídias, desenvolvida com “autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos, [...] produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (Brasil, 2018, p. 136).

No que diz respeito às práticas de linguagem e aos objetos do conhecimento do campo jornalístico/midiático, as habilidades incluem leitura e produção de textos

[...] para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros (Brasil, 2018, p. 137).

Cada ano deve incluir gêneros que abordem informação, opinião e apreciação, tanto tradicionais quanto digitais, os quais reflitam a diversidade das práticas de

letramento. As atividades podem envolver diferentes processos, como curadoria, interação nas redes sociais e remixagem. Além disso, é importante compreender as estratégias de persuasão da publicidade e as distinções entre vender produtos e promover ideias, entre anúncios publicitários e propagandas.

Quanto às práticas de linguagem e aos objetos do conhecimento do campo de atuação na vida pública, esse campo trata de capacitar jovens para a participação em debates de ideias e para o engajamento político e social, envolvendo: compreensão dos interesses políticos em diferentes níveis; canais de participação institucionalizados e não institucionalizados; manifestações artísticas; reconhecimento da importância do engajamento em questões públicas e coletivas; compreensão dos direitos humanos e das políticas democráticas; desenvolvimento de habilidades na leitura, escuta e produção de textos relacionados a propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público. E envolvem ainda “o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos” (Brasil, 2018, p. 142).

No que tange às habilidades do campo de atuação na vida pública, trata-se de proporcionar experiências relevantes que integrem todas as áreas do currículo e os interesses pessoais dos jovens, e que promovam o protagonismo juvenil contextualizado. Isso inclui habilidades como domínio de diversos gêneros textuais, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo sua função social e analisando sua estrutura e seus elementos linguísticos. Destaca-se a importância do trabalho com discussões orais, debates, propagandas e apresentações orais relacionadas às questões e às práticas da vida pública.

Como mencionado anteriormente, cada um dos campos de pesquisa possui suas habilidades gerais e específicas em oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção de textos.

Concebemos que o estudo mais cuidadoso da BNCC nos proporciona o reconhecimento de sua grandiosidade e importância para a educação básica. A proposta do documento, portanto, deve ser alcançada, de modo a garantir aos nossos alunos a preparação para uma cidadania digna.

3.2.1 O texto como unidade de ensino

O texto, manifestação verbal, envolve a produção e recepção textual na interação dos sujeitos, alcança práticas sociais dos mais variados tipos de comunicação sociocultural, visto que, de acordo com Marcuschi (2008), é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são, em geral, definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

Conforme Santos e Teixeira (2017), a adoção do texto como unidade básica de ensino de língua decorre, em grande parte, dos estudos da LT. Para falar da mudança no ensino de Língua Portuguesa, citam Koch (2003 *apud* Santos; Teixeira, 2017, p. 428):

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

O processo de texto como base do ensino de língua inclui a leitura (interação autor-texto-leitor), em que o leitor identifica os sentidos do texto, utiliza conhecimentos prévios e emprega estratégias de interpretação. Também inclui as práticas orais relativas aos gêneros dessa categoria, de sorte que os estudantes compreendam o que ouvem e sejam capazes de expressar sua interpretação oral, utilizando, com eficiência e adequação, suas intenções em dada situação comunicativa. Para mais, envolve a produção textual, que também exige do discente conhecimentos do gênero a ser produzido, além das habilidades linguísticas, textuais, enciclopédicas e a organização de ideias. Por fim, também liga-se à análise linguística, a qual, de acordo com Gomes-Santos (2010, p. 343), “permite o desenvolvimento da competência comunicativa, justamente porque permite saber como os recursos da língua funcionam nos textos e no discurso como pistas e instruções de sentido”.

Segundo Paulo Freire, o domínio da leitura e da escrita é uma das formas de conscientização da realidade. Sendo assim, tomar o texto como objeto de estudo é considerar, antes de tudo, o seu funcionamento em seu contexto de produção e a sua relevância linguística e social, pondo em evidência seus efeitos de sentido, sua intencionalidade e aceitabilidade em caráter interativo de atividade verbal. Portanto,

“um texto não se faz de qualquer jeito; mas é regulado por um conjunto de propriedades as quais constituem uma rede de relações que assumem um caráter inteiramente relacional” (Antunes, 2009, p. 77). Fávero (1991, p. 7) corrobora com essa afirmação ao dizer que:

[...] o texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de contextualidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

O texto tem sido o eixo norteador de muitas propostas de ensino da língua e também de programas de formação de professores. Considerando que o objetivo do ensino da linguagem é o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, é preciso, no processo de alfabetização ou de ensino da leitura e da escrita, tomar o texto como objeto central e realizar atividades que visem o desenvolvimento da consciência fonológica das palavras e a construção da linguagem escrita inserida em práticas de leitura e produção de textos.

Bronckart (2001), em *L'enseignement des discours*, lembra que os textos compõem um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos.

Definir as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino implica em considerar os propósitos da leitura segundo a situação, as formas de ler, assim como as relações do leitor com outros leitores e com os textos, o que pode permitir aos estudantes desenvolverem, com maior eficiência, as competências para conquistarem o uso desejável e eficaz da linguagem. Desse modo,

A proposta de centralizar o texto como unidade de trabalho implica em relacionar os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades, de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018 p. 65).

Além de o texto compor uma unidade de ensino, ele é primordial na

comunicação humana, pois é o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande; Dressler 1997). Nesse objeto, realizam-se ações por meio das quais se constroem as múltiplas propostas de sentidos, como as escolhas entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua oferece, para “compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem que, como dizia Carlos Franchi, é atividade constitutiva” (Koch, 2003, p. 9). Koch (2003) defende ainda que o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema linguístico ou social. A autora pontua 3 posições clássicas atinentes ao sujeito:

Predomínio, onde o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido; assujeitamento, onde o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz e a concepção de língua como lugar de interação que corresponde a noção de sujeito como unidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (Koch, 2003, p. 14-15).

Se o texto é o objeto de estudo, devemos examiná-lo, fazer uma análise e tentar compreendê-lo “sempre em função de um todo, e para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários” a sua compreensão geral (Antunes, 2003, p. 110). Antunes (2003) defende ainda que, para alcançar um ensino de língua produtivo e relevante, faz-se necessária uma discussão acerca da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva “o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p. 42). A autora acrescenta que “o ponto de sustentação mais amplo é o ‘aluno, *sujeito da aprendizagem*’ que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento” (Antunes, 2003, p. 43).

Nesse importante processo de aquisição de conhecimentos, está o profissional que tem o compromisso de capacitar os estudantes para o exercício fluente, adequado

e relevante da linguagem verbal, oral e escrita.

O professor de português, além de educador, linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno) deve ser alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los e explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que *só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua*. Grifos da autora (Antunes, 2003, p. 44).

Bakhtin (2003) assinala que um texto é a realidade imediata com a qual o pensamento e a experiência podem se constituir. E diz: “[...] quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender a sua significação” (Bakhtin, 2003, p. 341). Mais adiante, afirma: “[...] a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem” (Bakhtin, 2003, p. 347). Podemos concluir, então, que é fundamental que o aluno seja estimulado a se tornar um produtor de textos dos mais variados tipos, para que possa ser melhor compreendido em relação às suas ações e aos seus pensamentos.

O processo de produção escrita não é tarefa fácil. Assim, acreditamos ser importante lembrar as etapas sugeridas por Antunes (2003), as quais expomos a seguir.

Quadro 5 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática ;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;

Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58).

Se, de acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 28), “tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos”, é inegável a importância dos estudos baseados nesse objeto, tanto como ponte de partida, de sua leitura à busca pela compreensão nos mais variados contextos, quanto como ponto de chegada, quando o aluno é capaz de interpretar e escrever sobre ele.

Assim, para que a Linguística Textual (LT) cumpra com seu papel de “estudo dos recursos linguísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade” (Koch; Elias, 2009, p. 93), é necessário que o professor oriente os alunos no sentido de possibilitar que exerçam suas habilidades linguísticas, sociais e reflexivas.

3.2.2 Os gêneros do discurso e a produção de textos no ensino de Língua Portuguesa

O homem é um ser mutável. Da mesma forma, são as ações que dele partem. A necessidade de comunicação entre os sujeitos faz parte da história que compõe o processo de evolução do homem, que se adapta ao espaço a que pertence e às transformações ocorridas diante das ações de outros. Quando pensamos sobre o ato de comunicação entre os indivíduos, deparamo-nos com a evolução das línguas, as

quais sofreram/sofrem com as mudanças sociais, culturais, ideológicas, filosóficas, comerciais. Os interesses que guiam o homem no decorrer de seu desenvolvimento influenciam as mudanças ocorridas no ato de comunicação, exigindo novas formas de expressão. Vemos tal fato desde o período das cavernas, quando, à medida que o ser humano adquiria conhecimento, também necessitava de novos modos de deixar sua marca e de se comunicar com os semelhantes.

Desse modo, assim como a língua é modificada pelo homem e pelo ambiente que o rodeia, ambos são modificados pela língua, pois surge a necessidade da criação de novas formas de se expressar e de ensinar o ato de comunicação, permitindo que o sujeito, como ressalta Bakhtin (2016), tenha a capacidade tanto de se conhecer quanto de exprimir a si mesmo. Assim, a ideia de que a língua é algo homogêneo e de que o sujeito é repetidor de palavras, como estava escrito nos pressupostos da AD em sua primeira fase, passa a ser inválida quando estamos diante da terceira fase da AD e da tese de que os sujeitos, a língua e os discursos são heterogêneos (Maingueneau, 2007). Por essa razão, são criados novos gêneros dos discursos, para abarcar a necessidade comunicativa dos sujeitos.

Bakhtin (2016, p. 11) demonstra que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Tal pensamento evidencia a importância da língua na vida dos sujeitos. Mesmo que, ainda de acordo com Bakhtin (2016), os enunciados particulares sejam individuais, cada local de uso da língua exige formas estáveis de comunicação, ou relativamente estáveis, sendo elas denominadas como gêneros do discurso.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, os gêneros do discurso são ferramentas que podem ajudar o professor a relacionar o aluno com o texto e com o mundo que o cerca. Na sala de aula, ao ser colocado diante desses gêneros, o aluno tem a oportunidade de apreender a língua em uso real, verificando que algumas expressões são utilizadas em diferentes contextos por diferentes gêneros e objetivos de comunicação distintos. Afinal, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um completo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (Bakhtin, 2016, p. 20). Portanto, o uso contextualizado da língua permite que o discente compreenda, de forma significativa, que esta evolui e modifica o homem que a muda.

A prática de produção de textos, como vimos no quadro proposto por Antunes

(2003), exige que estejamos atentos a várias etapas e a vários níveis de progressão, desde os procedimentos de planejamento até a escrita final do texto, nos quais são solicitadas diversas capacidades. Destacamos o que compreende a BNCC a respeito do eixo *Produção de textos*:

O eixo da Produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto-denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (Brasil, 2018, p. 74-75).

O processo de produção escrita implica reunir informações quanto ao tema e gênero propostos, conhecer a estrutura e as características do gênero, escolher um leitor específico, além do suporte e do espaço de circulação do texto. Outro fator importante nesse processo, e que identificamos, em sala de aula, uma maior rejeição dos alunos, é a revisão e reescrita dos textos, momento em que o estudante irá reler sua produção e tentar identificar desvios sintáticos, semânticos e morfológicos, para modificá-la, inserindo ou eliminando enunciados, aprimorando, assim, suas escolhas.

Antunes (2003) assinala que a escrita não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem e, por isso, *existe para servir à comunicação entre sujeitos*, que se ajustam cooperativa e mutuamente. Reconhecemos a escrita como instrumento de interação, visto que procede de alguém e se dirige a alguém, para cumprir com uma função comunicativa.

3.2.2.1 O gênero carta aberta

A carta aberta é um gênero textual argumentativo inserida na BNCC (Brasil, 2018), no campo de *Atuação na vida pública*, em que o emissor tem por objetivo defender um ponto de vista. É um gênero que tem como características informar,

instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto. Por ser um veículo de comunicação coletiva – é destinado a grupos de pessoas (sindicatos, representações, comunidades), a pessoas públicas (presidente, secretários de governos, líderes comunitários) e também a grupos de interlocutores (tais como estudantes, funcionários); surge a partir de um problema social em comum, razão pela qual Marcuschi (2008) o insere no domínio discursivo das comunicações públicas, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 2 – O gênero carta aberta

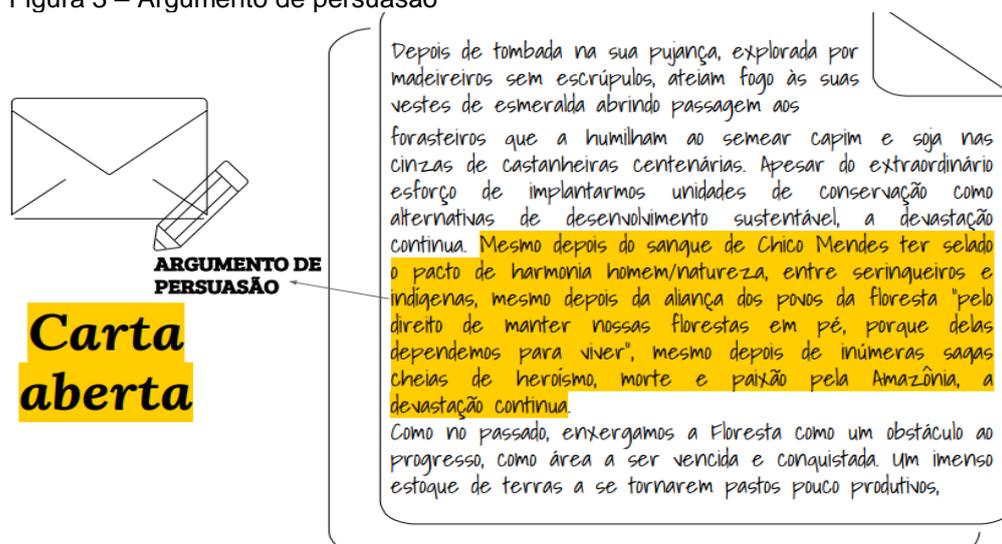


Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/literatura-carta-aberta-2404022346401f1bf454/75/Literatura-generotextualCarta-Aberta-pdf-8-2048.jpg>.

Na carta aberta o título deve especificar o destinatário do texto, ou seja, o órgão ou a pessoa para a qual a carta é endereçada, e pode apresentar também o assunto a ser tratado. Na introdução, o emissor apresenta o fato que motivou a publicação da carta, com argumentação bem fundamentada para defesa de determinado ponto de vista, o qual foi citado no título.

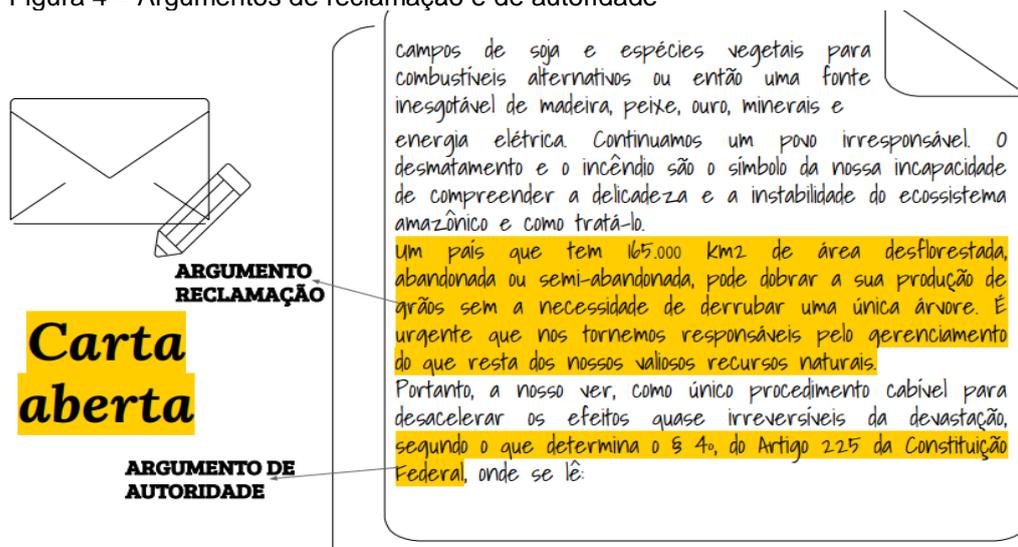
O desenvolvimento deve abordar a análise do problema em questão, com a apresentação de argumentos que fundamentam o ponto de vista do(s) emissor(es). Além disso, reivindica uma defesa de opinião por meio do uso de dados e informações aos quais o texto se refere, representando um posicionamento coletivo em tom reclamatório, de convocação. Isso pode se dá através de argumentos de persuasão, reclamação, autoridade, etc, como posto nas figuras 03 e 04:

Figura 3 – Argumento de persuasão



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/literatura-carta-aberta-2404022346401f1bf454/75/Literatura-generotextualCarta-Aberta-pdf-8-2048.jpg>.

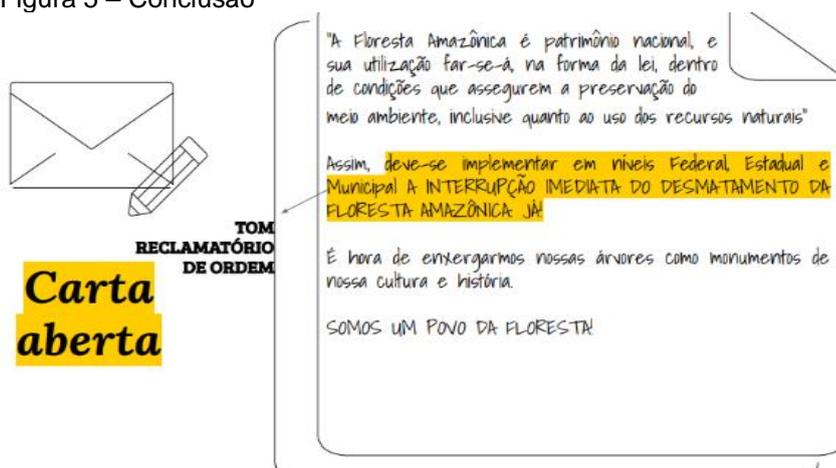
Figura 4 – Argumentos de reclamação e de autoridade



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/literatura-carta-aberta-2404022346401f1bf454/75/Literatura-generotextualCarta-Aberta-pdf-8-2048.jpg>

Na conclusão, geralmente, é solicitada uma resolução para a questão abordada, comumente, sugerindo soluções, assinada por todos os participantes ou pela comissão que os representa.

Figura 5 – Conclusão



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/literatura-carta-aberta-2404022346401f1bf454/75/Literatura-generotextualCarta-Aberta-pdf-8-2048.jpg>

Em relação à estrutura, por ser um subgênero da carta, apresenta duas características típicas: a recorrência dos elementos estruturais local e data, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura; e o domínio discursivo das relações interpessoais, distinguindo-se da carta pessoal no que diz respeito ao remetente e ao destinatário, pois estes não são seres individuais. O emissor pode ser uma pessoa, uma instituição ou um grupo social organizado que se dirige a destinatários variados. A esse respeito, Paredes Silva (1988 *apud* Souto Maior, 2001, p. 8) afirma:

A estrutura fixa da carta é composta por três partes: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. Esses elementos, básicos, organizam a sequência e contribuem para a unidade interna do texto. Nestas partes, encontramos marcas estruturais como lugar, tempo, destinatário, remetente, saudação, despedida entre outros, que possibilitam, devido à diversidade existente em circulação na sociedade, uma variedade de cartas com nomes classificatórios diferentes [...].

