

A FUNCIONALIDADE DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS EM CARTA DE LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR SOLIDÁRIO DA UFCG

Elizabeth Maria da Silva *

Denise Lino de Araújo **

Resumo

Este relato de experiência apresenta o resultado de uma seqüência didática aplicada no Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a qual foi realizada com vistas a analisar como substantivos, adjetivos e verbos são utilizados em cartas de leitor de modo a materializar alguns objetivos desse gênero textual, como o de comentar, relatar e expressar desejos. A estratégia teórico-metodológica é válida e produtiva, uma vez que seu foco está na abordagem de categorias gramaticais articulada com os gêneros nos quais aparecem, sendo considerados, especificamente, os efeitos de sentido que o uso dessas categorias suscita em cartas de leitor.

Palavras-chave: Cartas de leitor. Substantivos. Adjetivos. Verbos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência a ser relatada é resultado de uma seqüência didática aplicada no Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e teve como objetivo ler, analisar lingüisticamente e produzir cartas de leitor.¹

A abordagem da gramática, na maioria das escolas, está pautada no ensino das regras da norma culta da língua, contribuindo, assim, com a indiferença e o desinteresse de boa parte dos alunos, que fica com a impressão de que ensinar gramática é sinônimo de ensinar regras. Geralmente, os professores ministram aulas expositivas, seguidas da aplicação de atividades de natureza mecânica e repetitiva, em detrimento de propostas reflexivas e desafiadoras.

Ultimamente, entretanto, vem-se discutindo a possibilidade de estudar conteúdos gramaticais a partir de gêneros textuais. É uma alternativa interessante, na medida em que procura sinalizar para os alunos que estes

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, professora de redação do ensino médio, tutora do Programa Mídias na Educação e leitora especialista da Coleção Tópicos em Linguagem, publicada pela Editora Lucerna (Rio de Janeiro). professoraelizabethsilva@gmail.com

** É Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Campina Grande e é tutora do PET LETRAS da mesma instituição. linodenise@yahoo.com.br

conteúdos gramaticais, freqüentemente estudados na escola, têm funcionalidades específicas, dependendo do gênero em que aparecem. O problema é que muitos professores sentem dificuldades em trabalhar nesta perspectiva, seja porque ela é recente, seja pela excessiva carga horária que os impossibilita, muitas vezes, de realizar tal trabalho, que demanda certo tempo de preparação.

Acreditando que aulas de análise lingüística (de gramática) a partir de gêneros podem ser, de fato, mais produtivas e, sobretudo, despertadoras do interesse dos alunos pela disciplina Língua Portuguesa, propusemo-nos a desenvolver uma seqüência didática, na qual traçamos um trabalho sobre a funcionalidade das categorias gramaticais adjetivos, substantivos e verbos no gênero carta de leitor, além da leitura e da produção desse gênero.

A preferência por cartas de leitor se justifica pelo fato de contribuir, significativamente, para o aprimoramento de, pelo menos, três habilidades, quais sejam: argumentar/comentar; relatar experiências/desabafar; e sugerir/expressar desejos. Trata-se, assim, de um gênero no qual os alunos poderão perceber diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, dentre outros. (cf. BEZERRA, 2002). Já a escolha pelas categorias gramaticais referidas está atrelada à escolha do gênero, uma vez que são categorias predominantes na estrutura lingüística das cartas de leitor, cujo emprego revela, de forma geral, os objetivos almejados pelos autores das cartas.

O presente relato está organizado em quatro partes. Sendo esta primeira parte a introdução; na segunda, fazemos uma descrição dos procedimentos metodológicos; na terceira, apresentamos uma análise das atividades aplicadas em sala de aula; na última, tecemos algumas considerações sobre a experiência realizada.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Acreditamos que todos os procedimentos metodológicos utilizados nas atividades pedagógicas de ensino/aprendizagem do português, assim como a escolha dos objetivos e a definição do objeto de estudo desta atividade são desenvolvidos com base numa dada concepção de língua. Nesse sentido, quando nos propusemos a estudar as categorias gramaticais adjetivos, substantivos e verbos a partir do gênero carta de leitor, fizemo-la entendendo a língua enquanto atuação social de dois ou mais interlocutores, relacionada às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (cf. ANTUNES, 2003).

