

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO DIAS PASTANA

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR: OS
DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Belém - Pará
2007

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO DIAS PASTANA

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR : OS
DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

Belém – Pará

2007

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO DIAS PASTANA

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO “CARTA DE LEITOR”: OS
DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (Orientador)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Anna Cristina Bentes (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Campinas-Unicamp

Prof. Dr.^a Myrian Crestian Cunha (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedicatória

*À memória de meu pai Expedito Dias da
Silva pelo incentivo eterno*

A minha mãe por tanta dedicação

*Aos meus filhos Alexandre, Caroline e
Camila pelas lições de amor que aprendo
a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em minha vida

Ao meu orientador Prof^o Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, pela competência, dedicação e paciência com que me orientou na elaboração deste trabalho e com quem tive a oportunidade de conviver e muito aprender.

A Profa. Dr^a Myriam Crestian e a Profa. Dr^a Rosa Brasil pela contribuição enriquecedora no exame de qualificação

Ao meu marido Pastana pelo apoio constante

Aos meus irmãos Carmem, Paulo e Silvia por tudo que representam para mim

Aos colegas de trabalho do Núcleo Pedagógico Integrado, pela concessão do afastamento para que pudesse me dedicar integralmente ao curso

As minhas colegas Débora David e Waldice Sedovin pela amizade e incentivo sempre

Aos alunos da turma 204/2006 do NPI pela compreensão expressa em nossa convivência, dando-me oportunidade de crescimento profissional e pessoal, o meu respeito e afeto.

Aos meus filhos Alexandre e Caroline pelo carinho e ajuda na computação

A minha filha Camilinha por compreender tantas ausências

A minha amiga Marília de Melo Costa pelo companheirismo e amizade

Aos professores do programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Lingüísticos pelos ensinamentos e pelas discussões acadêmicas que foram importantes na minha formação.

Ao meu amigo José dos Anjos pela revisão bibliográfica

Aos meus colegas de mestrado Marília, Helder, Ângela, Helane, Arlon, Sueli, Almir, Ineinha, Cleuma, Erika, Miro, Vanessa, Sulenir e Rosângela pela amizade e convivência agradável.

A funcionária da Biblioteca da Pós-graduação Regina Castro pela atenção e solicitude durante a realização deste trabalho.

*“Para ser grande, sê inteiro
Nada teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago
A lua toda brilha.
Porque alta vive”*

Ricardo Reis

Resumo

O propósito deste estudo é descrever e analisar uma intervenção didática em torno do gênero Carta de Leitor com alunos de uma turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública da rede federal de ensino, de Belém, no estado do Pará. Trata-se de compreender os efeitos dessa intervenção nos modos de recepção-produção do gênero pelos alunos. O foco no processo de apropriação do gênero pelos alunos implicou compreender, complementarmente, os efeitos da intervenção na reflexão sobre a prática docente, pela professora-pesquisadora. Esse objetivo central foi contemplado, em grande parte, pela opção que fizemos pela pesquisa-ação, o que permitiu conjugar a prática investigativa à prática didática, no processo de co-construção de ambas. Inscrito nos estudos aplicados que se voltam para o ensino-aprendizagem de língua materna, o estudo recorre a duas referências teóricas: as contribuições advindas do dialogismo bakhtiniano e as contribuições dos estudos sobre os gêneros como objetos de ensino. Essas referências direcionaram tanto o processo de implementação das atividades didáticas em que foram gerados os dados, quanto a descrição e análise desse processo, tomando como *corpus* central as produções escritas dos discentes. A descrição e análise dos dados permitem refletir sobre o funcionamento da linguagem em uma situação particular, questão-chave para os estudos de gênero segundo uma concepção sociointeracionista de linguagem. Do ponto de vista aplicado, possibilita refletir sobre o problema de como a modelização didática dos objetos de saber pode atuar no processo de letramento dos alunos, levando-se em conta suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, além, principalmente, da finalidade da escola de formação desses alunos para que se posicionem de modo cidadão nas práticas sociais em que estão/estarão envolvidos.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – Gênero Carta de leitor – Sequência didática – Leitura – Produção textual.

Abstract

This study aims to describe and to analyze a didactic intervention about Reader's Letter genre in a 2nd grade of a public High School in Belém, Pará. It intends to understand the intervention effects in the ways the students internalize and use this genre. The focus on the process of this genre internalization implies the comprehension of the intervention effects at the teacher's practice by the researcher. This central goal was accomplished most because action research was chosen as methodology, and it helped to combine investigative practice and didactic work, in a process of mutual construction. This study – which is a first language applied study – is based in two great theories: Bakhtin's dialogism and genre as objects of teaching. These references pointed the didactic activities implementation process in which the *data* were created and collected as well as this process description and analysis, and the main *corpus* was the learner's written production. The *data* description and analysis allowed some reflection about the language functioning in a particular situation, fundamental issue to the genre studies according to a socio-cultural point of view. From the applied side, it permits to reflect on how the didactic modeling of learning objects can act on the learners' literacy process, take on consideration their learning needs and possibilities, besides, mainly, the school purpose of giving the students ways to interact as citizens in social practices in which they will be or already are involved.

Key words: Teaching and Learning Portuguese Language – Reader's Letter Genre – Didactic sequence – Reading – Written Production.

SUMÁRIO

Lista de Quadros

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
Leitura, produção textual e gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa: visada histórica e questões teóricas	4
1.1. O ensino-aprendizagem do português como disciplina escolar.....	4
1.2. A perspectiva dialógica da linguagem.....	11
1.2.1. A construção enunciativa.....	12
1.2.2. O conceito de gênero discursivo.....	14
1.2.3. Os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem	16
1.2.4 Seqüência didática	18
1.2.5 O Gênero Carta de Leitor como objeto de ensino-aprendizagem	20
1.2.5.1 Elementos constitutivos do gênero Carta de Leitor.....	22
1.2.5.1.1 Elementos estruturais.....	22
1.2.5.1.2 Elementos textuais-discursivos	23
CAPÍTULO II	27
O evento escolar de apropriação do gênero Carta de Leitor: questões metodológicas	27
2.1. Caracterização geral	27
2.2. O processo de geração de dados.....	28
2.2.1. <i>Locus</i> da pesquisa	28
2.2.2. Sujeitos	28
2.3. A disciplina língua portuguesa no contexto pesquisado.....	29
2.4. Preparação para a seqüência didática	31
2.5. Descrição das etapas constitutivas da seqüência didática	31
2.5.1. Primeira etapa: Apresentação e discussão do projeto de ensino (Duas horas aulas – 90 minutos).....	33
2.5.2. Segunda etapa: Produção inicial do gênero Carta de Leitor (Duas horas aulas – 90 minutos).....	34
2.5.3. Terceira etapa: Descrição do gênero Carta de Leitor (Duas horas aulas – 90 minutos).....	35
2.5.4. Quarta etapa: Interlocução (Duas horas aulas – noventa minutos)	38
2.5.5. Quinta etapa: Intertextualidade (Duas horas aulas – noventa minutos)	39
2.5.6. Sexta etapa: Estratégias argumentativas (Quatro horas aula – cento e oitenta minutos).....	40
2.5.7. Sétima etapa: Análise de uma Carta de Leitor (Duas horas aulas – noventa minutos)	41
2.5.8. Oitava etapa: Auto-Avaliação e Refacção (Duas horas aulas – noventa minutos) .	42
2.5.9. Nona etapa: Comparação entre produção inicial e produção final (Duas horas aulas – noventa minutos)	42
CAPÍTULO III	44

Modos de apropriação do gênero Carta de Leitor: análise das produções dos alunos	44
3.1. A apropriação do gênero “Carta de Leitor”: uma análise global.....	44
3.1.1 Análise do uso dos elementos estruturais do gênero Carta de Leitor	47
3.1.2 Análise dos elementos textuais-discursivos do gênero Carta de Leitor	49
3.1.2.1. Interlocução	49
a) Instalação da interlocução	50
b) Retomada da Interlocução.....	52
3.1.2.2 Intertextualidade	55
3.2. Apropriação do gênero Carta de Leitor: uma abordagem textual-enunciativa.....	63
3.2.1 A construção do posicionamento enunciativo	64
(a) O uso da primeira pessoa do singular	64
(b) O uso da primeira pessoa do plural.....	65
(c) O uso da terceira pessoa do plural	66
3.2.2 A construção da textualidade.....	67
3.2.2.1 A construção argumentativa	67
(a) A progressão textual é trabalhada através de hipóteses	67
b) O uso do verbo achar seguido da conjunção que para introduzir o argumento no texto	68
c) Uso de asserções negativas usadas como estratégias de argumentação	69
d) Uso de expressões como “é certo” usadas como estratégia de argumentação	69
3.3. Considerações complementares.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	80
Anexo A.....	80
Anexo B.....	87
Anexo C.....	88
Anexo D:	89
Anexo E	95
Anexo F	96
Anexo G.....	97
Anexo H.....	98
Anexo I.....	99
Anexo J.....	101

Lista de Quadros

Quadro 1- Demonstrativo das etapas da seqüência didática.....	32
Quadro 2- Representação do gênero Carta de leitor	46
Quadro 3 – Demonstrativo do movimento de uso dos elementos estruturais (data, local e assinatura).....	48
Quadro 4 – Demonstrativo dos modos de instalação da interlocução.....	50
Quadro 5 – Demonstrativo do movimento de retomada da interlocução	52
Quadro 6 – Demonstrativo das formas de intertextualidade	55
Quadro 7 – Demonstrativo das Paráfrases.....	57
Quadro 8 – Demonstrativo das Citações	58
Quadro 9 – Demonstrativo das relações do texto do aluno com os textos-base a que recorreu	59
Quadro 10 – Demonstrativo das estratégias argumentativas.....	60
Quadro 11 – Demonstrativo do desempenho argumentativo do aluno	61
Quadro 12- Demonstrativo do movimento argumentativo do aluno	61

INTRODUÇÃO

Na nossa caminhada profissional, como professora de língua portuguesa de ensino fundamental e médio, uma coisa sempre nos inquietou: como trabalhar de forma eficiente o ensino da língua portuguesa, ou melhor, o que fazer e como fazer para que os alunos se sintam motivados para as nossas aulas?

Essa inquietação, que de início parecia ser simples, com o passar dos anos foi tomando outras proporções, ao sentirmos que uma parte significativa dos alunos, cada vez mais, demonstrava desinteresse por nossa prática pedagógica. Até aí o nosso fazer esteve sempre subordinado aos planos de curso que privilegiavam o ensino prescritivo da língua. Eram aulas inteiras com orações no quadro ou com um único período composto, tentando explicar e convencer os alunos da análise, já definida no livro didático. O que nos intrigava era o fato de que o conhecimento já ministrado nas séries anteriores que deveria subsidiar o estudo posterior, não era verificado na prática. Poucos alunos demonstravam conhecimento sobre os termos da oração, por exemplo, no momento em que se estudava o período composto. Era a certeza de que esse fazer pouco contribuía para a aprendizagem do aluno.

A partir de nossa participação em um curso de especialização pudemos, então, refletir sobre muitos aspectos da língua para redimensionar a nossa prática, desta feita já acreditando em um ensino voltado para a leitura e para a produção de texto. Mais tarde, com outras colegas de trabalho, elaboramos o projeto “oficina de redação” que tinha como principal objetivo contribuir para o ensino da leitura e da produção de textos na escola.

O aprendizado foi muito bom. Pela primeira vez analisamos os textos dos alunos e, com os dados coletados dessas produções, elaboramos atividades com o propósito de fazer o aluno refletir sobre o seu texto. Neste período, o nosso aporte teórico era somente o da lingüística textual, e as atividades estavam direcionadas para a manutenção da coerência e da coesão textual.

Ao iniciarmos o curso de Mestrado em Lingüística, tivemos acesso a outras teorias que mostravam a necessidade de trabalhar a língua em contexto de uso. Dessas teorias, a dos gêneros discursivos, com base no interacionismo sociodiscursivo, nos motivou a reelaborar nossa concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem.

Percebemos a necessidade de trabalhar com possíveis atividades que propiciassem ao aluno uma reflexão sobre o ensino da língua. Pensamos em um trabalho a partir de uma produção textual em que o espaço discursivo estivesse diretamente relacionado à proposta de

interação, o que levaria o aluno a se conscientizar do uso efetivo desses textos para interagir socialmente.

A partir dessas reflexões ficamos convencidos de que uma das maiores causas das dificuldades no ensino da língua está diretamente relacionada à concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem da maioria dos profissionais que trabalham com esta disciplina, pois qualquer proposta de reelaboração de práticas de ensino, hoje, passa pela redefinição dessas concepções.

Com a intenção de contribuir para o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio é que nos propusemos a elaborar um projeto de intervenção didática, para refletir sobre uma prática pedagógica capitaneada pela produção textual e organizada em função do seu propósito comunicativo. Nesta intervenção optamos por trabalhar com gêneros discursivos da linguagem, buscando desenvolver nos alunos competência discursiva, a partir do saber que ele tem do gênero estudado.

Na pesquisa-ação empreendida, trabalhamos a recepção e produção do gênero Carta de Leitor no ensino médio por meio de seqüência didática com o objetivo de desenvolver competências para a leitura/produção desse gênero. Ao aluno foi dada a oportunidade de reflexão sobre as formas de organização dos elementos que constituem o texto e sobre as condições de produção de seu discurso, para, em seguida, poder reestruturar seu texto, baseando-se no aprendizado desenvolvido durante a seqüência didática. Tratou-se de uma turma de alunos adolescentes – na faixa etária entre 15 e 18 anos – da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública federal de Belém, no estado do Pará.

Tendo em vista essas considerações, o objetivo deste estudo é compreender os efeitos da intervenção nos modos de recepção-produção do gênero pelos alunos. O foco no processo de apropriação do gênero pelos alunos implicou compreender, complementarmente, os efeitos da intervenção na reflexão sobre a prática docente, pela professora-pesquisadora. Esse objetivo central foi contemplado, em grande parte, pela opção que fizemos pela pesquisa-ação, o que permitiu conjugar a prática investigativa à prática didática, no processo de co-construção de ambas.

Inscrito nos estudos aplicado que se voltam para o ensino-aprendizagem de língua materna, o estudo recorre a duas referências teóricas: as contribuições advindas do dialogismo bakhtiniano e as contribuições dos estudos sobre os gêneros como objetos de ensino. Essas referências direcionaram tanto o processo de implementação das atividades didáticas em que foram gerados os dados, quanto à descrição e à análise desse processo, tomando como *corpus* central as produções escritas dos discentes.

Este estudo está organizado em três capítulos: o teórico, o metodológico, e o da análise dos dados.

No primeiro capítulo, trabalhamos o percurso histórico da disciplina língua portuguesa e sua relação com a organização política, econômica e social que é determinante dos problemas educacionais do país. Em seguida, falamos da concepção dialógica da linguagem com ênfase na constituição da enunciação, a partir de outros discursos e da relação dessa concepção com os gêneros textuais. Depois abordamos os gêneros como objeto de ensino e a seqüência didática, com base nos pressupostos teóricos de Schneuwly & Dolz (2004). Por último, enfocamos a Carta de Leitor como objeto de ensino-aprendizagem e os elementos que a constituem.

No segundo capítulo, tratamos das questões metodológicas que caracterizaram este estudo como uma pesquisa-ação. Primeiramente, apresentamos o processo de geração de dados, bem como o *locus* e sujeitos envolvidos na pesquisa e, em seguida, descrevemos e avaliamos a seqüência didática implementada.

Por último, no terceiro capítulo, propomos a análise dos dados gerados na pesquisa, considerando a aprendizagem entre a primeira e a última produção textual dos alunos. A análise dos dados foi encaminhada em dois blocos. No primeiro, trabalhamos uma análise global desses dados, considerando a constituição do gênero estudado. No segundo bloco, procedemos à análise da abordagem textual-enunciativa dos textos dos alunos.

Nas considerações finais, refletimos sobre a contribuição do estudo na esteira de pesquisas que se voltam tanto para descrição e análise do funcionamento da linguagem em uma situação de uso particular, quanto para o problema das implicações da modelização didática dos objetos de saber no processo de letramento dos alunos, levando-se em conta suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, além, principalmente, da finalidade da escola de formação desses alunos para que se posicionem de modo cidadão nas práticas sociais em que estão/estarão envolvidos.

CAPÍTULO I

Leitura, produção textual e gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa: visada histórica e questões teóricas.

Apresentamos, neste capítulo, o percurso teórico da disciplina língua portuguesa, abordando a concepção dialógica da linguagem e sua relevância para a construção enunciativa. Em seguida, discutimos o conceito de gêneros discursivos, com base em Bakhtin, e os modos de apropriação do conceito nas práticas didáticas. Nessa perspectiva didática, enfatizamos ainda a importância da seqüência didática como recurso metodológico para o ensino do gênero discursivo Carta de Leitor, que foi o objeto de estudo desta pesquisa, abordado como uma ferramenta usada pelos alunos para expressar opinião por meio da escrita.

1.1. O ensino-aprendizagem do português como disciplina escolar

A história da disciplina língua portuguesa não está dissociada da história do país, sobretudo da trajetória socioeconômica que define a cultura e os valores de uma sociedade. Nessa perspectiva, abordaremos o ensino desta disciplina considerando dois momentos históricos: a) no primeiro, o ensino estava voltado para uma clientela de classe média alta e tinha como objetivo reforçar valores de prestígio social, para isso era preciso fazer com que o aluno conhecesse e reconhecesse o sistema lingüístico; b) no outro, o ensino é destinado a uma grande massa popular, como consequência da abertura democrática da escola, após a revolução de 64 (SOARES, 2000.p.68).

A escola, a partir desse fato, obrigou-se a operar mudanças que fomentaram novas concepções de linguagem ancoradas nas pesquisas científicas que vão se fortalecendo sobre o ensino da língua, com o passar dos anos. A propósito dessa mudança, Soares (1998, p.57), esclarece:

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em

que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua.

Neste contexto, centraremos nossa discussão no uso do texto em sala de aula e na contribuição dele para as práticas de leitura e de produção textual, determinadas pelos diferentes modelos de ensino, do normativo, em que a linguagem e a expressão escrita eram fragmentadas, ao interativo, que valoriza o contexto de uso e toma o texto como objeto central de ensino.

No ensino dirigido à elite, a leitura de textos nas aulas de língua portuguesa era realizada como um treinamento mecânico, em que o aluno devia demonstrar fluência. Não era proporcionada a ele uma leitura compreensiva e crítica do texto, a discussão era preterida pela exposição do modelo de texto a ser seguido. Era a prática do bem escrever, do saber se expressar. Em seguida, a exposição do conteúdo gramatical tomava boa parte da aula, e a verificação da aprendizagem desses conteúdos se dava, no mesmo tempo da aula, por meio de exercícios. Por último, efetuava-se a prática da produção textual, que se configurava como uma “redação escolar”.

Há de se considerar que as atividades de ensino propostas, apesar de obedecerem à seqüência leitura/produção de textos, eram aparentemente independentes, uma vez que o processo de leitura não contribuía para o da produção. Este era desenvolvido por meio de tarefas descritivas, ou declarativas. O modelo em foco era o composicional. A conexão entre a leitura e a produção de textos, que implica a formação de leitores e de usuários competentes da escrita, era suprida, de certa forma, pelo letramento dessa clientela que pertencia à classe média.

A partir do processo de abertura, a escola começa a ser freqüentada por uma clientela de padrão cultural diversificado. Impulsionada pela revolução nas comunicações, a instituição escolar é convidada a competir com essa pluralidade cultural, e seus objetivos começam a mudar. A primazia da gramática começa a ser discutida. Os livros passaram a ser organizados em unidades que compreendiam texto para interpretar e tópico gramatical para analisar, mas em nenhum momento um subsidiava o outro. Isso também se estendia à produção textual que não havia mudado de configuração. Apesar de os livros apresentarem propostas de produção textual, elas não tinham vínculo com o estudo do texto (RAUPP, 2002).

Mais tarde, outra mudança radical: a nova LDB 5692 orienta um ensino da língua portuguesa, cujo objetivo era ensinar o aluno a se comunicar. Novamente, uma discussão sobre um ensino puramente gramatical ganhava forma. A necessidade de mudança era bem clara. E esta, de forma bem acanhada, era operacionalizada, mas não considerando uma reflexão sobre o ensino, ou mesmo sobre a formação do professor, mas sim com base em recursos materiais. Em decorrência dessas mudanças, surgem novos compêndios didáticos que passaram a diluir os conteúdos gramaticais para serem ensinados por meio de exemplos a serem seguidos. Outros textos compunham os novos manuais, que já não traziam somente textos literários, mas sim textos informativos, publicitários. A produção textual era orientada por meio de técnicas redacionais.

A prática de produção textual foi, durante muito tempo, a atividade final de cada assunto estudado. Dessa forma, ela não era empreendida como um meio para desenvolver competências redacionais, pois a metodologia proposta não objetivava o texto produzido pelo aluno como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento do trabalho com a língua materna. (GERALDI, 1997)

A produção textual, sob essas condições, não motivava o aluno, tanto que muitos a concebiam como “uma verdadeira tortura”. Em virtude de a aula versar sobre um tópico gramatical, não havia uma discussão prévia de qualquer assunto que pudesse fomentar a produção, muito menos situá-la num contexto real de comunicação. Nessa prática pedagógica, o aluno tinha que escrever sem ter idéias e sem ter um propósito definido, o que ficou tradicionalmente conhecido como “tema livre”. A contagem regressiva da “tortura” era retratada na corrida para conseguir alcançar o número de linhas que fora previamente exigido. Pécora (1999, p.86) sobre isso acrescenta:

A atividade passa a ser algo semelhante a percorrer uma “via-crúcis” gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa e ao fim desta receberá uma recompensa, a nota. Essa é a imagem da escrita que é consagrada pela escola. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação.

Essa prática pode ainda ser confirmada pela fala de alguns professores:

Agora, com relação à redação que, vamos dizer, é um bicho de sete cabeças hoje na escola.

A redação é preciso que tenha o assunto. Não basta simplesmente se chegar ao quadro de giz, colocar um tema e dizer: Fale o que quiser sobre isso. Isto é um absurdo! E é o que se faz nas escolas hoje.

Eu uso várias técnicas para o ensino de redação. P. ex., dou palavras para formarem frases. Levo gravuras. Faço também o começo e eles fazem a conclusão, o desenvolvimento. (GERALDI: 1984, p. 76).

O processo de aprender a língua através de uma metalinguagem de análise da variedade culta implica o uso de exercícios contínuos de descrição gramatical, priorizando o estudo de regras por meio de conceitos. Este estudo artificial da linguagem preocupava Geraldi (1984, p.78), que advertiu:

Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina: na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística.

Na tentativa de vencer esta artificialidade, Geraldi (1984) propôs um ensino de linguagem em que deveria se dar mais ênfase às modalidades orais e escritas, que estaria centrado em práticas de leitura, de produção de texto e de análise lingüística. Esta nova concepção de ensino-aprendizagem da língua orientava a prática de leitura como um diálogo do aluno com o texto. O professor, testemunha deste diálogo, era também leitor e sua leitura era uma das leituras possíveis. A prática de produção de textos devia efetivar o uso da linguagem de forma concreta, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever.

Para efetivar esta prática Geraldi (1999, p. 66) propõe estratégias de leitura e de escrita:

A reflexão lingüística se dá concomitante à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à

distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

Embora muitas dessas propostas tenham merecido bastante atenção da parte de muitos estudiosos da língua, constatou-se, após duas décadas de crítica, que o ensino fundamentado nas aplicações de “modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados” predominava nas escolas brasileiras. O texto estava longe de ser tomado como objeto de ensino. Geraldí (1997, p.107) reconhece que:

o significado de um texto era aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos a leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se uma leitura do texto.

A partir do reconhecimento da inadequação desses modelos, e do surgimento de outros, o texto assumia diferentes funções no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Uma das reconhecidas funções do texto foi a de servir de suporte para o desenvolvimento de estratégias e de habilidades de leitura e de produção (ROJO & CORDEIRO, 2004).

Nesse contexto, que foi impulsionado pela virada cognitivista nos idos de 80, o texto passou a ser considerado o resultado de processos mentais, segundo o qual os parceiros da comunicação possuem saberes sobre as mais diferentes atividades da vida social. A partir dessa concepção, surgiu a noção de tipo textual, construída com base nas dimensões do discurso que vão desde o interacional/situacional, passando pelo textual, até chegar ao lingüístico.

Os tipos textuais foram definidos: a) pelas propriedades internas à constituição do texto – microestrutura; b) pelos modelos cognitivos ou esquemas formais culturalmente adquiridos - superestrutura, em sua relação com a macroestrutura textual e com os modos de organização discursiva. No dizer de Marcuschi, “tipo textual é uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (2002, p.22).

Nessa abordagem, o trabalho de leitura/produção textual era definido de acordo com a superestrutura do texto selecionado para estudo. A leitura/compreensão do texto se dava pelo reconhecimento dos seus elementos estruturais, e os exercícios propostos com base no texto

tinham como objetivo fortalecer esse processo cognitivo, identificando ou resgatando do texto esses elementos. O enfoque era estritamente estrutural.

Sobre o estudo das formas globais do texto, Rojo e Cordeiro (*op. cit.*, p. 9) observam que:

esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser 'pretexto' não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que 'quem sabe as regras sabe proceder'.

O trabalho de produção textual com base no tipo de texto também ilustra esse fato, pois, para facilitar o processo de produção, o aluno recebia uma orientação para fazer um planejamento à parte, uma espécie de "guia", que visava à construção do texto dentro de um esquema textual abstrato, reforçando o tipo textual que, na definição de Marcuschi (2002, p. 27), funcionaria como "uma malha infra-estrutural do texto". Este processo caracteriza a intervenção do professor como "conducionista".

Definir um texto com base em seu tipo textual era uma forma reducionista de trabalhá-lo, uma vez que em um único texto vários tipos textuais podem estar subjacentes, além de não oportunizar ao aluno ler e produzir "uma grande variedade de textos exigida pelas múltiplas e complexas relações sociais". Para ilustrar esse fato, Marcuschi (2002, p. 26-27) apresenta o caso de uma carta pessoal em que essa variedade de seqüências tipológicas pode ser verificada, com predomínio das seqüências descritivas e expositivas.

Os trabalhos de Pécora (1981) e Franchi (1984), segundo Bonini (2002, p. 30), influenciaram a redefinição do ensino da produção textual já no final dos anos 80, quando tomou força a concepção interacionista da linguagem, apontando tanto para uma perspectiva interacionista, quanto para uma enunciativista. O ponto de convergência dessas correntes era possibilitar ao aluno situações autênticas de comunicação, a fim de que a produção textual constituísse uma ação de linguagem efetiva, favorecendo, também, um trabalho com uma variedade de gêneros textuais.

A tentativa de trabalhar situações concretas de comunicação com o aluno é apontada por Pécora como uma necessidade de se atribuir ao texto uma real produção de sentido. Nessa proposta, o papel do professor seria diferente daquele citado por Brito (*apud* GERALDI, 1984, p. 112) quando diz que "o professor se constitui um interlocutor, mas que seu papel, ao invés

de possibilitar a intersubjetividade e a troca autêntica, é castrador, pois detém uma posição de poder sobre o aluno”.

O ensino da língua portuguesa por meio de gêneros textuais faz da produção de textos na escola “o princípio e o fim das atividades”. A partir dele todos os instrumentos didáticos são planejados visando a uma melhor apropriação deste texto pelo aluno. Essa prática continuada de produção de textos em sala de aula orienta a recepção do gênero pelos conhecimentos lingüístico-discursivos requeridos para a construção do texto em estudo. É nessa formação de leitores e escritores competentes que o ensino dos gêneros discursivos encontra respaldo.

A propósito dessa prática Gomes-Santos (2007, p.42) acrescenta:

uma proposta de trabalho com o gênero como eixo norteador do currículo de português exige que se defina uma entrada para o ensino que conjugue a abordagem do texto por meio principalmente das condições em que ele é produzido e circula. Nessa direção, muito mais do que o ensino de estruturas globais dos textos ou de seqüências tipológicas (narração, descrição, argumentação etc.), enfocam-se os sentidos nele construídos (...).

Nessa perspectiva de trabalhar o gênero como objeto de ensino, o autor, ao enfatizar a importância da entrada do currículo por gêneros, enumera aspectos lingüísticos possíveis de serem estudados “em articulação com o trabalho com os gêneros selecionados para o ensino”, oportunizando ao aluno uma reflexão sobre, por exemplo, “fenômenos de variação, relativos à modalidade, à norma e ao registro da língua”.

Na opinião de Lopes-Rossi (2006, p. 80), o sucesso dessa proposta pedagógica

depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais – diferentes, mas que podem se complementar na consecução do objetivo final do projeto – uma avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo.

O trabalho de leitura e de produção textual por meio dos gêneros textuais ou discursivos inspira-se, do ponto de vista teórico, nas contribuições do círculo bakhtiniano e na

chamada perspectiva dialógica da linguagem, como veremos a seguir. Para Bakhtin (2003), são as condições de produção de um texto que determinam sua forma de enunciação.

1.2. A perspectiva dialógica da linguagem

O pressuposto básico da teoria bakhtiniana é de que o agir humano não se dá independentemente da interação, nem o dizer fora do agir. Assim, compreendemos que falamos por meio de gêneros no interior de determinado campo de atividade. Para o filósofo russo, o caráter dialógico da linguagem tem na alternância de sujeitos, durante o processo de comunicação, uma de suas bases constitutivas. Ao contrário, quando o ouvinte se comporta de forma passiva ele nega a condição real de comunicação. Isso enfraquece o papel ativo do outro no discurso.

Logo, o que existe no diálogo não existe entre unidades da língua, pois a oração, como unidade da língua, é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva, precisa de um contexto pleno para ter uma validade semântica.

Segundo a conceituação de Bakhtin (1953/2003, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Bakhtin ainda complementa que “a compreensão é uma forma de diálogo. Ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra (1988, p.132).

Bakhtin reforça o princípio de que a linguagem é sempre concreta e contextualizada e chama a atenção para a importância do estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso, sempre mostrando a relação de imbricação entre esses dois conceitos.

Caracterizado como a unidade real de comunicação, o enunciado concreto possui um autor, um interlocutor e uma entonação expressiva, o que nega a sua neutralidade. Além de uma dimensão verbal e uma extraverbal, que inclui uma dada situação de produção, com um horizonte espacial e temporal comum, uma compreensão responsiva da situação é uma atitude valorativa, e é esta última que determina ou organiza os elementos de um enunciado, pois,

segundo Bakhtin, o valor apreciativo serve, antes de mais nada, para orientar a escolha e a atribuição do sentido.

