UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

RAPHAEL DANTAS DE OLIVEIRA

O FENÔMENO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA A PARTIR DO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURRAIS NOVOS-RN
2019

RAPHAEL DANTAS DE OLIVEIRA

O FENÔMENO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA A PARTIR DO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

CURRAIS NOVOS-RN
2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES
Currais Novos

Oliveira, Raphael Dantas de.

O fenômeno da responsabilidade enunciativa a partir do gênero de discurso carta do leitor: uma proposta didática para estudantes do ensino fundamental / Raphael Dantas de Oliveira. - 2019.

131f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

1. Responsabilidade enunciativa - Dissertação. 2. Carta do leitor - Dissertação. 3. Língua portuguesa - Ensino - Dissertação. I. Gomes, Alexandro Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-CERES Currais Novos CDU 811.134.3:37

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

RAPHAEL DANTAS DE OLIVEIRA

O FENÔMENO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA A PARTIR DO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 13 de setembro de 2019.

_____

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Presidente – Orientador

_____

Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Membro Interno

_____

Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

Membro Externo

Dedico este trabalho a Deus e às três mulheres da minha vida: Maria (mãe), Ângela (esposa) e Laura (filha). Sem Ele e elas, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela realização profissional e pessoal. Sem Ele, nada disso estaria acontecendo;

Aos meus pais, Jailson Fernandes de Oliveira e Maria de Fátima Dantas, pela educação que me deram; principalmente, a minha mãe, que sempre acreditou em mim e nunca mediu esforços para me ajudar;

À minha esposa, que me apoiou nos momentos mais difíceis da minha vida, entendendo os diversos momentos de ausência;

À minha filha, que é tudo para mim;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes, que me conduziu na construção desse trabalho;

Ao meu amigo Renilson Nóbrega Gomes, que Deus colocou no meu caminho para me incentivar na construção desta pesquisa;

À toda minha família, que sempre me apoia;

A todos os professores que ministraram disciplinas na nossa turma, especialmente à professora Dra. Josilete Moreira Alves de Azevedo, que sempre incentivou a todos nós no PROFLETRAS;

A todos os colegas de sala, que contribuíram bastante para meu aprendizado durante as aulas;

Enfim, a todos que participaram, direto e indiretamente, da minha formação profissional e pessoal.

Que não nos apoiemos nas dificuldades existentes para justificar nenhum tipo de inoperância e de conservadorismo estéril. Pelo contrário, que as dificuldades nos estimulem a lutar pelo fim da escola irrelevante e Inócua.

(Irandé Antunes)

RESUMO

Considerando o nosso entendimento de que, quando falamos ou escrevemos, deixamos marcas que identificam quem é o responsável pelo dizer no texto, esta pesquisa teve como objetivo investigar o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa no gênero de discurso carta do leitor produzido pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para fundamentar teoricamente o nosso trabalho, orientamo-nos pelos trabalhos Adam (1997, 1999, 2011, 2012), Alves Filho (2011), Antunes (2009, 2010), Bakhtin (2011), Bezerra (2010), Gomes (2014, 2015), Fávero e Koch (1998, 2012), Koch (1997, 2002, 2013), Marcushi (2002, 2008, 2010), Passeggi *et. al.* (2010), Rodrigues *et al*. (2010), entre outros. Do ponto de vista da metodologia, nos fundamentamos em Thiollent (2011), considerando ser uma pesquisa-ação, ou seja, na sala de aula, na condição de professor titular da turma e pesquisador, juntamente com os alunos atendidos, determos a uma situação-problema no desejo de compreendê-la e definir alternativas de respostas ou soluções. Do ponto de vista da Sequência Didática (SD), seguimos os aportes de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011), com o propósito de escolarizar o gênero de discurso carta do leitor e solicitar a sua produção após a orientação do conhecimento linguístico pesquisado, objetivando também observar como os alunos se expressam no próprio texto. Nosso *corpus* é composto por 16 cartas produzidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Jardim do Seridó-RN. Em relação aos resultados, podemos afirmar que há uma predominância da voz do aluno, apesar de encontrarmos, em pequena recorrência, a voz de outras fontes enunciativas, a exemplo da articulista Rosely Sayão, autora do artigo que motivou a escrita das cartas do leitor analisadas neste trabalho. Em relação às marcas linguísticas identificadas nas cartas do leitor analisadas, temos: índices de pessoas, conectores, asserções, adjetivos, advérbios, verbos na 1ª pessoa do singular, verbos na 1ª pessoa do plural, verbos na 3ª pessoal do singular, modalizadores, entre outros. Todas essas marcas ajudaram na identificação das vozes presentes no texto e se tornaram de grande importância na orientação argumentativa do enunciador. Podemos apontar, ainda, diversos efeitos de sentido construídos pelas vozes presentes no texto, a saber: opinião contrária ao uso excessivo do celular e apropriação da voz do outro para influenciar o Ponto de Vista (PdV) do interlocutor, entre outros. Por fim, além do aporte teórico sistematizado e da análise e discussão dos dados obtidos, sistematizamos a proposta didática por nós criada em sintonia com a experiência vivenciada, com o escopo de divulgar a temática estudada na pretensão dessa servir de orientação e ser aplicada em turmas de aluno dos anos finais do Ensino Fundamental com o gênero de discurso carta do leitor ou outro gênero de interesse do professor. Assim, culminamos um estudo que oportunizou, a partir dos resultados obtidos, percebermos que quando usamos a linguagem, nossa imagem fica no texto, podendo ser reconhecida a partir do que evidencia o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa, devendo, portanto, assumirmos o dito no texto, uma vez que esse desconsidera a fuga diante das marcas empregadas na explanação das informações registrados por meio da escrita.

Palavras-chave: Responsabilidade Enunciativa. Carta do leitor. Ensino.

ABSTRACT

Considering our understanding that when we speak or write, we leave marks that identify who is responsible for saying in the text, this research aimed to investigate the phenomenon of the (non) assumption of the Enunciative Responsibility in the discourse genre reader's letter produced by students of 7th grade of elementary. To theoretically support our work, we are guided by the works Adam (1997, 1999, 2011, 2012), Alves Filho (2011), Antunes (2009, 2010), Bakhtin (2011), Bezerra (2010), Gomes (2014, 2015), Fávero and Koch (1998, 2012), Koch (1997, 2002, 2013), Marcushi (2002, 2008, 2010), Passeggi *et. al*. (2010), Rodrigues *et al.* (2010), among others. From the point of view of methodology, we base ourselves on Thiollent (2011), considering it to be an action research, that is, in the classroom, as a full professor and researcher, together with the students served, we detain a problem situation in the desire to understand it and define alternatives for answers or solutions. From the point of view of the Didactic Sequence (DS), we follow the contributions of Dolz, Schneuwly and Noverraz (2011), with the purpose of schooling the reader's letter speech genre and request its production after the orientation of the searched linguistic knowledge, aiming also observe how students express themselves in the text itself. Our *corpus* consists of 16 letters produced by students of 7th grade of elementary school of a public school in the city of Jardim do Seridó-RN. Regarding the results, we can say that there is a predominance of the student's voice, although we find, in a slight recurrence, the voice of other enunciative sources, such as the writer Rosely Sayão, author of the article that motivated the writing of the reader's letters analyzed in this work. Regarding the linguistic marks identified in the reader's letter analyzed, we have: indices of people, connectors, assertions, adjectives, adverbs, verbs in 1st person singular, verbs in 1st person plural, verbs in 3rd person singular, modalizers, among others. All these marks helped in identifying the voices present in the text and became of great importance in the argumentative orientation of the enunciator. We can also point out several meaning effects constructed by the voices present in the text, namely: opinion contrary to the excessive use of the cell phone and appropriation of the other's voice to influence the interlocutor's Point of View (PoV), among others. Finally, besides the systematized theoretical contribution and the analysis and discussion of the obtained data, we systematized the didactic proposal created by us in line with the lived experience, with the scope of disseminating the theme studied in order to serve as guidance and to be applied in classes of students of the final years of elementary school with the discourse genre reader's letter or other genre of interest of the teacher. Thus, we culminated in a study that enabled, from the results obtained, we realize that when we use language, our image is in the text, and can be recognized from what evidences the phenomenon of Enunciative Responsibility, therefore, we must assume what is said in the text, since this disregards the escape from the marks used in the explanation of information recorded through writing.

Keywords: Enunciative Responsibility. Reader's letter. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD: Análise Textual de Discurso.

DI: Discurso Indireto

EF: Ensino Fundamental

ISD: Interacionismo Sociodiscursivo

LT: Linguística Textual.

PdV: Ponto de Vista.

Pen: Proposição-enunciado. O n indica um número, contato a partir do numeral 1 e mantendo a sequência de acordo com a quantidade de proposições analisadas.

RE: Responsabilidade Enunciativa.

SD: Sequência Didática.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos constitutivos da proposição-enunciado 28
Figura 2: Níveis da análise do discurso e níveis da análise textual 29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desdobramento polifônico proposto por Adam 32
Quadro 2: Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas Linguística 32
Quadro 3: Características do gênero carta do leitor 52
Quadro 4: Roteiro de leitura proposto para estudo das cartas do leitor 92
Quadro 5: Síntese das atividades propostas no módulo 1 95
Quadro 6: Síntese das atividades propostas no módulo 2 99
Quadro 7: Síntese das atividades propostas no módulo 3 101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 ASPECTOS TEÓRICOS 21

2.1 DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS 21

2.2 O FENÔMENO DA (NÃO) ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA 30

2.3 GÊNEROS DE DISCURSO, CARTA DO LEITOR E ENSINO 41

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS 53

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, DO AMBIENTE E DOS PARTICIPANTES 53

3.2 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS – PROJETO INTERAGINDO COM A CARTA DO LEITOR* 57

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE 60

3.3.1 As marcas linguísticas 60

3.3.2 As vozes 61

3.3.3 Os efeitos de sentido 61

4 A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR 63

5 PROPOSTA DIDÁTICA 81

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR 83

5.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR 89

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 103

REFERÊNCIAS 107

APÊNDICES 112

APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA 113

APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS 114

APÊNDICE C: PROJETO *INTERAGINDO COM AS CARTAS DO LEITOR* 115

ANEXOS 118

ANEXO A: TEXTO 1 – AS CRIANÇAS E A TECNOLOGIA **119**
ANEXO B: TEXTO 2 – LICENÇA PARA TELEFONAR **120**
ANEXO C: TEXTO 3 – PRIMITIVOS.COM **122**
ANEXO D: TEXTO 4 – A HORA H DA GERAÇÃO DO IPHONE **124**

1 INTRODUÇÃO

Quando o assunto é aula de Língua Portuguesa, parte considerável do alunado já pensa em regras e mais regras de gramática. Isso porque, por muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa resumiam-se apenas ao ensino dos conhecimentos linguísticos, a partir de frases descontextualizadas, isoladas, desprovidas de sentido e distante dos seus contextos de uso.

Todavia, as novas pesquisas, no âmbito dos estudos da linguagem, já mostram que estudar uma língua é muito mais do que se prender apenas as categorias gramaticais, uma vez que, conforme assinala Antunes (2009, p. 13), "[...] uma língua é muito mais do que uma gramática". Acrescentamos a esse entendimento o fato de que o ser humano está associado à linguagem e à cultura na qual vive, e consciente de que os usos efetivados a partir da linguagem é o que nos difere dos demais seres. Esse nosso pensamento se ampara em Antunes (2009, p. 21) quando ela afirma que, ao desconsiderar um ensino puramente pautado na forma,

> [...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Nesse sentido, a língua possui um significado bem mais abrangente do que alguns profissionais da área da educação abordam no seu ensino. As aulas de Língua Portuguesa podem ser mais atrativas e significativas, quando se considera como ponto de partida para os conteúdos escolares elencados em cada nível de escolarização, o texto como objeto de estudo.

Apesar de não ser nova a ideia de que o texto deve nortear as práticas de leitura e escrita na sala de aula, muito se vê na atualidade o emprego do texto como um "pretexto" no processo de ensino aprendizagem (GERALDI, 2012), ou seja, o grande problema é como esse texto está sendo trabalhado, tendo em vista as várias formas de utilizá-lo na sala de aula.

Conforme assevera Gomes-Santos *et. al.* (2010, p. 316), esse raciocínio é ratificado por Marcuschi (s/d) ao destacar que “desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula”; orientação também evidenciada nos PCN de Língua Portuguesa, quando esse documento pontua que:

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Contudo, notamos que exercícios com enunciados do tipo: classifique as palavras, identifique o tipo de sujeito das frases seguintes, entre outros, ainda são usados com muita frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Alinha-se a esse pensamento, as propostas de atividade disponibilizadas por muitos livros didáticos em que os estudantes recorrem a textos multimodais como tirinhas e quadrinhos para reconhecer categorias gramaticais nesses gêneros.

Logo, vemos que o fato de não se trabalhar de forma adequada é um dos fatores que pode explicar o fracasso escolar da produção textual no ensino de línguas. Assim, o ensino de Língua Portuguesa necessita de estratégias que visem a melhorar tanto a leitura quanto à escrita. Muitos alunos leem, mas não compreendem o que o texto lhes apresenta. Consequentemente, isso implica em uma escrita desprovida de argumentos e objetivos, ou seja, impossibilitada de cumprir um papel social, oportunizando a interação entre os interlocutores.

As dificuldades em produzir textos escritos são cada vez mais evidentes no âmbito escolar. Essas se expressam na organização do raciocínio a respeito do assunto proposto, além dos conhecimentos textuais e interacionais levantados por Koch e Elias (2017). Por sua vez, no contexto atual, apesar da facilidade com que as informações chegam às pessoas, escrever textos ainda é um obstáculo para muitos discentes. As justificativas são as diversas: “*eu não sei*”, “*é muito difícil*”, “*é chato*” e “*eu não preciso disso*”.

Neste sentido, pensando no ensino “engessado” por muitos professores de Língua Portuguesa e na situação a qual vários alunos estão expostos diariamente, ao

vivenciar situações didáticas pouco produtivas, com exclusividade no campo da escrita, projetamos e aplicamos a presente pesquisa. Para isso, tomamos como apoio os postulados teóricos da Análise Textual de Discurso (doravante ATD) para analisar as cartas do leitor produzidas pelos alunos do 7º ano na sala de aula e, com base nessas, construir uma proposta didática que enfatizasse a (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa (RE), sendo este o objeto de estudo da investigação sistematizada no presente texto.

Segundo Adam (2011), a Análise Textual de Discursos (ATD) é uma abordagem teórica, metodológica e descritiva de estudo do texto proposta por Jean-Michel Adam no âmbito da Linguística Textual e se propõe a estudar a produção co(n)textual de sentido fundamentada na análise de textos concretos.

Adam (2011) ainda destaca que a ATD busca a compreensão do texto a partir de sua materialidade discursiva, considerando o estudo de determinados níveis ou planos de análise. Assim sendo, Adam (2011, p. 25) define, na concepção da ATD, texto como sendo:

> [...] um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência.

Logo, como assevera o autor, apesar da complexidade de descrição do conceito de texto abordado por diferentes ciências da linguagem, surge a necessidade de uma nova abordagem com um sentido que preste às contribuições que os estudiosos efetivam a partir desse artefato.

Desse modo, Adam (1999) concebe discurso, na visão da ATD, como uma realidade singular de interação-enunciado que se coloca também como objeto de análises discursivas. Assim, observamos que o discurso oportuniza a interação entre interlocutores, a exemplo do gênero de discurso carta de leitor trabalhado na nossa pesquisa.

Para cumprir os propósitos desse trabalho elaboramos as seguintes questões de pesquisa: 1) *Que vozes estão presentes no gênero de discurso carta do leitor produzidas por alunos do 7º ano?; 2) Que efeitos de sentido são construídos por meio dessas vozes presentes no gênero de discurso carta do leitor?; 3) Que marcas*

linguísticas materializam as vozes dos estudantes presentes no gênero de discurso carta do leitor?

Para responder esses questionamentos, foi elaborado como objetivo geral: *investigar o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa no gênero de discurso carta do leitor produzido pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental*, através de um projeto intitulado: *Interagindo com cartas do leitor.* E como objetivos específicos: *1) Identificar que vozes estão presentes no gênero de discurso carta do leitor nos textos dos alunos; 2) Analisar que efeitos de sentido são construídos por meio dessas vozes presentes no gênero de discurso carta do leitor nos textos dos alunos; 3) Descrever que marcas linguísticas materializam as vozes presentes no gênero de discurso carta do leitor nos textos dos alunos.*

Essa questão se justifica pelas necessidades que os alunos têm ao fazer uso da língua, dominarem conhecimento em relação à responsabilidade enunciativa. Também é importante ressaltar que o domínio e emprego da temática em abordagem se estende e poderá envolver docentes de outras áreas do saber, sem perder de vista a atenção dada à uma situação-problema manifestada em sala de aula, que tomada como objeto de estudo e de investigação, oportunizou um conhecimento real produzido no interior da própria instituição em que foi produzido. Tal valor sublinha a relevância do estudo, da pesquisa e da produção do conhecimento na própria escola em que não só se ensina, mas desenvolvem-se investigações, gerando novas informações possíveis de qualificar a prática de ensino e serem sistematizadas na escola e para outras instituições de ensino e docentes.

A escolha do gênero de discurso carta do leitor se deve, primeiramente, pelo fato de ser um texto que oportuniza a interação social entre outros gêneros da esfera jornalística, a exemplo: artigo de opinião, reportagem, notícia, entre outros. Isso ocorre quando os leitores usam como motivação os textos lidos, a exemplo de artigo de opinião, carta do leitor, charge, notícia, reportagem etc, para a produção textual. Depois, por permitir ao locutor usar a carta do leitor para elogiar, criticar, refletir, perguntar ou sugerir matérias futuras para serem publicadas; tais procedimentos são expressos a partir de marcas linguísticas que contribuem para o surgimento do fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa, objeto de investigação de nossa pesquisa. Nas cartas do leitor analisadas, investigamos as vozes presentes no discurso, os efeitos de sentido e algumas categorias que se materializam através das marcas linguísticas.

A opção pela carta do leitor revelou-se devido considerarmos ser uma atividade motivadora para os alunos e importante para o ensino, uma vez que possibilitou o reconhecimento desse gênero como fato social. Conforme assevera Carvalho (2008), a utilização do texto jornalístico em sala de aula é também uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Isso é possível por meio de uma leitura crítica dos jornais e revistas, fornecendo aos educandos instrumentos eficazes para torná-los leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que não existem jornais e/ou revistas imparciais, tampouco informações impuras.

O público escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi uma turma de 7º ano, de uma escola municipal, situada no município de Jardim do Seridó – RN. Junto a este público, tivemos o interesse de demonstrar que quanto fazemos usos da linguagem em um gênero de discurso a exemplo do usado em nossa pesquisa, empregamos palavras que geram o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa; conhecimento no qual permite a identificação de quem a escreve. Assim, o aluno precisa saber que no corpo do texto há palavras que retomam a imagem de quem o escreve, cabendo a ele confirmar e assumir o que diz, além de atentar para o que expressa para não sofrer nenhum tipo de sanção quando não quiser assumir ou for motivado a prestar esclarecimentos sobre o que apresentou no texto.

Desse modo, pontuamos a relevância do reconhecimento do ensino do fenômeno da responsabilidade enunciativa, tendo em vista que na produção textual, a exemplo de uma carta do leitor, o locutor faz usos de marcas linguísticas que deixam demarcada a sua imagem no texto, muitas vezes não chamada a sua atenção para que as visualize e saiba que essas contribuem para expressar a sua assunção nos dizeres expressos no texto.

Assim, apropriar-se do conhecimento sistematizado no presente trabalho, é uma oportunidade que o professor do ensino fundamental de Língua Portuguesa terá para efetivar uma prática de ensino a partir de um conhecimento linguístico que dia a dia empregamos em nossos textos, todavia, não o percebemos devido a faltar-nos uma base teórica que nos direcione à visualização dos saberes em abordagem.

Salientamos que, após os alunos produzirem o gênero de discurso carta do leitor a partir da leitura do artigo **As crianças e as tecnologias** (**ANEXO A**) publicada na revista *Veja* edição 2571, 28 de fevereiro de 2018, foi efetivada a análise das marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa nesse gênero de discurso.

Além dos autores já citados para fundamentar esta pesquisa, baseamo-nos, em Adam (1997, 1999, 2011, 2012), Alves Filho (2011), Antunes (2009, 2010), Bakhtin (2011), Gomes (2014, 2015), Bezerra (2010), Fávero e Koch (1998, 2005, 2012), Koch (1997, 2002, 2013), Marcushi (2002, 2008, 2010), Passeggi *et. al.* (2010), Rodrigues *et al.* (2010), entre outros.

No que se refere ao plano de texto desse trabalho, destacamos que o mesmo é constituído de seis partes. No primeiro capítulo, sistematizamos a introdução do presente trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos teóricos, começando pela Linguística Textual, passando pela Análise Textual de Discursos, Responsabilidade Enunciativa, Gênero de Discurso e Ensino de Línguas e Carta do leitor.

No terceiro capítulo, expomos a metodologia da pesquisa composta pelo tipo de pesquisa utilizada neste trabalho, o ambiente, o público contemplado, a seleção e caracterização do *corpus*, além das categorias de análise.

No quarto capítulo, apresentamos uma detalhada análise e discussão dos dados obtidos a partir da investigação das marcas linguísticas expressas pelo locutor nas cartas do leitor produzidas, as quais contribuem para a manifestação do fenômeno linguístico mencionado.

No quinto capítulo, elaboramos uma proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa a partir do gênero de discurso carta do leitor baseada na experiência vivenciada no projeto **Interagindo com as cartas do leitor**.

Por último, no sexto capítulo, nas considerações finais, apresentamos as conclusões desta investigação, reconhecendo a importância da aplicação de postulados teóricos na prática de ensino e aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, precisamente na produção de texto, atento à responsabilidade enunciativa que permite ao leitor enxergar a sua voz ou a voz de outros materializada no texto. Possibilitando, desse modo, separar o dito pelo locutor do dito pelo enunciante, acentuando a relevância daquele se responsabilizar pelo que escreve e fala, uma vez que o texto permite, em uma análise textual de discurso, distinguir o responsável pela voz que possa ser investigada.

Por fim, ressaltamos que uma das ideias básicas deste trabalho é possibilitar ao aluno ver a escola como um lugar prazeroso, dotado de experiências significativas que o ajudem a se tornar um cidadão crítico na sociedade ao ser trabalhado a partir de uma abordagem diferente que priorize um ambiente contextualizado, favorecendo

a uma atmosfera mais atraente no processo de ensino aprendizagem no campo da linguagem.

Neste sentido, levantamos como sugestão de conhecimento a (não) assunção da RE, considerando ser esse um fenômeno linguístico decorrente na linguagem, em gênero de discurso, a exemplo da carta de leitor, em cujo texto ficam expressas marcas do autor que a escreve, no nosso caso, o aluno participante de nossa pesquisa.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos, de maneira geral, um percurso histórico da Linguística Textual (LT) até à Análise Textual dos Discursos (ATD). Na segunda, discutimos o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa, considerando as explanações de alguns autores que abordam tal temática. Por último, discutimos a relação existente entre gênero de discurso, carta do leitor e ensino.

2.1 DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

A LT teve seu início, segundo Fávero e Koch (2012), na década de 60, na Alemanha, tendo como objeto de estudo o texto e não mais a palavra e/ou a frase. É importante destacar com Marcuschi (2002) que, embora a LT tenha tomado corpo na década de 60, alguns de seus pressupostos já eram considerados, desde o Círculo Linguístico de Praga. Vejamos o que nos diz o autor:

> Se os anos iniciais do séc. XX até os anos 60 foram dominados pelo estudo da linguística estrutural, predominando ali a análise de elementos isolados e, no máximo, admitindo como unidade maior a frase, a partir dos anos 60 dá-se uma guinada nesta posição. Desde então, a postura teórica em relação aos estudos linguísticos é a identificação de uma nova unidade linguística, isto é, o texto, ou seja, uma perspectiva suprafrasal que vem da Escola de Praga e se estende para a Alemanha onde se desenvolve com enorme rapidez e imensa influência sobre os manuais de ensino de língua (MARCUSCHI, 2002, p. 16).

Nessa mesma linha de pensamento, Bentes (2005) diz que a LT é um ramo de estudo da Linguística que tem como objeto de estudo o texto, superando o tratamento linguístico dado em unidades menores – palavra, frase ou período, por entender que as relações textuais vão além do somatório de itens ou sintagmas que não dão conta dos aspectos semânticos e contextuais, nas diferentes situações de comunicação.

Para Marcuschi (2008, p. 75),

> - A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva

> orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritiva.
> - A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
> - A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.
> - A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante.
> - A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto.

Desse modo, conforme podemos verificar, a LT tem como principal objeto de análise o texto. É impossível, portanto, pensar em alguma atividade interativa que não se desenvolva a partir do texto, isto é, as “coisas somente acontecem em textos” (ANTUNES, 2009, p. 49), uma vez que “falamos ou escrevemos, sempre, em textos”. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Segundo Fávero e Koch (2012, p. 15), “a origem do termo linguística textual pode ser encontrada em Coseriu (1957), embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967)”. Desde então, a LT vem passando por momentos diferentes a partir de teorias diversificadas.

Tradicionalmente, a LT tem sido separada, com base na proposta de Conte (1977), em três momentos tipológicos, mas não necessariamente cronológicos, a saber: o da análise *transfrástica*, o do surgimento das *gramáticas textuais* e o do surgimento das *teorias de texto*.

O período denominado de análise *transfrástica* foi o que se constatou a existência de determinados elementos ou fenômenos que não podem ser analisados no âmbito da frase. Fávero e Koch (1998) também postulam que na análise transfrástica, o foco de estudo inicia-se nos enunciados ou sequências de enunciados até chegar ao texto. Essa fase, portanto, “possui como principal objetivo estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa” (FÁVERO e KOCH, 1998, p. 13).

Nessa mesma direção, Bentes (2005, p. 247) diz que:

> Na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.

Neste sentido, Koch (1997, p. 68) postula que esse momento se mostrou pouco produtivo e insatisfatório ao tentar desenvolver “uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida”, surgindo, assim, a necessidade de outro momento que explicasse melhor as práticas linguísticas.

Veio, portanto, o segundo momento: a construção de *gramáticas textuais*. Para Fávero e Koch (2005), esse momento surge da necessidade de reflexão sobre fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática da frase.

Assim, as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Nesse período, o texto era visto como unidade teórica formalmente construída, dissociado de uma função comunicativa e intersubjetivamente construída (BENTES, 2005).

Segundo Bentes (2005, p. 251),

> O projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual.

Nesse sentido, o texto passa a ser visto diferente do enunciado, ou seja, muito mais do que uma simples sequência de enunciados, considerando que a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito (FÁVERO e KOCH, 1998).

Já o terceiro momento, em que há o surgimento das chamadas *teorias do texto*, é considerado como um período em que o texto passa a ser estudado como um evento que ocorre em contextos comunicativos, sendo compreendido não como um produto finalizado, mas como um processo, ou seja, resultado de operações

comunicativas e processos linguísticos, em situações sociocomunicativas (BENTES, 2005).

Por sua vez, a teoria em foco opõe-se às gramáticas textuais que se preocupavam em descrever a competência textual dos falantes/ouvintes idealizados. Assim, a teoria do texto se prendia a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (BENTES, 2005).

Nessa terceira etapa, é dada importância ao tratamento dos textos em seu contexto pragmático, isto é, a investigação se estende do texto ao contexto, entendendo este como um conjunto de condições externas ao texto, no seu processo de produção, recepção e interpretação (BENTES, 2005).

Para Bentes (2005), na terceira etapa, foi definido o objeto de estudo da LT. Isso foi possível devido às limitações da segunda etapa, cuja orientação não dava conta do que a etapa seguinte contemplou. A esse respeito, a estudiosa assevera que

> [...] muitas questões não conseguiam ser contempladas e já que não se conseguiu construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados, por outro lado, isso significou um deslocamento da questão: 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 (BENTES, 2005, p. 251).

Sobre as três etapas apresentadas, Bentes (2005, p. 246-247) acentua que:

> Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de um momento para outro. Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológico da Linguística Estrutural saussureana: em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para a análise transfrástica, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a construção de gramática textuais; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações

> sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto.

No Brasil, a LT passa a ser estudada na década de 80, do século passado. O primeiro texto que se tem notícia é o de Neis (1981), seguido de pesquisas feitas por Marcuschi (1983) e Fávero e Koch (1983). O primeiro foi um artigo intitulado *Por uma Gramática Textual,* que apresentava os problemas do discurso e da narrativa, abordava a evolução linguística, além de mostrar os elementos fundamentais que constituíam o objeto da gramática de texto, nos níveis micro e macroestrutural. O segundo *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz*, Marcushi traz algumas definições de texto, traça os focos de atenção da LT e evidencia alguns aspectos teóricos em função de sua aplicação. Enquanto isso, o último, o livro *Linguística Textual – introdução*, contribui para o conhecimento reflexivo sobre a origem da Linguística Textual, pontuando as causas de seu surgimento e destacando os primeiros momentos e seus principais pesquisadores.

Bentes e Leite (2010, p. 41-45) evidenciam a seguinte cronologia, relacionada aos estudos da Linguística Textual, no Brasil:

1- as pesquisas em Linguística Textual no Brasil se iniciam com os estudos sobre coesão e coerência desenvolvidos, principalmente, por Marcuschi, Koch e Fávero;

2- logo após, “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” (BENTES; LEITE, 2010, p. 41). Foi a chamada virada cognitiva;

3- dando continuidade, a etapa seguinte é chamada “virada sociocognitiva” (KOCH, 2007 *apud* BENTES; LEITE, 2010, p. 41) e a tônica recai no entendimento de que “a cognição é um fenômeno situado” (BENTES; LEITE, 2010, p. 42), ou seja, é preciso incorporar os “aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo” (BENTES; LEITE, 2010, p. 42). Nesse período, a noção de contexto e a concepção interacional e dialógica da linguagem passa a ser vista com especialidade, assim como muitas

> questões pertinentes para a ‘agenda de estudos da LT’, dentre as quais se destacam a referenciação, as diversas formas de progressão textual [...], a dêixis textual, o processamento cognitivo do texto, os

> gêneros [...], questões ligadas ao hipertexto, à intertextualidade (BENTES; LEITE, 2010, p. 42-43).