Sob esse ponto de vista, defendemos a utilização da língua enquanto prática social, para a qual é variável na forma, em virtude das diferentes funções que se propõe a cumprir e dos diferentes gêneros em que se realiza. Sendo assim, a produção de textos escritos, de igual maneira, varia conforme as diferentes funções que pretende exercer. Foi pensando dessa forma que discutimos com os alunos gêneros textuais, entendidos, conforme Marcuschi (2002), como textos que apresentam estruturas composicional, temática e lingüística que lhes são peculiares, cujo significado independe de sua extensão. Além disso, materializam-se por meio de formas sócio-historicamente estabilizadas. Trabalhamos mais especificamente o gênero carta de leitor com base nas contribuições de Bezerra (2002), que, além de apresentar algumas características do gênero, sugere uma proposta de trabalho do mesmo em sala de aula.

Com relação à abordagem das categorias gramaticais já citadas, recorreremos às contribuições de Cegalla (1996) e Bechara (2004) para a apresentação sistematizada dessas categorias na perspectiva tradicional, e aos estudos de Neves (2002) e de Dias (2001) para a discussão desses conteúdos a partir do seu uso, bem como de sua funcionalidade semântico-enunciativa. Esta segunda abordagem está ancorada no pressuposto de que “a lín-

gua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade. Por essa razão, faz-se necessário levar em conta não apenas a descrição dos enunciados, efetivamente produzidos pelos usuários da língua, mas também o processo de enunciação” (cf. REINALDO & DOURADO 2005, p. 4).

Por fim, quanto à produção da carta de leitor, a concepção de escrita como trabalho está subjacente a tal. De acordo com Sercundes (1998), nessa concepção, o professor interage com os alunos no momento da produção textual, assumindo, assim, o papel de mediador entre eles e o texto. Além disso, o educador solicita, geralmente, uma produção contextualizada, ou seja, apoiada por textos indicados que subsidiarão os alunos no tocante à abordagem do tema e às condições reais de produção do mesmo: objetivo, interlocutor e ambiente de circulação (cf. BRONCKART, 1999). O ato de escrever, portanto, é um trabalho dialógico, em que o aluno ocupa a posição de sujeito-autor e sua produção se constitui uma atividade com função sócio-comunicativa, uma vez que ele dirá/escreverá algo para alguém, com um determinado objetivo.

PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS: DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO

As aulas do estágio foram ministradas no Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da UFCG, como já dito. Trata-se de um cursinho sem fins lucrativos, cujo corpo docente, no geral, é constituído por graduandos da instituição. Funciona de segunda à sexta-feira no turno noturno e os alunos assistem a duas aulas por dia – das 18h 30 às 20h 00 (primeira aula) e das 20h 10 às 21h 30 (segunda aula). As aulas de Língua Portuguesa foram ministradas no primeiro horário das segundas-feiras, totalizando 6 horas-aulas.

Há, nesse cursinho, 6 turmas denominadas por letras do alfabeto. Estagiamos na turma “A”, constituída por aproximadamente 55 alunos, embora, em cada aula,

tivessem aparecido alunos remanejados da lista de espera. A maioria deles é jovem que, no geral, já prestou mais de um vestibular, conforme a aplicação de uma sondagem. Além disso, a maioria desses alunos pertence à classe socialmente desfavorecida e cursou todo o ensino médio na rede pública de ensino (dois dos pré-requisitos para o candidato participar da seleção do cursinho).

Todo o trabalho desenvolvido foi voltado para a discussão de cartas de leitor, destacando a leitura, a análise lingüística e a produção desse gênero. Para tal, desenvolvemos a seqüência didática em quatro encontros.