Na tentativa de melhor compreender a natureza do enunciado, a delimitação de sua fronteira é bastante tematizada. Bakhtin afirma que a definição das fronteiras de um enunciado é dada: (a) pela resposta ativa do interlocutor, efetivada pela possibilidade de troca imediata (ou não) de enunciadores; (b) pelo tratamento exaustivo do tema, determinado pela vontade enunciativa ou intenção discursiva do locutor; e (c) pelas formas típicas de acabamento relativo dos enunciados, determinadas pelos gêneros através dos quais todo e qualquer enunciado se realiza. Cunha, D. (2000, p. 110) ratifica:

a teoria bakhtiniana não adota critérios lingüísticos, mas enunciativos. Ela tornou-se referência por introduzir as instâncias reais de uso da língua: a escolha (de um gênero) é determinada em função da especificidade da esfera em que ocorre a interação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido) e do conjunto constituído pelos participantes etc.

Essa relação de imbricação nos faz prever a motivação que anima a comunidade discursiva a “criar” gêneros de texto, uma vez que, de acordo com o dizer de Bronckart (2003), “os grupos sociais agem lingüisticamente” utilizando-se de “formas comunicativas”, ou seja, de textos, o que quer dizer que as pessoas, ao se utilizarem da língua para as diversas necessidades em função dos objetivos que ela preenche, elas não ‘inventam a roda’. Não criam maneiras de dizer ou de escrever partindo do nada. Elas o fazem por meio dos gêneros textuais.

1.2.1. A construção enunciativa

Na perspectiva enunciativista, a linguagem deixa de ser o instrumento de comunicação, de transmissão de informação, para ser uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso.

O princípio dialógico bakhtiniano é de que qualquer enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos, com os quais ela pode estabelecer uma relação de concordância ou de contradição. Essa orientação voltada para o outro aponta para o caráter dialógico do discurso, pois, como afirma Bakhtin (1988):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (p.113).

Ele ainda estende seu princípio dialógico ao que pensa sobre o homem e sobre a vida:

A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos outros é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento do outro expresso na palavra. Bakhtin (1997, p.73).

A presença do outro no discurso se mostra por meio de vozes que se expressam e traduzem diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre aspectos do conteúdo temático. Para Bronckart (2003), essas vozes podem ser reagrupadas em três categorias gerais:

- a) vozes de personagens: seres humanos ou entidades humanizadas na função de agentes nas ações que constituem o conteúdo temático de um texto;
- b) vozes sociais: provenientes de personagens ou grupos sociais que não intervêm diretamente na ação que compõe o conteúdo temático, mas que servem como instâncias externas para a avaliação desse conteúdo.
- c) voz do autor: procede diretamente da pessoa que está na origem da produção verbal e que intervém no texto com comentários, avaliando ou explicando algum aspecto do conteúdo temático.

Essas vozes podem se apresentar em um texto de duas formas: a) revelando a presença do outro no discurso, nesse caso é chamada de heterogeneidade mostrada, que pode se apresentar de forma marcada ou não marcada; b) sem revelar a presença do outro no discurso, concebendo-o no nível do interdiscurso e do inconsciente, este processo é chamado de heterogeneidade constitutiva.

Além das vozes constituídas no discurso, outro mecanismo enunciativo são as modalizações. Elas têm a função de orientar o interlocutor na interpretação do conteúdo temático do texto. A partir da opção por uma concepção dialógica da linguagem, estudar a

produção escrita de textos de diversos gêneros implica compreender por meio desses mecanismos enunciativos os fluxos de seus discursos e a relação deles com outros ditos, para atribuir-lhes significação.

1.2.2. O conceito de gênero discursivo

Como lembra Marcuschi (2002), os gêneros acompanham a evolução do homem, desde os primórdios da comunicação. Da cultura primitiva à cultura eletrônica. Primeiro, a comunicação entre os homens se efetivava por meio de gêneros essencialmente orais, seguidos de gêneros típicos da língua escrita, quando da invenção desta, que se intensificaram ainda com o advento do texto impresso até o período da industrialização, variando sempre de acordo com as respectivas formas de comunicação de cada cultura. Hoje, observamos a presença de uma explosão de novos gêneros tanto na oralidade como na escrita, atendendo às diferentes necessidades de comunicação.

Todorov (*apud* ZANOTTO, 2005, p. 40) explica, sob o aspecto histórico, que o conceito de gênero era o de gênero literário, referindo-se à existência primeira, desde os clássicos antigos, das baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias:

Donde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à “poesia” quanto ao “romance” do século XIX, do mesmo modo que a “comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros.

Bakhtin deu novo rumo aos estudos da linguagem, estendendo o estudo do texto das produções literárias para todos os tipos de manifestações lingüísticas, evidenciando, assim, a heterogeneidade dos gêneros do discurso, e justificando-a pela complexidade da vida social contemporânea. Para ele, o uso da linguagem está diretamente ligado às diferentes atividades humanas. Como elas são muitas, bem diversificado é esse uso.

O emprego da língua se efetua em forma de textos orais ou escritos, concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana, por meio de seu conteúdo temático, de seu estilo e de sua construção composicional. Para

cada campo de atividade humana que usa a língua são elaborados tipos relativamente estáveis de discursos, que são os gêneros discursivos.

A definição de gênero desta forma está relacionada à nossa vida prática. Falamos através dos gêneros do discurso, que empregamos de forma clara e segura, gêneros de forma padronizada e flexível, o que nos orienta para o dizer de Bakhtin (2003, p. 283):

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Na tentativa de dar conta das diversas atividades humanas é que o gênero se multiplica de uma forma dinâmica e se diversifica, dando origem a outros gêneros que se apresentam de outras formas, para atender a outras reais situações de comunicação, conforme referendou Miller (*apud* MARCUSCHI, 2006, p. 24): “os gêneros são formas de ação” e “artefatos culturais”, mas também são fenômenos lingüísticos. Não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes, o que contempla o pensamento de Bhatia, ao dizer que os gêneros são formas de “ação tática”, ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo. Quanto a isto, Luckmann (1992), citado por Bazerman (2005, p.56), diz:

A função elementar dos gêneros comunicativos na vida social é de organizar, rotinizar e condicionar (em maior ou menor grau) as soluções para problemas comunicativos recorrentes. Os problemas comunicativos para os quais tais soluções são estabelecidas socialmente e depositadas no estoque social do conhecimento tendem a ser aquelas que afetam os aspectos comunicativos das interações sociais que são importantes para a manutenção de uma dada ordem social. Dessa forma, sociedades diferentes não têm o mesmo repertório de gêneros comunicativos, bem como os gêneros comunicativos de uma época podem se dissolver em processos comunicativos mais “espontâneos”, enquanto outros gêneros até então pouco definidos podem se congelar em novos gêneros.

Essa dificuldade de definir a natureza textual, devido à extrema heterogeneidade dos gêneros, leva-nos a discutir a diferença essencial entre gênero primário e gênero secundário. Conforme sugeriu Bakhtin, os gêneros primários compreendem os tipos de diálogo (orais e

escritos) das reuniões sociais, familiares, cotidianas, que funcionam de forma mais espontânea. Os gêneros secundários, que são os mais formais, surgem em condições de um convívio cultural mais complexo. Este último se forma a partir da incorporação e da reelaboração dos diversos gêneros primários, que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Muitos gêneros nascem ainda de hibridismo de outros gêneros, primários ou não. O gênero primário, quando inserido no secundário, perde o seu vínculo com a realidade concreta e com enunciados reais.

O fato de que os gêneros secundários “recuperam” os gêneros primários também assinala um ponto importante na construção da noção de gênero: a organização do discurso em níveis. Assim, um enunciado pode, em uma diferente esfera da comunicação, aparecer como parte de outro enunciado típico relativamente estável, mais complexo, que, portanto, não estará, assim, cumprindo a função que tinha na esfera original. Outra função determina a existência de outro texto, visto que suas relações externas são diferentes.

A diferença entre gênero primário e gênero secundário é de natureza histórica, assentada na concepção socioideológica da linguagem, dadas as diferenças entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas. A escrita não é o princípio básico da diferenciação, mas uma das condições para o desenvolvimento das esferas sociais formalizadas, lugar onde se constituem os gêneros secundários.

Dada a natureza essencialmente sócio-histórica dos gêneros e seu caráter mutante, é que Bazerman afirma:

os gêneros não apenas são formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis. (2006, p. 23)

1.2.3. Os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem

Para Schneuwly & Dolz (2004), a opção de ensinar a língua materna através de gêneros textuais estaria plenamente justificada por eles serem instrumentos que garantem a interlocução do sujeito na sociedade, além de mediar as ações do homem no mundo.

Os autores ainda enfatizam que:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (2004, p. 75-76)

Nesse processo de intermediação é que nos apropriamos de gêneros de forma interligada com a língua, o que reflete um processo sócio-histórico de construção. Essa concepção não se distancia da forma como Vygotsky (1991) considera a aprendizagem: um processo essencialmente social de apropriação da cultura elaborada historicamente pela humanidade.

No contexto de ensino-aprendizagem da língua materna, os gêneros operam como megainstrumentos no sentido de que podem compreender outros gêneros menores, necessários à compreensão e à produção de textos.

Optar pelo trabalho com gêneros discursivos seria, portanto, conferir uma maior abertura ao estudo da língua, ao abordar, em sala de aula, diferentes situações de comunicação, por meio de gêneros orais e escritos, ampliando, assim, a capacidade leitora do aluno, por estudar gêneros nem sempre oportunizados no meio sociocultural em que vive.

Um exemplo disso é a ênfase que vem sendo dada ao estudo dos gêneros secundários orais na escola, antes nunca trabalhados, levando o aluno a refletir sobre a importância da exposição oral na vida social e sobre as capacidades em jogo para a compreensão/produção destes gêneros que requer muitos conhecimentos de ordem pragmática, por exemplo.

Sobre este procedimento pedagógico, Schneuwly & Dolz (2004, p.79) reafirmam que “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado”

A partir disso pode-se pensar, como sugeriram Schneuwly & Dolz (2004), em um “tratamento didático para os gêneros” com base em suas características, em sua descrição, a fim de construir o modelo didático do gênero¹.

¹ A elaboração do modelo didático do gênero, segundo Schneuwly & Dolz (2004 p. 81) consiste em explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados tanto no domínio da pesquisa científica

Um projeto pedagógico para trabalhar um gênero discursivo por meio de seqüências didáticas não poderia se constituir independentemente de um projeto maior que é o projeto educativo da instituição. Neste, deve constar claramente a concepção de ensino-aprendizagem, de currículo e do tipo de sujeito que pretendemos formar. Os objetivos, conteúdos, metodologias, além de formas de avaliação, deveriam ser construídos a partir dessa interação.

Para legitimar as diversas formas de comunicação presentes, na escola e fora dela, por meio de gêneros textuais, é que se pensou na necessidade de uma sistematização diferente dos conteúdos propostos para identificar as dimensões textuais do gênero de forma clara e consistente, a fim de que o aluno possa desenvolver competências para ler/produzir textos do gênero estudado. Para colocar em prática este estudo de gênero de forma modular, com o objetivo de estabelecer uma diferenciação do ensino, é que foi pensada a seqüência didática.

1.2.4 Seqüência didática

Schneuwly & Dolz (2004) definem seqüência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A necessidade de desenvolver no aluno competências para o ensino do gênero oral ou escrito nos mais diversos domínios, públicos ou privados, implica um ensino de gênero de forma modular, observando a dimensão textual de cada um, pois, sem o conhecimento desses aspectos, até mesmo o de conteúdo e o gramatical, de forma reflexiva, acredita-se que o aluno encontrará dificuldades para desenvolver essas competências.

Na proposta dos autores, a sistematização do ensino dos gêneros de forma modular se dá por meio de seqüência didática, que comporta uma estrutura de base, compreendida em três blocos: a) produção inicial do gênero proposto para estudo; b) módulos com atividades voltadas para desenvolver competências para leitura/produção do gênero; c) produção final que avaliará o desempenho do aluno sobre o gênero estudado, após a seqüência didática.

A preparação para a primeira produção é muito importante, pois vai ser esclarecido para o aluno o projeto de ensino do gênero, que deve ressaltar a função social do gênero selecionado e apresentar textos que possam fomentar uma discussão para subsidiar a primeira

quanto pelos profissionais especialistas. O trabalho didático deve ser pautado em três princípios: a) de legitimidade (saberes teóricos); b) de pertinência (saberes dos alunos); de solidarização (adequação entre os saberes e os objetivos).

produção, que é parte do planejamento da seqüência didática. Após este esclarecimento, o aluno fará a primeira produção do gênero definido, para ser trabalhado no projeto.

Essa produção é importante do ponto de vista pedagógico, pois dela dependerá o êxito da seqüência, uma vez que as atividades serão planejadas com base no domínio que o aluno mostrará sobre o gênero produzido. Para efeitos de planejamento de atividades serão consideradas, nesta avaliação, a capacidade e as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao gênero proposto para estudo. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que assim se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e adverte que esta é uma forma de pôr em prática um processo de avaliação formativa.

Uma vez a seqüência didática planejada pelo professor, o aluno passa a fazer atividades que visam ao domínio do gênero. Se o gênero for do agrupamento do argumentar², por exemplo, é possível verificar na produção dele com que estratégias de argumentação ele trabalha, se elas são bem estabelecidas no texto, com que operadores textuais ele tece o texto, se suas escolhas lingüísticas são adequadas à situação de comunicação proposta.

Essa análise deverá sempre relacionar as dificuldades dos alunos aos elementos imprescindíveis à compreensão do gênero. A idéia é ajustar as atividades de forma progressiva de acordo com as dificuldades apresentadas por eles. No curso das atividades que formam a seqüência didática, o professor pode avaliar continuamente o progresso do aluno, propondo encaminhamentos que favoreçam a reflexão, pelo aluno, sobre suas dificuldades, respeitando a heterogeneidade do grupo, considerando o que propõem Schneuwly & Dolz: a atividade de produzir um texto escrito é, de certa maneira, decomposta, para abordar um a um e separadamente, seus diversos elementos constitutivos.

No decorrer das atividades planejadas é esperado que o aluno possa refletir sobre as suas dificuldades, apropriando-se dos instrumentos e das noções teóricas propostas para o

² Preocupados em fornecer princípios para a construção de uma progressão em gêneros discursivos com fins didáticos e diante da dificuldade em construí-la no nível imediato da unidade gênero, Dolz & Schneuwly (1996) propõem um enfoque de **agrupamentos de gêneros**, para os quais recorrem a conceitualizações lingüísticas e psicológicas. É preciso, ressaltam os autores, que os agrupamentos respondam às necessidades de linguagem em expressão oral e escrita, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade; que retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares e sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. Os autores advertem, ainda, que os agrupamentos definidos não são estanques uns com relação aos outros; que não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; que seria possível, no máximo, determinar certos gêneros que seriam protótipos para cada agrupamento.

aprendizado dos gêneros, pois estas diferentes etapas constituem um verdadeiro investimento para a produção final.

A terceira e última etapa é a da produção final. Nela o aluno deverá pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores com vista à apropriação do gênero estudado, de forma detalhada, e se mostrar mais instrumentalizado para produzir o texto do gênero em estudo. Essa metodologia possibilita que o aluno seja capaz de controlar o seu processo de aprendizagem comparando a sua produção inicial com a final.

Com base nessas considerações, o foco deste trabalho é investigar os modos de apropriação do gênero Carta de Leitor por alunos do ensino médio, considerando os efeitos da seqüência de atividades didáticas propostas na aprendizagem dos alunos.

1.2.5 O Gênero Carta de Leitor como objeto de ensino-aprendizagem

Esta seção tem como objetivo discutir características do gênero Carta de Leitor dentro do espaço midiático, que é sua esfera original de circulação, a partir das condições sócio-históricas de seu surgimento e da sua função sociodiscursiva nas diversas atividades sociais.

Podemos dizer que este gênero jornalístico de opinião surgiu com a decadência dos processos autoritários e das diferentes formas de manipulação da mídia que cederam espaço a um jornalismo mais esclarecedor, de forma mais política e ideológica, aliada à necessidade de o jornalismo se auto-sustentar, a partir da segunda metade do século XX. A saída, então, para gerar recursos, foi a venda de seus espaços publicitários. Isso contribuiu para o aumento de tiragem dos exemplares, minimizando o custo de produção. Dessa forma, o jornal passou a ser mais vendido e, conseqüentemente, houve uma maior circulação da produção, que favoreceu a democratização do espaço. (Santhiago, 2005)

No Brasil, os primeiros órgãos da imprensa jornalística a publicar Carta de Leitor foram o Jornal o Estado de São Paulo e a Folha da Manhã, na década de 50. Nessa época o espaço concedido ao leitor era mais usado para legitimar a linha editorial do grupo empresarial do que para publicar de fato a opinião do leitor. Esta prática era efetivada por meio de cortes e de enxertos de discursos dos jornalistas. Essa mediação vai sendo operacionalizada de diferentes formas com o passar dos tempos. Em 1960, por exemplo, ela era operada por seleções de trechos. Fausto Neto (2000) chama a atenção sobre este fato: a fala do leitor, no fundo, é uma operação discursiva realizada da própria produção da revista que, dessa forma, faz falar por ela um leitor idealizado.

Ainda que a mídia não garantisse a real expressão do leitor, as cartas circulavam nos órgãos da imprensa, mas, nos anos 70 e 80, com o advento da censura, muitos órgãos abdicaram de divulgar a opinião do leitor em seus periódicos.

Após o período do golpe militar de 64, a abertura política cede lugar à liberdade de expressão em todos os segmentos da sociedade, e o gênero Carta de Leitor ocupa espaço nos diferentes órgãos da imprensa. Em cada espaço midiático recebe um nome bem ao feitio do propósito comunicativo do órgão, como: “Painel do leitor”; “A voz do leitor”; “Fórum de debates”; “Opinião de leitores”. Santhiago (2004, p.3) comenta sobre isso:

No jornal Folha de São Paulo pode-se notar, por exemplo, um detalhe curioso: no alto da coluna das cartas dos leitores - que se encontra no espaço nobre de opinião do jornal, na página três do primeiro caderno – no texto fixo, o jornal não fala em *cartas* dos leitores, mas sim em *colaborações*, conferindo um estatuto de gênero jornalístico a essas cartas.

Para Paredes Silva (1997), a “carta à redação” é um gênero secundário do gênero maior “cartas”, pois não se trata de uma carta qualquer, mas de um tipo específico de interação social, aquela que se estabelece entre o leitor e o jornal.

A Carta de Leitor é entendida como um gênero jornalístico de opinião em que o leitor sente necessidade de legitimar sua reação frente aos fatos políticos e sociais de nossa sociedade, seja para protestar, seja para elogiar, seja para denunciar. O fato é que a opinião representa o desejo do leitor de romper barreiras comunicacionais e interagir numa relação de troca e colaboração mútua com a sociedade em que vive.

Melo (2005, p. 19) enfatiza que:

nas cartas à redação, os leitores comuns podem participar do debate público, podem-se fazer ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco. A carta arma-se, portanto, num espaço de discussão, de embate de opiniões. Nas cartas, os leitores defendem idéias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos. A carta de leitor constitui-se, assim, um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos.

De acordo com os diferentes propósitos comunicativos, Santhiago (2005) categorizou a carta de leitor como segue:

a) Carta direito de resposta – cartas de pessoas ou de empresas citadas em artigos ou reportagens publicadas em edições anteriores.

b) Carta-opinião – cartas de leitores que se dirigem clara e diretamente à revista ou ao jornal, mencionando seu nome ou o assunto abordado por ela de forma explícita para elogiar, criticar, sugerir, corrigir, solicitar.

c) Carta-manifestação – cartas de leitores que se manifestam sobre temas tratados pela revista em edições anteriores.

A distribuição das Cartas de Leitor nos espaços destinados a elas, no suporte midiático, se dá de diferentes maneiras e de acordo com o suporte que a veicula. Na revista *Veja*, por exemplo, elas são agrupadas por assunto e recebem um único título que é o mesmo do assunto tratado a que as cartas se dirigem. O número de cartas por assunto e a ordem de prioridade dos textos são definidos pela polemicidade ou audiência que desperta o assunto.

Mesmo reconhecendo que a Carta de Leitor sofre um processo de intermediação e sua opinião é muitas vezes desvirtuada, ou ainda que o leitor ‘tenha sua carta respondida de forma pessoal pelo editor e não publicada, ele não deve deixar de se manifestar, pois a reação admitida de público contribui para o fortalecimento da cidadania e para a reconstrução de uma sociedade mais crítica e menos tolerante com os descasos sociais, fortalecendo o poder midiático por meio do reconhecimento da pluralidade e da divergência de opiniões.

Para Moraes (2001), a Carta de Leitor é um palco de lutas, de representações entre partes que tentam impor suas visões de mundo e da sociedade em que vive.

Isso leva a autora a questionar o papel unilateral da imprensa como formadora de opinião, pois, segundo ela, os órgãos da imprensa tendem a desconsiderar a existência de uma opinião pública, uma vez que os leitores não são passivos.

1.2.5.1 Elementos constitutivos do gênero Carta de Leitor

1.2.5.1.1 Elementos estruturais

A carta existe desde 4000 a.C. e a estrutura que serviu de base para a carta que temos hoje, segundo Ivanova (1999), é a da escola de Bolonha, no século XII que compreende elementos e suas respectivas funções, como: a) *salutio* (identificação do destinatário e saudação inicial); b) *captatio benevolentiae* (expressão fática que anuncia a imediatez do propósito); c) *narratio* (parte do corpo do texto – formaliza um relato ou um pedido); d)

petitio (saudação final e identificação do remetente). Ivanova atribui a falta de local e de data à presença dos interlocutores, devido à forte tradição oral da época.

Franzon (1998), ao se reportar à tradição clássica, aponta três grandes unidades como constitutivas do gênero carta: a) exórdio (a tomada de contato com o destinatário); b) apresentação e desenvolvimento do objeto do discurso; c) interrupção final (conclusão).

Ao estudarmos a estrutura da Carta de Leitor a partir da recorrência dos elementos constantes nas produções dos alunos, observamos que os elementos estruturais que constituem este gênero não são tão diferentes daqueles citados por Ivanona como os que constituíam a estrutura canônica do gênero carta.

Para Gomes (2002), é possível também reconhecer os seguintes elementos e suas respectivas funções como estruturantes do gênero Carta de Leitor:

- a) local e data - situa o interlocutor no processo de produção da informação;
- b) vocativo- instala o interlocutor no texto;
- c) corpo do texto – realiza o propósito do dizer
- d) saudação final – tem uma função fática, porém, em função do propósito, pode assumir alguma função argumentativa.
- e) assinatura- identifica o interlocutor.

O uso desses elementos nas Cartas de Leitor vai ser definido de acordo com o veículo de comunicação em que elas forem publicadas. Dependendo da situação de produção ou do suporte midiático, alguns elementos poderão ser suprimidos.

1.2.5.1.2 Elementos textuais-discursivos

(a) Interlocução

Partindo da premissa de que todo texto se dirige a alguém, a interlocução está presente em todo ato comunicativo, pois “não há enunciado sem resposta” - fato gerador da relação dialógica da linguagem. Essa relação vai se construir em função da existência de um interlocutor.

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos. A intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os

interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto. (Barros, 2005, p. 29)

Essa relação dialógica é bem definida nos gêneros em que se considera um interlocutor específico e que, dirigindo-se a ele, podemos nos posicionar contra ou a favor da idéia por ele apresentada. Dentre esses gêneros, está a Carta de Leitor que permite um uso intenso de marcadores de interlocução. Isso caracteriza o processo de textualização cuja presença do interlocutor evidencia-se na própria construção textual. Bakhtin ressalta sobre este aspecto.

Para Cunha, A. (2005), as marcas de interlocução no gênero Carta de Leitor estão presentes nas três dimensões do gênero discursivo a) na configuração composicional com a nomeação do interlocutor, b) no estilo verbal, ao expressar formalmente o vocativo, a partir de recursos lingüísticos. c) no conteúdo temático que é planejado a partir do que se quer comunicar.

É de grande importância para a tessitura do gênero Carta de Leitor a definição do interlocutor, a fim de que a progressão textual seja trabalhada, considerando o dizer do outro, para melhor fundamentar a sua argumentação. As marcas de interlocução devem ser retomadas ao longo do texto, para melhor orientar o dizer. A respeito do dizer do outro e de como ele é trabalhado na carta, veremos a seguir o elemento textual-discursivo intertextualidade.

b) Intertextualidade

Se pensarmos que as cartas de leitor nascem da necessidade de se responder a um artigo publicado por uma revista, por um jornal ou às questões de ordem social de grande divulgação pela mídia, já estaria aí justificado o seu caráter intertextual: o fato de outro texto a ter motivado.

A intertextualidade é um dos elementos mais importantes para a compreensão do gênero “Carta de Leitor”, pois este gênero faz parte de um contexto comunicativo maior que são os suportes em que circulam na mídia e sua significação se dá em intersecções de sentido com essa produção.

No dizer de Bazerman (2006), podemos observar a ação da intertextualidade por meio de relações explícitas e implícitas que um texto estabelece com os textos que lhe são

anteriores. Este traço responsivo nas cartas é determinado pela compreensão do texto-base, para se posicionar contra ou a favor da idéia apresentada no texto. A partir dessa necessidade de resposta, o interlocutor lançará mão de recursos característicos da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como: paráfrase, citações, pressuposições.

Uma leitura improdutiva do dizer do outro ocasionará uma incoerência pragmática no texto resposta, uma vez que sem a compreensão do dito é impossível se posicionar de forma clara e elucidativa sobre a idéia apresentada. Dessa forma, a interlocução fica comprometida e o gênero também, pois ele é fundamentado na intertextualidade.

c) Argumentatividade

Para Ducrot (1987), todo e qualquer enunciado terá sempre uma orientação argumentativa, ou seja, dizemos alguma coisa para alguém com uma finalidade, e o sentido do enunciado terá sempre alusão a uma eventual comunicação. É essencial ao enunciado convocar este ou aquele tipo de enunciação, orientar o discurso nesta ou naquela direção. Ele ainda diz que a argumentação é a essência da língua.

Pécora (1999, p.88) corrobora o pensamento de Ducrot quando enfatiza que a argumentação é uma propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso.

As estratégias argumentativas se apresentam nos mais variados estilos discursivos. O discurso jornalístico, mais especificamente, a Carta de Leitor tem seu discurso fundamentado na argumentação, dada a sua natureza dialógico-argumentativa. Nas cartas, a persuasão é trabalhada não só considerando o interlocutor imediato, mas também o público leitor do veículo de comunicação que publica o texto.

A orientação do dizer argumentativo se dá por meio de estratégias argumentativas como adesão, refutação e reformulação. Para Ducrot & Vogt (*apud* LEAL, 1993, p.67), a adesão do locutor ao enunciador vai do simples registro a uma forma sutil de refutação: a concessão.

A concessão para Jacques Moeschler e Nina de Spengler (*apud* LEAL, 1993, p.72) é um movimento discursivo de caráter reativo e contraditório: o locutor reage, responde a um discurso de outro locutor, contestando o valor argumentativo da enunciação prévia, sem anular seu valor de verdade.

A refutação que evidencia a contradição ao dito do enunciador é caracterizada por Nagamine Brandão (1998) como manifestação de um discurso polêmico. Daí estar vinculada, na maioria das vezes, à negação.

A estratégia da reformulação é caracterizada pelo desvio da idéia apresentada para fazer uma abordagem em que a idéia já levantada possa ser modificada.

O domínio dessas estratégias na produção do gênero Carta de Leitor está diretamente relacionado à capacidade leitora do aluno, para inferir o que foi dito pelo outro, e a partir disso se posicionar, sinalizando, por meio de marcas intertextuais, para um terceiro interlocutor, constituído do público leitor, o debate de idéias travado entre eles.

Neste capítulo apresentamos o marco teórico desta pesquisa que será retomado mais profundamente na análise do *corpus* constituído pela produção textual inicial e final dos alunos, para compreender os modos pelos quais os alunos se apropriam do gênero em estudo por meio de seus elementos constitutivos.

A seguir descreveremos os modos com que se processou a geração dos dados desta pesquisa, bem como o *locus* e a população nela envolvida, além de descrevermos a seqüência didática com base nas atividades planejadas com vistas a uma melhor produção do gênero em estudo.

CAPÍTULO II

O evento escolar de apropriação do gênero Carta de Leitor: questões metodológicas

2.1. Caracterização geral

A pesquisa que realizamos procura descrever a dinâmica interna de uma sala de aula de língua portuguesa e focalizar a seqüência didática planejada por meio de atividades de ensino, com o objetivo de formar competências para a recepção e a produção do gênero Carta de Leitor. Esta prática se desenvolveu por meio de uma ação coletiva, em que os participantes professora e alunos tinham em mente os objetivos a que se propunham, para juntos, em um processo interativo, desenvolverem a proposta de trabalho para o bimestre letivo.

As atividades de ensino priorizam a leitura com base na organização textual-discursiva do gênero em estudo, com objetivos determinados de forma gradual e acompanhadas por uma permanente avaliação, de forma a garantir a observação da aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor o papel ativo de mediador frente à realidade dos fatos apresentados. Esta prática favoreceu, sempre, no grupo de alunos, uma reflexão individual e coletiva a respeito dos fenômenos lingüísticos discutidos nas atividades, definidos como prioritários para a leitura/compreensão do gênero proposto como objeto de estudo.

Tal reflexão pode ampliar o conhecimento do professor a respeito da representação que o aluno tem do gênero em estudo, definida pela participação e pelas ações efetivas, para, em seguida, fundamentar a proposta de intervenção, com a finalidade de adequar as atividades de ensino, buscando garantir as condições para a apropriação do gênero pelos alunos. Um diálogo construtivo constante entre os interlocutores desta pesquisa, que se fortaleceu na intervenção didática, favoreceu a reflexão dos alunos sobre os fatos e os fenômenos lingüísticos constantes nos textos escritos por eles.

Assim, o planejamento desta pesquisa consta de um projeto de ensino que visou desenvolver competência no aluno para ler e produzir o gênero Carta de Leitor, por meio de uma seqüência didática planejada por atividades devidamente orientadas. O ato de associar a capacidade de aprendizagem dos alunos ao processo investigativo deste trabalho, de definir atividades mediante informações geradas pelos aprendentes, de tomar decisões de forma

conjunta, caracteriza esta pesquisa como uma pesquisa-ação. Trata-se de uma atividade planejada, identificando o que Thiollent chama de “estrutura de aprendizagem conjunta”, em que a orientação unilateral é incompatível. Para Thiollent (2003, p. 35),

a pesquisa-ação possibilita estudar dinamicamente os problemas, as decisões, as ações, as negociações, os conflitos e as tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes e os participantes durante o processo de transformação da situação.