4- enquanto isso, atualmente,

> o campo alargou-se ainda mais com os estudos de Marcuschi sobre os gêneros orais, [...] o que veio permitir um diálogo bastante frutífero com a literatura sociológica, antropológica, a psicologia social e outras disciplinas na interação do homem em sociedade (BENTES; LEITE, 2010, p. 43).

Mais modernamente, surge, no Brasil, no ano de 2008, a tradução da obra de Adam intitulada *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, "na qual o autor propõe uma relação entre a Linguística Textual e a Análise do Discurso que permite pensar o texto e o discurso de forma articulada" (GOMES, 2014, p. 25). Assim, dada a importância que essa tendência se reveste para nosso trabalho, faremos uma apresentação do que preconiza a Análise Textual dos Discursos (ATD).

A ATD baseia-se nos postulados de Adam (2011, p. 24), que a define como "uma abordagem teórica, metodológica, descritiva e investigativa, concebendo o texto e o discurso em novas categorias" e que "se complementam e são condicionadas mutualmente".

Assim, segundo Adam (2011), a ATD surge na interface da LT e da AD, ou seja, articulada ao campo textual e ao campo discursivo, tendo o gênero como elemento de intersecção.

A proposta de Adam (2011) se insere "na perspectiva de 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). Assim, ocorre, "ao mesmo tempo, uma separação e uma complementariedade das tarefas e dos objetos da LT e da AD, [definindo] a LT como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas" (ADAM, 2011, p. 43).

Pelo exposto, é possível identificar o lugar da Linguística Textual na análise do discurso. Ao mesmo tempo em que o autor aproxima, também distancia as tarefas e os objetos dos campos do saber em discussão.

De acordo com Adam (2011, p. 63), a ATD objetiva

> [...] teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. [...] concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados.

Isso quer dizer que toda atividade de linguagem ocorre por meio dos textos materializados nos diversos gêneros de discurso. Nessa concepção, os gêneros de discurso são o eixo articulador entre texto e discurso (GOMES, 2014).

Abaixo, citamos três observações que Adam (2012, p. 191) apontou para justificar a elaboração da ATD.

> - Observação 1 – A Linguística Textual é uma das disciplinas da Análise de Discurso. Definida como um campo interdisciplinar, a AD necessita de uma teoria da língua em uso (Saussure fala de <língua discursiva>) que não pode desconsiderar a questão do texto como unidade de interação humana. A linguística textual é um dos subdomínios da AD.
> - Observação 2 – O texto é o objeto de análise da ATD. Ele é o traço linguístico de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica da fala.
> - Observação 3 – Desde que há texto, isto é, reconhecimento do fato de que uma série de enunciados forma um todo comunicativo, há efeito de genericidade, isto é, inscrição de uma sucessão de enunciados em uma classe de discurso. Em outras palavras, não há textos sem gênero(s) e é neste sistema de gêneros de uma formação sócio-histórica determinada que a textualidade encontra a discursividade e que a linguística textual encontra a análise de discurso.

Nas observações, podemos perceber a importância dos gêneros de discursos para a ATD. Outro destaque, vai para o conceito de genericidade, usado por Adam (2012), e que “permite pensar a participação de um texto em vários gêneros, [...] a partir de um diálogo contínuo, sempre conflituoso, entre as instâncias enunciativa, editorial e leitora” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 20).

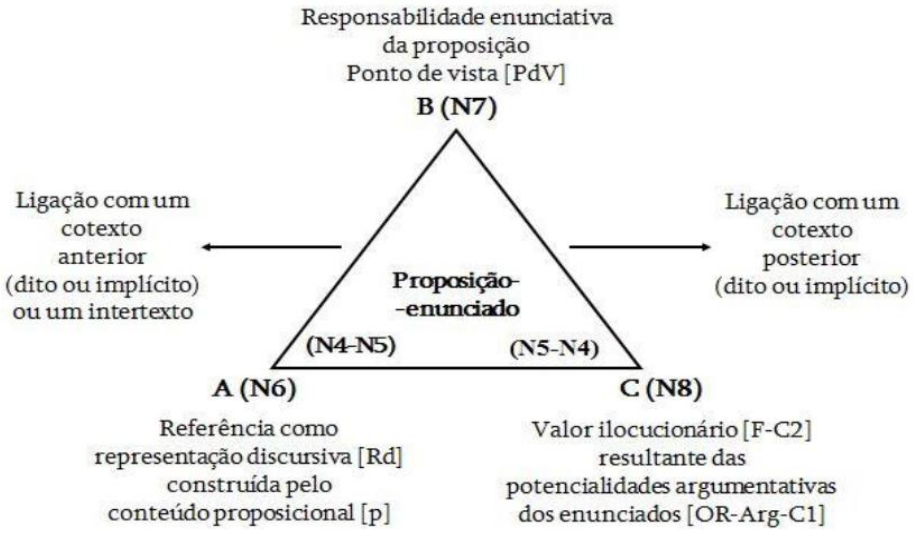
Ainda sobre ATD, um conceito indispensável é a noção de proposição-enunciado como unidade básica de análise ou unidade textual elementar. Para Adam (2011), a proposição-enunciado é a unidade mínima, ou seja, a menor unidade de sentido que pode ser encontrada em um texto, produto de um ato de comunicação. Assim sendo, a proposição-enunciado consegue dar conta de uma proporção de texto de forma mais definida, tendo em vista ser esse o produto de um ato de enunciação.

A respeito desse fenômeno, Adam (2011, p. 109) assegura que:

> Toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares, às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, em enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca outros em resposta ou como simples continuação. Essa condição de ligação é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma dimensão enunciativa [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um conteúdo referencial [A] e dá-lhe uma certa potencialidade argumentativa [ORarg] que lhe confere uma força ou valor ilocucionário [F] mais ou menos identificável.

Segundo o autor, toda proposição-enunciado porta três dimensões – enunciativa, referencial e argumentativa – que, por sua vez, são articuladas entre si e complementam-se de forma dinâmica, conforme podemos observar na figura 1.

Figura 1: Elementos constitutivos da proposição-enunciado.

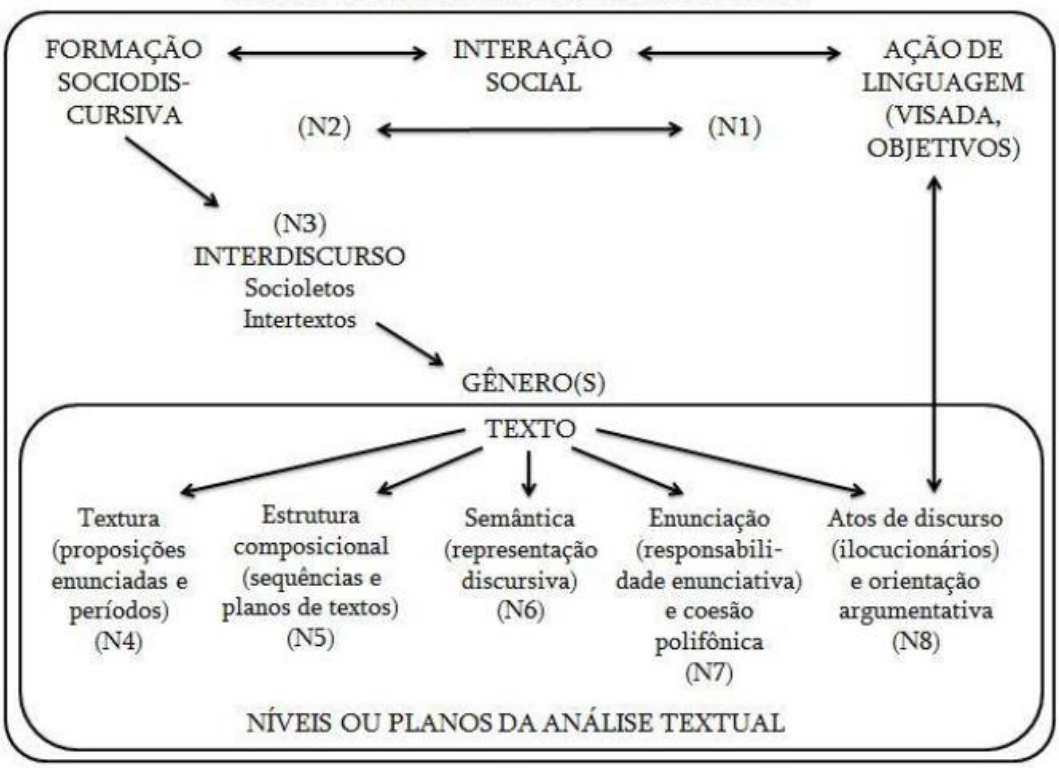


Fonte: Adam (2011, p. 111).

Com base no esquema exposto, Adam (2011, p. 111-112) assevera que a demonstração feita pelo triângulo não hierarquiza os três componentes, no entanto, “situa [A] e [C], na mesma linha [...], e põe a enunciação [B] em posição mediana, entre [A] e [C]”. Desse modo, Adam (2011) sublinha que a Responsabilidade Enunciativa possui uma ligação com o que foi dito antes e o que será dito em seguida. Logo, na opinião do autor, é um vértice que se refere ao passado e ao futuro.

É importante destacar, na proposta da ATD de Adam, que o texto é entendido como uma prática discursiva analisada à luz de determinados planos ou níveis de análise linguística, conforme podemos verificar na figura 2.

Figura 2: Níveis da análise do discurso e níveis da análise textual.



Fonte: Adam (2011, p. 61).

De acordo com o esquema, segundo Gomes (2014, p. 30)

> Adam propõe que todo discurso apresenta um objetivo, uma ação, uma intencionalidade (N1), que se desenvolve numa interação (N2) situada em determinada formação discursiva (N3) no uso específico da língua. O texto, por sua vez, possui uma linearidade, um encadeamento a partir das proposições enunciadas (N4) que formarão as sequências ou planos de texto no nível composicional (N5), que podem ser analisadas: a) no nível semântico (N6) – apoiado "na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáforas, correferências, isotopias, colocações), que remetem ao conteúdo referencial do texto" (RODRIGUES et *al*., 2010, p. 152); b) no nível enunciativo (N7) – baseado "na noção de responsabilidade enunciativa, que corresponde às 'vozes' do texto, à sua polifonia" (RODRIGUES et al., 2010, p. 152); c) no nível argumentativo (N8) – que considera que os objetivos se manifestam como atos de discurso corroborando para a orientação argumentativa do texto.

Face ao exposto, o discurso se concretiza a partir de uma intencionalidade que se desenvolve entre interlocutores usuários da língua. O discurso, portanto, se materializa em um texto, cuja formação apresenta uma harmonia entre os campos semântico, enunciativo e argumentativo.

Dos níveis destacados na figura 2, nossa pesquisa analisa o nível 7 (Responsabilidade Enunciativa). Sendo assim, no próximo capítulo, dissertaremos sobre o fenômeno norteador da nossa pesquisa: Responsabilidade Enunciativa.

2.2 O FENÔMENO DA (NÃO) ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Para falarmos sobre o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa, trazemos considerações de alguns autores, tais como: Rabatel (2016), Nolke, Flottum e Norén (2004), Guentchéva (1994) Adam (2011). Todos esses comentam sobre o fenômeno da (não) assunção da Reponsabilidade Enunciativa.

Conforme já assinalado, Adam (2011) propõe o estudo do texto através de determinados níveis ou planos de análise. Nesta investigação, dedicamo-nos ao estudo do nível 7, que trata da Responsabilidade Enunciativa, ou seja, o nível que analisa se os enunciados são ou “não assumidos pelo locutor-narrador” (ADAM, 2011, p. 115).

Segundo Rodrigues *et al* (2010), a noção de responsabilidade enunciativa não é abordada de maneira uniforme entre os estudiosos desta área. Devido a isso, para entender melhor este fenômeno, explicitamos algumas considerações teóricas que contribuíram para o entendimento da RE.

Conforme Coltier, Dendale e Brabanter (2009), Culioli (1971) foi um dos primeiros linguistas a fazer uso da responsabilidade enunciativa, dando-lhe o status de termo pela designação de um conceito explicitamente definido.

Os estudos de Coltier, Dendale e Brabanter (2009 *apud* GOMES, 2014, p. 65-66)

> revelam que a expressão responsabilidade enunciativa e sua extensão negativa (não assunção da responsabilidade enunciativa) são bastantes utilizadas no âmbito linguístico com, pelo menos, duas acepções: a) uma primeira acepção de uso comum, não técnico; b) e uma segunda acepção de uso técnico, mais ‘enunciativa’, ou seja, mais voltada para uma terminologia ligada a determinados usos enunciativos da linguagem.

Neste contexto, Gomes (2014) chama a atenção do leitor para o fato de que, ao estudar a RE, devemos atentar para as seguintes questões levantadas por Dendale e Coltier (2011):

- 1. Quem assume a responsabilidade: um agente real ou um ser do discurso (enunciador, locutor)?
- 2. O que é que se assume: um enunciado, um conteúdo proposicional, um ato ilocutório, uma orientação argumentativa?
- 3. A responsabilidade enunciativa é absoluta ou existem diferentes graus de responsabilidade enunciativa?

Para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa é o fenômeno que possibilita verificar o grau de engajamento do locutor-narrador em um ato enunciativo. Desta forma, é possível perceber quando o locutor-narrador assume a responsabilidade do que foi dito ou imputa a outras instâncias enunciativas.

De acordo com Adam (2011, p. 110), “a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) permite dar conta do desdobramento polifônico [...]”. Isso significa, mediante as considerações de Gomes (2014, p. 69) que “todo enunciado possui um ou mais PDV, entendidos por Adam (2011) como as vozes presentes no quadro enunciativo”. Os PDV podem “ser assumidos ou não pelo locutor-narrador, marcando, assim, a (não) responsabilidade enunciativa dos enunciados”, salienta Gomes (2014, p. 69).

Nesse sentido, acentuamos, com base nas orientações de Adam (2011), o seu entendimento de locutor e enunciador. O estudioso entende o locutor como o indivíduo que fala, como aquele responsável pela enunciação, ou seja, a pessoa física. Porém, quando o “enunciador assume a responsabilidade pelo enunciado, o conceito de locutor se confunde com o de enunciador. Já quando o enunciador se distancia do PDV, temos um locutor diferente do enunciador”, explica Gomes (2014, p. 70). Nesse caso, Gomes (2014, p. 70) afirma que “podemos ter, inclusive, mais de um enunciador, ou seja, podem aparecer distintos PDV atribuídos a diversas instâncias enunciativas, às quais o enunciado se vincula para dar conta do desdobramento polifônico”, consoante nos mostra o esquema a seguir:

Quadro 1: Desdobramento polifônico proposto por Adam.

ASSUNÇÃO DO PDV: E=L	NÃO ASSUNÇÃO DO PDV: E ≠ L	
LOCUTOR-NARRADOR = LOCUTOR-ENUNCIADOR: Pessoa física que fala e que assume a responsabilidade enunciativa.	LOCUTOR-NARRADOR = PESSOA FÍSICA QUE FALA	ENUNCIADOR 1 e ENUNCIADOR 2: O enunciador 2 [E2] é a pessoa física que fala, mas não assume a responsabilidade e imputa o PDV a um enunciador anterior chamado de enunciador 1 [E1].

Fonte: Gomes (2010, p. 70).

Ainda segundo Adam (2011, p. 117), “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”, a exemplo de: os índices de pessoas; os dêiticos espaciais e temporais; os tempos verbais; as modalidades; os diferentes tipos de representação da fala (discurso direto; discurso direto livre; discurso indireto; discurso indireto livre e discurso narrativizado); as indicações de quadros mediadores; os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados (ADAM, 2011).

Na perspectiva de sistematizar as marcas que Adam (2011) coloca como marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, Passeggi *et al* (2010) elaboraram o seguinte quadro:

Quadro 2: Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
01	Índices de pessoas	*Meu, teu/vosso, seu*
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (*ontem, amanhã, aqui, hoje*) Grupos nominais (*esta manhã*, *esta porta*) Grupos preposicionais (*em dez minutos*) Alguns determinantes (*minha* chegada)
03	Tempos verbais	Oposição entre presente e o futuro do pretérito Oposição entre presente e o par pretérito imperfeito e o pretérito perfeito
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotética (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação)

		Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
05	Diferentes tipos de representação da fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como *segundo, de acordo com* e *para* Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como *afirmam*, *parece* Reformulações do tipo *é*, *de fato*, *na verdade, e mesmo em todo caso* Oposição de tipo *alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y* etc.
07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo *(como se diz, para empregar um termo filosófico)* Não coincidência entre as palavras e as coisas (*por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra*) Não coincidência das palavras com elas mesmas (*no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo)* Não coincidência interlocutiva (*como é a expressão? Como você costuma dizer*)
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (*ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar)* Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)

Fonte: Passeggi et. al., 2010, p. 300-301.

Dessa forma, em relação aos conhecimentos explanados pelos autores, julgamos o quadro de suma importância para a presente pesquisa. Pois, passa-nos uma ideia clara e concreta sobre o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa através das categorias e marcas linguísticas elencadas por Passeggi et *al* (2010).

Dando sequência a RE, Rabatel (2016, p. 30):

> O sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu PdV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente,

> pela referenciação, ou seja, através de seleção, combinação, atualização do material linguístico.

Assim “todo PdV é assumido seja diretamente por um locutor/enunciador primeiro, seja indiretamente por um locutor/enunciador segundo (intratextual), seja ainda por um enunciador segundo não locutor” (RABATEL, 2008, p. 56, *apud* GOMES, 2015, p. 155).

Neste contexto, observamos que o locutor é aquele que fala e o enunciador é o responsável pelos pontos de vista. O locutor, portanto, “[...] é a entidade semântica composta de uma fonte, de um julgamento e de um conteúdo” (GOMES, 2015, 157-158).

Para Rabatel (2009, p. 85 *apud* PASSEGGI *et al*., *apud* 2010, p. 153), “a noção de ‘quase-RE’ para os enunciadores segundos, pode-se imputar um PdV, mesmo que eles não tenham dito nada”.

Outros autores como Nølke, Fløttum e Norén (2004 *apud* PASSEGGI *et al*., 2010, p. 153), considerados proponentes da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine, afirmam que “assumir a responsabilidade enunciativa é ser a fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade”.

Ao comentarmos sobre o fenômeno da RE, é importante que destaquemos um conceito correlato denominado de quadro mediativo. Para Guentchéva *et al*. (1994, p. 139),

> o termo mediativo designa uma categoria gramatical que, em línguas tipologicamente distantes, tem por função marcar a atitude de distanciamento ou de não engajamento que o enunciador manifesta em relação aos fatos que ele apresenta.

Dessa forma, podemos afirmar que o mediativo diz respeito ao não engajamento do enunciador pelo que é dito, ou seja, pelo mediativo, percebemos quando o locutor imputa a responsabilidade enunciativa a uma outra instância enunciativa. Guentchéva (1994, p. 9), considera que

> a categoria do meditativo (MED) é organizada em torno de três valores fundamentais: 1) fatos relatados, 2) fatos inferidos; 3) fatos de surpresa. Esses três valores estão aparentemente bem distantes - e até opostos - um do outro, e pode-se perguntar corretamente por que

> eles deveriam ser considerados como constituindo uma e a mesma categoria[1] (**Tradução do Autor/Pesquisador do presente trabalho**).

Pela citação, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que Guentchéva (1994) distancia as categorias, a ponto de opô-las, ela as aproxima. Para explicar tal afirmação, Guentchéva (1994, p. 9) usa os seguintes argumentos:

> Em primeiro lugar, em algumas línguas, esses valores são expressos pelos mesmos marcadores gramaticais (pequeno conjunto de formas do perfeito em albanês, búlgaro, tajiques); em outras linguagens, um único marcador pode reagrupar dois valores mediativos sem que a combinação desses dois valores seja sempre previsível. Em segundo lugar, a classificação de certos usos de formas não permite fazer distinções rigorosas entre os valores: os fatos, às vezes, podem ser interpretados como uma reformulação dos comentários de outros ou como resultado de inferências ou raciocínios baseados em pistas. Finalmente, como podemos explicar que duas línguas tipologicamente distintas poderiam ter valores semânticos gramaticalizados, se não idênticos, pelo menos, muito semelhantes? Mapas mentais, construídos por L. Anderson (1986) para um bom número de linguagens em que a noção de mediador foi gramaticalizada, mostram que os valores semânticos são estruturados no mesmo espaço, mesmo que nem sempre sejam os mesmos[2] (**Tradução do Autor/Pesquisador do presente trabalho**).

Nesse seguimento, Guentchéva (1994, p. 10) afirma que temos:

> relativamente poucas descrições para podermos definir claramente o fenômeno e delimitar com precisão a estruturação da categoria. Pelo menos no presente estágio, podemos considerar que a articulação dos valores semânticos que emergiram é baseada no grau de não-comprometimento do enunciador em relação às situações descritas, o que o leva a estabelecer um *continuum* de distanciamento por parte

[1] La catégorie du méditatif (désormais MED) s'organiser autour de trois valeurs fondamentales: 1) faits rapportés, y compris selon le ouï-dire; 2) fais inférés; 3) faits de surprise. Ces trois valeurs sont apparemment assez éloignées – et même opposées – l'une de l'autre et on peut à juste titre se demander pour quelles raisons ells devraient être considérées comme constitutives d'une même et seule catégorie.

[2] D'abord, dans certaines langues, ces valeurs sont exprimées par les mêmes marqueurs grammaticaux (petit ensemble de forms issues du parfait en albanais, bulgare, tadjik); dans d'autres langues, un seul marqueur peut regrouper deux valeurs médiatives sans que la combinaison de ces deux valeurs soit toujours prévisible. Ensuite, le classement de certains emplois des formes ne permet pas de faire nécessairement des distinctions rigoureuses entre les valeurs: les faits peuvent être parfois interprétés aussi bien comme une reformulation des propos d'autrui que comme le résultat d'inférences ou de raisonnements menés a partir d'indices. Enfin, comment expliquyer que des langues typologiquement distinctes ont pu grammaticaliser des valeurs sémantiques sinon identiques du moins très similaires? Les cartes mentales, construites par L. Anderson (1986) pour un bon nombre de langues où la notion de médiatif a été grammaticalisée, montrent que les valeurs sémantiques em question sont structurées dans um même espace, même si eles ne sont pas toujours toules les trois em même temps exprimées par une langue donnée.

> dos enunciadores em relação aos fatos apresentados sem decidir sobre o verdadeiro ou falso do conteúdo proposicional do enunciado[3].

Reconhecendo o enfoque dado aos valores semânticos, passamos a comentar cada um, separadamente. De início, tratamos dos fatos relatados, que segundo Guentchéva (1994, *apud* GOMES e RODRIGUES, 2018, p. 69) são

> situações: a) geralmente conhecidas ou aceitas por todos; b) baseadas nas falas de outros ou em nuances de dúvida, desconfiança ironia, indignação ou rejeição. Em ambos os casos, o enunciador mostra formalmente que ele não é a fonte primeira do conteúdo proposicional do enunciado e que, por essa razão, ele não assume a responsabilidade enunciativa do que diz, estabelecendo uma certa distância[4] (Guentchéva, *et al.,* 1994, p. 140).

A esse respeito, ou seja, sobre os fatos inseridos, Guentchéva (1994) chama a atenção para a questão de que muitas línguas oferecem uma gramaticalização da noção de inferência, diferenciando-a à noção de fato/enunciação mediado/a, enquanto outras línguas podem expressá-la por uma mesmo traço formal. Entretanto, Guentchéva (1994) afirma que tanto inferência como fato/enunciação relatado/a pertencem a um mesmo grupo gramatical. Nesse sentido, a estudiosa destaca:

> Quando a gente examina de perto os fatos nas línguas, a gente constata que, no âmbito da categoria do MED, trata-se de uma *inferência por abdução* no sentido dado a este termo por Peirce (1965) [...] A abdução conduz a uma inferência da maneira seguinte: 'se 'p implica q' é verdadeiro e se a gente constata q, então p é (talvez) verdadeiro' [...] A inferência por abdução encontra uma expressão linguística em numerosas línguas, como o búlgaro, por exemplo, em que a forma do perfeito conduziu à criação de um sistema de formas perfeitoides que se especializaram na expressão desse valor. [...] O procedimento de inferência por abdução conduz à reconstrução de uma situação de enunciação plausível Sit_M produzida em T_M: o evento mediado é reconstruído tendo como base pistas observadas em T_0; ele pertence então a um referencial que não se confunde com o referencial enunciativo. Em

[3] Relativament peu de descriptions pour pouvoir définir clairement le phénomène et cerner avec précision la structuration de la catégorie. On peult considerérer, au moins à l'étape actuelle, que l'articulation des valeurs sémantiques dégagées repose sur le degré de non engagement de l'énonciateur à l'égard des situations décrites, ce qui le conduit à établir um continuum de distanciation par rapport aux faits présentés sans pour autant se prononcer sur le vrai ou le faux du contenu propositionnel de l'énoncé.

[4] "Situations: (a) soit généralement connues ou admises par tout le monde, (b) soit fondées sur les paroles dàutrui dòú des nuances de doute, de méfiance, d'ironie, d'indignation ou de rejet. Dans les deux cas, l'énonciateur signifie formellement qu'il n'est pas la source première du contenu propositionnel de l'énoncé et que, de ce fait, il le prend pas em charge et établit une certaine distance".

> contrapartida, o locutor S_M é identificado ao enunciador S_0. Em outros termos, a gente verbaliza o estado resultante de um evento reconstruído e não o estado constatado. Essa verbalização se efetua em três etapas: **Etapa 1:** constatação de um estado, dito estado constatado, situado no certo realizado e concomitante ao ato de enunciação: 'o zelador está com os olhos vermelhos' ou 'a mala de Francisco não está mais em seu quarto'; **Etapa II:** procedimento de reconstrução por abdução consistindo em buscar uma hipótese possível que dê conta do estado constatado [...] O procedimento por abdução necessita da construção de um referencial mediado enunciativo distinto do referencial propriamente enunciativo; **Etapa III:** projeção do processo reconstruído possível com o seu estado resultante no referencial enunciativo. Assim, o processo e seu estado resultante reconstruídos todos dois por inferência estão na realização do enunciador[5] (GUENTCHÉVA, 1994, p. 17-20 *apud* GOMES, 2014, p. 89-90).

No que diz respeito aos fatos de surpresa, Guentchéva (1994, p. 20 *apud* GOMES e RODRIGUES, 2018, p. 70-71) salienta que:

> o valor de surpresa pode ser definido da seguinte maneira: o estado do sujeito da relação predicativa é considerado pelo enunciador como uma descoberta inesperada em relação a um estado esperado e o estado constatado acha-se em relação de concomitância com o ato de enunciação. Ainda uma vez o procedimento por abdução permite reconstruir uma Sit_i plausível produzida em T_M: esta situação é reconstruída tendo como base pistas observadas em T_0 que são opostas às que são esperadas pelo enunciador S_0.

Dessa forma, o enunciador reproduz um estado com base em uma constatação contrária ao estado esperado.

---

[5] "Lourqui'on examine de près les faits dans les langues, on constate que, dans le cadre de la catégorie du MÉD, il s'agit d'une inference por abduction au sens donné à ce terme par Peirce (1965) [...] L'abduction conduit à une inférence de la façon suivante: « si « p implique q » estvrasi et si l'on constate q, alors p est (peut-être) vrai" [...] L'inférence par abtuction trouve une expression linguistique dans de nombreuses langues comme le bulgare, par exemple, où la forme du parfait a conduit à la création d'un système de formes perfectoïdes qui se sont spécialisées dans l'expresion de cette valeur. [...] La procédure d'inférence par abduction conduit à la reconstruction d'une situation d'énonciation plausible Sit_M produite en T_M: l'événement médiatisé est reconstruit sur la base de traces référentiel énonciatif. En revanche, le locuteur S_M est identifié à l'énonciateur S_0. En d'autres termes, on verbalise l'état résultant d'un événement reconstruit et non pas l'état constaté. Cette verbalisation s'effectue en trois étapes: **Étape I**: constat d'un état, dit état constaté, situé dans le certain réalisé et concomitant à l'acte d'énonciation: "le concierge a les yeux rouges" ou "la valise de François n'est plus dans sa chambre"; **Étape II**: procédure de reconstruction par abduction consistant à rechercher una hypothèse possible qui rende compte de l'état constaté [...] La procédure par abduction nécessite la construction d'un référentiel médiatisé énonciatif distinct du référecntiel proprement énonciatif ; **Étape III**: projection du processus reconstruit possible avec son état résultant dans le référentiel énonciatif. Ainsi, le processus et son état résultant reconstruits tous deux par inférence sont dans le réalisé de l'énonciateur".

Diante do exposto sobre a (não) assunção da responsabilidade enunciativa, surge a relevância de dissertarmos sobre esse fenômeno com foco no processo de ensino e aprendizagem. É o que faremos em seguida.

Assim, começamos dizendo que é necessário, em sala de aula, conscientizar o aluno da importância que se reveste o (re)conhecimento dos efeitos de sentido gerados quando um conteúdo proposicional é assumido ou não pelo locutor. Tal destaque é apenas uma das várias questões que o ensino da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa pode suscitar em âmbito escolar.

O ensino para a aprendizagem da RE, em sala de aula, é de suma importância, considerando os saberes que o aluno precisa lidar, ora no ato da leitura, ora no ato da escrita, quando reconhece as vozes nos textos, cita essas vozes nas suas produções, por exemplo, em um artigo de opinião, quando cita a voz de pessoas envolvidas com a temática em discussão, além de identificar as pessoas nos textos e reconhecer os pontos de vista dos enunciadores.