No primeiro, traçamos como objetivo reconhecer o contexto de produção em que se insere a carta de leitor. Para isso, organizamos a aula em dois momentos. No primeiro, distribuimos um conjunto de cartas de leitor relacionadas ao texto motivador da aula, a reportagem “Trair e teclar, é só começar”¹, com o objetivo de que os alunos levantassem hipóteses sobre a provável tese defendida pelo autor nesse texto. Alguns alunos se motivaram a participar da aula, dizendo que o autor iria defender que a internet estava acabando com muitos relacionamentos, justificando com alguns trechos das cartas: “tive meus scraps do *orkut* vasculhados pela mulher (...) recebi a notícia de que não deveria voltar para casa”; “ainda que seja virtual, a traição traz conseqüências, desde um simples abalo na relação até um rompimento”. Apenas uma aluna levantou a hipótese de que o autor iria falar sobre os casamentos que surgem a partir dos bate papos da internet, justificando com o trecho de uma carta – “conheci minha mulher numa sala de bate papo. Somos muito felizes, e a internet serviu apenas para saber que existíamos”. Os alunos que apontaram a outra hipótese contra-argumentaram dizendo que era apenas uma carta dentre as 10 que constituíam a coletânea e, além disso, um aluno destacou, na mesma carta sinalizada pela aluna, que o autor disse no final “Mas é preciso ter cuidado, pois, da mesma forma que ela nos uniu, pode destruir uma família”. A discussão não durou muito tempo, pelo

contrário, a aluna demonstrou ter sido convencida pelo discurso dos outros alunos.

Então, para verificar se as hipóteses dos alunos, anotadas no quadro, confirmaram-se ou não, fizemos uma leitura em voz alta da reportagem editada. Em seguida, perguntamos para eles qual a hipótese se confirmava e o que eles acharam da reportagem. Alguns alunos afirmaram que a primeira hipótese feita se confirmou e boa parte deles concordou que a traição virtual é uma modalidade de traição. Vale destacar que a maioria dos alunos não se envolveu na discussão. Talvez porque o tema não era tão familiar, pois quando perguntamos quem tinha acesso à internet, poucos levantaram a mão. Além disso, três alunos disseram que nunca tinham ouvido falar em *Msn* nem em *Orkut*. Nessas circunstâncias, caracterizamos brevemente esses *sites* para, em seguida, dar continuidade à discussão. Mas os alunos se limitaram a ratificar o que foi apresentado na reportagem. Apenas uma aluna, a que levantou a segunda hipótese, discordou da reportagem, dizendo que, no caso dela, conheceu um rapaz no *Orkut* e o namora há um ano e meio, sugerindo que esse tipo de *site* nem sempre contribui para o desentendimento dos casais, podendo também uni-los.

No segundo momento do encontro, distribuímos outro conjunto de cartas de leitor relacionadas a diferentes assuntos e publicadas em diferentes revistas e entregamos um roteiro para a discussão sobre as condições de produção desse gênero. O nosso objetivo era que os alunos observassem, tanto nessa coletânea quanto na que foi entregue no primeiro momento, quais os objetivos das cartas leitor, quem são os destinatários, qual o ambiente de circulação e se esse gênero é dependente de outro ou não. Nesse momento da aula, os alunos foram mais participativos, conseguiram identificar os objetivos das cartas: 1) comentar; 2) desabafar; e 3) expressar desejos. Além disso, apontaram o editor da revista e o autor de um texto como sendo os possíveis destinatários das cartas de leitor. Disseram ainda que esse texto circula em

revistas. Nessa discussão, nós respondíamos as questões e ao mesmo tempo as exemplificávamos com as cartas apresentadas na coletânea distribuída. Por fim, reconheceram que a carta de leitor só existe por causa de um outro texto/gênero, momento em que definimos “gêneros textuais”, como sendo modelos de textos que circulam na sociedade.

Tendo em vista que a discussão sobre o contexto de produção das cartas de leitor demandou todo o primeiro encontro, não foi possível aplicar uma atividade de compreensão, focalizando duas cartas de leitor relativas à reportagem, em sala de aula, como tínhamos planejado. Mas os alunos levaram-na para responder em casa.