No tocante à posição de autoria, por representar um grupo ou uma organização, alcança uma credibilidade bem maior do que se fosse assinada somente por uma “pessoa física”. A carta aberta pode ter em seu título a quem se destina e o suporte (revista, jornal impresso, TV, rádio). Com o advento das redes sociais, na internet, permite alcançar um público bem maior, pois pode corroborar com a solução de um determinado problema.

Diferente da carta pessoal, que pode apresentar uma linguagem leve e impessoal, romântica, poética, pois é escrita para um destinatário íntimo específico, a carta aberta apresenta uma linguagem formal, tanto em razão do público a quem se

destina, de quem deve manter certo distanciamento, como pelo conteúdo (uma causa ambiental, um problema de interesse coletivo), que visa sensibilizar o interlocutor.

A carta é um dos meios mais antigos de comunicação escrita e tem registro desde a antiguidade grega, passando pela antiga Igreja Cristã nas cartas papais, encíclicas, súmulas (Loukili, 2009). Atualmente, são reconhecidas, no domínio discursivo, em sete variações, cada uma com suas denominações e com seus objetivos (Souto Maior, 2001).

Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da Língua Portuguesa. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa se apropriar do sistema linguístico.

Percebe-se, por seu histórico e por sua estrutura composicional, que o gênero carta aberta, presente em algumas coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024), permite ao escritor liberdade criativa devido à sua importância nas práticas sociais. Essa relevância justifica o estudo do gênero no ensino fundamental, anos finais, e que seja o objeto de estudo de nossa pesquisa.

Acerca da mais recente coleção do livro didático *A conquista – Língua Portuguesa* (PNLD 2024), Beltrão e Gordilho (2022), traz-se uma proposta de trabalho com o gênero carta em 3 variações, em 3 séries do ensino fundamental II. No material do 6º ano, é proposto o trabalho com a carta de solicitação; no 7º ano, com a carta de reclamação; e, no 8º ano, com a carta aberta.

Na proposta do 8º ano, as autoras explicam que o gênero a ser lido será a carta aberta, apresentam seu título, o veículo no qual a carta foi publicada, a data de publicação e a ocasião em que foi escrita. Após essa apresentação, há uma predição para instigar a curiosidade dos alunos e o compartilhar com os colegas. Nas estratégias de leitura apontadas, são ofertadas perguntas e esclarecimentos acerca da autora da carta. Para a realização da leitura, recomendam que os conhecimentos sobre o gênero sejam estimulados, a fim de valorizar as habilidades que os estudantes já dominam, e, posteriormente, verificar se as respostas são coerentes. Só então a carta é apresentada.

O material também oferece suporte para a interdisciplinaridade nas seções *Articulação com ciências* – sobre o consumo e a eficiência energética da escola – e *Texto em Diálogo* – sobre o aquecimento global, com uma intervenção artística.

As atividades sobre o texto mobilizam conhecimentos prévios, propiciam reflexões, confirmação de hipóteses e posicionamentos, e são organizadas em três etapas. As discussões sugerem que os alunos percebam que o gênero carta aberta é uma forma de posicionamento sobre um assunto e exige a resolução para um problema.

No decorrer das atividades, há sugestões de leituras, a exemplo da biografia da ativista e autora da carta em estudo, de site, de filme, a fim de que os estudantes aumentem o repertório de conhecimentos.

Para a preparação da produção escrita, são sugeridos outros gêneros, como a petição on-line, a tirinha, o cartaz de campanha. Também é sugerida uma assembleia, para que se reflita sobre questões sociais da comunidade, que tenham pertinência para a elaboração de uma carta aberta.

Fomos instigados por uma proposta de atividade que visa identificar expressões que demonstram a atitude do enunciador em relação ao seu texto. A proposta sugere comentar sobre o caráter mobilizador dessas expressões e enfatiza a possibilidade de transmitir certeza, avaliação ou juízo de valor por meio das expressões destacadas para a análise.

A coleção *A conquista – Língua Portuguesa* (PNLD 2024) apresenta-se em comunhão com nossa pesquisa no que diz respeito ao trabalho com a carta aberta como meio reivindicatório ou propositivo, apresenta uma sequência de atividades que proporcionarão aos alunos leituras, construção de ideias, organização da estrutura da carta aberta, para que sejam capazes de escrever o gênero, de maneira a demonstrar todas as suas habilidades.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, organizamos a apresentação do percurso metodológico do nosso trabalho em duas seções mais gerais. Na primeira, caracterizamos a pesquisa em termos de natureza, tipo e método; na segunda, que se divide em cinco subtópicos, expomos, respectivamente, a proposta interventiva – destacando a escola e os sujeitos envolvidos –, os objetivos da proposta de intervenção e da análise do *corpus*, a descrição das etapas da proposta de intervenção, a constituição do *corpus* e a delimitação do objeto de análise e as categorias e os procedimentos utilizados na análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa está inserida numa proposta interventiva vinculada ao PROFLETRAS, que visa aprimorar práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, especialmente no que diz respeito à produção e à recepção dos textos escritos pelos alunos.

Este trabalho filia-se teoricamente à Análise Textual dos Discursos (ATD), baseado em Adam (2011, 2017, 2019, 2022), quanto à noção de texto e à relação texto, discurso e gênero, e busca compreender a responsabilidade enunciativa em cartas abertas produzidas por alunos de 8º e de 9º ano, após a participação em oficinas de Língua Portuguesa. Considerando a natureza da ATD como uma teoria que dialoga com outras correntes da análise linguística, seguimos também os estudos de Rabatel (2016a), para um aprofundamento a respeito da responsabilidade enunciativa. Ainda dialogamos com Alves Filho (2017, p. 337), ao afirmar que “a LT e a AD também comungam o objetivo de investigar processos reais envolvidos na produção e recepção de textos e discursos, em vez de se aterem a análises abstratas de fragmentos de linguagem”.

A pesquisa assume uma proposta interventiva com práticas que auxiliam no aperfeiçoamento da escrita dos alunos da rede pública de ensino, especialmente no que diz respeito à produção e à recepção dos textos produzidos pelos estudantes.

Em termos metodológicos, a pesquisa está inserida numa abordagem do tipo qualitativa (Gressler, 2004), visto que descrevemos e interpretamos dados para compreender a realidade de determinados fenômenos. No caso deste trabalho, o

fenômeno investigado é a coesão polifônica presente no gênero carta aberta produzido por estudantes do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, buscando analisar como os alunos sinalizam no texto a responsabilidade enunciativa pelo que é dito e como constroem um posicionamento autoral nesse gênero.

O estudo também é descritivo, pois tem como ponto de partida a descrição de um determinado *corpus* ou fenômeno (Gil, 2002), e interpretativo, porque se fundamenta na intersubjetividade, fenômeno “[...] que possibilita chegarmos mais próximos da realidade que é construída pelos atores sociais [...]” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Esse tipo de pesquisa visa “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados” (Gil, 1991, p. 21), por ter como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno linguístico.

Assim sendo, buscamos chegar ao problema enfrentado na produção de texto a partir da realidade vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa, pois trabalhamos, em sala de aula, norteados pelos estudos de Adam (2011), que apresenta, em sua abordagem teórica, níveis ou planos de análise textual e discursiva, como o da enunciação (N7). O autor defende que é por meio dos Pontos de Vista-PDV que materializamos a responsabilidade enunciativa, ou seja, assumimos ou não o conteúdo de um enunciado proferido, objeto de análise de nossa pesquisa, a partir do gênero carta aberta.

A pesquisa é interventiva, visto que pretendemos investigar e tentar minimizar as dificuldades e os problemas relacionados à leitura, à compreensão de textos e à escrita dos alunos: “[...] sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador” (Barbier, 2004, p. 52).

A escrita, que já era desafiadora e que os alunos resistiam muito para realizar, principalmente a reescrita, tornou-se ainda mais complexa após os surtos decorrentes da pandemia da COVID-19 ocorrida nos anos de 2020 e 2021, o que percebemos diariamente em sala de aula no período pós-pandêmico. Além da escrita, a leitura, processo inicial do letramento, apresenta-se com bastante deficiência pelos alunos, devido ao afastamento presencial dos estudantes das escolas no período citado. Não obstante, utilizamos na realização das oficinas, a leitura de textos com assuntos interessantes e atuais a fim de instigar sua curiosidade, desafiando-os a questionar, investigar e construir opiniões.

Como esta pesquisa começou a ser idealizada em 2022, quando o Brasil vivia

um período de incertezas quanto à sucessão presidencial, pensamos que estarmos cientes da opinião dos jovens, do seu conhecimento sobre os cargos eletivos e da importância do voto de cada um seria um trabalho desafiador. Além disso, entendemos que uma carta aberta direcionada a eles, produzida por outros jovens, despertaria a vontade de votar e fazer valer sua opinião. Visto que gostaríamos de despertar o senso crítico e a responsabilidade cidadã dos alunos, trabalhamos com textos que aguçassem a curiosidade, para que, a partir destes, os discentes escrevessem uma carta aberta aos jovens de 16 e 17 anos, os quais nunca votaram, a fim de sensibilizá-los sobre a importância desse gesto cidadão.

Além dos textos, trabalhamos vídeos de campanhas de incentivo ao primeiro voto e uma palestra com o Núcleo de Cidadania dos Adolescentes (NUCA). Também realizamos uma pesquisa com alunos do ensino médio dessa faixa etária, a fim de coletarmos dados a respeito da obtenção do título eleitoral, da ciência desses jovens quanto aos cargos eletivos do pleito de 2022, da influência de votos por terceiros. Buscamos ainda, saber se consideram o voto um instrumento de mudança para o município, estado e país, se a consciência do valor do voto deve ser discutida na sociedade, além da consciência sobre o voto nulo ou branco.

4.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, descrevemos como realizamos as oficinas da nossa proposta de intervenção e como chegamos ao *corpus* da pesquisa, que são três cartas abertas produzidas por alunos dos 8^{os} anos “A” e “B” e do 9^o ano “F” da Escola de Ensino Fundamental Francisca Nogueira de Sousa, na cidade de Pereiro, Ceará.

Realizamos nossa proposta de intervenção por meio de oficinas com um conjunto de práticas de leitura de cartas, de caracterização do gênero carta aberta, de semelhanças e diferenças com a carta pessoal, de objetivos, com as quais acreditamos promover avanços para o desenvolvimento de habilidades de recepção e produção de textos. Concordamos com Lopes-Rossi (2006, p. 75) ao afirmar que “um projeto pedagógico para produção escrita deve ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”. Conseqüentemente, apresentamos para os alunos várias cartas abertas para a leitura, compreensão e apropriação do gênero.

Luckesi (1994, p. 155), ao discutir acerca dos procedimentos de ensino no

cotidiano escolar, questiona:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

Decidimos trabalhar por meio de oficinas, que descreveremos a seguir, por acreditarmos que sua organização metodológica (descrição, operações de pensamento [predominantes], dinâmica da atividade e avaliação [Anastasiou; Alves, 2004]) proporcionaria trabalhos em grupos, oportunidade de identificar liderança, participação, organização, interesse e criatividade dos estudantes em todas as etapas. A esse respeito, de acordo com Anastasiou e Alves (2009, p. 96),

A oficina caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Desse modo, espera-se que os educandos estudem a língua portuguesa numa perspectiva ativa. Desejamos que aprendam a refletir e a usar a língua, em sua inter-relação semiótica com outras linguagens, para fins de comunicação pertinente ao cotidiano, em busca da interação entre eles, o que contribui para um ensino que oportuniza a vez e a voz a todos.

Ao se apropriarem dos usos de recursos linguísticos, os estudantes podem reconhecer determinados efeitos retóricos (Santorium, 2019). Nessa perspectiva, as oficinas procuram seguir o que é proposto pelo *Programa Reading to Learn (Ler para Aprender)*, o qual incorpora estratégias de letramento que integram a leitura e a escrita, visto que “o foco está em preparar todos os estudantes para ler textos do currículo e empregar na escrita o que aprenderam a partir da leitura” (Rose; Martin, 2012, p. 308).

O *Reading to Learn (R2L)*, como o projeto é conhecido atualmente, constitui-se de três níveis de apoio para leitura e escrita, distribuídos em nove estratégias, conforme mostrado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), na Figura 2:

Figura 6 – CEA do projeto R2L

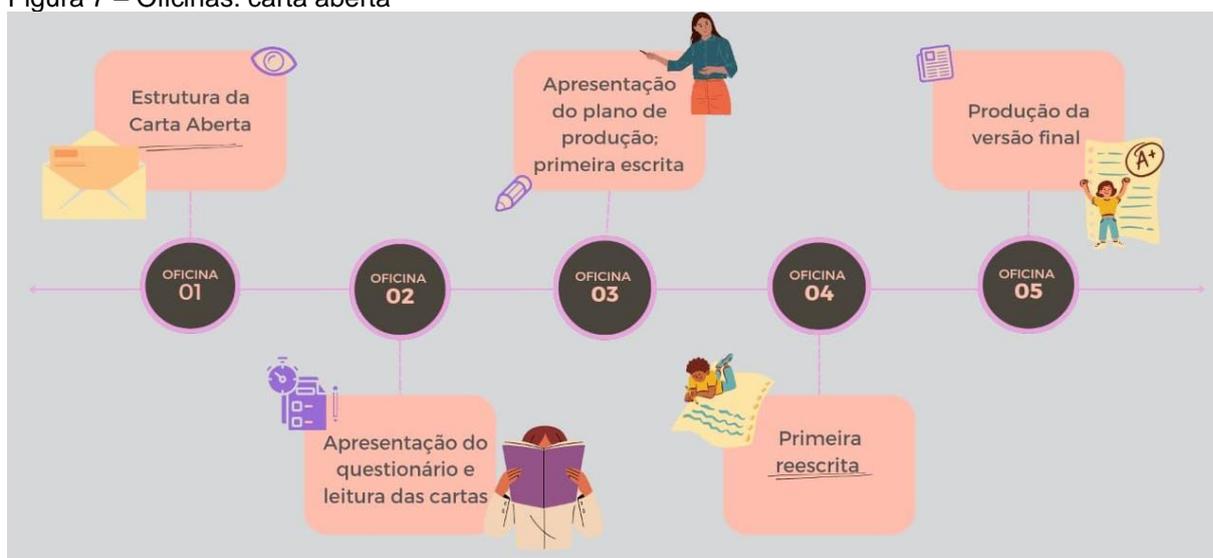


Fonte: Santorum (2019, p. 87). Adaptado de Martin e Rose (2017, p. 147).

Baseados nessas teorias, após fazermos as adaptações necessárias, realizamos 5 oficinas com as turmas de 8.^{os} anos “A” e “B” e 9º ano “F” da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa.

Essas oficinas foram organizadas de acordo com a figura a seguir.

Figura 7 – Oficinas: carta aberta



Fonte: elaboração própria.

Cada oficina teve a duração de 2 horas-aula. Distribuímos da seguinte forma: 2 oficinas teóricas, para que os alunos se apropriassem das características e da estrutura do gênero do discurso carta aberta, e 3 oficinas de produção, em que

tivemos uma produção inicial de 5 cartas por turma, escritas em equipes formadas por 04 e 05 componentes, mediante sorteios, e 2 reescritas, sendo a última a união das produções anteriores em apenas 1 carta por turma, o que compõe o *corpus* de 3 cartas abertas. A ideia de produzir uma carta por turma é um diferencial do nosso trabalho, pois reuniríamos as ideias da sala em um único texto, o que comunga também com o objetivo da carta aberta, de representar a voz de um grupo, diferente das produções individuais. Utilizamos os textos da produção final, pois compreendemos que são constatações de um conhecimento mais sistematizado dos estudantes, de uma melhor organização dos pensamentos, ideias e conclusões da turma.

4.2.1 A escola e os sujeitos envolvidos

A instituição onde realizamos a pesquisa é a E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa, com sede no município de Pereiro, no estado do Ceará, situada na Rua João Batista de Carvalho, 121, bairro São Bento, localidade que até recentemente era conhecida como Estreito. É uma escola que busca a integração com as demais mediante o esforço e o compromisso para construir uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, difere-se das demais escolas do município pela proposta inovadora e significativa, primando pela vanguarda e buscando padrões de excelência para as realizações da comunidade escolar.

Conforme o Decreto nº 116/2019, de 02 de dezembro de 2019, publicado no Diário Oficial do Município no dia 06 de dezembro desse ano, a E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa foi criada no âmbito da Rede Municipal de Educação para atender aos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. O ingresso dos alunos se faz por meio da matrícula inicial. Não há concorrência para as vagas.

A Rede Municipal de Educação passou por um complexo redimensionamento no ano de 2020. Com a conclusão e inauguração da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa, foram remanejados alunos de 4 escolas de ensino fundamental da sede do município: Antonieta Cals de Oliveira, Francisco Telsângenes Diógenes, Nilda Campos Terceiro, e, parcialmente, da Cleonice Freire de Queiroz. Ainda foram acrescentados os estudantes de diversas cidades circunvizinhas, como São Miguel (RN), Ereré (CE), Coronel João Pessoa (RN), Iracema (CE), Dr. Severiano (RN), Venha Ver (RN) e de

diferentes localidades da zona rural.

As instalações da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa contam, atualmente, com 1 área de aproximadamente 7.735 m² e com 1 área construída de aproximadamente 2.140 m². Também contam com 1 setor administrativo e 4 blocos de salas de aula (totalizando 16 salas), além de 1 pátio coberto, prédios separados para laboratórios e biblioteca escolar, banheiros masculinos e femininos e de acessibilidade, auditório climatizado para 270 pessoas e refeitório coberto para 600 alunos, cozinha interligada a depósito de merenda, depósitos de materiais, além de amplo espaço de circulação interna.

Também há os seguintes ambientes pedagógicos, além das salas de aula: biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências/matемática; e os seguintes ambientes administrativos que servem de apoio para os professores e para a equipe gestora e pedagógica: sala da Coordenação Pedagógica, sala da Direção, Secretaria Escolar e Sala dos Professores.

Atualmente, a escola conta, na gestão escolar, com 1 diretor geral e 3 coordenadores de área, 2 coordenadoras da família, 1 secretária, 2 auxiliares de secretaria, que administram um total de 656 alunos. Estes estão distribuídos entre o 6º e o 7º ano, no turno matutino (257 alunos); entre o 8º e o 9º ano, no turno vespertino (340 alunos); e, no noturno, há 59 alunos na EJA, informações técnicas e matrícula de 2013.

Os participantes da pesquisa foram os alunos das turmas do 8º ano “A”, do 8º ano “B”, e do 9º ano “F”, (2023), como mostra o Quadro 6, todos com a faixa etária entre 12 e 17 anos de idade.

Quadro 6 – Turmas e participantes

TURMA	PARTICIPANTES
8º ANO “A”	22 ALUNOS
8º ANO “B”	22 ALUNOS
9º ANO “F”	26 ALUNOS
TOTAL	70 ALUNOS

Fonte: elaboração própria.

As 3 turmas apresentaram resultados bem próximos – 8º ano “A” (63,13%), 8º ano “B” (60,72%) e 9º “F” (67,96%) – no diagnóstico de entrada, elaborado pela *Aprender Editora*, com quem a Secretaria Municipal de Educação tem parceria, realizado no início do ano letivo de 2023. O referido diagnóstico trabalha com descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), avaliação realizada anualmente nos 2.ºs, 5.ºs e 9.ºs anos do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará.

Tivemos discentes como colaboradores diretos da pesquisa. Por meio da realização das oficinas, constituímos o *corpus* deste estudo.