Este tipo de pesquisa exige uma relação bem próxima entre seus interlocutores, o que define o seu caráter participativo, na intenção de redimensionar a prática docente do pesquisador em busca de alternativas que possam conscientizar os alunos sobre a sua competência textual e transformá-los em sujeitos de sua aprendizagem.

2.2. O processo de geração de dados

2.2.1. *Locus* da pesquisa

A escola em que se realizou a pesquisa é uma escola da rede pública federal de ensino, localizada em Belém, no estado do Pará. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do Curso de Magistério. Serve igualmente como campo de estágio para alunos das licenciaturas e de pesquisa para alunos de pós-graduação.

É dirigida por um Conselho Escolar formado pela Direção Geral e pelas Coordenações de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, do Ensino Noturno, de Estágio e de Pesquisa e Extensão.

2.2.2. Sujeitos

A seqüência a que se refere este estudo foi proposta a uma turma de alunos adolescentes – na faixa etária entre 15 e 18 anos – da segunda série do Ensino Médio. De modo geral, trata-se de alunos que vivem em um contexto urbano e que, ao longo de seu

percurso de letramento escolar, tiveram acesso a um conjunto de gêneros orais e escritos, ora considerados objetos de uso (linguageiros) na sala aula, ora objetos de um ensino mais sistematizado.

2.3. A disciplina língua portuguesa no contexto pesquisado

O ensino da língua portuguesa no Ensino Médio da escola tem uma carga horária de quatro horas semanais e seu conteúdo programático é definido de acordo com os programas, divulgados oficialmente, dos processos seletivos seriados das universidades públicas do estado, denominados PSS³ e PRISE⁴, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), respectivamente, planejados para cada série do ensino médio.

Os programas são diferentes quanto às suas concepções de linguagem. Devido à UFPA ter uma prova discursiva de língua portuguesa na terceira etapa do processo seletivo e a UEPA só ter prova objetiva, a escola opta pelo programa da UFPA, por esta, também, ser a instituição que oferece um número maior de vagas, distribuído em cursos nas diversas áreas do conhecimento. Mas o conteúdo programático da UEPA também é viabilizado, só que de forma alternativa, quando há espaço para a abordagem, ou então, por meio de oficinas ofertadas aos alunos em turno contrário.

Apesar de a escola adotar o programa da UFPA, que é fundamentado em aportes teóricos da lingüística para o ensino da língua portuguesa, como concepção sociointeracionista de linguagem, noção de variedade lingüística e organização de práticas voltadas para a leitura, para a produção textual e para a análise lingüística, o trabalho dos professores não se dá em um contexto que favoreça esta concepção de linguagem. A tentativa de unificar estes currículos fica bem mais na intenção do que numa realização efetiva de um projeto de ensino em perspectiva discursiva da linguagem.

Daí o fazer da maioria dos professores desta escola apontar para a coexistência de concepções interacionistas de língua com listas de conteúdos das gramáticas tradicionais. A prática, então, do estudo da língua ainda se dá, com raríssimas exceções, de uma forma bem prescritiva, uma vez que, após a seleção dos conteúdos a serem cumpridos, estes são ministrados aos alunos de duas formas.

³ Programa Seletivo Seriado

⁴ Programa de Ingresso Seriado

A primeira consiste na explanação de uma teoria, seguida de exemplos comentados, e, para verificar a aprendizagem, costuma-se trabalhar com listas de exercícios, com questões de ordem objetiva (de múltiplas escolhas) e de ordem discursiva, nos moldes das questões propostas pelos processos seletivos. A outra forma consiste em sistematizar esse conteúdo e selecionar textos que possam ser explorados em sua função comunicativa e que viabilizem o estudo dos conteúdos gramaticais.

Esta última prática costuma culminar com uma proposta de produção textual, reproduzindo o tipo textual e o tema apresentado no texto que serviu de base para o estudo, ficando, assim, limitada, mais uma vez, à realização de atividades de leitura/interpretação de textos, sem que o aluno possa refletir sobre o uso da linguagem. Esta proposta com base no tipo textual estudado não dá liberdade para o aluno trabalhar o seu texto.

Como a produção textual é, normalmente, a atividade final, o aluno nem sempre a conclui na aula. A correção é feita considerando a organização das idéias, os elementos característicos de cada tipo de texto, a escolha de informações específicas, a adequação da linguagem, assim como a revisão ortográfica e gramatical. O tratamento dado à produção de texto na escola desvincula-o de situações reais de comunicação, vivenciadas pelos alunos, desta forma, ainda está muito distante do que propõem Pasquier e Dolz (*apud* SOARES, 1999, p.22):

Devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagem específica de variados gêneros textuais. Dito de outro modo, não se aprende globalmente a escrever; aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.

Diante disso é que, como professora desta escola, e com uma experiência anterior de ter participado do projeto “Oficina de Redação”, sentimo-nos motivada, nesta pesquisa, a estudar a leitura e a produção textual por meio dos gêneros do discurso, mais especificamente do gênero Carta de Leitor.

Para desenvolver esta pesquisa, assumimos a carga horária da turma de língua portuguesa da segunda série do ensino médio, turma 204. Com a intenção de dar continuidade ao conteúdo programático da disciplina língua portuguesa planejado para a série, no ano de 2006, é que definimos que o gênero Carta de Leitor seria o objeto de ensino-aprendizagem, haja vista integrar esse conteúdo programático, como um dos tópicos a serem estudados

naquele bimestre, aquilo que a escola convencionou chamar *carta argumentativa* – designação que convoca muito mais o estudo do tipo textual argumentativo do que de uma das variantes do gênero carta (por exemplo, a de leitor).

2.4. Preparação para a seqüência didática

O projeto de ensino encaminhado optou pela linha metodológica da seqüência didática na expectativa de acompanhar passo a passo o desenvolvimento do trabalho. Nesta seção, descrevemos as atividades em que foram gerados os dados da análise de que nos ocupamos na pesquisa, apresentando as características do *corpus* a partir de um objetivo principal que é investigar o modo como os alunos da 2ª série do Ensino Médio se apropriam do gênero Carta de Leitor, quando em situação de produção escrita para planejar atividades com vistas a desenvolver competências para a leitura/produção do gênero Carta de Leitor.

Inicialmente mantivemos um contato com a turma, durante o primeiro bimestre do ano letivo, em que participamos como professor colaborador, com o objetivo de conhecer melhor a realidade dos alunos, a fim de efetivar esta pesquisa. Durante esse bimestre, participamos de atividades programadas pelo professor da turma, entre elas a produção de um texto argumentativo, o que já nos possibilitou uma observação da produção textual do aluno em um gênero do mesmo agrupamento daquele que havia sido previsto na pesquisa.

Após essa participação, assumimos a turma já no segundo bimestre, quando iniciamos a pesquisa.

2.5. Descrição das etapas constitutivas da seqüência didática

O quadro abaixo demonstra as etapas constitutivas da seqüência didática com os objetivos a serem alcançados em cada etapa e a especificação de horas/aulas por etapas seguidas da data de cada atividade.

Quadro 1- Demonstrativo das etapas da seqüência didática

Etapas	Objetivo	Data	Carga/Horária Hora/aula
1. Apresentação do projeto	Esclarecer sobre a finalidade do projeto de ensino e sobre a metodologia a ser usada na pesquisa.	08/08	2
2. Produção Inicial	Propor a produção de uma Carta de Leitor para observar o que os alunos já sabem sobre o gênero.	10/08	2
3. Descrição do gênero Carta de Leitor	Identificar no texto os elementos estruturais e textuais discursivos do gênero e sua importância para o contexto de produção.	17/08	2
4. Interlocução	Reconhecer as marcas lingüísticas da interlocução nos textos apresentados.	22/08	2
5. Intertextualidade	Reconhecer as marcas explícitas e implícitas de intertextualidade nos textos.	24/08	2
6. Estratégias Argumentativas Atividade oral	Analisar a coerência argumentativa entre a situação apresentada e a estratégia definida	29/08	2
6.1. Estratégias Argumentativas Atividade escrita	Usar argumentos adequados para a idéia apresentada.	31/08	2
7. Análise textual discursiva	Reconhecer no texto os elementos estruturais e textuais discursivos e sua importância para a organização textual.	12/09	2
8. Auto-avaliação e Refação	Possibilitar ao aluno uma reflexão sobre a aprendizagem do gênero com base nos elementos textuais discursivos observados. Refazer a produção inicial.	19/09	2
9. Comparação da Produção inicial com a Produção final	Avaliar o seu desempenho na apropriação do gênero Carta de Leitor.	21/09	2

2.5.1. Primeira etapa: Apresentação e discussão do projeto de ensino (Duas horas aulas – 90 minutos)

No primeiro encontro com a turma já no segundo bimestre, quando iniciamos a pesquisa, expusemos aos alunos a nossa intenção de pesquisa, a metodologia de trabalho a ser aplicada e um cronograma prévio das atividades a serem desenvolvidas, passível de ser alterado.

Discutimos ainda com os alunos que a opção pelo gênero em estudo, além de atender ao conteúdo programático, se deu pela necessidade de trabalhar a produção e a compreensão de textos vinculados à realidade social deles, pois, como professora de língua portuguesa, sentimos que há uma lacuna muito grande com relação ao posicionamento crítico dos alunos, justificando assim a opção do gênero pelo fato de este propiciar um debate social, um caminho para a construção da cidadania.

Trabalhar gêneros por meio de seqüências didáticas implica que se leve em conta o conhecimento que o aluno tem sobre o gênero discursivo a ser estudado para, em seguida, planejar atividades que facilitem o domínio do gênero pelo aluno. Partindo dessa premissa, apresentamos aos alunos uma coletânea de seis textos característicos de vários gêneros como: ensaio, planfleto, crônica, que discutiam o tema “A verdade sobre o voto nulo” (Anexo A). Como critério para selecionar os textos, adotamos os de diferentes pontos de vistas para que a argumentação se fortalecesse. A escolha do tema se deveu ao contexto situacional vivenciado na época da pesquisa, por se tratar de um ano de eleição e pelo fato de haver uma forte campanha pelo voto nulo, através da *Internet*.

Tínhamos ainda a intenção de que, como última etapa deste trabalho, após a produção final do texto, os alunos, de uma forma coletiva, já de opinião formada sobre o assunto, pudessem produzir uma carta aberta à comunidade da escola, a fim de esclarecer melhor uma questão tão propagada na mídia: “Votar nulo, anula a eleição?”. Nessa perspectiva, após a atividade final de produção de texto do gênero Carta de Leitor e o possível domínio do gênero, eles teriam uma atividade coletiva, pois dessa forma os alunos estariam prestando, com base no que discutiram em sala, uma contribuição social para a comunidade escolar.

Na discussão dessa temática, incentivamos os alunos a comentarem sobre a campanha: se aprovavam, se discordavam, que problemas poderia causar ou resolver, que outras soluções poderíamos apontar diante dos fatos expostos.

2.5.2. Segunda etapa: Produção inicial do gênero Carta de Leitor (Duas horas aulas – 90 minutos)

Após leitura e debate dos textos apresentados na coletânea, solicitamos aos alunos que cada um escolhesse, entre os autores dos textos da coletânea apresentada, um interlocutor para endereçar a Carta de Leitor que tinham como proposta de produção textual.

A produção textual dos alunos se deu, de modo geral, considerando as seguintes condições:

- 1) a produção escrita dos textos foi realizada individualmente;
- 2) não houve nem um esclarecimento prévio para o aluno sobre as características do gênero a ser produzido;
- 3) o tempo usado para a leitura da coletânea e para a produção de textos foi de duas aulas (noventa minutos).

Essa primeira produção textual tinha como objetivo obter uma representação do gênero em estudo, ou seja, saber que conhecimentos o aluno tinha dos elementos constitutivos da Carta de Leitor para definir estratégias que melhor o orientasse para a apropriação do gênero. De acordo com a leitura dos textos dos alunos, e observação de elementos textuais que se apresentavam de forma mais problemática, definimos como elementos estruturais do gênero: local, data, vocativo, “corpo” (parte do texto em que se desenvolve o assunto a ser tratado), e a “despedida”, e como elementos textuais-discursivos: interlocução, intertextualidade, argumentação, ressaltando ainda a importância do contexto histórico.

A partir da leitura que se fez da representação que o aluno demonstrava ter do gênero, planejamos as demais etapas, definindo estratégias para leitura/produção do gênero em estudo que levassem o aluno a perceber: a relação de significação entre os textos com base na organização textual, a relação dialógica entre artigos e cartas divulgadas na mesma revista; o posicionamento do autor da carta considerando a relação entre a estratégia definida e o seu propósito comunicativo.

Todas as atividades tinham como objetivo a reflexão sobre o uso da língua na produção do gênero Carta de Leitor, ressaltando a importância dos elementos textuais-discursivos para melhor compreender e produzir textos desse gênero. Dessa forma, a intervenção didática foi planejada em nove etapas a seguir descritas, que orientaram o estudo da leitura e da produção do gênero.

O material elaborado para o desenvolvimento das demais etapas de trabalho consta de uma Carta de Leitor divulgada na revista *Caros Amigos*⁵, datada de agosto/2006 (Anexo B), exposta em transparência, e de mais quatro artigos divulgados na revista “Veja”⁶ no período de maio a setembro/2006 (Anexo D). Os textos versavam sobre temas políticos e sociais e foram organizados da seguinte forma: artigo e cartas endereçadas aos autores dos respectivos artigos. O tempo de duração de cada fase foi de duas horas aulas, com exceção da sexta etapa que foi de quatro horas aulas.

2.5.3. Terceira etapa: Descrição do gênero Carta de Leitor (Duas horas aulas – 90 minutos)

De uma forma bem simples e informal, mostramos aos alunos, por meio de um esquema transcrito no quadro magnético, um breve histórico do gênero carta, enfatizando seus usos e seus significados assumidos ao longo da história, nas esferas públicas e privadas. Discutimos, também, a variação das cartas das mais complexas às mais simples, que circulam pelos correios, refletindo ainda sobre o fato de que essa variação sofrida pelo gênero se dá em função das diferentes atividades humanas.

Em seguida, foi apresentada aos alunos, em uma transparência, a Carta de Leitor divulgada pela revista “*Caros Amigos*” em junho/2006, a fim de que se pudesse fazer uma descrição do gênero, levando em conta os elementos que o constituíam e a relação dialógica entre a carta e o texto que a motivou.

Este trabalho se deu de forma a estudar os aspectos discursivos do gênero para que o aluno pudesse melhor entender sua organização textual. Primeiramente, identificamos o contexto de produção do texto apresentado; em seguida, reconhecemos as marcas linguísticas características da interlocução - processo dialógico que orienta o discurso para o interlocutor; depois reconhecemos as marcas de intertextualidade que motivaram a reação do interlocutor e assentaram a base argumentativa. Composto o texto a partir desses elementos, discutimos a organização textual e a eficiência desses elementos para a compreensão das estratégias de argumentação ancoradas no posicionamento do interlocutor. Assim, foi possível resgatar o texto que motivou a carta, enfatizando o caráter intertextual do mesmo.

⁵ Lançada em Abril de 1997, e seu enfoque principal está centrado em temas políticos e sociais. Ela tem tiragem média de 50 mil exemplares e carteira de 19 mil assinantes.

⁶ Criada em 1968, sofreu intervenção da censura e só começou a ter sucesso em 1947, após uma série de mudanças editoriais e comerciais. Desde 1995 tem tiragem semanal superior a um milhão de exemplares.

Após ter destacado todos os elementos constitutivos do gênero e reconstituído o seu presumido interlocutor pelas marcas lingüísticas explícitas e implícitas no texto, mostramos a importância da argumentação para o gênero de texto estudado e definimos a estratégia de argumentação usada na carta apresentada. Acreditamos que este fazer, sem dúvida, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos e os preparou para a produção escrita.

A seguir, a Carta de Leitor usada para descrever o gênero.

Carta de Leitor

A Enfermaria e a PM

Prezado Mylton Severiano,

Tenho acompanhado a troca de mensagens entre **você** e um oficial da **PMESP**, Vagner Joaquim. O cerne da pinimba é, em linhas gerais, **o fato de você considerar corruptos e/ou imbecis e/ou incompetentes aproximadamente 80 por cento dos integrantes da Polícia Militar**. Creio que tenho subsídios para dar minha opinião quanto ao tema. Sou também oficial da PM – há quase dezessete anos – mas de quadro diverso do Vagner: sou oficial da área de saúde. Sou, portanto, inalcançável pela **sua** estranha retórica, a que supõe que todo e qualquer oficial que tenha cursado a **Academia de Polícia Militar seja truculento e autoritário (para dizer o mínimo)**. **Ainda que eu discorde frontalmente desse preconceito, começo esclarecendo que minha formação acadêmica privilegia o enfoque no ser humano. Os profissionais da área de saúde temos o cacoete de preservar a vida humana, e não de desprezá-la (os oficiais dos outros quadros inclusive o do Vagner, também têm, mas ou você não sabe disso ou sabe, mas não acha interessante saber)**. Para evidenciar ainda mais esclareço que estou terminando bacharelado em ciências sociais – curso que privilegia o meu perfil ideológico, pensamento crítico e que não é hábitat natural de tendências lá muito conservadoras. Saiba, **Mylton**, que, se há elementos “corruptos, truculentos, imbecis ou incompetentes” na PM (e há, claro, como há também entre os profissionais da saúde e entre os jornalistas), eles são a esmagadora minoria. Não vejo o menor cabimento em **seu** número mágico – os “80 por cento”. Seria o mesmo que eu sugerir que 80 por cento dos jornalistas publicam opiniões escancaradamente obtusas apenas para agradar a **seus** leitores. Claro que é também uma minoria que opera dessa forma.

Reinaldo Del Dotore

Fonte: Revista Caros Amigos Agosto/2006

-  **INTERLOCUÇÃO**
-  **INTERTEXTUALIDADE**
-  **CONTEXTO HISTÓRICO**
-  **ARGUMENTAÇÃO**

2.5.4. Quarta etapa: Interlocução (Duas horas aulas – noventa minutos)

Como os alunos já conheciam os elementos estruturais, os textuais discursivos e sua importância para a constituição do gênero, começamos esta fase pela apresentação de quatro artigos divulgados na mídia pela revista “Veja”, e das respectivas Cartas de Leitor endereçadas aos autores desses artigos, que foram veiculadas no mesmo suporte, em que os artigos foram publicados.

Nessa perspectiva, a interlocução foi o primeiro elemento a ser trabalhado. Os alunos, de posse das cartas e dos artigos que as originaram, tinham como tarefa observar a inserção do outro no texto e a manutenção dessa inserção para entender a progressão das idéias na carta, orientada pelas marcas de interlocução.

Essas marcas foram previamente discutidas e depois elencadas, como: a nomeação do vocativo (que marca o grau de formalidade entre os interlocutores); o uso de pronomes e de formas verbais flexionadas na 2ª ou 3ª pessoa do discurso, referindo-se ao seu interlocutor, ou ainda o uso de dêiticos que situam ambos, o locutor e interlocutor da carta. Observou-se também o estilo verbal do autor, ao expressar formalmente o vocativo a partir de recursos lingüísticos e do critério da seleção lexical.

As atividades voltadas para uma reflexão sobre a relação entre os textos foram orientadas para mobilizar capacidades de ação para os alunos trabalharem a instalação e a retomada da interlocução nos textos deles, de forma a garantir a progressão das idéias ancoradas no texto que originou a carta.

Por se tratarem de Cartas de Leitor divulgadas na mídia, necessário se fez discutir com os alunos o apagamento da interlocução nestas cartas. Segundo Assunção (2005), o processo de publicação de uma Carta de Leitor resulta da relação leitor-produtor do texto/redator-destinatário e leitor final, além de considerar o processo de edição pelo qual passa o texto que leva em conta não só o valor do espaço destinado ao seu dizer, como também o que é dito, o que implica recortes e reescritas. Por isso a procedência do apagamento dessas marcas, como uma característica desse gênero.

Chamamos ainda a atenção dos alunos a fim de esclarecer que a discussão sobre o apagamento dessas marcas foi motivada com o propósito de orientar a leitura desse gênero em diferentes suportes e que a Carta de Leitor, produzida por eles, é um gênero escolarizado⁷.

⁷ As práticas de linguagem são emprestadas pela escola. Nesta perspectiva é como se os gêneros presentes na sociedade entrassem para a sala de aula, sem sofrer nenhuma alteração. O objetivo é apresentar o gênero como esse realmente funciona nas práticas de linguagem.

Pelo fato de ser tomado como objeto de ensino, não é exatamente igual à Carta de Leitor que circula no domínio da mídia impressa.

Os alunos encontraram um pouco de dificuldade para estabelecer a relação entre os textos. Primeiro por nunca terem feito um exercício igual, e o êxito implicava estabelecer a relação entre a leitura dos artigos que eram longos e às cartas de leitor dirigidas aos artigos. Depois ainda apresentaram dificuldade para entender o que se havia discutido como marca interlocutiva, no texto. Por isso sentimos necessidade de trabalhar o primeiro artigo e a carta endereçada a ele, destacando e explicando as funções dessas marcas no texto, para em seguida eles prosseguirem o fazer nos demais textos apresentados.

2.5.5. Quinta etapa: Intertextualidade (Duas horas aulas – noventa minutos)

As atividades propostas para estudar a relação dialógica entre o artigo divulgado e a carta que estabelecia com ele uma interlocução, objetivavam observar a tomada de posição do enunciador da carta, a progressão das idéias e a relação de sentido que este enunciador estabelecia com o texto-base.

Os alunos, nesta fase, reconhecendo as marcas implícitas de intertextualidade, destacando as explícitas dos trechos do artigo retomados na carta e observando o apoio que tiveram no texto para fundamentar seu discurso, puderam observar a dialogia entre os textos.

Ao definirmos os possíveis elementos que estabelecem a intertextualidade, discutimos o que servia de base aos posicionamentos apresentados a partir de crenças e de idéias amplamente difundidas e familiares ao leitor, que consideramos como marcas implícitas de intertextualidade.

Em seguida definimos as citações diretas e as indiretas, a paráfrase, os comentários, as avaliações como marcas explícitas de intertextualidade. Após discussão sobre as marcas de intertextualidade mais recorrentes neste gênero, os alunos tinham a tarefa de relacionar os diálogos entre os artigos e as cartas ou ainda de observar e de interpretar outros traços de outros textos e a importância da intertextualidade para a produção de sentido.

Como os alunos já conheciam os artigos e as cartas, ambos trabalhados na primeira etapa, já havia uma leitura, então compreender essas marcas não foi difícil, embora fizessem uma pequena confusão com as marcas de interlocução.

Após trabalhar no texto o que era marca de interlocução e de intertextualidade, o trabalho ficou mais fácil. Porém sentimos que eles ficavam um pouco cansados com aquela atividade, em virtude de os artigos serem longos.

2.5.6. Sexta etapa: Estratégias argumentativas (Quatro horas aula – cento e oitenta minutos)

Sendo a argumentação a base de uma Carta de Leitor, detalhamos um pouco mais esta seção, a fim de estudar o processo argumentativo, buscando uma melhor participação dos alunos.

Esta fase foi planejada com o objetivo de refletir com os alunos as estratégias argumentativas usadas nas cartas e a tomada de posição do autor com relação ao dito no artigo que evocou seu texto. Primeiro esclarecemos as possíveis estratégias como: adesão, refutação e reformulação, para, a partir daí, compreendê-las nos textos estudados. Alguns exemplos foram dados, oralmente, para que eles reconhecessem as diferentes estratégias de argumentação.

Além de termos definido as estratégias argumentativas usadas nas cartas, planejamos outras atividades para serem realizadas em dois momentos. No primeiro se trabalhou uma atividade oral e no outro uma atividade escrita.

Vale ressaltar que a opção por uma atividade oral deveu-se ao comportamento apresentado pelos alunos no final da quinta etapa, sentimos que eles começavam a ficar cansados e um pouco desmotivados para trabalhar.

(a) Descrição da atividade oral (duas horas aula)

O objetivo desta atividade foi reforçar o estudo das estratégias argumentativas, em situações de comunicação diversas, com a finalidade de identificar o caráter argumentativo do gênero, bem como reconhecer a estratégia usada para argumentar. Para efetivar esta atividade, dividimos a turma em grupos compostos de cinco alunos a fim de que todas as estratégias fossem trabalhadas por cada grupo.

Na atividade planejada para ser desenvolvida oralmente tratava-se de definir para o aluno a estratégia de argumentação, a fim de que ele, juntamente com o seu grupo, simulasse uma situação de comunicação em que pudesse usar essa estratégia (Anexo G). Esta atividade

foi bem aceita pelos alunos, que, além de agirem com muita criatividade, trabalharam ainda de forma coerente com a estratégia argumentativa solicitada. Após as apresentações, comentamos o trabalho, observando a coerência entre o texto do aluno e a estratégia usada por ele.

(b) Descrição da atividade escrita (duas horas aula)

A atividade foi planejada para ser feita individualmente. Os alunos receberam uma folha de papel em que constava a apresentação de textos de apenas um parágrafo, contendo a idéia à qual deveriam aderir ou que deveriam refutar ou reformular. (Anexo H).

Para desenvolver o texto, os alunos teriam, com base na estratégia pedida, que formular argumentos compatíveis com a idéia e apresentá-los de forma hierarquizada. Nesta atividade eles tiveram mais dificuldade e não se sentiram motivados para realizá-la, talvez pelo trabalho ser escrito e individual, mas realizaram a tarefa. O objetivo era observar a coerência argumentativa, mediante o estabelecimento dos argumentos a partir de uma idéia previamente apresentada.

A partir deste trabalho retomamos os textos-base das atividades para definir as estratégias argumentativas usadas em cada carta e o efeito de sentido provocado pelos argumentos.

2.5.7. Sétima etapa: Análise de uma Carta de Leitor (Duas horas aulas – noventa minutos)

Nesta fase, após trabalho detalhado com todos os elementos constitutivos do gênero “Carta de Leitor”, os alunos receberam, como atividade, para analisar, em um único texto, do mesmo gênero, todos os elementos estudados nas etapas, para entender o modo como o texto se organiza e qual a função de cada elemento que o constitui, além de definir a partir da carta, seu presumido interlocutor e sua proposta de dizer. A carta analisada pelos alunos foi publicada em uma revista de tiragem mensal chamada “Caros Amigos”, em agosto de 2006 (Anexo I).

Os alunos não encontraram dificuldades para realizar a tarefa e mostraram uma motivação maior pelo fato de estarem trabalhando um texto do mesmo gênero.

2.5.8. Oitava etapa: Auto-Avaliação e Refacção (Duas horas aulas – noventa minutos)

Os alunos receberam sua produção textual inicial para que pudessem observar, a partir das Cartas de Leitor estudadas e descritas em sala de aula, de que elementos constitutivos desse gênero eles ainda não haviam se apropriado, no momento da primeira produção textual e qual o prejuízo causado ao texto.

O objetivo desta tarefa era mostrar ao aluno que ele era capaz de avaliar seu texto de acordo com as descrições feitas deste gênero textual, em sala de aula. A partir dessa reflexão, ele poderia refazer seu texto. O trabalho de refacção foi orientado com base nos elementos estruturais e textuais-discursivos do gênero estudado, atentando para os seus propósitos comunicativos. Todos os alunos refizeram os seus textos e devolveram para o professor.

2.5.9. Nona etapa: Comparação entre produção inicial e produção final (Duas horas aulas – noventa minutos)

A última etapa teve como objetivo avaliar se as atividades planejadas e desenvolvidas durante o bimestre, por meio de uma seqüência didática contribuíram para a aprendizagem do gênero e se o aluno entendeu o processo da seqüência didática desenvolvido com ele em sala de aula e a importância deste planejamento para o ensino da língua materna.

Para isso devolvemos a eles os dois textos, a produção inicial e a final (Anexo J), para que, juntamente com uma avaliação formulada por escrito, eles pudessem avaliar o seu desempenho e acompanhar a progressão que tiveram ou deixaram de ter no decorrer do bimestre.

A avaliação foi feita com base em questionamentos sobre que elementos do gênero eles conseguiram se apropriar, após a seqüência didática. Para conferir segurança à avaliação que estavam fazendo, pedimos que, após identificar o elemento apreendido e resgatado na refacção, o apontasse no texto de avaliação. Em seguida, listaram as contribuições das atividades didáticas, desenvolvidas em sala, tanto para a sua vida na escola como fora dela.

Dessa forma, apresentamos a seqüência didática planejada com o objetivo de desenvolver competências para que o aluno se apropriasse do gênero Carta de Leitor, que serviu de ferramenta metodológica para criar situações reais de escrita e desenvolver competência discursiva por meio de gêneros textuais com alunos do Ensino Médio.

A seguir, procederemos à análise dos dados pesquisados, tendo como *corpus* desta pesquisa as produções iniciais e finais dos alunos, considerando para análise a apropriação dos elementos constitutivos do gênero pelo aluno.

CAPÍTULO III

Modos de apropriação do gênero Carta de Leitor: análise das produções dos alunos

Neste capítulo analisaremos a contribuição desta pesquisa para a complexificação da competência discursiva escrita dos alunos na apropriação do gênero Carta de Leitor, em sala de aula. O trabalho de análise será feito em dois blocos. No primeiro bloco, notaremos como o aluno se apropria dos elementos que constituem o gênero, tanto dos estruturais, como dos textuais-discursivos. Este primeiro bloco de análise, de caráter global, terá como base a comparação entre a primeira e a última produção escrita dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Já o segundo bloco de análise visa abordar os textos dos alunos por meio da detecção das marcas lingüísticas que assinalam três fenômenos de natureza textual-enunciativa constitutivos dos modos com que eles buscam apropriar-se do gênero Carta do Leitor, a saber:

- i) A construção do posicionamento enunciativo;
- ii) A construção da textualidade;
- iii) A construção da argumentação

3.1. A apropriação do gênero “Carta de Leitor”: uma análise global

Nesta seção, que constitui o primeiro bloco de análise, retomamos o modelo didático do gênero que foi construído, baseado na primeira produção textual dos alunos, com a intenção de detectar o que o aluno sabia do gênero, mais especificamente com relação ao uso de seus elementos constitutivos. A partir dessa leitura foi possível fazer a análise comparativa, considerando o movimento entre a produção escrita inicial e a produção escrita final dos alunos, esta última processada ao final da seqüência didática. Os elementos que consideramos constitutivos do gênero foram: data, vocativo, corpo do texto, saudação, assinatura (como estruturais), e a interlocução, a intertextualidade e a argumentatividade. (como textuais-discursivos).

