

**Universidade Federal de Campina Grande**

**Centro de Humanidades**

**Unidade Acadêmica de Letras**

**UFCG**

**PRISCILA RAPOSO ANANIAS**

**A CATEGORIA “VERBO” NA CARTA DO LEITOR: DO  
ENSINO GRAMATICAL À PRODUÇÃO DO GÊNERO**

**SUPRA OMNES LUX LUCIS**

**Campina Grande – PB**

**2009**

**PRISCILA RAPOSO ANANIAS**

**A CATEGORIA “VERBO” NA CARTA DO LEITOR: DO ENSINO  
GRAMATICAL À PRODUÇÃO DO GÊNERO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Letras da Universidade Federal de  
Campina Grande como pré-requisito para obtenção  
do grau de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Williany Miranda da Silva

Campina Grande – PB

2009

**PRISCILA RAPOSO ANANIAS**

**A CATEGORIA “VERBO” NA CARTA DO LEITOR: DO ENSINO  
GRAMATICAL À PRODUÇÃO DO GÊNERO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Letras da Universidade Federal de  
Campina Grande como pré-requisito para obtenção  
do grau de licenciado em Letras.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

**Comissão Examinadora**

---

Profª Drª Williany Miranda da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Profª Drª Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por sempre ter guiado os meus passos com seu infinito amor;

Aos meus pais, Sebastião e Bernadete, pelo amor, por estarem sempre presentes comigo e pela luz que sempre deram à minha vida;

A todos os meus familiares pela confiança depositada e a enorme ajuda sempre que necessário. Nesse sentido, agradeço especialmente às minhas tias: Ana Maria, Lourdes e Lúcia, bem como também às minhas primas Jacinta e Izabelly, pela linda amizade e companheirismo;

À Professora Williany Miranda da Silva, por quem guardo uma enorme admiração e respeito, pela orientação firme, a leitura atenta dos meus trabalhos, o carinho, a paciência, as ricas sugestões e por ter me despertado para o estudo científico;

Ao ex-tutor e à tutora do PET-Letras, José Hélder Pinheiro e Denise Lino de Araújo, pelo apoio, a compreensão, o carinho e o estímulo nas atividades de pesquisa e nas aulas ministradas por mim;

À coordenação do curso e a todos os professores da Unidade Acadêmica de Letras, que contribuíram bastante para o meu crescimento intelectual;

À professora Verônica que forneceu a oportunidade de acompanhar suas aulas e coletar todo o corpus de análise dessa pesquisa;

Aos amigos que fiz durante o curso, em especial a Monalisa Ramalho, Paloma Sabata, Rachel, Aline Danielly, Rodrigo Fernandes, Samara e Luciana Moura, pelo encorajamento, as reflexões desenvolvidas em nossas conversas e os momentos inesquecíveis na nossa caminhada de estudantes;

A todos os bolsistas do Pet-Letras, pela excelente parceria nos trabalhos em grupo, na pesquisa, nas viagens e nos sonhos.

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo centrado na problemática do estabelecimento de uma articulação promissora entre as noções de gênero de texto e do conteúdo gramatical, em específico o estudo da categoria verbal na produção do gênero *carta do leitor*. O objeto de pesquisa situou-se no tratamento concedido às relações temporais do verbo na aula de língua portuguesa para a produção do gênero em foco. Nesse sentido, estabeleceram-se como objetivos: analisar as estratégias metodológicas desenvolvidas no ensino-aprendizagem com a categoria “verbo”, bem como focalizar nas produções dos alunos as relações de tempos verbais que demonstraram ou (não) uma articulação entre as aulas ministradas, os exercícios propostos e a produção efetiva do gênero. Este estudo, de ordem descritivo-interpretativista, apresentou uma abordagem qualitativa e contou com o seguinte corpus documental: o material transcrito de três aulas audiogravadas (uma de análise lingüística e duas de reescritura), uma atividade de análise lingüística e vinte e duas produções textuais (onze na sua primeira versão e onze reescrituras). O referencial teórico adotado aborda estudos de BENVENISTE (2005), BRONCKART (2003), COSTA VAL (2002), MATÊNCIO (2001), MENDONÇA (2006), TRAVAGLIA (2004), SCHNEUWLY E DOLZ (2004), entre outros. Nossos resultados apontaram para a utilização do gênero *Carta do leitor* como pretexto para o estudo superficial e descontextualizado de categorias gramaticais, dentre elas o verbo, bem como revelaram por parte da docente analisada a compreensão e operacionalização dos gêneros textuais como portadores de estruturas fixas. Estes fatos evidenciaram um conflito de concepções teórico-metodológicas entre a abordagem do gênero e o estudo da referida categoria lingüística.

**Palavras-chave:** gênero textual, verbo e ensino.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Planejamento das aulas para a produção de <i>carta do leitor</i> .....	10
QUADRO 02 - Emprego dos modos verbais e das formas nominais, segundo as Gramáticas Normativas .....	28
QUADRO 03 - Emprego dos tempos verbais absolutos, de acordo com VILELA & KOCH (2001) .....	30
QUADRO 04 – Presença de verbos e locuções verbais nas Cartas 3 e 4.....	46

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	09
2.1 Tipo de pesquisa .....	09
2.1.1 Natureza e procedimento de coleta de dados .....	10
2.1.2 Sistematização dos dados .....	12
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	15
3.1 <i>Carta do leitor</i> : da caracterização do gênero ao ensino.....	15
3.2 Sequência Didática e concepção de ensino/aprendizagem de gêneros .....	19
3.2.1 Concepções de gramática e de ensino .....	21
3.2.2 As estratégias metodológicas na aula expositiva .....	22
3.2.3 Análise lingüística: alternativa para o ensino/aprendizagem de língua materna .....	24
3.3 Verbo: uma revisão conceitual à luz de algumas perspectivas .....	25
3.3.1 Perspectiva Normativa .....	25
3.3.2 Perspectiva Textual e Funcionalista .....	29
3.4 O verbo na ação pedagógica .....	34
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	36
4.1 Adoção da nomenclatura gramatical.....	36
4.1.1 Identificação .....	36
4.1.2 Funcionalidade .....	39
4.1.3 O verbo para a produção do gênero.....	43
4.2 Domínio da estrutura prototípica .....	47
4.2.1 Aspecto estrutural .....	47
4.2.2 Aspecto microestrutural .....	50
4.3 Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero.....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
Referências Bibliográficas .....	64
Anexos .....	68

## 1 INTRODUÇÃO

As novas teorias de ensino/aprendizagem de língua materna, centradas nas práticas sociais de leitura e escrita, promovem os gêneros textuais como objeto de ensino por estes circularem nas diferentes instâncias sociais. Neste contexto, temos que a unidade de análise privilegiada é o texto, que, conforme proposto na teoria sociointeracionista de língua, deve ser trabalhado em prol da integração dos três eixos de ensino: leitura, gramática e produção textual.

Entretanto, a articulação propícia, entre o conteúdo gramatical e a noção de gênero de texto, tem se configurado como uma dificuldade freqüente enfrentada pelos professores nas aulas de língua portuguesa, já que estes não conseguem organizar de maneira sistemática e consistente a prática de análise lingüística em sala de aula. Com isso, o ensino de língua materna termina por apoiar-se na perspectiva tradicional que, centrada em métodos transmissivos de memorização, acarreta uma “polarização” entre o estudo do texto e o estudo da frase (COSTA VAL, 2002).

A presente pesquisa situa-se na problemática do estabelecimento de uma articulação promissora entre as noções de gênero e do conteúdo gramatical, em específico o estudo da categoria verbal na produção do gênero *carta do leitor*. Nosso objeto de pesquisa gira em torno do tratamento concedido às relações temporais do verbo na aula de língua portuguesa para a produção do gênero em foco.

Neste sentido, nossa investigação será norteada pelos seguintes questionamentos: 1. *Há contribuições nas estratégias metodológicas desenvolvidas no ensino-aprendizagem da categoria “verbo” para a produção de carta do leitor?* 2. *Qual a relação entre o tratamento dado ao verbo na aula de português e a produção do gênero Carta do leitor?* Essas questões guiaram-nos para os seguintes objetivos:

- **Geral:** Discorrer acerca do estudo da categoria verbal para a produção de *carta do leitor*.
- **Específicos:** a) Analisar as estratégias metodológicas desenvolvidas no ensino-aprendizagem da categoria “verbo” para a produção de *carta do leitor* e b) Focalizar nas produções dos alunos as relações de tempos verbais que demonstram ou (não) uma articulação entre as aulas ministradas, os exercícios propostos e a produção efetiva do gênero.

A princípio, esta pesquisa considera como hipótese que **as estratégias de ensino/aprendizagem para o gênero carta do leitor**, por apresentarem pouca ou nenhuma



articulação entre o aspecto lingüístico, via estudo do verbo, e o aspecto sócio-discursivo, via condições de produção e situação comunicativa, **parecem evidenciar um conflito de concepções teórico-metodológicas entre a abordagem do gênero e o estudo da categoria lingüística**, comprometendo a realização dos objetivos pretendidos pela professora no ensino da citada categoria gramatical.

A motivação central deste trabalho surgiu da necessidade de se estudar uma alternativa viável e inovadora para o estudo da categoria “verbo” em sala de aula, a partir dos gêneros textuais, tendo em vista o abandono de um estudo “predominantemente teórico e voltado quase exclusivamente para as formas (flexão, identificação e denominação)” (TRAVAGLIA, 2004), visto que o trabalho com a significação em sala de aula é raro. Deste modo, a realização desta pesquisa justifica-se no sentido de promover uma possível contribuição ou encaminhamento aos professores e estudiosos na articulação dos aspectos lingüísticos, pouco difundidos em função do ensino/aprendizagem dos gêneros, com os sócio-discursivos, mais amplamente discutidos nas aulas de leitura e de produção textual.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa de cunho descritivo-interpretativista apresenta uma abordagem de ordem qualitativa, uma vez que o nosso objeto de estudo caracteriza-se como um fenômeno complexo no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sendo deste modo, de natureza social e não tende à quantificação (ANDRÉ, 1995). Para a observação e análise dos dados, utilizaremos a indução, método característico da metodologia interpretativista, pois partiremos de observações particulares no âmbito escolar com vistas ao desenvolvimento de possíveis conclusões a partir de padrões encontrados nos dados.

Os dados analisados foram coletados nos meses de outubro a dezembro de 2007, durante o período escolar, em uma turma de 6ª série (7º ano) de uma escola estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Campina Grande, PB. A escolha desta série se deu em função do nosso objeto, uma vez que o estudo da categoria verbal constitui um conteúdo presente no programa de ensino destinado também a esta série. A coleta de dados foi feita, de maneira não-participativa, pela pesquisadora, que acompanhou as aulas da referida turma durante o período de aproximadamente dois meses e meio. A presença da pesquisadora pode ter interferido indiretamente nas atividades desenvolvidas em sala de aula, razão pela qual se justificam algumas incoerências quanto à funcionalidade do estudo e tratamento (planejamento de ensino) dado ao verbo.

No tocante aos sujeitos envolvidos na pesquisa, temos uma professora com aproximadamente quinze anos de experiência docente, que sempre lecionou na rede estadual de ensino, participou e ainda participa de cursos de capacitação e formação continuada na área de língua portuguesa oferecidos pelas instituições de ensino superior do estado da Paraíba. Isto implica, pois, numa profissional qualificada para realizar o ofício de professora de Língua Portuguesa.

Com relação aos alunos, a maioria é oriunda de comunidades carentes localizadas em bairros periféricos da cidade, a faixa etária varia entre 11 e 13 anos com o perfil de leitor semelhante – pouco interesse e acesso precário a materiais que envolvem a leitura e a escrita pelos meios tecnológicos variados (impressos, midiáticos, internet, radiofônicos e televisivos).<sup>1</sup>

### 2.1.1 Natureza e procedimento de coleta de dados

Sobre a constituição do *corpus* da pesquisa, convém salientar que os dados coletados são de natureza documental de duas ordens: aulas audiogravadas e transcritas no decorrer da execução e planejamento das aulas e material escrito (produções textuais, textos xerocopiados e atividades).

Durante o procedimento de coleta de dados, acompanhamos e observamos uma seqüência didática, que envolvia o estudo do gênero *carta do leitor*, abrangendo um total de nove aulas, totalizando aproximadamente 4h e 42 min. de gravações em áudio. Dentre o material coletado, constam quatro textos que subsidiaram os exercícios e as produções, quatro exercícios aplicados e cinquenta e quatro produções textuais. Nosso primeiro conjunto de dados está representado no quadro 01 – “Planejamento das aulas para a produção de *carta do leitor*” - , que apresenta uma visão geral das aulas:

QUADRO 01: Planejamento das aulas para a produção de *carta do leitor*.

Aulas <b>01 e 02</b>	Aulas <b>03 e 04</b>	Aulas <b>05, 06 e 07</b>	Aulas <b>08 e 09</b>
Introdução das características do gênero	Identificação dos aspectos lingüísticos próprios do gênero	Suporte para a produção do gênero	Atividades de reescritura
Exercício que contemplava as características discursivas e sócio-comunicativas das cartas do leitor.	Exercício para identificação das categorias lingüísticas predominantes no gênero estudado.	Atividades de leitura e interpretação do <i>relato</i> e da <i>entrevista</i> (em grupo). Produção textual (individual).	Identificação dos problemas mais recorrentes nas produções. Exposição de um modelo estrutural a ser seguido na reescritura.

<sup>1</sup> O perfil do leitor é inferido em função da observação e convivência durante a coleta de dados em sala de aula bem como diante das produções textuais dos alunos. Vale salientar que os sujeitos envolvidos (professora e alunos) fazem parte do mesmo ambiente letrado, sujeitos portanto, ao mesmo incentivo ou dificuldade de acesso às mídias referidas.

Nas aulas de **introdução das características do gênero** houve inicialmente a distribuição de exemplares de *cartas do leitor* para os alunos. A professora apresentou os aspectos estruturais, sócio-comunicativos e discursivos de tais cartas. Em seguida, os alunos tiveram acesso a outros exemplares do gênero para apreciação e leitura, logo após realizou-se a aplicação de um exercício, que procurava destacar em quatro *cartas do leitor* os seguintes aspectos: autor, destinatário, assunto, objetivo, suporte, nível de linguagem e o gênero textual que originou a carta.

As aulas centradas na **identificação dos aspectos lingüísticos próprios do gênero** focalizaram principalmente o reconhecimento das categorias verbo, substantivo e adjetivo em exemplares de *cartas do leitor*. Neste tópico realizou-se a identificação das relações de tempo e de modo dos verbos presentes nas cartas do exercício anterior, bem como houve um destaque para a funcionalidade dos adjetivos. Em seguida, a partir de um corpo de *cartas do leitor*, publicadas na “Revista Continente”, foi posto em prática um exercício, no qual os alunos, à semelhança da aula, identificavam as mesmas categorias gramaticais estudadas anteriormente.

No bloco de aulas de **suporte para a produção do gênero** temos duas atividades de leitura e interpretação de textos, a partir de dois gêneros (um relato pessoal e uma entrevista). A primeira atividade foi realizada em grupo e era composta por questões que contemplavam o estudo do relato “Fui Humilhada por ser negra” e a segunda atividade, realizada individualmente, possuía seis questões de compreensão do texto da sessão “Auto-retrato” da revista *Veja* e consistia de uma entrevista com o maquiador Aguinaldo Leandro. Após a correção destas atividades, ocorreu a proposta de produção textual<sup>2</sup>, uma *carta do leitor* em que os alunos deveriam comentar um dos textos trabalhados em grupo.

Por fim, nas aulas direcionadas para a **atividade de reescritura**, inicialmente, a professora aponta os pontos problemáticos identificados na primeira produção das *cartas do leitor* e em um segundo momento expõe no quadro-negro um modelo estrutural<sup>3</sup> a ser seguido no momento da reescritura. As aulas 08 e 09 parecem fechar um círculo didático introduzido nas aulas 01 e 02, uma vez que a professora encerra sua tarefa ao mostrar um “modelo” de carta semelhante aos apresentados inicialmente. Por não apresentarem um vínculo sistemático

---

<sup>2</sup> Proposta de produção textual: Escreva uma carta comentando um dos textos lidos em sala de aula. Não se esqueça de observar as características de *cartas do leitor*.

<sup>3</sup> A apresentação do modelo solicitava os elementos lingüístico-textuais prototípicos da carta: cabeçalho, saudação inicial e final, conteúdo e assinatura.

consistente com as aulas subseqüentes, os conteúdos abordados nas aulas 03 a 07 perdem sua funcionalidade no tocante ao caráter da argumentatividade presente na categoria a ser destacada, o “verbo”, na carta do leitor. Essa afirmação será retomada de maneira mais aprofundada posteriormente após a sistematização e análise dos dados.

### 2.1.2 Sistematização dos dados

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa – o verbo, ficaram definidos como dados para análise o material transcrito em três aulas audiogravadas: a aula de análise lingüística (Aula 03) e as aulas de reescritura (Aulas 08 e 09). Nestas focalizavam-se atividades de identificação dos aspectos lingüísticos e observava-se a abordagem dessa categoria manifesta nas produções dos alunos.

As aulas submetidas à análise foram selecionadas com vistas à descrição e interpretação do tratamento concedido (ou não) ao estudo da relação temporal dos verbos para a produção do gênero *carta do leitor*. No que concerne às transcrições,<sup>4</sup> estas estão dispostas por meio de fragmentos das referidas aulas (03, 08 e 09) que evidenciam as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela professora com a categoria “verbo”, conforme o exemplo:

#### Fragmento 01 (Aula 03):

- 08 P é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já ( ) então é...nós  
09 vamos aqui é... ( ) observando as várias cartas de leitor que temos aqui é...vamos  
10 pegar cada uma delas e observar os verbos tá bom?( ) vamos localizar...vamos localizar  
11 a:: os:: os primeiros verbos da carta um ... quem poderia observar?  
12 A1 [ tenho... tenho  
13 A2 [estou  
14 P então é...o primeiro verbo que temos aqui é ... TENHO... verbo ter ok?  
15 A2 estou::  
16 P aí depois tem ESTOU...ESTOU  
17 A3 sou  
18 P é temos aqui...na verdade temos uma:: uma:: expressão que quer... é ...que quer  
19 justificar algo...é assim...ESTOU CURSANDO né?...quando ela diz eu estou  
20 cursando...tá?...é o mesmo que dizer curso... eu curso... estou cursando é...é formado  
21 por dois verbos...o verbo estar e o verbo cursar...né? que diz na verdade o valor de uma  
22 informação é...este...é isto aqui nós chamamos de locução verbal...certo?locução  
23 verbal...aí temos depois...SOU...depois...( ) então tem três verbos não é assim? isso aqui  
24 na carta um...carta um...vamos ver na carta dois os verbos...que verbos nós temos?

\* Na transcrição os números representam as linhas, **A1** e **A2** se referem, respectivamente, ao Aluno 1 e ao Aluno 2 e **P**, a professora ministrante da aula.

---

<sup>4</sup> As transcrições das aulas foram feitas de acordo com as normas de transcrição conversacional apontadas por Castilho (2003).

A atividade que destacava a identificação dos aspectos lingüísticos e que será utilizada na análise dos dados é composta pelo exercício abaixo:

#### Exercício

1. Tendo como base o corpo de cartas de leitor publicadas na “Revista Continente” (Junho/2006), faça o que se pede:

- Transcreva os verbos de cada carta.
- Aponte os adjetivos de cada carta.
- Aponte o objetivo de cada carta e faça a relação com os adjetivos citados no item b.

Por fim, o outro conjunto de dados são as produções textuais, que totalizam vinte e duas, sendo onze numa primeira versão e onze nas respectivas reescrituras produzidas. A seleção das produções foi feita com base na manutenção das duas versões, produção e a reescritura, realizadas pelo mesmo produtor/aluno. No decorrer da análise, algumas produções serão numeradas e ilustradas conforme tecnologia disponível, a digitalização, a fim de se obter a exata dimensão dos aspectos lingüístico-discursivos a serem apreciados. Vejamos a apresentação da carta 1 que segue:

#### Carta 1:

Campina Grande, 10 de dezembro de 2007

Senhor editor da revista "Viva!"

Venho através desta carta elogiar a reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é vivido constantemente pelos negros deficientes e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como poderemos vencer as diferenças raciais nesse mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população verá como é feio e desumano o preconceito racial. Proponho também como sugestão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.

Eu agradeço a revista Viva! por esse relato.

Karolina Miranda G. P. Costa

#### CAMPINA GRANDE, 10 DE DEZEMBRO DE 2007

Senhor editor da revista "Viva!"

Venho através desta carta elogiar a Reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é vivido constantemente pelos negros deficientes e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como poderemos vencer as diferenças raciais nesse mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população verá como é feio e desumano o preconceito racial. Proponho também como sugestão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.