No segundo encontro, nosso objetivo foi perceber em que medida o uso de substantivos e de adjetivos sinaliza o objetivo de comentar em cartas de leitor. No entanto, antes disso, corrigimos, oralmente, a atividade da aula anterior, a qual, pelo que percebemos durante a correção, foi de fácil resolução, uma vez que boa parte dos alunos deu respostas adequadas às questões. Com relação aos procedimentos adotados para atingir os objetivos propostos para o segundo encontro, distribuímos para os alunos uma coletânea de cartas de leitor relativas ao texto “Trair e teclar, é só começar”. Destacamos quatro cartas cujo objetivo principal era tecer comentários e pedimos para que eles sublinhassem palavras que materializavam esse objetivo. Em seguida, pedimos para que identificassem as classes gramaticais a que pertencem às palavras destacadas nas cartas. Sendo que antes dessa segunda tarefa, perguntamos para eles se se lembravam das classes de palavras. Todos disseram que não. Sendo assim, fizemos uma exposição oral no quadro acerca das 10 classes, enfatizando substantivos, adjetivos e verbos, objetos de estudo da seqüência didática. Mesmo depois de ter feito esta exposição, os alunos afirmaram não terem se lembrado do conceito de substantivos nem de verbos, recordaram apenas o papel dos adjetivos.

Após essa breve exposição oral, solicitamos aos pré-vestibulandos que nos dissessem as palavras que haviam destacado nas cartas como sendo sinalizadoras da opinião dos autores. À medida que eles iam dizendo, nós íamos anotando-as no quadro. Em seguida, pedimos para que nos dissessem a classe de palavra a que pertenciam os termos indicados. Eles se confundiram um pouco na distinção entre substantivos e adjetivos, de modo que classificaram aqueles como sendo estes. É compreensível tal atitude, porque os substantivos que apareciam nas cartas assumiam a função de adjetivos. Essa atitude, inclusive, foi observada também na atividade proposta, como comentaremos no tópico seguinte. Finalizamos a discussão mostrando para os alunos que as categorias gramaticais substantivo e adjetivo, além do papel que exercem nas frases, segundo a gramática tradicional, são predominantes nas cartas de leitor, cujo objetivo principal é comentar (seja em relação à revista e ao gênero publicado neste suporte, seja em relação ao assunto tratado no gênero ao qual se refere). Essas categorias são, portanto, reveladoras de opinião.

Nesse encontro, também não foi possível aplicarmos uma proposta de atividade referente ao emprego de substantivos e de adjetivos em cartas de leitor, como havíamos programado, tendo em vista o tempo demandado na discussão sobre a funcionalidade das categorias. Assim, os alunos levaram a atividade para casa e nos devolveram no dia seguinte.

No terceiro encontro, fizemos a correção da atividade indicada no encontro anterior. A finalidade desse encontro foi perceber em que medida o uso de verbos sinaliza o objetivo de relatar e de expressar desejos nas cartas de leitor. Para alcançá-lo, seguimos os mesmos procedimentos adotados no encontro anterior: identificação das palavras nas cartas relativas ao texto motivador da aula que materializavam os objetivos de relatar/desabafar e sugerir/expressar desejos seguida da identificação da classe gramatical a que pertencem as palavras destacadas. No entanto, para economizar tempo, utilizamos

uma estratégia diferente da empregada na aula anterior: desenhamos um quadro na lousa para colocarmos as respostas, destacando: carta 1 – objetivo, palavras que sinalizam esse objetivo e classe gramatical a que pertencem –; carta 2 idem, e assim, sucessivamente.

Os alunos conseguiram preencher o quadro conosco de modo a apontar os verbos que, de fato, organizavam o desabafo dos autores das cartas e, no caso das cartas cujo objetivo era exprimir desejo, destacaram o verbo “gostaria”, além de notarem que todas as palavras que eles destacaram pertenciam à classe dos verbos. Tendo em vista a produtividade da discussão, parece-nos que esse encontro foi o de maior participação dos alunos. Desse modo e com o intuito de complementar a discussão sobre a funcionalidade dos verbos no gênero carta de leitor, retomamos duas cartas discutidas na aula anterior, para que os alunos percebessem que, além dos substantivos e adjetivos utilizados, o verbo também é um revelador do posicionamento do autor. Depois dessa etapa de reconhecimento dos objetivos das cartas, palavras que os materializam e classes a que pertencem, finalizamos a discussão estimulando os estudantes a verificarem que os tempos verbais expressam, normalmente, os objetivos das cartas de leitor.