Observamos, quanto à organização textual, que o texto do aluno é norteado pela cultura escolar do texto dissertativo. O aluno, apesar de ter como proposta escrever uma Carta

de Leitor, não dialoga com o interlocutor, apenas o instala e desenvolve seu texto com base no tema proposto, considerando um interlocutor universal. Isso faz com que ele teça seu texto sem compromisso de argumentar sobre idéias defendidas no texto ao qual ele responde. Assim ele expande o texto a partir de argumentos que ele considera poder defender, mesmo que não respondam aos do interlocutor. Usa ainda um argumento geral em que fortalece sua opinião e o estende até o final do texto, fragmentando-o em seqüências expositivas que, embora ligadas ao tema em tela, pouco progridem do ponto de vista semântico. Agindo dessa forma, ele desconsidera o debate de idéias presente em textos do gênero Carta de Leitor. No final, mais uma vez, faz uso da receita escolar: apresenta uma sugestão ou solução bem particular para a situação discutida e ainda dá um título ao texto.

O quadro abaixo ilustra ocorrências observadas nos textos dos alunos que podem caracterizar a representação que o aluno tem do gênero Carta de Leitor. Tais ocorrências constituem traços de dissertações escolares

Quadro 2– Representação do gênero Carta de leitor

Estratégias textuais	Produção escrita inicial
O aluno cria um título para o seu texto	<p>Al 9 Voto é voto</p> <p>Al 15 Analisando o voto nulo</p> <p>Al 22 Carta ao autor</p>
O aluno se dirige a um interlocutor universal	<p>Al 14</p> <p>A internet é um meio de comunicação que hoje em dia, está estendida a todos as classes sociais, independente do lugar onde se vive, e sempre possível saber o que se passa dentro dela, e por isso muitos a usam para enganar, iludir, “derrubar” ou fazer com que alguém seja transformado em ídolo, com apenas uma frase. E isso que querem as pessoas que dizem que, ao votar nulo estavam anulando uma eleição se esta quantidade de votos for expressiva.</p> <p>Al 16</p> <p>Temos vários motivos pra não querer votar em ninguém nestas eleições (2005), pois da última vez que nos elegemos a coisa saiu fora do planejado e tomou um rumo que envergonha a todos os eleitores.</p> <p>Al 21</p> <p>Na minha concepção o voto é muito valioso, e não poderia ser descartado assim, afinal ele é quem vai decidir quem é o melhor para assumir o poder do Brasil, então, votar nulo é como não exercer seu direito.</p>
O aluno apresenta uma solução para o problema	<p>Al 5</p> <p>(...) Assim quem sabe as pessoas não abrem os olhos e nosso país melhora</p> <p>Al 7</p> <p>(...) A solução é entender as propostas dos candidatos e escolher o melhor para nos representar</p> <p>Al 8</p> <p>Então temos que votar consciente e não nulo</p>

3.1.1 Análise do uso dos elementos estruturais do gênero Carta de Leitor

Observamos na primeira produção escrita dos alunos que não havia nenhum um texto configurado de acordo com os padrões de uma “Carta do Leitor”, no que diz respeito aos elementos que estruturam o texto. Mas a lacuna maior, e que chamou mais a atenção, foi a da falta de registro de local, de data e de assinatura nas cartas que correspondiam às primeiras produções textuais. Quanto especificamente à ausência de assinatura, ela parece decorrer de orientações didáticas de que o aluno que assina a redação, em prova de vestibular, é eliminado⁸.

Dessa forma, poucos textos foram configurados conforme particularidades do gênero em estudo. Tal fato pode apresentar justificativas de ordens diversas. A primeira e a mais importante é de ordem pedagógica. A prática docente, no que diz respeito à produção de texto na escola, estaria contribuindo para fatos desta natureza, por várias atitudes assim esclarecidas:

1) a prática docente adotada não situa o aluno em condições reais de comunicação, nem contribui para que ele realmente acredite em que o texto que vier a ser produzido por ele terá uma finalidade social, que irá extrapolar os muros da escola, ou mesmo, servirá de base para uma prática social pertinente à realidade dele.

2) a prática docente não legitima o processo de correção do texto, uma vez que a correção das produções textuais pelos professores, quando efetivada, apresenta um nível de exigência mínimo com relação à organização textual, pois o trabalho se fundamenta, na maioria das vezes, apenas no nível de correção ortográfica. Isto quando a produção não é vista pelo aluno como um dever a mais com a finalidade de preencher o tempo que falta para acabar a aula.

Comparando o desempenho dos alunos com relação a esses elementos, observamos, conforme demonstrado no quadro abaixo, que eles, na produção final, conseguiram recuperar

⁸ Outra hipótese para explicar essa ocorrência estaria relacionada ao material usado pelo aluno, tanto o cedido pelo professor para o exercício das atividades, como o que ele usa diariamente para registrar suas aulas. Com relação ao suporte material usado pelo professor nesta escola, ele distribui para os alunos folhas próprias para a atividade redacional, em que já está impresso um cabeçalho, que dispõe de um espaço para identificação do aluno com os seguintes registros: nome do lugar, do colégio, do professor, do aluno, da disciplina, do número da série, do turno e da data. Isso faz com que o aluno ache desnecessário qualquer outro tipo de identificação. A outra possibilidade está relacionada ao material usado pelo aluno, cadernos e folhas de fichários com espaço destinado à data ou mesmo à identificação.

esses elementos, ainda que usando o mesmo material, ou seja, a folha impressa com espaço para identificação⁹.

Quadro 3 – Demonstrativo do movimento de uso dos elementos estruturais (data, local e assinatura

Produção escrita inicial	Produção escrita final
<p>AI 4</p> <p>Bom voto é voto, até mesmo os nulos devem ser vistos com respeito, pois quem faz isso tem muita consciência no que faz. (...) Também temos razão quando achamos que o voto não deveria ser obrigatório, muitas pessoas não gostam e nem entendem do assunto, mas votam (...).</p>	<p>AI 4</p> <p>Caro Carlos Heitor Cony</p> <p>Voto nulo é uma forma de se expressar e impor sua opinião. (...) Muitos ainda acreditam no futuro do Brasil e da humanidade, votam em governantes, mas não acreditam em suas “falsas verdades”</p> <p>Belém, 19 de setembro de 2006”</p> <p>João Alexandre Cardoso</p>
<p>AI 5</p> <p>Carta designada ao Sr Guilherme Fiúza</p> <p>Caro guilherme de certa forma concordo com sua opinião e acho que cada pessoa tem o direito de votar nulo ou não. (...) Concordo quando o senhor diz “Deixem a MTV esculachar os políticos, se ela quiser (...)</p>	<p>AI 5</p> <p>Caro Guilherme,</p> <p>De certa forma concordo com o que você disse. Acho que cada pessoa tem o direito de escolher se quer votar nulo ou não. (...) Concordo quando o senhor diz “Deixem a MTV esculachar os políticos, se ela quiser”, (...)</p> <p>Natasha Mochiutt</p> <p>Belém/PA</p> <p>Em 19.09.2006</p>
<p>AI 9</p> <p>Texto VI - Voto é voto</p> <p>Senhor Carlos Heitor Cony, eu concordo com o que foi escrito no texto, pois qualquer pessoa tem o direito de escolher (...)Para muitas pessoas uma forma de protestar contra esse governo terrível é o voto nulo, e que é tão valido quanto o outro, pois voto é voto.</p>	<p>AI 9</p> <p>Texto VI_ Voto é Voto</p> <p>Belém, 19 de setembro de 2006</p> <p>Senhor Carlos Heitor Cony,</p> <p>Vejo que o senhor é a favor do voto nulo, e sei que todos têm o direito de escolher em quem deseja votar, e até mesmo votar nulo. (...)</p> <p>Tiago Junior de Almeida Leão</p>

⁹ Na folha apresentada aos alunos havia espaço para data, local e identificação. (Anexo B)

Como a proposta didática era desenvolver competências para a leitura e produção do gênero em sala de aula, a partir da representação que os alunos tinham da Carta do Leitor, os elementos estruturais constantes das cartas: data, vocativo, despedida, assinatura, foram detectados em todas as cartas apresentadas em sala de aula, no momento em que se descrevia o gênero, e a sua importância para o contexto de produção foi também ressaltada.

Por o gênero em estudo ser de larga circulação na mídia, achamos pertinente apresentar cartas divulgadas em diversos suportes midiáticos, e explicarmos para eles que a supressão de alguns elementos estruturais naquele texto se devia à intermediação entre produtor/editor/leitor. Mas o editor da coluna, responsável pela circulação do texto então apresentado, tinha em mãos esses dados, por ser uma exigência desta editoria e que, ao analisar a carta, e estabelecer sua co-autoria, dados como data e vocativo eram subestimados.

O primeiro soaria como redundante, pois a data poderia ser inferida pela data de circulação da revista, e o segundo, o vocativo, seu apagamento estaria diretamente relacionado aos propósitos comunicativos do suporte que, ao editar os textos e estabelecer com eles uma espécie de co-autoria, constituía os leitores como interlocutores dos textos ali divulgados.

De modo geral, observamos que, no movimento da primeira produção escrita para a segunda, os elementos estruturais estudados nos textos apresentados em sala de aula foram usados com maior frequência nos textos dos alunos, pois isso não implicou uma nova ordem textual; ou seja, configurar o texto nos moldes do gênero solicitado com relação aos elementos estruturais, não implicou em uma reorganização textual.

3.1.2 Análise dos elementos textuais-discursivos do gênero Carta de Leitor

A seguir analisaremos o uso dos elementos textuais-discursivos pelos alunos, em suas produções textuais, justificando este uso pela importância desses elementos para a compreensão/produção do gênero em estudo.

3.1.2.1. Interlocução

A interlocução é um elemento de grande importância para a organização textual deste gênero. A análise do uso da interlocução nos textos dos alunos, considerando o movimento

entre a primeira produção textual e a final, será feita considerando dois fenômenos complementares: a instalação e a retomada da interlocução.

a) Instalação da interlocução

Como já observamos, quando da análise dos elementos estruturais, na primeira produção escrita os alunos dificilmente instalaram a interlocução no texto, como orientava o modelo do gênero. Havia uma tendência a instalar a interlocução por meio do vocativo no corpo do texto e do título do texto base.

O quadro abaixo demonstra de forma quantitativa os modos como os alunos instalaram a interlocução.

Quadro 4 – Demonstrativo dos modos de instalação da interlocução

Fenômeno Lingüístico	Produção Inicial		Produção Final	
	Número de alunos	%	Número de alunos	%
1. Instalação da interlocução pelo vocativo	18	78,26%	22	95,66%
2. Instalação da interlocução pelo título do texto	5	21,74%	1	4,34%

Quanto à instalação da interlocução pelo vocativo, observamos que grande parte dos alunos em suas produções iniciais o colocou no corpo da carta. Consideramos que esta decisão de usá-lo fora ou no corpo da carta era quase sempre de ordem gráfica, em poucos textos notamos uma abordagem melhor como consequência da instalação do vocativo fora do corpo do texto.

Na produção final o modo de instalação da interlocução aproxima-se mais daquilo que se estabeleceu como modelo do gênero, conforme demonstra o exemplo abaixo.

AL 18 [I]

Prezado João Guilherme Lages Mendes, concordo com o seu depoimento sobre o voto nulo e branco, acho que quando votamos nulo, estamos sendo egoístas com nós mesmos, pois estamos perdendo uma oportunidade muito grande de elegermos os futuros representantes de nosso país.

AL 18 [II]

Belém, 19 de setembro de 2006

Prezado senhor Guilherme Mendes,

Concordo com o seu depoimento sobre o voto nulo e branco, que afinal são a mesma coisa. Eu acho que quando votamos nulo, nós estamos sendo egoístas com o nosso próprio país, no entanto nós estamos perdendo uma oportunidade de elegermos os futuros representantes de nosso país.

Outro modo de instalação da interlocução no texto é pelo uso do título Atribuímos a remissão que o aluno faz ao título do texto à necessidade de ele se reportar ao texto, por não ter ainda assimilado o interlocutor e o seu dizer, mas sim o assunto sobre o qual deveria se posicionar, como mostra o exemplo a seguir:

AL 23 [I]

Motivos para votar nulo

Todos os cidadãos tem o direito de votar ou não, mas acho que mesmo com a situação que o nosso país está vivendo no momento, mas com as eleições que se aproximam, temos a oportunidade de mudar essa situação, pois acredito que exista governantes que possa ajudar o nosso país a sair dessa maré de corrupção, com honestidade e trabalho.

AL 23 [II]

Belém, 19 de setembro de 2006

Prezado Internauta,

Existem sim muitos governos “sujos” em nosso país, mais precisamos acreditar que possa existir governantes capazes de tirar o país dessa maré de corrupção, com honestidade e muito trabalho.

No momento em que trabalhávamos as atividades, chamamos a atenção dos alunos para a necessidade de trabalhar a interlocução mais vezes no corpo da carta, na tentativa de

prolongar o debate, de trazer o outro para o texto. Caso contrário não seria estabelecido o jogo entre as idéias e a abordagem seria pouco consistente em relação ao texto a que respondiam. Isso conferiria à carta do aluno coerência argumentativa.

Para que eles pudessem entender o gênero, a partir de seu contexto de produção, e mesmo por termos usado nas atividades planejadas cartas divulgadas na mídia, achamos pertinente esclarecer mais uma vez sobre o apagamento das marcas de interlocução e justificar esse apagamento, pelo fato de os textos serem triados pela editoria dos suportes e divulgados pela revista para o seu público leitor. O que não era o caso dos textos escolares. Ressaltamos que o gênero Carta de Leitor, produzido em sala de aula, tinha especificidades e que era diferente de um texto produzido para circular na mídia.

A comparação da produção escrita inicial com a produção escrita final dos alunos mostra uma maior frequência, da primeira para a segunda, quanto à instalação da interlocução fora do corpo do texto, acompanhada da supressão do título do texto.

b) Retomada da Interlocução

A Carta de Leitor é um texto que se caracteriza pela tessitura de “fios dialógicos”. Por isso a importância da manutenção do canal interlocutivo. A garantia de retomada da interlocução em alguns trechos do texto, mesmo que de forma implícita, é um sinal bem claro de que o discurso se estende e se aprofunda. A estratégia de retomada da interlocução relaciona-se muito estreitamente com o projeto argumentativo do texto, com o *projeto de dizer* do locutor. À medida que a interlocução é retomada, idéias são acrescentadas em consonância ou em confronto com as apresentadas pelo interlocutor.

Na análise das cartas dos alunos, observamos que eles retomaram a interlocução de dois modos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – Demonstrativo do movimento de retomada da interlocução

Estratégias de retomada da interlocução		Produção escrita inicial	Produção escrita final
Retomada do interlocutor por menção direta		Al 12 Eu acho que a luta para reerguer o nosso país	Al 12 No fundo acho que <i>suas</i> intenções são

	Retomada da interlocução no desenvolvimento do texto	<p>não será acabando com o ato de votar, e sim, sabendo votar.</p> <p>Al 15</p> <p>É preciso entender, que o político não tem que fazer tudo o que o povo pedir, pois assim pode prejudicar muito mais a situação do povo.</p>	<p>boas, mas são equivocadas, não é ferindo a democracia que vamos aperfeiçoá-la.</p> <p>Al 15</p> <p><i>Sua opinião</i> para mim é muito vaga, e você tem que entender que quando um político chega ao poder, nem tudo que o povo pede tem que ser feito.</p>
	Retomada da interlocução no fechamento do texto	<p>Al 2</p> <p>Então minha pessoa vem a concordar com suas opiniões, afinal o brasileiro só serve pra duas coisas mesmo, uma delas é votar e a outra é pagar impostos.</p>	<p>Al 2</p> <p>Então, <i>caro escritor do texto</i>, venho a concordar plenamente com suas opiniões, primeiro porque não acredito mais em nenhum político e segundo é (...)</p>
		<p>Al 8</p> <p>Cada eleitor tem que entender que somos nós que elejemos os candidatos para nos representar, também somos nós que colocamos “picaretas” para governar</p>	<p>Al 8</p> <p>Cada eleitor assim como eu e <i>você</i>, temos que entender que somos nós que elegemos os candidatos para nos representar, também somos nós que colocamos “picaretas” no poder</p>

Retomada do interlocutor por citação em 3ª. pessoa	<p>AI 4</p> <p>O autor Carlos Heitor Cony, tem razão em seus argumentos. No mundo atual, os brasileiros e o resto do mundo não</p>	<p>AI 4</p> <p>Nós estamos cansados de ver tanta “roubalheira” e corrupção, a cada dia que passa descobrimos coisas a respeito das pessoas que confiamos para nos representar politicamente, e isso não é de hoje, mas sim de muito tempo atrás, desde do início da civilização.</p>
	<p>AI 22</p> <p>Eu não concordo com o Carlos Heitor, quando ele tenta justificar o voto branco dos eleitores, dizendo que isso acontece por causa de uma inconformacao, ou revolta contra-corrupcao. Ou melhor, a forma de reação dos eleitores é que não está muito certa.</p>	<p>AI 22</p> <p>O voto branco não é a melhor forma de reivindicar os direitos. As pessoas fazem isso para mostrar a sua revolta com relação à corrupção, e nesse aspecto eu discordo de Carlos Heitor, pois essa reação é interpretada de outra maneira</p>

O aspecto significativo que marca o movimento do aluno da primeira para a produção final diz respeito à retomada mais freqüente do interlocutor *no desenvolvimento* do texto, e de modo mais articulado a seu projeto de dizer. Já a retomada *no fechamento* do texto funciona para ratificar a idéia apresentada: quase sempre de uma forma sobreposta, resgatam o texto do outro para encerrar a abordagem do tema.

A retomada da interlocução por citação em terceira pessoa do autor do texto-base aponta para a estratégia (suposta talvez como exigência do gênero pelo aluno) de apresentar uma determinada opinião sobre o assunto, mas não necessariamente se posicionar sobre o dito. Esse fenômeno parece também articular-se ao modelo em que se baseia historicamente a prática da produção escrita na cultura escola, cuja materialização mais explícita é o gênero dissertação escolar. Na passagem da primeira produção textual para a última, a estratégia de citação em 3ª. pessoa do autor do texto-base não ocorre.

3.1.2.2 Intertextualidade

Nas atividades propostas para estudar a intertextualidade entre os artigos e as cartas que a eles se dirigiam, discutimos que as crenças e as idéias amplamente difundidas e familiares ao leitor seriam consideradas como marcas implícitas de intertextualidade e as paráfrases, citações diretas e indiretas, seriam consideradas marcas explícitas de intertextualidade. A discussão dessas marcas não impossibilitou o aluno de encontrar outras marcas e caracterizá-las como intertextuais. O reconhecimento das marcas de intertextualidade nas cartas objetivou orientar a leitura de textos deste gênero.

Analisando as produções textuais dos alunos, observamos que o modo como eles dialogaram com o texto que lhes serviu de base tanto para a primeira produção como para a final foi principalmente marcado por duas estratégias características da intertextualidade: paráfrase e citação.

No quadro abaixo expomos quantitativamente as ocorrências que marcaram o diálogo entre as cartas produzidas pelos alunos e os artigos à que se referiam.

Quadro 6 – Demonstrativo das formas de intertextualidade

Estratégias	Prod. Inicial		Prod. Final	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Paráfrase	16	69,56%	17	73,91%
Citação	2	8,69%	5	21,73

(a) Paráfrase

A paráfrase¹⁰ é o recurso mais usado pelos alunos nas duas produções. Observamos que, após o debate em classe dos textos que formavam a coletânea, grande parte do grupo de alunos ficou convencida de que o voto nulo não anulava a eleição. Então os alunos, ao se posicionarem contra o voto nulo, recorriam, principalmente, aos argumentos do texto de nº. 1, de autoria de um juiz de direito, e aos do texto de nº. 2, para conferir credibilidade ao dizer deles pela autoridade. Os demais textos foram parafraseados de forma menos significativa.

A seguir exemplos dos textos parafraseados.

¹⁰ A paráfrase é concebida aqui nos termos em que a conceitua Petit (2004: 366), para quem “A paráfrase é uma relação de equivalência entre dois enunciados, um deles podendo ser ou não a reformulação do outro. A equivalência se exprime em termos de co-referência, e mesmo de anáfora. Ela pode ser *semântica* e articular-se na presença conjunta, nas duas expressões, de um nó semântico comum e de semantismos diferenciais (...). De uma maneira geral, a paráfrase exige uma continuidade semântica entre os dados que aproxima. Por mais óbvia que seja a ligação, sua presença é necessária para a manutenção da relação”.

Quadro 7 – Demonstrativo das Paráfrases

Trechos do texto-base nº 1	Trechos dos textos dos alunos
<p>(...)</p> <p>Depois de tantas notícias de corrupção e impunidade e tudo que indignados vimos acontecer nestes últimos quatro anos, não passo procuração em branco para os atuais parlamentares decidirem por mim</p> <p>(...)</p> <p>Teremos de encontrar o melhor dentre os próximos candidatos, e se os eleitos não corresponderem às nossas expectativas, ou pintaremos novamente nossas caras de verde e amarelo, como já fizemos num passado próximo, ou então daqui a quatro anos escolheremos outros para seu lugar, mas com certeza não será anulando o voto que participaremos desta transformação.</p>	<p>Al 15 [II]</p> <p>E necessário que toda a população faça uma análise dos diversos candidatos existentes e acredite que mesmo no meio de tanta corrupção e CPIs ainda existem candidatos que querem fazer mudanças consideráveis no país.</p> <p>Al 21[II]</p> <p>Se caso ele não atenda você, reúna mais gente e vá exigir seus direitos e tudo que ele prometeu, mas se mesmo assim ele não escutar vocês, então tente reunir o maior número de acinaturas e tente tiralo do poder ou façam uma rebelião você e os restantes que estavam com você na hora de exigir seus direitos, e depois promovam um novo presidente, que seja melhor pelo menos.</p> <p>Al 23 [II]</p> <p>Todos os cidadãos têm o direito de votar ou não, acho que eles têm o direito de estarem desacreditados em nossos representantes políticos, pois a cada dia descobrimos novas armações envolvendo as pessoas que elegemos. Mas apesar de tudo isso, nas eleições que estão se aproximando devemos comparecer e votar, pois sem o voto estamos deixando passar a esperança de egermos políticos que possam da um futuro para o nosso povo, que tanto sofre com o desemprego, a fome, a falta de oportunidade e tanto outros problemas do Brasil.</p>

Vale ressaltar que houve uma tendência dos alunos, na produção final, de parafrasearem trechos de mais de um texto-base na tentativa de melhorar o seu texto pelo acréscimo de informações.

(b) Citação

O outro fenômeno explícito de intertextualidade nos textos dos alunos foram as citações diretas, que no movimento entre produção inicial e final, constatamos que elas foram mais presentes nessa última. Supomos que o fato de o aluno trabalhar mais citações nessa etapa deveu-se à necessidade de reforçar a intertextualidade para explicitar a relação entre os textos.

Quadro 8 – Demonstrativo das Citações

Trechos do Texto-base (Tb)	Trechos dos textos dos alunos
Tb V “.Deixem a MTV esculachar os políticos...”	Al 5 [I] “.Deixem a MTV esculachar os políticos...”
Tb V “... respeitando a liberdade é uma maravilha, capando-a é uma tragédia...”	Al 6 [I] “... respeitando a liberdade é uma maravilha, capando-a é uma tragédia...”
Tb V “... deixem as pessoas votarem como bem entenderem...”	Al 7 [II] “... deixem as pessoas votarem como bem entenderem...”

Esclarecemos ainda que os alunos citaram trechos de um único texto que era bem diferente dos demais. O texto citado intitulava-se “Voto nulo e amor de mãe”, e o autor trabalhou nele a ironia como recurso estilístico. Nesse caso, muitos não escolheram o autor do texto como interlocutor, mas o citaram em seus textos.

Além de os alunos trabalharem em seus textos a intertextualidade de forma direta, também deixaram marcas de uma intertextualidade não marcada nos textos, uma espécie de interdiscursividade materializada nas avaliações e nas concepções de mundo e de sociedade.

Podemos ainda dizer com base no movimento entre a produção inicial e a final com relação à intertextualidade que os alunos não só dialogam com os textos que tiveram os autores como interlocutores, mas que eles dialogam com todos os textos da coletânea que referendam o posicionamento deles. A exemplo do fato citado ilustramos logo a seguir o jogo entre as idéias nos textos dos alunos.

Quadro 9 – Demonstrativo das relações do texto do aluno com os textos-base a que recorreu

Esquema do texto do aluno Al 10	Esquema do texto de nº. 2 cujo autor o aluno escolheu como interlocutor	Esquema do texto de nº.1 em que o aluno apoiou o seu dizer
<p>Tese: O eleitor é levado a votar nulo pela sua indignação com a política, sem perceber que não está prejudicando so a si mesmo, mas toda a sociedade</p> <p>Argumentos:</p> <p>1 Os votos nulos não alteram a eleição, pois não são considerados válidos.</p> <p>2 Por perder direitos que foram conquistados, como participar das escolhas dos nossos representantes.</p>	<p>Tese: As pessoas estão prestes a cometer equívocos de graves conseqüências com base em pressupostos falsos de que as eleições serão anuladas se 50% mais um dos eleitores votarem nulos.</p> <p>Argumentos:</p> <p>1 A eleição só será anulada se 50% mais um dos votos obtidos forem fraudulentos.</p> <p>2 O voto nulo é um desserviço à democracia</p>	<p>Tese: Mostrar e discutir as enganações sobre o voto nulo ou branco, que circulam na <i>internet</i>.</p> <p>Argumentos:</p> <p>1. Anular um voto é a expressão maior da alienação democrática.</p> <p>1.1. Voto nulo e branco têm o mesmo peso, não valem nada.</p> <p>2. Conforme a lei 9.504 de 30/09/1957. “Não há lugar para outra eleição...”.</p>

Podemos observar que o aluno escolhe um interlocutor que tem um texto de referência e para dialogar com este interlocutor parafraseia a idéia de outro autor de texto que refere a sua opinião.

3.1.2.3 Argumentatividade

A argumentação é um elemento discursivo de importância central para o gênero Carta do leitor pelo fato de o ato de argumentar estar sempre relacionado à finalidade de convencer o outro, pois a pretensão do locutor não é só dissertar, mas levar o seu interlocutor ao convencimento, com a intenção de interferir na sua atitude. Isso faz com que se cumpra a função social do gênero em estudo que é mobilizar o outro para o conhecimento de um fato ou

de uma situação de interesse coletivo, numa perspectiva ideológica bem definida, através da materialização das posições sociais assumidas.

O movimento entre as produções inicial e final dos alunos nos levaram a admitir que eles definiram claramente as estratégias argumentativas para trabalhar a abordagem do texto a partir da estratégia de dizer do outro. Os modos como os alunos argumentaram foram definidos por três tipos de estratégia argumentativa que foram mantidas em suas produções finais, como explicita o quadro a seguir.

Quadro 10 – Demonstrativo das estratégias argumentativas

Estratégias Argumentativas	Produção Inicial		Produção Final	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Adesão Total	14	60,86%	14	60,86%
Adesão Parcial	1	4,34%	1	4,34%
Refutação	8	34,78%	8	34,78%

Os modos como os alunos argumentaram em seus textos, revelados pela opção da estratégia argumentativa, apontam uma fragilidade do seu discurso com relação à criticidade no seu projeto de dizer. Essa dificuldade ainda foi mais expressiva nos textos de alunos que definiram como estratégia de argumentação a adesão. Isso nos levou a pensar que a concordância, “o assinar em baixo”, na maioria das vezes se dá por falta de elementos para a contestação, de um fraco poder de persuasão diante do fato. Isso de uma forma ou de outra se reflete em outras situações reais da vida.

Os alunos ainda demonstraram um pouco de dificuldade para definir o que é argumento e as idéias usadas para o desenvolvimento dos mesmos. Isso fez com que eles estendessem um único argumento em um texto, enfraquecendo o caráter interativo do texto.

Quadro 11 – Demonstrativo do desempenho argumentativo do aluno

Texto-base (artigos)	Produção Inicial
AI 2 Tese: O poder tenta de todas as formas manipular o cidadão, comprometendo a liberdade.	AI 2 Tese: Votar nulo pode não ser certo porém é uma opção pessoal.
Argumento 1: Eles querem obediência à manutenção do poder.	Argumento 1: As pessoas devem se informar sobre os candidatos
Argumento 2: A patrulha do bem diz que voto nulo é ruim para a democracia.	Argumento 2: Se as pessoas não estiverem satisfeitas com os candidatos, votem nulo.

No movimento entre os textos iniciais e finais, observamos que os alunos, apesar de não apresentarem uma progressão textual coerente com os propósitos comunicativos do gênero, organizaram melhor a idéia base nos textos finais e elaboraram argumentos mais sólidos, dentro de uma estrutura mínima de argumentação: apresentação de uma idéia, seguida de um ou dois argumentos, na maioria das vezes próprios.

Quadro 12– Demonstrativo do movimento argumentativo do aluno

Produção Inicial	Produção Final
AI 2 Tema: Temos motivos para votar nulo. Argumentos: 1 – O Brasil há 1500 anos dizia que era o país do futuro e nada mudou só a elite e a violência que tomam conta do país. 1.1 O povão vive numa desgraça total 1. 1.1 analfabetismo 1.1. 2 corrupção	AI 2 Tema: Dada a situação em que o país se encontra, temos motivos para votar nulo. Argumentos: 1 – O Brasil há 1500 anos dizia que era o país do futuro e nada mudou só a elite e a violência que tomam conta do país. 1.1 O povão vive numa desgraça total 1. 1.1 analfabetismo 1.1. 2 corrupção 2 – Não acredito mais em nenhum político.
AI 3	AI 3

<p>Tema</p> <p>Voto nulo não é uma coisa ruim, às vezes é mais certo do que votar em algum candidato.</p> <p>Argumentos</p> <p>1 – As pessoas se sentem revoltadas com tanta falcatrua, mentiras e promessas não-cumpridas.</p> <p>2 – Os candidatos são todos iguais.</p>	<p>Tema</p> <p>Nem sempre o voto nulo é uma coisa ruim.</p> <p>Argumentos a favor do voto nulo</p> <p>1 – Tantas mentiras, promessas não cumpridas, dá medo de votar.</p> <p>2 – Os candidatos falam e não fazem nada pela população.</p> <p>Argumentos contra o voto nulo</p> <p>1 – o voto nulo só vai atrapalhar a democracia.</p>
--	---

Ao analisarmos os modos como os alunos se apropriaram dos elementos estruturais e textuais-discursivos do gênero Carta de Leitor, considerando a primeira e a última produção textual, constatamos que eles conseguiram se apropriar melhor do gênero. O texto deles se afastou de modo significativo do modelo escolar, mais especificamente, do gênero dissertação; além de compreenderem que o gênero estudado é instrumento importante para legitimarem publicamente suas idéias.