Com base no processo de triangulação dos dados, e sem perder de vista nosso objeto de estudo – o verbo -, direcionamos nossa análise de acordo com as manifestações lingüístico-discursivas, possibilitando a organização das categorias: 1- Adoção da nomenclatura gramatical, 2- Domínio da estrutura prototípica e 3- Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero, que serão analisadas no capítulo 4 “Análise dos dados” adiante.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 3.1 *Carta do leitor: da caracterização do gênero ao ensino*

De acordo com BAKHTIN (1992), a noção dos gêneros se constitui a partir de um conjunto de produções verbais organizadas, que estabelecem práticas comunicativas diversas. Tais práticas estão associadas à utilização da língua em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são denominados *gêneros do discurso*.

Segundo o autor, os gêneros do discurso são possuidores de infinitas variações, posto que as diversas atividades lingüísticas efetuadas pelos seres humanos são ilimitadas. Assim, em uma condição específica e com vistas à determinada função, cada atividade comunicativa pode gerar um determinado gênero. Com isso, os gêneros do discurso podem sofrer constantes mudanças, as quais lhes conferem um caráter de plasticidade.

BAKHTIN (op.cit.) define as categorias de gêneros do discurso como *primários*, gêneros compostos por formas de comunicação simples (uma carta, um diálogo cotidiano), e *secundários*, constituídos por formas de comunicação mais complexas (um romance, uma peça teatral) que, na sua formação, englobam e transformam os gêneros primários. Considerando que a perspectiva dos gêneros discursivos enfatiza o aspecto da discursividade e do que gira em torno do texto, preferimos adotar a perspectiva textual, uma vez que focalizaremos os aspectos lingüístico-estruturais inerentes ao discurso, deixando o aspecto ideológico em segundo plano.

Na proposta teórica do interacionismo sócio-discursivo apresentada por BRONCKART (2003), há uma preferência pela terminologia “gênero de texto”, justificada pelo fato de todo gênero comportar um texto, já que este último é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Este autor caracteriza os gêneros textuais como “entidades profundamente vagas”, que se adequam ao desenvolvimento das questões sócio-comunicativas, e estão, portanto, vinculados ao surgimento de novas motivações sociais.

No que concerne à multiplicidade, infinidade e movimentação constante dos gêneros de texto, BRONCKART (op.cit.) aponta a grande dificuldade de se estabelecer fronteiras entre estes, bem como afirma a impossibilidade de uma classificação definitiva dos gêneros com base em um critério único.



Para este autor, ao produzir um texto, o sujeito seleciona um gênero de seu conhecimento, que seja eficaz em relação ao objetivo visado para ação da linguagem que se pretende concretizar. Por dispor de “modelos sociais” de gêneros, o produtor utiliza-os, entretanto, dificilmente seu texto será uma pura reprodução do molde, uma vez que a consciência individual e os aspectos subjetivos do indivíduo são de essencial importância. Pois durante a reprodução há uma reconstrução e reelaboração por parte do agente produtor, que com base na sua subjetividade, cria algo novo e vai além do que observou. Deste modo, o modelo funciona apenas como uma oportunidade que é oferecida ao sujeito para tornar possível o desempenho de ações, que vão além do observado, como também além de suas próprias capacidades.

Antes de partirmos para a descrição do gênero *carta do leitor*, apresentaremos algumas considerações breves sobre o gênero carta, o qual exerceu importante influência no surgimento e (trans)formação de outros gêneros textuais, deste, primariamente, originado. SILVA (2002a) apresenta esta (trans)formação como um fator decorrente de uma série de injunções e necessidades sócio-culturais e históricas, pois a carta proporcionou a construção de relações interativas a distância promovendo uma nova forma de interação social, dissociada do aqui e do agora, além de facilitar transações sociais com objetivos diversos. E é neste sentido que a autora defende a carta como um gênero que criou condições para a emergência de novas práticas comunicativas, ao passo que também promoveu outros usos sociais da escrita, com a finalidade de responder às diversas necessidades comunicativas da sociedade.

Ao discorrer acerca das práticas comunicativas da carta, a autora afirma que tais práticas incluem as atividades sociais através das quais a linguagem é produzida, ou seja, as manifestações das práticas comunicativas emergem da relação do social e do individual nos usos da linguagem. Neste contexto, estas práticas se constituem a partir da interação entre o modelo estabelecido socialmente nas atividades pressupostas pelo próprio funcionamento do gênero e o uso que o sujeito faz desse conhecimento pré-estabelecido, portanto, os gêneros são gerados e consolidados nas e pelas práticas.

Ao fazer uma rápida referência à estrutura composicional da carta, SILVA (2002a) divide-a em três etapas, a saber: *Abertura do evento* - espaço em que se instaura a interlocução com o destinatário, geralmente constituído por um cabeçalho (contextualiza o evento, ancorando-o na situação comunicativa com a origem e época do texto), saudação e vocativo (estratégias introdutórias da atividade de interlocução visam expressar uma atitude de polidez do remetente);

*Corpo do texto* - desenvolvimento do objeto do discurso, ou seja, momento em que o produtor introduz o tema e a finalidade da carta; e por fim, *encerramento do evento*.

Lembra ainda a autora que as cartas podem ser agrupadas em duas esferas: privada e pública. As da esfera privada retratam atividades do âmbito pessoal e objetivam, por meio da correspondência, manter, consolidar ou construir relacionamentos interpessoais. Já as cartas públicas “são tratadas como cartas de negócio da vida pública, cuja finalidade comunicativa vai desde a de regular procedimentos para execução de serviços até a de congratular alguém por algo realizado” (SILVA,2002a:67). Dessa maneira, a autora ressalta que, diferentemente da carta pessoal, as de esfera pública geralmente apresentam uma interlocução no sentido unidirecional, através da qual um remetente envia a carta para um destinatário, ao mesmo tempo em que a possibilidade da inversão ou não dos papéis comunicativos pode se definir como de modo circunstancial ou inexistente.

Ao reportar-se às cartas do leitor ou cartas à redação, SILVA (2002a) explica o seu nascimento como decorrente de fatores como a solidificação da imprensa com o público e a necessidade do leitor expressar sua opinião acerca de matérias veiculadas em artigos, notícias e editoriais. Portanto, para a autora este gênero surgiu também como um recurso de publicidade no sentido de consolidar de modo estratégico a qualidade e fidedignidade daquilo que se publica.

Segundo MELO (*apud* SILVA, 2002b, p.31), a carta do leitor caracteriza-se “como um gênero discursivo de circulação no contexto jornalístico, atuando em seções específicas de jornais e revistas destinadas à correspondência dos leitores”, cujo objetivo primário seria expedir opinião ou necessidade de expressão acerca de fatos ou assuntos sobre as matérias editadas no domínio jornalístico. Deste modo, trata-se de uma correspondência entre o jornal e os leitores (envolve sujeitos que não se conhecem), ao mesmo tempo em que viabiliza a criação de um espaço de interlocução entre leitor, editor e leitores diversos do jornal ou revista.

Ao descrever o gênero carta do leitor, SILVA (2002b) destaca a importância das condições de produção deste gênero, uma vez que ele está sujeito a critérios de seleção e de edição, esta última envolve cortes, reformulação estrutural e conteudística, além de eliminação de informações e acréscimos de títulos. Ou seja, caso julgue necessário reformulações, o editor se apresenta como (co) produtor que passa a ter direito nas decisões sobre a elaboração do texto. A respeito deste fato SILVA (2002a) afirma o estabelecimento de uma relação de “simetria” entre autor e editor, já que ambos formulam o texto.

No que diz respeito aos objetivos de enunciação contidos no gênero, SILVA (2002b) os apresenta como diversos: opinar, relatar, comentar, criticar fatos voltados para o contexto social, posicionar-se no que se refere às questões sociais, refutar opiniões, reclamar, agradecer, solicitar, elogiar, entre outros.

Já no tocante aos domínios sociais comunicativos do gênero em questão, a autora afirma que estes possuem uma grande variação, uma vez que as cartas do leitor podem ser críticas, promocionais, de elogio ou de cumprimento, de agradecimento e de solicitação, o que remete para o uso de várias seqüências tipológicas (dependendo do objetivo do produtor: seqüências narrativas, expositivas e argumentativas).

Com relação às categorias lingüísticas que se materializam no gênero, podemos destacar como mais recorrentes a presença de classes gramaticais marcadoras de opinião: adjetivos, substantivos e verbos. Estas apóiam o conteúdo veiculado no aspecto argumentativo deste gênero. Se o objetivo da carta do leitor for primordialmente: 1- Comentar - teremos a presença majoritária de seqüências expositivas e argumentativas, bem como de adjetivos e substantivos e de verbos predominantemente na primeira pessoa do tempo presente do indicativo; 2- Relatar – presença de seqüências narrativas, adjetivos, substantivos e verbos predominantemente na primeira pessoa do pretérito perfeito ou imperfeito; 3- Sugerir - presença de seqüências expositivas e de verbos modalizadores no tempo presente e impessoal. É importante mencionar que uma mesma carta do leitor pode apresentar um, dois ou mais dos objetivos supracitados anteriormente, razão pela qual não podemos prescrever a predominância exclusiva de uma categoria gramatical em detrimento de outra.

Em defesa do uso da carta do leitor como objeto de ensino, SILVA (2002b) interpreta a representação deste gênero no contexto escolar, atentando para o fato de haver um deslocamento do gênero advindo de uma prática social para o processo de ensino da escrita na escola, o que favorece o desenvolvimento desta última de maneira funcional em um contexto real de comunicação. Enfim, a carta de leitor como objeto de ensino/aprendizagem da produção escrita na escola pode favorecer o desenvolvimento da postura crítica dos alunos.

Ainda em relação a este ponto, BEZERRA (2002) considera que o trabalho com cartas do leitor na sala de aula se torna mais interessante, quando os professores tomam por referência o que os alunos já lêem, pois isto facilita o posicionamento deles, uma vez que conhecem o tema

abordado, e em contrapartida, promove a apropriação do registro formal da língua, o conhecimento acerca da composição do gênero e a ampliação das práticas de letramento.

### **3.2 Seqüência Didática e concepção de ensino/aprendizagem de gêneros**

SCHNEUWLY & DOLZ (2004) afirmam que os gêneros são “mega-instrumentos” viáveis de articulação entre as práticas sociais de linguagem e os objetos escolares, em especial no tocante ao ensino/aprendizagem da produção de textos orais e escritos. A abordagem dos gêneros textuais em função da aprendizagem se justifica pelo fato deles concretizarem as práticas de linguagem, provocando regularidades no uso em determinadas situações de comunicação.

Por se caracterizar como um lugar tipicamente interativo e de comunicação, a instituição escolar dispõe de meios suficientes para recriar situações de aprendizagem que se aproximem do funcionamento das práticas reais de linguagem, estas vistas como alvo principal na introdução dos gêneros como objetos de ensino, embora SCHNEUWLY & DOLZ (op.cit.) mencionem a seguinte afirmação: “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (p.81).

Para os teóricos, o trabalho com gêneros textuais no espaço escolar deve conceder aos alunos capacidades como o domínio efetivo do gênero estudado, para produzir, tanto na escola quanto fora dela, além de aptidões que excedam este gênero e que possam ser transferidas para outro.

De acordo com SCHNEUWLY & DOLZ (*apud*.COSTA, 2006, p.6) “o trabalho com gêneros textuais na escola deve ser organizado, sob um modelo didático de gêneros que abarca três aspectos elaboradores da aprendizagem dos alunos: conhecimentos de referência sobre o gênero textual, objetivos de ensino e capacidades observadas pelo professor dos aprendizes”, estes aspectos apontam para a necessidade procedimental da seqüência didática em sala de aula.

A seqüência didática é definida pelos autores como um conjunto de atividades escolares que reúnem a atividade de leitura e produção do gênero textual em foco, com a finalidade de conduzir o aluno ao domínio efetivo deste, e atividades lingüístico-gramaticais, para que os alunos exercitem os conhecimentos metalingüísticos mais problemáticos no auxílio da produção escrita. Pressupõe-se, portanto, um conjunto de atividades diversificadas concentradas em torno de um gênero, no qual o aluno apresenta dificuldades ou não domina. Com isso, percebe-se que o

objetivo deste procedimento gira em torno do aperfeiçoamento, por parte dos alunos, no uso da língua falada ou escrita, frente a situações comunicativas complexas e diversificadas.

O procedimento relatado pelos autores para a realização de uma seqüência qualquer, prevê um conjunto de atividades, geralmente, iniciado por meio de uma primeira produção, permitindo um diagnóstico, por parte do professor, da avaliação das capacidades já dominadas pelos alunos e das dificuldades apresentadas por estes. Dessa forma, o docente planeja os caminhos da intervenção em função das necessidades apresentadas pelos alunos.

Em seguida, os teóricos sugerem a criação de módulos (atividades e exercícios), que abordem e minimizem os problemas da primeira produção atrelados às características do gênero, com o intuito de que os alunos superem suas dificuldades e desenvolvam outras capacidades. Por conseguinte, é realizada a produção final do gênero estudado, a qual permite a verificação dos progressos alcançados pelos alunos.

No tópico a seguir, trataremos de concepções de gramática e de ensino, alguns pressupostos que dão suporte à aula de análise lingüística para o ensino/aprendizagem de língua materna, bem como faremos uma breve caracterização da aula, enquanto evento comunicativo, ante a análise das estratégias metodológicas desenvolvidas no ensino/aprendizagem da categoria “verbo” e seu reflexo nas produções escritas.

### **3.2.1 Concepções de gramática e de ensino**

Para POSSENTI (1999), existem três tipos de gramática: *Gramática Normativa*, (ênfase na norma padrão da língua e prescrição de como falar e escrever corretamente). Apoiado sob esta perspectiva, o ensino obriga o respeito às regras e acaba por estabelecer a noção do “certo” e do “errado”, estando, portanto, restrito a definições, classificações e rotulações das unidades estruturais da língua e sujeitas a padrões determinados pela escrita. Com isso, percebemos que há um ensino “sobre a língua”, vista como produto acabado, e um pretexto para o trabalho gramatical de maneira inflexível, fragmentada, prescritiva e descontextualizada.

O segundo tipo de gramática apontado pelo autor é a *Gramática Descritiva* (busca descrever ou explicar as línguas à maneira como são faladas, ou seja, torna conhecidas as regras que são utilizadas de fato pelos falantes). O que diferencia este tipo de gramática do primeiro é justamente o caráter puramente descritivo, livre de qualquer pretensão prescritiva e da preocupação de apontar erros. Se na primeira concepção o que se desvia da norma pré-estabelecida é qualificado como erro, nesta segunda concepção, os desvios são considerados

apenas como inadequações de usos. Percebemos, enfim, que o enfoque descritivo mostra como a língua realmente é, e não, como deveria ser.

O terceiro tipo de gramática apresentado é a *Gramática Internalizada*, (conjunto de regras que o falante *domina*, ou seja, os conhecimentos que o habilitam a produzir diversas sentenças na língua vigente). Nesta concepção gramatical defende-se a teoria de que há na mente do falante uma capacidade inata que determina os conhecimentos específicos que garantem a estabilidade para produzir, interpretar e identificar frases na língua vigente. Ou seja, nesta concepção defende-se a posição de que os saberes implícitos, que o falante tem acerca de sua língua, podem e devem ser aproveitados e enriquecidos nas práticas de linguagem.

O ensino desenvolvido sob a perspectiva destas duas últimas concepções desencadeia a exploração e o investimento em atividades reflexivas, que se constituem a partir do uso da língua e prioriza os aspectos lingüísticos que darão suporte a prática da compreensão e produção de textos. Estabelece-se desta forma, o ensino como lugar onde a linguagem é praticada e a sala de aula como espaço para refletir sobre o conhecido, aprender o desconhecido e produzir o novo.

Ao expor os tipos de gramática e relacioná-las ao ensino, PERINI (1995) evidencia como objetivo do ensino de Língua Portuguesa a condução dos alunos à leitura e produção escrita razoáveis, entendendo-se tais práticas como pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática. Ou seja, podemos deduzir que antes de tudo é preciso que se saiba ler bem, para que se desenvolva a língua padrão. Esse ponto de partida constitui-se o inverso do que o ensino tradicional apregoa, isto é, tem-se como ponto de partida, o estudo fragmentado da língua padrão, desvinculada dos contextos usuais.

Desta forma, o autor defende que o ensino de gramática seja visto como um instrumento e um ponto de partida para exercitar o raciocínio e a observação dos alunos. Estes necessitam de oportunidades para formular e testar hipóteses, participando das descobertas sobre a complexidade da língua, as quais necessitam ser mediadas pela discussão, argumentação, testagem de exemplos e contra-exemplos. Tais atividades merecem ser trabalhadas de maneira flexível, proporcionando o crescimento, o desenvolvimento intelectual e crítico do alunado.

### **3.2.2 As estratégias metodológicas na aula expositiva**

A aula, segundo MATÊNCIO (2001), caracteriza-se como um evento intermediário, entre os ritualizados e os espontâneos, cuja edificação surge da existência de um objetivo didático. Neste evento, marcado, sobretudo, pelas interações verbais orais, os falantes possuem plena

consciência acerca da alternância de papéis durante a interação, sendo assim, é a posição hierárquica (assimetria na relação de lugares) que delimita as funções dos diferentes interlocutores e determina tanto a percepção das relações interpessoais dos participantes quanto a própria materialização lingüística desta percepção.

Para a autora, neste evento comunicativo é crucial o número de participantes envolvidos, bem como o grau de conhecimento partilhado entre estes. No que se refere à organização das etapas das aulas temos: preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas, as quais se apresentam vinculadas às representações sobre o objeto de estudo e de ensino. O desenvolvimento dessas etapas é realizado por intermédio de ações didático-discursivas que são permeadas pelo conteúdo, este, por sua vez, intervém nas atividades propostas, na seleção dos instrumentos de ensino e no processo de aprendizagem.

Dentre as finalidades da aula podemos apontar que estão, primordialmente, ensinar e aprender. Para tanto, o professor estabelece previamente um objetivo didático, planeja e executa estratégia(s) didática(s), para verbalizá-las a partir das intervenções dos alunos (perguntas/respostas), pois tais intervenções terminam por sinalizar o que os aprendizes sabem, permitindo que o professor gerencie e conduza a interlocução.

Vale ressaltar que a aula não possui uma planificação estática e rígida, uma vez que está submetida à didática do professor, que, apesar de acompanhar um programa orientado pela instituição escolar, desenvolve estratégias de ensino que refletem tanto a sua subjetividade quanto as características sócio-históricas.

No tocante às relações interativas entre professor e aluno, SILVA (1998) destaca em sala de aula a preocupação existente nos sujeitos quanto ao constante movimento de ameaça e preservação das faces. Fato este, que culmina em uma possível cooperação entre professor e aluno para manutenção de ambas as faces. O autor afirma que todos os seres sociais são portadores de duas faces, uma positiva e outra negativa. A primeira é movida pelo desejo de aprovação social e de auto-estima, já a segunda, pelo desejo de não ser impedido durante suas ações, assim como a não-imposição do outro.

Frente às inúmeras atitudes interativas em sala de aula, o social e o individual estão em contínua articulação, assim como os sujeitos envolvidos em um constante processo de negociação. Esta “negociação”, visando manter o equilíbrio social e as relações cordiais, é

denominada por SILVA (op.cit.) como *Polidez*. Deste modo, a polidez tem por meta a redução de efeitos indesejados para o interlocutor, estabelecendo melhoria nas relações sociais.

Entretanto, deve-se levar em conta que a polidez só é considerada em relação a um contexto particular, pois dada a relação assimétrica entre professor e alunos (o professor detém o saber, está na escola para ensinar e ocupar a posição de quem manda, já o aluno está na escola para aprender e receber ordens), muitas vezes o aluno nem sempre está disposto a ouvir e aprender, bem como apesar da abertura que o professor pode oferecer, para que o aluno se manifeste em suas aulas, em muitos casos a palavra final que prevalece é a do professor, enquanto autoridade do saber em sala de aula, com isso percebe-se que o conflito e a ameaça de faces está intrinsecamente ligada a própria realidade social/escolar.

Após umas breves considerações da aula enquanto evento comunicativo e da relação entre os sujeitos que compõem o quadro interativo deste evento, faz-se relevante descrevermos o significado de uma estratégia metodológica, já que este mecanismo é o instrumento principal de que o professor dispõe no desenvolvimento de suas ações em sala de aula.

Entendemos como estratégias metodológicas na sala de aula, um conjunto de procedimentos ou uma série de operações desenvolvidas pelo professor na abordagem do conteúdo a fim de alcançar objetivo(s) didático(s) previamente estabelecido(s), de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Associando este conceito à concepção de ensino de gênero, temos que as estratégias metodológicas são definidas como as operações utilizadas pelo professor com a finalidade de promover a aproximação maior dos alunos com o gênero em estudo e a posterior condução ao domínio efetivo deste gênero, visando, portanto, o desenvolvimento da competência discursiva e textual dos aprendizes.

### **3.2.3 Análise lingüística: alternativa para o ensino/aprendizagem de língua materna**

Conforme MENDONÇA (2006), estamos atravessando um momento especial nas aulas de Português, em específico no que se refere ao tratamento dos conhecimentos gramaticais, em função da convivência entre as “velhas” e “novas” práticas de forma conflituosa.