4.2.2 Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do corpus

A responsabilidade enunciativa é um fenômeno da linguagem abordado por estudos voltados para o campo da enunciação. Está relacionada à polifonia do texto, ou seja, às diferentes vozes que podem ser suscitadas em um enunciado. De acordo com Adam (2011), responsabilizar-se significa assumir o conteúdo proposicional de um ponto de vista-PDV ou a manifestação de uma posição de acordo, em situações em que o L1/E1 se engaja naquilo que enuncia. A responsabilidade enunciativa pode se manifestar também pela adesão de um L1/E1 (um acordo parcial ou total) ao PDV de outrem, o que é possível quando ocorre a imputação, ou seja, a atribuição do PDV a uma outra fonte enunciativa. Nessa perspectiva, esse L1/E1 não é a fonte do dizer, mas o atribui a um e2.

A partir dessa premissa, temos como objetivo geral da nossa proposta de intervenção investigar como o fenômeno da responsabilidade enunciativa pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de cartas abertas dos alunos de 8º e do 9º ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos da proposta são: a) desenvolver atividades didático-pedagógicas para propiciar o reconhecimento das características, da função social e da escrita do gênero carta aberta; b) verificar o modo como os alunos produzem argumentos em suas cartas, após questionar jovens de 16 e 17 anos sobre a importância do voto nessa idade; c) identificar as vozes presentes no gênero carta aberta produzido pelos alunos; d) descrever as marcas linguísticas que materializam

o fenômeno da responsabilidade enunciativa nas cartas abertas produzidas pelos estudantes e que sinalizam o gerenciamento das vozes; e) analisar os efeitos de sentido construídos por meio dessas vozes nas produções dos discentes.

Esperamos que, com esta pesquisa, consigamos alcançar os objetivos de formar leitores mais eficientes e críticos, capazes de identificar o gênero trabalhado a partir das suas características e que não tenham dificuldades na produção de cartas abertas.

4.2.3 Planejamento das etapas da proposta de intervenção

A proposta de intervenção foi desenvolvida por meio de oficinas sobre o gênero do discurso carta aberta, as quais realizamos em três turmas do ensino fundamental II: os 8.ºs anos “A” e “B” e o 9º ano “F” da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa, do município de Pereiro, no Ceará.

Conduzimos 5 oficinas, cada uma com duração de 2 horas, divididas em 2 sessões teóricas, para que os alunos pudessem compreender as características e a estrutura do gênero discursivo carta aberta, e 3 sessões práticas de produção, que incluíram uma produção inicial seguida por 2 reescritas, sendo a última considerada nosso corpus. Decidimos utilizar os textos da produção final, pois reconhecemos que representam uma expressão de conhecimento mais consolidada por parte dos estudantes.

Na primeira oficina, apresentamos para a turma as características da carta aberta, especialmente no que diz respeito ao veículo de comunicação coletiva, assim como a estrutura do gênero: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Realizamos esse processo expondo uma carta aberta com sua estrutura subdividida, lendo e explicando cada parte. Neste primeiro encontro não tivemos problemas, pois ainda não dividimos grupos e as informações pareceram ser compreendidas pela maioria dos alunos, nas três turmas.

Na segunda oficina, mostramos aos alunos, por meio de *slides*, o questionário sobre informações do pleito eleitoral 2022 (Apêndice 1), aplicado aos estudantes do ensino médio na Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima (163 alunos, 74 do sexo masculino e 89 do sexo feminino, entre 16 e 17 anos) e na Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Célia Pinheiro Falcão (123 estudantes, 68 do sexo masculino e 55 do sexo feminino, da mesma faixa etária). Logo, 286 discentes responderam ao

questionário.

A partir desses resultados, os alunos passaram a ter números e opiniões com os quais puderam construir argumentos para as cartas, a fim de convencer aos jovens eleitores sobre a importância do voto como atitude cidadã, capaz de modificar a situação do município, do estado, do país. Assistimos a alguns vídeos de campanhas publicitárias veiculados no programa *Fantástico* e nas redes sociais, os quais mostravam jovens fazendo movimentos para a obtenção do Título Eleitoral como uma grande conquista, além de autoridades – como o Ministro da Justiça e alguns especialistas em política – mostrando a relevância do voto aos 16 e 17 anos. Pedimos, como atividade de casa, que buscassem ainda mais informações, pesquisassem a lei que normatizou o voto nessa faixa etária, para estarem preparados para a primeira produção. Sorteamos os alunos para a formação das equipes para fazermos a leitura, nas equipes, de 5 cartas abertas com temas atuais, escolhidas pelo tema “Jovens”, na internet, para que se familiarizassem ainda mais com o gênero em estudo:

Anexo 1

- ✓ *Carta aberta aos jovens*, Paulo J. Ferreira;
- ✓ *Carta aberta aos adolescentes, caso Richthofen*, Floriano Serra;
- ✓ *Carta aberta aos jovens – últimas palavras de uma jovem portadora do vírus da AIDS*, Patrícia, 17 anos;
- ✓ *Carta aberta à população*, Coordenação Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida;
- ✓ *Carta aberta aos jovens*, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Após a leitura pedimos que os alunos compartilhassem os assuntos com os colegas das outras equipes, para que todos reconhecessem que as cartas abertas podem tratar de assuntos de diversos interesses: religiosos, políticos, particulares, etc. A carta sobre o caso Ritthofen e a da jovem portadora do vírus da AIDS foram as que mais chamaram a atenção dos alunos, e a de Aatoria Cidadã a que tiveram mais dificuldade para entender, devido ao assunto de cunho econômico, leitura de gráfico e vocabulário ao qual não estão muito familiarizados.

Na terceira oficina, expomos o plano de produção. Nessa etapa, os alunos já possuíam ciência dos seus interlocutores (jovens de 16 e 17 anos das escolas de

ensino médio do município), dos objetivos, das informações, dos dados, dos números e dos argumentos que usariam para alcançar seus objetivos nas primeiras produções. O trabalho de escrita das cartas foi iniciado. Nas 2 turmas de 8º ano, conseguimos formar as 5 equipes (2 com 5 alunos e 3 com 4 alunos), mas, no 9º, apenas 4 (alguns alunos não quiseram participar). Com isso, obtivemos 11 produções coletivas (pois nem todos conseguiram redigir). Alguns tiveram maior facilidade, enquanto outros enfrentaram dificuldades, mas conseguimos atingir nosso objetivo.

Na quarta oficina, de posse das produções iniciais, fizemos a leitura desses textos, para identificarmos os pontos comuns e os que se repetiam, os que os alunos consideraram mais relevantes para o convencimento dos jovens, e que deveriam seguir para a primeira reescrita. Inicialmente, deixamos que os alunos trabalhassem sozinhos, mas percebemos um certo impasse, uma concorrência das equipes no momento de decidir qual redação seria escolhida. Então, resolvemos intervir e dar a nossa opinião sobre quais escolhas fazer. Durante este processo aqueles alunos que costumam participar mais das aulas demonstraram um interesse maior e foram tomando para eles a responsabilidade das produções, opinando, mostrando como achavam que a carta ficaria mais convincente, a ordem das informações no texto, etc. Por outro lado, especialmente na turma do 9º ano, alguns grupinhos foram se formando para conversar sobre outros assuntos, até fazendo algumas brincadeiras, mesmo com nossa solicitação para que todos participassem, o mínimo que fosse, o que não deu muito resultado.

Na quinta oficina, cada turma escolheu, democraticamente, mas com algumas discussões, o título da sua carta, bem como um escriba. Com o nosso auxílio, a escrita final da carta foi feita digitalmente e exposta pelo projetor, para que todos estivessem cientes dos resultados. Das produções coletivas de cada uma das 3 turmas, as informações foram reunidas em 1 carta por turma, que representa a voz daquele grupo de alunos, totalizando as 3 cartas abertas do *corpus* da nossa pesquisa. A opção por cada texto como *corpus* deu-se por ser a concretização dos argumentos de todos reunidos em 3 manuscritos.

4.2.4 Constituição do corpus e delimitação do objeto de análise

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 3 versões de cartas abertas elaboradas por alunos de 2 turmas de 8.^{os} anos e 1 turma de 9º ano do ensino

fundamental da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa, do município de Pereiro (CE), resultado da proposta de intervenção descrita anteriormente.

Sendo o principal interesse as produções dos nossos alunos, optamos pelo gênero carta aberta, que tem como intenção comunicativa uma reivindicação ou a exposição de um ponto de vista de interesse público. Por estar inserido na proposta curricular da BNCC das séries citadas, no livro didático *Tecendo Linguagens* (Oliveira; Araújo, 2018), do 9º ano, assim como no material estruturado complementar *Vida e Linguagem* (Costa, 2018), de 8º e de 9º ano, resolvemos utilizar esse gênero em sala. Observamos também que o gênero tem como característica a produção coletiva e representa a voz de um grupo. Portanto, o trabalho em equipe seria uma estratégia interessante, pois dividiria as responsabilidades e ampliaria a aceitação da opinião do outro.

Ao todo, foram produzidos 14 textos, sendo 11 as primeiras versões, e 3, as produções finais. Como nossa proposta era produzir 1 carta aberta por turma, os primeiros textos foram comparados, revisados e, a partir das ideias comuns e mais convincentes, a carta final foi produzida coletivamente, uma por turma.

Com o intuito de garantir que as cartas abordassem a estrutura básica, composta por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, mostramos novamente as produções e a carta trabalhada durante a primeira oficina. Fizemos o mesmo com os conteúdos, recordando o que tínhamos conversado, exposto, lido, visto (cartas, documentos, pesquisas, documentários, entrevistas, roda de conversa). Dessa forma, os alunos puderam identificar o que poderia estar faltando, visando evitar que isso ocorresse na última versão.

As categorias teóricas de análise foram fundamentadas na ATD. Nossa abordagem se concentrou no nível enunciativo, na responsabilidade enunciativa, de modo a examinar o engajamento do aluno (locutor-enunciador) em relação ao que é enunciado. Para melhor atender aos nossos objetivos, priorizamos a seleção prévia de 2 categorias de análise, a responsabilidade enunciativa e o PDV autoral, conforme anunciado nos objetivos específicos, embasados em Adam (2011) e Rabatel (2015, 2016a).

Ao ingressar no PROFLETRAS, tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto a gestão da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa, onde cumpro carga horária de 40 horas semanais, estavam cientes de que desenvolveríamos nosso trabalho de pesquisa nas turmas de 8.^{os} anos, assim como em uma turma de 9º ano, por estarmos

nas referidas salas de aula durante 5 horas-aula semanais. Assim, ao decidirmos trabalhar com o gênero carta aberta, comunicamos à coordenação pedagógica da área de Linguagens e Códigos e à gestão escolar, que se prontificaram imediatamente a prestar todo o apoio necessário.

A autorização dos pais para a participação dos alunos aconteceu durante uma reunião de pais e mestres, na qual expusemos o propósito primordial da pesquisa, que é aperfeiçoar o processo de produção de textos dos discentes. De forma unânime, os pais que estavam presentes concordaram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), Anexo 02, ressaltando, inclusive, a importância do trabalho para o desempenho intelectual dos seus filhos.

Por conhecer as dificuldades e a resistência dos educandos em relação à produção de textos, optamos por desenvolver oficinas, descritas anteriormente, na perspectiva de os alunos se apropriarem dos saberes inerentes ao gênero carta aberta. Achamos importante ressaltar que, devido a alguns surtos gripais dos estudantes no período, alguns não participaram de todas as etapas do processo de produção das cartas.

Inicialmente, explicamos os objetivos do trabalho, com o que ficaram bem entusiasmados, pois se sentiram importantes por participarem de um processo que resultaria na análise dos textos em uma dissertação de mestrado. Deixamos claro que não seria um processo fácil, pois precisaríamos realizar pesquisas sobre o assunto, a fim de construirmos argumentos sustentáveis e convincentes para o jovem que, na maioria das vezes, não dá importância à política, inclusive afirmando não gostar desse assunto.

Ademais, falamos sobre a necessidade de se praticar a reescrita. Como afirma Bagno (2015, p. 101), “para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, reler e ler e reescrever”.

Portanto, o ensino da escrita exige que se levem em conta as produções intermediárias, sendo que a identificação dos erros para a melhoria do texto e a reescrita de trechos particulares são os dois principais procedimentos de autoavaliação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) para o aperfeiçoamento das cartas, visto que seriam publicadas nas redes sociais da escola e levariam o nome da turma, no que fica implícita a participação de cada um.

4.2.5 Categorias e procedimentos de análise dos dados

Adam (2011) apresenta as grandes categorias que possibilitam a análise da responsabilidade enunciativa, conforme Quadro 1 na seção teórica deste trabalho, das quais elegemos duas para a nossa investigação: os índices de pessoas, os quais surgem como elementos distintivos da linguagem e possibilitam a análise da representação da subjetividade presente no enunciado; e as modalidades (hipotético real, intersubjetivas, verbos de opinião, advérbios de opinião, lexemas axiológicos, valorativo e avaliativo axiológico e intersubjetiva-imperativa). Fizemos essa escolha por entendermos que esses elementos corroboram com a materialização da responsabilidade enunciativa, levando em consideração que o gênero carta aberta, normalmente, utiliza uma linguagem propícia ao uso de tais marcas linguísticas.

Como também identificamos, durante a análise das cartas, exemplos de representação da fala, destacaremos alguma outra categoria quando esta for relevante nos textos.

Sobre os efeitos de sentido, Koch e Elias (2017, p. 19) afirmam: “[...] falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre autor, o texto e o leitor”. Dessa maneira, entendemos o quão importante é compreender como os sentidos se constituem no sistema linguístico e no contexto de uso.

De posse do nosso *corpus*, iniciamos a análise a partir dos objetivos da proposta de intervenção. No primeiro momento, avaliamos a parte mais técnica e estrutural da carta aberta: se, na produção final, as 3 cartas apresentam título, introdução, desenvolvimento e conclusão.

No segundo momento, procuramos identificar se os assuntos tratados durante as oficinas tinham sido contemplados, de que maneira os alunos entenderam o que foi exposto e como demonstraram essa compreensão na escrita.

No terceiro momento, verificamos de que modo os fenômenos linguísticos foram colocados nos textos dos estudantes. Detivemo-nos na identificação das vozes presentes nas produções. Depois, passamos à descrição das marcas linguísticas: os índices de pessoas, as modalidades, os tipos de representação da fala, os dêiticos espaciais e temporais, a modalização autonímica e o mediativo. Por fim, a análise se concentrou na interpretação dos efeitos de sentido construídos em função das vozes presentes nas cartas abertas.

Foi feita a transcrição fiel dos textos finais, sem nenhuma correção, pois eles foram digitados pelos próprios alunos na última oficina. Para melhor identificação das cartas, criamos códigos com letras e números: as primeiras produções com três caracteres (C1A, C1B), Anexo 3, e as versões finais com quatro (C1VF, C2VF, C3VF). Para a análise geral, consideramos todo o texto, mas, para a classificação das marcas linguísticas, elegemos os excertos em que identificamos maior quantidade dos fenômenos investigados.

As cartas estão reproduzidas em quadros de duas colunas: uma com os excertos e outra com as marcas da responsabilidade enunciativa identificadas. Essa caracterização foi feita em cores, uma para cada marca, para facilitar a classificação.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a escola deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas da oralidade, da escrita e de outras linguagens. Desse modo, o trabalho com oficinas de leitura e produção de textos, neste caso, da carta aberta, comunga com o crescimento intelectual, crítico e social dos nossos discentes.

Ao ofertar aos alunos oportunidades diferentes do dia a dia em sala de aula, podemos despertar neles curiosidades e desejo por participar, opinar, desenvolvendo seu senso crítico de cidadão.

Entendemos que, com este trabalho de pesquisa, realizamos os objetivos do PROFLETRAS, principalmente no sentido de buscar aumentar a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita.

5 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E POSICIONAMENTO AUTORAL NO GÊNERO CARTA ABERTA

Neste capítulo, dedicamo-nos a analisar a responsabilidade enunciativa e o posicionamento autoral no gênero carta aberta produzido por alunos de 8º e de 9º ano do ensino fundamental. O capítulo está organizado em duas seções, em que, na primeira, trazemos o relato da proposta das oficinas, e, na segunda, a análise das três produções finais, *corpus* do nosso trabalho.

5.1 RELATO DA PROPOSTA DE OFICINAS PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA ABERTA

Na primeira oficina, fizemos a apresentação da situação esclarecendo que faríamos 05 oficinas de produção de texto do gênero carta aberta em 10 horas/aula, e que estas cartas seriam o *corpus* da nossa dissertação de mestrado. Motivamos os estudantes a participarem do projeto, destacando a relevância dos conhecimentos que iriam adquirir e a importância do gênero para demonstrar a opinião de um grupo que defende as mesmas opiniões e luta por um ideal comum.

Ao esclarecer que as cartas fariam parte do *corpus* desta dissertação, alguns ficaram temerosos com a importância da participação e pensaram se dariam conta de fazer um trabalho à altura. Todavia, aproveitamos para incentivá-los e dizer que o compromisso de cada um faria a diferença, e que tínhamos certeza de que alcançaríamos excelentes resultados.

Apresentamos o tema da carta: a importância do voto dos jovens de 16 e 17 anos, idealizado pela mestranda devido à proximidade do pleito eleitoral de 2022, e pedimos que os estudantes pesquisassem sobre o assunto, para se apropriarem deste até a oficina subsequente.

Na oficina 2, questionamos sobre a pesquisa solicitada e pedimos que comentassem sobre ela. Muitos alunos relataram sobre a Lei Constitucional que garante o voto aos jovens de 16 e 17 anos, sobre notícias da internet, reportagens, vídeos de movimentos de incentivo, como *Cada voto conta* – que aconteceu em Mossoró (RN) – e *Mutirão do Título Eleitoral* – organizado pelo grupo *Girl up*, do Rio de Janeiro. No entanto, alguns sequer se lembraram de pesquisar, o que dificultou a expressão de opinião.

Expusemos a pesquisa feita com os alunos das 2 escolas de ensino médio, com adolescentes de 16 e 17 anos, Anexo 1, na qual os estudantes declararam idade, sexo, se tinham título eleitoral, se conheciam e quais eram os cargos eletivos do pleito de 2022, se tinham influência de terceiros em relação ao voto (essas questões eram objetivas), se consideravam o voto como um instrumento de mudança, a discussão do valor do voto na sociedade, a consciência do voto branco e se ele, jovem, seria capaz de votar com plena consciência (pedimos que justificassem suas respostas nessas questões).

A referida pesquisa foi aplicada por uma equipe de alunos voluntários das próprias turmas, e pela mestrandia, em momentos de contraturno escolar, com o conhecimento e as devidas autorizações das gestões das escolas. Realizamos a pesquisa com o intuito de obter dados concretos do conhecimento dos jovens que seriam o público-alvo das cartas que seriam produzidas. Os resultados dessa pesquisa causaram admiração em alguns alunos, visto que uma porcentagem considerável de estudantes não respondeu às perguntas objetivas. Além disso, o número de estudantes que não deu entrada no título de eleitor condizia com o das reportagens vistas. E muitos não sabiam os cargos eletivos do pleito de 2022.

Dividimos as turmas em 5 grupos, de 4 e 5 componentes, para que fosse feita a leitura das cartas previamente selecionadas, nomeadas na seção 4.2.3, Anexo 1, e nelas identificassem o assunto e as partes que as compõem, de acordo com o estudo da oficina anterior. Esse foi um momento complicado, devido à formação dos grupinhos com os quais os alunos estão acostumados a trabalhar. Quando escolhem os colegas com quem mais se identificam, os que costumam se destacar nos trabalhos em grupos, ignoram aqueles com mais dificuldade. Então, decidimos realizar um sorteio, para que a divisão fosse justa com todos. As leituras foram feitas de maneiras distintas: alguns elegeram um leitor e ficaram acompanhando silenciosamente; outros leram por parágrafos, porque todos queriam participar; outros leram juntos. Fizemos a compreensão das cartas coletivamente. Assim, todos ficaram sabendo do que tratava cada carta.