Por fim, aplicamos uma proposta de atividade referente ao emprego de verbos em cartas de leitor, a qual foi respondida em sala pelos alunos, não sendo possível corrigi-la, uma vez que boa parte deles demorou para respondê-la. Um dos motivos foi a dificuldade de responder a terceira e a quarta questões que se referiam às pessoas do discurso nas quais as cartas apresentadas na questão são escritas e qual a significação dessas pessoas. A intenção, como comentaremos no próximo item, era a de fazer os alunos perceberem por si próprios, já que nós não tínhamos feito nenhum comentário na aula sobre isso, esse outro aspecto característico das cartas de leitor. Mas, diante da dificuldade apresentada pela maioria, fizemos uma breve

exposição sobre as pessoas do discurso e as exemplificamos com cartas expostas em uma das coletâneas discutidas em sala. Todos os alunos que assistiram à aula responderam à atividade e a entregaram.

No último encontro, apresentamos em transparência, as cartas de leitor que apareciam na atividade proposta no encontro anterior, com o objetivo de corrigi-la. Em seguida, apresentamos aos alunos, por escrito, uma situação sócio-comunicativa contextualizada, na qual eles deveriam escrever uma carta de leitor a ser publicada em um caderno organizado pelos estagiários da disciplina Prática de Ensino II de Língua Portuguesa e Literatura. Essa produção tem como objetivo divulgar, tanto no Cursinho Pré-vestibular Solidário como fora dele, o ponto de vista dos alunos acerca da traição virtual, tema norteador da seqüência didática. A preferência por esse tema se justifica pelo fato de estarmos vivenciando, no momento atual, essa nova modalidade de infidelidade pela internet. Sendo assim, quando produziram a carta de leitor, os alunos apresentaram sua opinião sobre o assunto indicado e, ao mesmo tempo, revelaram, conscientes ou não, sua autoria e subjetividade no texto.

Depois de termos distribuído a proposta de produção textual, nós a lemos e explicamos. Sugerimos aos alunos que fizessem rascunho, uma revisão do texto escrito e, depois “passassem a limpo” para entregar. Alguns alunos, os novatos, recusaram-se a escrever a carta porque não tinham assistido às aulas anteriores. Nessas circunstâncias, fizemos uma leitura da reportagem editada e um breve comentário sobre a mesma, de modo a oferecer uma certa contribuição temática, mas cientes de que o desempenho desses alunos, provavelmente, seria diferente dos demais. Durante a produção, poucos alunos sentiram dúvidas. A pergunta mais recorrente foi se deveriam colocar um título na carta. Não respondemos, mas pedimos para que olhassem as cartas que foram distribuídas ao longo das aulas e eles próprios encontrassem a resposta. Todos os alunos nos entregaram a carta até o final da aula.

Além da produção de uma carta de leitor, esse encontro teve como objetivo reescrever a carta produzida: os alunos formariam duplas, de modo que cada um analisaria o texto do outro com base em critérios previamente elencados e, na seqüência, o autor da carta faria a reescrita, se necessário. No entanto, não foi possível contemplar esse objetivo tendo em vista o fator tempo. Importante queremos salientar que corrigimos todas as cartas, conforme os critérios estabelecidos, e fizemos alguns comentários nas mesmas de modo a destacar aspectos positivos e aspectos negativos que deveriam ser melhorados.

AValiação DAS ATIVIDADES APLICADAS

Com o objetivo de verificar se as discussões realizadas em sala foram produtivas, ou seja, se alunos conseguiram aprender o conteúdo, aplicamos, no final de cada encontro, uma atividade escrita, conforme descrito no tópico anterior. A primeira atividade era referente à compreensão de duas cartas de leitor. Não exigimos que os alunos nos entregassem tal atividade, porque nosso objetivo era apenas que eles se familiarizassem com o gênero, identificando o nome dos autores das cartas e dos destinatários das mesmas, a temática abordada e o ponto de vista defendido, questões que poderiam ser comentadas oralmente.

Quanto às outras atividades propostas, apresentamos uma avaliação nos tópicos que seguem.