Dessa análise pudemos ainda constatar que algumas dificuldades encontradas pelos alunos na produção do gênero devem-se ao grau de letramento deles, decorrente em grande medida de pelos menos duas ordens de motivação: i) o modo de sistematização do ensino da língua portuguesa com base no estudo dos tipos textuais, o que limita, do ponto de vista didático, ao estudo dessas estruturas e ii) a falta de uma organização curricular para o ensino da língua por meio de gênero textual. Embora as atividades planejadas na seqüência didática estivessem voltadas para o reconhecimento do caráter diálogo da carta, da argumentação a partir da idéia do outro e da manutenção dessa teia no sentido de trabalhar a progressão textual, a cada texto trabalhado era necessário que se fizessem inferências e estas passariam pela capacidade leitora do aluno.

O modo de abordagem do tema, tão debatido na mídia, todos os dias, reflete a postura do aluno frente aos grandes problemas de ordem social, política e econômica que assolam o país. Embora identifique um tema, não raro tem a tendência de representá-lo por chavões, como corrupção, por exemplo, não se permitindo avaliar uma situação específica. Supomos, assim, que o processo de formação de opinião fica enfraquecido em função do recurso muito freqüente a visões alheias, sem que se construa o posicionamento necessário que atribuiria ao tema o estatuto de tema polêmico.

A compreensão do gênero, a partir de sua descrição, e do contato com mais textos do mesmo gênero e divulgados em diferentes suportes, subsidiou o aluno na organização e até na compreensão do texto.

Mas isso não foi suficiente, talvez pelo fato de a carta ser um gênero que exija um poder de persuasão muito grande, e a falta de correlação entre as idéias do texto tenha afetado essa dimensão do gênero.

Considerando o gênero Carta de leitor um gênero complexo, sua recepção e produção demandam determinadas habilidades, como: a) ler e compreender o texto do gênero ao qual vai responder, considerando as suas especificidades; b) ser consciente do propósito comunicativo de uma carta de leitor; c) preocupar-se com um terceiro interlocutor que é um presumido leitor; d) tomar posicionamento no sentido de fazer entender o seu protesto ou a sua adesão, fortalecendo sua opinião através do embate argumentativo.

Após avaliação dos resultados deste módulo, supomos que atividades mais práticas e mais participativas com o aluno, que ultrapassassem o nível da identificação-compreensão das marcas lingüísticas características dos elementos textuais-discursivos, pudessem ser mais produtivas; por exemplo, atividades como selecionar um artigo e uma carta dirigida a este artigo, por exemplo, em que a incoerência pudesse ser verificada pela falta de articulação entre os elementos estudados, talvez funcionasse de modo mais adequado no processo de apropriação do gênero. E ainda: que tais atividades promovessem a reflexão sobre o gênero, com proposta de refacção no quadro magnético, com a participação de todos, o que poderia ter contribuído mais para desenvolver competências para o gênero em estudo.

Essa motivação se faz necessária no trabalho com a seqüência didática, que por ser novo para eles, deixou-os um pouco perdidos no processo *continuum* de aprendizagem, uma vez que a realidade deles com relação à aula de língua portuguesa costuma consistir em um fazer diferente em cada tempo de aula, sem relação com o que foi aprendido na etapa anterior. Talvez por isso eles busquem se posicionar diante de uma novidade sem compromisso de resgatar nada da aula anterior.

3.2. Apropriação do gênero Carta de Leitor: uma abordagem textual-enunciativa

A análise proposta neste bloco, como mencionamos, visa abordar os textos dos alunos por meio da detecção das marcas lingüísticas que assinalam três fenômenos de natureza

textual-enunciativa constitutivos dos modos com que eles buscam apropriar-se do gênero carta do leitor, a saber:

- i) A construção do posicionamento enunciativo;
- ii) A construção da textualidade;
- iii) A construção da argumentação

Nessa direção, a análise a seguir, embora distinta da anterior, pode ser considerada complementar a ela.

3.2.1 A construção do posicionamento enunciativo

Esta análise centra-se no posicionamento enunciativo e nas diferentes modalizações usadas pelos alunos em textos do gênero Carta de Leitor, focalizando a concepção que eles têm da política brasileira e dos políticos, e as expectativas de melhora, pelas marcas lingüísticas que revelam a construção dos pontos de vista, e pelos discursos utilizados para inscrever a voz alheia. Os diferentes movimentos entre o “eu”, o “ele” e o “nós” vão esclarecer as posições assumidas pelos sujeitos com relação à responsabilidade sobre o que dizem, às vozes que expressam e que traduzem as mais variadas avaliações sobre o tema em pauta.

(a) O uso da primeira pessoa do singular

O uso da primeira pessoa, na ocorrência a seguir, marca a posição social do enunciador. Ele fala como estudante, incluindo aí a sua responsabilidade social frente à tomada de posição sobre o voto nulo.

“... eu como estudante...” – Al 1 [II]

Já na ocorrência abaixo, o uso da 1ª pessoa dá-se em três momentos e em diferentes sentidos. No primeiro, reforça que o acontecido fora previsto por ele, numa espécie de proteção à imagem; em seguida, pelo uso do advérbio confessa a visão ingênua que tinha dos políticos, por último, a opção pela marca lingüística “agora” enfatiza a conclusão a que

chegou, a mudança de pensamento, a certeza do que diz. Os advérbios têm um papel importante na trajetória do posicionamento do enunciador.

“... **eu** disse antes...; “... antigamente **eu** tinha um pensamento...”; “...agora (...) sei” – A1 3 [I]

Por fim, na ocorrência logo abaixo, pelo uso da 1ª. pessoa, o interlocutor fortalece sua identidade frente a outros membros da sociedade. Ele ainda retoma um lugar comum da prática política eleitoral brasileira “me disse pra votar, então eu voto” para contestar esta prática e enfatizar que confere autonomia e liberdade de ação com relação às suas decisões.

“... não é porque fulano vai votar em tal candidato que **eu** vou votar também...” – A1 5 [I]

(b) O uso da primeira pessoa do plural

O aluno, ao usar a primeira pessoa do plural, enfatiza, de modo geral, a necessidade de se ter uma sociedade mais organizada, mais educada para que o país possa crescer. O aluno reconhece que essa luta não é por uma causa individual. Todos precisam se mobilizar para pelo menos minimizar o impacto deste grave problema social.

“... mas antes de **decidirmos** algo **devemos** estar conscientes...” – A1 1 [I]

O uso do pronome “nós” faz com que o enunciador se constitua em relação com o outro. Ele indica uma proposta de ação, que é pertinente com a avaliação que faz da situação vivida por ele e por seus alocutários, indicando que os grupos sociais têm posicionamentos diferentes – alguns seriam mais esclarecidos (que é o grupo no qual o locutor se inclui), acreditam em mudanças, outros menos, por isso a sugestão da decisão a ser tomada de forma coletiva.

“se **formos** avaliar o povão... **iremos** ver a desgraça total...” – A1 2 [I]

A possibilidade aventada pelo enunciador coletivo tenta persuadir de que a responsabilidade social é um impulso para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, um bom governo se faz com responsabilidade social. Para provar o descaso dos políticos, ele aponta a miséria em que vive grande parte do povo brasileiro, como sustentação do seu dizer.

“... já **estamos** traumatizados...” – Al 4 [II]

O enunciador coletivo antecipa, através de um discurso atributivo, a avaliação que ele faz dos políticos e convoca para o texto os alocutários a fim de assimilarem a sua opinião sobre os políticos, mas, mesmo assim, não foi convencido a não votar nulo. O uso do adjetivo “traumatizado” fortalece a descrença do povo e reforça a significação do argumento.

“... **demoramos** muito para conseguir...”; “agora que **possuímos** jogamos fora” – Al 10 [II]

O enunciador coletivo divide ainda a responsabilidade com todos que votam, o discurso é atributivo, e o povo é que sofre as conseqüências dos atos impensados, como não saber votar ou não se informar melhor sobre os candidatos. Na intenção de persuadir o alocutário, arrola para o texto o povo brasileiro: pelo uso de nós (implícito) atribui a todos o benefício da democracia e o quanto foi difícil chegar a ela, ao mesmo tempo que alerta para a possibilidade de perdê-la e antecipa, de forma incisiva, a sua descrença pela reversão do processo.

“... **somos nós** que **elegemos** os candidatos para **nos** representar...” – Al 8 [II]

(c) O uso da terceira pessoa do plural

Pelo uso da terceira pessoa do plural, o enunciador busca uma posição que é sua: votar nulo é a coisa mais certa. Disso se pode concluir que ele atribui a revolta às pessoas de uma forma genérica para respaldar o seu posicionamento.

“... **as pessoas** se sentem revoltadas.” – Al 3 [I]

O enunciador atribui ainda às pessoas, como um grupo social em que não está incluído, a responsabilidade pela situação de corrupção que assola o país, declara que as mesmas são alienadas e não se acham com responsabilidade frente a questões como essas.

“... **muitas pessoas** não pensam antes de votar...” – Al 9 [II]

3.2.2 A construção da textualidade

Para Bronckart (2003, p.122), os mecanismos de textualização estão diretamente relacionados com a progressão temática do texto e com as escolhas dos organizadores textuais que trabalham a articulação das idéias no texto, com a intenção de garantir a ele uma unidade de sentido. Esta análise focalizará as marcas lingüísticas usadas pelos alunos para trabalhar a conexão entre os diferentes níveis do texto, e as estratégias que eles usam para trabalhar a progressão argumentativa nos seus textos.

Após defenderem suas idéias, os alunos usam o operador *então* para marcar a conclusão do desenvolvimento temático e, em seguida, apresentar sugestões para a solução do problema discutido, ou reafirmar a posição inicial, reproduzindo a estrutura textual canônica do texto dissertativo.

“**Então minha pessoa** vem a concordar..... é pagar impostos” – Al 2 [I]

“**Então temos** que votar consciente e não nulo...” – Al 8 [I]

“**Então** sou a favor do voto nulo, pois entre o ruim e o pior...” – Al 19 [II]

3.2.2.1 A construção argumentativa

(a) A progressão textual é trabalhada através de hipóteses

O aluno, ao desenvolver a argumentação, usa como estratégia a antecipação de possíveis contra-argumentos que são articulados ao texto como hipótese. O movimento argumentativo no texto do aluno se dá pela apresentação do argumento, seguido de uma possível contra-argumentação, o que possibilita a apresentação de outro argumento. A marca lingüística usada é a conjunção *se* (ou *caso*), que estabelece uma articulação ora mais prospectiva, ora mais retrospectiva.

“Mudar algumas coisas da constituição, **se** caso não melhorarem, mudaremos o estilo de governo do nosso país, para assim mudar a vida dos cidadãos brasileiros.

E mais, **se** elegermos um candidato no qual não está fazendo melhoras no país, ou discutiremos com ele proposta para o país, ou pediremos que ele abdique o cargo...” – Al 1 [I]

“A partir do momento que você vota em nulo, conseqüentemente não escolherá seu candidato, e **se** esse candidato que foi escolhido pelo resto do povo estiver fazendo algo que não lhe convem seria antiético de sua parte reivindicar alguma coisa...” – Al 11 [I]

“E **se** você exige a democracia, de que adianta **se** você vota em nulo?”

“... nao adianta mudar as pessoas, **se** ainda teremos o mesmo modelo a ser seguido...”

“... deve ser a metodologia a forma o modelo e depois as pessoas pois **se** for o contrario...” – Al 14 [I]

“... votar nulo é jogar sua chance de eleger alguém que você confia ir le representar, podendo melhorar a sua vida e a de todos, mais **caso** não seja a pessoa certa **caso** você tenha se enganado, você podera cobrar dele...”

“..e **se** mesmo assim ele não os ouvir então faça um abaixo-assinado...” – Al 21 [I]

b) O uso do verbo *achar* seguido da conjunção *que* para introduzir o argumento no texto.

O movimento observado no texto com relação ao uso do verbo *achar* caracteriza a fragmentação do discurso que vai sendo tecido por exclusão de idéias, ora o movimento se dá pela apresentação de idéias seguidas de presumíveis fatos que possam ratificar esta idéia, ora contrapõe a idéia apresentada e encaminha sugestões. Vale ressaltar, nesta análise, que o aluno demonstra, muitas vezes, insegurança, por optar por esta estratégia para construir a sua argumentação. Sentimos ainda que ele, ao usar o verbo *achar*, exime-se de responsabilidade, justifica o eventual posicionamento como uma opinião pessoal, afastando a possibilidade de contestação.

“... **acho que** antes da pessoa decidir em quem vai votar ou se vai votar...” – Al 5 [I]

“**Acho** sinceramente ignorância sua, apóia a campanha para o voto nulo...” – Al 8 [I]

“**Acho que** você está bastante equivocado ao dizer concordando ou não..”;

... eu **acho que** a luta para reerguer o nosso país não será acabando com o ato de votar .” – Al 12 [I]

c) Uso de asserções negativas usadas como estratégias de argumentação

O movimento argumentativo observado, nas cartas produzidas pelos alunos, indica que eles apresentam uma contra-argumentação a partir da negação de uma presumida idéia de senso comum, estabelecendo quase sempre uma relação de causa e conseqüência. Desta forma, sua opinião nem sempre fica explícita e a abordagem fica limitada pelas fronteiras estabelecidas no texto, o que confere às cartas um tom pessoal. Correa (2004, p. 233) esclarece que este fato é característico do processo de textualização pela escrita, quando o aluno localiza o seu dizer por uma relação mais com o processo do vivido (o mundo) do que com o seu interlocutor.

Bakhtin (1981, p. 99) esclarece este fato:

o mundo pode ser interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Vejamos alguns excertos:

“**não será com boicote** que ira melhorar a situação atual desse país...” – Al 8 [I]

“... pois o voto nulo é como não **participar da escolha dos nossos representantes..**”

“O voto nulo **não é a solução dos problemas...**” – Al 10 [I]

“Sou contra o voto nulo, pois essa **não é a maneira correta para mudarmos o Brasil...**” – Al 14 [I]

d) Uso de expressões como “é certo” usadas como estratégia de argumentação.

As expressões destacadas abaixo conferem tanto uma concessão ao ponto de vista apresentado no texto, o que fortalece a persuasão, como antecipam uma possível sugestão que possa ser apresentada pelo interlocutor como solução para a situação em foco, revelando conhecimentos sobre o modo de pensar do interlocutor.

“... **porem uma coisa é certa** o voto nulo não e a solução para os problemas do nosso país..” – Al 5 [II]

“apóia a campanha para o voto nulo, afirmando **que e certo...**” – Al 8 [I]

“**está certo que** os políticos em suas propagandas.” – Al 12 [I]

3.3. Considerações complementares

As análises anteriores mostram que, de modo geral, os alunos foram capazes de refletir sobre os aspectos lingüísticos estudados na seqüência didática e conseguiram refazer seus textos usando elementos não apresentados em seus textos iniciais.

Com relação aos elementos que estruturam o gênero Carta de Leitor, os alunos apresentaram, nas produções finais, um melhor desempenho com vistas à recuperação destes elementos estruturais do gênero. Quanto aos elementos textuais-discursivos, os modos com que os alunos se apropriaram deles se constrói em função tanto dos modelos de produção escrita a que foram expostos ao longo de sua escolaridade formal, quanto dos modos de encaminhamento didático das atividades.

Constatamos, por exemplo, que a apropriação mais adequada de gêneros complexos como a Carta de Leitor dependeria da ênfase no desenvolvimento de competências não apenas relativas à organização textual deste gênero como também à própria atividade de leitura – condição para que os alunos pudessem posicionar-se com mais firmeza, sentissem a necessidade de debater as idéias do outro e tornar público o seu posicionamento sobre o assunto discutido.

Embora tenhamos orientado o fazer do aluno, pensamos que devíamos ter trabalhado pelo menos uma carta no quadro, de forma coletiva, ou em duplas. Chegamos mesmo a pensar na necessidade de estudar outro gênero antes da Carta de Leitor, como o debate, por exemplo, que embasasse a discussão e oportunizasse ao professor uma intervenção mais direta com possibilidade de mostrar para a turma a relação entre os gêneros.

Ainda com relação aos elementos textuais-discursivos, a construção do posicionamento argumentativo – dimensão central do gênero – se deu de três modos: a) pelo uso de argumentos de outros textos da coletânea para ratificar uma idéia; b) pela fragmentação de um único argumento ao longo do texto; c) pelo fato de o aluno se posicionar sobre a idéia do interlocutor e depois não mais retomar o texto do interlocutor.

A análise proposta neste capítulo permite refletir não apenas sobre os efeitos da seqüência didática sobre os modos de recepção e de produção do gênero Carta do Leitor pelos alunos, como também os efeitos dessa seqüência na reflexão da professora-pesquisadora sobre sua própria prática. As considerações finais, a seguir, enfocarão, entre outros, exatamente aspectos dessa relação complexa entre o fazer docente, os efeitos desse fazer no processo de aprendizagem do aluno e na reflexão sobre a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa que nos demos neste estudo consistiu em implementar, descrever e analisar uma intervenção didática em torno do gênero Carta de Leitor, buscando compreender os efeitos dessa intervenção nos modos de recepção-produção do gênero pelos alunos. O foco no processo de apropriação do gênero pelos alunos implicou compreender, complementarmente, os efeitos da intervenção na reflexão sobre a prática docente, pela professora-pesquisadora. Esse objetivo central foi contemplado, em grande parte, pela opção que fizemos por uma metodologia de pesquisa que permitiu conjugar a prática investigativa à prática didática, no processo de co-construção de ambas.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa nos apoiamos na teoria dos gêneros discursivos, tal como proposta tanto na conceituação bakhtiniana quanto nos estudos que se apropriaram dessa conceituação para a reflexão sobre o ensino de línguas, especialmente os estudos em didática desenvolvidos, por exemplo, por Schneuwly, Dolz e seus colaboradores. A retomada desses últimos consistiu no recurso à idéia central da modelização didática como condição da “ensinabilidade do saber” (De PIETRO & SCHNEUWLY, 2006), e à seqüência didática como instrumento dessa modelização.

A pesquisa-ação empreendida não apenas permitiu a implementação desse instrumento em um contexto sociocultural e institucional particular (o que implica por si um investimento didático significativo), quanto à reflexão sobre essa implementação em duas direções complementares que se foram definindo ao longo da realização da investigação: i) os modos de apropriação do gênero pelo aluno e ii) a prática didática da professora-pesquisadora. Os efeitos da implementação da seqüência devem ser vistos, portanto, na relação intrínseca do grau de letramento do aluno e seus estilos de aprendizagem com a concepção teórica e as formas em que se constitui o trabalho do professor.

É nessa perspectiva que se podem compreender os desafios e as contribuições de investigações como a nossa. Inscritas nos estudos aplicados voltados para o ensino-aprendizagem de língua, as reflexões propostas aqui apontam para uma direção de pesquisa sobre os gêneros textuais centrada na descrição e na interpretação de usos situados de gêneros; em nosso caso, em usos que se situam em uma instituição particular – a escola –, em um contexto sócio-histórico particular – o Brasil do início do século 21 –, em uma situação pedagógica que articula dois parceiros (os alunos e a professora) em torno de uma *disposição* para o ensino e a aprendizagem de um objeto particular – o gênero Carta de Leitor.

Os alunos são adolescentes do Ensino Médio, com uma história de letramento escolar construída em grande medida sobre a base de um ensino de língua que pouco articula atividades voltadas à aprendizagem das práticas de leitura, de produção textual e de reflexão sobre a ação linguageira. A professora tem um estatuto ambíguo: é também a pesquisadora interessada em gerar dados para uma investigação acadêmica, embora isso não lhe tenha subtraído a posição institucional da gestão do ensino.

O objeto de ensino em cena – a Carta de Leitor – é também o objeto sobre o qual se volta a pesquisa. É a postura investigativa que permite que esse objeto seja definido não apenas em suas supostas propriedades internas ou em seus modos de funcionamento na esfera social que seria a sua de circulação inicial – a esfera jornalística, em nosso caso. Instituída objeto de aprendizagem, a Carta de Leitor é apropriada pelos alunos em função de determinações de diversa ordem, entre as quais:

- i) as expectativas do contexto sociocultural em que se dá o processo de letramento dos alunos quanto à inserção deles no mundo da cultura letrada especializada e da profissionalização. Vale lembrar que se trata de alunos em preparação para exames vestibulares e que a proposta curricular da disciplina língua portuguesa está em grande medida condicionada a esses exames;
- ii) a cultura escolar em que se construiu o letramento especificamente escolar dos alunos. No caso da disciplina língua portuguesa, essa cultura escolar tem-se materializado historicamente em uma concepção representacionista de linguagem de que decorre tanto um modelo de leitura – decodificação, decifração – quanto de produção textual (essa última ganhando corpo no gênero por excelência da tradição escolar – a dissertação);
- iii) as especificidades do *modus operandi* do professor, ou seja, as formas em que se configura seu trabalho. Nesse caso, a seqüência didática implementada mostrou-se um instrumento significativo não apenas na avaliação dos efeitos da modelização didática do gênero no processo de aprendizagem do aluno, como também na reflexão sobre a prática docente que medeia essa modelização. Assim, a contribuição deste estudo pode ser vista não como comprovação da eficiência de um instrumento específico – a seqüência didática – mas na explicitação do potencial que ela tem de permitir ao professor o retorno constante a sua própria prática, e o distanciamento necessário para avaliá-la.

A esse propósito, afirma Gomes-Santos (2007):

(...) tendo finalizado a seqüência didática para o ensino de um gênero, o professor terá elementos para avaliar, juntamente com os alunos, as dificuldades, os desafios e os avanços encontrados no percurso de estudo do gênero. Esses dados podem ajudar o professor a ajustar a seqüência quando a propuser a uma outra turma de alunos, em um outro ano letivo. Com o passar do tempo, o professor teria um arquivo significativo de seqüências (contendo tarefas, recursos didáticos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem). Esse arquivo serviria como referencial didático que, ao mesmo tempo que testemunharia a memória do cotidiano de suas práticas didáticas, comporia um mosaico de experiências passível de servir a outros professores, ao projeto educativo da escola como um todo.

Em nosso caso, com um certo distanciamento em relação às atividades que propusemos aos alunos, supomos ser indispensável o incremento da seleção e da seqüenciação do conjunto de atividades implementadas.

A perspectiva teórica que orientou este estudo, a descrição de uma situação particular de ensino-aprendizagem de língua e a análise do processo de apropriação de um gênero complexo pelos alunos permitem refletir sobre o tema, portanto, da modelização didática (ou didatização) dos gêneros, tema caro aos estudos aplicados no Brasil e no exterior. No que se refere especificamente ao uso de seqüências didáticas centradas no estudo de um gênero particular, um aspecto da discussão a ser considerado diz respeito ao planejamento da seqüência didática e sua relação com a aprendizagem do aluno. Na tradição escolar, o aluno costuma ser colocado na tarefa de apreender o conteúdo proposto pelo professor em apenas uma aula ou no máximo duas: em geral, ele não tem necessariamente como demonstrar a aprendizagem, participando pouco das aulas. Trabalhar uma seqüência, em um bimestre, praticamente em dois meses de aula, focalizando um gênero, exige grande habilidade para planejar ações estratégicas que mantenham o processo de interação.

Assim, cremos que esta pesquisa contribuiu para o estudo gênero como objeto de ensino, especialmente no que se refere à questão da elaboração de material didático com base na compreensão que o aluno tem do gênero, o que pode possibilitar intervenções didáticas mais produtivas. A oportunidade de refletir sobre a nossa prática pedagógica foi o marco desta pesquisa. Propor uma intervenção didática pautada em teorias amplamente discutidas nas academias e as transpor para a nossa sala de aula consistiu em um desafio que pode contribuir

na investigação sobre a teoria dos gêneros (textuais ou discursivos) tanto do ponto de vista teórico quando aplicado.

Do teórico, trata-se de uma contribuição voltada à descrição e à linguagem em uma situação específica, questão-chave para os estudos de gênero segundo uma concepção sociointeracionista de linguagem.

Do aplicado, trata-se de refletir sobre o problema didático de *como fazer*, de como a modelização didática dos objetos de saber pode e deve atuar no processo de letramento dos alunos, levando-se em conta suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, além, principalmente, a finalidade da escola que acreditamos ser a de formação desses alunos para que se posicionem de modo cidadão nas práticas sociais em que estão/estarão envolvidos.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. **Cartas de leitores: Interlocução e silenciamento na mídia.** Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 4ª Edição. Editora Hucitec: São Paulo, 1988.

_____, **Problemas da Poética de Dostoievski.** Trad: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense- Universitária. 1997

_____, M. A **Estética da Criação Verbal** São Paulo: 4ª Edição Martins Fontes, 1953/2003

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita.** DIONISIO, Ângela & HOFFNAGEL, Judith (Org.). Cortez: São Paulo, 2006.

_____. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.** DIONISIO, Ângela & HOFFNAGEL, Judith (Org.). Cortez: São Paulo, 2005.

BONINI, Adair. Metodologias do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva.** V.20, nº 01 Florianópolis, 2002

BRITO, L. P. L. **Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares.** In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula.* 2ª Edição, São Paulo: Ática, 1984.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita**. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2004.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. **Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas**. Dissertação de Mestrado. em Lingüística Universidade de Campinas São Paulo. 2005. 161 f.

CUNHA, Dóris de Arruda C. **A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades**. Revista do Gelne, vol 2, nº 2, 2000.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

FRANZON, Elisa. **La lettre entre réel et fiction**, sous La direction de Jürgen Siess, Paris, SEDES, 1998. On-line. Disponível na internet em: <<http://www.fabula.org>> (Resenha). Acesso em 31, julho, 2007.

FAUSTO NETO, Antonio. **O Telespectador-postal: estratégias de reconhecimento da TV Escola**. In: FAUSTO NETO et al (Org.). **Mídia e processos socioculturais**. São Leopoldo: EDIPUCRS, 2000.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O Texto na Sala de Aula**. 5ª Edição. Editora ASSOESTE: São Paulo, 1984.

_____. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Antonio Bosco Luna. **A emergência do gênero carta**. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval N. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. In: **Um mundo de letras: Práticas de leitura e escrita – Salto para o futuro – boletim 3**. TV Escola/SEED-MEC, 2007.

IVANOVA, Nadia. **Lettre ou e-mail?** Disponível na Internet em: <www.mailomanie.com> – 1999. Acesso em 31, julho, 2007.

LEAL. M.G.F. **Lúcio Flávio Pinto x Eletronorte: A vitória do papel** Dissertação de Mestrado em Lingüística, Universidade Federal do Pará, Belém, 1993.

LOPES-ROSSI. Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-84.

MARCUSCHI. Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-35.

MORAES, L.N. de G. **A Dança Efêmera dos Leitores Missivistas na revista Realidade (1966-1968)** Dissertação de Mestrado.USP.2001.

MELO, G.R.B. **Cartas à Redação: uma abordagem discursiva** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2005.

PAREDES SILVA, V. L. “Variações tipológicas no gênero textual carta”. In: KOCH, I. V. & KAZUE, S. M. B. **Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação**. Natal: EDUFRN, 1997, p. 118-126.

PÉCORRA, A. **Problemas de Redação**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PETIT, Gerard. Paráfrase. In: CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, SP: Contexto, p. 366, 2004.

RAUPP, E. S. **Texto: movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR, 2002.

ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glais Sales. Apresentação :Gêneros Oraís e Escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glais Sales (Org) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Coleção As Faces da Lingüística Aplicada.

SANTHIAGO, Ricardo. **Outras vozes pela cidadania** – Aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor, XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Quem acredita nas cartas de leitor?** 2004. Disponível na internet em <<http://observatório.últimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod-284JDB004>>. Acesso em 31, Julho, 2007

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

_____ Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa In: BASTOS, N.B. **Língua Portuguesa perspectiva, ensino**. São Paulo: PUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, Maria Elias. A produção de textos na escola. **Revista do Gelne**, Ano 1, nº 1, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 12ª Edição. Cortez: São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4^a ed. Org. COLE, Michael et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANOTTO, Normélio. **E-Mail e Carta Comercial** Estudo Contrastivo de gênero Textual 1^a Edição. Educ: Rio Grande do Sul, 2005.

ANEXOS

Anexo A

Coletânea de textos para subsidiar a proposta de produção textual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA
TURMA 204 - DATA: 08 / 08 / 2006
TEXTO I

A Verdade Sobre o Voto Branco e Nulo

Está circulando pela internet um artigo intitulado “FAÇA UM MAU POLÍTICO TRABALHAR: NÃO O REELEJA”, que, a pretexto de bem informar, foi criado, na realidade, por gente mal informada em Direito Eleitoral, ou então de má-fé mesmo, para ludibriar a consciência do eleitor brasileiro.

O texto começa fazendo uma distorcida diferença entre o que é voto em branco e voto nulo. Em seguida, propõe-se a “ensinar” o internauta a votar nulo, pregando que este tipo de voto é a solução da pátria, isto é, “o único meio de anular uma eleição inteira e remover do cenário todos os candidatos daquela eleição de uma só vez”.

Tudo não passa de uma farsa, uma enorme mentira criada para ludibriar você, eleitor brasileiro! Esteja atento para os interesses que estão por trás desta falácia.

Ao contrário do que dizem, se o eleitor votar em branco, não significa que ele estará se conformando com o resultado da eleição. Não significa que para este eleitor tanto faz como tanto fez quem ganhar. Também é falsa a idéia de que o voto em branco é contado em favor do candidato de maior votação no último turno ou ao candidato da situação.

Da mesma forma, se alguém anular seu voto, não significa que por esta forma de protesto, os candidatos serão trocados e realizadas novas eleições. Esteja alerta contra este engodo eleitoral.

Vamos então ensinar o certo com base no que diz a lei. Mas antes é bom que se diga que se a Justiça Eleitoral não explica nem ensina o cidadão como anular o voto ou votar em branco é simplesmente porque sabemos que anular um voto é a expressão maior da alienação democrática. É o que fazem aqueles que nada sabem fazer.