Na terceira oficina, os alunos já sabiam a quais grupos pertenciam, o que facilitou a organização e a retomada do trabalho. Pedimos que listassem ao menos três motivos ou razões fortes para convencer o jovem eleitor a solicitar o título eleitoral e a comparecer às urnas no dia da eleição. Confessamos que essa foi a etapa mais complicada, pois os estudantes não sabiam como se expressar, como colocar em

palavras o que havia sido pesquisado, visto, apresentado. Percebemos que faltava repertório para a elaboração desses argumentos. Então, convidamos os membros do NUCA para realizarem uma roda de conversa.

O tema apresentado foi: *Participação democrática – mulheres na política*. Este tema foi escolhido pelo grupo do NUCA para dar visibilidade às questões políticas femininas. Nesse encontro, foram expostas algumas lutas e conquistas das mulheres, até que alguns direitos, como frequentar a escola, votar e trabalhar lhes fossem garantidos. A assistente social mostrou dados do município relativos às eleições. O psicólogo também colaborou, esclarecendo que a política não está somente no ato de votar, mas nas políticas públicas, na garantia de uma escola pública de qualidade, na assistência médica e familiar. Os alunos que fazem parte do NUCA realizaram dinâmicas, com a participação de todos, para que a fixação das informações fosse mais eficaz. Apesar de o tema da conversa não ser o direito ao voto dos jovens, por já termos conversado sobre o assunto, os estudantes relacionaram a luta dos direitos das mulheres às lutas de entidades estudantis e às campanhas de incentivo que havíamos visto anteriormente.

A partir dessas pesquisas, da roda de conversa, vídeos, aulas, acreditamos que a produção aconteceria com maior facilidade. Então, partimos para a primeira escrita da carta aberta. Alguns grupos só conseguiram escrever um parágrafo. Por isso, vimos a necessidade de mais tempo para essa produção e deixamos que a concluíssem.

Na penúltima oficina, fizemos a exposição das primeiras produções, em *slides*, para realizarmos as leituras e identificarmos os pontos comuns das cartas, já que todos tiveram acesso às mesmas informações, e para elegermos os mais consistentes, a fim de concretizarmos a primeira reescrita. Inicialmente, deixamos que os alunos trabalhassem sozinhos, mas percebemos um certo impasse, uma concorrência das equipes no momento de escolher a carta. Então, resolvemos intervir e dar a nossa opinião sobre quais escolhas fazer.

A última oficina também não foi muito fácil de ser realizada. Cada equipe gostaria que seu texto permanecesse na versão final, pois seria a produção que representaria a turma. Iniciaram com a escolha do melhor título para a carta, visto que cada grupo tinha dado um para seu texto. Foi escolhido o que a turma considerou mais completo, por representar com clareza as ideias expostas no texto. Depois, organizaram os motivos expostos nos vídeos, reviram os vídeos sobre os movimentos

de incentivo ao voto para a faixa etária, a Lei Constitucional, identificando que autoridades poderiam citar e enumerando o grau de importância de cada informação. Enfim, procuramos deixar cada carta com as características de cada turma.

Fizemos algumas leituras das produções, para observarmos se todos concordavam com a versão final. Nesse processo, alteraram o que consideravam relevante, até que chegamos ao *corpus* da nossa pesquisa: 3 cartas abertas produzidas coletivamente por duas turmas de 8º ano e uma de 9º ano do ensino fundamental.

5.2 ANÁLISE DAS CARTAS PRODUZIDAS PELOS DISCENTES

Para a análise dos dados, selecionamos como *corpus* da pesquisa três cartas abertas escritas coletivamente por alunos de duas turmas de 8º ano e uma de 9º ano. As três cartas são o resultado da junção de três produções em grupos do 9º ano “F”, cinco produções do 8º ano “A” e três do 8º ano “B”, disponíveis nos anexo 2. Após a escrita em grupos, reunimos as principais ideias e os principais argumentos nas três cartas finais, escritas digitalmente, e que mantivemos da maneira como recebemos, as quais representam a voz de cada turma.

Considerando as reflexões teóricas de Rabatel (2016a, 2016b), observamos que, nas cartas, ocorre um laço de responsabilidade enunciativa, seja por assunção, quando o L1/E1 assume por conta própria o conteúdo do enunciado, seja por meio da imputação, uma vez que L1/E1 especifica se está em desacordo com o PDV imputado, se o considera sem tomar partido explicitamente (o que o autor chama de “neutralidade” ou PEC zero), ou se está de acordo com o PDV.

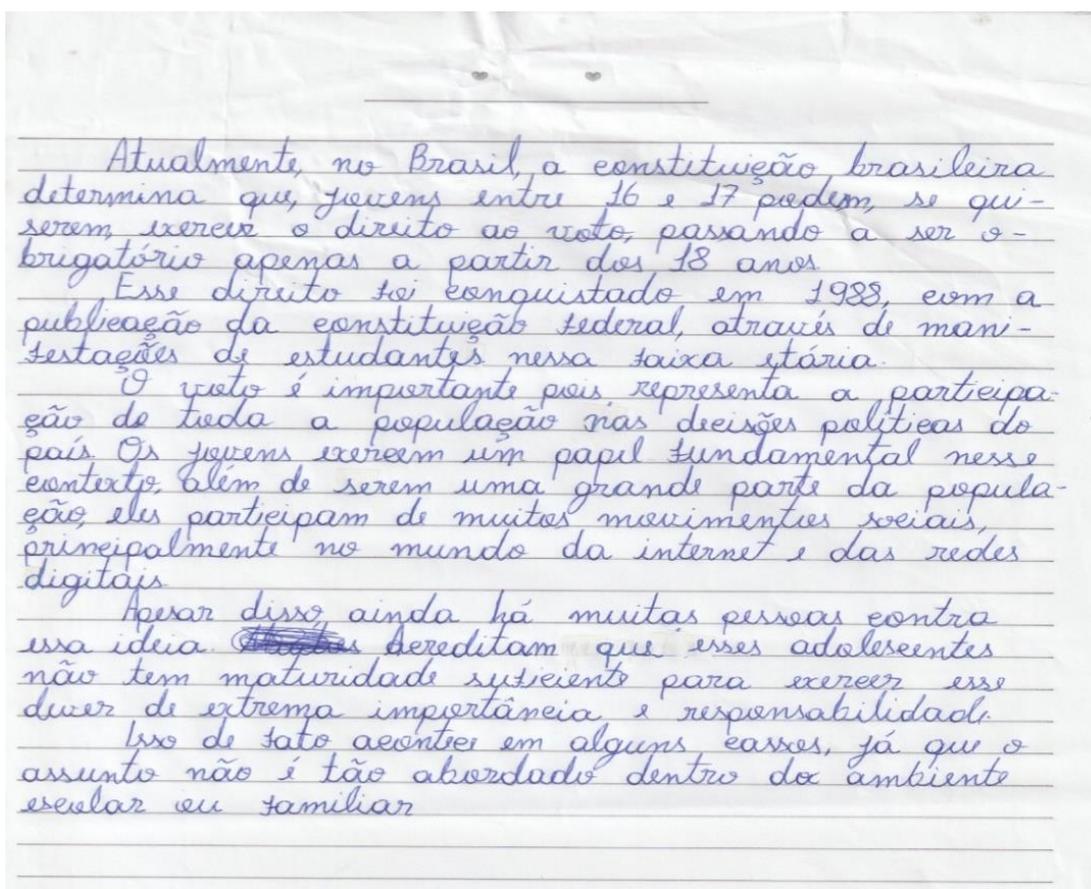
As diferentes vozes ou PDV convocados na produção da carta aberta, gênero jornalístico de opinião, estão relacionadas ao nível 3 (N3) – interdiscurso – dos níveis ou planos da análise de discurso, de acordo com o Esquema 4 de Adam (2011), citado no capítulo teórico deste trabalho.

Conforme discutido no capítulo teórico, a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica (N7) podem ser materializadas textualmente por diversas marcas linguísticas, oito no total. Porém, neste trabalho, delimitamos três: índices de pessoas, modalidades e tipos de representação da fala, para podermos analisar o *corpus*. No entanto, quando foram identificadas, não deixamos de assinalar outras categorias relevantes.

O gênero carta aberta tem como característica apresentar um assunto e argumentar sobre ele. Sendo assim, percebemos as referidas características nas cartas produzidas. Sabemos que a carta aberta representa a voz de um grupo que compartilha as mesmas ideias e, por isso, reivindicam, por meio de argumentos, o que acreditam.

Ao fazermos um comparativo entre as primeiras produções e a reescrita final, percebemos que houve progressos consideráveis desde a elaboração do título e assinatura ao final da carta, que alguns deixaram de inserir, à paragrafação, à pontuação e à organização do texto final, demonstrando que tivemos um resultado satisfatório neste quesito. Podemos verificar a ausência de alguns dos itens essenciais ao gênero na Carta 1A (C1A) reproduzida a seguir originalmente, e digitada.

C1A



Atualmente no Brasil, a constituição brasileira determina que, jovens entre 16 e 17 anos podem, se quiserem, exercer o direito ao voto, passando a ser obrigatório

apenas a partir dos 18 anos.

Esse direito foi conquistado em 1988, com a publicação da constituição federal, através de manifestações de estudantes nessa faixa etária.

O voto é importante pois representa a participação de toda a população nas decisões políticas do país. Os jovens exercem um papel fundamental nesse contexto, além de serem uma grande parte da população, eles participam de muitos movimentos sociais, principalmente no mundo da internet e das redes digitais.

Apesar disso, ainda há muitas pessoas contra essa ideia. Acreditam que esses adolescentes não tem maturidade suficiente para exercer esse dever de extrema importância e responsabilidade.

Isso de fato acontece em alguns casos, já que o assunto não é tão abordado dentro do ambiente escolar ou familiar.

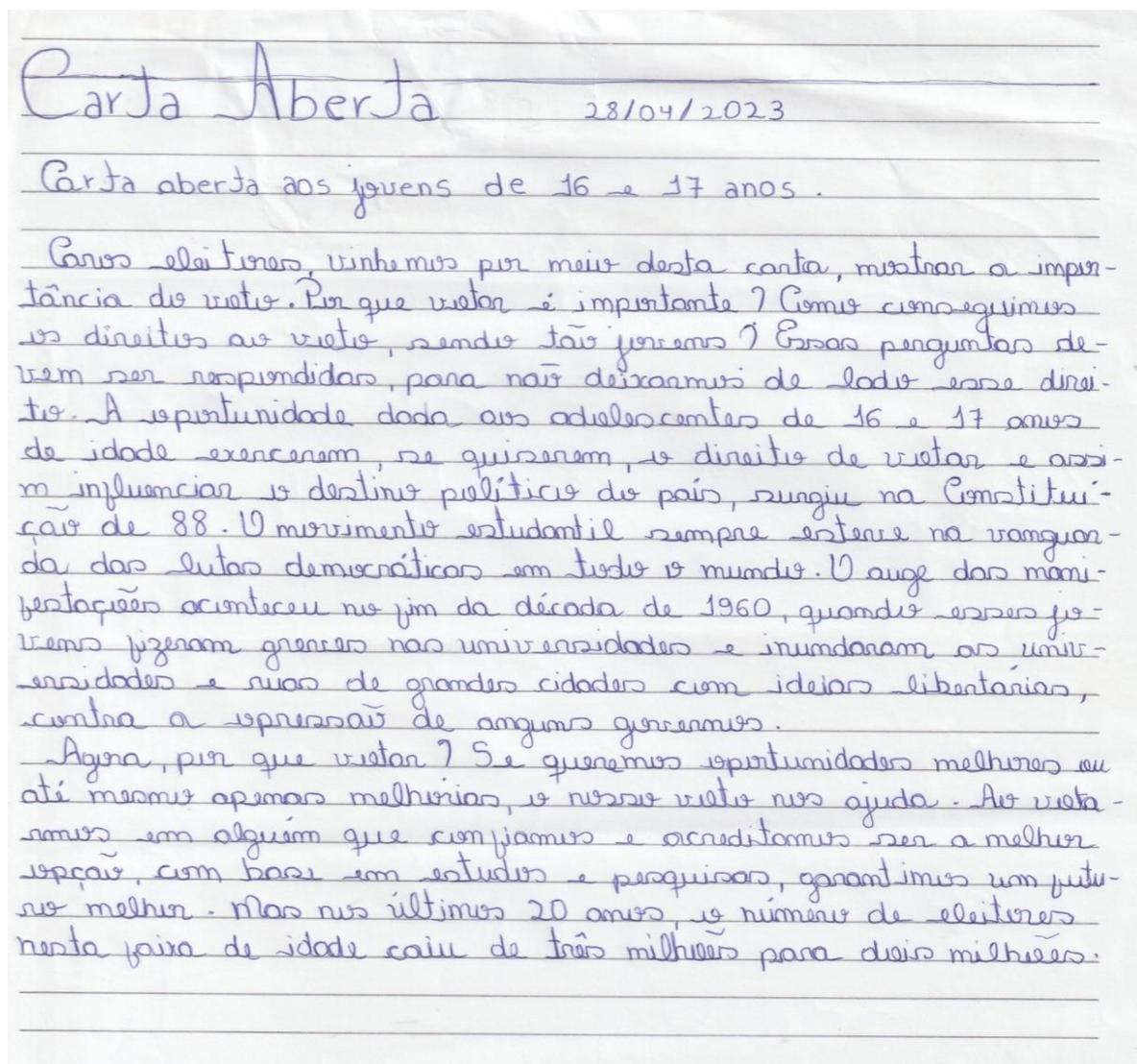
Percebemos, nessa versão inicial, a ausência do título da carta, da assinatura do grupo que representa, assim como alguns desvios de pontuação. No que diz respeito às marcas de responsabilidade enunciativa já notamos alguns índices de pessoas: “eles, essa, esses”; os advérbios “atualmente e principalmente”; o lexema axiológico “é importante”, os dêiticos espaciais e temporais: “no Brasil, do país, mundo da internet e nas redes digitais, ambiente escolar ou familiar”.

A versão inicial da carta C1B apresenta o título, mas também não traz a assinatura, e é dividida em apenas dois parágrafos.

Na C1B, vemos alguns desvios de pontuação, de ortografia, de paragrafação. E, na versão original, observamos problemas na translineação e separação silábica. Quanto às marcas da responsabilidade enunciativa percebemos índices de pessoas nos pronomes demonstrativos “essas, esses e nosso”; nos verbos de opinião “conseguimos, deixamos, queremos, votarmos, confiamos, acreditamos, garantimos”; nos dêiticos espaciais e temporais “país, mundo, fim da década de 1960, universidades, ruas de grandes cidades”.

Também trazemos a versão original e digitada desta carta:

C1B



Carta aberta aos jovens de 16 e 17 anos.

Caros eleitores, vinhamos por meio desta carta, mostrar a importância do voto. Por que votar é importante? Como conseguimos os direitos ao voto, sendo tão jovens? Essas perguntas devem ser respondidas, para não deixarmos de lado esse direito. A oportunidade dada aos adolescentes de 16 e 17 anos de idade exercerem, se quiserem, o direito de votar e assim influenciar o destino político do país, surgiu na Constituição de 88. O movimento estudantil sempre esteve na vanguarda das lutas democráticas em todo o mundo. O auge das manifestações aconteceu no fim da década de 1960, quando esses jovens fizeram greves nas universidades e inundaram as universidades e ruas de grandes cidades com ideias libertárias, contra a opressão de alguns governos.

Agora, por que votar? Se queremos oportunidades melhores ou até mesmo apenas melhorias, o nosso voto nos ajuda. Ao votarmos em alguém que confiamos e acreditamos ser a melhor opção, com base em estudos e pesquisas, garantimos um futuro melhor. Mas nos últimos 20 anos, o número de eleitores nesta faixa de idade caiu de três milhões para dois milhões.

Faremos agora a análise das versões finais das cartas, separadamente, a fim de identificarmos as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Reproduzimos abaixo a carta que representa a voz do 9º ano “F”.

C1VF

Carta aberta ao eleitor de 16 e 17 anos

Por que é importante que o jovem de 16 e 17 anos tirem seu título eleitoral?

O direito ao voto aos 16 anos foi garantido a partir da publicação da Constituição Federal, em outubro de 1988, quando foi estabelecido o voto facultativo para os jovens maiores de 16 anos e menores de 18 anos, em seu art. 14, § 1º, inciso II alínea c conquistado graças aos movimentos de grupos de jovens estudantes que lotaram a assembleia constituinte para lutar por esse direito, além de campanhas e muita pressão sobre os parlamentares para que esse ato de cidadania fosse garantido.

O voto é importante, pois representa a participação de toda a população nas decisões políticas do país. Os jovens exercem um papel fundamental nesse contexto, pois representam uma porcentagem grande do eleitorado, participam de muitos movimentos sociais, principalmente no mundo da internet e das redes digitais, no entanto, somente 2,1 milhões desses jovens estão aptos a votarem, pois retiraram seu título de eleitor.

Em pesquisa realizada com 286 alunos, sendo 120 de 16 anos e 166 de 17 anos nas duas escolas estaduais do município de Pereiro, apenas 138 declararam ter tirado seu título eleitoral, constatando que esses jovens não têm maturidade suficiente para exercerem esse dever de extrema importância e responsabilidade. Arriscamos dizer que o assunto não é tão abordado no ambiente escolar ou familiar, visto que a maioria dos jovens não soube justificar suas respostas ao ser questionado. Podemos pensar que isso ocorre devido a pressão familiar para votar em determinado candidato

e eles não terem opinião própria, além de ter seu direito bloqueado, perdem a oportunidade de cobrar seus direitos após as eleições.

Diante disso jovens, acreditem que o seu voto é importante sim. Não se deixe manipular pelas opiniões alheias, pois com somente um clique você pode mudar o destino da sociedade. Ao se informar sobre os candidatos, saber os documentos obrigatórios e o local de votação, tirar seu título de eleitor, você não está traindo a sua família, e sim o seu país.

Atenciosamente,

Alunos do 9º ano “F”, da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa.

Para uma melhor identificação das marcas da responsabilidade enunciativa ou do PDV, elaboramos quadros de duas colunas com excertos das cartas e as marcas identificadas, na primeira e na segunda coluna, respectivamente. Descreveremos, a partir de agora, a versão final da Carta 1 como *C1VF*.

Quadro 7 – C1VF

Excertos	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p>“O voto é importante, pois representa a participação de toda a população nas decisões políticas do país. Os jovens exercem um papel fundamental nesse contexto, pois representam uma porcentagem grande do eleitorado, participam de muitos movimentos sociais, principalmente no mundo da internet e das redes digitais, no entanto, somente 2,1 milhões desses jovens estão aptos a votarem, pois retiraram seu título de eleitor.”</p> <p>“Em pesquisa realizada com 286 alunos, sendo 120 de 16 anos e 166 de 17 anos nas duas escolas estaduais do município de Pereiro, apenas 138 declararam ter tirado seu título eleitoral, constatando que esses jovens não têm maturidade suficiente para exercerem esse dever de extrema importância e responsabilidade. Arriscamos dizer que o assunto não é tão abordado no ambiente escolar ou familiar, visto que a maioria dos jovens não soube justificar suas respostas ao ser questionado. Podemos pensar que isso ocorre devido a pressão familiar para votar em determinado candidato e eles não terem opinião própria, além de ter seu direito bloqueado, perdem a oportunidade de cobrar seus direitos após as eleições.”</p> <p>“Diante disso jovens, acreditem que o seu voto é importante sim. Não se deixe manipular pelas opiniões alheias, pois com somente um clique você pode mudar o destino da sociedade. Ao se informar sobre os candidatos, saber os documentos obrigatórios e o local de votação, tirar seu título de eleitor, você não está traindo a sua família, e sim o seu país.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Índices de pessoas (pronomes e possessivos marcadores de pessoa) • Modalidades <ul style="list-style-type: none"> ➤ (verbos de opinião) ➤ (lexema axiológico) ➤ (Intersubjetiva – imperativo) ➤ (advérbio) • Dêiticos espaciais e temporais

Fonte: elaboração própria.