Atividade 2 – uso de substantivos e de adjetivos em cartas de leitor

A atividade referente ao uso de adjetivos e de substantivos em cartas de leitor é constituída por duas questões. Na primeira, apresentamos quatro cartas de leitor, todas com o objetivo de comentar. Deixamos claro no enunciado da questão o objetivo e a informação de

que esse comentário poderia se referir à revista onde o texto foi publicado ou ao(a) autor(a) do texto, conforme sugere o uso de certos adjetivos e de certos substantivos. Os alunos, cientes disso, deveriam preencher o quadro indicado na questão. Não se trata de uma atividade de mera identificação, porque para respondê-la, eles precisavam analisar três aspectos: qual a natureza do comentário feito na carta de leitor; qual o destinatário e quais as marcas lingüísticas (os substantivos e/ou adjetivos) que materializavam tal comentário. Sendo assim, eles realizariam uma atividade de compreensão, justificando sua opinião com elementos do texto e, ao mesmo tempo, demonstrando se conseguiam diferenciar os substantivos dos adjetivos.

Após a correção da atividade, verificamos que os alunos perceberam, no geral, a natureza dos comentários feitos nas cartas de leitor apresentadas na questão, bem como a quem se dirigiam. No entanto, a maioria deles, assim como aconteceu no momento da discussão em sala, confundiu substantivos com adjetivos. Na carta 3, por exemplo, muitos alunos destacaram as palavras “elegância” e “delicadeza” como sendo adjetivos e na carta 4, destacaram “sutileza” e “sensibilidade” como pertencentes a esta classe de palavra. Esse é um dado interessante, pois sugere que boa parte dos alunos, embora não dominasse a definição de substantivo, notou a funcionalidade adjetival dessa categoria nas cartas de leitor selecionadas.

A questão 2 tinha como objetivo reforçar que os adjetivos e os substantivos são categorias que sinalizam, normalmente, o posicionamento do autor. Diferentemente da questão anterior, o aluno deveria demonstrar que aprendeu o conteúdo respondendo a uma questão de reescrita, na qual ele reescreveria a carta “a” apresentada na questão de modo a alterar o ponto de vista do autor. Então, se o aluno conseguiu identificar, na questão 1, os substantivos e adjetivos que apontam o posicionamento do autor, nesta questão, ele iria apenas redirecionar o comentário, também utilizando essas classes de palavras.

Vale destacar que, dos 11 alunos que responderam a primeira questão, apenas 7 responderam a segunda. Na verdade, apenas 5, porque encontramos 4 respostas iguais, sendo que dessas 5 respostas, somente em duas os alunos atingiram o objetivo da questão:

Ex.: 1

Veja poderia ter sido melhor, se mostrasse que a traição virtual, não é real e só existe na mente das pessoas.²

(A1)

Ao comparar essa reescritura com a carta “a” apresentada na atividade proposta, verificamos que, para redirecionar o posicionamento do autor, o aluno retirou o advérbio “não” anteposto ao verbo “poderia”, que sugere na carta um elogio, mas que nesta, sua ausência sinaliza uma crítica do autor. O aluno também acrescentou esse advérbio antes da palavra “real”, que também aparece na carta, para negar a existência da traição virtual, reforçando que esse tipo de traição “só existe na cabeça das pessoas”. Ou seja, o estudante, de fato, aproveitou o comentário feito na carta e o reescreveu a partir de elipse e de acréscimos. Queremos destacar que dois alunos colocaram essa mesma resposta, sendo que em outra, os alunos, mais uma vez, deram respostas plagiadas – utilizaram adjetivos com carga semântica igual a dos que foram empregados na carta. Em relação às outras respostas, em uma, o aluno fugiu do que foi pedido e na outra a letra era ilegível.

Talvez a omissão dos alunos em responder a questão, bem como o fato de aqueles que a responderam, em geral, terem-no feito de forma inadequada se justifiquem em função de não estarem acostumados a escrever na escola ou em casa. Nesse sentido, entendemos ser relevante investir em atividades desta natureza, mesmo que a princípio visem apenas uma reescritura, até porque só se aprende algo fazendo/exercitando.