Nesse sentido, destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (2017), assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “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).

Tal proposta 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, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas 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;

• Análise das condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao

contexto imediato e ao contexto sócio histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.

Em adição, considerando a dialogia e relação entre textos, a BNCC sublinha a relevância do leitor orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, para que possa efetivar uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. Assim, tal procedimento é visto como uma condição de se estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.

Alinhado às informações explicitadas no âmbito da RE, Gomes (2015) destaca alguns aspectos da língua, que podem ser explorados, os quais passamos a explicitar:

No âmbito do ensino de gramática:

> - Ensino dos pronomes ao buscar identificar os índices de pessoas e os elementos dêiticos que caracterizam a (não) assunção da RE;
> - Ensino do verbo ao buscar identificar os tempos e modos verbais que caracterizam a (não) assunção da RE (GOMES, 2015, p. 161).

No âmbito das convenções gráficas e ortográficas;

> - Ensino dos usos de aspas, dois pontos, travessões, entre outro, ao buscar identificar os diferentes tipos de representação da fala;
> - Ensino dos usos do ponto de exclamação e sua função na (não) assunção da RE;
> - Ensino dos usos de discursos como itálico, negrito, sublinhado, dentre outros e sua função na (não) assunção da RE (GOMES, 2015, p. 162).

Já no âmbito da leitura e da escrita, elencamos os seguintes conhecimentos:

> - Ensino da identificação das várias vozes presentes no texto e dos efeitos de sentido causados por essa pluralidade de vozes;
> - Ensino da identificação das relações entre os locutores/enunciadores envolvidos no processo de enunciação;
> - Ensino da identificação das marcas de subjetividade presentes no texto;
> - Ensino da intertextualidade ao destacar as citações, as remissões, as alusões, dentre outros elementos que relacionam o texto com outros textos;

> - Ensino de questões relacionadas ao *continuum* oralidade e escrita ao analisar, por exemplo, uma citação coloquial presente em um texto formal;
> - Ensino da orientação argumentativa construída a partir da (não) assunção da RE;
> - Ensino das representações discursivas ou imagens construídas a partir da (não) assunção da RE (GOMES, 2015, p. 162-163).

Conforme o exposto, vemos que tanto no âmbito gramatical como nos âmbitos da leitura e da escrita, dentre outros, o professor dispõe de um leque de opções para pôr em prática, na sala de aula, o estudo do fenômeno da RE.

Por sua vez, Gomes (2015, p. 163) comenta que, a despeito dos itens apresentados, ainda é possível destacar "como possibilidades de trabalho no âmbito de uma prática docente que considere os estudos da (não) assunção da RE as questões de ordem cultural".

Gomes (2015) ressalta, ainda, que, através da RE, é possível a efetivação de um ensino não apenas do ponto de vista formal, mas que considere seu contexto de uso. Assim, para o autor, a gramática, as marcas linguísticas e ortográficas deixam de fazer parte de um estudo pautado, exclusivamente, nas normas, passando a ser ensinadas e estudadas tendo como foco o seu uso efetivo nas práticas de linguagem. Sobre isso, Gomes, (2015, p. 163) pontua que:

> A leitura e a escrita vão além do mecanismo de decodificação e o leitor e/ou produtor do texto participa do jogo comunicativo-interacional como agente do processo. A cultura passa a integrar os espaços do processo de ensino-aprendizagem como elemento intrínseco à aquisição de uma língua estrangeira. Com isso, o docente oferece ferramentas para um ensino produtivo pautado na autonomia e na criticidade dos discentes.

É com essa visão que partimos para a análise dos dados. Antes, apresentamos o gênero objeto de estudo dessa investigação, bem como os elementos metodológicos que nos regem.

2.3 GÊNEROS DE DISCURSO, CARTA DO LEITOR E ENSINO

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre gêneros de discurso[6], de maneira mais geral, e carta do leitor, de maneira mais específica, esta última, objeto de investigação de nossa pesquisa.

Marcushi (2008, p. 161) cita Bakhtin (2011), “toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero”. Nessa passagem, fica evidente a importância dos gêneros de discurso na sociedade. Com eles, o homem age socialmente, fazendo uso da linguagem em práticas reais de comunicação. Mas, o que são gêneros do discurso?

Respondendo à indagação feita, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que gêneros de discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Estes aparecem tanto no cotidiano, constituindo os gêneros primários, como em situações públicas e mais formais, sendo classificados de gêneros secundários.

Ainda sobre gêneros, Bakhtin (2011) salienta que o leitor/estudioso deverá atentar para aspectos como a estrutura composicional, conteúdo temático e ao estilo, sendo esses conhecimentos indispensáveis para o reconhecimento do gênero, além de seu uso, seja na modalidade da língua oral, seja na modalidade da língua escrita e na leitura, quando se identifica o gênero lido.

Adam (2011) postula que os gêneros discursivos são práticas discursivas institucionalizadas, ou seja, eventos comunicativos estruturados e convencionados. Nesse sentido, ele compreende que gênero é uma categoria de ordem social. “Os gêneros são construções sociais e é neste sentido, aliás, que se pode verificar a existência de um sistema de gêneros partilhado por uma dada comunidade sociodiscursiva” (ADAM, 1997, 670-671). Tal definição comprova que os gêneros surgem no quadro de práticas sociais.

Por outro lado, Adam (1997) enfatiza a dimensão linguística do conceito de gênero, tendo em vista que esta favorece ao plano de estruturação dos textos. Assim, para Adam (1997), é no plano genérico que se processam as possibilidades ou não de organização textual. Observamos, portanto, que o gênero de discurso se efetiva a

[6] Neste trabalho, optamos pela nomenclatura *Gêneros de Discurso* devido à nossa filiação teórica com a ATD. No entanto, como estamos dialogando com outros autores que adotam nomenclaturas diferentes, quando nos referirmos às posições desses autores, utilizamos a nomenclatura adotada por eles.

partir de uma prática social que também contempla os conhecimentos linguísticos da língua usados no processo de produção textual de um dado texto.

Marcuschi (2010, p. 24) define gêneros como:

> realizações linguísticas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 14) asseveram que:

> É por meio da noção de produção de gêneros textuais ou discursivos que percebemos o papel dialógico e social da linguagem. Conhecer e valorizar a diversidade de gêneros existentes permite ao usuário da língua, identificar seus aspectos principais e produzir textos orais ou escritos em condições específicas.

Observamos que as práticas de produção de textos deverão contemplar a escrita de textos que favoreçam à interlocução socialmente. Outra observação que visualizamos nos dizeres de Arcoverde e Arcoverde (2007), para que o emprego da língua se efetive, é que o aluno conheça os gêneros de discurso e seja capaz de identificar as suas particularidades a fim de que possa usá-los quando interagir, seja por meio da oralidade ou escrita em contextos diversificados, desde situações para quais se empreguem os gêneros primários até às que exigem os gêneros secundários. A título de ilustração, ressaltamos que enquanto o bilhete atende propósitos comunicativos entre pessoas próximas/íntimas, o requerimento é utilizado em uma comunicação entre empregado e empregador, no qual o primeiro usa o texto para fazer uma petição ao segundo.

De acordo com Gomes (2013, p. 1), “toda e qualquer atividade de ensino de línguas se estrutura baseada na concepção subjacente que o professor possui sobre língua e linguagem”. Assim, quando o professor adere à concepção de linguagem classificada como forma ou processo de interação (TRAVAGLIA, 2001), ele seleciona gêneros com o escopo de escolarizá-los, objetivando que o aluno passe a dominar para escrever, após aprender os conhecimentos inerentes ao gênero (definição, função, estrutura, características, nível de linguagem, público e suporte de circulação, dentre outros saberes).

Dito isto, passemos a analisar o gênero carta do leitor, objeto empírico de nossa investigação. Por isso, evidenciamos informações sobre o gênero que julgamos necessárias como o seu conceito, a sua estrutura, as características, o nível de linguagem, evento e propósito comunicativo, dentre outros para o ensino e a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Como sabemos, a escolarização de qualquer gênero de discurso contribui para que o aluno se aproprie dos conhecimentos inerentes ao seu texto e utilize tanto para identificar ao ler ou ouvir quanto para desenvolver um texto, seja oralmente ou por escrito.

Nesse sentido, Silva (1997, p. 21) define a carta do leitor como:

> [...] uma unidade funcional da língua, empregada em situações características-ausência de contato imediato entre o emissor e destinatário. No entanto, a categoria carta, 'tout court', é muito ampla, não dando conta da diversidade de textos e de propósitos nela encontrados.

Na citação de Silva (1997), é possível perceber que a carta compreende um universo de textos e objetivos, criando uma subclassificação do gênero. Os diversos tipos de cartas, portanto, apresentam características que as particularizam (suas formas de realização e suas intenções), mas também lhes aproximam (a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida).

Dessa forma, dependendo do tipo da carta, seus propósitos também mudam. A esse respeito, Silva (1997) reconhece que cada modalidade do gênero carta permite tipos diversos de comunicação (expressão de informações, reclamação, notícias familiares, solicitação, cobrança, propaganda, prestação de contas e outros), o que a faz afirmar que, embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas, sejam no trabalho, nas relações familiares, na burocracia, nas empresas entre outros.

Nesse sentido, Koche, Bolf e Marinello (2014, p. 67) definem carta do leitor dizendo que "é um gênero textual que possibilita aos leitores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela, ou ainda, com os demais leitores". Segundo as autoras, o leitor usa esse gênero com a finalidade de expressar-se com base em uma matéria publicada.

Tal comunicação se efetiva, salienta Bezerra (2010), devido à ausência de contato direto entre os interlocutores que não se conhecem, ou seja, o leitor e o grupo editorial de um dos meios de comunicação que, geralmente, publica os textos.

Conforme Melo (2008), a carta do leitor conta com mais um interlocutor, além da redação do jornal e da revista, que são os leitores que têm acesso a esses suportes em que uma de suas seções é dedicada a publicação do gênero em discussão.

Portanto, a carta do leitor é um gênero de discurso que oportuniza uma comunicação entre o leitor e a equipe de redação de um dos suportes (jornal ou revista) que ao receber, poderá também publicá-la (KOCHE, BOLF e MARINELLO, 2014). Tal interlocução se efetiva devido à necessidade que o leitor tem em dizer algo ao responsável pela divulgação do texto que leu, encontrando no gênero de discurso carta do leitor a condição de estabelecer contato, embora que indireto por meio do texto escrito.

Por essa razão, Alves Filho (2011, p. 144) orienta que “o aprendizado efetivo de qualquer gênero requer que o aprendiz seja exposto a textos autênticos e reais em suas variadas formas e funções”. Logo, trabalhando-o como atividade escolar poderá não favorecer à preparação do aluno para quando precisar escrevê-lo socialmente.

De modo igual, Bezerra (2010, p. 232) afirma que a carta do leitor é um texto com “função social”. Assim, faz sentido para o aluno se apropriar do gênero de modo que seja instigado a produzi-lo, oportunizando interlocução. Desse modo, o ensino do gênero de discurso carta do leitor deverá ter como foco a interação entre leitor-autor, editor e leitores. Já pensamos na satisfação que o aluno expressa em ver seu texto publicado, a exemplo dos que escreveram cartas do leitor, enviaram para a redação de um jornal e revista e essas foram publicadas? Assim, espera-se que o professor pense e crie meios para que o aluno vivencie a experiência discutida.

A carta do leitor, como acentuamos, circula em meios de comunicação como jornais e revistas. Sua produção se efetiva a partir de matérias em tais suportes lidas (notícias e reportagens, por exemplo), tendo como finalidade destacar a opinião do leitor sobre o que leu, ora opinando, ora elogiando e criticando. É também um meio de aproximação e interação entre os leitores e a equipe editorial dos dois meios de comunicação citados (COSTA, 2005).

Coelho (2015, p. 31) salienta que a carta do leitor

> permite que o leitor interaja, mesmo que indiretamente, por meio da escrita e como uma atitude responsiva, com o(s) autor(es) de uma notícia, de uma reportagem, de um artigo de opinião, de um editorial ou de outros gêneros que são produzidos na esfera jornalística e que circulam em nosso meio e nas diferentes esferas, para tornarem-se coautores neste processo de interação.

De acordo com Fontanini (2002), Coelho (2015, p. 32) afirma que os “suportes de textos citados reservam um espaço para que os leitores possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas”. Assim sendo, as cartas são escritas e enviadas para os editores, que após efetuarem uma seleção prévia, seguindo critérios para a divulgação, publicam-nas. A esse respeito, Coelho (2015, p. 35) diz:

> [...] tudo que é publicado por essa esfera passa antes por uma espécie de ‘filtro’ que seleciona o que pode ser dito e determina como dizer. Tanto isso é verdade que a carta do leitor, por exemplo, antes de ser publicada, passa por uma (re)organização, de tal forma que, em alguns casos, o texto do leitor é totalmente modificado pelos editores da revista.

Como citado, observamos que a carta do leitor tem dupla autoria: quando produzida pelo leitor, circula com uma formatação e quando chega à redação do jornal ou revista ganha dos editores outro formato, tornando-se um gênero com estrutura e características diferenciadas nas duas situações. Assim, a carta do leitor na versão do leitor, na redação de um jornal ou revista, é transformada na versão do editor, embora conservando parte do repertório que o leitor quis dizer ao editor do suporte que a publicará, como citamos: jornal ou revista.

Portanto, o texto da carta do leitor, quando nas mãos do leitor ou editor do jornal e revista, é demarcado por estruturas e características diferenciadas. Bezerra (2010, p. 228) afirma que isso acontece por dois motivos:

> Espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo (em prol da revista/jornal), podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas. O que acaba por configurar-se uma carta com coautoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou.

Como vemos, quando o leitor escreve o texto, organiza suas ideias destacando as seguintes partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. Não obstante, é relevante saber que na edição do jornal ou revista, o texto não é publicado da mesma forma que foi escrito pelo leitor. É comum que desapareça a seção de contato e figure apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de

identificação do leitor. O editor também insere um título, ao texto, como demonstramos adiante, no quadro de nº 3.

O texto da carta do leitor deverá ser bem resumido e abordar, de maneira direta, o assunto a ser tratado; essa dispensa introdução e conclusão. Para isso, o editor faz cortes para que o texto adquira uma estrutura informacional clara e objetiva, indicando ainda o título, identificação do autor, no caso, o leitor como seu nome, profissão e lugar onde reside e a data de publicação.

Coelho (2015), ao ressaltar a função da carta e as transformações sofridas ao longo do tempo, gerando outros subgêneros, levanta uma discussão a respeito do suporte textual usado na publicação das cartas do leitor, favorecendo à sua circulação social.

O gênero de discurso carta do leitor oportuniza interação social entre o leitor e o autor do texto, considerando que o primeiro transformou as informações lidas, que foram ditas pelo segundo, como repertório para usar no seu texto. Segundo Schneuwly e Dolz (2011), a carta do leitor é extremamente argumentativa, produzida em várias situações em que se discutem problemas sociais relevantes e controversos.

Alves Filho (2011) expande os conhecimentos a esse respeito, trazendo à baila os eventos deflagradores das cartas do leitor, ou seja, o que motiva o seu uso socialmente, ampliando as considerações teóricas explanadas na conceituação anterior: um fato ou a persistência de um problema social; a leitura de um jornal como um todo ou de um caderno, dando proposta temática ainda não reportada ou noticiada; a leitura do editorial de um jornal ou revista ou artigo de opinião elaborado por um dos colaboradores, manifestando concordância ou discordância e, por fim, a leitura de outros gêneros publicados no jornal ou revista (charge, tira, propaganda). Vemos, então, que se alargam as possibilidades para que o leitor as torne como conteúdo/assunto de uma carta do leitor que deseje desenvolver.

Conforme o autor, na sala de aula, as atividades devem contemplar um desses eventos deflagradores, uma vez que isso favorece à compreensão do aluno a definir o propósito de comunicação de sua própria produção, não apenas desenvolvendo uma tarefa escolar, mas um texto que permita a interação entre editor e os demais leitores de um jornal ou revista, considerando serem esses suportes que divulgam o gênero em questão.

Bezerra (2010, p. 228) trata dos propósitos comunicativos, ou seja, dos objetivos com os quais o leitor escreve uma carta do leitor, afirmando que esse gênero do discurso

> é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe de revista/jornal respectivamente), atendendo a diversos propósitos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura.

Assim, observamos que a carta do leitor pode ser escrita com diversas finalidades, ora o leitor poderá expressar no seu texto uma opinião ou um agradecimento, ora uma reclamação, solicitação, reclamação, solicitação, elogio ou uma crítica.

Além das características citadas de ambas versões da carta do leitor, Koche, Bolf e Marinello (2014) chamam a atenção do leitor para a relevância da linguagem empregada na escrita de uma carta do leitor adequar-se tanto aos leitores (adolescentes, jovens, adultos) quanto ao conteúdo e suporte que divulgam o gênero. Elas salientam que a linguagem normalmente é comum, com vocabulário acessível e sintaxe simples. Porém, a linguagem pode ser a de prestígio, que exige mais cuidado, isto é, monitoramento, considerando o suporte e o público-leitor (idade, grau de formação e nível social, econômico e cultural).

Percebemos, assim, a relevância dos saberes relacionados à estrutura e às características de uma carta do leitor, além do nível de linguagem a ser empregado na escrita do texto, pois as suas ausências, poderão comprometer a produção do gênero de discurso em abordagem. Como sabemos, fala-se e escreve-se daquilo que se sabe, do contrário, será impossível. Logo, apropriar-se desses conhecimentos torna-se necessário para que atenda aos propósitos com os quais possa ser escrita, adequando ainda aos seus interlocutores/leitores.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) pontuam que, no processo de ensino e aprendizagem de um gênero na escola, é necessário que “o aluno aprenda a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”. Assim, de posse desse domínio, ou seja, dos conhecimentos relacionados à carta do leitor, espera-se que o

estudante possa escrever elegendo as informações evidenciadas neste subtópico direcionadas para o gênero de discurso em foco. “A introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar” (SCHNEUWLY; DOLZ 1999, p. 11); no entanto, deverá ser ensinado mediante ao uso que lhe é dado socialmente.

Para a escolarização do gênero carta do leitor, em sala de aula, no Ensino Fundamental (EF), Alves Filho (2011) orienta que o professor estimule o aluno a se apropriar dele na perspectiva de fazer uso real quando sentir necessidade em sua vida social. O autor salienta:

> respeito e adequação à situação de produção da carta do leitor; uso dos propósitos comunicativos típicos do gênero; simulação do contexto de produção de uma carta do leitor; posicionamento crítico e trânsito pelo conjunto de gêneros inter-relacionados (ALVES FILHO, 2011, 139-143).

Tais orientações didático-metodológicas que Alves Filho (2011) sugere para serem aplicadas em sala de aula para o ensino com foco na escrita da carta do leitor, chegam como uma contribuição eficaz, apontando para o professor os conhecimentos que ele deverá ensinar e orientar para que o aluno os empregue ao escrever o gênero de discurso em pauta.

Bezerra (2010, p. 231) endossa o que Alves Filho (2011) considera, fazendo a seguinte sugestão:

> Para evitar que os textos, ao se transformarem em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de Português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola.

Assim, destacamos as sugestões elencadas por Alves Filho (2011), iniciando pelo *respeito e adequação à situação de produção da carta do leitor*. Esse autor ressalta que a leitura de jornais e revistas e a observação de problemas da vida cotidiana servirão de eventos deflagradores para o aluno dissertar e argumentar no texto da sua carta do leitor, ora elogiando, ora criticando, adicionando informações ou solicitando a intervenção do veículo de comunicação para a divulgação de um problema recorrente na rua ou bairro onde reside e vem se “arrastando” por décadas e os poderes públicos nada fazem para resolvê-lo. E sugere para o trabalho em sala de aula, a seguinte proposta:

> os alunos leem um jornal ou revista, cada um escolhe um texto para tomar como evento deflagrador, todos discutem os temas presentes nos textos, leem outros textos que lhes forneçam informações e fundamentos para usarem como argumentos. Por fim, escrevem as cartas e as enviam de fato para os jornais ou revistas, tendo clareza de que estas passarão por um processo de seleção, podendo ser ou não publicadas (ALVES FILHO, 2011, p. 140).

Já sobre o segundo, *uso de um dos propósitos comunicativos típicos do gênero*, o estudioso ressalta que o aluno poderá escrever uma carta do leitor, objetivando fiscalizar e participar dos meios de comunicação, proporcionando um debate público de ideias e solicitando a intermediação da imprensa para a resolução de problemas cotidianos, expressando publicamente opiniões pessoais. Logo após, ilustra com dois exemplos, conforme citamos abaixo:

> Uma sugestão de atividade envolvendo o propósito comunicativo de fiscalizar e participar dos meios de comunicação pode ser a seguinte: vários alunos escrevem cartas para vários jornais diferentes fazendo em todas elas críticas aos jornais; aguardam para ver quais jornais publicam ou não as cartas. Com os resultados desta observação, os alunos podem discutir quais jornais são mais abertos a críticas e quais são mais fechados. Já com vistas a solicitar a intermediação da imprensa para a resolução de problemas cotidianos, uma possibilidade é a escrita de cartas do leitor tematizando problemas recorrentes no bairro em que moram (ALVES FILHO, 2011, p. 141).

A compreensão de cada propósito torna-se possível quando o professor insere o aluno em atividades em que esses se manifestem. Assim, observamos duas interessantes possibilidades de produção da carta do leitor: a primeira, para fazer críticas a uma das matérias publicadas ou modo de dizer de um jornal ou revista e, a segunda, a fim de denunciar a realidade social em que vivemos. Dessa forma, os propósitos citados para o gênero em questão vão sendo ilustrados de modo que prepara o aluno para seu emprego, ou seja, ao pensar em escrever uma carta do leitor, ele escreverá sabendo das metas que poderá atingir a partir dos dizeres expressados no texto, ora criticando, ora denunciando como as duas situações em discussão apontam.

Sobre o terceiro, *simulação do contexto de produção de uma carta do leitor*, é interessante acentuar que se aprende um gênero do discurso escrevendo, embora em caráter simulativo. Assim, se atesta que escrever na escola parecido com os moldes que se escreve no seu exterior, poderá despertar a atenção e a aprendizagem de

habilidades que, muitas das vezes, a produção enquanto atividade não contempla. Desse modo, audiências são capazes de fornecer aos estudantes propósitos estimulantes para a escrita, despertando a sua atenção não só para a produção textual, concebendo-o como uma tarefa pronta e acabada, mas submetendo-a à reescrita, sendo esse processo um caminho seguido pelos escritores.

Alves Filho (2011, p. 141) avalia que “um trabalho com gêneros os situando nas instituições onde são produzidos é muito importante”. Para tanto, sugere que a sala de aula se torne a redação de um jornal ou revista, na qual os alunos vivenciarão os papéis de editor-chefe, chefe de redação, redator, repórter e leitores ao aprenderem o papel de cada profissional.

Em adição, Alves Filho (2011, p. 142) apresenta uma ilustração para o professor, objetivando o processo de ensino e aprendizagem da carta do leitor ocorrer em caráter simulativo e não como atividade em sala de aula, que suspende a interlocução capaz de se estabelecer a partir do gênero de discurso em questão. Vejamos o que apresenta o autor:

> Primeiramente, um grupo de alunos, na função de leitores, escreverão cartas e enviarão aos editores; depois, os alunos-editores lerão todas as cartas, fazendo a seleção de algumas e posteriormente as suas edições antecedendo as suas publicações em um jornal impresso ou blog; os alunos-leitores que não tiveram as suas cartas publicadas exigirão explicação da não publicação; os editores responderão ou não aos leitores as suas reclamações.

Assim, o aluno compreenderá o que acontece com a carta do leitor ao chegar à redação de um jornal ou revista, como também a função desse espaço, quem nele trabalha e qual o papel a cada profissional confiado. Compreenderá, também, que a carta do leitor, mediante o que já dissertamos, não é publicada da forma que foi escrita e chega à redação do meio de comunicação destinada, mas ganha uma nova “roupagem” compatível com a linha editorial do jornal ou revista que será publicada.

Na penúltima sugestão, *posicionamento crítico*, Alves Filho (2011) explana que a carta do leitor é um gênero de natureza opinativa em que o leitor expressa sua apreciação crítica acerca de acontecimentos reais e de ideias presentes em outros textos que leu. Para isso, deverá opinar de modo ético, respeitoso e seguindo às exigências legais, não inserindo no seu texto um vocabulário que possa atingir à

integridade das pessoas. Deverá, para isso, apreciar fatos e argumentos com responsabilidade sem denegrir a imagem de quem cita no texto.

Assim, torna-se oportuno que, na sala de aula, o professor capacite o estudante a não se posicionar com atitudes ou perfis impróprios para o gênero em discussão, ao ser movido pelo sentimentalismo. Isso implica evitar que o aluno cite palavras ou expressões que deem ao gênero uma conotação adversa a que esse se configura (elogiar, criticar, denunciar, concordar, discordar). O bom é que o texto não cause constrangimento, mas desperte interesse da equipe redatora em divulgá-lo.

Por fim, é apresentada a última sugestão para o trabalho com a carta do leitor em sala de aula, *trânsito do conjunto de gêneros inter-relacionados* ao gênero em questão. A esse respeito, Alves Filho (2011, p. 43) disserta que

> o gênero carta de leitor depende direta ou indiretamente dos seguintes gêneros: notícia, reportagem, tira, editoriais, artigos. Logo, o processo de leitura e produção de cartas precisa ser pensado e planejado articulado com os gêneros que se inter-relaciona; a atividade de leitura é uma ação orientadora para a escrita.

Observamos que Alves Filho (2011) cita o modo de como o leitor/autor procederá para extrair conteúdos antes de escrever uma carta do leitor, ao referir aos gêneros de jornais e revistas, cuja leitura favorece à produção textual do gênero em pauta.

Por outro lado, para a sua produção, é necessário que o escritor conheça a forma, o estilo de linguagem, a temática e o propósito comunicativo de uma carta do leitor, além da ideologia e os leitores do suporte onde o texto será publicado. Assim, a preparação para o emprego de um gênero parte da escolha adequada como também do acesso à variedade real de textos do mesmo.

O estudo da carta do leitor contribuirá com o aluno a ganhar conhecimentos eficazes para a sua formação, a exemplo do domínio do gênero de discurso e do fenômeno comumente manifestado em textos, denominado Responsabilidade Enunciativa.

Também não podemos deixar de ressaltar que a carta do leitor serve para o aluno/leitor, desenvolver outras competências como a prática da cidadania, de modo ético, crítico e com responsabilidade, expressando o que pensa sobre o que leu, apoiando, desconsiderando ou propondo outros rumos para o que explana/reflete no texto.

Diante do que foi exposto nesta subseção, a respeito do gênero carta do leitor, podemos sintetizar as principais características desse gênero nas duas versões em que o texto se configura, ou seja, na versão do leitor e na do editor, através do seguinte quadro:

Quadro 3: Características do gênero carta do leitor.

CARTA DO LEITOR	
Características do texto na versão do leitor.	**Características do texto na versão do editor (publicada)**
✓ Local e data; ✓ Vocativo; ✓ Corpo do texto; ✓ Expressão de despedida; ✓ Assinatura; ✓ Identificação do leitor (idade, profissão, localidade e unidade da federação).	✓ Título; ✓ Corpo do texto; ✓ Expressão de despedida; ✓ Assinatura; ✓ Identificação do leitor (idade, profissão, localidade e unidade da federação).

Fonte: Acervo da pesquisa.

Face aos conhecimentos escolarizados sobre o gênero de discurso carta do leitor, ora no texto escrito na versão do leitor, ora no texto escrito na versão do editor, como podemos visualizar no quadro de nº 3, observamos, portanto, que não se pode omitir, também, os benefícios que o gênero proporciona na formação e vida de quem o usa, socialmente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que guiaram este trabalho de dissertação. Primeiro, caracterizamos a pesquisa; depois, o ambiente onde foi aplicada e o público participante e, em seguida, relatamos como ocorreram as aulas em que trabalhamos o gênero de discurso *carta do leitor*, a fim de que o aluno se apropriasse e o produzisse. Também explanamos as categorias de análise fundamentadas em Passeggi (et. al., 2010, p. 300-301), cujas informações nortearam a análise e discussão das cartas do leitor produzidas pelos estudantes, tendo o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa como foco central de investigação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, DO AMBIENTE E DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que foi aplicado em sala de aula, objetivando identificar as vozes presentes no discurso, as marcas linguísticas e os efeitos de sentido construídos ao longo do texto que configuraram o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa, a partir do gênero de discurso carta do leitor.

Segundo Guerra (2014, p. 11) afirma,

> na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas e 3) a interpretação/explicação do pesquisador.

Dessa forma, um dos propósitos desse trabalho foi desenvolver a consciência crítica dos discentes diante de alguns gêneros de discurso da esfera jornalística (artigo, notícia, reportagem) com ênfase para produção do gênero de discurso *carta do leitor*, na perspectiva de compreendê-lo como uma forma efetiva de interação social.

Baseamo-nos também na pesquisa-ação, tendo em vista os postulados de Thiollent (2011, p. 20) quando o autor a define como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação comum a base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim se constituiu nossa pesquisa, contando com a participação da comunidade escolar como um todo: diretora, supervisão, pais e, os principais, os alunos que de modo mais direto contribuíram na construção do *corpus* que oportunizou a análise e discussão dos dados coletados. Ademais, Thiollent (2011, p. 21) diz que “toda pesquisa é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Assim, para que uma pesquisa seja caracterizada como pesquisa-ação é necessário que haja uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Para isso, é preciso também que a ação oportunize condições para ser investigada e, em seguida, elaborada e conduzida.