Nesses excertos da C1VF, identificamos o PDV do L1/E1 ao afirmar a importância do voto aos 16 anos, assumindo uma postura de coenunciação, no momento da imputação do PDV no trecho: “Os jovens exercem um papel fundamental nesse contexto, pois representam uma porcentagem grande do eleitorado”. Percebemos que o L1/E1 assume a responsabilidade enunciativa pelo dito e que há diversas marcas linguísticas que evidenciam seu engajamento, a exemplo dos adjetivos “importante, fundamental, grande, sociais, digitais e aptos”; do uso do advérbio “principalmente”; e das modalidades dos verbos de opinião, dos lexemas axiológicos e das modalidades intersubjetivas, por meio dos imperativos. O uso dos adjetivos valorizam “o voto” e os advérbios reforçam e dão ênfase à carga semântica dos vocábulos “movimentos” e “mundo da internet”, deixando claro o engajamento do enunciador.

Observamos também o dêitico temporal “após as eleições” e o dêitico espacial

“nesse contexto”, que retoma as decisões políticas do país, uma referência relativa ao cotexto (anafórica): “mundo da internet e das redes digitais”, “escolas estaduais”, “município de Pereiro”, “ambiente escolar e familiar” e “local de votação”, que compreendem espaços digitais e reais.

No segundo parágrafo da *C1VF*, o L1/E1 cita a Constituição Federal, movimentos de grupos de jovens, dos quais não cita os nomes, e campanhas, que também não especifica, a fim de reiterar o direito ao voto como inalienável. Nesse momento, o L1/E1 apresenta o PDV desses enunciadores, assumindo novamente uma postura de coenuniação e imputação do PDV.

Ocorre uma postura de coenuniação quando o L1/E1 utiliza a marca linguística, ou advérbio “principalmente”, ao citar o mundo da internet e as redes sociais.

Quando o L1/E1 apresenta o número de eleitores da faixa etária entre 16 e 17 anos que emitiram o título de eleitor, não deixa clara a fonte da informação. Já no parágrafo seguinte, o L1/E1 cita a pesquisa realizada com os alunos das escolas do ensino médio, onde o público de 16 e 17 anos está concentrado, para confirmar tal porcentagem. Nesse ínterim, o L1/E1 imputa o PDV para uma outra instância enunciativa (um e2) e manifesta a postura de superenuniação, afirmando que o jovem é imaturo por não ter adquirido o título em tempo hábil para votar. Em seguida, a partir do lexema de verbo de opinião ou da modalidade subjetiva “arriscamos dizer”, o L1/E1 “constata que os jovens não têm maturidade”, posicionando-se criticamente, e redireciona o PDV para outro sentido, assumindo a superenuniação sobre a falta de aquisição do documento necessário para votar.

O L1/E1 usa a locução verbal “arriscamos dizer” para opinar sobre a ausência de conversa escolar e familiar relativa ao assunto e cita implicitamente a pesquisa realizada, em que vários alunos se esquivaram de justificar as questões abertas. Nesse caso, assume novamente uma postura de coenuniação, o que ocorre mais uma vez ao aconselhar os jovens a não se “deixarem manipular” e ao reafirmar que o voto de cada um é importante. Nesse sentido, como o L1/E1 está em concordância discordante com o PDV, a postura é de superenuniação, pois assume uma posição de superioridade.

Subsequentemente, passamos à análise da Carta 2 – *C2VF*.

C2VF

Carta aberta aos futuros eleitores

Depois da aprovação da Lei “Artigo 14 – a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e nos termos da lei, mediante: §1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I – Obrigatório para os maiores de 18 anos;

II – Facultativo para:

Os analfabetos;

Os maiores de 70 anos;

Os maiores de 16 anos e menores de 18 anos” que permite que os jovens de 16 e 17 anos votem, a democracia tem sido cada vez mais importante na sociedade brasileira, por isso é necessário ter uma preparação, com pesquisas e conversas para fazer a melhor escolha, e garantir que os candidatos em que votamos façam a diferença no país.

De acordo com uma matéria publicada no G1, o número de eleitores com menos de 18 anos voltou a crescer após duas décadas em queda, o último aumento tinha sido em 2002. São mais de 2,1 milhões de jovens de 16 e 17 anos aptos a votar; “o alcance de influenciadores, campanhas e antecipação de debate eleitoral” explicam o fato, segundo Humberto Dantas, cientista político e diretor geral do movimento Voto Consciente.

O Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul promoveu campanhas convidando os jovens a participarem do processo eleitoral em outubro de 2022. Fizeram a distribuição de cartazes, reais e posts nas redes sociais com incentivo aos jovens por meio das chamadas: “não deixe que outras pessoas escolham por você”; “Tire o seu título até o dia 4 de maio” e “Bora votar”.

Votar é um gesto de independência e democracia, pois você escolhe seu candidato para reger seu país, estado e município. Sendo os jovens o futuro do Brasil, quanto antes eles ingressarem na vida política, a possibilidade de chegar à vida adulta com mais responsabilidade ao votar é maior, assim, terá mais condição de escolher melhor seus representantes.

Os jovens que ainda não tiraram o seu título de eleitor, geralmente são de fácil influência, ou seja, muitos deles são influenciados pelas redes sociais ou por amigos, e acabam votando em qualquer candidato, sem antes conhecer suas propostas e

opiniões de como vai governar. Os jovens que já têm esse conhecimento fazem campanhas para motivar outros jovens, como os adolescentes de Mossoró-RN, São Paulo e Rio de Janeiro.

Então, se você atingiu a idade mínima de 16 anos, procure o Cartório Eleitoral ou acesse o site E-Título e peça o encaminhamento do seu título eleitoral. Reconheça toda a luta dos jovens que não tiveram esse direito e exerça sua cidadania. Votar é mais que escolher um partido político, votar é caminhar lado a lado com a democracia e crescimento do nosso país.

Respeitosamente,

Alunos do 8º ano “A”, da E. E. F. Francisca Nogueira de Sousa.

Quadro 8 – C2VF

Excerto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p>“Votar é um gesto de independência e democracia, pois você escolhe seu candidato para reger seu país, estado e município. Sendo os jovens o futuro do Brasil, quanto antes eles ingressarem na vida política, a possibilidade de chegar à vida adulta com mais responsabilidade ao votar é maior, assim, terá mais condição de escolher melhor seus representantes.”</p> <p>“De acordo com uma matéria publicada no G1, o número de eleitores com menos de 18 anos voltou a crescer após duas décadas em queda, o último aumento tinha sido em 2002. São mais de 2,1 milhões de jovens de 16 e 17 anos aptos a votar; o alcance de influenciadores, campanhas e antecipação de debate eleitoral explicam o fato, segundo Humberto Dantas, cientista político e diretor geral do movimento Voto Consciente.”</p> <p>“Então, se você atingiu a idade mínima de 16 anos, procure o Cartório Eleitoral ou acesse o site E-Título e peça o encaminhamento do seu título eleitoral. Reconheça toda a luta dos jovens que não tiveram esse direito e exerça sua cidadania. Votar é mais que escolher um partido político, votar é caminhar lado a lado com a democracia e crescimento do nosso país.”</p> <p>“Respeitosamente,”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Índices de pessoas (pronomes e possessivos marcadores de pessoa) • Modalidades <ul style="list-style-type: none"> ➤ (verbos de opinião) ➤ (lexema valorativo) ➤ (Intersubjetiva – imperativo) ➤ (lexema avaliativo-axiológico) ➤ (advérbios) • Tipos de representação da fala (discurso indireto) • Dêiticos espaciais e temporais • Mediativo • Modalização autonímica (aspas)

Fonte: elaboração própria.

Nessa carta, é defendido que os jovens têm grande responsabilidade sobre o futuro do país, por representarem um número significativo: 2,1 milhões de votos. Esse PDV é construído no diálogo com as vozes da Constituição Federal, ao conceder esse

direito aos 16 e 17 anos, e com a voz do cientista político que reafirma a importância das campanhas de incentivo ao voto dos adolescentes, o que demonstraremos na materialidade do texto.

Nesses excertos da *C2VF*, o L1/E1 evidencia a responsabilidade enunciativa mediante o lexema valorativo “é um gesto de independência”, ao caracterizar o ato de votar, e faz o mesmo com o substantivo “vida”, ao tratá-la como “política e adulta”. A utilização dos advérbios “maior” e “melhor”, nos trechos “responsabilidade de votar é maior” e “escolher melhor”, evidencia o engajamento do L1/E1 com o que está sendo proferido, bem como ao utilizar os conectores “pois” e “assim”, para confirmar sua posição.

Nessa carta, também estão evidentes dêiticos temporais, como “após duas décadas” e “2022”, e dêiticos espaciais, a saber: “seu país, estado e município”, “lado a lado” e o espaço virtual “site e-título”.

Na *C2VF*, assim como na *C1VF*, o L1/E1 imputa um PDV à Constituição Federal, em seu art. 14, e assume o conteúdo proferido a partir do uso de “por isso é necessário ter uma preparação”. Adota, pois, a postura de coenunciação, visto que o L1/E1 se coloca de acordo com o e2, posicionando-se criticamente quanto à garantia de fazer a diferença no país, votando.

No segundo parágrafo da *C2VF*, o L1/E1 apresenta dois PDVs imputados (PDV do G1 e do cientista político Humberto Dantas), por meio da citação direta e da expressão “de acordo com”, marca linguística de modalização em discurso segundo. Além disso, assume novamente a coenunciação, ao concordar com as opiniões dadas.

Logo a seguir, o L1/E1 apresenta um novo PDV, ligado ao Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul, para falar das campanhas promovidas pela instituição, a fim de convidar os jovens eleitores a participarem do pleito eleitoral de 2022. Nesse mesmo parágrafo, o L1/E1 apresenta o PDV do e2, ao usar os nomes das campanhas promovidas pelo mesmo Tribunal. Esse caso, como o L1/E1 mantém um distanciamento enunciativo do E2 caracteriza-se como neutralidade ou PEC zero, assumindo a postura de subenunciação. Ainda chama a atenção do leitor com a modalização autonímica, ao usar aspas nos nomes das chamadas de campanhas de incentivo: “não deixe que outras pessoas escolham por você”; “Tire o seu título até o dia 4 de maio” e “Bora votar”.

Ao afirmar que “votar é um gesto de independência e democracia”, o L1/E1

assume diretamente o PDV, pois reafirma, em seguida, a responsabilidade do jovem que ingressa prematuramente na vida política.

Subsequentemente, o L1/E1 utiliza o advérbio de negação no início do parágrafo, posiciona-se de modo contrário à atitude do eleitor e o julga posteriormente. Logo depois, usa uma marca linguística, o advérbio de modo “geralmente”, para criticar os eleitores que não deram entrada no pedido do título eleitoral, assumindo o PDV no momento em que afirma serem influenciados pelas redes sociais e pelos amigos. Também reitera que jovens informados incentivam outros, como os de Mossoró (RN), São Paulo e Rio de Janeiro. O L1/E1 conclui sua carta assumindo a assunção da responsabilidade enunciativa, ao afirmar que “votar é caminhar lado a lado com a democracia e crescimento do nosso país”.

Expomos, por fim, a análise da Carta 3 – C3VF:

C3VF

Carta aberta aos jovens de 16 e 17 anos

Caros eleitores, viemos por meio desta carta mostrar a importância do voto. Por que votar é importante?

Como conseguimos os direitos ao voto, sendo tão jovens?

Essas perguntas devem ser respondidas, para não deixarmos de lado esse direito.

A oportunidade dada aos adolescentes de 16 e 17 anos de idade exercerem, se quiserem, o direito de votar e assim influenciar o destino político do país, surgiu na Constituição de 88. O movimento estudantil sempre esteve na vanguarda das lutas democrática em todo o mundo. O auge das manifestações aconteceu no fim da década de 1960, quando esses jovens fizeram greves nas universidades e inundaram as universidades e ruas de grandes cidades com ideias libertárias, contra a opressão de alguns governos.

Agora, por que votar?

Se queremos oportunidades melhores até mesmo apenas melhorias, o nosso voto nos ajuda. Ao votarmos em alguém que confiamos e acreditamos ser a melhor opção, com base em estudos e pesquisas, garantimos um futuro melhor, mas, nos últimos 20 anos o número de eleitores nesta faixa de idade caiu de três milhões para dois milhões.

Atenciosamente,

Alunos do 8º ano “B”, da E.E.F. Francisca Nogueira de Sousa.

Quadro 9 – C3VF

Excerto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p>“Por que votar é importante?”</p> <p>“A oportunidade dada aos adolescentes de 16 e 17 anos de idade exercerem, se quiserem, o direito de votar e assim influenciar o destino político do país, surgiu na Constituição de 88. O movimento estudantil sempre esteve na vanguarda das lutas democráticas em todo o mundo. O auge das manifestações aconteceu no fim da década de 1960, quando esses jovens fizeram greves nas universidades e inundaram as universidades e ruas de grandes cidades com ideias libertárias, contra a opressão de alguns governos.”</p> <p>“Agora, por que votar?”</p> <p>“Se queremos oportunidades melhores até mesmo apenas melhorias, o nosso voto nos ajuda. Ao votarmos em alguém que confiamos e acreditamos ser a melhor opção, com base em estudos e pesquisas, garantimos um futuro melhor, mas, nos últimos 20 anos o número de eleitores nesta faixa de idade caiu de três milhões para dois milhões.”</p> <p>“Atenciosamente,”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Índices de pessoas (pronomes e possessivos marcadores de pessoa) • Modalidades <ul style="list-style-type: none"> ➤ (verbos de opinião) ➤ (hipotética real) ➤ (lexema avaliativo-axiológico) ➤ Advérbio ➤ (intersubjetiva) • Dêiticos espaciais e temporais

Fonte: elaboração própria.

O L1/E1 já inicia a carta assumindo o PDV, ao afirmar que vem “mostrar a importância do voto”.

Assim como nas cartas C1VF e C2VF, o L1/E1 da carta C3VF assume a responsabilidade enunciativa ao utilizar os adjetivos “político”, para caracterizar o destino do país, e “estudantil”, “democrática”, “grandes” e “libertárias”, para descrever movimento, lutas, cidades e ideias, respectivamente. O L1/E1 também se engaja ao utilizar os advérbios “sempre” e “quando”, os quais indicam intensidade e tempo relativos aos movimentos estudantis e ao momento das greves. O uso do conector “se”, para marcar a opção de (não) querer votar nessa faixa etária, e o conector aditivo “e” emitem juízo de valor, que também são marcas da responsabilidade enunciativa.

Também na C3VF, o L1/E1 assume a responsabilidade enunciativa ao usar os adjetivos “melhores” e “melhor” para caracterizar as oportunidades de melhorias e a opção pelo melhor candidato e futuro dos eleitores. A escolha pela locução adverbial de tempo “nos últimos 20 anos” funciona como um dêitico temporal, assim como “fim

da década de 1960” e “futuro”. Também há o emprego dos dêiticos espaciais “todo o mundo”, “universidades e ruas de grandes cidades” e “Constituição de 88”. O conector “se”, no início desse excerto, apresenta uma condição para a melhoria de oportunidades no futuro. Já o aditivo “e” acrescenta uma credibilidade ao candidato confiável, enquanto o “mas” mostra a contradição entre a possibilidade de melhorias e o número de eleitores inversamente proporcional. Os verbos flexionados na primeira pessoa do plural “queremos” e “votaremos” são assertivos, enquanto “confiamos”, “acreditamos” e “garantimos” são verbos de opinião que sinalizam a assunção pelo dito por parte do L1/E1.

Como a Lei Constitucional, no art. 14, foi trabalhada durante as oficinas comuns às três turmas, ela também é citada na *C3VF* como e2, assim como o movimento estudantil, o qual tem como conteúdo manifestações e greves na luta pelo direito ao voto e contra a opressão de alguns governos.

Percebemos, na conclusão da *C3VF*, o PDV de autoria do L1/E1, mediante a utilização de marcas linguísticas presentes nos verbos “queremos”, “confiamos”, “acreditamos” e “garantimos”, quando essa instância se inclui, ao acreditar em um futuro melhor mediado pelo voto consciente.

Quando os autores mencionam movimentos sociais no mundo da internet e nas redes digitais para citar os 2.1 milhões de jovens aptos a votar, constatamos o que Boch e Grossman (2002) definem como evocação, a qual funciona como argumento para reafirmar o papel fundamental dos jovens nas decisões políticas do país.

Ao utilizarem as aspas para reproduzir a fala do cientista Humberto Dantas na *C2VF*, os alunos fazem uso de uma estrutura de discurso indireto, o que Adam (2011) denomina de representação da fala. Para mais, as marcas linguísticas “de acordo com” e “segundo” demonstram, com os mediativos, um distanciamento enunciativo do L1/E1, que assume a postura de subenunciação em relação ao PDV imputado.

Percebemos, na nossa análise, que os alunos sinalizam uma responsabilidade ao usarem fontes secundárias em seus argumentos, mostrando que estão cientes da influência dessas fontes em suas próprias opiniões, pois essas vozes servem de base para a defesa de um posicionamento próprio. Vimos a habilidade dos estudantes em lidarem com diferentes perspectivas, tanto assumindo quanto atribuindo PDVs, e como isso afeta sua capacidade de comunicação eficaz nas cartas abertas. Após essas reflexões, passaremos às nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá a coesão polifônica no gênero carta aberta produzido por alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, analisando como os estudantes sinalizam no texto a responsabilidade enunciativa pelo que é dito e como constroem um posicionamento autoral nesse gênero.

Nossos objetivos específicos recobrem a ação do professor em sala de aula, pelo fato de a pesquisa ter caráter interventivo, e os aspectos a serem analisados na construção dos textos produzidos pelos alunos. Assim, objetivamos, especificamente: i) desenvolver atividades didático-pedagógicas para propiciar o reconhecimento das características, da função social e da escrita do gênero carta aberta; ii) verificar como os alunos produzem argumentos na escrita das cartas; iii) identificar as vozes presentes no gênero carta aberta produzido pelos alunos; iv) descrever as marcas linguísticas que materializam o fenômeno da responsabilidade enunciativa nas cartas abertas e o gerenciamento das vozes; por fim, v) analisar os efeitos de sentido construídos por meio dessas vozes nas produções dos alunos.

Quanto ao objetivo geral de investigar como se dá a coesão polifônica nas produções, buscando analisar como os alunos sinalizam, no texto, a responsabilidade enunciativa e como constroem um posicionamento autoral, percebemos que eles usam conectores, adjetivos, advérbios, verbos na 1ª pessoa do plural, assim como o discurso citado. Constatou-se, pois, que os discentes do 8º e do 9º ano do ensino fundamental conseguem apresentar e defender seu ponto de vista ao produzir textos. A nossa proposta de produção, por meio de oficinas baseadas no *Programa Reading to Learn (R2L) (Ler para Aprender)*, resultou em um trabalho satisfatoriamente positivo.

Relativamente às atividades pedagógicas de reconhecimento das características e da função social da carta aberta e de sua produção escrita, constatamos o avanço do desempenho dos alunos ao compararmos a transformação das produções iniciais – sem alguns componentes característicos, com desvios ortográficos, de pontuação, quase reproduzindo o que ouviram e viram nas aulas, nos vídeos e na roda de conversa – para produções finais coerentes, dentro dos parâmetros trabalhados nas oficinas. É relevante ressaltar a perspectiva de Passarelli (2012, p. 147), que enfatiza a necessidade de os professores se desvincularem de

certos métodos e de certas normas escolares que priorizam exclusivamente o resultado final da escrita, e passem a organizar de maneira mais eficiente as diversas etapas que compõem o processo.