Hoje em dia tanto votos brancos quanto votos nulos têm o mesmo peso. Não valem absolutamente nada. É como se o eleitor jogasse seu voto na lata de lixo, desperdiçando uma boa oportunidade para separar o joio do trigo. Votar nulo, a bem da verdade, é uma clara demonstração de alienação e ignorância. É o atestado firmado por quem ainda não se deu conta de sua importância no processo democrático.

A Lei nº 9.504, de 30/09/1997, também chamada lei das eleições, cristalina como água pura, estabelece que “Será considerado eleito o candidato a Presidente que obtiver a maioria absoluta de votos, não computados os em branco e os nulos”

(art. 2º). E prosseguiu o legislador dizendo mais adiante que “Nas eleições proporcionais, contam-se como válidos apenas os votos dados a candidatos regularmente inscritos e às legendas partidárias” (art. 5º).

Ora, no art. 2º, da Lei nº 9.504/97, o legislador foi expresso ao declarar que não são computados os votos em branco e os nulos para eleger o Presidente da República e o Governador.

E para um bom entendedor, meia palavra basta para interpretar o que diz o art. 5º, do mesmo diploma legal, pois se se contam como válidos apenas os votos dados a candidatos regularmente inscritos e às legendas partidárias, é evidente que estão de fora os brancos e os nulos, que não são dados para ninguém.

Não existe nenhuma previsão na lei eleitoral de repetição do pleito com novos candidatos caso nenhum dos concorrentes originários atinja a metade mais um dos votos no último turno, como estão dizendo por aí. Se metade dos eleitores decidirem anular seu voto, mesmo assim as eleições não serão canceladas, não serão repetidas como estão sugerindo os deturpadores da opinião pública.

Não sei qual o interesse que está por detrás disto tudo. Só sei que se na eleição de Presidente da República, nenhum candidato alcançar maioria absoluta, o Congresso Nacional, dentro de quinze dias após haver recebido a respectiva comunicação do TSE, reunir-se-á em sessão pública para se manifestar sobre o candidato mais votado, que será considerado eleito se, em escrutínio secreto, obtiver metade mais um dos votos dos seus membros.

No caso das eleições proporcionais, aquelas que escolherão os futuros Deputados Federais e Estaduais, caso parte do eleitorado brasileiro resolva anular o voto, “se nenhum Partido ou coligação alcançar o quociente eleitoral, considerar-se-ão eleitos, até serem preenchidos todos os lugares, os candidatos mais votados”.

Veja que não há lugar para outra eleição majoritária ou proporcional, porque a lei fixa regras alternativas de escolha exatamente para não fazermos outra eleição, que dá trabalho e custa caro.

Portanto, fique alerta para este tipo de investida subliminar em sua consciência, porque anulando ou votando em branco, poderás estar dando poderes para o Congresso Nacional escolher indiretamente o futuro Presidente, ou poderás estar contribuindo para colocar no Poder gente despreparada ou descompromissada com o bem estar do povo brasileiro.

De minha parte, eu mesmo quero escolher meus próximos governantes e representantes. Não delego esta responsabilidade a ninguém mais. Depois de tantas notícias de corrupção e impunidade e tudo que indignados vimos acontecer nestes últimos quatro anos, não passo procuração em branco para os atuais parlamentares decidirem por mim quem será o futuro Presidente desta imensa República, porque em minha opinião os que estão aí não têm legitimidade para tanto.

Desculpem-me aqueles que pregam a anulação do voto, mas não é enganando o povo que iremos mudar o Brasil.

Teremos de encontrar o melhor dentre os próximos candidatos, e se os eleitos não corresponderem às nossas expectativas, ou pintaremos novamente nossas caras de verde e amarelo, como já fizemos num passado próximo, ou então daqui a quatro anos escolheremos outros para seu lugar, mas com certeza não será anulando o voto que participaremos desta transformação.

Fique de olho nisto e não se deixe enganar.

João Guilherme Lages Mendes

Juiz de Direito no Amapá

Professor Auxiliar I da Unifap

Coordenador Regional do Programa Eleitor do Futuro

Coordenador Regional do IBCCrim

Fonte: http://www.quatrocantos.com/LENDAS/283_voto_nulo_branco.htmData: 10 de junho de 2006

TEXTO II

Os equívocos do voto nulo

O clima de indignação de parcela importante do eleitorado nacional poderá levar pessoas sérias e bem intencionadas a cometerem equívocos de graves conseqüências, como o de votar nulo. O pressuposto para votar nulo – inteiramente falso – é de que, caso 50% mais um dos eleitores anularem seus votos, o pleito também será nulo, devendo a Justiça Eleitoral convocar nova eleição no prazo de 20 a 40 dias.

Nada mais falso. Os votos válidos, considerados para eleger presidente, governador, prefeito, vereador, senador e deputado, excluem os brancos e nulos. Logo, o voto nulo não altera absolutamente nada para efeito de eleger e diplomar os eleitos, pelos simples fato de que não será considerado.

A expressão “se a nulidade atingir mais de metade dos votos”, invocada como condição para anular uma eleição, não se refere aos votos anulados no ato de votar, mas aos votos obtidos de forma fraudulenta ou viciada. Exemplo: se um candidato, contrariando a lei, doar, oferecer, prometer ou entregar ao eleitor, em troca do voto, bem ou vantagem pessoal de qualquer natureza, poderá ter seu registro cassado e todos os seus votos anulados.

A eleição só será anulada, portanto, se mais de 50% dos votos forem obtidos por candidatos de forma fraudulenta ou viciada, o que, convenhamos, é muito pouco provável. Logo, votar nulo, antes de ser uma atitude de protesto, se constitui em omissão e também em alienação política.

O voto nulo, portanto, não é a solução. Além de um desserviço à democracia e à sociedade, é um ato inócuo como protesto político, mas que poderá ter conseqüências graves para a população, especialmente para a maioria pobre, menos organizada ou pouco informada sobre o papel dos titulares de mandatos nos poderes Legislativo e Executivo.

Em lugar do voto nulo ou branco, recomenda-se o voto consciente. Pode-se votar em novos candidatos ou nos atuais e entre os atuais há muita gente séria e decente. Entretanto, qualquer que seja a decisão, o eleitor deve sempre buscar conhecer os candidatos, suas idéias, sua trajetória política, seu compromisso com valores como democracia, ética e moral.

Os meios para fazer uma escolha consciente são muitos e vão desde os sistema de busca na Internet, passam pela consulta a organizações da sociedade civil até a leitura de periódicos, como jornais e revistas. Vivemos numa democracia representativa e devemos conhecer muito bem as pessoas nas quais pretendemos votar ou a quem vamos dar uma procuração para nos representar, inclusive para cobrar atitudes, comportamentos e votos.

Antônio Augusto de Queiroz – Jornalista

Fonte: Tribuna do Brasil

Data: 06 de julho de 2006

TEXTO III

Motivos para votar nulo

Os governantes atuam somente para aqueles que financiam suas campanhas;

As pessoas são únicas, portanto não existe uma verdade comum a todos, assim sempre existirão infelizes enquanto existirem governos;

O governo é o braço do capital que faz leis para justificar as injustiças da exploração;

O objetivo do governo não é melhorar as condições de vida do povo, mas de fazer com que a mão-de-obra barata chegue ao explorador com mais facilidade;

Ninguém é mais sábio ou melhor que o outro para se dizer capaz de mandar na vida de outros... eles não querem nossa opinião;

Políticos mentem para se eleger, portanto não podemos acreditar em nenhuma de suas palavras;

Eles só querem manter as riquezas nas mãos dos ricos, e quando o povo se rebela eles ameaçam, amedrontam e matam com a polícia;

Votando nulo estamos dizendo que somos contra todas essas injustiças cometidas por esse governo sujo, essa podridão que nos atormenta todos os dias e não nos deixa viver com paz e união entre as pessoas, pois eles são os responsáveis por manter as diferenças de classes, com toda a fome, toda a tristeza, e todos os males diários nas nossas vidas.

Dê seu grito de liberdade, vote nulo!!

Anônimo

Fonte: http://www.jornaldedebates.ig.com.br/index.aspx?cnt_id=15&art_id=61

Data: 03 de junho de 2006.

TEXTO IV**Voto nulo é voto certo!**

Concordando ou não, voto nulo é a solução.

Não votem em mim, nem em mais ninguém.

Por uma sociedade (que nunca foi) mais igualitária.

Quando não se tem em confiar, não votem em quem sobrou: não vote em nós.

Chega de petiscos, frutos do mar, cores, crianças, ferramentas, etc. Nós queremos é governantes. (essa é boa!)

Esta é mais uma obra do Governo do Estado (slogan de campanha das favelas, buracos e obras em descaso).

Votem em mim: apenas sabendo que não vou prometer nada.

E para começar, boicote nas eleições é o que precisamos. Se todo o povo não votar estaremos forçando o governo a melhorar.

Em minha campanha, ou melhor champanha (ou champanhe) não terão promessas, porque não vou fazer nada além do que o próprio povo e eleitores discutem e decidam. Eu não faço nada por mim mesmo, pra que não leve a culpa. E quando disserem que eu não fiz, não digam que já não havia avisado: só faço o que discutirem, verem as possibilidades e decidirem. Até então eu apenas executar o que foi decidido pelo povo. Seria um tipo de democracia, sem a burocracia. Estando o povo seguro pelas próprias leis de minha champanhe, quer dizer, campanha.

O que me dizem? se concordam ou discordam, me respondam, por favor.

Envie para todo mundo que não é analfabeto político, porque eles teriam respostas decentes.

E não se esqueçam: VOTO NULO É VOTO CERTO!

Valdinei Isac

Fonte: http://br.geocities.com/revistacriacao2001/voto_nulo_04.htm

Data: 31 de maio de 2006

TEXTO V

Voto nulo e amor de mãe

A patrulha do bem tem uma característica inconfundível: se move sempre com a certeza de carregar a verdade absoluta. Daí o feitiço quase religioso de suas cruzadas. Os virtuosos estão em campo de novo, agora para mostrar aos distraídos que o voto nulo é ruim para a democracia. Não ouse discordar. Você será tachado de alienado, ignorante ou agente involuntário da corrupção.

Votar nulo está errado, avisam os éticos. E não fique chateado, eles só querem o seu bem. Você é um sujeito distraído que não sabe o que é bom para você, mas para sua sorte tem alguém que sabe. E que vai lhe dizer o que fazer.

Ideais puros são sempre comoventes. Adolf Hitler também acreditou, do fundo da alma, que era preciso purificar a raça humana. Aquilo era tão evidente que o líder alemão resolveu pular a etapa da polêmica: quem fosse contra ia para a prisão ou para debaixo da terra. De fato, quando se tem a certeza da verdade, é irritante perder tempo com discussões inúteis.

Quando o bizarro Enéas foi eleito deputado por São Paulo com uma votação histórica, a patrulha do bem avisou: aquilo era um absurdo. Intelectuais, cientistas políticos e outros guardiões da democracia alertavam que havia algo errado com o eleitorado. São realmente interessantes, esses democratas: amam e defendem a democracia, desde que ela seja praticada conforme o script que trazem dobrado no bolso.

Votar no Enéas está errado. Votar nulo também está errado. Os homens de bem têm o manual de instruções da democracia, portanto é bom não discordar deles. Se você usar sua consciência para votar nulo, você estará beneficiando os políticos fisiológicos, que se mantêm há tanto tempo no poder manobrando o voto dos não-conscientes. Como se vê, eles pensaram em tudo para você. Não é preciso fazer nada, apenas segui-los.

O que é pior: o voto nulo ou o voto entediado? Um eleitorado entediado é capaz, por exemplo, de eleger uma Rosinha Garotinho em primeiro turno. Note-se que o tédio pode ser mais anárquico que a própria anarquia.

O problema da patrulha do bem é que ela, no fundo, detesta a liberdade. Se deixar essa gente solta por aí – pensam eles –, fazendo o que lhe dá na telha, votando no Seu Creysson e no Macaco Tião, vão acabar melando a democracia. Foi mais ou menos o que os militares pensaram no golpe de 64: esse povo distraído fica votando errado, elegendo comunista, e isso aqui vai acabar virando uma ditadura; vamos suspender um pouco esse negócio de voto, para proteger a democracia.

Os mais jovens podem achar que é piada, mas no movimento que instalou a ditadura militar de 64 havia, de fato, gente sinceramente preocupada em proteger a democracia. Assim como essa turma que defende uma constituinte restrita acha, sinceramente, que mudando as pessoas e as regras, ficará para trás o velho fisiologismo e tráfico de influência. De fato ficará, abrindo caminho para fisiologismos e tráficos de influência novos em folha.

Sentinelas do bem, deixem as pessoas votarem como bem entenderem. Deixem as pessoas não votarem, se não quiserem. Deixem as pessoas serem indignadas ou ignorantes a seu modo. Deixem as pessoas deixarem o sistema cair de podre, se for o caso.

Deixem a MTV esculachar os políticos, se ela quiser. Vocês admitiram durante tanto tempo Dirceu, Silvinho e Delúbio como soldados do bem contra o mal. Por que não admitir agora que as pessoas queiram jogar Lula, Alckmin e Heloísa Helena, juntos e bem embrulhados, na mesma lata de lixo?

Votar nulo é um direito. Pode ser um erro. Mas esse diagnóstico não cabe aos patrulheiros. Cabe à história. E ela não costuma diagnosticar em tempo real.

Aos que querem “salvar” as consciências distraídas, é bom lembrar que democracia é como amor de mãe:

Guilherme FiuzaFonte: http://www.pegasus.blogger.com.br/2006_08_01_archive.html Data 6 de agosto de 2006

Texto VI

Voto é voto

RIO DE JANEIRO - Instituições respeitáveis iniciaram uma campanha contra o voto nulo, uma vez que há uma tendência explícita do eleitorado por essa forma de protesto cívico. É um caso típico (e raro) em que os dois lados têm razão. Anular o voto não deixa de ser uma forma de diminuir o valor da conquista democrática: o de cada cidadão eleger aqueles que formarão os Poderes Legislativo e Executivo. Mas anular o voto é também um direito daqueles que, em determinada eleição, sentem-se revoltados (ou empulhados) pela situação dominante, quando os próprios valores democráticos estão corrompidos pelos abusos dos eleitos.

Uma crise da democracia? O atual sistema eleitoral é uma porteira aberta para o que pode continuar havendo? No caso atual, quando tudo parecia denunciado e penosamente apurado (mensalão, bingos, Correios etc.), surge o caso das ambulâncias. Sem falar na suspeita de que o próprio presidente da República sabia de tudo, sendo por conseguinte o responsável maior pelas mutretas de alguns de seus principais auxiliares.

A partir da degradingolada dos Poderes Executivo e Legislativo, a maioria do eleitorado insiste em votar em Lula, motivada pela aura de salvador da nação da qual ele se investiu, sua imagem de gente boa, gente como a gente. Os que não pensam assim só encontram uma forma de inconformismo e protesto: o voto nulo.

Que afinal, não deixa de ser um voto. Tão válido quanto o outro, talvez até mais consciente, uma vez que o eleitor abdica de seu direito de escolher aqueles que deverão governar a nação.

O que me parece errado é a instituição do voto obrigatório, que pune os que se abstêm de exercer o chamado dever cívico. Voto é voto. Deixar de votar ou votar nulo é também um modo de exercer a cidadania.

CARLOS HEITOR CONY

Fonte: Folha de S.Paulo Caderno: Opinião

Data: 04 de agosto de 2006

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Esses e outros artigos divulgados na mídia provocaram a aprovação e a indignação de grande parte da sociedade brasileira. Levando em consideração a polêmica sobre o assunto, escreva uma carta posicionando-se a respeito desse tema. Você deverá, nessa carta, apoiar ou criticar a posição defendida pelo autor de um dos textos, escolhendo-o para ser seu interlocutor.

Anexo B

FOLHA DE REDAÇÃO

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO

COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

PROFESSORA: SOCORRO PASTANA

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA

NOME: _____ TURMA: _____ DATA: _____

05
10
15
20
25

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
 COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
 PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
 PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
 ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
 TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA
 NOME: _____ TURMA: _____ DATA: 17/08/2006 _____

Anexo C

Carta de Leitor usada para a descrição do gênero

Carta de Leitor

A Enfermaria e a PM

Prezado Mylton Severiano,

Tenho acompanhado a troca de mensagens entre você e um oficial da PMESP, Vagner Joaquim. O cerne da pinimba é, em linhas gerais, o fato de você considerar corruptos e/ou imbecis e/ou incompetentes aproximadamente 80 por cento dos integrantes da Polícia Militar. Creio que tenho subsídios para dar minha opinião quanto ao tema. Sou também oficial da PM – há quase dezessete anos – mas de quadro diverso do Vagner: sou oficial da área de saúde. Sou, portanto, inalcançável pela sua estranha retórica, a que supõe que todo e qualquer oficial que tenha cursado a Academia de Polícia Militar seja truculento e autoritário (para dizer o mínimo). Ainda que eu discorde frontalmente desse preconceito, começo esclarecendo que minha formação acadêmica privilegia o enfoque no ser humano. Os profissionais da área de saúde temos o cacoete de preservar a vida humana, e não de desprezá-la (os oficiais dos outros quadros inclusive o do Vagner, também têm, mas ou você não sabe disso ou sabe, mas não acha interessante saber). Para evidenciar ainda mais meu perfil ideológico, esclareço que estou terminando bacharelado em ciências sociais – curso que privilegia o pensamento crítico e que não é hábitat natural de tendências lá muito conservadoras. Saiba, Mylton, que, se há elementos “corruptos, truculentos, imbecis ou incompetentes” na PM (e há, claro, como há também entre os profissionais da saúde e entre os jornalistas), eles são a esmagadora minoria. Não vejo o menor cabimento em seu número mágico – os “80 por cento”. Seria o mesmo que eu sugerir que 80 por cento dos jornalistas publicam opiniões escancaradamente obtusas apenas para agradar a seus leitores. Claro que é também uma minoria que opera dessa forma.

Reinaldo Del Dotore

Fonte: Revista Caros Amigos Agosto/2006

Anexo D:

Artigos e Cartas de Leitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
TURMA: 204 – DATA: 22/08/2006

Texto 1 Votando com a barriga

Além da Bolsa família e do salário, Lula ganha o voto do pobre com comida barata.

As pesquisas voltaram a mandar boas notícias ao presidente Lula. Em dois levantamentos distintos feitos na semana passada, um do instituto Datafolha e outro do Sensus, o presidente aparece com mais votos do que a soma dos adversários, o que lhe daria vitória já no primeiro turno da eleição. Lula conseguiu voltar ao seu melhor índice de popularidade. Com isso, Lula repetiu o desempenho que tinha antes da devastadora denúncia do procurador-geral da República contra a “organização criminosa” do bando dos 40. A pergunta que tem intrigado a oposição é a seguinte: o que mantém a popularidade de um presidente em cuja vizinhança apareceu tanta podridão? As pesquisas já mostraram que o Bolsa Família, que distribui até 95 reais as famílias pobres, é um dos responsáveis pela popularidade de Lula. Agora, começa a ficar evidente que, além da bolsa família, o presidente conta com um binômio eleitoralmente poderoso: a queda dos preços dos alimentos associada ao aumento do poder de compra do salário mínimo.

Nos três primeiros anos do governo petista, a inflação acumulada chegou a quase 25%, mas os alimentos subiram apenas 9%_ o que tem uma repercussão notável no orçamento de famílias menos abastadas. Só o preço do arroz, produto onipresente na dieta dos brasileiros, caiu um terço de 2003 para cá, além de produtos mais nobres, como a carne, cujo quilo ficou 6% mais barato (veja quadro ao lado). A parcela mais pobre do eleitorado tem manifestado sua satisfação na forma de voto. De acordo com a pesquisa do Datafolha da semana passada, Lula tem 27% de preferência nas famílias cuja renda mensal é superior a dez salários mínimos. Mas, nas famílias que ganham até dois mínimos, Lula salta para 49%. “A vida melhorou muito”, diz a faxineira Luana Maria, 22 anos, bebe no colo, moradora de uma área pobre a 10 quilômetros do Palácio do Planalto.

As pesquisas mostram que o eleitorado brasileiro em geral, e não apenas sua parcela mais pauperizada, coloca como uma das prioridades ter acesso à alimentação farta, variada e barata. Em sucessivas pesquisas do Instituto Sensus, feitas de 2004 para cá, os eleitores mostram que prestam muita atenção ao preço dos alimentos- e deixam claro que, depois da “reforma na casa”, a primeira coisa que fariam com um eventual aumento de salário seria “melhorar a alimentação”

Obviamente, o presidente Lula não se interessa em ressaltar em seus discursos que o bom desempenho do preço dos alimentos não é só resultado de políticas específicas de seu governo, mas da estabilidade monetária, cujas bases foram plantadas por seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Em 2004, Lula eliminou a incidência de dois tributos, o PIS e a Cofins, sobre uma série de produtos alimentícios de consumo popular, numa tentativa de favorecer a mesa dos brasileiros mais pobres, mas os

economistas são unânimes em dizer que o efeito sobre o preço final da cesta básica foi praticamente nulo. Fatores pontuais têm contribuído também para a queda do preço dos alimentos. O preço do arroz, por exemplo, tem caído devido à superprodução e à concorrência com o produto mais barato importado da Argentina e do Uruguai. O dado que melhor explica a queda nos preços dos alimentos, no entanto, é a valorização de real diante do dólar, que desestimula a exportação e provoca aumento da oferta de alimentos no mercado interno. Na vigência do Plano real, Fernando Henrique Cardoso ganhou popularidade com a queda nos preços do frango e do iogurte. Reelegeu-se, mas não fez o sucessor. Agora, Lula fatura com alimentos baratos.

Edição 1958. 31 de maio de 2006

CARTA

Intenção de voto

Sabe quem está pagando a conta desse alimento barato (“votando com a barriga”, 31 de maio)? É o agricultor brasileiro. Estamos pagando pra produzir, e todos precisam saber essa verdade. O governo Lula está acabando com um setor produtivo, a agropecuária, que sempre teve papel decisivo no controle da inflação e na geração de divisas e empregos, e isso tudo está sendo inviabilizado. A diminuição da área plantada neste ano será grande, com conseqüências desastrosas para toda a economia, no próximo ano.

Dalmar Rolim
Tangara da Serra

Na verdade, a história se repete. O que vivemos agora é uma reedição da histórica política do pão e circo, aplicada pelos romanos quando estavam em via de um levante popular. O pior é que o governo, na reeleitura dessa política do pão e circo, precisa apenas se concentrar nos esforços do pão, com seus programas de bolsa “alguma coisa”, pois o circo virá sem grande dificuldade. Afinal estamos a poucos dias da Copa do Mundo.

Jean Carlo Caramanico
Londrina, PR

Texto 2

O Escudo de Lula

O Ministro Márcio Thomaz Bastos livrou o governo de várias crises. No caminho, confundiu suas atribuições legais com missão de advogados criminalistas

Policarpo Junior e Otávio Cabral

VEJA revelou, na semana passada, um encontro secreto entre o Ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos e Daniel Dantas – o banqueiro do Opportunity investigado desde 2004 pela Polícia Federal e financiador de um dossiê preparado por espões estrangeiros, que aponta supostas contas, em paraísos fiscais, do presidente Lula, do próprio Márcio Thomaz Bastos e de outras autoridades. Excluído da agenda oficial do ministro e fora do horário de expediente, o encontro tinha como objetivo estabelecer uma trégua entre Dantas e o ministro: a polícia e o Congresso deixaram o banqueiro em paz desde que ele, seus espões e cúmplices fechassem a boca. Recorrendo a um velho truque de advogado criminalista, Márcio Thomaz Bastos só admitiu o encontro depois que VEJA o divulgou. Como havia antecipado a revista, ele saiu com uma explicação de chefe escoteiro: “Tenho vários encontros fora da agenda. Esse foi mais um. Uma das minhas funções é conversar, ouvir os cidadãos. Foi um encontro impessoal, não fechei nenhum acordo”. Os repórteres de VEJA reconstruíram as circunstâncias do encontro, e a imagem que aparece é a de uma reunião muito produtiva. Seus resultados: a CPI dos Bingos, numa votação de cartas marcadas,

não convocaria Dantas para depor. Ele receberia um convite para falar na Comissão de Justiça do Senado, uma instância dócil, sem poder de investigação. Pode recusar, se quiser.

O pacto deu certo. A CPI, por 6 votos a 5, decidiu não convocar Dantas para que ele explicasse por que pagou quase 1 milhão de dólares para obter uma lista com supostos segredos financeiros do presidente Lula e de várias outras autoridades da República. Cada um dos votos – e até as duas ausências que livraram o banqueiro da convocação – saiu de um plano traçado a quatro mãos por Márcio Thomaz Bastos e Dantas durante o encontro revelado por VEJA. Nesta reportagem, reconstituem-se detalhes do encontro entre Dantas e Márcio Thomaz Bastos. Encontro, aliás, que teve um final apoteótico. Depois que o ministro já havia ido embora, o banqueiro, com o dedo em riste, ameaçou: “Que cumpram comigo o que foi tratado. Eu não afundo só. Se eu descer, levo junto PFL, PSDB e PT. A ameaça mostra o arco de partidos aprisionados por segredos acumulados pelo banqueiro nos últimos quinze anos. (...)”

O senador Heráclito Fortes dia que, ao fim da reunião, todos os visitantes se despediram e foram embora. O encontro sigiloso, porém, não terminou assim, segundo uma fonte ouvida por VEJA – e aí começa a se esclarecer o teatro do convoca-não-convoca Dantas para depor. Depois da saída de Márcio Thomaz Bastos, o senador Heráclito Bastos e Dantas conversavam. Irrequieto, o banqueiro andava de um lado para o outro da sala. A certa altura, de dedo em riste, fez aquela ameaça que vale a pena repetir aqui: “Eu não afundo só. Se eu descer, levo junto PFL, PSDB e PT”. E, antes de deixar a residência do senador no Lago Sul, o banqueiro, ao se despedir, ainda disse: “Espero que cumpram o que foi tratado”. Segundo outra fonte de VEJA, o trato entre Dantas e Thomaz Bastos foi bem explícito: para garantir que não fosse convocado pela CPI, o banqueiro disse ao ministro que segurasse os parlamentos petistas da comissão, porque dos da oposição ele “cuidava”. Aliás, anda fácil “cuidar” da oposição. Há três semanas, o senador Arthur Virgílio, do PSDB do Amazonas, denunciou a tentativa de achaque a Dantas feita por Delúbio Soares. Depois de VEJA revelar que as relações entre o banqueiro e o governo eram mais complexas, muito mais complexas, Virgílio sumiu do mapa. Por que será? Dantas sabe.

Thomaz Bastos pode ser muitas coisas, menos ingênuo como certos profissionais do “velhíssimo jornalismo”. Soa no mínimo inverossímil a versão de que o ministro pegou dois deputados petistas pelo braço e os levou ao encontro de um desafeto do governo somente para receber uma carta – e um desmentido no qual não acreditou. Ele tem plena consciência do que representa um encontro como esse com Dantas, às escondidas. Ou deveria representar. Mas o Brasil vive um tempo sombrio, em que a ética e a moral são diariamente sufocadas por interesses políticos e políticos interesseiros. Quando se inaugurar o quadro a óleo de Thomaz Bastos na galeria dos ex-ministros da Justiça, ele estará manchado pela dúvida: foi defensor da justiça como manda a Constituição ou mero advogado de poderosos pegos com a mão na cumbuca?

Carta

Daniel Dantas

VEJA (31 de maio de 2006) faz duas referências ao meu nome. Em legenda de foto minha, VEJA afirma que faço “parte de uma bancada sensível aos interesses do dono do Opportunity”. Repilo, veementemente. Fui eu que levei ao conhecimento da CPI dos Bingos a manifestação do advogado Philip C. Korologos no processo que corre na Corte Distrital Sul de Nova York, no qual a senhora Verônica Dantas, irmã do banqueiro Daniel Dantas, diz que a perseguição do governo a esse cidadão se iniciou depois que ele se recusou a doar “dezenas de milhões de dólares” ao PT, pedidos por Luiz Inácio Lula da Silva, Antonio Palocci e José Dirceu. Fui eu a requerer, na CPI dos Bingos, a convocação do banqueiro para que ele confirmasse ou desmentisse a afirmação de sua irmã, bem como as declarações, mais ou menos no mesmo sentido, que VEJA lhe atribuiu. Não sou “sensível” a nenhum interesse que não seja legal, legítimo e conveniente para o país e para o Amazonas, estado que tenho a honra de representar no Senado. Quanto à insinuação de que “Virgílio sumiu do mapa. Por que será? Dantas sabe”, devo dizer que nunca sumi de lugar algum. Luto abertamente, de frente. Passei a semana, por sinal, criticando a covardia do governo, que ameaçava VEJA com processo, mas silenciada diante de quem teria fornecido as informações à revista.

Arthur Virgílio
Senador, Líder do PSDB
Brasília, DF

Texto III – Insulto à democracia

No mais violento ataque ao congresso nacional desde a ditadura militar, 500 sem-terra mostram todo o seu desprezo pelo símbolo da democracia- e colhem uma crítica pífia, apenas protocolar, do PT e do presidente Lula.

As imagens de 500 militantes do Movimento de Libertação dos Sem-Terra invadindo e depredando as dependências do Congresso Nacional parecem, à primeira vista, conformar um ato tresloucado. Carregando pedras, galhos de árvore, pedaços de concreto e cones de trânsito, eles invadiram o Anexo 2 da Câmara dos Deputados e saíram quebrando tudo que viam pela frente. Viraram e destruíram um automóvel que estava em exibição para um sorteio de funcionários, quebraram portas de vidro blindado, terminais de auto-atendimento, computadores, câmeras de circuito interno. Aos gritos de “o povo unido jamais será vencido”, atropelaram uma exposição de plantas e outra de fotografias, deceparam a cabeça do busto de bronze do ex-governador de São Paulo Mário Covas (1930-2001) e fizeram pelo menos 28 feridos- um deles, Normando Fernandes, funcionário da segurança da Câmara, foi atingido com um pedaço de concreto na cabeça, sofreu traumatismo craniano e ficou dois dias na UTI entre a vida e a morte. Só vândalos fazem isso. Mas as cenas da terça-feira da semana passada não se limitaram à barbárie. Elas são ao mesmo tempo um insulto e um teste do grau de tolerância da democracia brasileira

Por serem contra o Congresso Nacional, contra a casa de leis, a casa do povo, contra o poder que simboliza a democracia e a liberdade, os sem-terra do MLST fizeram um ataque frontal à consciência democrática. Talvez seja a mais violenta e acintosa agressão à democracia desde que a ditadura militar fechou as portas do Congresso Nacional, em abril de 1977. “Eles atacaram em Brasília, no coração do poder, no Congresso Nacional, que é o poder mais aberto da República. Quebraram tudo para deixar marca. Deixaram marcas como ameaça de que podem voltar”, afirma o jurista Paulo Brossard, ex-ministro da Justiça, que

foi um dos mais lúcidos combatentes do regime militar. Por que os sem-terra atacaram o Congresso? Porque a reforma agrária não avança, os assentamentos estão parados? Porque são marginalizados, ninguém os ouve, não tem acesso aos parlamentares, ao presidente da República, ao Palácio do Planalto? Nada disso.