Conforme o autor, na pesquisa-ação, o pesquisador tem como função organizar a investigação em torno da concepção, do desenvolvimento e da avaliação de uma ação planejada. Logo, o pesquisador efetiva a pesquisa na pretensão de não ofuscar a colaboração das pessoas envolvidas com o processo no que diz respeito à apresentação de informações.

A respeito dos êxitos que a pesquisa-ação poderá gerar, o autor citado também assevera que cabe aos pesquisadores não limitar a sua investigação aos aspectos burocrático e acadêmico de uma pesquisa convencional. Desse modo, a pesquisa-ação deverá permitir a participação das pessoas ora dizendo, ora fazendo algo relacionado à pesquisa e não a limitar ao levantamento de dados ou usá-la na produção de um relatório.

Neste contexto, cita os princípios da pesquisa-ação: interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; identificação dos problemas a serem enfrentados e das soluções capazes de encaminhar uma ação concreta; escolha do objeto de investigação inerente à situação social e aos problemas encontrados na situação-problema; o objeto de pesquisa que serve de

solução ou esclarecimento da situação observada; acompanhamento das decisões, das ações e da atividade intencional dos atores da situação.

Nesse sentido, Thiollent (2011) acentua que o tipo de pesquisa em abordagem não se limita à uma ação, mas aumenta o conhecimento dos pesquisadores ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados no processo de investigação analisado.

Vale salientar que a pesquisa-ação é organizada a partir de um ator social homogêneo, dispondo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa. Ela é organizada para ser aplicada dentro de uma organização como empresa ou escola, por exemplo, onde existe uma hierarquia e grupos com um problema a ser revolvido.

Ademais, a pesquisa-ação tem como ênfase três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Nem sempre, pontua o estudioso, a pesquisa-ação consegue atender os três aspectos; um ou outro é atingido e verificado no término da pesquisa. Entretanto, ele acredita que quando a pesquisa dispõe de uma boa metodologia, poderá alcançar simultaneamente os três aspectos pontuados.

A respeito da diferença entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 25) diz que, na primeira, “não há a participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada”. Há, portanto, “uma distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as posições ou ações decorrentes”. A pesquisa convencional está a serviço do funcionamento burocrático das instituições e os usuários não são considerados atores do processo de investigação em abordagem.

Por outro lado, na pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os participantes de um processo de investigação cujo contexto evidencia uma situação a ser transformada. Assim sendo, a pesquisa-ação “não é constituída apenas pela ação ou participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Ainda sobre o tipo de pesquisa convencional, destacamos que ela considera opiniões, atitudes, motivações, comportamentos que são registrados e acolhidos a

partir de instrumentos/recursos como questionários e entrevistas que não permitem uma visão ativa da situação em estudo ou investigação.

Neste contexto, sublinhamos que na condição de professor/pesquisador, considerando a temática pesquisada (Responsabilidade Enunciativa), nossa pesquisa se ampara nos conhecimentos da pesquisa-ação, tendo em vista que foi desenvolvida na escola onde alunos e professor, na perspectiva de responder a um problema tiveram o interesse de identificar as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa manifestada no gênero de discurso carta do leitor.

Portanto, tomamos com base o que oferece a pesquisa-ação para que pudéssemos compreender, discutir, interpretar, analisar e sintetizar o material qualitativo produzido no ato ou processo de investigação de uma certa situação-problema.

A pesquisa foi desenvolvida em uma das escolas que formam a rede municipal de ensino do município de Jardim do Seridó-RN. A referida escola, em 2018, disponibilizava nas suas dependências a Educação Infantil (apenas o nível V) e o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais (1º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, atendendo aproximadamente a 195 alunos, tanto da zona urbana quanto da zona rural.

No turno matutino, na escola, funciona Ensino Infantil (apenas nível V) e Ensino Fundamental (de 1º ao 9º ano). No turno da tarde, funcionam apenas os anos finais, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. Em relação à estrutura física da escola, podemos afirmar que esta apresenta as seguintes dependências: uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de supervisão, uma quadra de esporte, quatro banheiros (02 para alunos e 02 para professores), uma cozinha, um depósito de alimentos, um almoxarifado, uma sala de multimídia, uma sala de danças, uma sala de jogos, uma biblioteca, um laboratório de informática, um depósito de materiais, um refeitório e seis salas de aula.

No que diz respeito ao corpo docente, todos possuem licenciatura plena, mas nem todos lecionam em sua área. Dos docentes que lecionam na escola, há professores concursados e permutados, ou seja, pertencem a rede de ensino de outros municípios, mas, em comum acordo, passaram a lecionar na escola ao substituírem professores que assumiram seus postos nas escolas dos municípios de origem.

A pesquisa foi desenvolvida na turma do 7º ano “A” de 2018, composta por 19 alunos, sendo treze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Na referida turma, havia 03 alunos repetentes. As principais dificuldades encontradas na turma foram no campo da leitura e da produção textual, motivo principal para a escolha da turma mencionada para efetuarmos a nossa pesquisa.

3.2 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* – *PROJETO INTERAGINDO COM A CARTA DO LEITOR*

Primeiramente, procuramos a direção da escola para informar e explicar como seria realizada a presente pesquisa. Ao demonstrar aceitação, a diretora assinou a declaração, (APÊNDICE A), autorizando a fazer uso do ambiente escolar para a obtenção de dados e informações produzidas pelos alunos durante a pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano “A” de 2018.

Em seguida, marcamos uma reunião solicitando a presença dos pais ou responsáveis dos alunos-participantes da pesquisa, para explicar o que é e como seria trabalhado o projeto. Tanto os pais ou responsáveis quanto os alunos assinaram a declaração, (APÊNDICE B), autorizando a análise das cartas produzidas nas aulas de Língua Portuguesa, as quais serviram como *corpus* da pesquisa.

Na fase inicial de nossa pesquisa, elaboramos uma SD, descrita a seguir, na perspectiva de o aluno se apropriar dos saberes inerentes ao gênero de discurso carta do leitor e desenvolver uma produção textual, tendo como base a leitura de um artigo publicado na revista *Veja* produzido por Rosely Sayão. Na produção que constitui nosso *corpus* de pesquisa, buscamos analisar o fenômeno da RE, objeto de estudo de nossa investigação. Antes de iniciarmos o relato das aulas, é importante deixar claro que dos dezenove alunos participantes da pesquisa, três não entregaram suas cartas do leitor, resultando assim, dezesseis cartas produzidas e analisadas. Portanto, nosso *corpus* é composto de 16 cartas do leitor. Outro detalhe é que cada encontro relatado corresponde a duas horas-aula constituídas de 50 minutos, cada.

1º apresentação da situação – Fizemos a divulgação do projeto e motivamos os alunos a participar, destacando a relevância dos conhecimentos a serem adquiridos e construídos durante a vigência. No desenvolvimento da aula, perguntamos aos alunos a respeito do gênero de discurso carta do leitor através das questões: O que é uma carta do leitor?; Alguém já leu uma carta do leitor?; Para que

serve uma carta do leitor?; Quem é o remetente e destinatário da carta do leitor?; Onde a carta do leitor é publicada?; O que acontece com a carta de leitor antes de ser publicada?; Em que momentos você usa a escrita? E para quem você escreve? Já no término da aula, concluímos a aula apresentando em um slide alguns pontos, a saber: Cite nomes de jornais nacionais; Cite nomes de revistas nacionais; Localize a seção CARTA DE LEITOR de um jornal e transcreva duas cartas de leitor. Esses pontos deveriam ser pesquisados pelos alunos em horário não escolar, para no próximo encontro serem abordados.

2º apresentação da pesquisa – No momento inicial, continuamos com o conteúdo ministrado na aula anterior, pedindo a quatro estudantes que falassem o que estudaram, destacando o que aprenderam sobre a carta do leitor. No desenvolvimento da aula, solicitamos que os estudantes formassem um círculo para apresentarem o resultado da pesquisa respondida extraclasse. Neste momento, foram falados os nomes de jornais e revistas e comentários das cartas do leitor que haviam sido lidas pelos discente. Concluindo a aula, falamos das razões pelas quais as pessoas escrevem cartas do leitor e o que abordam de temática, ou seja, assunto no seu texto. Também falamos o que acontece na redação de um jornal ou revista com a carta do leitor e a transformação que o texto sofre antes de ser publicada, além da sua estrutura e propósito comunicativo que o leitor expressa no texto (elogiar, criticar, perguntar, comentar). No término da aula, informamos aos discentes que na próxima aula traríamos alguns exemplos de cartas do leitor para analisá-las em conjunto.

3º leitura – Distribuímos uma cópia xerografada com algumas cartas do leitor para analisar junto com eles. Solicitamos que lessem as cartas e identificassem as características que marcam o gênero em destaque, localizando palavras que indicassem a fala do autor. Também pedimos que eles identificassem os propósitos comunicativos das cartas do leitor com os quais as cartas teriam sido produzidas.

4º escolhas de matérias ou artigos – Distribuímos revistas *Veja* a cada um dos alunos, totalizando dezenove. Solicitamos que os mesmos folheassem as revistas e escolhessem as matérias ou artigos que mais chamaram sua atenção. Os alunos optaram por gêneros de discurso cuja temática estava relacionada à tecnologia justificando, quando indagamos, que era um conteúdo mais próximo de sua realidade e tinham um certo entendimento no assunto.

5º leitura e discussão – Partindo da preferência e dos interesses externados pelos discentes no encontro anterior; no quinto encontro, no momento inicial,

entregamos uma cópia xerografada do texto “**As crianças e as tecnologias**” para cada estudante, solicitando que lessem silenciosamente, pois, em seguida, seria feita uma discussão. No desenvolvimento da aula, solicitamos que os estudantes se organizassem em um círculo para discutirem o texto. Neste momento, propusemos alguns questionamentos, a saber: o que você entendeu sobre o artigo que você acabou de ler?; Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com a relatada no artigo?; A autora do artigo afirma que o comportamento adotado pelas convidadas da festa gera consequências. Você concorda? Por quê?; Após a discussão desses questionamentos e de outros levantados pelos alunos, pedimos uma releitura do texto para, em seguida, solicitar a produção de uma carta do leitor. O texto, a ser produzido individualmente, deveria considera um dos propósitos comunicativos a saber: elogiar, criticar, comentar, acrescentar algo. Também acompanhamos a produção dando as orientações aos estudantes que as solicitaram.

6º apresentação das cartas – No momento inicial, solicitamos que os estudantes se organizassem em um círculo e escolhessem um representante de cada equipe para efetivarem a apresentação das cartas produzidas. No desenvolvimento da aula, solicitamos que fosse realizada a apresentação oral das cartas do leitor acompanhada de questionamentos do professor a respeito das produções apresentadas considerando os seguintes questionamentos: Por que é uma carta do leitor?; Com qual propósito o grupo produziu a carta do leitor? Quais palavras expressam a voz do autor no texto da carta.

7º digitação dos textos – Entregamos uma cópia xerografada das cartas produzidas por cada aluno, pedindo que fosse ao laboratório de informática e digitassem os textos por eles escrito, com a pretensão de publicá-la no mural da escola.

8º socialização das cartas – No momento inicial, planejamos com os alunos como poderíamos socializar as cartas do leitor por eles produzidas. Assim, propusemos que fosse escolhido um jornalzinho, uma revista ou um quadro mural. Escolhido o suporte, ou seja, o quadro mural pensamos em um evento, bem como em uma data para a divulgação das cartas do leitor e, desse modo, efetivarmos a culminância do projeto. Por fim, formamos equipes para a divulgação nas turmas, na secretaria, na direção e nos demais ambientes escolares, e para a produção de convites e cartazes que foram enviados aos pais e a diversos setores da sociedade. Também motivamos a produção de um vídeo com falas dos estudantes-participantes

da pesquisa, expressando seus pontos de vista sobre o projeto vivenciado, cujo material foi apesentado no dia da culminância dos estudos.

9º apresentação de mural – No momento inicial da aula, organizamos o local para divulgação do resultado do projeto. No desenvolvimento, acolhemos os estudantes participantes, bem como os convidados, e fizemos uma explanação, na qual três alunos comentaram as atividades desenvolvidas. Também apresentamos um vídeo destacando momentos das aulas e apresentando o quadro mural produzido para divulgação das cartas do leitor.

10º avaliação do projeto – No momento inicial da aula, acolhemos os alunos, a gestão escolar e a coordenação pedagógica. Em seguida, apresentamos slides revisando o que foi ensinado e aprendido, como ainda o que foi produzido. Motivamos os estudantes a avaliarem o projeto, respondendo às questões: O que foi bom?; O que não gostei? e O que precisa melhorar? No término, culminamos a aula com as falas da gestora escolar e da coordenadora pedagógica. Também agradecemos a todos por terem colaborado com a execução da intervenção que favoreceu a produção de cartas do leitor usada como *corpus* de nossa pesquisa, cujas categorias de análise explanaremos a seguir.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise e discussão das cartas do leitor, estabelecemos três categorias de investigação, a saber: as marcas linguísticas, as vozes e os efeitos de sentido, ao entendermos que esses elementos contribuem para a materialização do fenômeno da RE.

3.3.1 As marcas linguísticas

Para a análise das marcas linguísticas, elaboramos um quadro com duas colunas: na primeira, apresentamos o texto da carta do leitor[7] digitada, considerando a versão original entregue pelo aluno-participante da pesquisa depois de um processo de refacção conduzido pelo professor. Na segunda, apresentamos as marcas linguísticas expressas pelo enunciador no texto.

[7] Todas as dezesseis cartas analisadas são fidedignas.

Para a análise das marcas linguísticas, tomamos como embasamento o quadro elaborado por Passeggi *et al*. (2010). As referidas marcas nos possibilitaram identificar se o locutor assume ou não o dizer do conteúdo proposicional.

3.3.2 As vozes

Do modo semelhante, para a análise das vozes, seguimos os mesmos procedimentos evidenciados no tópico anterior. Primeiro, apresentamos a carta do leitor, considerando a versão entregue pelo estudante para, logo após, localizarmos as vozes, identificando a quem as pertence.

3.3.3 Os efeitos de sentido

"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" (KOCH, 2017, p. 19). Portanto, para entender melhor o fenômeno da RE, é importante compreender como os sentidos se constituem no sistema linguístico e no contexto de uso. "É por meio de pistas textuais que o autor, ao processar o texto, procura levar a ativar conhecimentos necessários à produção de inferências e de sentidos" (KOCH, 2017, p. 31).

Azeredo (2018, p. 76) lembra que "[...] uma palavra pode exprimir diferentes mensagens [...]". Assim, o autor pontua que na comunicação humana, o que vale e importa é o "sentido" que as pessoas procuram dar ao que dizem ou atribuem ao que lhes é dito. "Os sentidos, por sua vez, estão materializados em textos. Uma ordem, um pedido, uma exclamação, um anúncio, um aviso, um comentário, uma descrição, um relato são textos" (AZEREDO, 2018, p. 68).

Ainda sobre os efeitos de sentidos, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 151) dizem que "[...] há certos 'truques' que os autores usam para provocar efeitos nos textos [...]". Assim, exemplificam os autores que "[...] ser irônico é dizer algo querendo significar o contrário do que foi realmente dito" (FERRAREZI JÚNIOR e CARVALHO, 2017, p. 151). Por outro lado, também postulam que assim como a ironia, o humor etc., há outros efeitos de sentido decorrentes do uso proposital de alguma pontuação, de aspas, de parênteses ou outras notações.

Considerando o exposto, é importante verificar também quais os efeitos de sentido que são criados pela (não) assunção da RE.

Dito isto, destacamos que, para efeitos de análise, as cartas foram numeradas de 1 a 16, evitando a identificação de seus autores. Assim, na próxima seção, sistematizamos a análise e a discussão dos dados com base nas categorias citadas.

4 A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR

Neste capítulo, explanamos a análise dos dados coletados durante uma etapa da sequência didática. Após a análise das cartas produzidas pelos alunos/participantes da pesquisa, pontuamos as categorias de investigação a serem observadas nos dezesseis textos coletados. Marcas linguísticas, vozes e efeitos de sentido foram os pontos norteadores da análise do fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa no gênero de discurso carta de leitor. Para isso, como demonstramos na seção anterior, fizemos uma abordagem sobre cada ponto, sublinhando os conhecimentos que empregamos para analisar o objeto de investigação de nossa pesquisa, ou seja, o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Nesse sentido, salientamos que, para a análise do *corpus* de nossa pesquisa (anteriormente citado), usamos uma Sequência Didática (SD) como técnica metodológica de trabalho, usada na didatização do gênero de discurso carta do leitor, objetivando que o aluno se apropriasse dos conhecimentos inerentes ao gênero (o que, qual a função, qual a estrutura, quais as características na versão do leitor e na versão do editor, o suporte de divulgação, nível de linguagem, eventos deflagradores, propósitos comunicativos, gêneros correlatos, dentre outros). Destacamos, ainda, que os conhecimentos propostos como categorias de análise também foram escolarizados em módulos que compuseram a SD.

Tais módulos em que estes conhecimentos foram sistematizados/ensinados, contribuíram para que se identificassem nas cartas do leitor lidas, além de empregá-los na escrita dos textos, mais adiante apresentados, que também foram usados na investigação dos dados coletados na pesquisa.

Os textos foram produzidos, individualmente, por cada aluno/participante da pesquisa, somando um total de dezesseis textos. Considerando a utilização dos textos na análise dos dados investigados, orientamos que no ato de sua digitação, os estudantes não apresentassem a sua identificação (nome, turma, escola, localidade). Os textos foram nomeados como carta do leitor 1 até carta do leitor 16. Nas cartas, analisamos as categorias apontadas para a investigação e destacamos a/as ocorrentes/manifestadas nos textos, a saber: marcas linguísticas, efeitos de sentido e vozes.

Com base nos resultados alcançados, servimo-nos da experiência didática vivenciada e analisada como norte para a produção da proposta didática que apresentamos após este capítulo.

Na análise que se segue, é importante destacar alguns pontos: primeiro, apesar da turma que participou de a pesquisa apresentar 19 alunos, apenas 16 textos foram produzidos, pois 3 alunos, por algum motivo, não quiseram entregar ou não fizeram; segundo, destacamos em negrito as marcas linguísticas encontradas nas cartas do leitor, a fim de melhor situar o leitor; terceiro, todas as cartas analisadas estão na íntegra depois do trabalho de refacção feito pelo professor junto com o aluno.

CARTA DO LEITOR 1

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Parabéns por tocar nesse tema **tão comum** entre as crianças, **porque elas estão vivendo mais o mundo virtual do que a vida real**. **Por isso**, os pais devem ter mais cuidado com as crianças, a respeito do **uso excessivo** das tecnologias nas redes sociais.	- Conectores; - Asserção.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta 1, percebemos que o autor assume a Responsabilidade Enunciativa pelo dito. Assim, observamos que há diversas marcas linguísticas que evidenciam o grau de engajamento do autor, quando este utiliza no seu texto a saudação "*Parabéns"*; marcas que expressam subjetividade "*tão comum*" e "*uso excessivo*", expondo, desse modo, um juízo de valor.

O autor, também, faz uso de asserção "*elas estão vivendo mais o mundo virtual do que a vida real*" e alguns conectores, tais como: *porque* e *por isso* que reforçam o ponto de vista do autor da carta a respeito do assunto abordado no texto, justificando, assim, a assertiva anterior.

Logo, ao utilizar esses recursos linguísticos explicados anteriormente, o produtor da carta constrói um texto no qual está de acordo com o ponto de vista

apresentado por Rosely Sayão, passando-nos a imagem de uma pessoa preocupada com a situação vivenciada por muitos jovens hoje.

CARTA DO LEITOR 2

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Rosely Sayão está de parabéns pelo artigo publicado que fala do mal que o celular faz diante do **uso exagerado das pessoas que só conseguem falar com outras pessoas pelo celular e na hora que é para falar pessoalmente, elas sentem vergonha ou por outro motivo não conseguem falar**. Também **abordou** uma história de uma menina que fez uma festa do pijama e chamou os amigos; na festa, a mãe ficou chocada, quando chegou no quarto e viu que todas estavam no celular e a filha dela estava brincando sozinha. **As pessoas não têm ideia do que elas colocam nas redes sociais**, com quem elas falam e **elas também não pensam que podem mandar fotos comprometedoras** e depois essas pessoas colocarem nas redes sociais, podendo comprometer a privacidade delas.	- Asserção; - Verbo na 3ª pessoa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim como na carta do leitor 1, o autor da carta 2 assume a Responsabilidade Enunciativa ao felicitar a autora do artigo “As crianças e as tecnologias” através da palavra “*parabéns*”. O autor também utiliza marcas que expressam subjetividade como “*uso excessivo*”, além de trazer diversas asserções a exemplo de: “*pessoas que só conseguem falar com outras pessoas pelo celular e na hora que é para falar pessoalmente, elas sentem vergonha ou por outro motivo não conseguem falar*”; “*As pessoas não têm ideia do que elas colocam nas redes sociais*” e “*elas também não pensam que podem mandar fotos comprometedoras*”.

Ao fazer uso desses recursos linguísticos, o autor da carta vai além de concordar ou elogiar a articulista; ele aparenta ter vivenciado uma realidade muito

próxima da que foi explanada no texto lido (artigo), a ponto de julgar o que é certo ou errado, assumindo, assim, a Responsabilidade Enunciativa.

Apesar de assumir a RE em grande parte da carta, há um trecho no texto, no qual o autor se distancia do conteúdo quando esse utiliza o verbo na 3ª pessoa do singular "*abordou*" na seguinte proposição-enunciado: "*Também **abordou** uma história de uma menina que fez uma festa do pijama e chamou os amigos*". Neste exemplo, percebe-se uma narração de um fato presente no artigo que motivou a produção do texto analisado. Assim, podemos afirmar que o autor da carta utiliza a voz da articulista para reforçar seu PdV a respeito do tema em questão.

CARTA DO LEITOR 3

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Abordou** temas importantes como o uso excessivo do celular, das redes sociais, ou seja, da internet. **Eu** achei **muito interessante** que na reportagem citaram o exemplo de uma menina de 9 anos, que não tinha o celular e enquanto todas as suas amigas tinham o aparelho e não se enturmavam, para mexer no aparelho. **Achei** interessante, **pois hoje em dia acontece muito isso**, ou seja, **o vício com os aparelhos tecnológicos (principalmente o celular) tem atrapalhado a socialização das pessoas**; **elas estão se distanciando umas das outras**. Outro ponto interessante foi a frase: cultura do quarto, abordar isso é **bastante importante**.	- Verbo na 3ª pessoa; - Verbo na 1ª pessoa; - Índice de pessoa; - Advérbio; - Adjetivo; - Conector; - Asserção.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Logo no início da carta do leitor 3, o autor se distancia do conteúdo ao utilizar o verbo "*abordou*" para indicar o que a articulista Rosely Sayão retratou em seu artigo. Por outro lado, o produtor do texto emprega algumas marcas linguísticas que o aproximam do dito no texto, a saber: pronome pessoal em primeira pessoa "*eu*" e o verbo na primeira pessoa do singular "*achei*". Temos também marcas que expressam

subjetividade como "*muito interessante*" e "*bastante importante*", em que ambas apresentam um adjetivo sendo intensificado por um advérbio. Nesse caso, o autor os utilizam para dar ênfase a questão em destaque.

Outras marcas linguísticas utilizadas pelo autor são as asserções, a exemplo de "*hoje em dia acontece muito isso" e "o vício com os aparelhos tecnológicos (principalmente o celular) tem atrapalhado a socialização das pessoas; elas estão se distanciando umas das outras",* além do conector *"pois*" usado para justificar um ponto de vista.

Desse modo, quando o locutor assume a RE, ele externa a sua opinião sobre a relevância desse assunto na atualidade. Ademais, ao utilizar os adjetivos "*importantes*" e "*interessante*", para elogiar o assunto abordado no artigo, os emprega no sentido de elogiar e dar credibilidade ao texto.

CARTA DO LEITOR 4

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Eu gostei** muito desta matéria, **pois** trata de um assunto que **todos nós estamos passando**, principalmente, nós adolescentes. **"As crianças e as tecnologias" fala muito do vício e o perigo que a tecnologia traz**. **É muito bom** as pessoas nos alertarem sobre o perigo que a tecnologia traz. Ela também traz tristeza não só para quem está no vício, **mas também** para os pais das crianças e adolescentes. **Eu agradeço** muito a senhora Rosely Sayão e **espero** que as pessoas que são viciadas consigam superar com a ajuda de seus familiares e amigos.	- Índices de pessoa; - Verbo na 1ª pessoa do singular; - Verbo na 1ª pessoa do plural; - Asserção; - Conector.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 4, o enunciador assume a responsabilidade enunciativa da carta do leitor ao usar os pronomes pessoais "*eu*" e "*nós*"; como também nos verbos flexionados na primeira pessoa do singular "gostei" e na primeira pessoa do plural "*estamos*" e nas assertivas: "*todos nós estamos passando*", "'*As crianças e as*

tecnologias' fala muito do vício e o perigo que a tecnologia traz" e "*É muito bom* [...]". Todas essas marcas linguísticas colaboram com o PdV assumido pelo autor do texto.

Destacamos também o uso do conector "pois" empregado para justificar seu ponto de vista sobre a matéria, e o conector "*mas*" que somado a palavra "*também*", adquire valor de adição, englobando mais pessoas na situação em destaque.

Portanto, assim como nas demais cartas analisadas, o autor deixa explícita sua opinião sobre o assunto abordado por Rosely Sayão, pois considera o que ela explana no texto muito importante, por englobar uma faixa etária na qual está inserido.

CARTA DO LEITOR 5

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Eu acho errado** crianças de 2 anos ter muito acesso à tecnologia. Hoje em dia, **há muitas crianças e adolescentes que não largam o celular**. Os pais deveriam olhar o celular dos filhos para prestarem atenção no que estão fazendo, **pois** há coisas que não são aconselhadas às crianças verem. Há muito tempo aconteceu um acidente na rua porque um homem andava com o celular no carro e um adolescente que não tinha nada haver morreu com 13 anos. Também teve muitas crianças mortas com um jogo chamado Pokémon GO. **Apesar** de muitos ficarem tristes, quando se conectam ao celular ficam alegres, lindos(as) e felizes. **Por isso**, não **gosto** da tecnologia, **pois** prejudica mais do que ajuda.	- Índices de pessoa; - Verbo na 1ª pessoa; - Adjetivo; - Asserção; - Conector.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Observamos na carta do leitor 5, que o autor assume a Responsabilidade Enunciativa ao deixar explícito seu PdV a respeito do assunto destacado. Para isso, o enunciador utiliza pronomes em primeira pessoa "*Eu*", verbos flexionados no presente do indicativo "*acho*" e "*gosto*", além de sublinhar seu juízo de valor ao expor sua opinião "*Eu acho errado*".

Ademais, temos a marca de asserção "*há muitas crianças e adolescentes que não largam o celular*" e os conectores "*pois*", "*por isso*" e "*apesar de*". Apenas este último não foi utilizado para justificar seu PdV, mas destacar um contraste emocional de alguns usuários do celular. O autor ainda recorre a situações passadas para justificar, reforçar e enriquecer seus argumentos, tais como: "*o acidente relatado na carta*" e "*o jogo Pokemon GO*".

Portanto, ao utilizar todos esses recursos apresentados nessa análise, podemos visualizar um autor contrário ao uso excessivo do celular, principalmente, durante a infância e a adolescência, fases imprescindíveis de qualquer indivíduo.

CARTA DO LEITOR 6

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO As crianças estão perdendo boa parte do tempo no celular fazendo **coisas indevidas**. Pois, elas estão **muito viciadas** na tecnologia, talvez, por isso, aconteçam casos de estrupo devido aos encontros marcados nas redes sociais, o celular ou notebook, ou seja, prejudica as nossas vidas. **Eu sou uma pessoa que passa boa parte do tempo no celular e sei que é errado**, **mas é comum entre várias crianças**, **jovens e adolescentes**, porque a tecnologia está afundando crianças e jovens cada vez mais, pois elas não sabem o que estão perdendo. A questão é que no mundo virtual é radicalmente diferente daquele que ocorre na vida real, o que nos faz levantar a hipótese de que elas têm se desenvolvido com difícil processo de socialização. As mães e os pais têm que ter mais cuidados nas conversas dos filhos com os amigos que eles têm nas redes sociais, pois eles não mostram o seu passado, nem mostram suas verdadeiras características. **Por isso**, temos que ficar atentos no uso	- Adjetivo; - Asserção; - Pronome; - Conector.

excessivo dos celulares nas nossas vidas.	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 6, temos um enunciador que assume a RE através das asserções "*Eu sou uma pessoa que passa boa parte do tempo no celular e sei que é errado, mas é comum entre várias crianças, jovens e adolescentes, porque a tecnologia está afundando crianças e jovens cada vez mais*". Nesta passagem, por exemplo, o autor utiliza o pronome pessoal "*Eu*" e o verbo na primeira pessoa do singular "*sou*" para deixar explícito seu comportamento diante do assunto retratado no artigo (As crianças e a tecnologia); em seguida o produtor do texto emprega o conector de oposição "*mas*" para tentar justificar seu comportamento.

Ainda no exemplo 6, o locutor usa "*coisas indevidas*" e "*viciadas*" para marcar o posicionamento adotado a respeito do assunto tratado no texto; emprega, também, a conjunção "*por* isso" para finalizar, fazendo um alerta aos jovens que usam exageradamente o celular. Portanto, além de esses elementos linguísticos marcarem o engajamento do autor da carta, enfatizam também as consequências do uso excessivo do celular.