Quanto à produção de argumentos, após conhecerem os resultados da pesquisa realizada com os alunos das duas escolas do ensino médio, vimos a decepção de alguns estudantes com as respostas da pesquisa, especialmente no que diz respeito à aquisição do título de eleitor e à falta de informação quanto aos cargos eletivos do pleito de 2022, assim como na omissão das respostas às questões subjetivas da pesquisa.

Identificamos, nas análises das cartas, as vozes dos próprios alunos, mediante a utilização dos verbos na 1ª pessoa do plural, quando, ao se incluírem nas opiniões e decisões, assumiram a responsabilidade sobre o que diziam, e no discurso do outro. Verificamos, também, várias marcas linguísticas que materializaram a responsabilidade enunciativa (adjetivos, advérbios e conectores) nas produções finais, assim como os efeitos de sentido construídos por meio dessas vozes.

Os desafios do professor de Língua Portuguesa sempre pareceram maiores que os das demais áreas, devido ao fato de todas as outras dependerem direta ou indiretamente da compreensão leitora dos discentes. O desempenho crescente do aluno está diretamente relacionado às suas habilidades de escuta, oralidade, leitura, interpretação e produção de textos.

Percebemos, em sala de aula, um agravamento do desempenho geral dos nossos alunos após o período pandêmico da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, quando muitas crianças e adolescentes tiveram de se afastar das salas de aula. Para piorar, muitos não possuíam acesso às aulas on-line por falta de internet e/ou aparelhos eletrônicos. Ao avaliarmos nossos estudantes após esse período, vimos os resultados e refletimos sobre quais estratégias usarmos para minimizar tais déficits.

A partir da nossa experiência como docente e do desafio da pesquisa acadêmica, optamos por trabalhar a produção de texto, por ser a escrita a maior dificuldade em nossas aulas. Escolhemos a carta aberta porque os alunos estudaram o gênero carta no 7º ano, o que poderia facilitar o trabalho, e por ser um gênero textual contemplado no material didático, além de tratar de assuntos de interesse coletivo.

Um dos diferenciais desta pesquisa está no fato de não produzirmos cartas abertas individuais, em que cada remetente elabora seu texto e defende sua opinião, mas cartas escritas coletivamente. Inicialmente, produziram em grupos menores, mas,

na fase de reescrita, todos os alunos compartilharam as mesmas ideias, buscando pontos comuns na defesa de suas opiniões.

Este trabalho tornou-se possível graças ao empenho de todos: alunos, pais, pesquisadores, núcleo gestor da E. E. E. F Francisca Nogueira de Sousa e da Secretaria Municipal de Educação de Pereiro, CE, que não mediram esforços para que o resultado desta pesquisa fosse significativo e pudesse servir como ferramenta para desenvolver as habilidades de escrita dos nossos discentes.

Ressaltamos que a conclusão deste trabalho não é o final, mas o pontapé inicial para socializar nossa pesquisa mediante oficinas de formação de professores do nosso município, como implicação pedagógica, nos encontros de formação continuada, o que também é proposta do PROFLETRAS, para que apliquem as oficinas em suas aulas de produção da carta aberta, um caminho possível para o progresso na escrita dos nossos alunos. Esperamos, portanto, que este seja um modelo para outras pesquisas sobre responsabilidade enunciativa em outros gêneros, no sentido de incluir todos os alunos no processo, e que a aprendizagem aconteça para todos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. Linguística Textual e Funcionalismo. (org.) JÚNIOR, R. C.; LINS, M. da P. P.; ELIAS. V. M. **Linguística Textual e Pragmática**: uma interface possível. São Paulo: Labrador, 2017. p. 15-42.
- ADAM, J-M. **A noção de texto**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2022.
- ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, J-M. O que é linguística textual? Tradução de Suzana Leite Cortez. *In*: SOUSA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-57.
- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da S. Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, F. Linguística Textual e Análise do Discurso. *In*: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R.; SOUZA, E. R. F. de. (org.). **Linguística textual** – Interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 335-356.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: Univille, 2009.
- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra língua possível. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Fisio. Brasília: Librei Livro Editora, 2004.
- BELTRÃO, E. L. S; GORDILHO, T. C. S. **A conquista língua portuguesa**: ensino fundamental (anos finais). São Paulo: FTD, 2022

BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: MUSSOLIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 245-282

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21000>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introducción a la linguística del texto**. Tradução de Sebastián Bonila. Barcelona: Ariel, 1997.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. DA C. V. DE O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. *In*: **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 37.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRAGA, M. L.; PAIVA, M. C. Linguística Textual e Sintaxe. *In*: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R.; SOUZA, E. R. F. de. (org.). **Linguística textual – Interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 189-210.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisa e Gestão da Informação, 1998.

BRONCKART, J. P. **L'enseignant des discours**. Da prática de apropriação à lá maîtrise formelle. Em pesquisa sobre aquisição de linguagem. [S. l.]: Cascadilla

Imprensa, 2001. p. 1-16.

CINTRA, M. R.; PENHAVEL, E. Linguística Textual e Semântica. *In*: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R.; SOUZA, E. R. F. de. (org.). **Linguística textual** – Interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 211-232.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2329/2278>. Acesso em: 5 nov. 2022.

COSTA, A. C. M. **Vida e linguagem**. Fortaleza: Aprender Editora, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 102-103.

ESTEVAM, M. B. S. **A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29419/1/Naoassuncaoresponsabilidade_Estevam_2019.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor. Intencionalidade e Aceitabilidade como critério de textualidade. *In*: FÁVERO, L.; PASCHOAL, M. S. Z. de. (org.). **Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985. p. 31-38.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES-SANTOS. **A escrita nas formas do trabalho docente**. Educação e pesquisa. São Paulo: USP, 2010.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

KOCH, I. G. V. Contribuições da Linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 16-20, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9280>. Acesso em: 22 set. 2023.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de purificado textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LÊDO, A.; BEZERRA, B.; COSTAS-MACIEL, D. **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**: subsídios didáticos. Recife: EDUPE, 2022.

LINS, M. Da P. P.; JÚNIOR, R. C. Linguística Textual e Pragmática: uma interface possível. *In*: JÚNIOR, R. C.; LINS, M. Da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e Pragmática**: uma interface possível. São Paulo: Labrador, 2017. p. 15-42

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 79-93.

LOUKILI, K. L. C. **Ainda faz sentido escrever cartas?** Uma experiência com o ensino de gêneros na Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17677>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, M. D. **Responsabilidade enunciativa no gênero artigo de opinião**: contribuições para o ensino da produção textual. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2019/arquivos/5241max_decarte_macedo_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf#:~:text=Este%20trabalho%20investiga%20a%20responsabilidade%20enunciativa%20e%20as,pr%C3%A1tica%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos%20no%20ensino%20fundamental](https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2019/arquivos/5241max_decarte_macedo_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf#:~:text=Este%20trabalho%20investiga%20a%20responsabilidade%20enunciativa%20e%20as,pr%C3%A1tica%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos%20no%20ensino%20fundamental.). Acesso em: 15 nov. 2022.

MAINGUENEAU, D. **Análise do discurso e suas fronteiras**. Matraga, Rio de

Janeiro, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. Tradução de Maria Augusta de Matos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Editora Universitária Edupe, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife: UFP, 1983.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Linguística textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 280.

MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

MEDEIROS, E. C. de. **O professor-pesquisador no processo de intervenção escolar: uma análise do gerenciamento de vozes e da construção do *ethos* em dissertações do PROFLETRAS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/Defendidas_em_2020/arquivos/5851dissertaca_final_edneudo.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

MEDEIROS, J. **Proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa no gênero discursivo crônica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras do CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25569>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOREIRA, M. S. A. D. **A responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas: uma proposta didática para a produção de textos em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defendidas-em-2020/arquivos/6008dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_maria_do_socorro.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n.16, p. 11-30, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://1library.org/document/q76olovy-gestos-ensinar-aprender-analise-interacionista-sociodiscursiva-trabalho-sala.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 21-39, 1981. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18206>. Acesso em: 15 fev. 2023.

OLIVEIRA, R. D. de. **O fenômeno da responsabilidade enunciativa a partir do gênero de discurso carta do leitor**: uma proposta didática para estudantes do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28318>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.

PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S.; NETO, J. G. S.; SOUSA, M. M. F. DE.; SOARES, M. E. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama de pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312

QUEIROZ, L. da S. **Responsabilidade enunciativa e construção de pontos de vista em artigos científicos de pesquisadores experientes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/Defendidas_em_2020/arquivos/5851dissertacao_final_leticia_da_silva.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Contexto, 2016a.

RABATEL, A. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. Tradução Weslin de Jesus Santos Castro. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 12, p. 191-233, jul/dez. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1328>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RABATEL, A. Posturas enunciativas, variável genérica e estratégias de posicionamento. *In*: ANGERMULLER, J.; PHILIPPE, G. (org.). **Análise do discurso e dispositivos de enunciação**: em torno da obra de Dominique Maingueneau. Tradução de Euclides Moreira Neto. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p. 125-135.

RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité

limitée... **Langue Française** – La notion de prise en charge em linguistique, n. 162, p. 3-27, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-2.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RODRIGUES, M. das G. S. Linguística textual e responsabilidade enunciativa. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 299-316.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, L. W. dos.; TEIXEIRA, C. S. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. *In*: JÚNIOR, R. C.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e Pragmática**: uma interface possível. São Paulo: Labrador, 2017. p. 425-446.

SOUTO MAIOR, A. C. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedalettra/article/view/231485>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA, E. R. F.; GONÇALVES, C. A. Linguística Textual e Morfologia. *In*: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R.; SOUZA, E. R. F. de. (org.). **Linguística textual – Interfaces e delimitações - Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 144-188.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VAN DIJK, T. A. Estudos multidisciplinares dos discursos. *In*: SOUSA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 94-120.

VAN DIJK, T. A. Introduction: dialogue as discourse and interaction. *In*: VAN DIJK, T. A. (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis**. [S. l.]: Blackwell Publishing, 1985. p. 2-3.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?
 16 anos 17 anos
2. Qual o seu sexo?
 M F
3. Você tem título de eleitor?
 SIM NÃO
4. Você sabe para quais cargos vai votar nas próximas eleições, em 02 de outubro?
 SIM NÃO
5. Quantos são os cargos a serem votados?
 02 03 04 05
6. Seu voto tem influência de outras pessoas?
 SIM NÃO
a) Família b) Companheiro(a) c) Escola
d) Amigos e) Redes Sociais f) Igreja
7. Você considera o seu voto um instrumento de mudança para seu país, estado e município?
 SIM NÃO
Justifique: _____

8. A consciência do valor do voto deve ser discutida na sociedade (escola)?
 SIM NÃO
Justifique: _____

9. O eleitor que vota nulo ou em branco tem consciência dos seus direitos e deveres como cidadão?
 SIM NÃO
Justifique: _____

10. O jovem atual é capaz de votar com plena consciência?
 SIM NÃO
Justifique: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada *A carta aberta nas aulas de língua portuguesa: uma análise da responsabilidade enunciativa e do posicionamento autoral*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Regina Maria Firmino Bezerra.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação da referida professora, as atividades de uma proposta de intervenção a partir de oficinas elaboradas em torno do gênero textual carta aberta e que tem como objetivo investigar como se dá a coesão polifônica presente no gênero carta aberta produzida por alunos de 8 e 9 ano do ensino fundamental, buscando analisar como eles sinalizam no texto a responsabilidade enunciativa pelo que é dito e como constroem um posicionamento autoral nesse gênero, visando a plena participação dos alunos no meio social, sob um olhar crítico, numa possibilidade de que estes ampliem sua capacidade de escrever, defender opiniões e argumentos.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta de intervenção é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta de intervenção acontecerá na Escola de Ensino Fundamental Francisca Nogueira de Sousa, com sede no município de Pereiro-CE, situada na Rua João Batista de Carvalho, 121, bairro São Bento, e as atividades serão realizadas nas salas do 8º ano "A", 8º ano "B" e 9º ano "F".

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no *corpus* para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

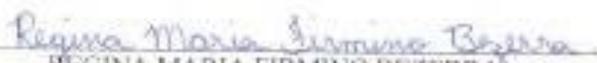
Atentamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Informamos também que as cartas abertas serão analisadas e divulgadas nas redes sociais da escola.

O seu/sua filho/filha terá como benefícios ao participar da pesquisa: melhorar o desempenho nas atividades de produção textual, especificamente no gênero carta aberta.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer despesa que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora responsável Regina Maria Firmino Bezerra, ou pelo e-mail gina2firmino@gmail.com.

Pereiro, 08 de maio de 2023.


REGINA MARIA FIRMINO BEZERRA
Professora/pesquisadora responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Maria Tereza da Silva
 Flávia Michelle Moreira de Oliveira
 Valmir Maurício da Costa
 Antonia Luciana Rufino Gal
 Juliana Rodrigues Lima da Silva
 William Amozim da Silva
 Marcelina Fátima da Silva
 Arianne Silveira de Sousa
 Lúcia Joo de Sousa
 Genesio de Lima Moura
 Alexandre Santos da Silva
 Jéssica da Silva
 Natália Gomes dos Santos
 Eliana Dilexatê Noal V. de Souza
 Cláudia Vasquez de Almeida
 Fátima Laudaine dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Gislayne Fernandes de Lima
Maurício Crispim Bezerra Filho
Dayanne Tavares Rodrigues
Elaine Galvão da Silva
Francisca Martins da Silva
Antônia Luziani Pereira da Silva
Adriana Ferreira de Amorim.
Edilene Pereira da Silva
maria madalena Ferreira de lima
ANA CRISTINA NUNES PEREIRA BANDEIRA.
maria Lúcia da Silva
Samara Freitas de Lima
Fca. Laudemir dos Santos
Marta Quana Beltrão da Silva Carvalho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Donielle Pereira da Silva

~~Luiz Carlos da Silva~~

Antônio Rosimar da Silva Bezerra

Tereza Pereira da Silva

Zilda Cardozo de Oliveira

Margareth de Souza

Andressa Bezerra dos Santos

Edson Victor da Silva

Maria Margela da Silva Cruz

Wagner Moreira Martins

Gerlanáia Rodrigues da Sousa

Luiz Carlos de Lima Freitas

Márcio Roberto de Souza Almeida

Antônia Maria de Lima

Carla Cristiane de Almeida

Analayze de Aquino Damascos

ANEXOS

ANEXO A – CARTAS LIDAS PELOS ALUNOS

Carta Aberta aos jovens

A semana passada quando estava a falar com o meu colega John Goodenough, de 91 anos, nomeado várias vezes para o Prémio Nobel, perguntei-lhe o que é que gostaria que lhe tivessem dito quando tinha 17 anos. Ele respondeu: “You can change things”. Este encontro fez-me pensar também no que eu teria gostado que me dissessem. Deixo aqui estes pensamentos.

A primeira prioridade é conhecerem as opções que têm. Não precisam de se sentir com pressa em definir um caminho muito específico. O que é de facto importante é descobrirem aquilo que gostam. Se querem ser bons profissionais, têm que sentir prazer naquilo que fazem. Poderá parecer fácil definir este percurso. Contudo, esta escolha não é trivial devido a:

- 1) falta de exposição a muitas áreas do saber,
- 2) dificuldade em avaliar na prática os detalhes da profissão, e
- 3) desconhecer por completo as novas tendências da sociedade.

O mundo de hoje avança a uma velocidade estonteante, pelo que temos que nos habituar à constante mudança. Acima de tudo, é importante não deixarem de seguir os vossos sonhos. Não subestimem o vosso potencial. Aqueles que conseguiram alcançar grandes objetivos na vida começaram como vocês, a pensar, a sonhar. Explore as opções que existem e escolham aquelas que abram mais hipóteses no futuro, sem abdicar dos sonhos. Três anos antes de publicar o seu primeiro volume da série Harry Potter, a escritora J.K. Rowling tinha acabado de se divorciar, estava desempregada e quase não conseguia juntar o suficiente para alimentar o seu filho. Dada a sua condição económica e sem computador, ela teve que escrever manualmente cada cópia de 200 páginas enviada às editoras. Antes de ser aceite pela Bloomsbury, o livro foi rejeitado dúzias de vezes. Hoje o livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal” já vendeu 100 milhões de cópias.

Neste percurso, se ainda não sabem exatamente qual rota seguir, sugiro o seguinte: Não sigam caminhos fáceis.

Há um prazer tremendo em vencer desafios, ir à procura de grandes ideias. Porém, estes grandes projetos não aparecem de imediato. É preciso talento, evidentemente, mas mais importante é dedicar tempo. Qualidade e excelência, seja ela no trabalho ou num relacionamento humano exige dedicação, concentração e

capacidade autocrítica. É a superação das dificuldades que origina auto-confiança.

Quando Bill Gates tinha 16 anos levantava-se diariamente às 2 da madrugada para ter acesso ao computador gigante da Universidade de Washington entre as 3 e 6 da manhã para programar. Em 1975, quando fundou a empresa Microsoft com apenas 18 anos, Bill Gates tinha já mais de 10.000 horas de experiência em programação.

Nunca pensem que o sucesso é limitado pelos contactos pessoais, pelo acaso, pelo divino.

Não se conformem com o mais-ou-menos, não deixem tarefas a meio, arrisquem.

Com o risco surgem novas experiências, as quais acompanham novos desafios.

Estes percursos fora da zona de conforto, fazem-nos entender melhor aquilo que somos e aquilo que queremos ser. Fazem-nos modestos, pacientes, flexíveis. Abrem as perspetivas relativamente a outras ideias e transmitem-nos a capacidade de aceitar o risco, o que aprofunda a maturidade intelectual e encoraja o pensamento independente.

Afinal de contas, a juventude é curta mas as oportunidades são imensas.

Segue a tua bússola. Não desistas.

Se não fores tu a fazê-lo por ti, ninguém o fará.

E como disse o John Goodenough: "Muda as coisas". _____

Este texto foi escrito e partilhado por Paulo J. Ferreira, professor na Universidade do Texas em Austin, Departamento de Materials Science and Engineering, que nos deu permissão para o publicarmos no AstroPT

Carta Aberta aos Adolescentes - Caso Richthofen *

Floriano Serra *

Você tem notado como, depois do crime da rua Zacarias de Góis, seus pais estão diferentes? Se você não notou - ou se eles se esforçaram para que você não notasse - deixe-me dizer-lhe uma coisa: eles estão no maior parafuso do planeta, e, o que é pior, estão sofrendo pra caramba.

Não, a culpa não é sua. A culpa é daquele triste fato, recentemente ocorrido no bairro do Campo Belo, em São Paulo, que conseguiu abalar todas as crenças, valores e conceitos aprendidos pelos seus pais durante anos e anos sobre a melhor maneira de se educar os filhos. Tudo porque um casal fez exatamente como eles...e deu tudo errado - fatalmente errado.

Com certeza você já percebeu que, através da imprensa, tem um monte de especialistas competentes tentando explicar as causas, tentando indiretamente dizer aos pais: "não se preocupem, isto é uma exceção, isto não vai acontecer com vocês. Isso só aconteceu com eles por causa de...." - e aí vem uma série de justificativas e explicações bem intencionadas, mas que, na verdade, estão deixando muitos pais mais confusos ainda. Sabe por que?