Podemos afirmar que esta mescla de perspectivas está ligada tanto a divulgação das pesquisas mais recentes no campo da lingüística aplicada, quanto à redefinição dos objetivos de ensino de língua portuguesa. Aliadas à ênfase nas mudanças qualitativas para o processo de ensino/aprendizagem, determinadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), propõem-



se, aos professores, novas alternativas de ensino, que devem estar voltadas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Surgiu dessa maneira uma nova perspectiva de reflexão sobre o ensino lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao estudo de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, denominada Análise Lingüística. Ignora-se, desta maneira, o “velho” objetivo de formar “analistas” da língua, em detrimento do privilégio à formação de usuários da língua.

A Análise Lingüística (AL) apresenta-se como uma alternativa diferente da apontada pela perspectiva tradicional de ensino, porque propõe a integração dos três eixos de ensino, apresentados nos PCN. Nesta perspectiva, a AL contribui para que as atividades de leitura e produção textual funcionem segundo uma metodologia reflexiva. Tal abordagem propõe o trabalho com habilidades epilingüísticas e sustenta uma concepção de língua como ação, constituindo um ponto de partida, para poder chegar às habilidades metalingüísticas. Nesta perspectiva, a unidade de ensino privilegiada é o texto e seus efeitos de sentido, enfatizando-se a funcionalidade e o trabalho com gêneros textuais, em que se contempla a intersecção das condições de produção dos textos e as possíveis escolhas lingüísticas.

### **3.3 Verbo: uma revisão conceitual à luz de algumas perspectivas**

Neste tópico, apresentamos algumas definições do “verbo” aliadas à descrição das relações temporais desta categoria, mediante a apreciação das contribuições teóricas trazidas desde a perspectiva normativa até a mais recente, a funcional. Temos consciência da extrema importância das categorias de número e pessoa, do modo e do aspecto na complementação do estudo verbal, porém estas no presente trabalho ocupam um lugar secundário.

#### **3.3.1 Perspectiva Normativa**

ROCHA LIMA (1985) define a categoria verbal da seguinte maneira: “o verbo, que denota ação, estado, ou fenômeno, é a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais”, o autor chama de “acidentes gramaticais” as mudanças de forma sofridas pelo verbo ao expressar as flexões de modo, voz, tempo, número e pessoa. Definições semelhantes a de ROCHA LIMA para a categoria verbo são passíveis de serem encontradas em diversos gramáticos normativistas, tais como BECHARA (1977) - “é a palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa,

número, tempo, modo e voz”. Ao enfatizar o verbo como a parte mais rica da oração, percebe-se que o primeiro gramático apresenta uma visão mais completa, embora discreta, acerca das funções exercidas por tal categoria.

De um modo geral, os gramáticos normativos incluem as flexões de número, pessoa, modo, tempo, voz e aspecto para definir e caracterizar a categoria verbal, mas não mencionam alguma relevância acerca de aspecto verbal.

No que concerne aos tempos verbais, os teóricos normativos afirmam que este fator localiza os fatos expressos pelo verbo no tempo, em relação ao momento em que se fala. Posto isso, os tempos principais do verbo são três: *Presente*, em referência a ação ou fato do momento em que se fala; *Pretérito*, menciona a ação que transcorreu em um momento anterior àquele em que se fala e *Futuro* em alusão a ação ou fato que poderá ocorrer após o momento em que se fala. Estas duas últimas denominações admitem subdivisões, o pretérito em três (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) e o futuro em dois (do presente e do pretérito).

Para maioria dos gramáticos normativos, tempo e modo são associados de forma que constituem praticamente uma única flexão e, a partir disso, os autores descrevem a formação dos *tempos simples* e dos *tempos compostos*. Com relação à formação dos tempos simples, estes podem ser *primitivos* e *derivados*, os primeiros são formados pelo presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o infinitivo impessoal. Por sua vez, os tempos derivados serão: pretérito imperfeito do indicativo, presente do subjuntivo e imperativo (derivados do presente do indicativo); pretérito mais-que-perfeito, pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do subjuntivo (derivados do pretérito perfeito do indicativo) e finalmente, o futuro do presente do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo, infinitivo pessoal, gerúndio e particípio (derivados do infinitivo impessoal).

Em referência à formação dos tempos compostos, os teóricos apontam esta constituição como contígua dos verbos *ter*, *haver* ou *ser*, seguidos do particípio do verbo principal. Com isso, os tempos compostos comportam nove formas: pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do presente composto e futuro do pretérito composto (no modo indicativo); pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro composto (para o modo subjuntivo); e posteriormente, o infinitivo composto e o gerúndio composto (nas formas nominais). Ao referir-se aos tempos compostos o teórico francês BENVENISTE (2005:272) apresenta uma posição bem divergente da normativa defendendo que “a relação entre

formas simples e compostas não é, ela própria temporal”. Segundo o autor, os tempos compostos possuem a mesma distribuição que os tempos simples, uma vez que os primeiros opõem-se um a um aos últimos, sendo assim, correlatos. O fato dos tempos compostos não demarcarem uma relação temporal inédita se explica pela questão deles não refletirem uma relação cronológica apresentável na realidade objetiva, já que no processo temporal “dependem” e sempre utilizam as formas simples. Portanto, em termos de relação puramente temporal, os tempos compostos em nada acrescentam, já que estes estão vinculados às noções aspectuais.

O Quadro 02 “Emprego dos modos verbais e das formas nominais, segundo as Gramáticas Normativas” reúne, de forma sucinta, o emprego temporal dos verbos e das formas nominais conforme explicita a gramática normativa:

QUADRO 02: Emprego dos modos verbais e das formas nominais, segundo as Gramáticas Normativas.

<b>Modo/ forma nominal</b>	<b>Tempo</b>	<b>Emprego</b>
<b>Indicativo</b>	<b>Presente</b>	Fato do momento em que se fala, expressa ação freqüente ou fatos passados (presente narrativo). Ex: Emília <i>vende</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito imperfeito</b>	Fato não concluído no passado, expressa um fato habitual ou repetido no passado. Ex: Emília <i>vendia</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito perfeito</b>	Processo completamente concluído, em sua forma composta, expressa um passado que se repetiu/repete até o presente. Ex: Emília <i>vendeu</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito mais-que-perfeito</b>	Fato duplamente passado, tanto em relação ao momento em que se fala, quanto em relação ao momento em que se realizou o fato. Ex: Emília <i>vendera</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Futuro do presente</b>	Fato (realizável ou não) posterior ao momento em que se fala, no momento da fala é inexistente, pode evidenciar incerteza. Ex: Emília <i>venderá</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Futuro do pretérito</b>	Expressa um futuro, em relação a um fato passado, é atemporal em relação ao momento em que se fala. Ex: Emília <i>venderia</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
<b>Subjuntivo</b>	<b>Presente</b>	Expressa tempo presente ou futuro, dependendo do tempo do verbo da oração principal. Ex: É inevitável que Emília <i>venda</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito imperfeito</b>	Expressa passado, presente ou futuro, e ocorre quando o verbo da oração principal estiver no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo ou ainda, no futuro do pretérito. Ex: Desejávamos que Emília <i>vendesse</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito perfeito</b>	Só existe na forma composta e expressa um fato já ocorrido quando o verbo da oração principal estiver no presente do indicativo. Ex: Acredito que Emília <i>tenha vendido</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Pretérito mais-que-perfeito</b>	Só existe na forma composta, exprime uma ação que deveria ter ocorrido no passado, anterior a outro fato passado e ocorre quando o verbo da oração principal estiver no pretérito imperfeito ou futuro do pretérito do indicativo. Ex: Queria que Emília <i>tivesse vendido</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.
	<b>Futuro</b>	Empregado em orações que expressem um fato eventual ou hipotético e só aparece em orações dependentes, junto com orações principais que tenham verbo no presente ou no futuro. Ex: Emília <i>irá</i> aos bairros periféricos se <i>vender</i> muitas roupas.
<b>Imperativo</b>	O falante dirige-se ao ouvinte na tentativa de fazer com que este realize o processo expresso pelo verbo. Ex: Emília <i>venda</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.	
<b>Infinitivo</b>	Pode ser flexionado ou não. No primeiro caso, ocorre quando o sujeito está expresso e é diferente do sujeito da oração anterior e no segundo caso ocorre quando não há referência a nenhum sujeito, sendo, portanto, impessoal. Ex: É preciso <i>vender</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.	
<b>Gerúndio</b>	Emprega-se no início do período, para exprimir uma ação contínua realizada antes da ação expressa pela oração principal, ou ao lado do verbo principal, para exprimir uma ação simultânea que tem o valor de advérbio de modo. Ex: <i>Vendendo</i> roupas nos bairros periféricos da cidade, Emília aprendeu a se defender dos bandidos.	
	<b>Particípio</b>	Quando empregado com verbo auxiliar, forma tempos compostos da voz ativa ou os tempos da voz passiva e quando empregado sem verbo auxiliar, expressa o resultado de uma ação concluída. Ex: Emília tem <i>vendido</i> roupas nos bairros periféricos da cidade.

Em síntese, a perspectiva normativa tenta organizar, definir e sistematizar as flexões modo-temporais do verbo na língua portuguesa. Entretanto, por possuir um caráter assistemático e mutável, a língua, em inúmeras situações, não se enquadra no esquema do quadro acima sugerido por tal perspectiva, uma vez que aspectos indispensáveis para o estudo lingüístico da categoria verbal, tais como os textuais e semântico-discursivos são deixados em segundo plano. Destacamos, portanto, que a gramática normativa “aprisiona” os verbos em categorias estanques, as quais se tornam impróprias para captar toda significação e emprego verbais.

### 3.3.2 Perspectiva Textual e Funcionalista

VILELA & KOCH (2001), em sua *Gramática da Língua Portuguesa*, apresentam uma definição ampla da categoria verbal como sendo a “categoria gramatical que configura os processos da realidade objetiva no seu enquadramento temporal”. Tal “configuração”, necessária para que haja a compreensão do verbo na frase, é construída através da combinação do lexema verbal com os morfemas gramaticais ou com os verbos auxiliares e resulta na ordenação categorial em pessoa, número, tempo, modo, aspecto, voz ou gênero. Consideramos a definição fornecida pelos autores como ampla, porque não apenas os verbos configuram processos no tempo, mas os advérbios também.

Em referência à categoria de tempo e de temporalidade, os autores afirmam ser este primeiro algo exclusivo da categoria do verbo, pois marca a posição dos fatos enunciados em relação ao tempo, a partir de um ponto dêitico da enunciação. Deste modo, os tempos verbais apresentam três significados complexos e essenciais: *significado temporal absoluto e relativo*, *significado da modalidade* e *significado da aspectualidade*, estes significados são reduzidos a semas: *semas temporais* (passado, presente e futuro), *semas aspectuais ou acionais* (realizado – perfectivo - ou em curso – imperfectivo-) e *semas modais* (exigido, suposto, pressuposto). Por possuírem significação complexa, os tempos verbais se classificam como uma categoria tanto objetiva, por considerar os dados extralingüísticos, quanto subjetiva, por expressar um fato do ponto de vista do falante. Contudo, faz-se necessário ressaltar que os significados que são atribuídos ao verbo e aos tempos estão mais vinculados aos “sentidos” da frase do que a simples significados realizados pelas formas verbais.

O *tempo absoluto* para VILELA & KOCH (op.cit.) é uma relação temporal que se processa entre o momento da fala ou tempo do discurso e o estado de coisas configurado, ou seja, o tempo da ação configurada. Observemos, no Quadro 03: “Emprego dos tempos verbais

absolutos, de acordo com VILELA & KOCH (2001)”, os tempos verbais que participam deste tempo:

QUADRO 03: Emprego dos tempos verbais absolutos, de acordo com VILELA & KOCH (2001)

<b>Tempo Absoluto</b>	<b>Emprego</b>
<b>Presente</b>	Expressa um “presente atual”, coincide com o momento do discurso, assim como pode ser simultâneo com ele. Ex: Emília <i>estuda</i> lingüística.
<b>Perfeito</b>	Representa o acontecer verbal no passado, em geral exprime acontecimento fechados, completos e realizados. Deste modo, não se preocupa com a durabilidade dos fatos, mas com a sua pura realização. Ex: Emília <i>estudou</i> lingüística.
<b>Imperfeito</b>	Exprime acontecimentos relacionados ao passado, ou simultâneos a ele, ou seja, reporta-se ao passado no seu decurso. Apresenta uma temporalidade interna, relacionando fases do tempo, ao manifestar continuidade do passado, pode converter-se em “habitualidade”, funcionando como presente do passado. Ex: Emília <i>estudava</i> lingüística.
<b>Futuro</b>	Indica fatos posteriores ao momento da enunciação, que culminam em valores futuros, tais como: do presente, de suposição, de incerteza, entre outros. Ex: Emília <i>estudará</i> lingüística.
<b>Futuro do Pretérito</b>	Exprime uma perspectiva de ação verbal a partir de um tempo passado, mas que é vista como futuro e não possui relação com o presente. Ex: Emília <i>estudaria</i> lingüística.

No tocante à temporalidade, pode-se afirmar que esta possui como suporte fundamental o verbo e pode ser expressa por nomes, que denotam o “tempo”, tais como “milênio”, “século”, entre outros; por advérbios e adjetivos como “antigo”, “novo”, “usado”, entre outros.

O *tempo relativo*, por sua vez, é distinguido pelos autores como as relações temporais que podem ser expressas entre dois ou mais acontecimentos, entre frases autônomas (seqüências) e no interior de frases complexas (frase subordinante e frase subordinada). Sendo assim, o tempo relativo, com relação ao significado relativo, pode ser expresso pelos seguintes meios: a *Simultaneidade*, representado por dois acontecimentos tidos como simultâneos, neste caso, os tempos verbais tanto da subordinada, quanto da subordinante são idênticos (Ex: Roberto *observa* o trem que *passa*); a *Posterioridade*, que ocorre quando o acontecer verbal da subordinada é posterior ao da subordinante (Ex: Os índios *eram* os donos de todo o território, quando o colonizador português *chegou* ao Brasil) e por fim, a *Anterioridade*, na qual o acontecer verbal da subordinada é anterior ao da subordinante (Ex: Todos os professores *agiram* conforme *mandou* o diretor da escola). Posto isso, percebe-se que os tempos relativos podem ser caracterizados pelo recurso do ponto de referência, como também pelo ponto da linha temporal, que precede ou sucede à enunciação.

Outras reflexões acerca dos tempos verbais na perspectiva textual são desenvolvidas por WEINRICH (*apud* KOCH, 1987, p.37), em estudo aos tempos verbais no francês. Para ele, as marcas do tempo são caracterizadas como extremamente redundantes nos enunciados lingüísticos. O autor afirma que existem leis de concordância dos tempos dentro do período, assim como também, os tempos não apresentam nenhum vínculo com o tempo cronológico.

Para o teórico, os sistemas temporais se distribuem em dois grupos com empregos distintos, os quais não se combinam no mesmo período: *Grupo I* - no modo indicativo: presente, pretérito perfeito simples, futuro do presente, futuro do presente composto, além de locuções verbais construídas com esses tempos; *Grupo II* – no modo indicativo: pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito simples, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito e locuções verbais formadas com tais tempos.

Assim como os sistemas temporais, as situações comunicativas também se enquadram claramente em dois grupos, cada qual com predominância de um dos grupos temporais. Deste modo, na utilização dos tempos verbais, as situações comunicativas são repartidas em dois mundos<sup>5</sup>: *o mundo comentado* – emprega geralmente os tempos do grupo I, é marcado por um discurso dramático, no qual o falante se compromete e está em uma tensão constante. A este mundo pertencem todas as situações comunicativas que afetam o falante de maneira direta e advertem o ouvinte para o fato de tratar-se de algo que exige a sua resposta (verbal ou não verbal); *o mundo narrado* – é constituído por relatos de eventos distantes, os quais mencionam um momento do tempo. Neste caso, não há um comprometimento direto do falante com o fato narrado, este apenas assume o papel de narrador à procura de um simples ouvinte, na transmissão de uma informação que não apresenta validade para o momento.

Estes dois sistemas temporais são compatíveis aos planos enunciativos percorridos por BENVENISTE (2005) no estudo das relações de tempo no verbo francês. Para ele, os tempos verbais se organizam em dois blocos: o plano *histórico da enunciação (enunciação histórica)* – caracteriza a narrativa de fatos ocorridos no passado, os quais não acarretam nenhum tipo de intervenção do locutor na narrativa, sendo, portanto, uma narrativa desenvolvida estritamente em terceira pessoa. Deste modo, os acontecimentos são narrados como ocorreram historicamente, fora da subjetividade ou da pessoa de um narrador. Já o segundo, denominado plano do *discurso*, caracteriza toda enunciação que supõe um locutor e um ouvinte, nesta relação, o primeiro tenta

---

<sup>5</sup> Neste caso, o termo “mundo” é empregado como conteúdo possível de uma comunicação lingüística.

intencionalmente influenciar o segundo. É no plano do *discurso* que se inserem todos os gêneros nos quais alguém se enuncia como locutor e organiza o que diz na categoria da pessoa, dentre estes gêneros podemos apontar memórias, depoimentos, teatro, carta do leitor, entre outros. Por fim, podemos perceber uma certa equivalência entre o plano histórico e o mundo narrado, bem como entre o plano do discurso e o mundo comentado.

A partir das duas ordens temporais qualitativamente distintas (o tempo do mundo do narrar e o tempo do mundo do comentar), a perspectiva textual de WEINRICH (op.cit.) oferece uma nova definição de frase, tempo verbal e oração. A primeira é definida como uma “unidade lingüística, que de acordo com a distinção entre o mundo comentado e o mundo narrado, mantém sua unidade”, já o tempo verbal é “entendido como o comportamento do falante articulado nos dois grupos temporais do mundo narrado e do mundo comentado” e por fim, a oração “é um verbo em clara situação comunicativa”.

WEINRICH (op.cit.) afirma que tanto o mundo comentado quanto o mundo narrado, apresentam seus *tempos zero*, ou seja, os tempos que são mais utilizados e que demonstram uma falta de interesse baseada em perspectivas. Assim, os demais tempos de cada grupo são de prospecção e retrospecção em relação ao tempo zero. Posto isso, o tempo zero do primeiro mundo é o presente, enquanto que o imperfeito e o perfeito simples constituem os tempos zero do segundo mundo.

Apesar de afirmar a existência desses dois mundos, o autor não descarta a possibilidade de introdução ou inserção, de um ou mais tempos, de um mundo no outro ou vice-versa, neste caso, ocorre uma *metáfora temporal*.

No tocante aos modos subjuntivo e imperativo e às formas nominais do verbo, estas categorias são consideradas *semi-tempos*, isto é, são apontadas como formas verbais de espécies diferentes, já que se apresentam indiferentes aos dois mundos. Uma vez que, os semi-tempos não garantem uma informação completa acerca de pessoa e tempo, e não possuem uma categoria oracional, já que necessitam e são dependentes de um verbo auxiliar.

Os estudos da perspectiva textual, sobretudo, os percorridos por WEINRICH (op. cit.), se concentram em textos que circulam socialmente nas diversas esferas comunicativas. Neste sentido, percebe-se que esta perspectiva utiliza como objeto de análise gêneros textuais diversos, dentre eles, é possível encontrar o gênero *carta do leitor*, cujos tempos verbais se inserem no mundo comentado. Visto que tal perspectiva estabelece como objeto de estudo textos diversos,



tem-se que, desta forma, a língua é investigada a partir do uso, fato que atesta a proximidade entre a vertente textual e funcionalista.

NEVES (2006) apresenta a vertente funcionalista como uma corrente de estudos centrada na construção de sentidos processados no fazer do texto, sendo assim, o exame das manifestações lingüísticas realiza-se com base no cumprimento de suas funções neste objeto, considerando-se os propósitos que fundamentam os usos da linguagem.

**A autora apresenta a predicação como processo básico na constituição do enunciado, uma vez que até as “frases nominais” possuem suporte predicativo em outra oração com predicado verbal. Neste sentido, o verbo é destacado por sua centralidade e por acionar uma estrutura argumental, uma vez que todos os argumentos (termos) de uma frase giram em torno deste elemento central, o qual concerne à frase uma unidade estrutural e desenvolve as relações de dependência e hierarquização. Esta constatação de NEVES (op.cit.) baseia-se na gramática de valências, que considera como complementos todos os termos que preenchem a valência do verbo. Posto isso, a autora considera o fenômeno da estrutura argumental do verbo como primariamente sintático (pela obrigatoriedade dos termos preencherem a valência de uns verbos), mas que também envolve a semântica (restrições semânticas) e a pragmática (pois a transitividade resulta de necessidades e de intenções comunicativas).**

**Ao investigar as formas verbais nos enunciados, NEVES (op.cit.) constata a multifuncionalidade das formas lingüísticas, já que não existe uma única forma que corresponda a uma única função. Como por exemplo, no morfema de flexão verbal que possui a indicação modo-temporal, no qual um mesmo elemento mórfico é portador tanto da indicação de tempo quanto de modo, sendo impossível uma desvinculação. Ainda corroborando esta afirmação, temos que o tempo presente apresenta funções distintas conforme seja aplicado no indicativo, no subjuntivo ou no imperativo.**

No tocante à dimensão temporal dos verbos no texto, a autora sugere que toda e qualquer investigação das formas verbais deve está vinculada a função modo-temporal no enunciado. Pois os verbos são os principais responsáveis pela ancoragem do texto por tecer a rede de relações e processos que o constrói. Sendo assim, o verbo é considerado o “nó” da frase, uma categoria pertencente à esfera semântica das relações e processos, portanto, responsável pelo amarramento sintático-semântico do complexo frasal.