CARTA DO LEITOR 7

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Vamos** parar de se comunicar por whatsapp ou por facebook; **vamos** brincar mais, esquecer o celular! **As crianças estão passando boa parte do seu tempo no celular**, **perdendo tempo de brincar, de conversar com seus amigos, às vezes, até esquecem de fazer os deveres de casa**. **Vamos** ter que se dedicar mais a vida real do que a virtual. **Os adolescentes também estão fazendo isso, perdendo tempo com o uso exagerado do celular**. **Todos nós estamos perdendo tempo de**	- Verbo na 1ª pessoa do plural; - Asserção; - Índice de pessoa.

conversar com nossos amigos, se dedicar aos estudos e muitas outras coisas. Uma garota de 9 anos pediu a sua mãe para fazer sua festa de aniversário, a mãe dela fez, arrumou a casa, preparou o bolo, preparou a decoração e tudo já estava pronto. Ela chamou suas amigas, como ela não tinha celular, as amigas dela ficaram acessando no celular e a garota aniversariante ficou sem brincar**. Isso não pode acontecer**, a mãe da menina tomou todos os celulares das amigas, estas não gostaram da ideia e foram embora. **Isso é chato**, então vamos largar o celular, brincar mais e curtir a infância.	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 7, temos um enunciador que assume a RE pelo dito no texto. Para isso, ele utiliza o verbo "*vamos*" e o pronome "*nós*". Nestas marcas, podemos afirmar que o produtor do texto se identifica com os hábitos destacados no artigo, a ponto de se incluir em tal fato. Temos também as seguintes asserções: "*As crianças estão passando boa parte do seu tempo no celular, perdendo tempo de brincar, de conversar com seus amigos, às vezes, até esquecem de fazer os deveres de casa*", "*Os adolescentes também estão fazendo isso, perdendo tempo com uso exagerado do celular*" e "*Todos nós estamos perdendo tempo de conversar com nossos amigos, se dedicar aos estudos e muitas outras coisas*".

Por fim, o enunciador marca sua subjetividade através das seguintes passagens: "*Isso não pode acontecer*" e "*Isso é chato*", ambas empregadas para reforçar seu posicionamento a respeito do assunto em destaque; e o conector "*então*" para concluir seu ponto de vista.

CARTA DO LEITOR 8

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Eu apoio** a iniciativa da repórter Rosely Sayão de fazer um artigo falando sobre	- Pronome; - Verbo na 3ª pessoa.

o que está acontecendo com as crianças de hoje em dia, que não conversam mais entre si e ficam no celular o tempo todo. A articulista **teve** uma ótima iniciativa em mostrar para as pessoas sobre o que está acontecendo, atualmente, com as crianças.	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao usar a expressão “Eu apoio”, no exemplo 08, o autor assume a responsabilidade por um enunciado, deixando claro que não é a fonte. Trata-se, portanto, de um caso claro de PDV parcial ou quase-RE (RABATEL 2016). Do mesmo modo, verificamos a ocorrência de outra proposição-enunciado, na qual apesar do autor utilizar uma marca que expresse subjetividade “*ótima iniciativa*”, ele deixa claro que não se trata da fonte do enunciado, imputando-a a articulista através do verbo na 3ª pessoa “*teve*”. Sendo assim, temos mais um exemplo de PDV parcial ou quase-RE, pois o produtor do texto não assume a fonte, mas se engaja através das marcas linguísticas já destacadas. Com essa atitude de imputar o enunciado e, ao mesmo tempo, concordar com a fonte, o autor da carta do leitor dá credibilidade ao assunto tratado no artigo “*As crianças e a tecnologia*”.

CARTA DO LEITOR 9

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO A escritora Rosely Sayão **tocou** em um tópico **muito importante** no seu artigo publicado no dia 28 de fevereiro de 2018, sobre o envolvimento das crianças com a tecnologia. Nesse artigo, **ela falou** sobre uma menina que foi comemorar o seu aniversário e chamou amigas para brincar em sua casa, mas como eram viciadas no celular, só ficaram mexendo no celular e a menina ficou sozinha brincando. É por isso que é certo dizer que as pessoas estão **viciadas**, **hipnotizadas** pelos aparelhos eletrônicos.	- Verbo na 3ª pessoa; - Índice de pessoa; - Adjetivos.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim como o exemplo 08, na carta do leitor 09, temos um autor que na primeira proposição-enunciado se distancia do enunciado ao empregar o verbo na 3ª pessoa do singular e concorda com a articulista, quando utiliza a expressão "*muito importante*". Dessa forma, temos um exemplo de PdV parcial, pois o produtor da carta não assume, mas concorda com a articulista. Na segunda proposição-enunciado, o enunciador se distancia do dito ao utilizar "*ela falou*", fazendo referência a Rosely Sayão. Por fim, o produtor da carta do leitor assume a RE na última proposição-enunciado ao utilizar os adjetivos "*viciadas*" e "*hipnotizadas*" para se referir as crianças que passam horas e horas ao celular.

Portanto, é possível visualizar tanto a voz do autor da carta, quando este assume a RE, quanto da articulista, quando o ponto de vista é imputado a essa. Dessa forma, primeiro o produtor da carta do leitor se utiliza do discurso do outro para fundamentar sua opinião e, no final, conclui assumindo a RE.

CARTA DO LEITOR 10

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Hoje em dia, **as crianças estão deixando de viver a vida por causa da tecnologia**. **Muitas não têm esses tipos de tecnologias, pensam que todas as crianças são como elas. Muitas não estão se divertindo por causa da tecnologia, algumas crianças estão estudando e param de estudar para ver as mensagens que chegam no celular**. **Então**, tudo isso pode prejudicar tanto no presente quanto no futuro, **pois** estão ficando **viciadas** e com problemas de saúde, por exemplo: problema de vista. Se algumas crianças vão arrumar a casa, não arrumam direito, **porque** já estão pensando no celular; se vão fazer refeições têm que estar com o celular; vão ao banheiro têm que estar com o celular **porque** não conseguem fazer. **Portanto**, tem que tomar algumas providências com essas crianças.	- Asserções; - Adjetivo; - Conector.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 10, o locutor assume a RE ao utilizar as seguintes afirmações: “[...] *as crianças estão deixando de viver a vida por causa da tecnologia. Muitas não têm esses tipos de tecnologias, pensam que todas as crianças são como elas. Muitas não estão se divertindo por causa da tecnologia, algumas crianças estão estudando e param de estudar para ver as mensagens que chegam no celular*”. Com essas asserções, o locutor almeja influenciar o PdV do interlocutor.

Destacamos também o juízo de valor empregado pelo locutor ao usar o termo “*viciadas*” e, por último, os conectores “Então”, “*pois*”, “*porque*” e “*portanto*”, utilizados para justificar e prosseguir com o raciocínio adotado no PdV do autor.

Desse modo, podemos concluir que o locutor deixa claro seu PdV a respeito do comportamento das crianças diante do celular, ressaltando a importância de medidas a serem tomadas *“Portanto, tem que tomar algumas providências com essas crianças*” a fim de que o problema explanado pelo artigo seja solucionado.

CARTA DO LEITOR 11

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO **Eu acho** que as crianças e as tecnologias estão muito avançadas porque estão perdendo boa parte do seu tempo no celular. Então, **acho** que se elas pensassem um pouco, observariam que estão perdendo seu tempo no celular vendo muitas desgraças nas tecnologias de hoje em dia.	- Pronome; - Verbo na 1ª pessoa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O locutor da carta do leitor 11 assume a RE através do pronome pessoal “*Eu*” e o verbo “*acho*”, sendo utilizado nas duas proposições-enunciado. Dessa forma, entendemos que a repetição do referido verbo reforça a incerteza produzida pelo autor da carta do leitor.

CARTA DO LEITOR 12

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Relacionar-se no mundo virtual é **bem diferente** do real. **As pessoas não sabem viver sem o uso da tecnologia, pois gostam mais do mundo virtual do que a vida real.** Há pessoas que morrem com o uso do celular como o jogo que vivem rodando pelo mundo inteiro (Pokémon GO). **Tem gente que não se importa com as pessoas, só se importa com a tecnologia. As pessoas não querem ir para nenhum lugar para conversar, agora só querem conversar pelo WhatsApp ou mensagens por algum aplicativo**. Tomara que se importem mais com sua vida do que com a tecnologia e as crianças se importem em brincar, pular, correr, dançar e cantar; usem as tecnologias poucas vezes quando não tiver nada para fazer e use celulares e computadores para trabalho.	- Advérbio; - Adjetivo; - Asserções; - Conector.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 12, o autor assume a RE ao iniciar o discurso com o adjetivo “diferente”, sendo intensificado pelo advérbio “bem”, deixando claro seu posicionamento a respeito do assunto em discussão nas cartas do leitor. Logo, por meio desse juízo de valor utilizado pelo enunciador, é possível identificar o contraste existente entre o mundo real e o mundo virtual.

Outra marca que evidencia o engajamento do produtor da carta do leitor é quando este faz uso das afirmações: “*As pessoas não sabem viver sem o uso da tecnologia, pois gostam mais do o mundo virtual do que a vida real*” e “*Tem gente que não se importa com as pessoas, só se importa com a tecnologia. As pessoas não querem ir para nenhum lugar para conversar, agora só querem conversar pelo WhatsApp ou mensagens por algum aplicativo*”. Através dessas asserções, é possível entender o motivo do locutor ao utilizá-las, de acordo com Rodrigues *et al* (2010, p.

171) “a realidade demonstrada seria uma construção discursiva articulada pelo texto do locutor, que pretende promover a mudança do ponto de vista do seu auditório”.

Portanto, ao usar tais afirmações, o autor mostra a realidade vivenciada por várias crianças e jovens e em seguida, externa seu desejo diante da situação refletida ao expressar o seguinte desejo: “*Tomara que se importem mais com sua vida do que com a tecnologia e as crianças se importem em brincar, pular, correr, dançar e cantar; usem as tecnologias poucas vezes quando não tiver nada para fazer e use celulares e computadores para trabalho*”. Nessa passagem, o locutor deixa explícito sua vontade de mudar o ponto de vista do interlocutor.

CARTA DO LEITOR 13

Texto	**Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa**
ROSELY SAYÃO Hoje em dia, **vejo** crianças com 5, 7 e 9 anos com o celular na rua mexendo em WhatsApp e falando com os outros na vida virtual, mas, na vida real passam ao lado do amigo e não falam nada. **Eu parabenizo** a autora desse artigo porque **ela descreveu** como nossa sociedade vive hoje. Às vezes, a pessoa chama os amigos para brincar, por exemplo: de 9 amigos, 4 ficam mexendo no celular. Esse comportamento traz prejuízos como: a socialização com outras pessoas, amigos etc.	- Verbo na 1ª pessoa do singular; - Verbo na 3ª pessoa do singular; - Índice de pessoa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 13, o enunciador assume a RE na primeira proposição-enunciado ao utilizar o verbo na 1ª pessoa do singular “*vejo*”. Já na segunda proposição-enunciado, o produtor da carta do leitor concorda com a articulista quando utiliza o verbo “*parabenizo*” e se distancia do enunciado ao empregar “***ela descreveu”***. Assim, temos um exemplo de PDV parcial, pois o autor da carta não assume, mas concorda com a articulista.

Portanto, a exemplo do que ocorre no exemplo 9, na carta do leitor 13, também é possível visualizar tanto a voz do produtor da carta, quando este assume a RE, quanto da articulista, com relação ao ponto de vista imputado a essa. Nesse sentido, o PdV do produtor da carta ganha relevância ao se apropriar do discurso de Rosely Sayão.

CARTA DO LEITOR 14

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Atualmente, **nós**, mais novos, não **queremos** mais sair para jogar bola no meio da rua, soltar pipa, brincar de pega-pega. **A sociedade mais nova só quer saber de aparelhos eletrônicos**. "As crianças e as tecnologias'' retrata a criança isolada brincando sozinha, enquanto suas colegas estavam mexendo nos seus aparelhos, a mãe da criança isolada tentava fazer com que as colegas brincassem com a menina, mas elas não queriam largar seus celulares. Isso retrata bem o que as pessoas vivem nos dias atuais. **Elas não se relacionam como deveriam, por exemplo, manda uma mensagem nas redes sociais, mas na vida real não se falam, colocam coisas que não têm nada a ver com o que estão vivendo, mandam fotos proibidas para pessoas que não conhecem, falam com pessoas que não conhecem ou que não têm convívio e, por isso, muitas pessoas tiram a própria vida, por causa do que fizeram no passado e estão vivendo no presente**. Então, **eu sou** a **favor** que os pais vistoriem os aparelhos dos filhos, para que eles não façam **besteira** e nem cometam erros.	- Índice de pessoa; - Asserção;

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 14, o enunciador assume a RE. Para isso, o mesmo faz uso de alguns recursos linguísticos, a saber: o pronome na primeira pessoa do plural “nós” e o pronome na primeira pessoa do singular “eu”; e o verbo “*queremos*”. Todos os recursos citados ajudam na construção na identificação do posicionamento adotado no texto.

Em seguida, temos as asserções nas seguintes proposições-enunciados: “*A sociedade mais nova só quer saber de aparelhos eletrônico*” e “*Elas não se relacionam como deveriam, por exemplo, manda uma mensagem nas redes sociais, mas na vida real não se falam, colocam coisas que não têm nada a ver com o que estão vivendo, mandam fotos proibidas para pessoas que não conhecem, falam com pessoas que não conhecem ou que não têm convívio e, por isso, muitas pessoas tiram a própria vida, por causa do que fizeram no passado e estão vivendo no presente*”, as quais reforçam o ponto de vista adotado pelo produtor do texto. Nesse sentido, ele se engaja no enunciado, mostrando a fonte do enunciado através das asserções destacadas.

Por fim, temos as marcas que caracterizam subjetividade “*bem*”; “*favor*” e “*besteira*”. A primeira é utilizada para destacar a situação atual; a segunda, deixar mais claro o lado adotado pelo autor da carta do leitor e a última, marcar um julgamento de determinados comportamentos adotados.

CARTA DO LEITOR 15

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Na **minha** opinião, **eu achei** o artigo que a escritora Rosely Sayão produziu muito semelhante aos dias de hoje. **Pois**, **muitas crianças, realmente, passam por essa situação**. **Não praticam atividades e, ainda, ficam isoladas do mundo**. **Portanto**, **temos** que ter mais cuidado, **principalmente**, no uso excessivo do celular.	- Índice de pessoa; - Conector; - Asserção; - Modalizadores.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 15, o enunciador assume a RE pelo dizer, ao usar os pronomes “*minha*” e “*eu*”, afastando qualquer possibilidade de imputar o discurso. Já

os verbos “*achei*” e “*temos*” são empregados, respectivamente, para externar sua opinião a respeito do assunto tratado e se inclui ao público-alvo da discussão. Enquanto isso, os conectores “*pois*” e “*portanto*” são utilizados para justificar seu ponto de vista e as asserções “[...] *muitas crianças, realmente, passam por essa situação. Não praticam atividades e, ainda, ficam isoladas do mundo*” são empregadas para reforçar o que foi defendido antes. E, por fim, temos os modalizadores “*realmente*” e “*principalmente*” utilizados para asseverar e reforçar o dito pelo autor.

CARTA DO LEITOR 16

Texto	Marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Essa matéria foi **muito boa** porque fala sobre a tecnologia (o celular) na vida das crianças e adolescentes. **Nós estamos muito viciados na tecnologia**; essa matéria abriu nossos olhos.	- Adjetivo; - Advérbio; - Asserção.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta do leitor 16, o enunciador assume a RE do dito ao utilizar alguns recursos linguísticos, a saber: o adjetivo “boa” sendo intensificado pelo advérbio “muito”; o adjetivo “*viciados*”, também, sendo intensificado pelo advérbio muito; e o pronome na primeira pessoa do plural na seguinte assertiva: “*Nós estamos muito viciados na tecnologia*”. Tais marcas linguísticas identificadas exercem um papel importante no texto, pois além de contribuir na argumentação explanada, gera efeitos de sentido, destacando a relevância adotada pelo autor a respeito do assunto em destaque.

No geral, diante da análise sistematizada, podemos observar que os textos das cartas do leitor são coesos e coerentes do ponto de vista da orientação argumentativa. Essa informação é justificada através da refacção feita nos textos com a participação ativa do professor e do aluno.

Do ponto de vista crítico-social, percebemos que o assunto das cartas escritas pelos alunos/participantes da pesquisa, salienta uma temática de grande importância para eles próprios, tendo em vista poder servir de orientação e conscientização para

poderem fazerem usos mais eficazes da tecnologia, como por exemplo, usá-la na pesquisa de temáticas que aprofundem seus estudos de sala de aula. Apesar dos alunos-participantes da pesquisa apresentarem comportamentos parecidos ou até mesmo idênticos com as crianças do artigo “As crianças e a tecnologia”, eles reconheceram esse lado “antissocial” da tecnologia, conforme explanaram nas cartas do leitor que escreveram.

Nas cartas do leitor analisadas, observamos algumas das marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa como índices de pessoas, asserções, marcas que expressam subjetividade, advérbios, adjetivos, conectores, entre outros. Essas marcas foram de fundamental importância, pois nos possibilitou enxergar as vozes presentes no texto e os efeitos de sentidos empregados pelo autor, que materializam a RE.

Logo, podemos afirmar, a exemplo do aluno/participante da pesquisa, autor da carta do leitor de número 16, que ele (assim como os demais alunos, conforme percebemos nos textos investigados) concorda com o que diz a autora do artigo lido, tomando como gênero correlato e, posteriormente, transformando como assunto da carta do leitor que escreveu. Para eles, o PdV adotado pela autora do artigo está em sintonia com os deles.

Por fim, diante da análise das dezesseis cartas, chegamos à conclusão de que o aluno apresenta dificuldade de introduzir a voz do outro no texto. Vimos que foram raros os momentos, os quais ele imputa o dito na carta do leitor. Essa postura reforça a falta de esclarecimento do produtor do texto no que diz respeito a vozes utilizadas no discurso. Sendo assim, o aluno não consegue enxergar ou não apresenta amadurecimento linguístico para empregar a voz do outro, a exemplo: de reforçar um ponto de vista, ou dar mais credibilidade a uma determinada questão, entre outros motivos. Sendo assim, elaboramos a seguir uma proposta de intervenção pensando em reforçar a questão da RE.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, sistematizamos uma proposta de intervenção baseada na experiência vivenciada no projeto *Interagindo com as cartas do leitor*. Dezenove alunos de uma escola pública de Jardim do Seridó-RN participaram desse projeto, porém, apenas 16 colaboraram com a escrita do gênero de discurso carta do leitor, focando em um conhecimento pouco ou quase nunca enfatizado em sala de aula, a saber: o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa.

Apesar de não ser nosso objetivo principal minimizar problemas encontrados na compreensão e produção textual de uma carta do leitor, observamos também que a falta de argumentação, pontuação inadequada, organização das ideias, problemas como coesão e coerência são conhecimentos linguísticos que devem ser escolarizados para que o aluno se aproprie e empregue-os em produções textuais futuras. Sendo assim, a nossa Sequência Didática (SD) contemplará o ensino e a aprendizagem desses conteúdos com a perspectiva de o aluno corrigir as suas não aprendizagens verificadas nos textos analisados.

Nesse sentido, considerando o fenômeno da (não) assunção da RE e a fragilidade demonstrada pelos alunos em não usar a voz do outro ou por não saber usá-la nos seus textos, sejam orais ou escritos, temos como foco ilustrar caminhos que viabilizem essa questão, orientando-os a como usar a (não) assunção da RE na busca pela realização de seus propósitos comunicativos.

Assim, observamos que, durante a aplicação do projeto, os alunos foram questionados sobre quem era o responsável pelo dito no texto, eles se mostraram confusos e sem capacidade para resolver as tarefas escolares propostas. Embora utilizem marcas linguísticas na escrita e na fala que materializem o grau de engajamento no discurso, eles não detêm um esclarecimento sobre tal fenômeno.

Sendo assim, pensando no que foi trabalhado no projeto e nas carências detectadas na produção escrita dos alunos, resolvemos elaborar esta proposta de intervenção como forma de contribuir na correção das lacunas existentes. Sendo assim, levantamos como proposta de produção textual o gênero de discurso carta do leitor, por acreditarmos que este gênero proporciona a manifestação da Responsabilidade Enunciativa. Para isso, elaboramos os seguintes objetivos:

- Incentivar os alunos a lerem revistas;

- Analisar dimensões linguísticas e discursivas em gêneros da esfera jornalística, tais como: artigo de opinião e carta do leitor;
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam a (não) assunção da RE no texto;
- Analisar os efeitos de sentido causados pelas marcas linguísticas;
- Reconhecer a importância dos conectores no encadeamento do texto;
- Propor questões reflexivas que promovam um ensino de Língua Portuguesa mais eficiente, mais crítico, mais autônomo;
- Identificar e analisar os elementos coesivos;
- Orientar os alunos na interpretação a respeito dos aspectos multimodais.

Para trabalhar a RE, no âmbito educacional, fundamentamo-nos em Gomes (2015) e na parte da SD, seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Já o texto para leitura e fundamentação da proposta de produção textual, extraímos da revista *VEJA*[8]. No entanto, considerando o texto e o suporte usados, salientamos que fica a critério do professor escolher textos de outras revistas.

Antes de mostrarmos a SD como pilar principal dessa proposta de intervenção, discutiremos alguns pontos importantes, tais como: o que entendemos por sequência didática? Para isso, abordaremos a relevância da sequência didática no contexto escolar, a partir das informações teorizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), Koch e Elias (2017) e Geraldi (2012).

Logo em seguida, apresentamos a SD. Gostaríamos de destacar que essa sequência é indicada para ser trabalhada com estudantes do Ensino Fundamental, precisamente nos Anos Finais, a exemplo de turmas do 7º ou 8º ano. Tal afirmação se justifica pela experiência vivenciada no projeto *Interagindo com as cartas do leitor*, pois a partir dele, passamos a compreender que parte dos alunos integrantes desses anos escolares, evidencia condições de assimilar os conteúdos sugeridos para o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que o professor deve conhecer e entender o nível de seu aluno antes de expô-lo a atividades de aprendizagem para obter êxito na formação crítica que o ensino escolar deve oferecer.

[8] O uso da revista V*eja* deveu-se à facilidade da disposição de exemplares do referido meio de comunicação na instituição escolar em que a pesquisa foi aplicada.

Para o trabalho em sala de aula, com ênfase no fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa, propomos que o professor recorra ora a práticas de leitura, ora a práticas de escrita, usando o gênero de discurso carta do leitor como objeto de estudo. E na aquisição e emprego dos conhecimentos do gênero de discurso carta do leitor, chame a atenção das vozes, dos efeitos de sentido e das marcas linguísticas que recuperam o locutor-enunciador destas. Como sabemos, se emprega aquilo que se conhece.

Logo, é preciso ler para identificar e, *a posteriori*, aplicar nas produções textuais a serem desenvolvidas. Assim, nos módulos que serão apresentados mais a frente, sugerimos que o professor explore os sentidos do texto.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao assumirmos a língua como forma de interação verbal, o professor poderá direcionar o trabalho com os gêneros discursivos/textuais e suas implicações nas tomadas de decisões docente. Assim, o trabalho escolar deve ser orientado por uma metodologia que propicie ao aluno o reconhecimento do gênero de discurso, a leitura, a produção, a utilização e a compreensão de diferentes gêneros em contextos sociais distintos.

Como uma possível orientação metodológica de trabalho com os gêneros, sugerimos a SD por considerarmos esse encaminhamento como uma das melhores orientações que proporcionam a apropriação das capacidades linguístico-discursivas necessárias para a compreensão/utilização dos gêneros nas práticas com a linguagem.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” e “[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

O passo inicial para o desenvolvimento da SD é o momento em que o professor descreve aos alunos, detalhadamente, a produção oral ou escrita que será por eles realizada, ou seja, apontamento de uma dada situação de interação que será concretizada por meio de um dos gêneros de discurso existentes.

Nesse sentido, ressaltamos que a produção inicial tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente.

Após a parte inicial, trabalham-se os módulos de atividades que deverão contemplar as lacunas percebidas nos textos produzidos. A quantidade de módulos de atividades dependerá da (in)apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado.

Após definido com qual gênero será escolarizado, é hora de possibilitar o seu reconhecimento por meio de pesquisas. Para isso, a sugestão é que o professor investigue sobre o que os alunos já sabem em relação ao gênero selecionado: se já leram textos do gênero em algum lugar; onde e em quais suportes esses textos se apresentavam, isto é, circulavam por meio de qual veículo. A partir daí, explora-se, inicialmente, sua função social, discute-se sobre seu conteúdo temático e estilo (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014).

Logo, o que se pretende é que o aluno antes de produzir um texto de determinado gênero, reconheça-o quanto à sua função social, ao seu meio de produção e de circulação, além da sua construção composicional e ao seu estilo. Assim, Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 29) destacam que

> Recorrer a textos já produzidos para, a partir deles, ter parâmetros mais consistentes para uma situação de produção oral ou escrita, é algo que pode contribuir com a apropriação do conhecimento dos alunos em relação aos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros.

Em adição ao que as autoras salientam, temos ainda aspectos textuais e interacionais. Assim, a leitura pode ser concebida sobre três aspectos: com foco no autor, no texto ou no autor-texto-leitor.

Além de estudar a estrutura linguística, é importante perceber sua ocorrência nas diferentes situações de interação e, assim, compreender os recursos de textualização utilizados para garantir a tessitura de um texto, pois o que se pretende desenvolver são atividades de uso real da língua, oportunizando ao aluno a reflexão sobre o efeito de sentido que cada escolha lexical permite, além de compreender que os enunciados são marcados pelo *estilo* de seus produtores em função dos interlocutores.

Desse modo, Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 32) afirmam que “o módulo possibilita que o professor trabalhe, de modo mais articulado, conteúdos da língua inerentes à oralidade, à leitura e à escrita”, tendo como base a primeira produção oral ou escrita, a qual deverá ser tomada sempre como um esboço ou um rascunho do texto que se quer que o aluno produza.

Koch e Elias (2017) compreendem o texto como um evento que só existe dentro de um processo interacional. Para elas, “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 13).

Assim, Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 34) postulam que

> o texto é um instrumento significativo no processo de ensino/aprendizagem e uma das formas de revelação da língua. Logo, entendemos ser necessário que o educador direcione seu trabalho na tentativa de garantir ao educando a apropriação da oralidade ou da escrita com competência, ou seja, produzindo textos claros, coerentes e que atendam a uma dada situação de comunicação, que cumpram seu papel no processo de interação verbal.

Ainda sobre a etapa inicial da SD, é necessário que o professor deixe clara que a primeira produção é apenas um rascunho, isto é, uma primeira versão e que, provavelmente, necessitará de correções e adequações antes de ser enviada ao seu destinatário. Ou seja, é provável que eles tenham que reescrever o texto, quantas vezes forem necessárias, até que esteja claro, objetivo e coerente, atendendo ao gênero e ao objetivo proposto. Assim, uma vez produzida a primeira versão, o professor não deve solicitar, logo em seguida, sua revisão, pois o discente poderá não refletir, de início sobre sua escrita, devido à sua proximidade temporal entre o texto de produção e o da revisão e reelaboração (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014).

A partir das dificuldades diagnosticadas no texto do aluno, o professor poderá planejar suas atividades, destacando os conteúdos em que a turma apresentou maior dificuldade e, após as atividades desenvolvidas por meio de módulos, possam ser instigados a reescrever seus textos, atentando principalmente para os conteúdos abordados. Após o texto reescrito, a etapa seguinte é a circulação do gênero, momento em que se comprova que o texto tem uma função social, ou seja, havia uma necessidade de interação constatada no início do trabalho, por isso foi produzido um texto de determinado gênero que circulará e chegará a um interlocutor.

Nesse sentido, consideramos essa etapa fundamental para a concretização de uma proposta sociointerativa de ensino da língua. Sendo assim, a SD somente se concretizará quando essa etapa for realmente efetivada. Assim, destacamos as etapas da SD: 1. Apresentação da situação de comunicação; 2. Seleção do gênero discursivo/textual; 3. Reconhecimento do gênero (por meio de pesquisa, leitura e análise linguística); 4. Produção oral ou escrita; 5. Reescrita do texto (no caso do texto escrito); 6. Circulação do gênero (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014).

A aula, dessa etapa da SD, também foi empregada para, no processo de sistematização do conteúdo, questionar os estudantes sobre possíveis relações com o contexto social em que os conhecimentos estudados possam se manifestar, produzindo questionamentos reflexivos para que se chegue (ou não) à uma conclusão frente à dada situação e se busque caminhos diferentes na perspectiva de encontrar respostas, possibilitando alcançar o objetivo almejado.

Assim, a SD pode ser entendida como uma metodologia capaz de oportunizar um tratamento dialético do conhecimento em que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) operaciona três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (GONÇALVES e FERRAZ, 2014).

Segundo Gonçalves e Ferraz (2014), o ISD sugere um processo de ensino/aprendizagem dos gêneros, metodologicamente, organizado pela sequência didática e exige, em primeiro lugar, a construção de modelo didático do gênero pretendido. A esse respeito, os autores dizem que

> o ISD objetiva no estruturalismo a observação da língua à luz exclusivamente de suas particularidades sistêmicas. Ou seja, a língua pela língua, como estrutura e regra, sem considerar os aspectos sociointeracionais; porquanto estudá-la e desconsiderar suas manifestações é tarefa sem sentido, tampouco estudar a linguagem sem considerar a língua também é infrutífera (GONÇALVES e FERRAZ, 2014, p. 71).

Desse modo, o texto é definido como um construto das atividades humanas de linguagem, isto é, da interação social, articulado às necessidades de comunicação dos indivíduos sociais.

> Para potencializar a competência comunicativa dos indivíduos, no processo ensino/aprendizagem, é preciso deixar claros 1) os contextos de produção em que os gêneros surgem e se adaptam, 2) os elementos da infraestrutura textual, por sua vez, composta pelo

> próprio contexto de produção e tipo de discurso e pelas sequências tipológicas, e, por fim, 3) a organização sintático-semântica e polifônica do texto (GONÇALVES e FERRAZ, 2014, p. 72).