Porque ora um especialista afirma que a culpa é do excesso de amor e proteção para com as crianças, tornando-as exigentes, egoístas e frias. Aí vem outro e diz que é preciso ser duro com elas desde cedo, impondo-lhes limites que as levem a aprender quais são seus direitos e a respeitar os direitos alheios. Alguns profissionais vêm afirmando há tempos que é preciso elogiar muito as crianças para dar-lhes segurança e autoconfiança. Aí vem outro e diz que excesso de autoestima vira egoísmo, arrogância e frieza afetiva. Que fazer então? Qual é a fórmula? Alguns pais têm me confessado que, ultimamente, têm pensado duas vezes antes de dar um beijo no filho ou na filha, antes de fazer um elogio, ou antes de chamar-lhe a atenção, de fazer-lhe uma repreensão. E alguns - que Deus os perdoem - têm acordado angustiados no meio da noite, se aproximado do berço ou da cama do filho ou da filha dormindo e, com um imenso e angustioso aperto no peito, perguntar-se se não está criando um inimigo dentro de casa...

Grande parte dos pais está assim, com uma espécie de paranóia, uns mais outros menos. Mesmo aqueles que há poucos dias se vangloriavam de nunca terem batido nos filhos, de nunca terem precisado gritar com eles, aqueles que perderam

noites cuidando da sua saúde, ou esperando você chegar tarde da balada para só então encontrar tranquilidade para dormir - mesmo esses estão perplexos e inseguros sobre como proceder com você daqui por diante. Eles não sabem mais se devem ou não lhe dar presentes caros. Nem sabem mais se devem ou não continuar pagando seus estudos, financiar suas noitadas e festas de aniversário, confiar nos seus amigos, permitir que você passe dias fora de casa.

Uma jovem – talvez com idade, educação e estilo de vida parecidos com os seus – conseguiu abalar a autoconfiança dos seus pais. E, em alguns casos, a confiança deles em você, como se estivessem vivendo um pesadelo.

Eu escrevi essa Carta Aberta, porque eu gostaria que você soubesse dessas coisas, antes de você discutir outra vez com seus pais, por aqueles tolos e ao mesmo tempo importantes motivos que são universais: namorada(o), horários, notas da escola, qualidade dos amigos, modos de falar, de vestir, de comer.... Talvez ultimamente seus pais não tenham tido muito tempo disponível para você. A vida anda dura, os problemas de gente grande são muitos. Claro, sei que isso não justifica, mas a verdade é que alguns deles terminam esquecendo de conversar mais com os filhos.

Por outro lado, também sei que você, como todo jovem, leva uma vida muito intensa, muito diversificada e às vezes por isso mesmo muito arriscada, sob vários aspectos. E por causa desse agito todo, você também não tem tido muito tempo para refletir sobre estas coisas. Mas faça um esforço e procure praticar um pouco daquilo que nós, psicólogos, chamamos de empatia: diante dos últimos e dramáticos acontecimentos, tente sentir-se, por uns instantes, no lugar dos seus pais. E tente perceber a encruzilhada na qual eles se encontram.

Estou lhe escrevendo esta carta para pedir-lhe que faça uma coisa, nada muito complicado nem difícil. Estou pedindo a você que ajude a seus pais neste momento tão doloroso e difícil para eles. É relativamente fácil o que vou lhe pedir.

É o seguinte: Quando você chegar hoje em casa e perceber sua mãe ou seu pai calados, com o olhar perdido no vazio - mesmo que estejam olhando para a tv ou fingindo ler um jornal -, nesse momento aproxime-se deles, calmamente. Sente-se bem juntinho ou se agache até o colo deles. Pegue-lhes as mãos - você perceberá que estarão algo trêmulas ou frias. Aqueça-as com as suas. Devagar, com carinho. E, sobretudo, a todo instante, mantenha seu olhar firme no deles. Olhe-os com amor - e sorria serenamente. Ao fazer isso, esqueça desavenças, ressentimentos ou birras - novas ou antigas. Desarme-se emocionalmente. Você estará preste a restaurar a paz

nos corações deles. Você estará preste a dar-lhes nova vida como um dia deram uma a você. Não se preocupe muito com as palavras que vai usar, siga apenas as dicas do seu coração. Acredito que sairá alguma coisa mais ou menos assim: - "Pai, mãe. Antes de mais nada eu quero dizer que amo vocês muito. Muito mesmo. Sei que nossa convivência não tem sido e nem sempre será tranqüila e pacífica. Discordaremos em muitas coisas porque vivo em outra época e de outra forma, diferente da de vocês. Por isso em muitas coisas pensaremos e agiremos diferentes.

Mas o grande amor que nos une com certeza nos fará compreender, aceitar e administrar legal essas diferenças. Estejam certos de que, por causa das nossas discordâncias, em nenhum momento meu coração abrigará ódio por vocês, porque saberei claramente que sua intenção é de proteger-me, de defender-me contra aquilo que vocês acreditam não ser bom e seguro para mim. Eu lembrarei disso e terei mais amor ainda por vocês, embora no calor da discussão eu nem sempre demonstre isso. Inclusive, quero pedir-lhes que não receiem se nessas horas eu levantar um pouco a minha voz e sair batendo porta. Isso é coisa de jovem. O importante é que, por maiores que sejam nossas divergências, eu juro que nunca levantarei minha mão contra vocês. Não se deixem impressionar pelas coisas que o mundo lá fora está fazendo. Vocês sabem muito bem que vocês criaram um mundo maravilhoso para nós aqui entre estas paredes. E ninguém nem nada lá de fora conseguirá atravessá-las e trazer para o nosso mundo coisas que não têm a ver com ele. Eu amo vocês e vocês fazem parte da minha vida, que eu amo tanto - por isso tirar a vida de vocês seria autodestruir-me. Neste momento difícil para todos nós, ponham em prática tudo o que vocês me ensinaram: confiem na pessoa que vocês tornaram autônoma, capaz de tomar conta de si mesmo, ainda que às vezes quebrando a cara por inexperiência. Saberei aprender com meus erros e virei pedir ajuda a vocês quando precisar. E, por favor, durmam em paz. Figurativa e literalmente falando. Eu, Deus e os Anjos estaremos velando por vocês, assim como sei que durante toda a minha vida vocês e Eles cuidaram de mim - ainda que eu necessariamente não acredite nas mesmas coisas que vocês".

Era isso o que eu queria dizer e pedir aos jovens do meu País. Talvez muitos me achem careta - mas talvez muitos me levem a sério. Algo me diz - e eu acredito muito nas mensagens que vêm do meu coração - algo me diz que se vocês fizerem o que estou pedindo, vocês farão aos seus pais muito mais bem, dar-lhe-ão muito mais tranqüilidade e paz do que todas as palavras de todos os especialistas do mundo que,

tão bem intencionados quanto eu, têm se manifestado na imprensa.

Neste caso específico, jovem, está nas suas mãos impedir que se instale no coração e na mente de seus pais o caos na missão de educar filhos. Está nas suas mãos impedir que se perca toda a energia amorosa que fez e ainda faz seus pais permanecerem por longos minutos ao pé da sua cama - mesmo depois que você já dormiu e já está no mundo dos sonhos.

Por falar em sonhos - e para concluir esta Carta – vou lhe contar um segredinho sobre sonhos: direta ou indiretamente, os sonhos dos seus pais, estejam dormindo ou acordados, têm um personagem permanente, que está presente em todos eles, desde que você nasceu, e que aparece sempre alegre e feliz: você.

Receba Floriano Serra muitos beijos no coração,

(Floriano Serra é psicólogo, palestrante e consultor, presidente do Instituto Paulista de Análise Transacional (www.ipat.com.br) , florianoserra@terra.com.br)

Carta Aberta aos Jovens

Últimas palavras de uma jovem portadora do vírus da AIDS

3. Meu nome é Patrícia, tenho 17 anos, e nesse momento encontro-me quase sem forças. Pedi à enfermeira Dani, minha amiga, para escrever esta carta, que será endereçada aos jovens (...) antes que seja tarde demais.

4. Eu era uma jovem “sarada”, criada em uma excelente família de classe média alta de Florianópolis. Meu pai é engenheiro eletrônico de uma grande estatal e procurou sempre dar tudo do bom e do melhor para mim e para meus dois irmãos, inclusive a liberdade, que eu nunca soube aproveitar.

5. Aos 13 anos venci um concurso para modelo e manequim, na Agência Kasting, que selecionou as novas paquitas do programa da Xuxa. Fui também selecionada para fazer um book na Agência Elite, em São Paulo. Sempre me destaquei pela minha beleza física, chamava a atenção por onde passava. Estudava no melhor Colégio de Floripa e tinha todos os garotos do colégio aos meus pés.

6. Nos finais de semana, freqüentava shoppings, praias e cinemas, curtia com minhas amigas tudo o que a vida tinha de melhor para oferecer. Porém, como a vida nos prega algumas peças, meu destino começou a mudar em Outubro de 1994, quando fui com uma turma de amigos para a Oktoberfest, em Blumenau.

7. Na quinta-feira, primeiro dia da festa, tomei meu primeiro porre de chope. Eu já tinha experimentado algumas bebidas, tomava escondido da mamãe o licor Amarula, mas nunca tinha ficado bêbada. Que sensação legal! Curti a noite ineira e beijei uns 10 carinhas. Minhas amigas até colocavam o chope numa mamadeira misturado com guaraná para enganar os “meganhas”, porque menor não podia beber; assim, bebemos a noite inteira, e os “otários” nem perceberam.

8. Lá pelas quatro da manhã fui levada ao posto Médico, quase em coma alcoólico, numa maca dos Bombeiros. Deram-me umas injeções de glicose para melhorar. Quando voltei ao apartamento, quase ‘vomitei as tripas’, mas meu grito de liberdade já havia sido dado.

9. No Sábado, conhecemos uma galera de São Paulo, que estava alugando um “apê” no mesmo prédio.

10. Nem imaginava que naquele dia eu estaria sendo apresentada ao meu futuro assassino.

11. Bebi um pouco no Sábado em uma festa, que não estava legal, e lá pelas 5h30 fomos ao “apê” dos garotos para curtir o restante da madrugada. Lá rolou de

tudo, e fui apresentada ao famoso “baseado”. No começo resisti, mas chamaram a gente de “Catarina careta”, mexeram com nossos brios e acabamos experimentando.

12. Fiquei com uma sensação esquisita, de baixo astral, mas antes de ir embora experimentei novamente. O garoto mais velho da turma, o “Marcos”, fazia carreirinha e cheirava um pó branco, que descobri ser cocaína. Ofereceram-me, mas não tive coragem aquele dia. Retornamos a Floripa, mas percebi que alguma coisa tinha mudado. Eu sentia a necessidade de buscar novas experiências e não demorou muito para eu novamente deparar-me com meu assassino, “Drues”.

13. Aos poucos, meus melhores amigos foram se afastando quando comecei a me envolver com uma galera da pesada.

14. Sem perceber, eu já era uma dependente química, a partir do momento que a droga começou a fazer parte do meu cotidiano.

15. Fiz viagens alucinantes, fumei maconha misturada com esterco de cavalo, experimentei cocaína misturada com sangue, o efeito ficava mais forte; aos poucos não compartilhávamos a seringa, e sim o sangue que cada um cedia para diluir o pó. No início, a minha mesada cobria os meus custos, porque a galera repartia e o preço era acessível. Comecei a comprar a “branca” a R\$ 7,00 o grama, mas não demorou muito pra conseguir somente a R\$ 15,00 e eu precisava, no mínimo, de cinco doses diárias.

16. Saía na sexta-feira e retornava aos domingos com meus novos “amigos”. Às vezes, a gente conseguia o “ecstasy”, dançávamos nos “points” a noite inteira e depois farra. Meu comportamento tinha mudado em casa, meus pais não perceberam, mas no início eu disfarçava e dizia que eles não tinham nada a ver com minha vida.

17. Comecei a roubar em casa, pequenas coisas para vender ou trocar por drogas. Aos poucos, o dinheiro foi faltando e, para conseguir grana, fazia programas com alguns velhos que pagavam bem. Sentia nojo de vender meu corpo, mas era necessário para conseguir dinheiro.

18. Aos poucos toda minha família foi se desestruturando. Fui internada diversas vezes em Clínicas de Recuperação. Meus pais, sempre com muito amor, gastavam fortunas para tentar mudar o quadro. Quando eu saía da clínica, agüentava alguns dias, mas logo estava me picando novamente.

19. Abandonei tudo: escola, bons amigos e família. Em dezembro de 1997, minha sentença de morte foi decretada: descobri que havia contraído o vírus da AIDS, não sei se me picando ou através de relações sexuais, muitas vezes sem camisinha.

Devo ter passado o vírus a um montão de gente, porque os homens pagavam mais para transar sem camisinha.

20. Aos poucos, meus valores, que só agora reconheço, foram acabando: família, amigos, pais, religião, Deus – até Deus, tudo me parecia ridículo. Papai e mamãe fizeram de tudo, por isso nunca vou deixá-los de amá-los. Eles me deram o bem mais precioso, que é a vida, e eu o joguei pelo ralo.

21. Estou internada com 24 kg, horrível, não quero receber visitas, porque não podem me ver assim. Não sei até quando sobrevivo, mas do fundo do coração, peço aos jovens que não entrem nessa viagem maluca... Você com certeza, vai se arrepender, assim como eu – mas percebo que para mim, é tarde demais.



CARTA ABERTA À POPULAÇÃO

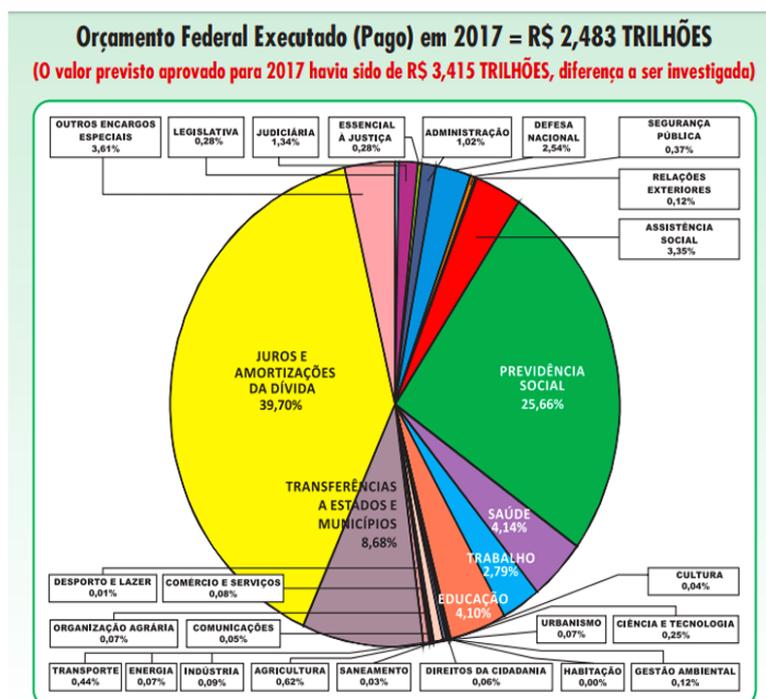
Caro(a) Eleitor(a),

Estamos próximos das **Eleições-2018**, quando você será convocado(a) a votar e escolher representantes para ocupar a Presidência da República, Governo dos Estados e DF, Senado, Câmara dos Deputados e Assembleias Legislativas estaduais.

Durante a campanha, candidatos dos diversos partidos fazem belos discursos para obter o seu voto, porém, poucos abordam a questão do orçamento público e de onde irão obter os recursos para cumprir as promessas que fazem.

Nesse sentido, alertamos a população para a importância de questionar pré-candidatos aos diversos cargos para debater a Dívida Pública, tanto federal como estadual e distrital.

Isso é importante porque **VOCÊ PAGA ESSA CONTA!** O SISTEMA DA DÍVIDA exige grandes somas de recursos para se alimentar. Por isso a população fica submetida a **cortes de investimentos sociais, contrarreformas** (como a Trabalhista, da Previdência), perda de patrimônio público por meio das **privatizações de estatais estratégicas, injustiças tributárias** e da **exploração predatória do meio ambiente**, entre outras medidas que empurram o nosso país para inaceitável cenário de escassez, com alarmantes índices de desemprego, fome, miséria, falta de serviços públicos adequados e danos ambientais irreparáveis. Todos somos afetados, porque **estamos pagando uma conta que não é nossa**. O Sistema da Dívida tem impedido que alcancemos o desenvolvimento socioeconômico ambiental condizente com a imensa abundância que existe no Brasil.



Fonte:
www.auditoriacidada.org.br



A DÍVIDA PÚBLICA FEDERAL INTERNA SUPEROU R\$ 5 TRILHÕES EM 2017. De 1995 a 2017, a Dívida “Interna” Federal explodiu, crescendo de R\$ 86 bilhões para R\$ 5 TRILHÕES, em decorrência dos **juros abusivos** e de **mecanismos financeiros obscuros**, que geram a chamada dívida pública e só favorecem o setor financeiro. Até 2015, a **sobra de recursos (Superávit Primário) superou R\$ 1 TRILHÃO**, o que prova que a explosão dessa dívida não decorreu da falsa alegação de excesso de gastos sociais, como diz o governo para empurrar reformas que retiram direitos da população.

Por isso, a AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA preparou esta **Carta Aberta à População**, para que todos os eleitores e eleitoras possam cobrar de pré-candidatos aos diversos cargos e seus respectivos partidos o seu posicionamento em relação aos seguintes temas:

- 1** – Reivindicamos a realização da auditoria da dívida pública - prevista no art. 26 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 – que é fundamental para se obter a necessária transparência sobre o maior gasto do orçamento federal (juros e amortizações da dívida), que consome, todo ano, quase a metade das despesas federais, comprometendo também as finanças de estados e municípios.
- 2** – Consideramos que o conhecimento possibilitado pela realização da auditoria da dívida pública - com participação da sociedade – será fundamental para as decisões da política econômica do país, de modo a inverter a correlação de forças entre os gastos financeiros (que favorecem principalmente grandes rentistas nacionais e estrangeiros) e os investimentos sociais, aos quais a população brasileira tem direito, de acordo com o art. 6º da Constituição, mas não têm sido respeitados.
- 3** – Consideramos que existem ilegitimidades em uma dívida “pública” surgida a partir de vários mecanismos fraudulentos e sobretudo de abusivas taxas de juros estabelecidas sob a falsa justificativa de combater a inflação, que na realidade decorre de preços administrados pelo próprio governo e outras variáveis que não guardam relação alguma com a taxa de juros.
- 4** – Consideramos que o contrato dos detentores da dívida pública não tem prioridade em relação ao contrato social manifesto na Constituição Federal, em especial, em seu artigo 6º.
- 5** – Consideramos que as decisões de política econômica e política monetária não podem ser submetidas aos ditames do FMI e do Banco Mundial, como tem ocorrido desde os anos 80 no Brasil.
- 6** – Somos favoráveis ao aumento dos investimentos sociais, portanto somos contrários à Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu teto rebaixado por 20 anos para todos os gastos e investimentos sociais, deixando de fora do teto e sem controle as maiores despesas do orçamento da união – juros e amortizações da dívida pública.
- 7** – Somos contra o Banco Central remunerar a sobra de caixa dos bancos, seja através de “Operações Compromissadas” (cujo gasto em juros representou quase meio trilhão de reais nos últimos anos) ou de “Depósito Voluntário Remunerado” (que se quer legalizar via PL 9.248/2017 ou no projeto de autonomia do BC).
- 8** – Somos contrários ao projeto de Autonomia do Banco Central, dando mandato fixo aos diretores do BC, sem que estes possam ser demitidos pela Presidência da República.



9 – Consideramos que o Banco Central do Brasil deve ter responsabilidade com um elevado nível de atividade econômica e com a manutenção dos empregos, assim como bancos centrais de outros países.