Edição 1960. 14 de junho de 2006

Julia Duailibi e Otávio Cabral

Carta 1

Opor-se ao MST (ou MLST etc.) apenas por considerá-lo baderneiro constitui uma forma equivocada de interpretar o fenômeno dos sem-terra no Brasil. O fundamental é apontar o teor anacrônico de sua finalidade. No entanto, a maioria dos políticos, tanto governistas quanto da oposição, assim como a mídia, limita suas críticas apenas aos atos delinquentes praticados por esses movimentos sociais. Poucas figuras públicas o enfrentaram num debate conceitual, analisando a raiz do problema agrário num país de 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Quando o fazem, em geral são membros da extrema direita, sem isenção de análise, da mesma forma que alguns líderes do MST (e MLST). Em tempos de campanha eleitoral deve-se aproveitar para debater o assunto e analisá-lo para que os sem-terra, sem moradia, sem-renda, por isso revoltados, não invadam o congresso, hoje tão sem crédito. Não será reforçando a segurança do Congresso que tudo se resolverá. Os problemas continuam porque ninguém foi até “suas raízes”.

José Antonio da Silva Pinto

Feira de Santana, BA

Texto IV – A Idolatria do diploma

Na época em que era aluno de Mário Henrique Simonsen na pós-graduação, seu nome já estava no catálogo de Harvard, como professor visitante de economia. Paradoxalmente, era também aluno do segundo ano de graduação em uma faculdade de economia (sem nenhuma distinção). Por ser economista da Confederação Nacional da Indústria, sem ter o diploma, o Conselho de Economia o obrigou a fazer o curso (não assistiu a uma só aula). Se adotasse o mesmo critério, a Academia de Ciências da Suécia não daria o Prêmio Nobel de economia a Herbert Simon e Daniel Kahnemam, ambos psicólogos.

O diploma não passa de um atestado de que cursou o programa indicado e teria satisfeito requisitos formais. Não é nem bom nem mau. Depende do uso dado a ele.

Nos casos benignos, oferece informações úteis O diploma e sua reputação informam a quem precisa saber. Pode atestar conhecimentos específicos (o diploma de encanador do SENAI atesta que praticou na escola o que fará na minha casa). Em outros casos, é mais vago, por exemplo: administrador, filósofo etc.

Para certas profissões, faz sentido que a lei exija o diploma, pois protege consumidores indefesos. É o caso das profissões em que o erro tem conseqüências graves (saúde, acidentes). Ou nas quais quem contrata o serviço não está em condições de avaliar o profissional. Nesses casos estão médicos e pilotos, em quem temos de confiar sem dispor dos meios de checar seus conhecimentos. Mas quem contrata engenheiros mecânicos ou administradores sabe avaliar competências, portanto não precisa ser “protegido”, sobretudo, por conselhos interessados em restringir a oferta.

Nos casos mais malignos, assegura a reserva de mercado, impedindo o trabalho de quem sabe mas não tem o diploma. Por exemplo: Chateaubriand e Roberto Marinho não poderiam ser jornalistas hoje. Em contraste, como a constituição alemã garante a liberdade de expressão, lá não se pode exigir diploma para ser jornalista.

Pela nossa Constituição, é o MEC que cuida dos diplomas requeridos para ensinar nas universidades. Não obstante, os conselhos vêm tentando usurpar tal prerrogativa, ilegalmente impondo exigências de diplomas para a docência.

Se no mundo inteiro fossem recrutados os melhores professores de administração, pela interpretação capenga do conselho, nenhum deles poderia ensinar nas nossas faculdades, pois não são formados em administração. Ou seja, os alunos estudam nos seus livros, mas eles estariam proibidos de ensinar.

“O próprio MEC é pródigo em prestigiar diplomas e em desvalorizar a experiência e a competência”. Músicos como Villa-lobos, Turbido dos Santos e Jacques Klein não poderiam ensinar em universidades. E Portinari, que nem tinha primário completo?

Na UFRJ, um aluno brilhante de física foi mandado para o MIT antes de completar sua graduação. Lá chegando, foi guindado diretamente ao doutorado. Com seu reluzente Ph.D., ele voltou ao Brasil. Mas sua candidatura a professor foi recusada pela UFRJ, pois ele não tinha diploma de graduação. Luiz Laboriou foi eminente botânico brasileiro, com Ph.D. pelo Instituto de Tecnologia da Califórnia (Caltech) e membro da Academia Brasileira de Ciências. Mas não pôde ensinar na USP, pois não tinha graduação.

A carreira dos pesquisadores glorifica as publicações e ignora por completo as realizações no campo específico do trabalho profissional. O engenheiro que salva uma empresa ou aumenta a sua produtividade não verá sua carreira docente ser valorizada. Mas contará pontos um papel publicado por um colega sobre o trabalho brilhante desse mesmo engenheiro.

O contrato dos docentes das universidades federais impede o exercício profissional. Se fosse respeitado, nossos futuros arquitetos aprenderiam com quem não projeta, nossos engenheiros, com quem não constrói, nossos médicos, com quem não clínica, nossos músicos, com quem não toca nem compõe, nossos advogados, com quem não frequenta tribunais.

Podemos e devemos fustigar os rábula da nossa cartoriolândia. Se não protestarmos, quem o fará? Mas eles são apenas beneficiários. No fundo, a culpa é nossa, pois idolatramos os diplomas e deles somos vítimas.

Carta 1

Claudio de Moura Castro

O artigo “A idolatria do diploma” (Ponto de Vista, 21 de junho) ilustrou de forma magistral, e até mesmo engraçada, a veneração que a sociedade tem por uma simples folha de papel. Conheço muitos formados que, mesmo com um diploma renomado, não têm o mínimo de competência. Em contraposição, conheço pessoas que, sem nunca ter entrado em uma faculdade, desenvolvem trabalhos primorosos. No entanto, para essas falta aquele “atestado de capacidade”. Dependendo das circunstâncias, o diploma tem certa importância, mas apegar-se a ele é um erro, pois esse documento ainda não é prova de competência

André Ricardo Gravatá

Embu das artes, SP

Carta 2

Por não ter diploma de mestrado, não pude dar aulas nas universidades de Florianópolis. Fiz pós-graduação na Coppe/UFRJ em mecânica dos solos, fundações e obras de terra, outra pós-graduação, esta *latu senso*, em engenharia de produção no INT/UFRJ e atualmente estou prestes a concluir a terceira, em gestão empresarial. Além de todos esses cursos, minha vida profissional foi voltada para projetos e obras de usinas hidrelétricas e eu gostaria de repassar esses conhecimentos aos alunos universitários Não posso.

Anexo E

Atividades para trabalhar a interlocução
--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
TURMA: 204 – DATA: 22/08/2006

1) Leia os textos abaixo e a seguir observe se a interlocução proposta pelas cartas define a imagem de quem a escreve e de quem a recebe. Comente como esse processo fundamenta a argumentação.

2) Justifique o apagamento de marcas que estruturam o gênero nas cartas apresentadas.

3) Destaque as marcas de interlocução nas cartas apresentadas e comente a importância delas para a argumentação

Anexo F

Atividade de Intertextualidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO

COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

PROFESSORA: SOCORRO PASTANA

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

TURMA: 204 – DATA: 24/08/2006

I

I - Mostre a relação entre os diálogos travados nos textos.

Artigos	Cartas
Artigo 1	Carta 1 Tese: Carta 2 Tese:
Artigo 2 Tese:	Carta Tese:
Artigo 3 Tese:	Carta Tese:
Artigo 4 Tese:	Carta Tese:

II – Observe se a progressão textual das cartas de leitor é trabalhada com base nas idéias apresentadas no texto que a motivou.

Anexo G

Atividade de argumentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA
TURMA: 204 – DATA: 29/08/2006

Atividade Oral

I - Elabore com o seu grupo uma situação de comunicação em que você use as seguintes estratégias de argumentação

- a) Adesão
- b) Refutação
- c) Reformulação

II – Em função da orientação argumentativa utilizar termos que exprimem dúvidas, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego de tempos verbais).

Anexo H

Atividade de argumentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
 COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
 PROFESSORA: SOCORRO PASTANA

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

TÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA

TURMA: 204 – DATA: 31/08/2006

Atividade escrita

Comando I

Para cada situação de comunicação apresentada, elabore argumentos de acordo com a estratégia de argumentação solicitada.

Situação A

Estratégia – *Adesão*

“Um governo não age por ‘bondade’: tem obrigação de proporcionar dignidade e oportunidade aos cidadãos, do mais simples ao mais privilegiado”.

Lya Luft

19 de abril de 2006.

Situação B

Estratégia – *Reformulação*

“Pesquisa exclusiva do Ibope mostra que o Brasil está vivendo a corrida eleitoral mais desanimada dos últimos tempos.”

Lucila Soares e Ronaldo Soares

Veja, 30 de agosto de 2006.

Situação C

Estratégia – *Refutação*

“Diferentemente do palavrório de alguns, os trabalhadores brasileiros não ganham pouco por ser vítimas de uma elite branca e má, mas por ser pouco produtivos. São assim porque a escola falhou com eles”.

Gustavo Ioschpe

Veja, 30 de agosto de 2006.

Anexo I

Atividade de análise de uma Carta de Leitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA: SOCORRO PASTANA
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
TÍTULO: LEITURAE PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR EM SALA DE AULA
TURMA: 204 – DATA: 12/09/2006

Já basta

O último número de Caros Amigos é de sacudir a nossa consciência! O que podemos fazer para que seja dado um basta aos milionários movimentados pela não mudança do atual modelo? Opus Dei, Vaticano, Abril, Globo e outras tantas megaorganizações fazem tudo para inviabilizar a mudança para uma sociedade democrática, sem excluídos. É hora de começar a derrubar os falsos e hipócritas baluartes do poder que, infelizmente, também estão representados – com mais força ou com menos força – dentro de cada um de nós. As idéias de Plínio de Arruda Sampaio precisam ser analisadas e debatidas com urgência! Escreve Plínio: “Como não se pode contar com as classes dirigentes para enfrentar essa situação – a da não mudança radical -, o único jeito é montar uma grande pressão das massas populares sobre o sistema, exigindo distribuição de renda e controle sobre os aparelhos repressivos do Estado”. Creio que como “trabalhadores e usuários” de Caros Amigos temos muito trabalho pela frente. Todos com aquela mesma ousadia da única revista brasileira que diz as coisas sem medo.

P.S. Sou brasileiro naturalizado. Vim de Amsterdã, em 1954, como redentorista (instituição da Igreja Católica); sou casado há 33 anos.

Dirk Hesseling, Viamão, RS,

hesseling@brturbo.com.br

Revista Caros Amigos
Setembro 2006
Secção “Caros Leitores”

→ Com base na leitura da Carta de Leitor apresentada, responda ao que se pede.

1. Que elementos estruturais do gênero “Carta de leitor” constam do texto acima?
2. Qual o espaço-tempo da produção?
3. Qual a posição social do enunciador e do interlocutor?
4. Em que suporte a carta foi veiculada e qual a importância do mesmo para a sua produção?
5. Quais as marcas de interlocução presentes no texto?
6. Uma das características do gênero “carta de leitor” é a intertextualidade. Retire do texto trechos que evidenciam esse diálogo.
7. Com base nesse diálogo, defina a imagem do presumido interlocutor.
8. Explique a estratégia argumentativa usada pelo enunciador.
9. Selecione os argumentos do texto e os apresente de forma hierarquizada.
10. Comente a adequação dos argumentos em relação à situação de enunciação e ao interlocutor presumido.

Anexo J

Produção escrita inicial e final dos alunos
--

Aluno 1

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Segundo o que você colocou, eu concordo, mas antes de decidirmos algo devemos esta coinciente dos nossos atos, e essa forma de analise, na minha opinião está certa. Eu também várias vezes pensei em votar em branco ou nulo, mas vi que não será a solução dos problemas do nosso país. No meu ponto de vista, o que devemos fazer é protestar com o governo, e pedir os direitos que nos assiste.</p> <p>Mudar algumas coisas da Constituição, se caso as coisas não melhorarem, mudaremos o estilo de governo do nosso país, para assim, mudar a vida dos cidadoes brasileiros.</p> <p>E mais, se eleger-mos um candidato no qual não está fazendo melhoras no país, ou discutiremos com ele proposta para o país, ou pediremos que ele abdique o cargo, e assim será melhor para todo mundo.</p> <p>Devemos pensar que voto nulo, nunca resolveu e nem vai resolver uma situação, vamos procurar eleger pessoas que nos passe confiança, e não que nos dê beijinhos e abraços.</p>	<p>No meu ponto de vista, concordo com a posição do escritor, onde ele diz que à primeira vista, o Congresso Nacional se conformou com o ato tresloucado.</p> <p>Em meu ver, a mídia põe os Sem-Terra como os bandidos, e quando querendo mostrar o governo como os “santos” da vida. Nisso pessoas com pouca informação, se engana ao pensar dessa maneira. E com isso, o governo ganha crédito e em eleições, conceguem o seu interesse.</p> <p>Por isso, ao pensar em votar nulo, pode ser uma solução viável, mas não votar seria um modo de você, não exercer o seu direito, como cidadão. Só que, ao invés de passarem isso para nos primeiro eles deviam, mudar a constituição, para que o voto não seja mais obrigado.</p> <p>Mas como eles sabem, que a política anda sempre suja, eles não fazem, questão disso.</p> <p>Eu como estudante, e já podendo votar, posso dizer que mesmo com tanta corrupção, votar é preciso.</p>

Aluno nº 2

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Caro Internauta,</p> <p>Concordo plenamente com o seu texto, afinal de contas há 1500 anos atrás o Brasil dizia que era o país do futuro e nos dias atuais nada mudou, a não ser a elite e a violência que tomam conta do Brasil.</p> <p>Agora se formos avaliar o “povão” iremos ver a desgraça total como exemplo o analfabetismo uma das principais fontes para o país não crescer, mas a principal mesmo é a corrupção que praticamente já nasce no sangue do indivíduo, daqui a pouco os bebês irão nascer até com pistolas, querendo roubar o relax de ouro do médico.</p> <p>Então minha pessoa vem a concordar com suas opiniões, afinal o brasileiro só serve pra duas coisas mesmo, uma delas é votar e a outra é pagar impostos.</p>	<p>Caro Internauta,</p> <p>O brasileiro sabe da difícil situação em que o país se encontra, afinal de contas o Brasil dizia que era a terra do futuro, isso a mil e quinhentos anos atrás, e nos dias atuais nada mudou, a não ser a elite brasileira que fica cada vez mais rica e a violência que é o “exército do Brasil contra o bem”.</p> <p>Agora se formos avaliar o “povão” iremos observar a desgraça total que toma conta das ruas, uma delas é o analfabetismo uma das principais fonte para o país não crescer, mas a principal mesmo é a corrupção que praticamente já nasce no sangue do brasileiro, daqui a pouco irão nascer bebês com pistolas, querendo roubar o rolex de ouro do médico.</p> <p>Então, caro escritor do texto, venho a concordar plenamente com suas opiniões, primeiro porque não acredito mais em nenhum político e segundo é que o brasileiro só serve pra duas coisas nesse país, uma delas é votar e a outra é pagar impostos.</p>

Aluno n ° 3

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Caro Senhor, Guilherme Fiúza, estou escrevendo esta carta para lhe dizer que em algumas de suas palavras você está totalmente equivocado, pois o voto nulo não é uma coisa ruim, pelo contrário, às vezes, é a coisa mais certa do que votar em algum candidato.</p> <p>Por que muitas vezes as pessoas se sentem revoltadas com tanta falcatura, mentiras, só promessas e quase nada cumpridas e o que elas fazem? Elas escolhem pela opção: “voto nulo” que como eu disse antes é a coisa mais certa do que eleger um candidato pois os candidatos são todos iguais, mas antigamente eu tinha um pensamento diferente mas me equivoquei.</p> <p>Agora sei que eles são só promessas, e é assim eles, sempre quebrando a cara com esse pessoal. Nunca ouvi dizer que político cumpri com suas promessas. Por isso discordo com sua opinião.</p> <p>Espero que algum dia mude a sua também, obrigado pela atenção.</p> <p>Ramon Diego Belém, 10 de agosto de 2006</p>	<p>Belém, 19 de setembro de 2006-10</p> <p>Caro senhor,</p> <p>Estou escrevendo-lhe para dizer que minha opinião não se contrapõe a sua, pelo contrário é totalmente igual a do senhor. Pois votar nulo não é uma coisa ruim, às vezes é a coisa mais certa que votar em algum candidato.</p> <p>Já é tanta mentira; já é tanta promessa e nenhum cumprimento que as pessoas têm até, vamos dizer, medo de votar. As pessoas estão cansadas de ouvir tantos candidatos falando e nunca fazem nada por nossa população.</p> <p>Por outro lado concordo que o voto nulo só vai atrapalhar a democracia, porque nós mesmos estamos deixando na mão de pessoas que com certeza vai votar em candidatos que não gostamos.</p> <p>Espero que na próxima eleição o povo saiba escolher um representante que consiga satisfazer as nossas necessidades, pois queremos pessoas sérias, de caráter, que assumam com respeito a nossa sociedade e que respeite opiniões das pessoas.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente Ramon Diego</p>

Aluno nº 4

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Bom voto é voto, até mesmo os nulos devem ser vistos com respeito, pois quem faz isso tem muita consciência no que faz.</p> <p>O autor Carlos Heitor Cony, tem razão em seus argumentos. No mundo atual, os brasileiros e o resto do mundo não sabem mais em quem confia, pois toda vez que confiam acabam se arrependendo de seus votos. Já estamos “traumatizados” e já que ninguém muda isso a única saída é o voto nulo.</p> <p>Geralmente as pessoas que têm essa opinião de voto, são pessoas revoltadas com a situação do Brasil, cansadas de tanta corrupção que já domina toda a nossa política.</p> <p>Também temos razão quando achamos que o voto não deveria ser obrigatório, muitas pessoas não gostam e nem entendem do assunto, mas votam, e não sentem influencia nenhuma no final, só na hora de escrever no papel o nome do seu presidente e governadores.</p>	<p>Caro Carlos Heitor Cony</p> <p>Voto nulo é uma forma de se expressar e impor sua opinião. Isso acontece, não por culpa dos eleitores, mas sim é um reflexo do que atualmente acontece na política brasileira.</p> <p>Nós estamos cansados de ver tanta “roubalheira” e corrupção, a cada dia que passa descobrimos coisas a respeito das pessoas que confiamos para nos representar politicamente, e isso não é de hoje, mas sim de muito tempo atrás, desde do inicio da civilização.</p> <p>Na verdade não são todos, alguns até que são justos e competentes, porém o povo (a multidão) já se encontra traumatizada, e não acha solução que leva ao crescimento do Brasil e acabam votando sem uma escolha de um trabalho justo e com responsabilidade e voto nulo.</p> <p>Muitos ainda acreditam no futuro do Brasil e da humanidade, votam em governantes, mas não acreditam em suas “falsas verdades”.</p> <p>Voto é voto, e um direito do povo esperançoso!</p> <p>“Belém, 19 de setembro de 2006” João Alexandre Cardoso Nascimento</p>

Aluno nº 5

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Carta designada ao Sr Guilherme Fiúza</p> <p>Caro guilherme de certa forma concordo com sua opinião e acho que cada pessoa tem o direito de votar nulo ou não. Porém, acho, que, antes da pessoa decidir em quem vai votar ou se vai votar nulo, ela deve procurar saber mais sobre os candidatos, suas propostas para depois decidirem em quem votar, também acho que elas não devem se deixar comprar pelos candidatos, pois isso sim é um erro.</p> <p>Acho que cada pessoa tem a livre escolha de fazer do seu voto o que quiser, porém que faz com consciência, que não vote só por votar, ou porque fulano vai votar em tal candidato e eu vou votar também. Acho que se uma pessoa não está satisfeita com nenhum dos candidatos, que vote nulo então, isso pode até não ser o certo, mas é um direito de cada um. Penso que votar nulo não é a solução para os problemas do nosso país.</p> <p>Concordo quando o senhor diz “Deixem a MTV esculachar os políticos, se ela quiser”, pois pense que cada um tem o direito de expressar o que pensa seja falando bem ou mal de um candidato, só acho que devem falar a verdade, sem ficar inventando coisas. Assim quem sabe as pessoas não abrem os olhos e nosso país melhora.</p>	<p>Caro Guilherme,</p> <p>De certa forma concordo com o que você disse. Acho que cada pessoa tem o direito de escolher se quer votar nulo ou não. Porém, penso que antes da pessoa decidir em quem vai votar ou se vai votar nulo, ela deve procurar saber mais sobre todos os candidatos, sobre suas propostas, sobre o que ela já fez no passado para a melhoria da população, entre outras coisas mais e depois disso decidir em quem votar, pois não adianta votar em quem você não confia ou em quem você não sabe nada, pois isso é como jogar seu voto fora.</p> <p>Penso que cada pessoa tem a livre escolha de fazer do seu voto o que quiser, porém que faça com consciência. E se uma pessoa não está satisfeita com nenhum candidato que vote nulo então, pois isso pode até não ser o certo, mas todos têm esse direito. Porém uma coisa é certa votar nulo não é a solução para os problemas do nosso país.</p> <p>Concordo quando o senhor diz “Deixem a MTV esculachar os políticos, se ela quiser”, pois cada um tem o direito de expressar o que pensa seja falando bem ou mal, porém tem que se falar a verdade, sem ficar inventando coisas. Quem sabe assim as pessoas não abrem os olhos e nosso país melhora.</p> <p>Natasha Mochiutt</p> <p style="text-align: right;">Belém/ Pa Em 19.09.2006</p>

Aluno nº 6

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Caro senhor Guilherme Fiúza, concordo plenamente com as idéias expostas no texto “Voto nulo e amor de mãe”, pois na verdade os virtuosos como o senhor mesmo diz querem de certo modo mandar em nossa opinião, dizendo que o voto nulo é ruim, que vai de certa forma contra a democracia, e que votando nulo você estará favorecendo os políticos que estão há muito tempo no poder.</p> <p>Assim quando quisermos colocar nossa opinião em pratica teríamos que tomar cuidado, principalmente se ela for de votar nulo. Pois os virtuosos nos “chamarium” de alienados e ignorantes e assim que eles acham que devia ser para o bem de todos.</p> <p>Os democratas discordam de que o voto nulo seria uma saída para assim terem uma democracia. Eles acham que “respeitando a liberdade é uma maravilha, capando-a é uma tragédia.</p> <p style="text-align: right;">Sheylana Portilho Belém – Pa</p>	<p>Caro Guilherme Fiúza</p> <p>Quando li o seu texto notei que concordo com as idéias expostas no texto “Voto nulo e amor de mãe” publicada no dia 06/08/06, pois na verdade os virtuosos como o senhor mesmo diz querem mandar em nossa opinião, dizendo que o voto nulo é ruim, que vai de certa forma contra a democracia, e que votando nulo você estará favorecendo os políticos que estão há muito tempo no poder.</p> <p>Assim quando quisermos colocar nossa opinião em pratica teríamos que tomar cuidado, principalmente se ela for de votar nulo. Pois os “virtuosos” nos “chamarium” de alienados e ignorantes e assim que eles acham que devia ser para o bem de todos.</p> <p>Os democratas discordam de que o voto nulo seria uma saída para assim terem uma democracia. Eles acham que “respeitando a liberdade é uma maravilha, capando-a é uma tragédia”.</p> <p style="text-align: right;">Sheylana Portilh Belém / Pa Em 19/09/06</p>

Aluno nº 7

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Ao Sr. Guilherme Fiúza (Texto V), de Camille de Miranda – Em 18/08/06</p> <p>Eu lhe escrevo esta carta para lhe dizer que concordo com a sua posição em relação ao voto, pois cada pessoa tem direito de fazer o que quiser com o seu voto, joga-lo no lixo ou designar a uma pessoa correta e que se preocupa com o bem estar dos pobres.</p> <p>No entanto a patrulha do bem avisa que votar nulo é um erro, mas o eleitorado não escuta ou não quer escutar, pensam que todos votando em branco acabará a corrupção ou todos votando num Enéias da vida é a solução. A solução é entender as propostas dos candidatos e escolher o melhor para nos representar.</p> <p>Só que o voto é individual e quem estragar esta oportunidade, que deixem pois é um direito seu.</p>	<p>Ao Sr. Guilherme Fiúza (Texto V) De: Camille Costa Em 10/08/06 Sr Guilherme,</p> <p>Concordo com a sua posição em relação ao voto “deixem as pessoas votarem como bem entenderem” pois todos temos o direito de fazer o que quiser com o seu voto, jogá-lo no lixo,ou o designar a uma pessoa de confiança, que fará alguma coisa pelo povo.</p> <p>No entanto a patrulha do bem avisa “que vota nulo está errado”, mas o eleitorado não escuta ou não quer escutar, pensam que votando em branco acabará a corrupção ou todos votando num Enéias da vida é a solução.</p> <p>Como o voto é individual e quem estragar a oportunidade de melhorar, que deixem pois é um direito seu.</p> <p style="text-align: right;">Obrigado!! CamilleCosta-Belém -Pa</p>

Aluno nº 8

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Caro senhor, Valdinei Isac lhe escrevo para mostrar minha opinião que se contrapõe a sua.</p> <p>Acho sinceramente ignorância sua, apóia a campanha para o voto nulo, afirmando que é o certo. Sendo o voto um dever de cidadania, uma maneira de participar do nosso grande sistema eleitoral, escolhendo quem irá nos representar.</p> <p>Não será com boicote que irá melhorar a situação atual de corrupção, que aliás já tem fama histórica. Mas sim esclarecendo a população informando cada um sobre a importância do voto, explicando as consequências dos votos ignorantes assim conscientizando-os para que uma opinião que esteja a “pá de tudo”.</p> <p>Cada eleitor tem que entender que somos nós que elejemos os candidatos para nos representar, também somos nós que colocamos “picaretas” para governar, então temos que votar consciente e não nulo.</p>	<p>Caro Senhor,</p> <p>Valdinei Isac lhe escrevo para mostrar minha opinião que se contrapõe a sua, pois disfruto de uma “alfabetização” política bem diferente.</p> <p>Acho sinceramente ignorância sua apoiar a campanha para o voto nulo, afirmando que é o certo a se fazer nesse período de crise política no país, com momentâneas descobertas de corrupção. Sendo o voto um dever de cidadania uma maneira de participar do nosso grande sistema eleitoral escolhendo quem irá nos representar no governo.</p> <p>Não será um boicote que vai melhorar a situação atual de corrupção, que aliás já tem fama histórica. Mas sim esclarecendo a população, informando a cada um sobre a importância do voto, explicando as consequências dos votos inconscientes assim conscientizando-os para que tenha uma opinião que esteja a “pa” de tudo que está acontecendo.</p> <p>Cada eleitor assim como eu e você, temos que entender que somos nós que elegemos os candidatos para nos representar, também somos nós que colocamos “picaretas” no poder. Temos que ler a planilha de desenvolvimento dos candidatos, as propostas para cada segmento da sociedade, a verba para tais propostas elejendo candidatos que têm mais chances de cumprir o prometido. Você também tem que participar mais, cobrando dos parlamentares ou ajudando porque isso é um dever nosso, então vamos votar consciente e não nulo.</p> <p>Isadora Neves</p>

Aluno nº 9

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Texto VI - Voto é voto</p> <p>Senhor Carlos Heitor Cony, eu concordo com o que foi escrito no texto, pois qualquer pessoa tem o direito de escolher em quem deseja votar, e até mesmo o direito de votar nulo, pois é com o nosso voto que iremos escolher os Poderes Legislativos e Executivos.</p> <p>Temos sempre que votar consciente e ouvir as idéias de cada eleitor, por que muitas pessoas muitas das vezes, não pensam antes de votar, e com isso, escolhem o candidato errado e é por isso que nesses últimos quatro anos apareceram o mensalão, bingos, correios e até o caso das ambulâncias. E o pior de tudo é que, um dos suspeitos é o presidente da república.</p> <p>Para muitas pessoas uma forma de protestar contra esse governo terrível é o voto nulo, e que é tão válido quanto o outro, pois voto é voto.</p>	<p>Texto VI _ Voto é Voto Belém, 19 de setembro de 2006</p> <p>Senhor Carlos Heitor Cony,</p> <p>Vejo que o senhor é a favor do voto nulo, e sei que todos têm o direito de escolher em quem deseja votar, e até mesmo votar nulo.</p> <p>Muitas pessoas, com o inconformismo só encontram uma forma de protesto: votando nulo, e que é tão válido quanto outro voto.</p> <p>Essa sua idéia de apoiar o voto nulo, eu concordo, pois muitos acham até mais consciente, pois o eleitor deixa de escolher os que deverão governar a nação.</p> <p>Muitas pessoas, ao votarem inconsciente escolhem o candidato errado, e quando tudo parecia estar resolvido a respeito das CPIs, surge outro caso, o das ambulâncias. E muitos respeitam que o presidente Lula sabia de tudo, sendo assim o responsável maior por essas corrupções.</p> <p>Tiago Junior Almeida Leão</p>