A categoria de tempo é primordialmente verbal, uma vez que modo e número pertencem às pessoas que tomam parte no enunciado, não ao verbo.

Portanto, se o estudo da categoria verbal não pode se dá desvinculado da função exercida no texto, temos que de modo algum a forma verbal pode ser definida de maneira isolada dos usos lingüísticos, conforme verificamos na perspectiva normativa. Com relação às perspectivas subseqüentes, textual e funcionalista, é possível verificarmos uma evidente preocupação de inserção do estudo da categoria verbal em textos que circulam socialmente ou em enunciados reais.

### 3.4 O verbo na ação pedagógica

TRAVAGLIA (2004), ao traçar um panorama acerca de como tem se realizado o ensino de verbos na escola, afirma a existência de um “estudo predominantemente teórico e voltado quase exclusivamente para as formas (flexão, identificação e denominação)”, uma vez que se pode classificar como raro o trabalho com a significação. O autor critica o fato dos professores, ao lecionarem, não concederem devida atenção ao funcionamento usual do verbo, no que diz respeito as suas possibilidades significativas e a adequação à produção de efeitos de sentido frente às situações comunicativas de uso. Fato

**que denuncia o apego excessivo à metalinguagem, acarretando um ensino falho, que não induz o aluno a pensar e refletir sobre a língua.**

**COSTA VAL (2002) explica esta problemática do ensino apontada por TRAVAGLIA (op. cit.) como fruto da convivência conflituosa, no que concerne aos aportes teóricos, entre as diferentes concepções de língua e de gramática, já que cada concepção compreende a língua por um ângulo distinto (estrutura, atividade mental e atividade social)<sup>6</sup>. Sendo assim, a autora busca traçar contribuições no sentido de integrar tais concepções, uma vez que estas são consideradas mutuamente constitutivas e interdependentes. Propõe-se que o ensino de gramática percorra o caminho inverso daquele traçado pelo ensino normativo, partindo, portanto, do texto para a frase. COSTA VAL (op. cit.) destaca a importância da sistematização do ensino, cujo objetivo principal seja a reflexão lingüística voltada para o uso, criando condições para que os alunos possam inferir as regularidades do sistema e formulem uma descrição teórica adequada.**

**As reflexões tecidas pela autora dialogam com a proposta de TRAVAGLIA (op.cit.) no tocante ao ensino de verbos, pois ele afirma que tal ensino deve estar pautado, sobretudo, no trabalho consciente nos diferentes planos da língua (morfológico, fonológico, sintático e semântico), destacando-se o funcionamento verbal nos níveis textual, frasal e lexical. Acreditamos que as propostas dos dois autores são viáveis, principalmente, se aliadas a seqüencialização didática em torno do estudo das manifestações verbais em gêneros textuais diversos. Após esta revisão teórica, partiremos para a apreciação dos dados no capítulo que segue.**

---

<sup>6</sup> Conferir tópico 3.2.1, no qual foram discutidas cada concepção de língua e de gramática.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

**Com base nos padrões apresentados pelos dados, foi possível organizarmos este capítulo em três categorias: 1- Adoção da nomenclatura gramatical, 2- Domínio da estrutura prototípica e, por fim, 3- Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero.**

### 4.1 Adoção da nomenclatura gramatical

#### 4.1.1 Identificação

**O exemplo a seguir enfatiza a preocupação da professora em nomear alguns termos tais como verbo e substantivo. Vejamos:**

**Exemplo 01 (Aula 03):**

- 09** *vamos aqui é... ( ) observando as várias cartas de leitor que temos aqui é...vamos*  
**10** *pegar cada uma delas e **observar os verbos** tá bom?( )**vamos localizar...***  
**11** *a:: os::: os **primeiros verbos da carta um** ... quem poderia observar?*

- 12A1 [tenho... tenho  
 13A2 [estou  
 14 P então é...o primeiro verbo que temos aqui é ... TENHO... verbo ter ok?  
 15A2 estou::  
 16 P aí depois tem ESTOU...ESTOU  
 ...  
 133 tempo que faz... no momento em que a gente fala ta?bem...( )vamos lá...eu gostaria  
 134 agora que vocês observassem...**observassem aqui ...na carta um...na carta um...quais**  
 135 **são os substantivos que temos aí...o que a gente tem?...em gente?**  
 136A3 tem!tem!...tem substantivos próprios!  
 137 P e **quais são?próprio?...qual é?**  
 138A1 [Itapemirim!  
 139A3 [Itapemirim!  
 140 P Itapemirim...muito bem!...o que mais?quais são os substantivos que temos aqui?

Nos trechos destacados em negrito, a professora solicita dos alunos o reconhecimento oral ou a “localização” de categorias lingüísticas presentes em cada exemplar de *Carta do leitor* (LINHAS10, 11, 134 e 135). O procedimento de identificação de todos os verbos, os adjetivos e os substantivos, de cada carta, não gira em torno da função exercida por tais categorias lingüísticas no gênero em estudo, a fim de que os alunos percebam o papel desempenhado por cada uma, para então, poder utilizá-las efetivamente. Nesse caso, se o objetivo é identificar as classes gramaticais que aparecem no gênero, qualquer texto pode servir, não apenas a carta do leitor. Tal procedimento parece corroborar a crença de que a abordagem do “gênero” trata-se antes de uma nomenclatura nova para reforçar uma prática antiga: o texto (qualquer) funcionando como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais diversos. Visão esta que dialoga com a concepção de ensino prescritivista, cuja ênfase recai na nomenclatura de classes de palavras em detrimento de seu uso, reforçando um falar “sobre” a língua. Neste caso, constatamos a retomada do texto para abordar algumas categorias gramaticais descontextualizadamente, pois, o que de fato ocorre é uma aula centrada na concepção da gramática normativa, conforme nos aponta POSSENTI (1999), já que o ensino focaliza o respeito às regras, restringindo-se a definições, classificações e rotulações de unidades estruturais da língua. Vejamos o exemplo 02, em que a professora reforça tais regras:

**Exemplo 02 (Aula 03):**

- 312P vocês vão observar que **essas palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o**  
 313 **adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo?** então... qual é o outro  
 314 **adjetivo que faz isso?**  
 315A2 “olhar fat...”  
 316P **alguém falou...**  
 317A1 “olhar fatal”!!!...porque o olhar é o “olhar” e “fatal” é como o olhar é!  
 318P **isso mesmo! “fatal”...é o olhar...pronto!! na carta um... qual foi o adjetivo da carta**

319 *um?*  
 320A3 *“apaixonado”!*  
 321P *e a palavra “apaixonado”...o adjetivo “apaixonado” está se referindo a quem ou a*  
 322 *( ) olha a questão qual é... eu já disse! quando nós atribuimos uma característica a*  
 323 *alguém ou a algo é::essa característica é claro...vai fazer referência a este alguém ou a*  
 324 *coisa né? então eu estou perguntando...o adjetivo “apaixonado” está se referindo a*  
 325 *ou a quê?*  
 326A1 *a uma pessoa...*

Os trechos em destaque (LINHAS 312, 313, 322, 323 e 324) reproduzem o discurso em que a professora aborda o conceito da classe gramatical dos adjetivos conforme as gramáticas normativas apresentam. Com isto, constatamos que, o objeto de estudo nesta aula se restringe a abordagem descontextualizada de algumas categorias gramaticais presentes no gênero. O que reforça a desfocalização do estudo dos verbos através da substituição pelo estudo superficial de outras categorias, tais como substantivos, pronomes e adjetivos, conforme verificamos no exemplo 01 (LINHA135 – “os substantivos que temos aí...o que a gente tem?”) e no exemplo 03 (LINHAS183 e 184):

#### Exemplo 03 (Aula 03):

183P *agora eu gostaria que vocês TAMBÉM fizessem*  
 184 *o mesmo...agora observando:: em cada carta...os adjetivos( )na carta número um*  
 185 *tem algum adjetivo?( )na carta um ... temos um único adjetivo... que é o adjetivo*  
 186 *“apaixonado” não é?*

Esta desfocalização corrobora para a pouca profundidade revelada na abordagem dos conteúdos, confirmada pela identificação das categorias lingüísticas, assim como por algumas explicações oferecidas pela professora no momento em que os alunos confundiam verbo com pronome ou verbo com substantivo. Vejamos os exemplos 04 e 05:

#### Exemplo 04 (Aula 03):

40A3 *[este*  
 41A2 *[este*  
 42 P *este? este não é verbo...este...este ...lápis né? este...esta caneta ta?estes...estes*  
 43 *óculos( ) é PRONOME... PRONOME!qual é o outro verbo que está aí?*

#### Exemplo 05 (Aula 03):

- 56A4 *[ajuda*  
 57A3 *[ajuda*  
 58P *não! ajuda aí não é verbo por que é A AJUDA! nós já né? que... quando a palavra*  
 59 *es-TÁ... QUANDO A PALAVRA... a questão é que... quando uma palavra está*  
 60 *antecedida de artigo... nós já vimos isto... a::: nós dizemos que ela é ... o quê? quando*  
 61 *uma palavra está::: antecedida por um artigo... ela é o quê? ela não é verbo! isso aqui*  
 62 *não é o verbo “ajudar”... é::: a palavra quando vem junto ou antecedida de um artigo*  
 63 *ela é [SU-BS-TAN-TI-VO*

No exemplo 04 os alunos confundem pronome demonstrativo com verbo, já no exemplo 05 a confusão ocorre entre verbo e substantivo. Tal problema pode ser fruto da ênfase dada à nomenclatura das classes de palavras, pois do ponto de vista discursivo e do uso esta adquire pouca importância. Podemos constatar através das dúvidas e dos “erros” dos discentes, que o estudo feito anteriormente, sobre as referidas classes de palavras, não foi suficiente nem mesmo para o reconhecimento e identificação das categorias lingüísticas. Além disso, não se destacam esclarecimentos direcionados à função exercida pelos elementos gramaticais na carta do leitor, reforçado na observação dos exemplos 04 e 05, já que verificamos, após os esclarecimentos da docente, a inexistência de envolvimento ou preocupação, acerca do entendimento (ou não) dos alunos.

Observe como os itens **a** e **b** da atividade a seguir, solicitada no final da aula, reforçam a análise apresentada anteriormente:

*Exercício*

1. Tendo como base o corpo de cartas de leitor publicadas na “Revista Continente” (Junho/2006), faça o que se pede:
- Transcreva os verbos de cada carta.
  - Aponte os adjetivos de cada carta.
  - Aponte o objetivo de cada carta e faça a relação com os adjetivos citados no item b.

Os itens **a** e **b** do exercício em destaque seguem o mesmo parâmetro da aula, uma vez que solicitam do aluno a habilidade de reconhecimento das categorias lingüísticas (reforçada pelos comandos “transcreva” e “aponte”), ou seja, para que o discente responda estes itens, não é necessário refletir acerca do que se pede, mas apenas verificar mecanicamente o texto e retirar todos os verbos (item a) e adjetivos (item b). A perspectiva identificada, tanto na aula quanto

no exercício, diverge da apresentada pelas vertentes textual e funcionalista de estudos da língua, conforme podemos conferir em WEINRICH (*apud* KOCH, 1987) e NEVES (2006), as quais denotam a preocupação em defender todo e qualquer estudo lingüístico centrado na construção de sentidos, que se processam no fazer do texto, para tanto, o exame das manifestações lingüísticas deve realizar-se fundamentalmente em torno do cumprimento das funções dos elementos lingüísticos no texto.

#### 4.1.2 Funcionalidade

Apesar de a análise feita no tópico anterior apontar para uma concepção de ensino prescritivista, não se pode afirmar que a professora abandona totalmente as contribuições trazidas pelas perspectivas textual e funcionalista, uma vez que verificamos uma tentativa da docente no sentido de fazer com que os alunos percebam a relação do uso dos adjetivos em função dos objetivos de cada carta do leitor, vejamos o exemplo 06:

##### Exemplo 06 (Aula 03):

- 379P *colocar adjetivos...palavras que indicam qualidade né?...que dão características aos*  
380 *substantivos...é:: eu quero que vocês prestem atenção que aqui...vocês se lembram*  
381 *qual foi a:::qual é o objetivo da carta de leitor?olhem aí na folhinha qual foi o*  
382 *objetivo da carta do leitor?*  
383A1 *sugerir...*  
384P *sugerir alguma coisa... qual é a visão de fato é:::qual é a visão de fato a respeito da*  
385 *revista?é uma visão positiva ou negativa?*  
386A1 *[positiva...*  
387A3 *[positiva...*  
388A2 *[positiva*  
389P *então... por isso que ele junta os adjetivos...a::: vejam se tem a ver...tem relação o*  
390 *fato de ele estar vendo tudo de bom na revista... e dizer que é apaixonado por ela?*  
391 *sim ou não? ( )veja que utiliza adjetivos que se referem a algo...a aquilo que você*  
392 *pensa...ele tem uma visão positiva...sou apaixonado pela revista Na Poltrona*  
393 *... porque ele gosta da revista... ele tem uma visão PO-SI-TI-VA! BOA a*  
394 *respeito da revista né?observem agora...é::: na carta número dois...qual foi a:::qual o*  
395 *objetivo...qual foi o objetivo de:: Moema?*  
396A1 *criticar a revista... ela diz que queria também a reportagem sobre pele escura!*  
397P *certo..ok...mas mesmo assim ela usou a palavra “interessante”... “interessante” é*  
398 *bom ou ruim?*  
399A2 *bom*



400A1 regular...  
 401P se eu achei interessante...é porque... é bom né? de certa forma é bom...MAS ela diz  
 402 que faltou uma coisa...faltou uma abordagem para peles escuras...então assim o  
 403 objetivo dela também foi fazer uma crítica a re/a reportagem...então “interessante”  
 404 tem a ver com a matéria que ela leu...observem agora a carta três...é::: o adjetivo  
 405 “fantástica” está se referindo ao::: a reportagem né?quando ele diz é o::: Ricardo diz  
 406 que a reportagem ela é fantástica...o objetivo dele aí na carta... foi de quê?olha  
 407 aí...qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então  
 408 esse/esse objetivo aí...tem relação ou não tem com isso que ele escreveu sim ou  
 409 não? “fantástica reportagem” é o mesmo objetivo que nós é::: determinamos ( )

Nos trechos (LINHAS 380, 381, 384, 385, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 397, 398, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408 e 409), do exemplo 06, a professora tenta conduzir os alunos na percepção do adjetivo como uma classe gramatical que marca opinião no sentido de expressar um ponto de vista e argumentar através do conteúdo veiculado no gênero, o que em parte denota a preocupação da docente em estabelecer uma ponte significativa entre o conteúdo gramatical e o gênero em estudo.

Entretanto, percebemos uma superficialidade nas explicações da professora, sobretudo nos trechos (LINHAS 397, 398, 401, 402, 403 e 404) “certo..ok...mas mesmo assim ela usou a palavra “interessante”... “interessante” é / se eu achei interessante...é porque... é bom né? de certa forma é bom...MAS ela diz que **faltou** uma coisa...faltou uma abordagem para peles escuras...então assim o objetivo dela também foi fazer uma crítica a re/a reportagem...então “interessante” tem a ver com a matéria que ela leu...observem agora a carta três...é::: o adjetivo”, pois ao explicar que o adjetivo “interessante” concedia uma característica boa à matéria lida pela autora da carta, de certa forma exemplifica o adjetivo enquanto palavra que expressa subjetividade ou ponto de vista, marcando uma opinião a respeito do que está sendo dito. Porém, quando a professora constata que a autora da carta diz que *faltou uma coisa* (LINHAS 402 e 403), percebemos que a docente não ressalta a importância dos verbos (neste caso, o verbo *faltar*) no sentido de determinar o objetivo central da carta, além de expressar a argumentatividade.

Verificamos uma semelhança entre o que observamos no exemplo 06 e o que foi solicitado no item c do exercício, presente no subtópico anterior: c) *Aponte o objetivo de cada carta e faça a relação com os adjetivos citados no item b.* Constatamos neste item uma abordagem divergente da apresentada nos itens anteriores (a e b), analisados no tópico 4.1.1, uma vez que podemos verificar a solicitação de uma habilidade, que exige certo grau de reflexão dos alunos, ao requerer que eles percebam a subjetividade e o ponto de vista do autor expresso pelos

adjetivos, associando-os aos objetivos das cartas. Neste caso, a relação dos verbos com tais objetivos talvez fosse tão produtiva quanto a relação com os adjetivos.

Ainda no exemplo 06 podemos observar, que, embora a professora expresse indiretamente, o fato de os objetivos das cartas evidenciarem ações acompanhadas por verbos como apresentar uma visão (LINHAS 384 e 385), *sugerir alguma coisa* (LINHA 384), *fazer uma crítica* (LINHA 403) e *elogiar* (LINHA 407), percebemos que ela faz tal relação de maneira intuitiva, uma vez que não identificamos no decorrer da aula um destaque significativo no tocante a participação do verbo como principal eixo condutor do complexo frasal, sendo, portanto, responsável pelo acionamento de uma estrutura argumental (NEVES, 2006). Nas produções dos alunos identificamos alguns traços que indicam a influência dessas ações nomeadas pela professora, conforme podemos verificar nas *Cartas 1 e 2*<sup>7</sup>:

### **Carta 1:**

**CAMPINA GRANDE, 10 DE  
DEZEMBRO DE 2007**

*Senhor editor da revista "Viva!"*

*Venho através desta carta elogiar a Reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é vivido constantemente pelos negros deficientes e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como poderemos vencer as diferenças raciais nesse mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população verá como é feio e desumano o preconceito racial. Proponho também como sugestão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.*

<sup>7</sup> As cartas produzidas pelos alunos buscavam atender comentando um dos textos lidos em sala de aula. Não se

uma carta leitor.

Campina Grande, 10 de dezembro de 2007

Senhor editor da revista "Viva!"

Vimho através desta carta elogiar a reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é visível constantemente pelos negres, deficientes, e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como podemos vencer as diferenças raciais neste mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população terá como lidar e diminuir o preconceito racial. Propõe também como sugira tão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.

Eu elogio a revista Viva! por esse relato.

Karolima Mirilla O.P. Costa

**Carta 2:**

Campina Grande, 27/11/2007

Senhor editor da revista veja, quero elogiar a carta "Auto-Retrato de Aguinaldo Leandro" que fala sobre maquiagens, e como eu amo me maquiara me vestir bem enfim quero falar um pouco sobre a carta, é muito bom saber da história de Aguinaldo Leandro, é uma lição de vida porque antes dele ser um famoso maquiador internacional ele era um vendedor, e que quando surgiu essa idéia de ser um maquiador ele parou para pensar e disse que isso ia mudar a sua vida para sempre. É isso é uma lição de vida por que não é fácil subir na vida assim, porque ficar indo para Paris de seis em seis meses, bem que eu queria essa mordermia toda de Aguinaldo Leandro, bem mas os tempos mudam quem sabe mudam quem sabe se eu não vou ser no futuro uma grande maquiadora profissional.

Gostei de ler a carta, entendi algumas dicas dica de moda, de maquiagem, e que deve e e que não deve fazer com a maquiagem, achei boa a dica de cabelo para tirar as olheiras e as marcas.

Bem aqui, acaba a minha carta.

**CAMPINA GRANDE,**  
**27/11/2007**

Senhor editor da revista veja, quero elogiar a carta "Auto-Retrato de Aguinaldo Leandro" que fala sobre maquiagens, e como eu amo me maquiara me vestir bem enfim quero falar um pouco sobre a carta, é muito bom saber da história de Aguinaldo Leandro, é uma lição de vida porque antes dele ser um famoso maquiador internacional ela era um vendedor, e que quando surgiu essa idéia de ser um maquiador ele parou para pensar e disse que isso ia mudar a sua vida para sempre. E isso é uma lição de vida por que não é fácil subir na vida assim, porque ficar indo para Paris de seis em seis meses, bem que eu queria essa mordermia toda de Aguinaldo Leandro, bom mas os tempos mudam quem sabe se eu não vou ser no futuro uma grande maquiadora profissional.

Gostei de ler a carta, entendi algumas dicas dica de moda, de maquiagem, o que deve e o que

Nas cartas ilustradas, verificamos certa incidência das ações que a professora nomeou com variados verbos na aula (apresentar uma visão, sugerir, fazer uma crítica, elogiar). Na carta

1, o produtor utilizou *elogiar, proponho também como sugestão, elogio* e o produtor da carta 2 utilizou *quero elogiar, quero falar e gostei de ler*. O fato de os alunos utilizarem nas cartas os verbos que denotam as ações destacadas pela professora, pode indicar que os discentes produzem, sobretudo, com o objetivo de atender às expectativas da docente, cumprindo a atividade como finalidade escolar, apenas.