10 – Somos favoráveis à alteração da composição do Conselho Monetário Nacional (art. 8º da Lei 9069/1995), de forma a incorporar representantes qualificados da sociedade civil no sentido de priorizar o desenvolvimento econômico e o emprego.

11 – Somos contrários ao sigilo de informações relacionadas à identificação dos detentores de títulos da dívida pública brasileira, pois isso fere o Princípio da Transparência ao qual devem ser submetidos todos os atos públicos.

12 – Somos contrários à engenharia financeira da Securitização de Créditos que está se espalhando no Brasil (e que o PLP 459/2017 visa “legalizar”), a qual gera dívida pública de maneira ilegal e disfarçada e permite o sequestro de recursos públicos durante o seu percurso pela rede bancária, para serem destinados diretamente a investidores privilegiados, sem passar pelo orçamento público.

Ante o exposto, convidamos todas as pessoas a conhecer mais sobre a AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA e cobrar o posicionamento de pré-candidatos e seus respectivos partidos políticos sobre os princípios acima resumidos, solicitando que se comprometam firmemente e insiram em seus programas de governo a necessidade de realização da auditoria da dívida pública brasileira, com participação social, em respeito a todos(as) nós que pagamos essa conta!

Atenciosamente,

Coordenação Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida

Coordenação Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida

SAUS, Quadra 5, Bloco N, 1º andar – Brasília/DF – CEP:70070-939 - Edifício Ordem dos Advogados do Brasil

Telefone (61) 2193-9731 - E-mail contato@auditoriacidada.org.br - auditoriacidada@gmail.com - www.auditoriacidada.org.br



CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude da CNBB

Brasília, 22 de dezembro 2020.

Nesse tempo de Pandemia: a Juventude é chamada a ser guardiã da vida.

O que é ser jovem? Primeiro, ser “cheio de vida” e portador da esperança. Este tempo de pandemia reafirma ainda mais esta característica, chamando todos à corresponsabilidade de cuidar de si e também dos outros, visto que “estamos todos no mesmo barco”. Somos chamados a pensar o quanto vale a própria vida e a vida das pessoas que amamos.

A pandemia nos assusta pela intensidade de vítimas, muitas delas fatais. O grupo de risco – aquele mais perigoso –, é, na verdade, das pessoas que acreditam em suas próprias e frágeis certezas: “isso não irá acontecer comigo”, “ninguém próximo a mim corre perigo”, “tudo é uma invenção ou está superdimensionado”, “não tenho problema de saúde e não corro perigo”. Ao contrário, a resposta deve ser dada à altura da sua importância para a sociedade.

Cuidar da vida exige de nós alguns hábitos importantes como: alimentação, esporte, lazer, cultura e meditação. Mas, em tempo de pandemia, a exigência é maior como: ficar um pouco mais isolado, sem aglomerações e seguir as recomendações de prevenção como uso de máscara e higienização das mãos. Isso pode ser um sacrifício para algumas pessoas, mas, são pequenos gestos podem salvar vidas e se tornam grandes atos de amor para nós que amamos a vida.

As juventudes são o agora de Deus e de nossa sociedade. Os jovens são chamados ao zelo e cuidado. Podem ser Guardiões da vida cuidando de si e dos seus familiares, estendendo as mãos aos mais vulneráveis e assumindo a responsabilidade de não se tornarem vetores de transmissão, sobretudo para os mais velhos e pessoas com comorbidades.

“O coronavírus mostra-nos que o verdadeiro bem para cada um é um bem comum, não só individual e, vice-versa, o bem comum é um verdadeiro bem para a pessoa (cf. CIC, 1905-1906). Se alguém procura apenas o próprio bem é um egoísta. Ao contrário, a pessoa é mais pessoa quando abre o próprio bem a todos, o partilha. A saúde não é apenas individual, mas também um bem público. Uma sociedade saudável é aquela que cuida da saúde de todos”. (Papa Francisco, Audiência geral Pátio São Dâmaso - Quarta-feira, 9 de setembro de 2020)

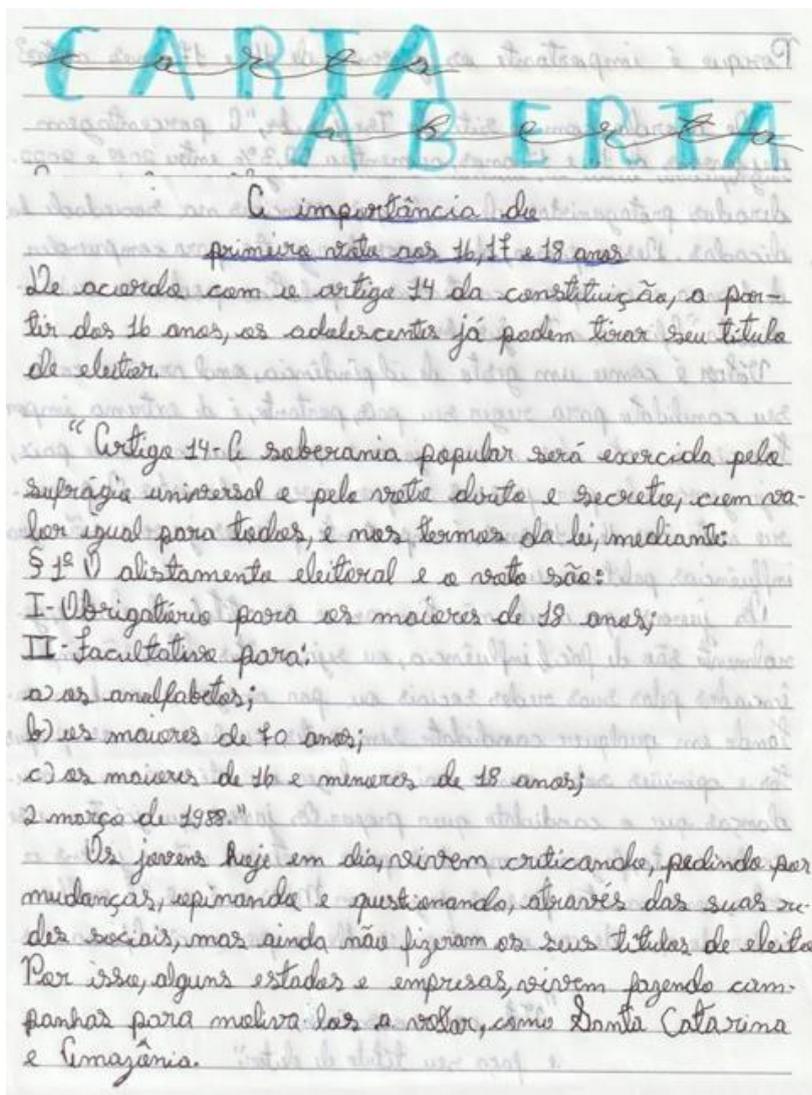
A vacina está próxima, mas até ela ser realmente uma realidade para todos nós no Brasil, vamos investir as nossas forças nos cuidados que nos são possíveis: distanciamento, uso dos materiais de prevenção, cuidado com o outro. Para além dos protocolos de segurança, amamos a vida acima de tudo e em especial os nossos entes queridos.

Se a máscara cobre o sorriso, aprendemos a sorrir com os olhos. Se a distância física é uma necessidade, utilizaremos tantos outros meios para estar próximos, incluindo para celebrar o Natal e o Ano Novo. Não deixemos que momentos breves possam trazer tristezas e longas consequências. Ao contrário, aproveitemos com responsabilidade porque acreditar no amanhã é cuidar do hoje. Fique em casa e faça a sua parte. Seja um guardião da vida.

Dom Nelson Francelino Ferreira

Bispo da Diocese de Valença - RJ

Presidente da Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude da CNBB



Porque é importante os jovens de 16 e 17 anos votar?

De acordo com o site do Tse.jus.br, "a porcentagem dos jovens de 16 e 17 anos, aumentou 52,3% entre 2018 e 2022. Mais de 2,1 milhões de eleitores nessa faixa, estava apto para votar, e, em média, 1,7 milhão foram as mulheres." Um aumento significativo desde os últimos anos. "Os jovens são considerados protagonistas de mudanças essenciais na sociedade brasileira. Dessa forma, abre novas horizontes para compreender de forma e em quais contextos a política pode ser reinventada." lipina o Tse.jus.br

Votar é como um gesto de independência, onde você escolhe seu candidato para reger seu país, portanto, é de extrema importância o voto dos nossos jovens para que ele possa ser, seja governado por pessoas responsáveis e honestas. O primeiro voto aos 16 e 17 anos, é importante pois, os jovens são grandes influências politicamente.

Os jovens que ainda não tiraram o seu título de eleitor, geralmente são de fácil influência, ou seja, muitas delas, são influenciadas pelas suas redes sociais ou por amigos e acabam se tornando em qualquer candidato sem saber, conhecer suas propostas e opiniões sobre como vai se eleger ou até mesmo, as mudanças que o candidato quer fazer. Os jovens que já tem esse conhecimento, fazem campanhas para motivar outros jovens a votar, como muitas pessoas fazem em Murore - CE. "É melhor votar de que deixar os outros escolherem por você." lipina eles
"Vote com consciência e faça seu título de eleitor."

D S T Q Q S S

Conta aberta as futuras eleições,

Espeço da aprovação da lei que permite a forma de 16 anos acima votarem a democracia tem sido cada vez mais presente na sociedade brasileira. Muitas adolescentes não entendem a importância de votar e por isso não vão votar mesmo já tendo a idade mínima, geralmente são essas mesmas que votam em qualquer candidato ou são facilmente influenciadas.

"Há cerca de uma década a matéria pública pela CF, o número de eleitores com menos de 18 anos voltou a crescer após duas décadas em queda. O último aumento tinha sido em 2002. São mais de 2,1 milhões de jovens de 16 a 17 anos aptes a votar, mais do que de influenciáveis, mudança nas campanhas de 16 TSE antecipação de debate eleitoral explica a forte segunda Humberto Bontas, cientista político e diretor geral do movimento votar consciente.

"A gente não está mais num mundo em que esse tipo de fala se ganha forças ou se ouve quando os grandes produtores dos grandes meios de comunicação falam sobre assuntos. Hoje as pessoas têm absoluta autonomia para falar de tudo que quiserem. O direito para qualquer cidadão na sua rede social e isso ouve de forma significativa." Explica Humberto Bontas.

Então, se você atingiu a idade mínima de 16 anos e já pode votar, não se esqueça de se inscrever e para o encaminhamento de seu título eleitoral. Reconheça toda a luta dos jovens que antigamente não tinham direito ao voto e a agora a democracia votar é mais que escolher um partido político, votar é contribuir todo o lado com a democracia e crescimento do nosso país.

D S T Q Q S S

Carta aberta aos jovens eleitores

Muitos jovens eleitores não sabem em qual setor, e na maioria das vezes são influenciados por familiares, amigos e colegas. Porém, é necessário ter uma preparação, com pesquisas e conversas para fazer a melhor escolha. A importância dos jovens nas eleições são seus pensamentos atuais, presente e grande futuro de Brasil. Porém, que a votação é importante, para garantir que os candidatos em que votamos façam a diferença no país.

Também podemos citar a fala da Gabriela Sobrinho, cientista social e especialista em política para juventude, "Aqui faço uma observação importante: o poder do voto também se aplica para a eleição de conselhos tutelares - que trabalham para assegurar direitos das crianças e adolescentes - e de conselheiros municipais dos direitos das crianças e adolescentes, dentre dos candidatos representantes da sociedade civil - sendo o CMDCA quem deliberará sobre a política municipal para os direitos das crianças e adolescentes."

O Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso do Sul vem premiando companhias que convidam os jovens a participarem de processos eleitoral em outubro de 2022. Especialmente a distribuição de cartões, adesivos e posts nas redes sociais com incentivo aos jovens por meio das chamadas: "Mãe deixa que outros pessoas escolham por nós"; "Tire o seu título até o dia 4 de maio" e "Vota no setor".

argumentos: os Benefícios, a Justiça é os verdadeiros
e desobediência do voto obrigatório é facultativo

lembrando que o bom voto é digno de seu futuro

É o melhor importante votar é um ato
lógico o por isso, os Benefícios todos os
votos é sobre os seus Benefícios, por ex-
emplo votar em qualquer país ali por mim
e Benefícios de algum tipo sendo com
com silêncio, abra ou até dinheiro.

O Segundo argumento é a Justiça
você votando na política evita passivamente
prejuízo ou passivamente política trazer um
melhor ou um futuro melhor para sua cidade.

A importância de bom voto é G^o
dentro de país ali para beneficiar a política
para para mudar o País/Estado em cidadania
de contribuir com a nossa Democracia em geral.

Agora o último argumento são os seus direitos
seus direitos são um bom melhor,
Justiça, e melhor na eleição do País. Último
argumento não melhora importante **DEMOCRACIA!** 

D S T Q Q S S

Título: carta aberta aos jovens que não votam e não
 sabem votar.

De acordo com a constituição de 1988 no artigo
 14 jovens de 16 a 18 anos possuem voto facultativo,
 até os 70 anos o voto sempre é obrigatório,
 após os 70 o voto mantém o seu facultativo, mas essa matéria
 muitas vezes deixa a mão votarem, outras vezes impeditos
 pois a idade mínima não votarem são a ausência de documento
 e fatores econômicos.

nas décadas de 1980 a 1990 uma das grandes
 batalhas em que jovem viviam era a luta do direito
 ao voto através de diversas manifestações nas ruas, em
 alguns até se mataram para se estabelecer o
 sistema sobre a estrutura do voto político, e hoje
 numa manifestação de jovens manifestando sobre o voto
 como sempre em copos de plástico: cartão voto, canteiro
 e bone votou.

De acordo com o TSE no último eleição em milhões 500
 13 mil 281 milhões com 16 a 18 anos votaram no
 último eleição o que mostra que apesar de todo o processo
 de um século de 47,2% de votos em eleição a eleição
 de 2018 e 57,2% em eleição a eleição de 2014, o aumento
 ocorreu devido a cobrança feita pelo TSE, por jovens
 e outras jovens, além de milhares de voluntários enviados
 ainda tem muito jovem que não votam ou votam
 em um voto errado.

Carta aberta para os jovens entre 16 a 18 anos que irão votar pela primeira vez

Para um país, estado ou município democrático e com seus direitos garantidos, todos devem saber em quem votar, principalmente quem irá votar pela primeira vez, por isso devemos conhecer e pesquisar nossos candidatos que estão eleitos, para não caírem em um "golpe", como exemplo: O candidato comprou seu voto por uma certa quantia ou material, pelo seu voto, e também esse candidato prometeu diversos coisas, como emprego para quem votou nele.

Por isso é importantíssimo saber quem é cada candidato que está eleito, para a segurança de nosso território. A importância do voto é insuperável, por isso esses jovens que irão votar pela primeira vez, sem que saber da importância do voto, foi tanta luta para que mulheres, pessoas negras possam exercer seu voto e possam mudar o país, por isso jovens que irão votar pela primeira vez, vote consciente.

Respeitosamente,

alunos do setor ano "B".

D S T Q Q S S

Carta aberta aos novos eleitores que irão votar, entre 16 e 18 anos.

A importância de votar hoje em dia é uma oportunidade de usarem a cidadania, ajudando a decidir os rumos do país.

Os governos precisam saber em quem vão votar para um país melhor e um local seguro, a nossa decisão é que conduz a nossa vida.

Alguns governos usam por opiniões de outros pessoas, sem ser importante com esse voto, a que eles não sabem e que o voto certo é muito importante.

A partir de 1988 é facultativo para:

os analfabetos;

os maiores de 70 anos;

os maiores de 16 e menores de 18 anos

Carta aberta dos alunos do 8º B

Para: Os adolescentes entre 16 e 18 anos que vão votar pela primeira vez.

Todos os adolescentes devem ter responsabilidade de votar conscientemente, e procurar saber sobre as propostas, histórias de atividades, mandatos passados, suas opiniões e temas defendidos pelos candidatos.

Cada adolescente deve ter compromisso e responsabilidade, só no ano de 2022 foram 2.042.817 jovens que participaram das eleições, esse enorme número de adolescentes faz uma total diferença em uma eleição.

O voto é importante para exercer a cidadania, ajudando a decidir os rumos de um país. A importância dos votos dos adolescentes é tão importante como a dos adultos.

De acordo com o artigo 14 da Constituição, a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com importância igual para todos, e nos termos da lei, mediante:

I - O alistamento eleitoral e o voto são

I - Obrigatório para os maiores de 18 anos

II - facultativo para:

a) Os analfabetos

b) Os maiores de 70 anos

c) Os maiores de 16 anos e menores de 18 anos.

2 de março de 1988



D S T Q Q S S

Voto aos adolescente de 16 e 17 anos

canta destinada aos jovens que ainda não votaram e não conhecem a importância do voto.

Ao longo dos anos foi conseguido o direito do voto aos jovens, isso com bastante luta. Em 1980, foi aprovada a lei e adicionada ao artigo da constituição federal (lei número 14 do artigo da constituição federal).

Você, adolescente de 16 ou 17 anos, já realizou o seu primeiro voto? sabe as documentações que tem que levar, o local de voto? Hoje em dia muitas adolescentes não se preocupam com o voto já que tem a escolha de votar apenas aos 18 e recebem o título de eleitor antes do voto.

Ter conhecimento antes de votar é um direito seu, conhecer os candidatos, saber os documentos obrigatórios e o local para votar. Um fato que não pode ser esquecido é a influencia que algumas pessoas colocam sobre o jovem para votar em quem votar, o porquê de votar naquele candidato. Antes de realizar o seu voto procure conhecer os candidatos. Você mesmo, sua opinião tem que vir de você.

ANEXO B – VERSÃO INICIAL DAS CARTAS

Carta Aberta 28/04/2023

Carta aberta aos jovens de 16 e 17 anos.

Caros eleitores, vinhamos por meio desta carta, mostrar a importância do voto. Por que votar é importante? Como conseguimos os direitos ao voto, sendo tão jovens? Essas perguntas devem ser respondidas, para não deixarmos de lado esse direito. A oportunidade dada aos adolescentes de 16 e 17 anos de idade exercerem, ou quiserem, o direito de votar e assim influenciar os destinos políticos do país, surgiu na Constituição de 88. O movimento estudantil sempre esteve na vanguarda das lutas democráticas em todo o mundo. O auge das manifestações ocorreu no fim da década de 1960, quando jovens jovens fizeram greves nas universidades e inundaram os universidades e ruas de grandes cidades com ideais libertários, contra a repressão de alguns governos.

Agora, por que votar? Se queremos oportunidades melhores eu até mesmo apenas melhorias, o nosso voto nos ajuda. Ao votarmos em alguém que confiamos e acreditamos ser o melhor opção, com base em estudos e pesquisas, garantimos um futuro melhor. Mas nos últimos 20 anos, o número de eleitores nesta faixa de idade caiu de três milhões para dois milhões.

EDERSIL

Atualmente, no Brasil, a constituição brasileira determina que, jovens entre 16 e 17 podem, se quiserem, exercer o direito ao voto, passando a ser obrigatório apenas a partir dos 18 anos.

Esse direito foi conquistado em 1988, com a publicação da constituição federal, através de manifestações de estudantes nessa faixa etária.

O voto é importante pois representa a participação de toda a população nas decisões políticas do país. Os jovens exercem um papel fundamental nesse contexto, além de serem uma grande parte da população, eles participam de muitos movimentos sociais, principalmente no mundo da internet e das redes digitais.

A pesar disso, ainda há muitas pessoas contra essa ideia. ~~Elas~~ hereditam que esses adolescentes não tem maturidade suficiente para exercer esse dever de extrema importância e responsabilidade.

Isso de fato acontece em alguns casos, já que o assunto não é tão abordado dentro do ambiente escolar ou familiar.