Aluno nº 10

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Caro Antonio Augusto de Queiroz apoio a sua opinião ao fato de que o eleito é levado a votar nulo pela a sua indignação com a política atualmente, mas não percebem que votando nulo está prejudicando não só a si mesmo, mas toda uma sociedade. Demoramos muito para poder conseguir o direito de votar e exercer os nossos direitos de cidadãos, agora que possuímos jogamos fora, pois o voto nulo é como não participar da escolha dos nossos representantes.</p> <p>Hoje em dia sei que existem muitos corruptos, mas ainda temos a esperança de que há políticos corretos, que mais que sejam poucos podem fazer a diferença na sociedade e ajudá-la no que necessita.</p> <p>O voto nulo não é a solução dos problemas da sociedade, pode trazer conseqüências muito graves principalmente para a camada mais pobre que necessita da ajuda dos governos, seja na área de educação, na área da saúde e entre outros problemas sociais.</p> <p>Em busca de uma sociedade mais justa, recomendo que na hora de votar, vote consciente, procure saber sobre os seus candidatos e as propostas que eles sugerem para poder ajuda a melhora a nossa sociedade.</p> <p>Antonio Augusto de Queiroz sei que pessoas como você podem fazer a diferença nessa sociedade tão inacreditada na política atualmente, e sei que o fato de não apoiar o voto nulo é uma opinião que todos deviam ter.</p> <p>Juliane Correa Fontes</p>	<p>Informo que apoio a sua opinião a respeito do voto nulo, de que uma importante parte do eleitorado, bem intencionados e sérios cometera equívocos de graves conseqüências, como por exemplo: o de votar nulo. Sabemos que essa não é a melhor maneira de resolver as coisas.</p> <p>Os votos nulos ou brancos não são considerados válidos para eleger presidente, governador, prefeito, vereador, senador e deputado. Assim os votos nulos não alteram em nada a eleição, pelo o simples fato de que não são considerados válidos.</p> <p>Se mais de 50% dos votos forem obtidos por candidatos de forma fraudulenta ou viciada, a eleição poderá ser anulada, mas sabemos que isso é difícil de acontecer. Assim o voto nulo se constitui em omissão e também em alienação política.</p> <p>O voto nulo não é a solução para resolver os problemas que a sociedade enfrenta, pois prejudicará principalmente a camada mais pobre, que é pouco informada sobre o papel dos titulares de mandatos nos poderes Legislativos e Executivo.</p> <p>Portanto devemos votar sim, bem consciente e informados sobre as propostas dos nossos candidatos e procurar inclusive depois da eleição, para cobrar atitudes e comportamentos do seu candidato a respeito do seu mandato.</p> <p>Juliane Correa Fontes</p>

Aluno nº 11

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p data-bbox="312 479 608 504">Texto IV – Autor Valdinei Isac</p> <p data-bbox="220 560 403 584">Caro Valdinei Isac,</p> <p data-bbox="220 640 762 987">Eu particularmente não sou a favor de sua visão política de que “voto nulo é voto certo”, pois o senhor além de estar alienando a sociedade está também cometendo um erro gravíssimo. A partir do momento que você vota em nulo, conseqüentemente não escolhera seu candidato, e se esse candidato que foi escolhido pelo resto do povo estiver fazendo algo que não lhe convem seria anti-etico de sua parte reivindicar alguma coisa. Mas tudo bem, todos têm esse direito.</p> <p data-bbox="220 1003 762 1106">E se você exige a democracia de que adianta se você vota em nulo? Seria como jogar no lixo a democracia que você tanto luta.</p> <p data-bbox="220 1122 762 1225">Essa sua carta são as palavras de um verdadeiro analfabeto político, pois não sabe o que fazer para tentar mudar o país votando nulo.</p> <p data-bbox="220 1281 600 1350">Muito obrigado pela atenção concedida Atenciosamente; Walter.</p>	<p data-bbox="783 479 1134 504">Texto IV – “Voto nulo é voto certo!”</p> <p data-bbox="783 560 903 584">Valdeci Isac</p> <p data-bbox="783 640 1382 987">Eu particularmente não sou a favor de sua visão política de que “voto nulo é voto certo!”, pois o senhor além de estar alienando a sociedade está também cometendo um erro gravíssimo. A partir do momento que você vota nulo, conseqüentemente não escolhera seu candidato, e se esse candidato que foi escolhido pelo resto do povo estiver fazendo algo que não lhe convem seria anti-etnico de sua parte reivindicar alguma coisa. Mas tudo bem, todos têm o direito de reclamar.</p> <p data-bbox="783 1003 1382 1189">E se você exige a democracia, de que adianta se você vota nulo? Seria como jogar no lixo a democracia que você tanto luta. Essa sua carta são as palavras de um verdadeiro analfabeto político, pois não sabe o que fazer para tentar mudar o país votando nulo.</p> <p data-bbox="783 1205 938 1274">Walter Almeida Belém, Pa</p>

Aluno nº 12

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Texto IV _ autor Valdinei Isac</p> <p>Olá Valdinei Isac</p> <p>Estou vindo até você através dessa carta, para discordar de algumas colocações suas.</p> <p>Em primeiro lugar acho que você está bastante equivocado ao dizer “concordando ou não”. Você começa seu texto tentando nos impor uma verdade que você julga única, nem nos dá a chance de tentar discordar, você diz estar ao lado da democracia mas logo no início já dá sinais de tirania.</p> <p>Bem, está certo que os políticos em suas propagandas usam uma linguagem imperativa, mas dizer que se está contra eles é falar do mesmo modo, como se estivesse nos dando uma ordem.</p> <p>E quanto a esta movimentação do voto nulo, vocês querem parar um processo nacional e colocar uma utopia no lugar.</p> <p>Se o Brasil está assim, em parte a culpa é do próprio povo, nós somente sentamos e assistimos a nossa ascensão ao fundo do poço. Eu acho que a luta para reerguer o nosso país não será acabando com o ato de votar, e sim, sabendo votar.</p>	<p>Descordo inteiramente do modo como você nos apresenta sua idéia no e-mail “voto nulo é voto certo”.</p> <p>Você se diz um defensor da democracia, mas, o modo como você se dirige até nós, parece um tanto impositório nos dizer que concordando ou não sua idéia está certa. Para falar a verdade, você parece outro político engomadinho, narcisista, que acha só ele está certo e que é o melhor, você se diz diferente mas, usa da mesma estratégia deles, de modo a se igualar a um político egocêntrico.</p> <p>E digo-lhe mais você estapola os limites da fantasia com suas promessas que, nem o mais ingênuo e fugaz político, ousaria em prometer.</p> <p>E por fim digo-lhe que se mais de 50% dos eleitores votar nulo, as eleições não serão canceladas, serão somente prorrogadas por 30 ou 40 dias. Mas suponhamos que mais de 50% dos eleitores votem nulo, ainda assim haveria alguém com mais votos que outros, ainda sim um vencedor.</p> <p>No fundo acho que suas intenções são boas, mas são equivocadas, não é ferindo a democracia que vamos aperfeiçoá-la.</p>

Aluno nº 13

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Saudações Internauta,</p> <p>Por meio de conhecidos meus recebi seus: “Motivos para votar nulo”. Confesso-lhe que de inicio gostei, entretanto percebi que você se equivocou em seu último tópico quando alega (e tenta nos induzir) com a frase: “Dê seu grito de liberdade, vote nulo!!!”</p> <p>Percebo que você, assim como muito que pensam igual, esqueceram de um pequeno, porem importante, detalhe: Se mais de 50% da população votar nulo, as eleições não serão canceladas como imaginam, as eleições serão apenas prorrogadas por, no máximo, 20 a 40 dias, e então votaremos novamente. E nessa brincadeira de “chove não- molha” a justiça eleitoral vai arranjar um meio de obrigar-nos a votar em alguém.</p> <p>Se querem votar nulo, votem, mais votem conscientes disto: o voto nulo é direito cidadão, entretanto não é liberdade.</p> <p>Halina Araújo Estudante do E.M. (2 ano) Belém, 10 de agosto de 2006-</p>	<p>Concordo em partes do e-mail de sua autoria que me foi repassado, entretanto percebi que você se equivocou em seu último tópico onde alega e tenta nos induzir a votar nulo, pois assim estaremos dando nossos “gritos de liberdade”.</p> <p>Vejo que você (assim como muitos que pensam igual), esquece de um pequeno, porem importante detalhe: Se mais de 50% da população votar nulo, as eleições serão apenas prorrogadas por, no máximo 20 ou 40 dias, então votaremos novamente. E nessa brincadeira de “Chove e não molha”, a sua justiça eleitoral vai arranjar um meio de obrigar-nos a escolher alguém em quem votar.</p> <p>Se quer votar nulo, vote, mas vote consciente de que o voto nulo é direito cidadão e não um grito de liberdade.</p> <p>Halina Araújo Estudante do E. M.(2 ano)</p> <p>Belém, 19 de setembro</p>

Aluno nº 14

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>A Verdade sobre o Voto branco e nulo</p> <p>A internet é um meio de comunicação que hoje em dia, está estendida a todos as classes sociais, independente do lugar onde se vive, e sempre possível saber o que se passa dentro dela, e por isso muitos a usam para enganar, iludir, “derrubar” ou fazer com que alguém seja transformado em ídolo, com apenas uma frase. E isso que querem as pessoas que dizem que, ao votar nulo estava anulando uma eleição se esta quantidade de votos for expressiva.</p> <p>Quando alguém escuta esse tipo de comentário, e está insatisfeito com o atual governo, é capaz de mover céus e terras para deter votos nulos, e é para evitar isso que, este texto esclarecedor serve, pois nele consta, o que acontece, ou seja, as conseqüências de uma eleição aonde se tem uma quantidade expressiva de votos nulos, sendo que com a colocação de artigos da lei brasileira, a idéia do que acontece com este tipo de realidade, fica mais clara, transparente e reforçada.</p> <p>Sou contra o voto nulo, pois essa não é a maneira correta para mudarmos o Brasil, pois ele não conta em nada no final, para isso temos que primeiramente nos mudar, conscientizar a todos ou pelo menos uma boa parte da população de que o mais correto é derrubar a forma de governo atual, suas leis e todas as coisas que fazem mal ao povo Brasileiro, pois não adianta mudar a pessoa, ou pessoas, se ainda teremos o mesmo modelo a ser seguido.</p> <p>Enfim, se quisermos mudar algo, deve ser a metodologia, a forma, o modelo, e depois as pessoas pois se for ao contrário é praticamente impossível conseguir algo, por isso estou com você caro autor, pois acredito que esclarecer a população para tentar mudar a nação é o melhor caminho.</p>	<p>A verdade sobre o voto branco e nulo</p> <p>Meretissimo sr. João Guilherme Lages Mendes</p> <p>Estou indo até você, pois quero expressar a minha opinião sobre as suas idéias sobre o tema “voto branco e nulo” na verdade concordo com você, há pessoas que usam da internet e meios de comunicação de massa para anunciar falsas idéias, porque, sabe, que muitas pessoas iram acreditar nelas, acho que não é votando nulo, jogando o voto no lixo, como você mesmo disse.</p> <p>Na minha opinião, acho que essas informações falsas e que trazem uma idéia errada estão aí, ainda circulando, por culpa da Justiça Eleitoral, Tribunais e outros órgãos, que estão aí com o objetivo de proteger e desiludir os eleitores a respeito dessas idéias que circulam com o objetivo de enganar o eleitor, porém não o fazem, por interesses próprios.</p> <p>Acho que para mudarmos o Brasil, é necessário mudarmos o governo, e não mudarmos o modelo, já que assim, seria praticamente o mesmo que trocar seis por meia dúzia. Claro não são todos os juizes, órgãos e governantes que fazem isso, apenas a parte que se candidata por interesses próprios.</p>

Aluno Nº 15

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Analizando o voto nulo</p> <p>Senhor Valdinei Isac, nem todo voto nulo é voto certo. A cerca do voto nulo, percebo que ele não modifica e nem contribui, para o cenário brasileiro se modificar. O voto nulo pode ser interpretado de várias formas. Se votamos nulo, não estamos analisando de forma crítica cada candidato e assim não acontece nenhuma melhora em nossa situação. Mesmo hoje em dia com tanta corrupção, ainda existem candidatos que querem mudanças consideráveis no país.</p> <p>É preciso entender, que o político não tem que fazer tudo o que o povo pedir, pois assim pode prejudicar muito mais a situação do povo. O político tem que ver o quanto a situação esta crítica, para então poder melhorá-la.</p> <p>Votar nulo não resolve tudo, é necessário que o povo seja crítico em suas decisões e analize minuciosamente cada candidato.</p> <p>Talita Sofia</p>	<p>19 de setembro de 2006</p> <p>Caro Senhor Valdinei Isac,</p> <p>Tenho percebido que voto nulo não é voto certo. O voto nulo não traz nenhuma transformação que faça melhorar o cenário brasileiro. O voto nulo pode ser interpretado de varias formas. Agora eu lhe falo, posso votar nulo sem fazer toda essa analise crítica que você fez, mas simplesmente por preguiça de escolher qualquer candidato.</p> <p>E necessário que toda a população faça uma análise dos diversos candidatos existentes e acredite que mesmo no meio de tanta corrupção e CPIs ainda existem candidatos que querem fazer mudanças consideráveis no país.</p> <p>Sua opinião para mim é muito vaga, e você tem que entender que quando um político chega ao poder, nem tudo que o povo pede tem que ser feito, já que o político também precisa fazer a sua análise de como se encontra a situação do país.</p> <p>Mas no fundo de tudo isso existe um problema. A maioria do povo é analfabeto político e enquanto essa realidade não mudar não temos como analisar e fazer escolhas melhores para o nosso país.</p> <p>Espero que o que escrevi faça com que você reflita que nem todo voto nulo é voto certo.</p> <p>Talita Sofia</p>

Aluno Nº 16

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Temos vários motivos pra não querer votar em ninguém nestas eleições (2005), pois da última vez que nos elegemos a coisa saiu fora do planejado e tomou um rumo que envergonha a todos os eleitores.</p> <p>Então alguns eleitores querem que todos os outros votem nulo para que ninguém seja eleito e que ninguém aja de modo certo ou de modo errado. Querem que todos tenham a mesma atitude de votar nulo sem pensar nas conseqüências que essa ação pode fazer.</p> <p>Corrupção sim, mas nós não devemos deixar de acreditar que alguns políticos estejam preparados e sérios na hora de governar. Se ele não foi bem durante um mandato, retirá-lo e coloque outro em seu lugar, até encontrar um que viva o que pode demorar um pouco.</p> <p>Nestas eleições devemos estar mais (devemos não, temos de) informados do que nunca e a par da situação sobre essa escolha de vota nulo.</p> <p>Votar nulo é uma escolha como votar normalmente em um candidato. Votar é um direito nosso por isso nós não devemos deixar que ninguém diga-nos como fazer se fosse votar ou deixar de votar isso é um direito seu como cidadão.</p> <p>com o direito do cidadão.</p>	<p>No passado tivemos tanto casos de corrupção envolvendo políticos que deixamos de acreditar no que eles têm a dizer a muitos tempo. Agora mais do que nunca (ambulância, sanguessuga.) .</p> <p>A população está querendo mudança e por isso um grupo de pessoas quer fazer um tipo de “lavagem” e para isso eles têm que contar com a ajuda de todos.</p> <p>Enviando e-mails pela internet onde milhares de brasileiros circulam, eles divulgam que o voto nulo pode trazer benefícios para toda a população. Que se todos nós votarmos nulo, terá de haver uma nova formação de candidatos para serem escolhidos.</p> <p>Apesar de votar nulo sem uma opção estes “nulos em massa não fariam bem a nossa república democrática. Por que mesmo que os candidatos não alcancem sua quota de votos, serão escolhidos os mais votados até que todas as cadeiras sejam preenchidas ou seja aquele político em quem ninguém confia ou que aprontou alguma pode votar.</p> <p>Votando nulo o cidadão perde um direito de escolher quem ele quer que governe e joga seu voto fora. Voto nulo não é uma forma de protesto e sim uma forma de alienação e ignorância. Votar nulo não é a solução, e sim mais uma forma de acabar.</p>

Aluno Nº 17

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Prezado Guilherme Fiúza</p> <p>Concordo plenamente com o que o senhor cita no seu texto, que o voto nulo é um tipo de alienação, mas o voto nulo também é um direito de todo o eleitorado independente deles serem alienados ou não.</p> <p>O voto nulo é errado, mas acho que as pessoas votam nulo por acharem que os candidatos não são capacitados, ou não têm nem um tipo de opinião própria.</p> <p>Também considero errado as pessoas que elegem um candidato no primeiro turno, pois acho que isso é uma forma ideológica que o candidato faz nos eleitores através dos meios de comunicação. Apoio que em algumas emissoras, eles esculacham o candidato mostrando quem ele é de verdade.</p> <p>Senhor Guilherme Fiúza obrigado por estar lendo esta carta onde expressei a minha mais sincera opinião e onde concordo com as suas. Obrigado.</p> <p>Ass Lais Santos Belém, 10 de agosto de 2006.</p>	<p>Belém, 19 de setembro de 2006</p> <p>Prezado Guilherme Fiúza,</p> <p>Tens razão em dizer que o voto nulo é errado, pois, é uma forma de alienação nos eleitores, mas também é um direito do eleitorado, pois, se não fosse um direito seria proibido votar nulo.</p> <p>O voto nulo é uma forma que o eleitor encontra para dizer que não tem opinião própria, senhor Fiúza, que ainda não encontrou um candidato, que em seu discurso mostrasse quem é o candidato certo, por isso que as pessoas votam nulo ou às vezes por que não têm opinião própria mesmo.</p> <p>Também considero errado pessoas que votam em um candidato só por que ele promete coisas que não irá cumprir, então neste caso acharia melhor que eles votassem nulo.</p> <p>O senhor, tem razão em falar que algumas emissoras têm que mostrar os candidatos como são, e não daquela forma ideológica que eles apresentam nos horários políticos, com aquelas caras de bons moços. Nessas eleições eu votaria nulo se não tivesse opinião própria mais como ainda o meu voto é facultativo, eu ainda tenho a opção de não votar mais quando for obrigatório eu acho que votarei nulo.</p> <p>Senhor Guilherme Fiúza obrigado pela atenção!</p> <p>Ass: Lais Neves Santos</p>

Aluno Nº 18

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Prezado João Guilherme Lages Mendes, concordo com o seu depoimento sobre o voto nulo e branco, acho que quando votamos nulo, estamos sendo egoístas com nós mesmos, pois estamos perdendo uma oportunidade muito grande de elegermos os futuros representantes de nosso país.</p> <p>Muitos eleitores votam nulo, pois não lhe interessa, quem irá ser o representante, acham que seja quem for, não importa, pois tudo ficara do mesmo modo, mas não sabem que um voto nulo ou branco fará muita diferença, você estará fornecendo o seu próprio voto, que é um direito seu, para os parlamentares decidirem por você.</p> <p>Não concordo também com o voto nulo, pois é uma oportunidade que nós cidadãos temos de mudar e transformar, o que futuramente estará a nosso favor, como: educação, saúde, emprego, etc.</p> <p>Não sou ainda eleitora, mas tenho coincidência de que voto nulo, não ajuda no desenvolvimento e transformação do nosso país.</p>	<p>Belém, 19 de setembro de 2006</p> <p>Prezado senhor Guilherme Mendes,</p> <p>Concordo com o seu depoimento sobre o voto nulo e branco, que afinal são a mesma coisa. Eu acho que quando votamos nulo, nós estamos sendo egoístas com o nosso próprio país, no entanto nós estamos perdendo uma oportunidade de elegermos os futuros representantes de nosso país.</p> <p>Muitos eleitores votam nulo, pois para eles não interessa quem será o novo representante, mas eles não sabem que um voto nulo, fará muita diferença, se todos nós decidirmos votar nulo, o voto de todos será jogado no lixo, como você diz.</p> <p>Eu não concordo com o voto nulo, pois o voto é uma oportunidade que todos nós temos de mudar e transformar, o que futuramente estará a nosso favor, como: educação, saúde, emprego, etc...</p> <p>Eu não sou ainda eleitora, mas eu tenho consciência de que voto nulo, não ajuda no desenvolvimento e transformação do nosso país.</p> <p>Tais Araujo</p>

Aluno Nº 19

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Belém 10.08.06</p> <p>Prezado sr. Valdinei Isac</p> <p>Tive a honra de ler seu depoimento sobre o voto, gostaria de expor minha opinião sobre o mesmo.</p> <p>Senhor, o que foi dito em votar nulo sou plenamente a favor pois os candidatos constroem uma ideologia e tudo não se passa de uma utopia, geralmente eles procuram as pessoas de mais baixas rendas, que são os mais influenciados, votar nulo nem sempre é a melhor escolha, mas entre escolher o ruim e o mal é preferível deixar o voto nulo.</p> <p>Sou cidadã, sou obrigada a votar e sei o quanto as pessoas nos influenciam, são muitos candidatos e não sabemos qual está certo, qual fará realmente o que promete, então nesse caso é preferível votar nulo.</p> <p>Sabemos que fomos enganados, quando votamos e o nosso candidato é eleito e não vemos mudanças nenhuma, só veremos quando seu reinado estiver prestes a acabar.</p> <p>Não sou contra a escolha de um candidato, sou a favor das mudanças.</p> <p style="text-align: right;">Keila Costa</p>	<p>Belém 19 de setembro de 2006</p> <p>Prezado Sr. Valdinei Isac</p> <p>Sou a favor do voto nulo, e concordo plenamente com sua opinião, pois os candidatos constroem uma ideologia e no final não passa de utopia, é certo saber que os candidatos procuram as pessoas mais pobres para influenciar, porque as mesmas trocam seu voto por camisas, cestas básicas e até mesmo por asfalto nas ruas, onde depois das eleições o mesmo não acontece.</p> <p>A obrigação de voto é para todos e como cidadã estou neste meio e sei o quanto eles nos influenciam, são muitos candidatos e é difícil você saber quem é honesto ou não e qual fará o que prometeu, porém para não haver trocas de voto é preferível o voto nulo.</p> <p>Quando votamos, escolhemos alguém para nos representar estamos nos expondo a qualquer situação sendo boa ou ruim que só observamos quando já está tudo no buraco.</p> <p>Então, sou a favor do voto nulo, pois entre o ruim e o pior ou entre o inferno e o mundo que vivemos pior não quero que fique, não falo só por mim e sim por todo eleitor consciente. Não sou contra a escolha de um candidato, mas sim a favor de mudanças.</p> <p>Keila Costa</p>

Aluno Nº 20

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Prezado Sr. Guilherme Fiúza, concordo plenamente com sua opinião expressa em seu texto quando diz que o voto nulo, por mais que seja errado a visão dos intelectuais da política, é um direito de todo e qualquer cidadão. Muitas pessoas, mesmo aquelas que não são ignorantes, acham, por tudo o que vêem nos jornais e até mesmo no dia-a-dia, que não há uma pessoa honesta e capaz e de mudar a realidade do mundo atual.</p> <p>Esse troca-troca de quatro em quatro anos, para muitos, não adianta de nada pois, sai um político desonesto e entra outro corrupto, sai um corrupto e entra um que não faz nada além de roubar o nosso dinheiro, ou seja, e como trocar seis por meia dúzia. A sociedade já está tão discrente que uma pessoa consiga mudar um país tão grande que a palavra político, no Brasil, virou sinônimo de desonesto, corrupto, ladrão.</p> <p>E por conta de tudo isso que muitas pessoas votam nulo. Não é só por ignorância não. E é por isso que eu concordo com você. Nós, brasileiros, vivemos em uma República onde a democracia impera. O próprio nome diz que democracia é o governo do povo, e onde todo e qualquer cidadão pode chegar a governar o país, onde todo e qualquer cidadão pode opinar sobre como quer que seja o lugar onde vive. Na democracia todos somos livres para julgar e fazer como bem entendemos, seja verde, seja vermelho, seja BRANCO.</p> <p>Obrigado pela atenção, Rafael</p>	<p>Prezado Sr. Guilherme Fiúza,</p> <p>Concordo plenamente com sua opinião quando diz que o voto nulo, por mais que seja errado a visão dos intelectuais da política, é um direito de todo e qualquer cidadão. Muitas pessoas, mesmo aquelas que não são ignorantes, acham, por tudo o que vêem nos jornais e até mesmo no dia-a-dia, que não há mais alguém, na política, honesto e capaz e de mudar a realidade do mundo atual.</p> <p>Esse troca-troca de quatro em quatro anos, para muitos, não adianta de nada pois, sai um político desonesto e entra um corrupto, sai um corrupto e entra um que não faz nada além de roubar o nosso dinheiro, ou seja, é como trocar seis por meia dúzia. A sociedade brasileira já está tão discrente que alguém consiga mudar o nosso país que a palavra político, no Brasil, virou sinônimo de desonesto, corrupto, ladrão.</p> <p>E por conta de tudo isso que muitas pessoas votam nulo. Não é só por ignorância. E é por isso que eu concordo com você. Nos, brasileiros, vivemos em uma República onde a democracia impera. O próprio nome diz que democracia é o governo do povo, é onde todo e qualquer cidadão pode chegar a governar o país, onde todo e qualquer cidadão pode opinar sobre como quer que seja o lugar onde vive. Na democracia todos temos o direito e somos livres para julgar e fazer como bem entendermos dentro da lei, é obvio. Por mais que seja errado, e daí! Todos temos o direito de votar como bem entendermos: seja verde, seja vermelho, seja BRANCO.</p> <p>Grato pela sua atenção, Rafael</p>

Aluno Nº 21

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Texto III – Motivos para votar nulo</p> <p>Eu discordo do que este internauta escreveu, pois votar nulo é jogar sua chance de eleger alguém que você confia ir le representar, podendo melhorar a sua vida e a de todos, mais caso não seja a pessoa certa caso você tenha se enganado,você poderá cobrar dele o que ele prometeu cobrar outras coisas mais, mas se só você não resolver então reúna um grande número de pessoas e vão as ruas protestar e exigir seus direitos, afinal foi com seus votos que ele foi eleito com os votos de vocês e ele está neste cargo para atender as maiores necessidades do cidadão, e se mesmo assim ele não os ouvir então faça um abaixo assinado com um enorme número de pessoas pedindo para que essa pessoa saia do poder, pois é seu direito como cidadão eleger ou retirar uma pessoa do poder.</p>	<p>Na minha consepcao o voto é muito valioso, e não poderia ser descartado assim, afinal ele é quem vai decidir quem é melhor para assumir o poder do Brasil, então, votar nulo é como não exercer seu direito.</p> <p>Um voto pode não parecer muito, mas, como já dizia aquele ditado popular: “ de grão em grão, a galinha enche o papo”. O que eu quiz dizer é que um não é muito, mas não existe só uma pessoa no mundo, então não terá ninguém para administrar o Brasil, e sem isso o Brasil viraria uma zorra.</p> <p>O voto nulo é uma opção muito precipitada, porque mesmo você elegendo um candidato que você não gosta, que acha que não é digno deste cargo, você ainda tem todo o direito de cobrar as suas promessas, para que não seja um governo parado, pois se não cobrar, não acontece. Se caso ele não atenda você, reúna mais gente e vá exigir seus direitos e tudo que ele prometeu, mas se mesmo assim ele não escutar vocês, então tente reunir o maior número de acinaturas e tente tiralo do poder ou façam uma rebelião você e os restantes que estavam com você na hora de exigir seus direitos, faça uma rebelião e depois promovam um novo presidente, que seja melhor pelo menos.</p>

Aluno nº 22

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p data-bbox="220 443 355 465">Carta ao autor</p> <p data-bbox="220 521 762 707">Eu não concordo com o Carlos Heitor, quando ele tenta justificar o voto branco dos eleitores, dizendo que isso acontece por causa de uma inconformação, ou revolta contra corrupção. Ou melhor, a forma de reação dos eleitores é que não está muito certa.</p> <p data-bbox="220 723 762 869">Existem outras formas de reclamar seus direitos, mas depende da população. Ficar sentado na frente da TV, revoltado com a corrupção não vai ajudar o Brasil a ir pra frente muito menos o voto-nulo.</p> <p data-bbox="220 884 762 1108">Eu acho que a votação deveria ser livre e não obrigatória, mas dentro das normas, para que não houvesse filas e filas de pessoas para jogar seu voto no lixo. Portanto nesse ponto eu concordo com o autor quando ele diz que os que se abstem de exercer seu dever cívico não deveriam ser punidos.</p> <p data-bbox="220 1124 762 1270">Na minha conclusão eu diria que votar nulo ou deixar de votar dá no mesmo, mas existem outras formas de melhorar o país, pois reclamar contra a situação que aí está, votando em branco não é a solução.</p>	<p data-bbox="785 443 936 465">Carta ao autor</p> <p data-bbox="785 481 1361 667">O voto branco não é a melhor forma de reivindicar os direitos. As pessoas fazem isso para mostrar a sua revolta com relação à corrupção, e nesse aspecto eu discordo de Carlos Heitor, pois essa reação é interpretada de outra maneira.</p> <p data-bbox="785 683 1361 869">Se as pessoas se unissem para exigir seus direitos teriam mais chance de conseguirem ser ouvidos, pois o voto branco não vai fazer o político corrupto parar de roubar, mas com o povo pressionando seriam obrigados a acabar com isso, e também diminuir os problemas sociais.</p> <p data-bbox="785 884 1361 1153">Na minha opinião se a votação fosse livre seria bem melhor, pois acabaria com filas e filas de pessoas que vão votar em branco. E concordo com o autor quando ele diz que as pessoas que se abstem de votar não deveriam ser punidas, pois elas sempre se arrependem depois de sua decisão, não que tivesse feito uma escolha errada pois a concorrência podia ser pior.</p> <p data-bbox="785 1169 1361 1314">Pra mim votar nulo ou deixar de votar é a mesma coisa e na minha opinião nem é errado, mas justificar isso dizendo que está inconformado é que está errado e é por esses motivos que o Brasil não vai pra frente.</p>

Aluno Nº 23

Produção Escrita Inicial	Produção Escrita Final
<p>Motivos para votar nulo</p> <p>Todos os cidadoes tem o direito de votar ou não, mas acho que mesmo com a situação que o nosso país está vivendo no momento, mas com as eleições que se aproximam, temos a oportunidade de mudar essa situação, pois acredito que exista governantes que possa ajudar o nosso país a sair dessa maré de corrupção, com honestidade e trabalho. Para isso acontecer, vamos dar um voto de confiança, para os políticos que achamos ter a humildade para governar o Brasil.</p> <p>O povo está desacreditado, mas votar nulo é perder o direito e a oportunidade de tirar esses políticos que só querem roubar o nosso país.</p> <p>Não vote nulo, vote com consciência</p>	<p>Belém, 19 de setembro de 2006</p> <p>Prezado Internalta,</p> <p>Existem sim muitos governos “sujos” em nosso país, mais precisamos acreditar que possa existir governantes capazes de tirar o país dessa maré de corrupção, com honestidade e muito trabalho.</p> <p>Todos os cidadãos têm o direito de votar ou não, acho que eles têm o direito de estarem desacreditados em nossos representantes políticos, pois a cada dia descobrimos novas armações envolvendo as pessoas que elegemos. Mas apesar de tudo isso, nas eleições que estão se aproximando devemos comparecer e votar, pois sem o voto estamos deixando passar a esperança de elegermos políticos que possam da um futuro para o nosso povo, que tanto sofre com o desemprego, a fome, a falta de oportunidade e tanto outros problemas do Brasil.</p> <p>Andre Henrique dos Santos Lima</p>