A dificuldade dos alunos na operacionalização com os verbos torna-se perceptível por meio da preferência em utilizar a forma nominal do infinitivo, na maioria das ocorrências nas quais o produtor tenta nomear suas ações na carta (*quero elogiar, quero falar*), ou por meio do processo de substantivação (*proponho também uma sugestão*). Tais operações indicam a dificuldade do produtor para sintetizar a idéia a ser desenvolvida com um único verbo e para operar com o gênero em questão.

Por fim, ao nos depararmos com uma proposta de ensino centrada no estudo de um gênero de texto, supomos a existência, conforme vimos em MENDONÇA (2006), de estratégias metodológicas apoiadas na concepção de ensino e de gramática sob o viés de atividades reflexivas a partir do uso (atividades epilingüísticas), priorizando aspectos lingüísticos que darão suporte à prática de compreensão e produção de textos.

Apesar de verificarmos neste tópico a tentativa da docente de aproximar o tratamento entre as categorias lingüísticas e o funcionamento do gênero, prevalece na aula em análise uma concepção de ensino e de gramática divergente da sugerida pela proposta de abordagem dos gêneros textuais como objeto de ensino. Isto confirma as constatações de MENDONÇA (op.cit.) ao afirmar a convivência conflituosa entre as “novas” e as “velhas” práticas, ou ainda, uma mescla de perspectivas, pois as estratégias metodológicas desenvolvidas revelaram uma concepção prescritivista para o ensino de gramática, bem distante da prática reflexiva em torno do uso e da integração dos três eixos de ensino - leitura, produção e análise lingüística - conforme propõem as teorias mais recentes de ensino-aprendizagem de gêneros.

Tal constatação revelou uma compreensão e operacionalização de gênero enquanto uma estrutura-modelo, em que os aspectos lingüísticos são desconsiderados do ponto de vista da sua funcionalidade para a produção escrita em foco. Uma vez que a utilização do gênero carta do leitor funcionou como pretexto para a abordagem superficial e descontextualizada de categorias gramaticais, dentre elas o “verbo”.

#### 4.1.3 O verbo para a produção do gênero

Observe no exemplo 07, o momento em que a professora dedica o estudo da categoria verbal à aula, exclusivamente:

**Exemplo 07 (Aula 03):**

- 93P *se eu perguntar assim...de modo geral...eu pergunto a turma ...é::: que*  
94 *tempo...verbal...que tempo... estavam mais presentes...está mais...escapa mais aos*  
95 *olhos da gente né?...qual é o tempo aí?que predomina...pronto...o tempo*  
96 *predominante?*  
97A1 *[presente*  
98A2 *[presente*  
99 P *todo mundo concorda que seja presente?...sim! é...é tempo presente?*  
100A3 *[é*  
101A1 *[é*  
...  
130P *“r”..nesse caso...então observando... nas quatro cartas ...o que aconteceu?...os*  
131 *verbos..né?...os verbos...estão no tempo...presente do indicativo né?...é aquele*  
132 *tempo pelo qual...em que os verbos é:::indicam o tempo atual...o hoje...o agora!o*  
133 *tempo que faz... no momento em que a gente fala ta?bem... ( )*  
...  
370P *observemos...o que nós podemos...o que nós podemos concluir?é claro que nós*  
371 *vimos quatro cartas né?textos que compõem quatro cartas...mas a gente pode*  
372 *observar que nestas quatro cartas onde...as classes de palavras que mais*  
373 *apareceram...é claro que tem outras!mas a gente ta vendo as que chamam*  
374 *atenção...que chamam ATENÇÃO...que PRE-DO-MI-NAM né!! então verbos...*  
375 *agora verbos PREDOMINANTEMENTE no tempo PRESENTE*  
376 *do...INDICATIVO! certo? foi o que aconteceu aqui...é existem/ocorrem muitos*  
377 *outros tempos, mas em grande parte é este tempo que predomina...agora*  
378 *substantivos...*

No exemplo 07 verificamos, após a identificação dos verbos, que a professora solicita dos alunos o reconhecimento do tempo verbal predominante (LINHAS 95, 96 e 99). Este é identificado como tempo presente, sendo acrescentada uma rápida definição (LINHAS 131, 132 e 133). Nesta caracterização, entretanto, não há menção ou contraposição de exemplos com outro(s) tempo(s) verbal(ais) a fim de atestar entendimento ou não dos alunos seja pela comparação, através do confronto, seja pelo reforço, através da repetição ou qualquer outro mecanismo lingüístico. A insistência na sistematização do estudo verbal numa única direção enfatiza um ensino metalingüístico que privilegia a nomeação e a caracterização, conferindo-se um ensino sobre a língua.

Ao destacar a predominância do tempo verbal, excluindo a ênfase com relação a outras classes gramaticais, para a produção da carta do leitor, vejamos a manifestação predominante desse tempo destacado e suas implicações para a manifestação da argumentatividade do gênero:

### Carta 3:

Senhores editores da revista Viva!

Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou citar um dos acontecimentos. Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outras vez foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu acortina e mim tirou de lá quase semi-nua, Depois que aconteceu isso com ela abriu um caso na justiça, e ganhou um caso e o outro perdeu.

A minha opinião é que essa história servi de lição para os preconceituoso, que a cor escura ainda é um cor, que nos da cor escura não devemos no rebaixa, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação.

Abraço de aos editores da revista Viva, por editar em revista.

## SENHORES EDITORES DA REVISTA VIVA!

*Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou citar um dos acontecimentos. Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.*

*Outras vez foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu acortina e mim tirou de lá quase semi-nua, Depois que aconteceu isso com ela abriu um caso na justiça, e ganhou um caso e o outro perdeu.*

*A minha opinião é que essa história servi de lição, para os preconceituoso, que a cor escura ainda é uma cor, que nos da cor escura não devemos no rebaixa, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação.*

### Carta 4:

#### Produção textual

*Senhor editor da revista veja, eu gostaria de parabenizar pelo auto-retrato de Aguinaldo Leandro adorei aquelas dicas que ele disse, e as coisas que ele disse sobre a maquiagem porque nada melhor de que uma boa maquiagem para deixar as mulheres mais bonitas e elegantes.*

*Eu estava lendo o auto-retrato e aprendi muitas coisas sobre a maquiagem, coisas que na verdade eu não sabia mas gostei de saber, saiba que você fez uma ótima coisa em colocar esse auto-retrato de Aguinaldo Leandro falando sobre sua vida proficional na revista veja porque além de revista ser boa ficou melhor ainda, sem nada mais para dizer um abraço para todos da revista veja.*

Thayse Pereira da Silva



Produção Textual

Senhor editor da revista *veja*, eu gostaria de parabenizar pela auto-retrato de Aguinaldo Cascardo, adorei aquelas dicas que ele disse, e as coisas que ele disse sobre a maquiagem porque nada melhor de que uma boa maquiagem para deixar as mulheres mais bonitas e elegantes.

Eu estava lendo o auto-retrato e aprendi muitas coisas sobre a maquiagem, coisas que na verdade eu não sabia mas gostei de saber, sabia que você fez uma ótima coisa em colocar esse auto-retrato de Aguinaldo Cascardo falando sobre sua vida profissional na revista *veja* porque além da revista *veja* fica melhor ainda, sem nada mais para dizer um abraço para todos da revista *veja*.

Thayse Pereira da Silva

Comparando as cartas 3 e 4 com o exemplo 07, constatamos a presença do tempo presente apenas na carta 3. Ainda assim, a força argumentativa dos verbos aparece nos verbos marcados pela presença da locução verbal - verbos auxiliares + infinitivo - e são reforçados também pelas escolhas lexicais das mesmas. Na carta 4, não aparece o tempo presente e não podemos negar o enquadre do gênero como “carta”. Aliás, constatamos também que a produção 4 guarda mais relações com o gênero do que a produção 3, cujas relações lógico-temporais realizam fronteiras com o relato.

A comparação entre estas cartas já poderia proporcionar uma atividade de reflexão sobre a presença dos verbos e as relações temporais para marcar um dado gênero, isentando a necessidade de engessar o gênero num modelo prototípico uma vez que as duas ocorrências garantem a realização legítima de ocorrências do gênero por usuários da língua portuguesa em situação de ensino/aprendizagem.

A fim de ilustrar os tempos verbais que predominaram tanto na *Carta 3* quanto na *Carta 4*, construímos o quadro demonstrativo<sup>8</sup> “Presença de verbos e locuções verbais nas Cartas 3 e 4”:

QUADRO 04: Presença de verbos e locuções verbais<sup>9</sup> nas Cartas 3 e 4

<sup>8</sup> Destacaremos no quadro apenas os tempos mais recorrentes nas cartas, os que não apareceram em grande número estão contabilizados na terminologia “outros”.

TEMPO VERBAL	CARTA 3	CARTA 4
Presente do indicativo	10	0
Pretérito perfeito do indicativo	14	7
Infinitivo	4	5
Outros	4	5
TOTAL	32	17

O quadro 04 apresenta as ocorrências de tempo dos verbos, conforme podemos atestar a variedade (Presente do indicativo, Pretérito perfeito do indicativo, Infinitivo e Outros). Em ambas as cartas, não constatamos a predominância do presente do indicativo, mesmo este tempo tendo sido apontado várias vezes pela professora no decorrer da aula como predominante no gênero em foco (Cf. fragmento 08, LINHAS: 99, 131, 132, 133, 375, 376 e 377). Deste modo, a incompatibilidade e a inexistência de articulação entre a aula de análise lingüística, os exercícios e as produções dos alunos<sup>10</sup> já são percebidas.

Podemos reforçar e comprovar esta incompatibilidade por meio da confusão feita pelos alunos no que concerne ao uso dos tempos verbais em um mesmo período conforme verificamos no seguinte trecho da *Carta 4*: “*Eu estava lendo o auto-retrato e aprendi muitas coisas sobre a maquiagem, coisas que na verdade eu não sabia mas gostei de saber, saiba que você fez uma ótima coisa em colocar esse auto-retrato de Aguinaldo Leandro falando sobre sua vida profissional na revista veja porque além da revista ser boa...*”. Observe que o produtor utiliza aleatoriamente, em um único parágrafo, vários tempos verbais e formas nominais, tais como: pretérito imperfeito do indicativo (estava lendo), pretérito perfeito (aprendi, gostei e fez), futuro do pretérito (sabia), infinitivo (saber e colocar), imperativo (saiba) e gerúndio (falando).

<sup>9</sup> Já que observaremos os tempos verbais predominantes, não separamos os verbos das locuções verbais na contagem, uma vez que as locuções conservam o tempo verbal das formas simples (Cf. BENVENISTE, 2005:272) em alguns casos, modificando apenas o aspecto verbal, o qual ocupa lugar secundário neste trabalho.

<sup>10</sup> Destacando-se que, especificamente com relação aos verbos, não houve progressões na reescritura, uma vez que estas se deram apenas no nível da estrutura prototípica da carta.



Esta confusão demonstra o não entendimento e a não operacionalização dos alunos de maneira consciente, porém intuitiva, com a categoria verbo. Ainda com base neste trecho da *Carta 4* podemos perceber de maneira prática a problemática a que WEINRICH (*apud* KOCH, 1987) se refere ao afirmar a não compatibilidade ou combinação de verbos do *Grupo I* (mundo comentado) com os verbos do *Grupo II* (mundo narrado) em um mesmo período.

Também na *Carta 3* percebemos um problema semelhante, pois o produtor no primeiro e no segundo parágrafos utiliza verbos, em sua grande maioria, do *Grupo II*, isto é, da situação comunicativa do mundo narrativo. Nesta situação, o sujeito não se compromete com o que diz, apenas reproduz resumidamente as informações contidas no texto base. Entretanto, para cumprir o solicitado na proposta de produção, (*Escreva uma carta **comentando** um dos textos lidos em sala de aula*) o produtor no último parágrafo e na saudação final insere os verbos do *Grupo I* (mundo do comentar), demonstrando a falta de articulação e o não entendimento da importância da seleção dos tempos verbais na constituição do gênero em estudo.

Tal dificuldade pode estar associada à ênfase na nomenclatura, assim como a inexistência de operacionalização da professora com exemplos reais, que demonstrem a relação significativa assumida pela categoria verbal aliada à funcionalidade exercida por esta classe no gênero em foco.

## **4.2 Domínio da estrutura prototípica**

### 4.2.1 Aspecto estrutural

Os exemplos a seguir reproduzem os momentos das aulas de reescritura em que a professora enfatiza, sobretudo, o aspecto estrutural para a produção da carta do leitor. Vejamos:

**Exemplo 08 (Aula 08):**

- 16P ...é:::pra fazer uma boa carta é  
17 **preciso primeiramente colocar...DATA E LOCAL né?então o local e vírgula a**  
18 **DATA hoje são sete de novembro de dois mil e sete...então por extenso...não é**  
19 **colocar como muitos fizeram sete barra doze barra zero sete não...é colocar por**  
20 extenso numa mesma linha certo?depois...**o que é que vem depois de local e**  
21 **data quem se lembra?**  
22A2 [saudação inicial!!!  
23A3 [saudação inicial!!!  
24A4 [saudação inicial!!  
25P **saudação inicial** é:::uma saudação inicial para...  
...  
54P local e data...a **saudação que deve ser mais formal e a:::contextualização o conteúdo**  
55 **né?** vocês devem colocar **aquilo que está sendo tratado no texto base e ao final você**  
56 **deve opinar...dá a sua opinião e argumentar...gostei...o porquê gostei...não gostei...**  
57 e o porquê não gostei...e **se for o caso sugerir** o que você acha mais interessante...  
...  
80P é importante que depois de fazer...de colocar tudo...**após assinar...**

**Exemplo 09 (Aula 09):**

- 05P que está mal feito e mal elaborado...então na última aula **só lembrando alguns**  
06 **elementos da carta né?** que vocês não devem esquecer de colocar...alguns  
07 esqueceram ...alguns colocaram de forma errada...então... é:::lembrando devem  
08 **colocar na carta local...a data...hoje são?**  
09A1 dez de dezembro  
10 **((a professora escreve no quadro a estrutura prototípica da carta com o local, a**  
11 **data...))**  
12 dez de dezembro...**nestes moldes aqui viu? por extenso... aí vem a saudação inicial**  
13 **...o corpo propriamente dito...aqui você vai dizer aquilo que pretende com relação**  
14 **ao/ao seu objetivo né? por volta de quatorze ou quinze linhas...aí fica o conteúdo...**  
15 ( )aí depois tem?depois tem o que?  
16A2 a saudação final...  
17P **a saudação final e por fim...a AS-SI-NA-TU-RA ...**

Nos trechos em destaque tanto da aula 08 quanto da aula 09 podemos observar a ênfase dada pela professora à estrutura composicional do gênero carta (Aula 08, LINHAS:17, 25, 54 e 80 e Aula 09, LINHAS:08, 12, 13,14 e 17), pois a docente destaca as três etapas principais que compõem o gênero epistolar, conforme nos apresenta SILVA (2002a): abertura do evento (local, data e saudação inicial), corpo do texto (conteúdo) e encerramento do evento (saudação final e assinatura). A ênfase no aspecto estrutural evidencia a compreensão e operacionalização da

docente como defensora de uma estrutura modelar fixa a ser seguida por todos os produtores. Observemos que ambos os exemplos das aulas de reescritura retratam a desconsideração tanto dos aspectos lingüísticos quanto dos aspectos da textualidade nas produções dos alunos, uma vez que os problemas que a docente aponta giram exclusivamente em torno do descumprimento das normas composicionais do gênero, como se bastasse seguir tal parâmetro para qualquer produção ser considerada uma carta do leitor. Esta constatação pode ser confirmada no próprio discurso da professora: “pra fazer uma boa carta é preciso primeiramente colocar...DATA E LOCAL né?” (Aula 08, LINHA 16).

Vejam na carta 4 de que maneira as observações destacadas pela professora nas aulas se refletem na reescritura:

#### Carta 4:

*Produção Textual*

Senhor editor da revista veja, eu gostei de parabenizar pelo auto-retrato de Aguinaldo Leandro adorei aquelas dicas que ele disse e as coisas que ele disse sobre a maquiagem porque nada melhor de que uma boa maquiagem para deixar as mulheres mais bonitas e elegantes.

Eu estava lendo o auto-retrato e aprendi muitas coisas sobre a maquiagem, coisas que na verdade eu não sabia mas gostei de saber, saiba que vou fazer uma ótima maquiagem em especial esse auto-retrato de Aguinaldo Leandro falando sobre sua vida profissional na revista veja porque além da revista ser boa ficou melhor ainda, sem nada mais para dizer um abraço para todos da revista veja.

*Thayse Pereira da Silva*

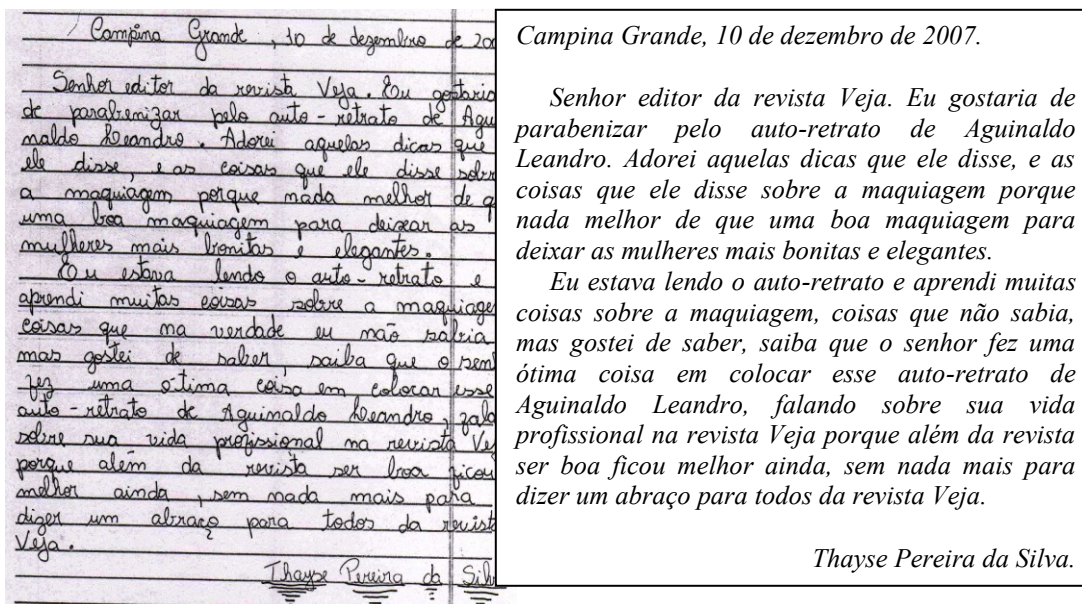
#### Produção textual

Senhor editor da revista veja, eu gostaria de parabenizar pelo auto-retrato de Aguinaldo Leandro adorei aquelas dicas que ele disse, e as coisas que ele disse sobre a maquiagem porque nada melhor de que uma boa maquiagem para deixar as mulheres mais bonitas e elegantes.

Eu estava lendo o auto-retrato e aprendi muitas coisas sobre a maquiagem, coisas que na verdade eu não sabia mas gostei de saber, saiba que você fez uma ótima coisa em colocar esse auto-retrato de Aguinaldo Leandro falando sobre sua vida profissional na revista veja porque além de revista ser boa ficou melhor ainda, sem nada mais para dizer um abraço para todos da revista veja.

*Thayse Pereira da Silva*

#### Reescritura Carta 4:



Percebemos que a produtora retirou os termos “produção textual” e acrescentou o local e a data na reescritura da carta 4. Essa troca confere à identificação da carta como além de um gênero escolar, possibilitando circulação legítima em outra esfera social. Por outro aspecto, no corpo da carta, a pontuação foi levemente modificada, sem alterar os problemas na textualidade, ocasionados em parte pela confusão no uso dos tempos verbais em parte pelas escolhas lexicais ora realizadas. Podemos concluir, portanto, que, no processo de reescritura a aluna seguiu as observações feitas pela professora, cumprindo, de imediato o que solicitava a reescritura. A repercussão do discurso da professora teve como consequência a supervalorização do aspecto estrutural em detrimento dos lingüísticos, textuais e discursivos, conforme evidenciou a reescritura em foco.