Logo, para organizar o ensino, alguns passos são necessários:

> 1) a definição dos objetos de ensino; 2) a construção do modelo didático, isto é, o estudo do conjunto de elementos que descreve o gênero em seus aspectos contextual, sócio-histórico e estrutural; 3) a construção de uma SD; 4) aplicação da SD (GONÇALVES e FERRAZ, 2014, p. 72).

Vale ressaltar que entre as ações de uma SD, estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos e análise linguística, superando os limites da gramática normativa. As SD, como postulam Gonçalves e Ferraz (2014, p. 73):

> iniciam-se por uma produção de texto, cuja função e objetivo são diagnosticar as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo. Nos módulos, são desenvolvidas atividades que visem ao aprimoramento de “o que o aluno já sabe” e à apropriação dos elementos estáveis do gênero.

Assim, as sequências didáticas se efetivam, na fase final, com uma produção que sirva de comparação entre a produção inicial, possibilitando o diagnóstico dos avanços alcançados a partir da intervenção dada entre o que o aluno demonstrou saber e precisou aprender para atingir os êxitos esperados.

Ainda sobre as etapas que constituem uma SD, destacamos que a produção inicial deve ser orientada pelo contexto de produção. No exercício da escrita, o aluno desenvolve as capacidades de linguagem necessárias para agir discursivamente de modo consciente, isto é, entenda os usos reais da linguagem. A falta de contextualização clara, para a produção, provoca a escrita de textos com diversos temas e, por sua vez, com aspectos também divergentes dos esperados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011).

Neste contexto, ressaltamos que os textos dos alunos (sistematizados na análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa) podem ser considerados relativamente bem escritos em relação aos aspectos formais da língua e apresentem poucos desvios da norma culta, por exemplo: problemas de ortografia, de concordância e regência. Evitam-se repetições, utilizando, especialmente, as retomadas por pronomes. Alguns alunos empregaram os conectores adversativos,

conclusivos e explicativos, objetivando interligar os períodos com coerência de modo que, a nosso ver, esse resultado se deveu ao processo de refacção dos textos, para o qual os estudantes receberam orientação.

No entanto, a dificuldade principal apresentada relaciona-se à capacidade discursiva, especialmente, no que se refere ao emprego de outras vozes no texto. Outro ponto a se destacar é a hierarquização do texto, para evitar a repetição. Os alunos procuram relacionar as ideias entre os parágrafos com dificuldades.

A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 106) salientam que "[...] partir de um ponto X e atingir um ponto Y; avaliar os textos por critérios bem definidos; fazer os estudantes alcançar um nível qualitativo melhor de aprendizagem destes gêneros escritos", é o que devemos mirar a alcançar, na condição de professor, especificamente nas práticas de reescrita de textos.

Por fim, destacamos que a recorrência a um trabalho didático-pedagógico tem a sua relevância nas vantagens que proporciona a apropriação para a produção de um gênero de discurso, seja oral ou escrito. Alinhado a esse pensamento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) afirmam que:

> Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Nesse sentido, sistematizamos a proposta didática com base nos conhecimentos apresentados sobre SD. Assim, o leitor terá a oportunidade de ver na sugestão desenhada o que a teoria postula; é o que chamamos de aliança entre teoria e prática. Destacamos, ainda, que as atividades de reflexão sobre a língua, propostas na sequência didática a seguir, partem do princípio de que a gramática está em função do texto, ou seja, está a serviço dos gêneros de discurso e é responsável pela organização das relações que constroem os sentidos e determinam as escolhas linguísticas.

5.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DE DISCURSO CARTA DO LEITOR

Conforme externamos antes, na presente pesquisa, tivemos a intenção de construir uma SD envolvendo o fenômeno da responsabilidade enunciativa no gênero de discurso carta do leitor. Escolhemos a carta do leitor por entendermos o que Carvalho (2008, p. 95) afirma a respeito dos textos motivadores para a construção desse gênero, quando diz:

> utilizar o texto jornalístico em sala de aula é também uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Isso é possível por meio de uma leitura crítica dos jornais e revistas, fornecendo aos educandos instrumentos eficazes para torná-los leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que não existem jornais e/ou revistas neutros tampouco informações puras.

Ademais, entendemos que a carta do leitor proporciona um contato com pessoas que escrevem capítulos da vida real. Sendo assim, o aluno estará exercendo seu papel de cidadão na sociedade, ao revelar sua opinião sobre fatos do cotidiano.

Para construir a SD, tomamos como base os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Eles orientam um modelo de SD que consiste nas seguintes etapas:

- Apresentação da situação;
- Produção inicial;
- Módulo 1;
- Módulo 2;
- Módulo n;
- Produção final.

Com base na orientação elencada, detalharemos os passos que levaram a elaboração de uma proposta de SD para o ensino da responsabilidade enunciativa com o gênero de discurso carta do leitor.

Destacamos que nossa sugestão apresenta 3 módulos em que, no primeiro, expomos a necessidade de se trabalhar a multimodalidade do texto motivador da carta

do leitor; no segundo, exploramos os efeitos de sentido do texto, as vozes presentes no texto e as marcas linguísticas que materializam o fenômeno da RE e, por fim, focamos na escolarização do gênero de discurso carta do leitor para, em seguida, finalizarmos com a produção textual.

Com esses módulos, assim como as demais partes dessa SD que explanaremos a seguir, esperamos que o aluno alcance níveis significativos de aprendizagem como: potencialização no processo de escrita, tendo uma visão ampla e privilegiada a respeito da RE e do gênero de discurso carta do leitor além de um bom entendimento de aspectos internos e, principalmente, externos da Língua Portuguesa.

APRESENTAÇÃO INICIAL (Duração: 2 aulas[9])

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 84), a apresentação da situação "prepara os alunos para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos". Portanto, a apresentação da situação é "o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada", consideram os autores (*Op. cit.,* p. 85).

Partindo desse pressuposto, o professor deverá distribuir cópias do texto "**Licença para telefonar"[10]** (ANEXO B) escrito por Carol Zappa. Esse texto se torna de suma importância, considerando a afirmação de Carvalho (2008, p. 93), quando o mesmo diz que "a construção de uma competência discursiva por parte dos alunos [...] só se tornará possível com textos verdadeiros, [...]". Nesse sentido, percebemos a importância de explorar criticamente os diversos sentidos do texto.

Nesta etapa, o docente promoverá um contato inicial com o texto, mediante a leitura, objetivando promover uma visão mais geral da discursividade do referido texto. A título de sugestão de atividade, segue algumas questões:

- ✓ Qual é o gênero abordado?
- ✓ Qual o assunto tratado?

[9] Essa previsão de aulas pode ser adaptada pelo professor que for utilizar essa sequência didática.
[10] A escolha desse texto se justifica pelo fato do mesmo trabalhar a relação da tecnologia e o comportamento humano.

- ✓ Qual a posição do autor a respeito do assunto tratado?
- ✓ Você concorda com a forma com que o autor trata o assunto?
- ✓ Quais palavras identificam a posição do autor no texto?
- ✓ Qual o tipo de discurso (direto e/ou indireto) predominante no texto?
- ✓ Com qual objetivo o autor utiliza o discurso identificado?

Com esses questionamentos, os alunos se familiarizarão com o texto para que possíveis dúvidas sejam sanadas com essas perguntas. Para isso, o professor orientará uma roda de conversa para ouvir as respostas dos discentes e, logo após, informar que esse mesmo texto será utilizado para a construção de uma carta do leitor, que será a próxima etapa a ser abordada.

PRODUÇÃO INICIAL

A partir dessa, o professor deverá produzir módulos objetivando corrigir as não-aprendizagens demonstradas pelo estudante na produção inicial a fim de que na produção final, as mesmas não se repitam. A respeito da utilidade da produção inicial a ser efetivada na introdução da aplicação de uma SD, Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 26) dizem que:

> a produção inicial tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente.

É com esse pensamento que o professor deverá fundamentar sua prática docente, ao optar por trabalhar seus conteúdos através de uma SD baseada no modelo proposto por Dolz, Noveraz e Scheuwly (2011).

A etapa inicial de aplicação da proposta deverá se dar com a apresentação de revistas a serem escolhidas a critério do professor, para os alunos folhearem e, em seguida, localizar a seção carta do leitor. O professor deverá dividir a turma em grupos para os estudantes lerem e analisarem as cartas do leitor. Assim, os alunos terão um contato com o suporte. Eles deverão folhear, ler o que acharem importante, prestar atenção nas fotos e nos demais detalhes que chamem a sua atenção.

Este momento é muito importante, pois possibilita que o aluno se expresse e dê sua opinião sobre determinado sentido. Com isso, o professor estará exercitando as atividades linguísticas em sintonia com Antunes (2009), quando a autora afirma que se gasta muito tempo nas aulas de língua portuguesa com nomenclaturas e análises sintáticas de frases soltas e de textos artificialmente escritos, perdendo-se a oportunidade de explorar os sentidos, as intenções e implicações socioculturais dos usos da língua.

Logo após, deverá ser entregue o seguinte roteiro de leitura, para que os grupos identifiquem e reflitam sobre algumas características das cartas apresentadas na revista escolhida pelo professor como suporte de estudo.

Quadro 4: Roteiro de leitura proposto para estudo das cartas do leitor.

ROTEIRO DE LEITURA PARA CARTAS DO LEITOR DE UMA REVISTA			
A revista apresenta cartas do leitor:	**Sim**	**Não**	**Ambos**
Curtas			
Longas			
A linguagem utilizada nas cartas do leitor examinadas é:			
Formal			
Informal			
O assunto é tratado de forma:			
Objetiva			
Subjetiva			
Na carta do leitor, o autor:			
Chama a atenção do que leu elogiando			
Chama a atenção do que leu fazendo uma crítica			

Fonte: Autoria própria.

Esse roteiro de leitura traz à tona o que se espera da escola, pois mais importante do que memorizar certas características, é o aluno saber relacionar e tirar conclusões a partir das informações colhidas do texto. A esse respeito, Pauliukonis (2011, p. 243) orienta que:

> em vez de procurar o que o texto diz, procura analisar como o texto diz e por que diz o que diz de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias [...] produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam.

Depois de trabalhadas tais características, os grupos deverão escolher matérias publicadas na revista que estiver consultando para redigir uma carta do leitor. Após a produção inicial, o professor deverá orientar os estudantes quanto a questões de possíveis “erros”, para, em seguida, ver a possibilidade de enviar as cartas do leitor para a sua redação, caso o aluno tenha interesse e seus pais autorizem. Na impossibilidade de enviar as cartas do leitor à redação da revista em estudo, o professor tem a opção de organizar um mural na escola onde leciona para publicar as cartas produzidas pelos alunos.

Esses passos estão de acordo com Carvalho (2008, p. 93), quando a autora afirma que a competência discursiva “se torna possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”.

Além de o professor propor a seus discentes que eles enviem as suas cartas do leitor para a redação da revista, poderá usá-las em sala de aula para trabalhar os conteúdos escolares. Neste caso específico, partindo das produções iniciais, apresentaremos módulos, objetivando o ensino e aprendizagem dos seguintes conteúdos: a interpretação do texto, a didatização do gênero de discurso carta do leitor e marcas linguísticas que materializam a RE, além da sequência dos módulos que poderá ser modificada de acordo com a necessidade de cada professor, considerando do desempenho do aluno.

Na descrição dos módulos, todas as atividades serão explicadas e, no final, expressas em uma síntese através de um quadro. Para esses módulos, descreveremos as atividades baseados no texto “**Licença para telefonar**” (ANEXO B). Há outras opções de textos (ANEXO C e D) com a mesma temática. O intuito desta SD é oferecer um leque de opções para os docentes, cabendo a esses efetivar as alterações que julgar necessárias.

MÓDULO 1 (Duração: 4 aulas)

Para iniciar, o professor fará uma roda de conversa para refletir sobre a influência da tecnologia, mais precisamente do celular, no nosso comportamento. Cada aluno terá o seu momento de falar sobre experiências pessoais, considerando que a matéria nos faz refletir sobre as mudanças implicadas pelas tecnologias que visivelmente alteram nossos hábitos cotidianos. Esses conhecimentos prévios ou

adquiridos na discussão serão importantes para a compreensão e interpretação do texto que será analisado.

Dando continuidade, o professor deverá distribuir cópias do texto **Licença para telefonar** (ANEXO A) e solicitar que seus alunos façam uma leitura silenciosa com duração de até 10 minutos. Em seguida, poderá abrir uma discussão em grupos para que os discentes exponham suas opiniões a respeito do texto lido. Concluída as observações, será a vez do professor destacar pontos importantes que não foram discutidos pelos estudantes.

Para verificar se o nível das discussões se realizou de forma satisfatória e significativa, o professor deverá levantar os seguintes questionamentos:

- ✓ Qual a relação desse texto com sua vida?
- ✓ O que a autora quis dizer ao afirmar: “O fato é que o mundo girou e o fato de conversar ao telefone foi se tornando um daqueles hábitos em desuso diante da praticidade das mensagens de texto”?
- ✓ Segundo uma pesquisa promovida pela Anatel, Deloitte e Teleco, em 2013, 80% das pessoas afirmavam que usavam o celular principalmente para fazer ligações; já em 2016, 70% se diziam utilizar o aparelho prioritariamente para enviar mensagens de texto e de voz, diante disso, quais os pontos positivos e negativos dessa mudança de uso dado ao celular? Quais palavras identificam a pessoa ou entidade que fala no texto?
- ✓ Com qual objetivo o autor empregou essas palavras?
- ✓ Que tipo discurso (direto e/ou indireto) é empregado pelo autor?

À medida que os alunos discutirem uma questão, o professor poderá avançar para a pergunta seguinte, de modo que os questionamentos sejam respondidos. Nesse primeiro momento, tais questionamentos deverão levar em consideração alguns pontos: o sentido global do texto e a relação que o mesmo apresenta com a sociedade atual. Logo, o objetivo desses questionamentos é diverso, por exemplo: fazer com que o aluno reflita sobre como o homem está usando a tecnologia atualmente, além de servir para identificar as vozes, marcas linguísticas e efeitos de sentido que configuram o fenômeno da (não) assunção da RE.

Em relação à multimodalidade, é possível explorar não apenas a dimensão verbal do texto, mas também a não verbal através da interpretação das cores, o estilo

e o tamanho da fonte, os infográficos, as ilustrações, os destaques em negrito, entre outros recursos visuais que fazem com que a leitura se torne mais compreensiva e dinâmica.

Abaixo, sintetizamos as informações descritas no módulo 1.

Quadro 5: Síntese das atividades propostas no módulo 1.

MÓDULO 1	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	DURAÇÃO
Discussão do tema "***Nossos comportamentos diante o celular***" e analisar os aspectos internos e externos do texto em questão	Discussão do tema para sondar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema tecnologia;	Duas aulas
	Leitura e discussão do texto: **LICENÇA PARA TELEFONAR**.	Três aulas
	Analisar os aspectos semióticos do texto: **LICENÇA PARA TELEFONAR**.	Quatro aulas

Fonte: Autoria própria.

MÓDULO 2 (Duração: 10 aulas)

No módulo 2, o professor irá trabalhar a (não) assunção do fenômeno da Responsabilidade Enunciativa[11], tendo em vista ser um assunto de extrema importância para a checagem dos sentidos do texto como também do propósito comunicativo do autor, a identificação das vozes do discurso, entre outras questões que auxiliarão os discentes a ter uma visão diferente na hora de interpretar os textos.

Ao abordar o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa, o professor trabalhará em cima de três metas: identificar e analisar as marcas linguísticas; discutir os efeitos de sentido que as marcas linguísticas exercem sobre o texto e, por último, identificar as vozes presentes no discurso, conforme no módulo anterior começamos a demonstrar nas questões propostas para o estudo dos textos.

Para cumprir o exposto, o professor se fundamentará em alguns aspectos destacados por Gomes (2015), no âmbito do ensino de gramática, das convenções gráficas e ortográficas e da leitura e escrita. Os dois primeiros darão conta da análise das marcas linguísticas e efeitos de sentido, enquanto a leitura e a escrita enfatizarão

[11] Considerando alguns termos específicos da Responsabilidade Enunciativa tratados por Adam (2011), tais como: *assunção*, engajamento, proposição-enunciado, entre outros. Esses serão adaptados ao contexto escolar do Ensino Fundamental, precisamente nos Anos Finais, a fim de facilitar o entendimento por parte dos alunos.

as vozes do discurso. Todo esse conhecimento toma como orientação os dizeres de Gomes (2015).

Assim, a turma será dividida em grupos pelo professor que assumirá o papel de orientar seus alunos nesse assunto, que para a maioria, é uma nova forma de entender e enxergar o texto. Primeiro, o docente trabalhará alguns aspectos gramaticais: pronomes, tempos e modos verbais, conectores e advérbios para também em grupos, explorar um desses conteúdos. Ao identificar as marcas linguísticas no texto (ANEXO A), o professor orientará o grupo que trabalhou com os pronomes a fazer o que Gomes (2015, p. 161) destaca:

> [...] mais do que identificar os pronomes, o professor pode sinalizar o sentido de cada um desses elementos no que se refere à (não) assunção da RE. Por exemplo, mostrar que os pronomes de primeira pessoa são marcas de que o produtor do texto se engaja no texto e assume a responsabilidade pelo dizer, ao passo que a opção pelo uso de terceira marca um distanciamento em relação ao conteúdo proposicional veiculado.

Nesse sentido, o professor estará dando outro sentido ao uso dos pronomes no texto. Esse sentido vai além do que convencionalmente se dá quando são vistos como uma categoria que substitui algum termo na frase, quando trabalhados em atividades gramaticais cuja concepção normativa prevalece.

Em relação ao grupo que ficar por trabalhar com os tempos e modos verbais, vale conferir o que Gomes (2015, p. 161) propõe:

> O professor pode mostrar, por exemplo, que os tempos do passado, marcadores de um discurso anterior, são mais propensos a aparecer em situações em que o produtor do texto não assume a responsabilidade pelo dito, enquanto os tempos do presente caracterizam, mormente, a assunção da RE.

Esta visão dada aos tempos e modos verbais por Gomes (2015), nos faz refletir sobre algumas regularidades da Língua Portuguesa. Além disso, destaca a importância da seleção correta a respeito dos tempos verbais, no que se refere ao grau de engajamento do autor, no discurso.

No que confere aos conectores, Gomes (2015, p. 161-162) destaca:

> É possível um rico trabalho com os conectores a partir dos estudos da RE. Por exemplo, ao discutir os conectores, o docente pode mostrar

> que, além de acrescentar informação nova às informações já existentes, os conectores, aditivos podem ser usados pelo produtor do texto para validar seu ponto de vista e marcar seu engajamento pelo dito, ao posso que os conectores adversativos, contrapõem ideias e possuem o poder de modificar a orientação argumentativa do enunciado, marcando a não assunção da RE.

Por último, temos o trabalho com os advérbios, que são alguns dos recursos linguísticos que materializam e podem explicar as modalizações. Com essas, o autor pode expressar sua avaliação sobre determinado assunto que chame a sua atenção, seja de modo positivo ou negativo.

Segundo Gomes (2015), o âmbito das convenções gráficas e ortográficas oportuniza trabalhar com o ensino das aspas, dois pontos, travessões, ponto de exclamação e recursos como itálico, negrito e sublinhado. O autor ainda sugere como este conteúdo pode ser trabalhado no âmbito escolar:

> Em todos os casos desse tópico, o professor poderá desenvolver atividades que assimilem a contribuição dessas marcas no processo de (não) assunção da RE e a função de cada uma na construção do processo argumentativo do texto (GOMES, 2015, p. 162).

O trabalho com esses recursos linguísticos, como bem ilustrado por Gomes (2015), reflete no comportamento que o autor visa estabelecer com os possíveis leitores. Dessa forma, tais recursos não estão ali por acaso; eles têm uma função muito significativa no texto que se torna essencial à sua compreensão.

Ainda nesta etapa, o professor auxiliará os alunos lendo e discutindo o texto com eles, certificando-se de que entenderam a ideia global. Também orientarão a buscar no texto, os recursos expressivos utilizados e os efeitos de sentido conseguidos a partir do uso desses sinais.

Por último, embora não menos importante, temos o trabalho no âmbito da leitura e da escrita. Sobre essa perspectiva de trabalho, Gomes (2015) afirma que dentro dessa, pode-se trabalhar com os seguintes pontos: a identificação das vozes, destacando os efeitos de sentido causados pela pluralidade de vozes (polifonia); exploração da relação dos locutores/enunciadores envolvidos no processo de enunciação; detectação das marcas de subjetividade presentes no texto além da intertextualidade, marcas da oralidade em textos formais, a orientação argumentativa construída a partir da (não) assunção da RE, as imagens construídas a partir do

engajamento do autor e questões culturais que influenciam direto ou indiretamente a (não) assunção da RE.

O professor que trabalhar esses últimos pontos destacados por Gomes (2015), não deverá se contentar apenas em identificar de quem é a voz em um determinado enunciado, ou seja, quem é o locutor, o enunciador ou até mesmo outra entidade. Questões de destaque ganham relevância nessa parte: quem assume a responsabilidade dos enunciados? Qual a diferença entre assumir o que é dito e atribuir o que é dito a uma outra pessoa? Por quê?

Vale ressaltar ainda que grande parte dos conteúdos aqui destacados por Gomes (2015) foram observados no texto (ANEXO A). Com isso, espera-se que ao completar as etapas, os alunos melhorem consideravelmente seu discernimento com relação a RE.

Após o professor se fundamentar sobre o assunto ao qual deseja abordar, seguem as questões que podem trabalhar junto ao aluno:

- ✓ Identifique os pronomes no texto, informando os que se referem ao autor do texto ou a outra entidade por ele citado.
- ✓ Localize os verbos empregados no texto, identificando o tempo (passado ou presente) e a pessoa a que esses se referem.
- ✓ Identifique os conectores do texto, destacando a sua função argumentativa.
- ✓ Qual o tipo de discurso (direto e/ou indireto) empregado no texto?
- ✓ Com qual objetivo o autor escreveu a carta do leitor por você lida?
- ✓ Você acredita que utilizar a fala de outra pessoa / entidade no seu texto pode trazer algum tipo de vantagem? Qual?

É possível perceber, através desses questionamentos, as vozes, marcas e efeitos de sentido dos conhecimentos linguísticos adquiridos de modo que, conforme salienta Gomes (2015, p. 163), “a gramática, através de suas marcas gráficas e ortográficas, deixam de ser apenas uma lista de nomenclaturas sem sentido e passam a ser entendidas como elementos que estão a serviço das práticas interacionais”, endossando o que propomos neste módulo através das questões da atividade para o professor trabalhar em sala de aula, não o ensino gramatical pelo ensino apenas, mas ressaltando a sua função no texto.

Abaixo, sintetizamos as informações descritas no módulo 2.

Quadro 6: Síntese das atividades propostas no módulo 2.

MÓDULO 2	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	DURAÇÃO
Responsabilidade Enunciativa	Identificação das marcas linguísticas que materializam a RE.	Quatro aulas
	Discussão e análise dos efeitos de sentido das marcas identificadas.	Quatro aulas
	Identificação das vozes presentes no discurso.	Duas aulas

Fonte: Autoria própria.

MÓDULO 3

No módulo 3, o professor irá trabalhar o gênero de discurso carta do leitor. Nessa etapa, é de suma importância que o ensino ocorra, considerando o texto como um processo e não como um produto acabado. Sua postura deve fugir da artificialidade com que hoje muitos professores trabalham em sala de aula. Nesse sentido, Bezerra (2010, p. 231) afirma:

> Para evitar que os textos, ao transformarem-se em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola.

Com essa citação, a autora ressalta a importância de se trabalhar o gênero de discurso de forma contextualizada, ou seja, não é propor a produção de uma carta do leitor para atribuir uma simples nota. Ao tomar esta postura, o professor estará deixando de lado o real sentido da produção textual. Quanto mais natural o processo de ensino-aprendizagem ocorrer, maiores serão as chances de o aluno assimilar os conteúdos que lhe ensinados.

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 37), as atividades construídas com base nos gêneros de discurso, devem ser criativas, de modo a possibilitar ao desenvolvimento de inúmeras habilidades linguístico-discursivas, tais como:

- Construir sentidos, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre gêneros, suas características linguísticas e discursivas e sua forma de circulação;
- Identificar e estabelecer o tema e sua progressão na construção dos sentidos nos textos;

- Explicitar relações de coesão e coerência no texto, a partir de recursos linguísticos adequados, possibilitando a recuperação da referência por parte do interlocutor;
- Analisar estratégias de composição enunciativa e de posicionamento dos enunciadores para compor a cena no texto;
- Promover inferências para dar sentido a enunciados verbais e não verbais;
- Refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam os enunciados;
- Analisar as escolhas lexicais e a funcionalidade dessas escolhas para a promoção de sentidos e para o estabelecimento dos propósitos relativos ao texto etc.

Trabalhar os gêneros fundamentado nesses pontos, é considerar o gênero de discurso flexível com características discursivo-funcionais.

Depois dessa breve reflexão, o professor irá iniciar sua aula com alguns questionamentos: O que é uma carta do leitor?; Qual a sua estrutura?; Quais as suas características?; Qual a diferença da carta do leitor na versão do leitor e na versão do editor?; Quais os suportes de circulação? e Quais os propósitos comunicativos comumente destacados na carta do leitor?

Esses questionamentos, portanto, deverão ser tratados de forma mais profunda, tendo em vista que na produção inicial os alunos já tiveram um contado rápido guiado pelo roteiro de leitura das cartas do leitor analisadas. Para responder a esses questionamentos, o professor dividirá a turma em grupos, distribuindo a revista que esteja sendo utilizada no processo de ensino e aprendizagem para os alunos localizarem a seção das cartas do leitor e respondam às perguntas apresentadas.

Depois dessa explanação e discussão em sala de aula sobre as características da carta do leitor, o professor apresentará slides abordando como se dá o funcionamento desse gênero de discurso na sociedade. Destacará seus possíveis propósitos comunicativos, a saber: pedido, informações, cobrança, entre outros.

O professor discutirá com seus alunos que, segundo Silva (1997), a carta do leitor pode ser considerada uma espécie do gênero de discurso “carta”. Sendo assim, ambos possuem características em comum, tais como: sua estrutura básica, a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida.

Finalizado essas orientações, o professor deverá encaminhar o aluno para a produção final que a seguir será descrita.

Abaixo, sintetizamos as informações descritas no módulo 3.

Quadro 7: Síntese das atividades propostas no módulo 3.

MÓDULO 3	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	DURAÇÃO
Didatização do gênero de discurso ***carta do leitor***	Elaboração de questionários sobre as características da carta do leitor.	Uma aula
	Análise de cartas do leitor da revista *VEJA.*	Duas aulas.
	Análise da estrutura da carta	Uma aula
	Reestruturação da carta.	Cinco aulas

Fonte: Autoria própria.

PRODUÇÃO FINAL

Terminados os módulos, o professor encaminhará a produção final. Caso não seja possível a produção de uma carta do leitor para ser enviada para a redação a qual esteja sendo usada no norteamento do processo didático-pedagógico, poderá organizar um mural ou até mesmo produzir um jornal escolar ou uma revista para publicar as cartas do leitor escritas pelos estudantes. Logo, pontuamos que essa prática se torna relevante tendo em vista a oportunidade que o texto do aluno terá de circular além da sala de aula e ser lido por outros leitores.

Ao finalizarmos a proposta de SD, fazemos algumas ressalvas, tais como: apesar de termos trabalhado apenas um texto nessa sequência, pudemos visualizar possibilidades de se trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com outros gêneros de discurso. Isso só reforça a ideia de que não importa a quantidade de textos trabalhados, mas a qualidade prática de como será efetivado em sala de aula, desde a sua apropriação até a sua produção, passando por todas as etapas que compõem o processo de escrita (planejamento, produção, revisão, reelaboração) à sua circulação.

Destacamos também que não basta apenas identificar os recursos disponíveis (pronomes, verbos, conjunções, entre outros), havendo a necessidade de analisá-los de forma que se procure o propósito de sua utilização nos enunciados. Do contrário, a presente proposta em curso não ganhará os rumos com os quais foi fundamentada.

É nessa ótica, por fim, que encerramos nossa proposta de intervenção. Destacamos que este trabalho não é uma fórmula pronta e acabada; pelo contrário; é uma das muitas opções que o professor passará a dispor para trabalhar com seu alunado. Dessa forma, tivemos a preocupação de mostrar que é possível fazer um

estudo diferenciado, levando o aluno a refletir, baseado em planejamento, sistematização e concatenado à uma teoria linguística, a exemplo da discorrida ao longo desse nosso trabalho.

Através dessa proposta, vimos a possibilidade de intervenção na realidade escolar com qualidade, através de aulas baseadas em princípios teóricos consistentes e úteis para o docente, ao oferecer um aporte teórico e metodológico que oriente a sua atuação em sala de aula de maneira significativa.

Também ressaltamos que a proposta explanada é um caminho possível, o que não impede a inserção de outras estratégias de ensino e aprendizagem para o conhecimento pesquisado. Todavia, asseguramos que as aqui sugeridas para o público a exemplo do pesquisado, apresenta um “tom” didático e atraente, que permite o acesso a um conhecimento que muitas das vezes pelo não domínio, o aluno poderá passar despercebido e não ler e produzir um gênero de discurso, a exemplo de uma carta do leitor, atento às marcas que associam o dito ao responsável que o proferiu.

Assim, levantamos uma forma de como a teoria linguística estudada poderá ser tramitada em sala de aula, demonstrando o seu real sentido e valor no uso da linguagem. Outro aspecto, é que ao falarmos ou escrevermos, usamos termos que ora nos pertencem e não tem como negar ou pertencem a outro e, também, pode ser recuperado pelo modo que expressamos no texto. Assim, reconhecer para aprender e bem usar é o caminho que este trabalho aponta a partir do fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o fenômeno da (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa nos textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental. A partir da investigação dos dados, apresentamos os resultados de nossa pesquisa. Para tanto, retomamos as questões que nortearam esta investigação, conforme transcrevemos a seguir:

- Que vozes estão presentes no gênero de discurso carta do leitor produzidas por estudantes?
- Que efeitos de sentido são construídos por meio dessas vozes presentes no gênero de discurso carta do leitor?
- Que marcas linguísticas materializam as vozes dos estudantes presentes no gênero de discurso carta do leitor?

Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que:

a) O gênero de discurso carta do leitor, produzido pelos alunos, expressa raramente outras vozes que não sejam a deles. Nesse sentido, praticamente em todos os textos analisados, o aluno não traz a voz de outro, salvo raras exceções, quando ele se apropria da voz da articulista Rosely Sayão. Portanto, podemos afirmar que há uma predominância do PdV do aluno, apesar de encontrarmos, em pequena recorrência, PdV de outras fontes enunciativas, a exemplo da articulista Rosely Sayão, autora do artigo que motivou a escrita das cartas do leitor analisadas neste trabalho;

b) Podemos apontar diversos efeitos de sentido construídos pelas vozes presentes no texto, a saber: pontos de vistas (produtor e a articulista Rosely Sayão) em consonância; ênfase dada ao tema abordado; opinião contrária ao uso excessivo do celular; reforço de posicionamento; apropriação da voz do outro para influenciar o PdV do interlocultor, entre outros;

c) Em relação às marcas linguísticas identificadas nas cartas do leitor analisadas, temos: índices de pessoas, conectores, asserções, adjetivos, advérbios, verbos na 1ª pessoa do singular, verbos na 1ª pessoa do plural, verbos na 3ª pessoal do singular, modalizadores, entre outros. Todas essas marcas ajudaram na

identificação das vozes presentes no texto e desempenharam, também, uma função de destaque na expressão da orientação argumentativa do enunciador;

d) Como contribuições, destacamos que o estudo do gênero de discurso carta do leitor, relacionado ao estudo do fenômeno da responsabilidade enunciativa, manifesta-se diretamente na formação sócio-cultura-textual-discursiva dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, do ponto de vista sociocultural, o estudante torna-se mais consciente de sua atuação perante às questões acopladas ao contexto social em que vive. Tal resultado se efetiva ao se perceber as vozes faladas e os seus efeitos de sentido nos enunciados de um texto. Já quanto ao ponto de vista textual-discursivo, ele poderá ser um leitor e um escritor de textos com eficiência, autonomia e criticidade, devido à consciência dos efeitos que as marcas linguísticas provocam na construção de sentido do gênero de discurso carta do leitor, e pelo conhecimento adquirido no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo, tornando-se capaz de se inserir em seu texto.

Destarte, podemos afirmar que os resultados obtidos respondem às nossas questões de pesquisa: há uma heterogeneidade de vozes no gênero de discurso carta do leitor, e esses são materializados linguisticamente por diversas marcas. No que diz respeito aos efeitos de sentido, percebemos que esses contribuíram significativamente para que o texto se configurasse com um teor orientativo e conscientizador a respeito da tecnologia.

Assim, vimos que o aluno no gênero de discurso em foco, assumiu a RE na maioria das cartas do leitor através de marcas linguísticas e efeitos de sentido, contribuindo, assim, para a argumentação no gênero de discurso carta do leitor, o que nos permite entender como se configura o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa expressa no texto. Ainda sobre os resultados obtidos, presenciamos uma fragilidade dos discentes ao utilizar pouco a voz do outro. Desta forma, os alunos não conseguiram enxergar possíveis vantagens de se trazer a voz do outro para enriquecer seu texto, tais como: confiabilidade, credibilidade, entre outros.

Face ao exposto, corroboramos com Gomes (2014, p. 147) ao afirmar que a (não) assunção da responsabilidade enunciativa configura-se como um “mecanismo argumentativo fortemente marcado pelo produtor do texto, com vistas a seus propósitos comunicativos” e que “o texto se constrói nesse jogo de assunção e/ou não

assunção dos enunciados, de acordo com a orientação argumentativa e com os objetivos do produtor do texto" (GOMES, 2014, p. 147).

Assim sendo, continuamos justificando a relevância do ensino e aprendizagem do fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa para estudantes do Ensino Fundamental, ressaltando 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. Sendo assim, tal fenômeno é relevante à medida que conseguimos identificar os efeitos de sentido causados pela identificação das vozes presentes no texto, as marcas linguísticas e o efeitos de sentido construídos por ambas no texto.

Por isso, com base nas fragilidades encontradas pelos alunos e na falta de habilidade de não saber utilizar a voz do outro na produção textual, apresentamos uma proposta de intervenção, na perspectiva de essa contribuir em um ensino de Língua Portuguesa interativo e dinâmico, esclarecendo pré-requisitos para que seja eficiente, eficaz e facilite o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no que diz respeito a leituras de textos e o fenômeno da (não) assunção da responsabilidade enunciativa materializada no gênero de discurso carta do leitor.

Nesse sentido, destacamos também que para que uma sequência didática proporcione um ensino significativo e produtivo nas aulas de Língua Portuguesa, são necessárias implicações reflexivas que ultrapassem os aspectos puramente internos da língua, ou seja, o estudo não pode se limitar apenas ao conteúdo. Cabe ao professor inserir atividades reflexivas e inerentes à linguagem empregada socialmente, a exemplo do gênero de discurso carta do leitor que escolhemos como objeto de pesquisa.

Ainda sobre a proposta de intervenção, esperamos que o professor a acolha não como um manual de receita a ser seguida tal e qual, mas tome como ponto de partida, fazendo os ajustes necessários para utilizá-la em sala de aula, minimizando o ensino de práticas cada vez mais fragmentadas com estudo de normas gramaticais descontextualizadas e de frequentes insucessos. Só assim, em nossa opinião, poderá contribuir com um novo cenário de ensino capaz de formar alunos proficientes em sua língua materna nas mais diversas situações comunicativas. Esperamos que as atividades propostas na SD tenham suprido o nível de expectativa, fazendo com que outros profissionais da área de línguas possam utilizá-la para auxiliar na sua prática docente.

Por fim, diante das oportunidades proporcionadas pelo nosso curso e da pesquisa implementada, encerramos consciente da responsabilidade de complementar os conhecimentos adquiridos e construídos ao longo dessa etapa de formação, afinal, o conhecimento é dinâmico e infinito, a cada dia se tem o que ler e aprender. Outro aspecto, é sempre associar o que aprendi e aprenderei à minha profissão, sendo essa uma das razões maiores pelas quais buscamos um curso de formação, a exemplo do PROFLETRAS.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J.-M. Analyse Textuelle Des Discours: niveaux ou plan d´analyse. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 14, 2012.

ADAM, J.-M. **Genres, textes, discours**: pour une reconception linguistique du concept de genre. Revue belge de philologie et d'histoire 75, 1997, p. 665-681.

ADAM, J.-M. **Linguistique Textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ADAM, J-M.; HEIDMANN, U. **O texto literário**: por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. **Gêneros textuais ou discursivos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

AZEREDO, José Carlos. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. 1 ed. São Paulo: parábola, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSOLIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 245-271.

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

CARVALHO, Rosilene Rodrigues. Cartas do leitor: ação retórica no ensino fundamental. In: PETRONI, Maria Rosa (Org.) **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EduFMT, 2008. p. 93-119.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. D. **Artigo de opinião:** sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

COELHO, S. S. B. **Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor**: uma proposta de sequência didática. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. 133p.

COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. La prise em charge: mise em perspective. **Langue Française**, Larousse, n. 162, p. 71-87, 2009.

CONTE, M. E. **La lingüística testuale**. Milão: Ferltrinelli Economica, 1977.

COSERIU, E. Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar **Romanistisches Jahrbuch**, Berlin, n. 7, p. 29-54, 1957.

COSTA, S. G. **Cartas de leitores**: gênero discursivo porta-voz, porta voz de queixa, crítica e denúncia do jornal O Dia. Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ, n. 10, 2005, p. 28-41. Disponível em: http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2018.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMINIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CULIOLI, A. **Encyclopédie Alpha**, t 10, Paris, Grange Batelière et Novare, Instituto geografico de Agostini, entrée MODALITÉ, 1971.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M; SHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SHENEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura da educação básica. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

FONTANINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

GOMES, A. T. **A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória,** 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014.

GOMES, A. T. Educação, Letramento e Práticas Sociais. In: **Revista Magna** – Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 09 – nº 16 – 1º Semestre de 2013 – ISSN 1807-5193.

GOMES, A. T. Implicações da (não) assunção da responsabilidade enunciativa para o ensino de espanhol como língua estrangeira. In: GOMES, A. T.; PONTES, V. de O. (Organizadores). **Espanhol no Brasil:** Perspectivas Teóricas e Metodológicas. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 151-165.

GOMES, A. T.; RODRIGUES, M. das G. S. A categoria do mediativo: noções básicas. In: GOMES, *et al*. **Análise Textual dos Discursos:** perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra, PT: Grácio Editor, 2018. p. 65-78.

GOMES-SANTOS, S. N. et. al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 315-353.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans le temps du français. **Langue française**, n. 102, p. 8-23, 1994.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação. 2014.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 01 set. 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

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

KÖCHE, V. S.; BOLF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: Gêneros textuais do argumentar ao expor. 6ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. 2002. Disponível em: < https://www.passeidireto.com/arquivo/6233525/o-papel-da-linguistica-no-ensino-de-linguas >. Acesso em: 13 jul. 2019.

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

MELLO, V. H. D. **Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor**: uma abordagem enunciativa. 2008. Disponível em: <http:www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/131.Pdf>. Acesso em: 8 de maio de 2019.

NØLKE, H.; FLØTTUM, K.; NORÉN, S. **ScaPoLine**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Kimé, 2004.

PASSEGGI, L. *et al*. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (Orgs.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011, p. 239-258.

RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. São Paulo Cortez, 2016.

RABATEL, A. **Homo narrans**: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit: les points de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas, 2008.

RABATEL, A. **Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responabilité limitée**. Langue Française, Paris, n. 162, p. 71-87, 2009.

RODRIGUES, M. G. S. *et al*. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J.-M. *et al*. **Análises textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-187.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem ao objeto de ensino, Trad. CORDEIRO, Glais Sales. In: Rev. Bras. de Educação, n.11, p. 5-16, mai/ago, 1999.

SILVA, V. L. P. P. da. 1997. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V. e BARROS, K. S. M. (Orgs.) **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: EDUFRN, p. 118-124.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CENTRO EDUCACIONAL PROFESSORA ODETE MACIEL FIRMO

ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA

Autorizo o professor/pesquisador, **Raphael Dantas de Oliveira** (aluno regular do curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN), à prerrogativa de fazer uso do ambiente escolar para a obtenção de dados e informações produzidas pelos alunos durante a pesquisa-ação nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano “A” desta referida escola. Os dados obtidos e produzidos pelos alunos serão analisados, exclusivamente, com objetivo científico. Neste sentido, será utilizado um código para identificação dos textos e alunos, sem que seja exposta a sua identidade.

Jardim do Seridó, 06 de agosto de 2018.

_____

Assinatura da Gestora Escolar

APÊNDICE B

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DE LOURDES MEDEIROS CUNHA

ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS

Autorizo o professor/pesquisador, **Raphael Dantas de Oliveira**, aluno regular do curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN, à prerrogativa de fazer uso das informações e textos produzidos (carta do leitor) pelos alunos durante a pesquisa-ação nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano “A” desta referida escola. As cartas do leitor produzidas pelos alunos serão analisadas na Dissertação, exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, será utilizado um código para identificação dos textos e sua autoria.

_____

Assinatura do aluno-participante da pesquisa

_____

Assinatura do pai ou responsável legal pelo aluno

Jardim do Seridó – RN, 06 de agosto de 2018.

APÊNDICE C – PROJETO INTERAGINDO COM AS CARTAS DO LEITOR

1. INTRODUÇÃO

Muitas vezes, escrevendo ou falando, não percebemos o poder que as palavras possuem ao invocá-las. Pensando por essa ótica, decidimos elaborar o projeto ***Interagindo com a carta do leitor*** para explorar as marcas linguísticas presentes no referido gênero de discurso e a importância desse para a sociedade.

Com relação a isso, vemos como relevante, em sala de aula, nas práticas de leitura e escrita, efetivarmos uma didática que sirva para o aluno aprender e dominar esse conhecimento, reconhecendo a sua função no texto, a exemplo do gênero escolhido como objeto de estudo.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Conscientizar os alunos da importância das marcas linguísticas do gênero de discurso carta do leitor.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir cartas do leitor a partir do artigo de Rosely Sayão intitulado "**As crianças e a tecnologia**";
- Identificar e analisar algumas marcas linguísticas que indicam o grau de engajamento do locutor;
- Discutir com os alunos os efeitos de sentido que determinadas marcas linguísticas apresentam dentro do texto.

3. JUSTIFICATIVA

A elaboração desse projeto pode ser justificado por vários motivos. Um deles é aproximar o aluno a diversos gêneros de discurso da esfera jornalística (carta do leitor, artigo, resenha jornalística, notícia, reportagem). Esses, por sua vez, apresentam seus propósitos comunicativos e eventos deflagradores que os caracterizam. Além desse, podemos destacar o estudo das marcas linguísticas como forma de materialização da responsabilidade enunciativa.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A esfera jornalística é um ambiente que abriga diversos gêneros de discurso a exemplo de carta do leitor, carta ao leitor, artigo, reportagem, notícia, charge, entre outros. Todos dotados de sentido e com seus propósitos comunicativos. No caso da carta do leitor, BEZERRA (2010, p. 228) afirma que a carta do leitor:

> É um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura.

Desse modo, no presente projeto, os alunos serão instigados e orientados a observar e discutir o texto “As crianças e a tecnologia” para chegarem a uma conclusão a partir da temática a ser estudada.

Dentro de qualquer gênero de discurso materializado através de textos, há marcas linguísticas que evidenciam o engajamento do autor a respeito do dito. Afinal, sabemos que não há neutralidade na fala. Logo, o estudo dessas marcas possibilita o aluno a entender melhor os propósitos comunicativos expressados na escrita.

5. RECURSOS DIDÁTICOS

- Data show;
- Xerox;
- Quadro;
- Pincel.

6. METODOLOGIA

- Leitura;
- Discussão;
- Análises;

- Produções escritas.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, de forma que sejam observadas ao longo do projeto determinados pontos tais como: reconhecimento da função social da carta do leitor, identificação das características do gênero de discurso carta do leitor, reconhecimento das marcas linguísticas que comprovam o grau de engajamento do autor do texto e a manutenção de uma sequência lógica de ideias sobre o assunto, entre outras.

8. CRONOGRAMA

MÊS/ETAPAS	**FEV.**	**MAR.**	**ABRIL**	**MAIO**	**JUNHO**
ESCOLHA DO TEMA	**X**				
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	**X**				
ELABORAÇÃO DO PROJETO	**X**				
APRESENTAÇÃO DO PROJETO		**X**			
COLETA DE DADOS			**X**	**X**	**X**

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Â. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

ROSELY SAYÃO

Dermatologia: "Tal resistência é causada por hábitos aparentemente simples de ser combatidos, como o medo de contaminar os olhos com o filtro, ou porque as pessoas não se dão conta de que é preciso fechá-los para aplicar o produto".

Com 30 milímetros de largura e cerca de 1,5 milímetro de espessura, a pele das pálpebras é uma das áreas mais delicadas do corpo, perdendo apenas para as laterais dos olhos. Tamanha fragilidade a torna extremamente vulnerável à ação solar. A melhor opção de proteção é o bloqueador solar, o chamado filtro físico, de textura grossa. Ele forma uma barreira que reflete os raios, impedindo sua penetração. É o tipo de produto recomendado para os bebês e surfistas, por exemplo.

A quantidade aplicada tem de ser abundante, equivalente a uma colher de chá cheia para cada pálpebra. Proteger-se apenas com chapéu ajuda, mas não basta. Os melhores, feitos com tecido sintético, escuro e com trama apertada, bloqueiam apenas 50% da radiação solar. Os óculos produzidos com lentes antirraios ultravioleta também não protegem totalmente. Seu uso deve estar associado ao do chapéu.

O hábito de proteger a pele ainda é pouco disseminado no Brasil. Sete em cada dez adultos não usam protetor. As mulheres são mais cuidadosas que os homens, devido à preocupação com as marcas do envelhecimento causadas pelo sol, como manchas e rugas — não propriamente pelo perigo do câncer. Os homens, por isso, são os que correm maior risco de morrer em razão da doença. O uso de protetor solar nos primeiros dezoito anos de vida pode reduzir em até 80% a probabilidade de desenvolvimento de câncer de pele na idade adulta. ■

AS CRIANÇAS E AS TECNOLOGIAS

Relacionar-se no mundo virtual é bem diferente de conviver na vida real

AS CRIANÇAS e os adolescentes estão vivendo boa parte de seu tempo no mundo virtual, principalmente por meio de seus aparelhos celulares. O Unicef, em seu relatório divulgado em dezembro de 2017 (https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf) que trata do acesso de crianças e jovens à tecnologia digital — em especial à internet —, usou a expressão "cultura do quarto" para indicar um dos efeitos desse fenômeno. Os mais novos têm preferido o isolamento do espaço privado ao uso do espaço público para se dedicarem à imersão nas redes. Vamos a um exemplo.

WEBERSON SANTIAGO

Uma garota que completou 9 anos pediu à mãe para comemorar a data com algumas amigas da escola na conhecida "festa do pijama". A mãe gostou muito da ideia e preparou a casa para receber seis amigas da filha. Muito criativa, ela montou várias brincadeiras para as meninas se divertirem e, para sua surpresa, em 15 minutos o quarto estava absolutamente silencioso. Ao chegar lá, testemunhou uma cena "bizarra", segundo ela mesma. Todas estavam com o celular. A filha, que não tem o aparelho, estava sentada no chão, brincando sozinha.

Para reverter a situação, ela pediu às garotas os aparelhos e disse que os guardaria para que elas pudessem brincar. Não deu certo: logo depois duas pediram o celular para chamar os pais para voltar para casa, porque "a festa estava muito chata", e as outras imploravam pelo aparelho para que pudessem mostrar a outros colegas a festa da qual participavam. Resumo da ópera: a festa gorou, para tristeza da mãe e da filha.

Você certamente já viu agrupamentos de adolescentes que interagiam mais com seu celular do que uns com os outros, não é? Pois bem: esse comportamento gera consequências, sendo que algumas delas não colaboram para o bom desenvolvimento dos mais novos. Como eles aprendem a se relacionar, por exemplo? Relacionando-se com seus pares! Acontece que o relacionamento no mundo virtual é radicalmente diferente daquele que ocorre na vida real, o que nos faz levantar a hipótese de que eles têm se desenvolvido com déficit no processo de socialização.

E como se aprende a ter — e a proteger — privacidade? Primeiramente, sabendo a diferença entre intimidade e convívio social. Explorar o mundo virtual simultaneamente ao real cria uma grande dificuldade nessa diferenciação. Não é à toa que tantas crianças e jovens já tiveram sua privacidade exposta na rede, com grande prejuízo pessoal!

O acesso às tecnologias digitais pelos mais novos é irreversível, e por isso precisamos desenvolver e praticar alguns cuidados de proteção. Tutelar de perto o que as crianças fazem na rede é absolutamente necessário! Com os adolescentes, entretanto, essa tutela deve ser realizada com mais discrição. Mas os filhos precisam saber antecipadamente que os pais farão isso porque só o fato de saberem que serão tutelados já os auxilia no autocuidado. Também é possível retardar ao máximo para as crianças a posse de um aparelho celular: elas podem usar o dos pais enquanto não têm o seu, não é? E isso faz uma grande diferença no modo como elas se iniciam na exploração do mundo virtual. ■

ANEXO B

LICENÇA PARA TELEFONAR

Sabe-se que o telefone foi inventado para uma pessoa falar com outra, mas hoje o aparelho é usado para tudo, menos falar – e, com a mudança, nasceu toda uma nova etiqueta **CAROL ZAPPA**

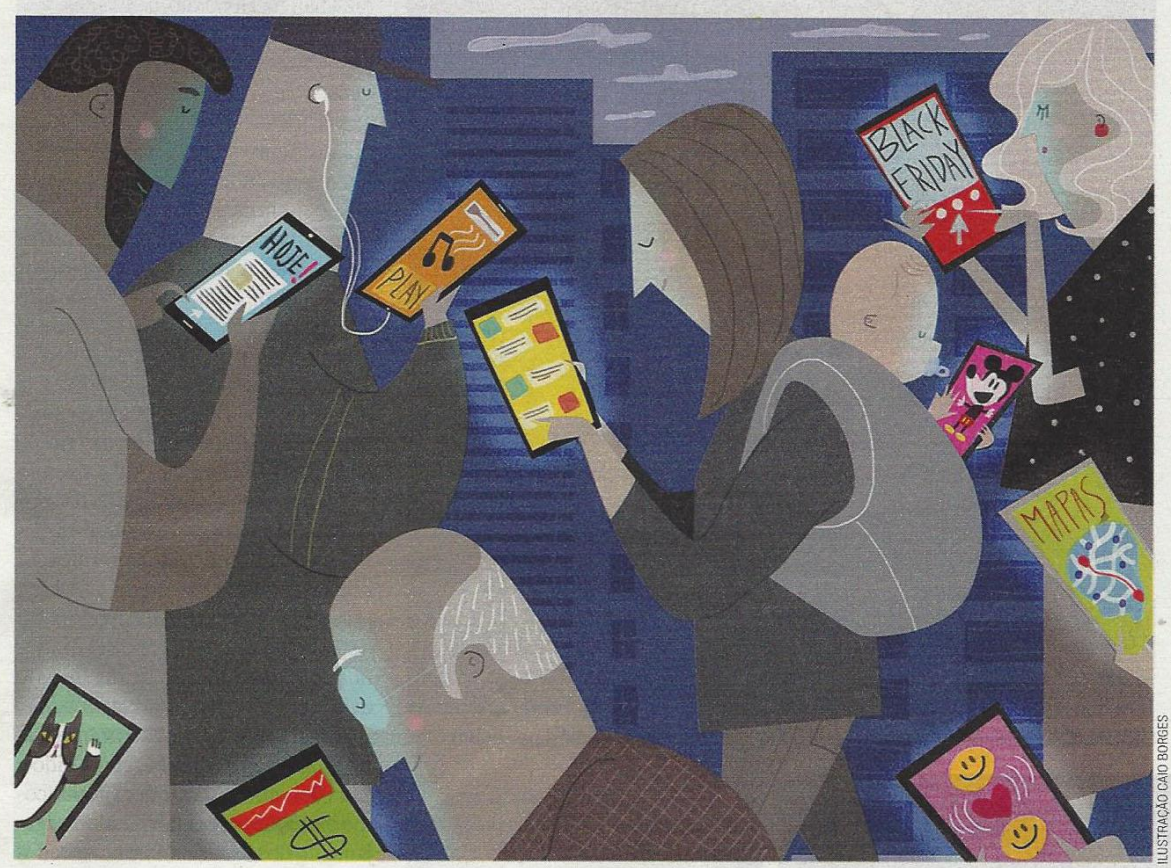


ILUSTRAÇÃO CAIO BORGES

O TELEFONE CHAMA uma, duas, três vezes, e nada. Ele é solenemente ignorado. O toque soa invasivo e obsoleto (ainda que a era dos smartphones tenha substituído o velho trim-trim por uma miríade de sons com estilo e graça). O fato é que o mundo girou, e o ato de conversar ao telefone foi se tornando um daqueles hábitos em desuso diante da praticidade das mensagens de texto. De uns tempos para cá, toda uma etiqueta se ergueu em torno dessa forma instantânea de comunicação. E não foi apenas nos limites das gerações Y e Z, nascidas a partir da década de 80 — embora elas liderem a turma que, literalmente, não liga. Na nova cartilha, antes de qualquer coisa, faça uma perguntinha básica por WhatsApp: "Pode falar?". Ao sinal positivo, aí sim, vá em frente.

Lembre-se que conversa, conversa mesmo, não se aplica a muitos casos. Em geral, só quando o assunto é demasiado delicado ou o elo entre as duas partes é sólido o suficiente. O empresário Emerson Martins, de 46 anos, nem se lembra da última vez em que estabeleceu contato por celular fazendo uso da voz. "Só atendo se vejo que é uma das minhas filhas ou um sócio com um assunto urgente", diz ele. "Nos grupos de WhatsApp, respondo tudo a meu tempo", afirma o empresário (neste caso, excepcionalmente, por telefone). Nas pesquisas, a possibilidade de gerenciar o ritmo e o tom das respostas aparece como uma das principais vantagens das mensagens de texto.

Em um levantamento conduzido por uma operadora de telefonia britânica, 63% dos entrevistados afirmam

que se recusam a atender ligações de números desconhecidos. O mesmo grupo, quando indagado sobre que funções do celular lhe são mais úteis, coloca "ligar" em 11º lugar, atrás dos previsíveis enviar mensagens e e-mails, navegar no Facebook, tirar fotos e até consultar a previsão do tempo. O acelerado avanço tecnológico, que traz múltiplos aplicativos e distrações, faz do celular um objeto cada vez mais distante de seu propósito original — fenômeno percebido em alto grau entre brasileiros. Em 2013, 80% diziam usar o aparelho prioritariamente para "chamadas", segundo a consultoria Deloitte. Em 2016, já eram elas, as mensagens, as mais citadas por 79%. "Há uma demanda crescente por conteúdo, sobretudo nas faixas mais jovens, que migraram da voz para os aplicativos", diz Bernardo Winik, diretor da Oi.

Não só a economia de tempo e a possibilidade de peneirar os contatos atraem tanta gente para o universo dos aplicativos. Eles permitem que as mensagens sejam pensadas e repensadas — e até apagadas depois de mandadas, um benefício para os arrependidos ou atrapalhados. "Com a mensagem, dá mais tempo de elaborar e refletir sobre a conversa", explica a estudante de serviço social Luiza Ribeiro, de 17 anos, que vive no Rio de Janeiro e abre uma exceção para falar com os pais, que estão no Acre. Mesmo assim, são ligações ao jeito moderno: via chamada de vídeo e de não mais que dez minutos (uma eternidade, aliás). Como outras pessoas de sua geração, ela ainda tem viva na memória a fase em que, quem diria, ficava pendurada no telefone. A reviravolta foi de cinco anos para cá.

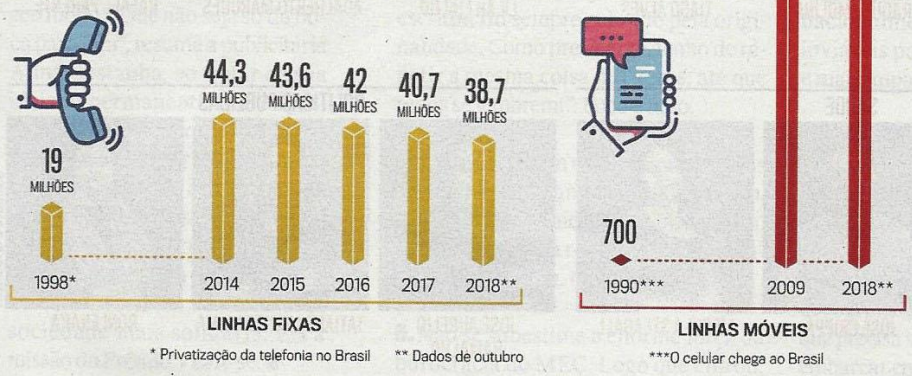
A mudança de costumes se amolda não apenas à era do frenesi da digitação e à ideia da instantaneidade, como também favorece quem nunca foi afeito ao telefone. "A comunicação por meio eletrônico dá a sensação de maior controle aos mais tímidos e contidos", observa a psicóloga Ceres Araujo. Mas nem tudo são flores neste mundo zap-zap. O psicólogo Cristiano Nabuco alerta para o risco da impessoalidade: "Na conversa tradicional, devem-se modular os sentimentos, a voz e evitar bocejos; já na virtual dá para construir as respostas e exibir uma imagem mais satisfatória. O contato fica mais superficial".

Ligar virou um ato cercado de cerimônia. Quando uma ligação no impulso é retribuída com absoluto silêncio do outro lado, melhor não insistir. No vácuo de um alô, há quem troque a mensagem de texto pela de voz, o que, de novo, periga ser incômodo. Vai saber em que condições o interlocutor se encontra para ouvir o recado? O terreno das mensagens de texto também tem seus macetes, para evitar, com o perdão da velha expressão, linha cruzada. "É preciso ter cuidado com as palavras, para não haver mal-entendidos", diz o psicólogo Nabuco.

O invento de Alexander Graham Bell (1847-1922) já foi um cobiçado objeto de desejo. No Brasil, até a década de 80, os poucos afortunados que conseguiam uma linha fixa amargavam mais de dois anos na fila. Era item tão valioso que passava como herança de pai para filho. Com a privatização e a chegada dos celulares, nos anos 90, o furor pelo telefone fixo despencou. As linhas foram caindo, caindo e, só no ano passado, 2 milhões desapareceram de lares brasileiros (*veja o gráfico*). O celular apagou da memória o tempo em que se esperava meia hora por um sinal de discagem e até um dia para completar um interurbano. Hoje é tudo instantâneo. E silencioso. Psiu. ■

DO OUVIDO AO POLEGAR

A disseminação dos celulares acabou com o reinado do telefone fixo no Brasil. Aí vieram as redes de mensagens instantâneas, e o próprio telefonema entrou em decadência



* Privatização da telefonia no Brasil ** Dados de outubro ***O celular chega ao Brasil

Em 2013,
80%
das pessoas afirmavam que usavam o celular principalmente para fazer ligações;

em 2016,
79%
diziam utilizar o aparelho prioritariamente para enviar mensagens de texto e de voz

Fontes: *Anatel, Deloitte e Teleco*

ANEXO C

PIONEIRO O australiano John Plant, no ar desde 2015: quase 9 milhões de fãs e filmagens vistas 645 milhões de vezes

PRIMITIVOS.COM

Vídeos em que youtubers ensinam a construir ferramentas da Idade da Pedra se popularizam — ironicamente, em razão da busca pela "desintoxicação digital" **SABRINA BRITO**

PARECE UM PARADOXO — e é. Em plena era digital, uma das ondas de apelo no YouTube propõe que o usuário esqueça o computador, o smartphone, a internet e outros atrativos onipresentes na vida contemporânea e se volte para a natureza e um passado distante, muito distante. A moda é puxada e encarnada pelo australiano John Plant, o youtuber responsável pelo canal Primitive Technology (Tecnologia Primitiva). Só de short — sem camisa e descalço —, Plant ensina, em vídeos gravados na floresta do Estado de Queensland, em seu país natal, a construir ferramentas usadas por humanos na Idade da Pedra. Para tanto, vale-se tão somente de recursos da natureza ao seu redor. "Se quer fogo, use gravetos. Se quer um machado, pegue pedras e o molde", diz ele em seu canal, que já tem quase 9 milhões de seguidores.