#### 4.2.2 Aspecto microestrutural

Os recursos lingüísticos e os aspectos formais responsáveis pela textualização em conformidade com os padrões determinados pela norma culta da língua escrita são reconhecidos como aspectos pertencentes à microestrutura. Tais recursos, geralmente, estão dispostos na grafia do texto e se constituem de conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, ortografia, pontuação e paragrafação). Vejamos no exemplo a seguir alguns pontos da aula que reafirmam a concepção de gramática e de ensino adotada pela professora:

**Exemplo 10 (Aula 08):**

- 62P a uma sexta série...eu sei que ainda erram...**cometem alguns erros**...mas eu sei que  
63 em algumas pessoas/alguns alunos que estão cometendo erros que não são mais  
64 concebíveis ( ) por exemplo...lá no relato de:: de Roberta Rodrigues tem lá no  
65 título...fui humilhada por ser negra né...**olha só como ta escrito... como alguém**  
66 **copiou a palavra humilhar...**  
67 ((escreve no quadro umilhada))  
68P qual é o problema?qual é o problema?  
69A1 [tem um H...  
70A2 [tem um H  
71P **tem um H** e o pior é que a pessoa está copiando...porque tem a palavra no texto  
72 ase... palavras é:::nome **próprio sem inicial maiúscula**...tem demais vocês  
73 esquecem eu não sei porque...deve ser é::: influência da internet...do orkut...vi  
74 **palavras como “constrangida” é:: sem “n”** é...tem um monte de palavras com  
75 **problemas de ortografia( )evitar repetições**...gente muitas repetições tornam o texto  
76 CAN-SA-TI-VO né verdade? ( ) é no:: no:: bate-papo...tinha ELE disse que a  
77 maquiagem **ELE ELE ELE** é tanto “ele” ( ) vocês pensam que só existe “ele” e  
78 “ela” ( ) **EU EU EU ...**  
79 **((exemplifica outros casos de repetições))**  
80 e isso minha gente torna o texto cansativo...então para que nós **evitemos tantas**  
81 **repetições** é importante que depois de fazer...de colocar tudo...após assinar...vocês  
...  
116P isso melhorar...observando o que eu coloquei na correção...a observação que eu  
117 costume colocar ao lado...então vai fazer a reescritura...observando isso aí...( )  
118 **se coloquei muito pronome “eu” tenho que resolver esse problema...se errei muito**  
119 **na escrita das palavras...se tenho que melhorar a pontuação...tem gente que não**  
120 **coloca uma vírgula e tem gente que coloca vírgula demais...**

O destaque em negrito chama a atenção para os pontos problemáticos apontados pela professora nas produções dos alunos e são caracterizados nos fragmentos como: ortografia (LINHAS 58, 59, 66, 67 e 119), pontuação (LINHAS 119 e 120) e repetições de pronomes pessoais (LINHAS 75, 77, 78, 79, 80, 81 e 118). As observações denotam uma concepção em

que a língua é vista como um sistema estruturado, desencadeando um ensino preescrito, centrado nas noções do “certo” e do “errado”. Apoiada sob esta perspectiva, a aula de reescritura não passa de uma higienização (JESUS, 1997) e se mostra divergente da aula de análise lingüística (analisada no tópico 4.1), pois ambas revelam a ênfase no estudo de unidades estruturais da língua, desvinculadas da função que elas exercem no texto.

Apesar de tanto a aula de análise lingüística quanto as aulas de reescritura apresentarem a mesma perspectiva teórica de ensino estruturalista, verificamos que os conteúdos vistos nas aulas não possuem nenhum vínculo, o que destaca a falta de articulação entre estas e a invalidação da seqüência didática aplicada. Na aula de análise lingüística elegeu-se, pois, o estudo das categorias lingüísticas predominantes no gênero (verbos, substantivos e adjetivos) e nas aulas de reescritura, por sua vez, primou-se pelo estudo de aspectos que compõem a microestrutura textual (pontuação, ortografia e repetição pronominal).

Tal evidência concedida à microestrutura textual e aos estudos de categorias lingüísticas ratifica a compreensão de gêneros textuais como portadores de moldes ou estruturas fixas, de que o sujeito deve se apropriar para então produzir e reproduzir o gênero solicitado.

A carta 5 e sua reescritura demonstram o impacto exercido pela ênfase no aspecto microestrutural para a produção da carta. Observemos:

### **Carta 5:**

Data: 27/11/2007  
Local: Campina Grande PB

Senhor editor da revista viva

Esta historia e muito revoltante, por que não poder provar uma roupa ou um batom só por causa da sua cor de pele é muito revoltante.

Uma pessoa tão nova, ser umilhada assim só por causa de sua cor de pele.

Roberta rodrigues com 22 anos de idade ser umilhada assim, ela estava na flor da idade.

Ela fez bem em processar as duas lojas mas a pena é que ela só ganhou uma das indenizações.

Isso é uma grande historia para mostrar a Todo mundo que discriminação é crime, com isso eu acho que todo mundo aprendeu que não pode se baixar a cabeça.

Eu elogio a revista viva por esta grande grande reportagem.

Data: 27/11/2008.  
Local: Campina Grande, PB.

Senhor editor da revista viva

Esta historia e muito revoltante, por que não poder provar uma roupa ou um batom só por causa da sua cor de pele é muito revoltante.

Uma pessoa tão nova, ser umilhada assim só por causa de sua cor de pele.

Roberta rodrigues com 22 anos de idade ser umilhada assim, ela estava na flor da idade.

Ela fez bem em processar as duas lojas mas a pena é que ela só ganhou uma das indenizações.

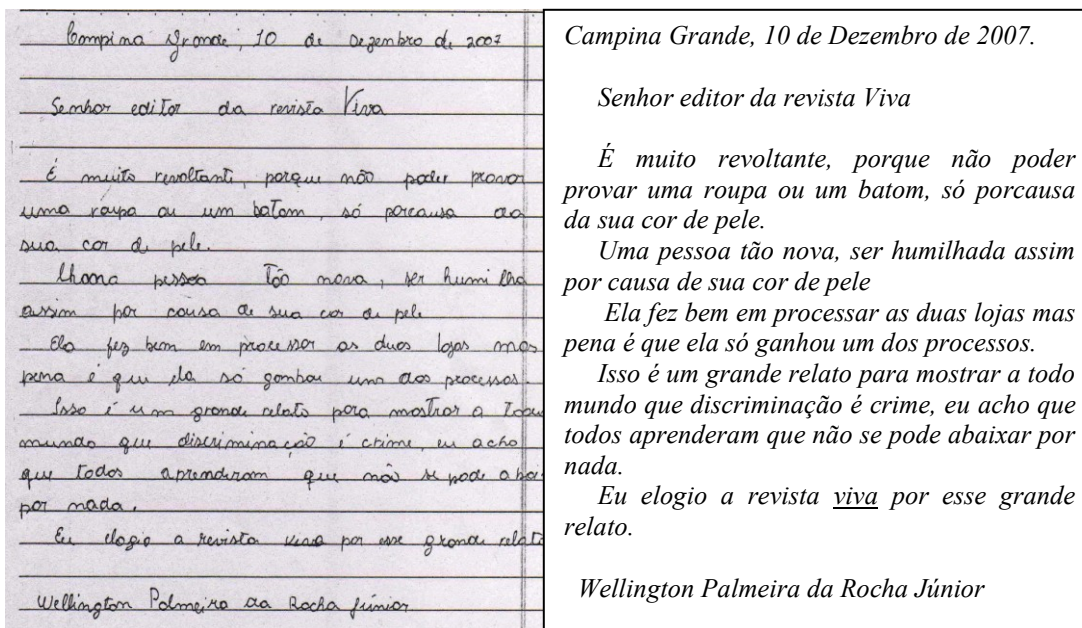
Isso é uma grande historia para mostrar a Todo o mundo que discriminação é crime, com isso eu acho que todo mundo aprendeu que não pode se baixar a cabeça.

Eu elogio a revista viva por esta grande grande reportagem.

Wellington Palmeira da Rocha Júnior

## Reescritura da Carta 5:





Na reescritura da carta 5 percebemos: a) alterações na estrutura com a reordenação de local e data, conforme o modelo fornecido pela professora e alterações microestruturais através de correções ortográficas (e/é, por que/porque, umilhada/ humilhada, viva/Viva); b) supressão de alguns pontos repetitivos (é muito revoltante, sua cor de pele); e c) substituição de alguns substantivos (idenizações/processos, história/relato). Porém, com relação à textualidade, que inclui a argumentação, progressão temática, clareza nas idéias, entre outros aspectos, a carta apresenta pouca ou nenhuma progressão. Fato que, entre outros motivos, pode ser explicado, sobretudo, pelo tipo de correção e pelas estratégias metodológicas adotadas pela docente, que estão centradas exclusivamente nos aspectos estruturais e microestruturais das produções, desconsiderando-se o que diz respeito às características textuais e discursivas do gênero em estudo.

Vejamos agora como ocorreu o processo de reescritura, com base na carta 3<sup>11</sup>:

<sup>11</sup> A análise da carta 3 foi iniciada no tópico 4.1.3, no presente tópico focalizaremos, sua respectiva reescritura.



### Carta 3:

Senhores editores da revista Viva!

Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase nua. Depois que aconteceu isso, ela abriu um caso na justiça, ganhou um dos casos e o outro perdeu.

Minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos, que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos nos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito.

Agradeço aos editores da revista Viva, por editar em revista.

## SENHORES EDITORES DA REVISTA VIVA!

Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase semi-nua. Depois que aconteceu isso com ela abriu um caso na justiça, e ganhou um caso e o outro perdeu.

Minha opinião é que essa história serve de lição, para os preconceituosos, que a cor escura ainda é uma cor, que nos da cor escura não devemos nos rebaixar, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação.

### Reescritura da carta 3:

Campina Grande, 10 de Dezembro de 2007

Senhores editores da revista Viva

Queria falar sobre o título do texto "Fui humilhada por ser negra". A atriz Roberta Rodrigues, foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela e disse que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase nua. Depois que aconteceu isso, ela abriu um caso na justiça, ganhou um dos casos e o outro ela perdeu.

Minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos, que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos nos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito.

Agradeço aos editores da revista Viva.

Rizya Raquel Gomes da Silva

Campina Grande, 10 de Dezembro de 2007.

Senhores editores da revista Viva

Queria falar sobre o título do texto "Fui humilhada por ser negra". A atriz "Roberta Rodrigues", foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada. Vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário a gerente viu ela e disse que iria, limpar o batom da boca com álcool.

Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase nua. Depois que aconteceu isso, ela abriu um caso na justiça, ganhou um dos casos e o outro ela perdeu.

Minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos, que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito.

"Agradeço aos editores da revista viva".

Rizya Raquel Gomes da Silva

As progressões constatadas na reescritura da carta 3 assemelham-se às apresentadas na carta 5 no tocante à parte estrutural (acréscimo de data, local e assinatura), conforme solicitado na aula, e a correções microestruturais (ortografia “Viva/ viva, experimentar/experimentar, mostuario/mostruário, servi/serve, agrade-ço/agradeço”, pontuação, substituições de termos “vou contar um dos acontecimento/vou citar o que aconteceu com ela” e supressão de alguns períodos “que a cor escura ainda é uma cor, que nos da cor escura não devemos no rebaixa, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação/ que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito”).

Constatamos, portanto, que não se alteram na reescritura os problemas de textualidade, no que concerne à progressão temática e à ausência de argumentação, assim como os problemas com relação ao gênero, uma vez que ambas (as cartas 3 e 5 e suas respectivas reescrituras) guardam semelhança mais apropriadas ao gênero relato, do que propriamente à carta do leitor. As dificuldades de enquadre são acarretadas pela predominância dos tempos verbais do mundo narrado, em detrimento dos tempos do mundo comentado WEINRICH (*apud* KOCH, 1987) os quais compõem o gênero carta do leitor.

### 4.3 Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero

No decorrer das aulas observadas, percebemos situações que retratavam um constante conflito de ameaças e preservações de faces. Vejamos a maneira como isso ocorre no exemplo 11:

#### *Exemplo 11 (Aula 03):*

**01 P** *então é ... com a:: com essa folhinha na:: nas mãos ... eu gostaria de que vocês a*  
**02** *partir de agora ... observassem aqui... algo que...algo que...nós já estudamos...nós já*  
**03** *comentamos várias vezes em sala de aula é um assunto que eu aposto que vocês*  
**04** *adoram!...*  
**05** *((escreve no quadro “verbos”))*

- 06 A1** *tava bom demais pra ser verdade!*  
**07** *((alunos reclamam))*  
**08P** *é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já ( ) então é... nós*  
**09** *vamos aqui é... ( ) observando as várias cartas de leitor que temos aqui é... vamos*  
**10** *pegar cada uma delas e observar os verbos tá bom?( )*

No exemplo 11, o conteúdo inicialmente selecionado para estudo era “verbos” (LINHAS 05, 08 e 10), assunto enfatizado repetidas vezes pela professora como algo que já havia sido estudado em sala de aula, (*nós já estudamos... nós já comentamos várias vezes em sala de aula / é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já*).

Essa insistência denota a preocupação da docente em preservar a sua face frente à pesquisadora, deixando claro que independente do que possa ocorrer na aula. Ou seja, se os alunos demonstrarem que não sabem, ela já fez a sua parte; ao passo que se eles insistem no erro tudo pode ser explicado pelo desinteresse. A afirmação pode ser reforçada no momento em que a docente utiliza a ironia para se referir ao estudo de verbos por parte dos alunos (*é um assunto que eu aposto que vocês adoram!...*).

Esta prática parece funcionar como estratégia de defesa para justificar a não aprendizagem sobre verbos: ou é pelo fato de não gostarem do conteúdo ou simplesmente porque não querem aprender. A reação dos alunos confirmando a assertiva da professora (*tava bom demais pra ser verdade!*) pode ser interpretada como um processo de negociação mediado pela polidez (SILVA, 1998), no qual os sujeitos envolvidos tentam manter certo equilíbrio nas relações sociais para a redução de efeitos indesejados. Embora o recurso da polidez exista para tornar as relações mais cordiais entre os sujeitos envolvidos, sobretudo na relação professor/aluno sobressai-se uma relação assimétrica ou hierárquica, na qual o professor é visto como a figura “detentora do saber” e os alunos, por sua vez, “receptores deste saber”, prevalecendo as situações em que a palavra do professor ressoa como “verdade incontestável”.

Dada a circunstância na qual a última palavra sempre é a do mestre, torna-se recorrente em sala de aula o estabelecimento de monólogos, cujo centro é o professor, bem como se desenvolve nos alunos uma espécie de comodismo cristalizado em atitudes passivas. Esse comportamento pode ser observado no exemplo 12 que segue:

**Exemplo 12 (Aula 03):**

312P *vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o*  
313 *adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então... qual é o outro*  
314 *adjetivo que faz isso?*

...

405P *“fantástica” está se referindo ao::: a reportagem né? quando ele diz é o::: Ricardo diz*  
406 *que a reportagem ela é fantástica...o objetivo dele aí na carta... foi de quê? olha*  
407 *aí...qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta? elogiar né? ELOGIAR...então*  
408 *esse/esse objetivo aí...tem relação ou não tem com isso que ele escreveu sim ou*  
409 *não? “fantástica reportagem” é o mesmo objetivo que nós é::: determinamos*

Nos trechos em destaque do exemplo 12, a professora faz uso de perguntas retóricas, as quais ela mesma responde (*não é isso que o adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então.../ qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta? elogiar né? ELOGIAR...então esse/esse objetivo aí...*), observemos que, sobretudo nestes momentos, a interação é inexistente, isto é, o único sujeito que fala é a professora e os alunos, por sua vez, escutam-na.

Deste modo, verificamos que uso de perguntas retóricas funciona como recurso de manutenção da hierarquia em sala de aula, pois a docente não fornece espaço para que os alunos respondam, prevalecendo a visão de que o professor é aquele que detêm o saber e ocupa a posição de quem manda, enquanto que o aluno é o sujeito aprendiz receptor de ordens. A estratégia, neste caso, funciona justamente de maneira contrária ao que conferimos em MATÊNCIO (2001). Segundo a autora, a estratégia pergunta/resposta deve funcionar como um recurso para o professor descobrir o que os alunos já sabem a fim de sinalizar o caminho da intervenção e mediar a interlocução de modo que eles tenham também acesso a aquilo que não sabem. Observemos que ao responder imediatamente às perguntas feitas por ela mesma, a professora “deixa escapar” a oportunidade de testar o nível de conhecimento dos seus alunos, impondo-lhes um determinado conhecimento, legitimado pelo argumento de autoridade maior da sala, ela mesma.

Partindo para a proposta de produção que deu origem às cartas dos alunos: *Escreva uma carta comentando um dos textos lidos em sala de aula. Não se esqueça de observar as características de cartas do leitor*, constatamos que a proposta de produção dispensa qualquer ligação com o gênero estudado, uma vez que o comando se restringe ao “comentário” de um dos textos lidos. O fato de atentar para que os alunos observassem as características de cartas do leitor

não deixa claro que é este o gênero solicitado para produção. Observemos agora ambas as versões da carta 3:

Carta 3:

Senhores editores da revista Viva!

Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou citar um dos acontecimentos. Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outras vez, foi numa loja e quando ela separou as roupas, a gerente abriu a cortina e mim tirou de lá quase semi-nua, Depois que aconteceu isso com ela abriu um caso na justiça, e ganhou um caso e o outro perdeu.

A minha opinião é que essa história servi de lição para os preconceituoso, que a cor escura ainda é uma cor, que nos da cor escura não devemos no rebaixa, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação.

Agradeço aos editores da revista Viva, por editar em revista.

## SENHORES EDITORES DA REVISTA VIVA!

Queria falar sobre o título do texto que é "Fui humilhada por ser negra", com a atriz Roberta Rodrigues foi humilhada por ter a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada, vou citar um dos acontecimentos. Ela foi experimentar um batom que estava no mostuário, a gerente viu ela provando e disse, que iria limpar o batom da boca com álcool.

Outras vez foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e mim tirou de lá quase semi-nua, Depois que aconteceu isso com ela abriu um caso na justiça, e ganhou um caso e o outro perdeu.

A minha opinião é que essa história servi de lição, para os preconceituoso, que a cor escura ainda é uma cor, que nos da cor escura não devemos no rebaixa, devemos fazer justiça como o preconceito como ela mesmo diz temos direito a não sofrer, qualquer tipo de discriminação.

Reescritura da carta 3:



Campina Grande, 10 de Dezembro de 2007

Senhores editores da revista Viva

Queria falar sobre o título do texto "Fui humilhada por ser negra". A atriz Roberta Rodrigues, foi humilhada por te a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostruário a gerente viu ela e disse que iria, limpar o batom da boca com álcool. Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase nua. Depois que aconteceu isso, ela abriu um caso na justiça, ganhou um dos casos e o outro ela perdeu.

A minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos, que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito.

Agradeço aos editores da revista Viva.

Rizya Raquel Gomes da Silva

Campina Grande, 10 de Dezembro de 2007.

Senhores editores da revista Viva

Queria falar sobre o título do texto "Fui humilhada por ser negra". A atriz "Roberta Rodrigues", foi humilhada por te a pele escura, ela conta que em duas lojas foi humilhada. Vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom que estava no mostruário a gerente viu ela e disse que iria, limpar o batom da boca com álcool.

Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas, a gerente abriu a cortina e tirou ela de lá quase nua. Depois que aconteceu isso, ela abriu um caso na justiça, ganhou um dos casos e o outro ela perdeu.

A minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos, que a cor escura ainda existe, e que nos não devemos rebaixar, fazer justiça contra o preconceito.

"Agradeço aos editores da revista viva".

Rizya Raquel Gomes da Silva

Nas duas versões da carta 3 percebemos com clareza que o produtor tenta seguir o comando de produção da proposta, sobretudo nos trechos: **Queria falar sobre o título do texto "Fui humilhada por ser negra" / A minha opinião é que essa história serve de lição para os preconceituosos.**

Nos trechos destacados, o produtor nomeia suas ações para cumprir a proposta de produção (Escreva uma carta comentando um dos textos lidos), além de no corpo do texto preocupar-se exclusivamente em resumir as informações dos textos trabalhados em sala de aula (Vou contar o que aconteceu com ela: Ela foi experimentar um batom... Outra vez, foi numa loja e quando ela separou umas roupas... Depois que aconteceu isso...).

Deste modo, percebemos que o produtor da carta 3 não consegue enquadrar o seu texto ao gênero seja por não saber mobilizar as informações transmitidas nas aulas e não compreender a função comunicativa de carta do leitor, seja pela incompletude apresentada na proposta de produção, que deixou a desejar no tocante aos objetivos ou propósitos comunicativos e as condições de produção (destinatário, suporte, circunstâncias, entre outros elementos). A hipótese de que os alunos produzem e participam durante a aula apenas com o intuito de suprir às expectativas do professor pode ser confirmada tanto neste exemplo representativo da carta 3

quanto em diversos momentos das aulas em que as participações dos discentes se restringem à resposta daquilo que o professor pergunta. Vejamos o exemplo 13:

*Exemplo 13 (Aula 03):*

*306P agora eu ainda digo que tem OUTRO adjetivo...*

*307A6 “curvex”!*

*308A2 “matéria”? “colagem”?*

*309P não fiquem chutando!!*

*310A4 [“curvex”?*

*311A3 [“curvex”?*

*312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o*

*313 adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então... qual é o outro*

*314 adjetivo que faz isso?*

*315A2 “olhar fat...”*

*316P alguém falou...*

**Nos trechos em destaque do exemplo 13, a professora pede que os alunos identifiquem outro “adjetivo” na carta e eles respondem com “substantivos” presentes no texto. Este fato sinaliza que os discentes não fizeram uma reflexão acerca do que a professora solicitou e responderam como em um jogo de adivinhação, com quaisquer palavras, até finalmente acertarem. A professora percebeu a atitude dos alunos ao afirmar: “não fiquem chutando” (LINHA 309), contudo não mudou sua estratégia e prosseguiu com a atividade.**

**Com isso, detectamos tanto no exemplo 12 quanto no exemplo 13, exemplos clássicos de “falsa interação” em sala de aula, nos quais o professor “pergunta por perguntar” e os alunos “respondem por responder” desprovidos de reflexão sobre as atividades de linguagem, desencadeando uma aprendizagem baseada na cristalização de atitudes mecânicas em torno da língua e de seu uso no tocante ao aspecto comunicacional.**

**Por fim, as aulas analisadas também ratificam a manutenção da relação assimétrica entre os sujeitos envolvidos e a ausência de articulação e funcionalidade entre a proposta, as produções dos alunos e o gênero *carta do leitor*, conforme evidenciado com a triangulação dos dados postos para análise.**





## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**Com base nas apreciações esboçadas na análise dos dados, verificamos que, apesar da seqüência didática observada propor o estudo de aspectos lingüísticos tendo como suporte um gênero textual típico da esfera jornalística, como é o caso da *Carta do leitor*, a utilização deste gênero funcionou como pretexto para a abordagem superficial e descontextualizada de várias categorias gramaticais, dentre elas o “verbo”. Foi possível identificarmos, nas aulas e na atividade analisada, a ênfase na nomenclatura das classes de palavras em detrimento da função exercida por tais categorias lingüísticas no gênero em estudo.**

As estratégias metodológicas desenvolvidas pela professora revelaram uma concepção prescritivista para o ensino de gramática, bem distante da prática reflexiva em torno do uso e da integração dos três eixos de ensino - leitura, produção e análise lingüística, conforme apregoado nos documentos que regem a educação básica e que os docentes em geral procuram atender. Tal constatação revelou por parte da docente a compreensão e operacionalização com o gênero textual enquanto uma estrutura-modelo, em que os aspectos lingüísticos são desconsiderados do ponto de vista da sua funcionalidade para a produção escrita em foco.

Apesar de ter ocorrido uma tentativa da professora em conduzir os alunos na percepção do adjetivo como uma classe gramatical marcadora de opinião, podendo expressar um ponto de vista e argumentação do conteúdo veiculado no gênero, não identificamos no decorrer das

aulas um destaque significativo no tocante à participação do verbo como principal eixo condutor do complexo frasal, e responsável, portanto, pelo acionamento de uma estrutura argumental.

As produções dos alunos demonstraram incompatibilidade com as aulas ministradas através da confusão apresentada pelos alunos na seleção aleatória dos tempos verbais. Tal dificuldade de enquadrar com os tempos verbais predominantes no gênero em estudo está associada a sistematização do estudo verbal desvinculada do uso, apoiada no ensino metalingüístico, predominantemente teórico e que privilegia a nomeação e a caracterização.

Esta afirmação não descarta a importância de se conhecer a terminologia consagrada pelos estudos lingüísticos, por sinal, considerada como uma herança cultural, porém neste contexto, o domínio da nomenclatura adquire importância secundária.

Nas aulas de reescritura constatamos a supervalorização da estrutura prototípica da carta em detrimento do estudo de aspectos lingüísticos, textuais e discursivos que compõem o gênero. Isto demonstrou que tanto a aula de análise lingüística quanto as aulas de reescritura apresentaram a mesma perspectiva teórica de ensino estruturalista. Os conteúdos vistos nestas aulas não apresentaram nenhum vínculo, demonstrando a falta de articulação entre estas e a relativa invalidação da seqüência didática aplicada.

**À luz desse cenário, concluímos que as estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas pela docente com o gênero carta do leitor, por apresentarem pouca ou nenhuma articulação entre o aspecto lingüístico, via estudo do verbo, e o aspecto sócio-discursivo, via condições de produção e situação comunicativa, evidenciaram um conflito de concepções teórico-metodológicas entre a abordagem do gênero e o estudo da categoria**

**lingüística, comprometendo, significativamente, a realização dos objetivos pretendidos no ensino da citada categoria gramatical.**

**Não podemos desconsiderar a relevância adquirida na tentativa de implantação de uma perspectiva inovadora pela profissional observada, que tentou a sua maneira pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação e formação continuada na área de língua portuguesa.**

**Entretanto, a docente operacionalizou com tais conhecimentos como se estes fossem parte de uma receita, pronta para ser aplicada em sala de aula, desconsiderando-se o contexto e a situação comunicativa específica de seu cotidiano. Fato que denuncia o impasse existente na articulação entre teoria e prática e os problemas de transposição didática enfrentados tanto nos cursos de formação continuada quanto no ambiente docente do professor da formação.**

Acreditamos que se a disciplina de língua portuguesa deve contribuir para a ampliação da competência lingüístico-discursiva dos discentes, proporcionando-lhes maturidade para produzir e interpretar textos com fluência; o trabalho em sala de aula deve, inicialmente, girar em torno de reflexões a partir dos textos produzidos pelos próprios alunos com o propósito de envolvê-los e despertá-los.

No tocante ao ensino da categoria verbal, uma proposta viável seria refletir sobre o emprego do verbo nas produções dos alunos com o intuito de observar a sintaxe apresentada nesses textos. Após isso, promover uma observação comparativa com a sintaxe usual do gênero estudado, e em seguida, propor a reformulação (coletiva) de períodos das produções textuais, atentando para a adequação do tempo verbal requerido pelo gênero e ressaltando a importância da escolha dos verbos na constituição de cada seqüência textual - argumentativa, expositivas, narrativas, entre outras - relacionadas ao propósito comunicativo. No que concerne ao trabalho com a dimensão temporal dos verbos no texto, torna-se relevante fazer com que os alunos percebam os diferentes efeitos de sentido ocasionados pela mudança na perspectiva temporal dos verbos presentes no gênero em estudo.

Ao reportarmos-nos para a análise dos dados, verificamos que algumas cartas produzidas pelos alunos apresentavam mais fronteiras com o relato do que com a carta do leitor, em decorrência da escolha e do uso dos tempos verbais do mundo narrado em detrimento dos tempos verbais do mundo comentado, próprios do gênero solicitado para produção.

Ao eleger uma proposta que contempla o estudo da dimensão temporal dos verbos, a docente poderia fazer em sala de aula uma análise comparativa entre os textos dos alunos, uma carta do leitor e um texto que se aproximou do relato, a fim de que os alunos refletissem o efeito de sentido e as conseqüências sofridas pelo gênero decorrentes do uso de tempos verbais que apresentassem perspectivas divergentes. Reconhecemos, pois, que são vários os caminhos já traçados neste campo de estudo, e que devem ser acompanhados, de perto, com uma supervisão pedagógica mais sistemática para neutralizar a grande disparidade existente na relação teoria e prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A inovação em aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista: um estudo de caso. In: SIGNORINI, I. (org.), *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégia de ensino; 5)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, Evanildo. Verbo. In: *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 22 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

BENVENISTE, Émile. As relações de tempo no verbo francês. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística I*: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri: revisão do professor Isaac Nicolau Salum - 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P. *et alli* ( orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. Quadro e questionamento epistemológico. In: *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. p 21-67.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A conversação. In: \_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: contexto, 2003. p 29-51.

COROA, Maria Luiza M. Sales. *O Tempo nos Verbos do Português*. Brasília: Editora Parábola, 2005. 190 p.

COSTA, Clarissa Alves. *A influência das práticas de letramento na escrita do gênero carta do leitor por alunos de 8ª série*. 93 f. Monografia (Unidade Acadêmica de Letras). Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG. Vol.10. nº2. Jul./Dez. 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de letras: ALAB, 1996.

\_\_\_\_\_. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.p 115-217.

JESUS, Conceição A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-119.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Os tempos verbais no discurso. In: *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino de português. In: MURRIE, Z. de F. (org.). *O ensino da norma na escola*. São Paulo:Contexto, 1994.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma topologia da interação em sala de aula. In: *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs) et al. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MURRIE, Zuleika de Felice (org.). O ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática*. São Paulo: Contexto, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Falar de... e dizer que... Ou: A construção das predicções. In:\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2001.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Verbo. In: *Gramática normativa da língua portuguesa*. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Luiz Antônio. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETTI, Dino (org.). *Estudo de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. (Projetos Paralelos, 3).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *O estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Belo Horizonte, Faculdade de letras: UFMG. Tese de Doutorado, 2002a.

SILVA, Maria Célia Ribeiro. *Carta do leitor: da descrição do gênero ao ensino da prática de escrita na escola*. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, PB, 2002b.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino do verbo. In: *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. Verbo. In: *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2001.





# **ANEXOS**

## Transcrições das aulas do 7º ano

### AULA 03

- 01 P então é ... com a::: com essa folhinha na:: nas mãos ... eu gostaria de que vocês a  
02 partir de agora ... observassem aqui... algo que...algo que... nós já estudamos...nós já  
03 comentamos várias vezes em sala de aula né? é um assunto que eu aposto que vocês  
04 adoram!...
- 05 ((escreve no quadro “verbos”))
- 06 A1 tava bom demais pra ser verdade!  
07 ((alunos reclamam))
- 08 P é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já ( ) então é...nós  
09 vamos aqui é... ( ) observando as várias cartas de leitor que temos aqui é...vamos  
10 pegar cada uma delas e observar os verbos tá bom?( )vamos localizar...vamos  
11 localizar
- 12 a:: os::: os primeiros verbos da carta um ... quem poderia observar?
- 13A1 [tenho... tenho  
14A2 [estou
- 15 P então é...o primeiro verbo que temos aqui é ... TENHO... verbo ter ok?  
16A2 estou::
- 17 P aí depois tem ESTOU...ESTOU
- 18A3 sou
- 19 P é temos aqui...na verdade temos uma:: uma::: expressão que quer... é ...que quer  
20 justificar algo...é assim...ESTOU CURSANDO né?...quando ela diz eu estou  
21 cursando...tá?...é o mesmo que dizer curso... eu curso... estou cursando é...é formado  
22 por dois verbos...o verbo estar e o verbo cursar...né? que diz na verdade o valor de  
23 uma informação é...este...é isto aqui nós chamamos de locução  
24 verbal...certo?locução
- 25 verbal...aí temos depois...SOU...depois...( )então tem três verbos não é assim? Isso  
26 aqui na carta um...carta um...vamos ver na carta dois os verbos...que verbos nós  
27 temos?
- 28A4 [acho  
29A1 [acho
- 30 P acho
- 31A5 [faltou  
32A1 [faltou
- 33 P faltou...o que mais? tem outro verbo aí...  
34A2 é
- 35 P É::: muito bem...É do verbo ser ( ) vamos ver na carta três quais são...quais são os

- 36 verbos... quem pode?
- 37A1 agradeço
- 38 P agradeço...quê mais?
- 39A2 mostra...do verbo mostrar...
- 40A3 [este
- 41A2 [este
- 42 P este? este não é verbo...este...este ...lápis né? este...esta caneta ta?estes...estes
- 43 óculos( ) é PRONOME... PRONOME!qual é o outro verbo que está aí?
- 44A3 causas...
- 45 P não...causas?qual é o outro verbo...nesta carta três?vou ler a carta...na condição de
- 46 empresário...agradeço a revista veja...VEJA...veja que aí não é um verbo não... é o
- 47 nome da revista veja...pra onde ele está escrevendo esta carta
- 48A1 [emperram
- 49A2 [emperram
- 50A4 [emperram!!
- 51 P que mostra as causas dos problemas que EM-PE-RRAM este país ( )gente..então
- 52 não vamos ficar emperrando a aula com conversas...vamos então para a carta quatro
- 53A2 [são
- 54A3 [tão
- 55 P não tão não é verbo...qual é o verbo?( )
- 56 A4 [ajuda
- 57 A3 [ajuda
- 58 P não! ajuda aí não é verbo por que é A AJUDA!nós já né? que... quando a palavra
- 59 es-TÁ...QUANDO A PALAVRA...a questão é que...quando uma palavra está
- 60 antecedida de artigo...nós já vimos isto...a:: nós dizemos que ela é ... o quê?quando
- 61 uma palavra está:: antecedida por um artigo...ela é o quê?ela não é verbo!isso aqui
- 62 não é o verbo “ajudar”...é:: a palavra quando vem junto ou antecedida de um artigo
- 63 ela é [SU-BS-TAN-TI-VO
- 64A2 [SU-BS-TAN-TI-VO
- 65A3 [SU-BS-TAN-TI-VO
- 66 P então ajuda aqui ela não é...na verdade...ela ajuda...ele ajuda...alguém
- 67A1 [queria
- 68A3 [queria
- 69A5 [sugerir
- 70A1 [queria
- 71A5 [sugerir
- 72 P nós temos aqui outra exceção...não é? “queria sugerir”...o que mais? tem outro
- 73 verbo aí...
- 74A4 colagem
- 75 P não colagem ...não...( )não gente!...colagem não é verbo! colagem... é... é
- 76 substantivo( )
- 77A3 e...
- 78A2 e
- 79 P não confundam...((escreve no quadro “e” e “é”)) tem diferença?
- 80A1 [tem
- 81A3 [tem
- 82A4 [tem

- 83 P o acento...e como é que pronuncia um e outro?
- 84A1 [ i e é::
- 85A2 [i e é
- 86A5 [i e é
- 87 P [e e é ... “e” não tem acento
- 88A1 [ e “é” tem!
- 89 P “é” é do verbo “ser” tem acento...está claro?continuando aqui ...é..eu queria
- 90 perguntar...queria não quero!veja na carta um temos “tenho”...”estou cursando” e
- 91 “sou”...na carta dois temos...”acho” “faltou” e “é”...na carta três temos “agradeço”
- 92 “mostra” e “emperram” e na última “são” ... “curvam” ...“queria sugerir” e “ter”...e
- 93 se eu perguntar assim...de modo geral...eu pergunto a turma ...é::: que
- 94 tempo...verbal...que tempo... estavam mais presentes...está mais...escapa mais aos
- 95 olhos da gente né?...qual é o tempo aí?que predomina...pronto...o tempo
- 96 predominante?
- 97A1 [presente
- 98A2 [presente
- 99 P todo mundo concorda que seja presente?...sim! é...é tempo presente?
- 100A3 [é
- 101A1 [é
- 102 P “estou”?”estou cursando” é presente?
- 103A1 [é
- 104A3 [é
- 105P “sou”[também?
- 106A1 [também
- 107A2 [também
- 108 P “acho”?
- 109A1 [também
- 110A2 [também
- 111P “faltou”?
- 112A1 [não...passado
- 113A3 [não...passado
- 114A2 [também
- 115P é este aqui está no passado...muito bem!...( ) “é”?
- 116A1 presente
- 117P ok!então temos aí já uma boa quantidade de verbos no tempo presente...”agradeço”?
- 118A2 [também
- 119P [também...”mostro”?
- 120A3 [presente!
- 121A4 [presente!!
- 122P e “emperram”? também!...aqui na carta quatro...”são”?
- 123A1 [presente!
- 124A4 [presente!
- 125P “curvam”?
- 126A1 [presente!
- 127A2 [presente!
- 128P agora... “queria sugerir” tá modificado pelo( )...e “ter”...é dado na forma do
- 129 infini/infinitivo né?...é o nome do verbo...aquela forma...em que o:::a:: terminação é

- 130 “r”...nesse caso...então observando... nas quatro cartas ...o que aconteceu?...os  
 131 verbos..né?...os verbos...estão no tempo...presente do indicativo né?...é aquele  
 132 tempo pelo qual...em que os verbos é::indicam o tempo atual...o hoje...o agora!  
 133 tempo que faz... no momento em que a gente fala ta?bem...( )vamos lá...eu gostaria  
 134 agora que vocês observassem...observassem aqui ...na carta um...na carta um...quais  
 135 são os substantivos que temos aí...o que a gente tem?...em gente?  
 136A3 tem!tem!...tem substantivos próprios!  
 137 P e quais são?próprio?...qual é?  
 138A1 [Itapemirim!  
 139A3 [Itapemirim!  
 140 P Itapemirim...muito bem!...o que mais?quais são os substantivos que temos aqui?  
 141A1 bandeira...  
 142 P bandeira...bandeira...  
 143A2 Brasil...  
 144P Brasil...esse é substantivo próprio...tá certo?...o que mais?não ...na carta  
 145 propriamente dita eu não estou é:: me referindo a o:: ( )quais são os  
 146 substantivos?...que outros substantivos na carta um nos EN-CON-TRA-  
 147 MOS?Brasil...bandeira...anos( )agora me diga uma coisa...a:: na carta número dois  
 148 quais são os substantivos?tem substantivos?  
 149A5 tem... “peles”  
 150P “peles” né? “peles” é substantivo...  
 151A4 “fevereiro”...  
 152 P ok ok...antes de...de... fevereiro...tem o que?  
 153A2 antes?  
 154A1 “cor”  
 155P “cor”...o que mais?  
 156A1 “peles” de novo  
 157 P “peles” de novo...  
 158A3 “abordagem”  
 159P “abordagem”...ótimo!então..estão temos aí mais... substantivos...carta três..três  
 160 agora...  
 161A3 [Veja  
 162A1 [Veja  
 163P “Veja” que aí é o nome da revista...  
 164A1 “empresário”  
 165P “empresário” ótimo...que mais?  
 166A4 “reportagem”  
 167P “reportagem”... “problemas”...”causas”né?...é isso aí...os substantivos que temos..na  
 168 carta TRÊS...e na CARTA NÚMERO QUATRO os substantivos...  
 169A1 o olhar  
 170P o “olhar”, ou seja, o “olhar” aí não é verbo não! tá certo? é o “olhar” da mulher...o  
 171 que mais?  
 172A3 “curvex”  
 173P “curvex”...vocês sabem o que é “curvex”?as meninas sabem...  
 174A6 curvex...  
 175A1 curvex!  
 176P curvex...é um ...utensílio da maquiagem né? que faz... que curva os cílios da mulher

177 mais...( ) vamos lá...então... “curvex” “rímel” “ajuda” “olhar” ... o que mais?  
178A1 tem “matéria”  
179P matéria...  
180A3 “colagem”  
181P “colagem”... “colagem”  
182A1 “cílios”  
183P “colagem” e “cílios”...muito bem! agora eu gostaria que vocês TAMBÉM fizessem  
184 o mesmo...agora observando:: em cada carta...os adjetivos( )na carta número um  
185 tem algum adjetivo?( )na carta um ... temos um único adjetivo... que é o adjetivo  
186 “apaixonado” não é?  
187A1 eu sou APAIXONADO!  
188P bem...então localizamos na carta número um...um adjetivo...apenas um certo? na  
189 carta dois...  
190A1 “bonita”?  
191P temos aqui adjetivos... “bonita”, quais mais?  
192A1 tem mais professora?...tem mais não!  
193P tem...  
194A1 tem?  
195A2 “escuras”  
196P “escuras”... peles escuras...( ) então qual é o adjetivo... que tem caracteriza...que  
197 caracteriza ...o termo( )...  
198 ((a professora interrompe a aula para reclamar o barulho dos alunos))  
199P então vamos reto/retomar o que estávamos vendo... eu perguntei na carta três qual é  
200 ou qual/quais adjetivos teríamos aí?...  
201A1 “fantástica reportagem”...  
202P então nós temos a... nós temos “fantástica” né?  
203A2 “reportagem”...  
204P não... “reportagem” não é! “reportagem” é SU-BS-TAN-TI-VO... então nós temos  
205 aqui a...um único adjetivo que é o adjetivo “fantástica”... vamos vê agora na  
206 quarta/carta quatro  
207A1 [“pequenos”!!!  
208A3 [“pequenos”!  
209A2 [“pequenos, retos e curvos”!  
300P então nós temos aqui na carta quatro... “pequenos”... “retos”... “curvam”??  
301A1 é verbo!  
302P é!! que mais? quais são os adjetivos?  
303A4 tem mais não! tem?  
304A5 “sobre”?  
305A3 “matéria”  
306P agora eu ainda digo que tem OUTRO adjetivo...  
307A6 “curvex”!  
308A2 “matéria”? “colagem”?  
309P não fiquem chutando!!  
310A4 [“curvex”?  
311A3 [“curvex”?  
312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o  
313 adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então... qual é o outro

- 314 adjetivo que faz isso?
- 315A2 “olhar fat...”
- 316P alguém falou...
- 317A1 “olhar fatal”!!!...porque o olhar é o “olhar” e “fatal” é como o olhar é!
- 318P isso mesmo! “fatal”...é o olhar...pronto!! na carta um... qual foi o adjetivo da carta
- 319 um?
- 320A3 “apaixonado”!
- 321P e a palavra “apaixonado”...o adjetivo “apaixonado” está se referindo a quem ou a
- 322 ( ) olha a questão qual é... eu já disse! quando nós atribuímos uma característica a
- 323 alguém ou a algo é:: essa característica é claro vai fazer referência a este alguém ou
- 324 coisa né? então eu estou perguntando...o adjetivo “apaixonado” está se referindo a
- 325 ou a quê?
- 326A1 a uma pessoa...
- 327P que pessoa? ( )
- 328A3 a pessoa... da “Itapemirim”!!
- 329P tem certeza que é a Itapemirim? a Itapemirim é apaixonada por alguém?
- 330A4 não...alguém é apaixonado...o menino de treze anos...
- 331P ah o menino de treze anos! e quem é este menino de treze anos?
- 332A1 [“Paulo Ferreira dos Santos”!!!
- 333A3 [“Paulo Ferreira dos Santos”!!!
- 334P ok! mas a gente tem que deixar bem claro...que...esta pessoa que está aí é a primeira
- 335 pessoa...a pessoa que fala né? “sou”!!
- 336A1 [“eu tenho”!
- 337A2 [“eu tenho”!
- 338P então “eu tenho” aí é a pessoa que fala... aí é o destina/destinatário NÃO!...é::: o
- 339 REMETENTE da carta né? a pessoa que escreveu a carta... “sou apaixonado” então
- 340 refere-se a primeira pessoa...( ) carta dois...na carta dois nós encontramos aqui...três
- 341 adjetivos...um foi “bonita”...o outro foi “escuras”... “bonita” está se referindo a quê?
- 342A1 [a beleza...
- 343A2 [a pele...
- 344A4 [a beleza...
- 345P bonita
- 346A5 a pele escura...
- 347P a pele escura...muito bem!!! e a palavra...o adjetivo “escura” está se referindo a
- 348 quem?
- 349A1 a pele!!!
- 350P a pele também!muito bem!!!a palavra/adjetivo “interessante”?
- 351A1 [a “matéria”!!
- 352A2 [a “matéria”!!!
- 353P a “matéria”...ótimo!então esta palavra...ESTE ADJETIVO...faz referência a::: a
- 354 “matéria” ...ela diz né?... “Moema”... que a matéria é interessante...vamos vê aqui na
- 355 carta número três... “fantástica”?
- 356A3 [“reportagem!... “reportagem”!! se refere a reportagem!
- 357P se refere a:: reportagem...aqui na carta número quatro é::: nós temos é... “pequenos”
- 358 “retos” e “curvos” ( ) então veja...o adjetivo “pequenos” está se referindo a quem?
- 359A1 [aos cílios!!!
- 360A3 [cílios!!!