Lançado em 2015, o Primitive Technology demorou dois anos para conquistar um público de grande monta. Ao longo dos primeiros doze meses, atraiu 788 000 fãs — um número expressivo, mas de pouca relevância diante dos milhões de seguidores angariados na web pelas celebridades. Em 2016, porém, os vídeos começaram a ganhar maior impulso. Um deles, divulgado naquele ano, sobre como fazer carvão natural, chegou a 1,5 milhão de visualizações em dois dias.

Até então, Plant, que não era afeito à fama, recusava-se a dar seu nome nas filmagens, nas quais sempre permanece mudo. Em junho de 2017, isso mudou. Para poder faturar mais com republicações de vídeos no Facebook, por meio de direitos autorais, o australiano finalmente passou a se

ANTIGO O britânico Bear Grylls, no programa *À Prova de Tudo*, exibido nos anos 2000: vivências na natureza

identificar. Foi então que a audiência disparou, ultrapassando os 5 milhões de inscritos no canal até o fim daquele mesmo ano. De lá para cá, seus clipes já foram vistos 645 milhões de vezes. Ao comentar a relação entre as habilidades primitivas que ensina e as inovações modernas, Plant afirmou à rede inglesa BBC: "Aprender a fazer uma fogueira é a habilidade mais importante e a base para a maior parte das tecnologias".

Como sempre acontece nesta era de globalização aguda, a formidável popularização do canal australiano incentivou o aparecimento de similares ao redor do planeta. O Primitive Survival Tool, de Singapura, tem 2,9 milhões de inscritos. O vietnamita Survival Skills Primitive e o americano Primitive Technology Idea têm, ambos, algo em torno de 1 milhão de seguidores. No Brasil, a mania ainda não explodiu, mas está chegando perto aos poucos, com páginas como Técnicas Primitivas e Vida Primitiva, que contam com um público que se situa modestamente na casa dos milhares.

Apesar de terem se disseminado pelo YouTube há pouco tempo, vivências em ambientes selvagens não são uma novidade. O assunto foi popular em programas de TV dos anos 2000. Um dos mais bem-sucedidos, *À Prova de Tudo*, estreou em novembro de 2006 nos Estados Unidos. Transmitido aqui pela Discovery, o programa teve 79 episódios e durou até 2011. Na atração, Bear Grylls, ex-membro das Forças Especiais Britânicas, ensinava como sobreviver em locais inóspitos — do Alasca ao Deserto do Saara.

"Esse recente fenômeno da internet pode estar ligado a uma vontade extrema de regressar à natureza", declarou a VEJA a socióloga holandesa Saskia Sassen, da Universidade Columbia, nos Estados Unidos, especializada em estudos sobre digitalização. A tendência, portanto, estaria associada à necessidade das pessoas de se afastar do mundo ultraconectado — ironicamente, em razão da busca pela chamada "desintoxicação digital", que vem crescendo nesta década. Diz o psicólogo Cristiano Nabuco, coordenador do Grupo de Dependência Tecnológica da USP: "É como se tivéssemos atingido o limiar do uso das novidades digitais. Como o ser humano tem predisposição a movimentações pendulares, se estamos demasiado on-line, nós nos empenhamos para reforçar o outro lado, o da antítese da tecnologia". ■

ANEXO D

A HORA H DA GERAÇÃO DO IPHONE

Os jovens que cresceram com o aparelhinho e similares nas mãos – e não têm ideia do que seja um mundo sem internet – começam a chegar à fase adulta. Estarão prontos para isso?

FILIPE VILICIC

"Caras, vocês sabem sobre o que é esta música? É sobre aliens. Nós somos os aliens, cara. Nós somos os selvagens." Assim um dos personagens de *Jovens, Loucos e Rebeldes* (1993) — já considerado um pequeno clássico do cinema, que alçou à fama o diretor Richard Linklater, além de atores como Matthew McConaughey e Ben Affleck — resume a sensação do que é ser adolescente. O rompante, que tem lugar no meio de uma festa de despedida do ensino médio em plena década de 70, se dá enquanto uma hippie (Milla Jovovich) canta uma composição própria, a *Alien Song*.

Durante muito tempo, produtos culturais como o filme de Linklater retrataram os jovens como "loucos" e "rebeldes". No roteiro, estudantes provam maconha, embebedam-se e um dos protagonistas, promissor jogador de futebol americano, recusa-se, por convicções morais, a assinar um documento no qual se comprometeria a nunca mais festejar nada, para assim garantir a carreira no esporte. Outros longas-metragens, como *Loucuras de Verão* (1973), de George Lucas (o mesmo da franquia *Star Wars*), ou *Curtindo a Vida Adoidado* (1986), de John Hughes, ecoaram esse persistente perfil da juventude. Em busca da independência e — vá lá — do amadurecimento, os adolescentes se atiravam e se desafiavam o tempo todo, em todas as frentes, mundo afora.

Sim, eles "se atiravam" e "se desafiavam". Os verbos não estão no passado por acaso. Nos últimos quinze anos, os jovens, esses que não fazem ideia de como era o mundo pré-internet, deixaram de ser "loucos" e "rebeldes", pelo menos à moda antiga, como foram os nascidos depois da II Guerra Mundial e que viveram a adolescência nas décadas de 60 e 70. Quem sustenta essa visão é a psicóloga americana Jean Twenge em um livro com um longo título — *iGen: por que as Crianças Superconectadas de Hoje Estão Crescendo Menos Rebeldes, Mais Tolerantes, Menos Felizes e Completamente Despreparadas para a Idade Adulta* — recentemente lançado no Brasil e que ganhou fama sobretudo após ter um resumo publicado pela autora na revista *The Atlantic*, editada nos EUA.

Jean Twenge define os integrantes dessa onda jovem: "São os nasci-

CAIO BORGES

CONECTADOS Os adolescentes de hoje passam horas ao celular e dedicam pouco tempo às relações *tête-à-tête*

ANTONIO MILENA

dos a partir de 1995, que cresceram com celulares, abriram conta no Instagram antes de entrar no ensino médio e não se lembram de nada antes da internet". Professora de psicologia e pesquisadora da Universidade Estadual de San Diego, ela se especializou no estudo da mente da juventude. Antes de *iGen*, já havia publicado, em 2006, *Generation Me* (Geração Eu), acerca dos millennials, assim chamados os que vieram ao mundo entre 1982 e 1995. Em sua nova obra, a autora se baseia em estatísticas levantadas desde os anos 1970, compilando estudos feitos com um total de 11 milhões de crianças e adolescentes, majoritariamente americanos, para realizar um raio-X daqueles que hoje têm entre 7 e 23 anos de idade — incluindo, portanto, quem começa a ingressar na vida adulta. Indivíduos que, enfatiza a autora, "possuem experiências diárias radicalmente diferentes das de todos aqueles que os precederam" e, por isso, "amadurecem mais devagar, agindo aos 18 anos como se fossem jovens de 15 do passado e aos 13 como se tivessem 10".

A FAMÍLIA EM SEGUNDO PLANO

"É muito difícil tirar a atenção do meu filho do tablet. Ele só quer saber de jogar on-line. O contato mais próximo que tive com meu filho em anos foi quando houve um apagão, ficamos sem wi-fi e, assim, fomos brincar juntos."

LEANDRO DOLFINI, publicitário paulistano, de 41 anos, pai de Cauã Dolfini, de 11 anos

De acordo com os dados apresentados pela psicóloga, um adolescente atual com 18 anos sai menos de casa sem os pais do que um de 14 anos da época dos millennials. A média de vezes em que se diverte apenas com amigos, sem a supervisão de adultos, caiu para quase a metade. Rapazes e moças também têm menor anseio de buscar independência financeira. Enquanto somente 22% dos jovens não trabalhavam em 1970, hoje 44% jamais ganharam dinheiro algum por empenho próprio. Seria possível argumentar que eles dedicam mais tempo aos estudos, mas tal justificativa não se sustenta. Isso porque um menino ou uma menina de 15 anos hoje gasta

HUMBERTO MICHALTCHUK/PRATA GELATINA

em torno de dez minutos diários a menos com as tarefas escolares em comparação com os de gerações anteriores.

"Ao experimentarem menos a sensação de sair sozinhos, eles também experimentam menos o gosto da independência que depois vão encarar como adultos, de tomar as próprias decisões, sejam elas ruins ou boas", analisa a pesquisadora. No entanto, se os jovens têm festejado pouco e também não se dedicam com afinco às lições de casa, adivinhe com que eles vêm gastando tempo. Claro: com celulares, redes sociais, WhatsApp, web, videogame e outras tecnologias contemporâneas. Geralmente, em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, oito em cada dez têm um smartphone. Um típico filho da Geração I — chamada pela autora de *iGen* justamente por seus integrantes já haverem crescido com celular próprio (o iPhone foi lançado em 2007) e viverem conectados a Facebook, Instagram e cia. — consulta cerca de oitenta vezes por dia esse tipo de aparelho. Ao todo, ele passa cerca de quatro horas diárias vidrado nele. Se forem contados o período na escola, o de sono e ainda o focado em outras tecnologias, como computadores, tablets e videogames, praticamente não lhe sobrará tempo algum para atividades como interações off-line com os amigos.

Há, porém, efeitos positivos. Os adolescentes da atualidade estão mais seguros fisicamente, sendo menos expostos a acidentes de carro ou a brigas na rua. Do mesmo modo, apresentam menor tendência a cometer atos que possam ser negativos — por exemplo, apenas 2% das americanas entre 15 e 19 anos já têm um bebê; há menos de duas décadas, esse índice era de 6%. Segundo apontam os estudos compilados em *iGen (leia no quadro da pág. 74)*, a maior frequência de relacionamentos, via web, com indivíduos de gênero, etnia e cultura distintos também atesta um pensamento mais tolerante e inclusivo por parte da juventude.

A nova geração é particularmente aberta — a despeito de suas crenças religiosas — ao casamento gay. Entre os millennials, a aceitação era de sete em cada dez, proporção que diminui conforme se regressa nas gerações, até o mínimo de quatro em dez entre os nascidos no pós-guerra — aliás, nesse grupo, apenas uma minoria (30%) não considerava a homossexualidade pecado. Em sua maioria, os jovens dos tempos modernos tampouco veem problema em ter professores assumidamente gays ou mesmo em se abrir, eles mesmos, a experiências sexuais diversas. O número de garotos que declaram ter tido ao menos um caso com outro menino dobrou desde os anos 1990, enquanto o de meninas triplicou. Vale destacar que a maior parte deles se declara, mesmo assim, heterossexual.

Essa postura estende-se a outros aspectos. Por exemplo, 80% dos adolescentes dizem manter contato frequente com representantes de outras etnias. A mudança foi expressiva ain-

O VÍCIO EM REDES SOCIAIS

"Já passei mais de uma hora para selecionar uma única foto que publicaria no Instagram. Até minha mãe já me avisou que vivo demais em função desse app."

EDUARDA LEONE, advogada e maquiadora curitibana, de 22 anos

O QUE É SER JOVEM?

A resposta mudou ao longo do tempo. Confira abaixo as principais características da juventude do passado e da de hoje em dia, segundo pesquisas realizadas com 11 milhões de adolescentes durante décadas e compiladas no livro *iGen*, da psicóloga americana Jean Twenge

BABY BOOMERS Nascidos entre 1946 e 1964

Saíam mais sozinhos, sem os pais	Três vezes por semana, contra cerca de uma vez no caso da geração I
Queriam ter carro próprio logo	Nove em dez tiravam a habilitação no ano em que passavam a ter direito a obter o documento
Começavam a ganhar dinheiro cedo	A maioria (acima de 75%) tinha um trabalho, além de estudar
Liam livros frequentemente	60% tinham o hábito de leitura diária
Assistiam muito à TV	Três horas por dia, de segunda a sexta-feira

GERAÇÃO X Nascidos entre 1965 e 1981

Seus integrantes tinham encontros amorosos com maior frequência	Três em cada quatro adolescentes de 15 anos saíam com parceiros (hoje, a proporção é metade disso)
Foram os que mais tentaram fugir de casa	Oito em cada 100, entre os 14 e os 16 anos
Destacaram-se como os maiores adeptos da leitura de jornais e revistas	Em torno de 70% tinham esse passatempo
Adoravam ir ao cinema	70% assistiam a filmes na telona ao menos uma vez por mês em meados dos anos 80
Caracterizavam-se como festeiros	Dedicavam seis horas semanais a baladas com os amigos

MILLENNIALS Nascidos entre 1982 e 1995

Esses jovens começaram a preferir permanecer na idade em que estavam a virar adultos	75% afirmavam que gostariam que fosse assim, fugindo das responsabilidades da maturidade
Formaram a primeira geração a entrar nas redes sociais	Em 2008, quase metade as acessava diariamente
Foram pioneiros do bullying na internet	Em 2007, 19% sofriam com esse tipo de agressão
Exibiram o melhor desempenho em matemática entre todas as gerações	Dado revelado por testes comparativos realizados nos Estados Unidos
Nessa geração se encontra a juventude mais confiante entre todas	Um em cada quatro declarava estar "muito feliz" em 2004 e 75% se sentiam satisfeitos consigo mesmos

GERAÇÃO I Nascidos entre 1996 e 2012

Iniciam a vida sexual tarde	Menos da metade dos adolescentes perdeu a virgindade (esse índice chegava próximo a 70% no início dos anos 90)
Têm pouco contato físico com outras pessoas	Passam mais de três horas diárias ao celular, ao menos outras duas na internet, quase duas jogando videogame. Menos de 30% veem amigos (fora da escola) diariamente
É a geração que declara sentir-se mais solitária	30% se sentem isolados do mundo
Esses jovens são menos religiosos	Um terço deles não acredita em Deus
Aceitam melhor as diferenças de gênero, etnia e orientação sexual	Nos Estados Unidos, quase oito em dez aprovam o casamento gay e mais de 80% têm contato frequente com representantes de outras origens, com mais relações entre brancos e negros

FILME QUE RETRATA OS BABY BOOMERS:

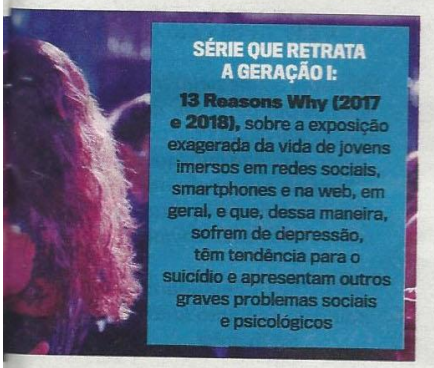
A Primeira Noite de um Homem (1967), no qual o protagonista, vivido por Dustin Hoffman, se recusa a seguir a profissão do pai, se rebela e acaba indo para a cama com uma mulher da idade de sua mãe, a senhora Robinson

FILME QUE RETRATA A GERAÇÃO X:

Kids (1995) — ou crianças, na tradução do inglês — exibe jovens que só querem saber de festas, skate e drogas. Eles acabam por sucumbir aos problemas oriundos desse modo de vida

FILME QUE RETRATA OS MILLENNIALS:

Superbad (2007), acerca de um grupo de colegiais, prestes a entrar na faculdade, que já começava a explorar a internet, tendo contato com pornografia on-line



SÉRIE QUE RETRATA A GERAÇÃO I:

13 Reasons Why (2017 e 2018), sobre a exposição exagerada da vida de jovens imersos em redes sociais, smartphones e na web, em geral, e que, dessa maneira, sofrem de depressão, têm tendência para o suicídio e apresentam outros graves problemas sociais e psicológicos

FOTOS DIVULGAÇÃO

da em relação ao feminismo: em torno de 75% não veem problema no fato de sua mãe trabalhar; em 1976, cerca de metade era contra. Ao mesmo tempo, reduziu-se o contato físico com outras pessoas, o que deixou os jovens mais inábeis para as relações sociais. Enquanto na escola o bullying é combatido, extravasa-se na internet: 22% das garotas e 10% dos meninos já sofreram agressões virtuais do tipo.

Em consequência de todo esse cenário, novos males passaram a afligir os jovens. Aumentou, por exemplo, o número dos que dizem sentir-se solitários e depressivos. Entre 2000 e 2015, a quantidade de suicídios na faixa dos 10 aos 14 anos saltou 65%. Entre os adolescentes de 15 a 19 anos, o crescimento também foi alarmante: 45%. Agora, pela primeira vez na história, um jovem chega a correr um risco em média 40% maior de tirar a própria vida, em comparação com um adulto. A massa de dados refere-se aos adolescentes americanos. Todavia, devido à influência da cultura dos EUA no Brasil, as complicações citadas não são muitos diferentes das daqui.

No Brasil, 75% dos adolescentes têm smartphone. Além disso, segundo o Instituto Delete, 30% deles consideram-se dependentes desse dispositivo

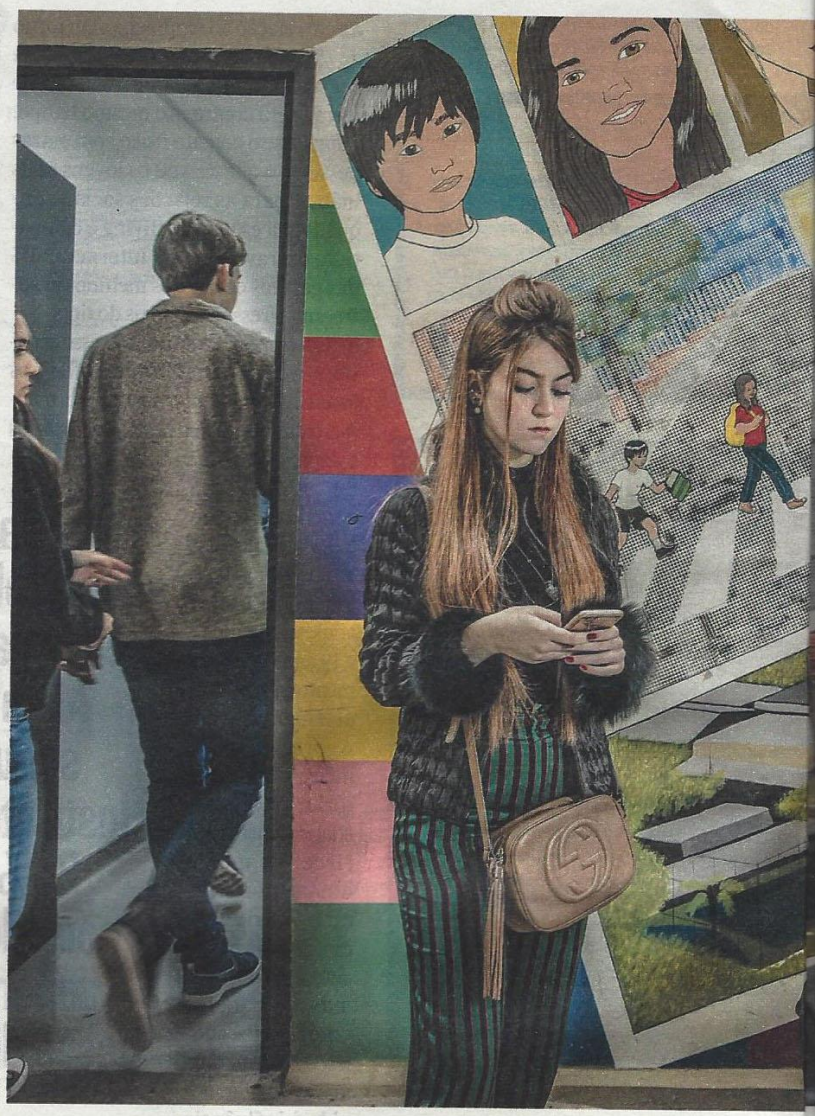
"Prefiro estar no meu celular, em meu quarto, assistindo à Netflix, a ficar com minha família. Fiz isso ao longo da maior parte de minhas últimas férias. Fico mais ao celular do que com pessoas reais." O relato concedido à autora de *iGen* por uma menina texana de 13 anos não retrata uma exceção, e sim a regra entre jovens. Um cenário que, em um mundo globalizado, se replica ao redor do planeta. "São mudanças geracionais que estão emergindo também em quase todas as culturas", escreve Jean Twenge. No Brasil, 75% dos adolescentes têm smartphone, sendo que, de acordo com pesquisa do Instituto Delete, do Rio de Janeiro, 30% dos pertencentes à Geração I consideram-se dependentes desse dispositivo. Em média, um jovem brasileiro dedica três horas e catorze minutos de seu dia somente às redes sociais. As consequências dessas atitudes são as mesmas contextualizadas no livro *iGen*.

Aos 22 anos, nascida em 1996, a advogada e maquiadora curitibana Eduarda Leone está entre aqueles primeiros representantes da Geração I. Ela declara que já se viu dedicando horas e mais horas apenas a clicar, tratar com filtros e publicar uma única foto no Instagram. Amigos e familiares a alertaram para o que a própria Eduarda considera ser um vício. "Esse comportamento claramente atrapalha minha vida", admite ela. Já a estudante paulista Ana Zaneti, de 16 anos, que mora em Santo André e estuda em um colégio particular em São Paulo, diz sentir-se muitas vezes triste e deprimida enquanto acessa as redes sociais. "Quando rolo a timeline, vejo milhões de imagens com corpos perfeitos, colegas exibindo ótima vida, gente viajando", conta ela. "Isso acaba me absorvendo e me levando a me

sentir de uma forma que não gostaria, com vergonha de minha rotina banal." Mesmo assim, a estudante não consegue largar tais sites e aplicativos. Afinal, são esses os meios pelos quais ela mais se comunica com os amigos e familiares.

A sensação relatada por Ana é compartilhada por seus colegas de escola. Não só por eles, mas também por uma assustadora parcela da juventude da Geração I. Estudos indicam que aqueles que passam horas conectados à web — ou seja, a maioria — têm maior risco de manifestar sintomas de depressão. Por exemplo, os que estão com aproximadamente 14 anos e passam acima de dez horas semanais em redes sociais apresentam uma tendência 56% maior de exibir tal problema. Mesmo os que gastam um pouco menos de tempo com Facebook, Instagram e Twitter — entre seis e nove horas por semana — ainda são 47% mais suscetíveis àqueles sintomas. Em oposição, os raros adolescentes que ainda dedicam mais de seus dias ao relacionamento *tête-à-tête* com amigos costumam afirmar, em frequência 20% maior, que são felizes. Ou seja, o abuso dos aparelhos eletrônicos não só leva ao vício comportamental como deixa seus usuários melancólicos.

Disse a VEJA o psicoterapeuta americano Tom Kersting, autor de *Disconnected: How to Reconnect Our Digitally Distracted Kids* (Desconectadas: como Reconectar Nossas Crianças Digitalmente Distraídas): "A tecnologia impactou o significado de ser um humano. Ela está nos desumanizando ao nos levar a ficar encarando telas. Isso faz a indústria da tecnologia ser igual à do cigarro. A boa notícia é que, como houve redução no fumo nas décadas que passaram, aposto que existirá uma maior conscientização em relação ao abuso de aplicativos, celulares e afins". Tomara. Entre os adolescentes que ultrapassam as três horas diárias (sim, a maioria) em dispositivos eletrônicos, de videogames a smartphones, há risco 35% maior de ter pensamentos suicidas. Por outro lado, pesquisas compiladas em *iGen* indicam que jovens que trocam as horas nesses dispositivos pela dedicação aos esportes, aos estudos ou a serviços comunitários apresentam metade do risco de sentir-se deprimidos.

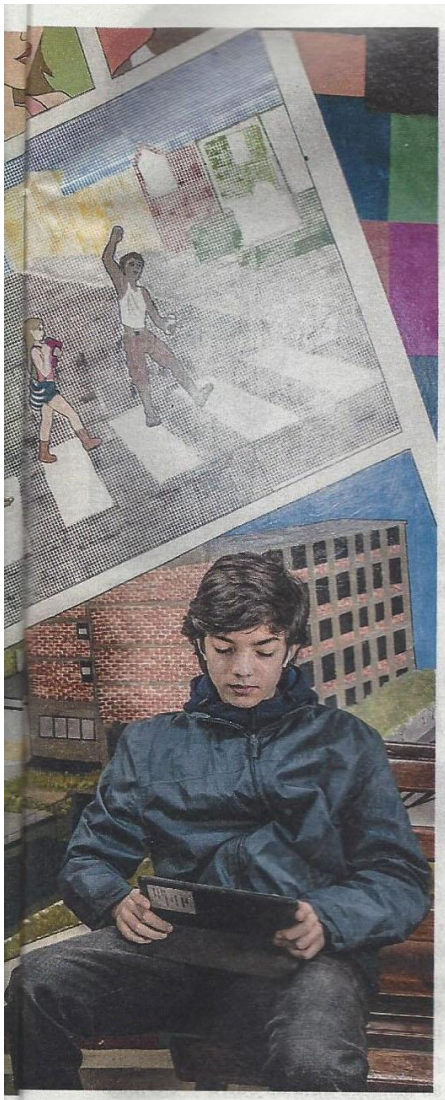


ANTONIO MILENA

A BUSCA POR *LIKES*

"Às vezes eu me pego triste apenas por perceber que não recebi muitas curtidas numa foto que publiquei. Por isso comecei a me controlar mais, a postar menos nas redes sociais."

ANA ZANETI, estudante paulista, de Santo André, de 16 anos



SÓ PELO ZAP

"Fora da escola, a maior parte das conversas que tenho com meus amigos se dá pelo WhatsApp e por outros aplicativos. É um tanto raro vê-los pessoalmente."

MARCELO MARCHETTO, estudante paulistano, de 14 anos

Para Kersting, a melhor forma de reverter esse cenário é a conscientização dos pais. "Eles têm de reivindicar o papel de serem os maiores modelos para seus filhos", ensina. "Ocorre, entretanto, que os pais também estão se viciando nas tecnologias, num movimento que vem transformando a família do século XXI em um conjunto de pessoas que mal se comunicam, não se compreendem, tecem relações imaturas e, no fim, acabam só compartilhando um mesmo teto."

O publicitário paulistano Leandro Dolfini, de 41 anos, sentiu esse problema na pele. Ele afirma que pouco se relacionava em casa com seu filho, Cauã, de 11 anos. Foi apenas quando houve uma falta de luz prolongada em seu apartamento que ele notou a situação. "Fomos quase que obrigados a passar todo o tempo falando um com o outro", recorda Dolfini, que, ironicamente, escreveu depois esse relato no Facebook, num post que viralizou na web. "Desde então, resolvi controlar mais o tempo que passamos ao celular", afirma.

Um dos grandes perigos disso tudo é o risco de a internet estar forjando uma geração de jovens mais seguros e com a cabeça mais aberta mas para sempre imaturos, extremamente interessados em games e apps. Ou seja, alheios às incumbências típicas da vida adulta. Opina Kersting: "É uma juventude que não quer saber de trabalhar, que começa a sair agora das faculdades sem preparo para isso e que nem sabe como se portar em uma entrevista de emprego. São recém-formados que parecem conchas vazias, que ficam até 2 da madrugada no Instagram, dormem pouco e até acordam cedo — mas para verificar de novo o Instagram".

As conclusões do psicoterapeuta são respaldadas por números. No que se refere à falta de interesse pela independência financeira, são muitas as evidências. Por exemplo, há o fato de que, pela primeira vez na história, menos da metade (43%) dos jovens americanos tenta procurar algum tipo de rendimento próprio ao longo das férias escolares. Além disso, em comparação com os anos 1980, dobrou o número daqueles que nem cogitam trabalhar logo. Já em relação à falta de sono, houve um aumento de 57% no número de jovens americanos que dormem sete ou menos horas por dia, ou seja, abaixo do recomendado, em comparação com a juventude da década de 90. Esse índice teve um salto de 22% entre os anos de 2012 e 2015, precisamente no período em que a maioria das crianças e pré-adolescentes passou a ter um celular. A associação não é fortuita: aqueles que acessam redes sociais ao menos uma vez por dia correm um risco 20% maior de sofrer distúrbios relacionados à falta de sono.

Se *Jovens, Loucos e Rebeldes* retratava com perfeição a juventude até ao menos o surgimento do Facebook, em 2004, e do iPhone, em 2007, qual produto cultural poderia servir de espelho da Geração I? Há várias opções. Contudo, o destaque é a série *13 Reasons Why*, lançada em 2017 pela Netflix. Nela, colegiais, vidrados em seus celulares e perfis de Facebook e Instagram, apresentam uma série de problemas de relacionamento como os retratados nesta reportagem — aqui, vale dizer, fora da ficção. No fim da trama, o desfecho é extremamente trágico para os adolescentes. Na vida real, ninguém aposta em tragédias dessa magnitude, e espera-se, claro, que as coisas evoluam de modo favorável. Mas o certo é que, como escreveu Jean Twenge em sua obra — desde logo referência no assunto —, a Geração I já representa "mudanças positivas, outras negativas, e algumas que são ambas as coisas". ■

Com reportagem de André Lopes e Jennifer Ann Thomas