361P é... “retos”?  
362A2 também!!!  
363P também...é::: “curvos”?  
364A3 não... “curvex”!  
365A1 é “curvo”!!!  
366P ahh...então não tem não...eu que escutei errado...coloquei aqui e nem verifiquei...são  
367 três...tem “sexy” outro adjetivo para “olhos” e “fatal” está se referindo ao?  
368A1 [“olhar”...  
369A2 [“olhar”...  
370P observemos...o que nós podemos...o que nós podemos concluir?é claro que nós  
371 vimos quatro cartas né?textos que compõem quatro cartas...mas a gente pode  
372 observar que nestas quatro cartas onde...as classes de palavras que mais  
373 apareceram...é claro que tem outras!mas a gente ta vendo as que chamam  
374 atenção...que chamam ATENÇÃO...que PRE-DO-MI-NAM né!! então verbos...  
375 agora verbos PREDOMINANTEMENTE no tempo PRESENTE  
376 do...INDICATIVO! certo? foi o que aconteceu aqui...é existem/ocorrem muitos  
377 outros tempos, mas em grande parte é este tempo que predomina...agora  
378 substantivos...então nós temos inúmeros substantivos e como também temos que  
379 colocar adjetivos...palavras que indicam qualidade né?...que dão características aos  
380 substantivos...é::: eu quero que vocês prestem atenção que aqui...vocês se lembram  
381 qual foi a:::qual é o objetivo da carta de leitor?olhem aí na folhinha qual foi o  
382 objetivo da carta do leitor?  
383A1 sugerir...  
384P sugerir alguma coisa... qual é a visão de fato é:::qual é a visão de fato a respeito da  
385 revista?é uma visão positiva ou negativa?  
386A1 [positiva...  
387A3 [positiva...  
388A2 [positiva  
389P então... por isso que ele junta os adjetivos...a::: vejam se tem a ver...tem relação o  
390 fato de ele estar vendo tudo de bom na revista... e dizer que é apaixonado por ela?  
391 sim ou não? ( )veja que utiliza adjetivos que se referem a algo...a aquilo que você  
392 pensa...ele tem uma visão positiva...sou apaixonado pela revista Na Poltrona  
393 ... porque ele gosta da revista... ele tem uma visão PO-SI-TI-VA! BOA a  
394 respeito da revista né?observem agora...é::: na carta número dois...qual foi a:::qual o  
395 objetivo...qual foi o objetivo de::: Moema?  
396A1 criticar a revista... ela diz que queria também a reportagem sobre pele escura!  
397P certo..ok...mas mesmo assim ela usou a palavra “interessante”... “interessante” é  
398 bom ou ruim?  
399A2 bom  
400A1 regular...  
401P se eu achei interessante...é porque... é bom né? de certa forma é bom...MAS ela diz  
402 que faltou uma coisa...faltou uma abordagem para peles escuras...então assim o  
403 objetivo dela também foi fazer uma crítica a re/a reportagem...então “interessante”  
404 tem a ver com a matéria que ela leu...observem agora a carta três...é::: o adjetivo  
405 “fantástica” está se referindo ao::: a reportagem né?quando ele diz é o::: Ricardo diz  
406 que a reportagem ela é fantástica...o objetivo dele aí na carta... foi de quê?olha  
407 aí...qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então



408 esse/esse objetivo aí...tem relação ou não tem com isso que ele escreveu sim ou  
409 não? “fantástica reportagem” é o mesmo objetivo que nós é::: determinamos ( ) e a  
410 carta número quatro agora é:::observando os adjetivos é “pequenos” “retos” e  
411 “fatal”... nenhum deles se relaciona com...com a revista na verdade né?porque aqui  
412 apenas a::: o objetivo dela é apenas dar uma sugestão...então “sugerir uma matéria  
413 sobre técnicas de colagem de cílios” para ter o olhar sexy como ela falou...então os  
414 adjetivos tem tudo a ver com a::: com o objetivo da carta...das quatro cartas...das  
415 quatro cartas...qual é o adjetivo que tem mais a ver com o objetivo do autor da  
416 carta? é a carta um a carta dois a três ou a quatro? ( )  
417A1 é a três...é a três...( ) que diz que reportagem é fantástica por que mostra as causas  
418 que emperra este país  
419P pronto... e o que isso tem a ver com o objetivo dele?  
420A1 é o fato dele...dele exaltar a reportagem  
421P gostei de vê!! entendeu direitinho...pois é a palavra “fantástica” né?a palavra  
422 “fantástica” vem de fantasia... de coisa muito boa fora da...da realidade...lembrando  
423 que para ele algo fora da realidade seria muito bom! então ele vê o fora da realidade  
424 seria muito bom!então ele está aí falando da reportagem como algo bom e o que é  
425 que isso tem a ver com o objetivo dele?qual era o objetivo principal dessa carta?( )  
426 elogiar a reportagem... ele diz que ela é “fantástica” a reportagem é  
427 “fantástica”...então qual das quatro cartas...é::: qual das quatro cartas aí é::: o  
428 objetivo tem tudo a ver tem muita relação com/com o::: adjetivo que nós/que nós... é  
429 localizamos identificamos?  
430A2 é a três...  
431P é a carta número TRÊS( )então é porque olhe...na carta número um... apesar do  
432 indivíduo dizer que é apaixonado pela revista Na Poltrona...mas assim...não é uma  
433 coisa negativa não... apresentar uma sugestão algo que ele gostaria de ter na  
434 revista...mas tudo bem ele dizer que é apaixonado...ótimo...na carta número dois a  
435 moça diz a::: matéria é interessante... só que ela...ela deixa transparecer uma crítica  
436 quando ela diz assim... ou será que a pele escura não é bonita? né? como se...  
437 estivesse é::: insinuando que a revista fosse até talvez né?preconceituosa por que fala  
435 de vários tipos de pele...MAS deixou de lado a pele escura e talvez quem sabe a  
436 Moema fosse de pele escura né?e gostaria de ter estas dicas de maquiagem...a carta  
437 quatro tem vários adjetivos...mas estes adjetivos eles se referem a outros  
438 substantivos que não tem muita relação com o objetivo as palavras “pequenos”  
439 “retos” “sexy” e “fatal” elas se referem a reportagem lida pela autora a::: a  
440 Viviane...mas esta é a que menos tem a ver...já a carta número três está bem clara a  
441 presença do::: da relação né? entre o adjetivo “fantástica” e o objetivo que é  
442 simplesmente é:::elogiar a revista...elogiar a reportagem que ele leu...peguemos  
443 agora aquele outro exercício que foi o da xérox da aula passada...então é esta  
444 xérox... é esta folha que vocês vão utilizar para fazer a atividade que eu vou colocar  
445 agora no quadro...

## AULA 08

- 01 P** nós temos...nós temos aqui as...as atividades de vocês referentes a::: carta do leitor **02**  
que vocês escreveram na::: na última aula...então é:: eu estou aqui com as cartas de **03**  
quem ME ENTREGOU é::: AQUELES que ME ENTREGARAM...suas cartas  
**04** ...porque alguns alunos não me entregaram e se não fizerem vão ficar SEM NOTA...  
**05** ((a professora fala os nomes dos alunos que não entregaram a produção textual))  
**06 P** Alguns me entregaram agora né...então...observem...os alunos que não me  
**07** entregaram as cartas é...estão perdendo nota...  
**08 A1** professora...eu não entreguei porque eu tava doente...

## **09 P É VOCÊ ME FALOU QUE...ESTAVA DOENTE...VOCÊ**

### ME FALOU...EU LEMBRO QUE VOCÊ ME FALOU...

- 10** então é observem::os alunos que me entregaram estou aqui com a atividade...  
**11** então é:: não tem nota porquê? porque vocês vão reescrever...e para reescrever...  
**12** é preciso que vocês tenham atenção para os pontos que eu vou mostrar agora...  
**13** veja é nunca façam...prestem atenção e façam silêncio...porque vocês vão refazer  
**14** e para fazer bem é preciso que vocês prestem BEM ATENÇÃO A::: O QUE EU  
**15** VOU FALAR AQUI!!!por favor não conversem...vão anotando se possível...isso  
**16** aqui vocês já sabem eu estou apenas lembrando...é:::pra fazer uma boa carta é  
**17** preciso primeiramente colocar...DATA E LOCAL né? então é::o local e vírgula a  
**18** DATA hoje são sete de novembro de dois mil e sete...então por extenso...não é  
**19** colocar como muitos fizeram sete barra doze barra zero sete não...é colocar por  
**20** extenso numa mesma linha certo?depois...o que é que vem depois de local e  
**21** data quem se lembra?  
**22A2** [saudação inicial!!!  
**23A3** [saudação inicial!!!

**24A4**

[saudação inicial!!

- 25P** saudação inicial é:::uma saudação inicial para...vocês estão escrevendo  
**26** uma carta é para é no caso para um editor de uma revista...então você não vai dizer  
**27** “oi seu editor”...ou “olá seu editor” ( ) então é tem que colocar uma saudação  
**28** então tem um montão de saudação em que você pode falar informalmente com  
**29** um amigo ou alguém da família como... “oi!” “tudo bem?”...então nós sabemos que  
**30** muita gente colocou corretamente...mas não soube adequar...então você tem que  
**31** usar geralmente “senhor” normalmente isso né? “senhor ou senhores editores”...  
**32** da revista...aí diz o nome da revista...da Veja ou da Viva né? então você usar  
**33** “senhor ou senhores editores” é uma linguagem mais...uma linguagem mais  
**34** formal né? elegante...é diferente de dizer “e aí tudo bem?” dessa linguagem do

35 dia-a-dia...então é::no corpo da carta...é preciso contextualizar...o que muitos  
36 de vocês não fizeram...contextualizar é você iniciar o assunto base por exemplo...  
37 alguns de vocês contemplaram a:: o:: relato da atriz Roberta Rodrigues então claro  
38 que tem que constar no corpo da sua carta coisas referentes ao relato então o relato  
39 da atriz Roberta Rodrigues aí você contextualiza é:: você pode até resumir contando  
40 por exemplo ela conta...o que é que ela conta no relato?

42A3 ELA CONTA QUE FOI DISCRIMANADA!!!

43P isso ela conta que ela discriminada né?a:: em duas lojas...uma loja de cosméticos  
44 ( ) e ela foi humilhada...você pode contar de forma rápida se foi ou não... depois  
45 você vai... argumen/dá sua opinião a respeito daquilo é::depois é:: você vai  
46 argumentar né? mostrar as suas opiniões...dizer o que você acha se gostou  
47 o porquê que não gostou...se você é:: neste momento você pode...você pode sugerir  
48 pode dá uma idéia a respeito do:: da:: daquilo que foi dito no relato né? o outro  
49 texto foi um? foi um bate-papo ou um auto-retrato podemos dizer assim...porque na  
50 verdade não é uma entrevista...uma entrevista tem outras características...com  
51 quem?

52A2 com o Aguinaldo Leandro...

53P com o maquiador Aguinaldo Leandro...então vocês vão dizer que ele deu uma  
54 entrevista na revista Veja que está na sessão bate-papo e depois vocês podem dizer  
55 a sua opinião a respeito do...a respeito do texto...( ) então recuperando aqui é::  
56 local e data...a saudação que deve ser mais formal e a::contextualização o conteúdo  
57 né? vocês devem colocar aquilo que está sendo tratado no texto base e ao final você  
58 deve opinar...dá a sua opinião e argumentar...gostei...e o porquê gostei...não gostei...  
59 e o porquê não gostei...e se for o caso sugerir o que você acha mais interessante...  
60 mais interessante...número quatro...atenção na escrita evitar muitos erros...olha  
61 gente...eu sei que vocês são alunos que ainda estão no sétimo ano..que corresponde  
62 a uma sexta série...eu sei que ainda erram...cometem alguns erros...mas eu sei que  
63 tem algumas pessoas/alguns alunos que estão cometendo erros que não são mais  
64 concebíveis ( ) por exemplo...lá no relato de:: de Roberta Rodrigues tem lá no  
65 título...fui humilhada por ser negra né...olha só como ta escrito... como alguém  
66 copiou a palavra humilhar...  
67 ((escreve no quadro umilhada))

## 67P QUAL É O PROBLEMA?QUAL É O PROBLEMA?

68A1 [tem um H...

69A2 [tem um H

70P tem um H e o pior é que a pessoa está copiando...porque tem a palavra no texto  
71 base... palavras é::nome próprio sem inicial maiúscula...tem demais vocês  
72 esquecem eu não sei porque...deve ser é:: influência da internet...do orkut...vi  
73 palavras como “constrangida” é:: sem “n” é...tem um monte de palavras com  
74 problemas de ortografia ( )evitar repetições...gente muitas repetições tornam o texto  
75 CAN-SA-TI-VO né verdade? ( ) é no:: no:: bate-papo...tinha ELE disse que a  
76 maquiagem ELE ELE ELE é tanto “ele” ( ) vocês pensam que só existe “ele” e  
77 “ela” ( ) EU EU EU ...  
78 ((exemplifica outros casos de repetições))  
79 e isso minha gente torna o texto cansativo...então para que nós evitemos tantas

80 repetições é importante que depois de fazer...de colocar tudo...após assinar...vocês  
81 vão ler...reler o texto...observar o que pode ser cortado... né assim? só que tem um  
82 problema...muitos tem PREGUIÇA de reler o seu texto...aí depois que a professora  
83 devolve...diz “aí professora e eu vou ter que fazer de novo!” e vocês não querem  
84 aprender não? ( ) então vocês vão ter que refazer o seu texto... “professora e vai ser  
85 hoje?” claro que não! outra coisa cuidado com a forma de tratar os editores da  
86 revista...teve muita gente falando “você” é... “eu acho que você deveria” ( ) não...  
87 tem que ser o senhor a senhora...uma forma um pouco distanciada né?tem que  
88 manter uma certa distância...afinal eles são autoridades naquilo que estão fazendo...  
89 então na condição deles...nós temos que tratar de maneira mais formal...certo?  
90 então não tratar por “você” ( ) é:: sétima observação...problema com a referência  
91 ao texto...olha...aquilo que Roberta Rodrigues fez foi o quê? aquilo lá é uma  
92 notícia?aquilo é uma entrevista?é o quê?  
93A1 é um relato de experiência...  
94P é um relato...um relato pessoal...ela estava contando uma experiência pessoal  
95 aí teve gente que colocou “na reportagem com Roberta Rodrigues” ta vendo?  
96 não foi reportagem ...vocês estão confundindo...mesmo porque a gente já falou que  
97 a reportagem é um texto maior...que contém fotografias ilustrativas né?ele é um  
98 texto bem maior...bem mais complexo né?então é um relato...ela está contando  
99 experiências da sua vida...então um relato pessoal...já no texto de Aguinaldo  
100 Leandro...parece uma entrevista...parece um pouco com uma entrevista por que o  
101 repórter pergunta e ele responde né...mas como é mais curto...é um pouquinho mais  
102 curta ( ) não tem um texto ou( ) não se considera uma entrevista...pode ser  
103 considerado uma bate-papo...mas a revista chama de auto-retrato ta?  
104 teve gente que disse que era uma reportagem...errou...que era uma notícia...a  
105 maioria disse reportagem...então vamos ter cuidado ao nos referirmos ao texto base  
106 da forma correta...se é uma entrevista...a entrevista...se uma::: um relato...então  
107 colocar que é um relato... e não colocar que ele é outra coisa...é::: observação  
108 número oito atenção para a assinatura...antes da assinatura ...colocar a saudação  
109 final...( )teve gente que colocou a assinatura no nome...antes da carta...não...na  
110 carta a assinatura é no final...então as atividades deverão ser reescritas exatamente  
111 juntamente com o texto...então quando eu entregar na próxima aula...vocês vão reler  
112 ...vão observar o que eu corrigi...ta certo? ( ) então vão observar aquilo que eu  
113 coloquei na correção...e vai justamente fazer o quê? O que é que se faz na  
114 reescritura de um texto?  
115A2 melhorar...  
116P isso melhorar...observando o que eu coloquei na correção...a observação que eu  
120 costume colocar ao lado...então vai fazer a reescritura...observando isso aí...( )  
121 se coloquei muito pronome “eu” tenho que resolver esse problema...se errei muito  
122 na escrita das palavras...se tenho que melhorar a pontuação...tem gente que não  
123 coloca uma vírgula e tem gente que coloca vírgula demais...Bom então eu falei aqui  
124 os pontos principais daquilo que vocês fizeram..agora que não vou entregar os  
125 textos agora...vocês vão fazer atividade de recuperação...quem atendeu aos pontos  
126 todos ou a maioria dos pontos necessários já tem nota... os que não... vão reescrever  
127 tá...porque tiveram uns textos muitos bons...então esse pessoal vai reescrever  
128 também... mas como tem poucos problemas...já tem nota...e os que têm muitos  
129 problemas vão tentando eliminar...porque sua nota vai depender disso...por isso eu

- 130 quero que quando me entregarem a reescritura... quero com o texto original...tá  
131 bom?

## AULA 09

### 01P CONFORME JÁ DITO NA AULA PASSADA..HOJE É O MOMENTO DA REESCRITURA DA CARTA...ENTÃO

- 02 vocês vão receber as cartas...vão ler as OBSERVAÇÕES que coloquei... estão todas 03 aí o que devem melhorar...o que deve corrigir...o que que você deve retirar...então
- 04 o momento da reescritura é o momento de você melhorar...de você é::arrumar aquilo 05 que está mal feito e mal elaborado...então na última aula só lembrando alguns 09 elementos da carta né? que vocês não devem esquecer de colocar...alguns esqueceram ...alguns colocaram de forma errada...então... é::lembrando devem colocar na carta local...a data...hoje são?
- 09A1 dez de dezembro
- 10 ((a professora escreve no quadro a estrutura prototípica da carta com o local, a data...))
- 16 data...))
- 17 dez de dezembro...nestes moldes aqui viu? por extenso... aí vem a saudação inicial
- 18 ...o corpo propriamente dito...aqui você vai dizer aquilo que pretende com relação
- 19 ao/ao seu objetivo né? por volta de quatorze ou quinze linhas...aí fica o conteúdo...
- 20 ( )aí depois tem?depois tem o que?
- 16A2 a saudação final...
- 17P a saudação final e por fim...a AS-SI-NA-TU-RA ...vou devolvendo e os alunos que
- 18 forem chamados venham até aqui e LEIAM! LEIAM! O que eu coloquei...as
- 19 observações...para vocês melhorarem a produção ( )
- 20 ((entrega as produções dos alunos))
- 21P sim...gente coloquem a assinatura no final viu!!