Atividade 3 – uso de verbos em cartas de leitor

A atividade referente ao uso de verbos em cartas de leitor é constituída de 4 questões. A primeira é uma questão objetiva, que tem como finalidade relacionar tempos verbais, já destacados nas cartas de leitor, com os objetivos desse gênero. Verificamos que basicamente metade dos alunos respondeu a alternativa certa, letra “d” (são corretas assertivas III e V), sendo que a outra metade respondeu, com exceção de quatro alunos, a letra “e” (são corretas as assertivas III, IV e VI). Ao indicar essa letra como a correta, os alunos demonstram uma contradição em suas idéias, seja em relação à identificação do tempo verbal, seja em relação à identificação dos objetivos das cartas de leitor, já que a informação contida na assertiva III se opõe às informações contidas nas assertivas IV e VI. De um lado, alguns alunos consideraram correto que o verbo “acredito” está flexionado no presente, revelando o posicionamento do autor (primeira parte da assertiva III) e, ao mesmo tempo, assinalaram como correta a assertiva IV, a qual diz que o verbo está no presente, expressando um desejo do autor. Há, assim, uma confusão no tocante ao objetivo da carta sugerido pelo uso do verbo, uma vez que o verbo em destaque não expressa um desejo do autor, mas um posicionamento do mesmo.

Por outro lado, alguns alunos consideraram correto que o verbo “gostaria” está no futuro do pretérito, expressando um desejo do autor (segunda parte da assertiva III) e assinalaram também a assertiva VI que, embora confirme o objetivo da carta, apresenta uma classificação inadequada do tempo verbal (futuro do presente). Os alunos que indicaram essas duas alternativas demonstram insegurança no tocante à classificação dos tempos verbais segundo a norma culta.

A nosso ver, o desempenho dos alunos poderia ter sido melhor, porque foram participativos ao longo da discussão, sugerindo, portanto, terem compreendido

o assunto. No entanto, o fato de quase a metade da turma ter respondido de forma incorreta talvez se explique porque a questão proposta contempla uma perspectiva de ensino recente, estudo da análise linguística a partir de gêneros. Além do mais, a discussão sobre esse assunto foi realizada em apenas uma aula, tempo insuficiente para os alunos demonstrarem uma boa performance, sendo que muitos alunos chegavam atrasados à aula, não participando, assim, de boa parte da discussão.

A questão 2 tem como objetivo sistematizar a relação feita na questão anterior a partir do preenchimento de uma coluna, na qual os alunos deveriam relacionar os objetivos das cartas de leitor com os tempos verbais predominantes nas cartas. Quase todos os alunos acertaram essa questão, com exceção de 4. Interessante que esse resultado, de certa forma, vai de encontro ao obtido na questão anterior, uma vez que os alunos que responderam a alternativa errada na questão anterior, sugerindo que não conseguiram compreender bem a relação entre tempo verbal e objetivos das cartas de leitor, acertaram esta questão. Podemos entender isso a partir de duas hipóteses. A primeira diz respeito à influência da discussão realizada na aula, já que, após a análise oral de algumas cartas, fizemos uma sistematização no quadro do conteúdo de modo a estabelecer essa relação (quase todos os alunos anotaram no caderno). A segunda se refere à natureza da questão, enquanto a primeira exigia mais atenção e raciocínio de modo que os alunos deveriam associar o tempo verbal destacado com o objetivo da carta de leitor e analisar todas as assertivas feitas sobre esta associação, nessa, os estudantes iriam apenas sistematizar o que fizeram na questão anterior, já que deveriam relacionar os objetivos das cartas de leitor com o tempo verbal co-relato.

O objetivo da terceira questão é identificar as pessoas verbais nas quais as cartas apresentadas foram escritas, justificando com palavras das mesmas. Verificamos que a maioria dos alunos conseguiu identificar e justificar a resposta adequadamente, visto que destacaram o uso

dos verbos para explicar o emprego da 1ª pessoa do singular – “aplaudo” e “agüento” – e da 1ª do plural – “deveríamos” e “somos”. Com relação ao uso da 3ª pessoa do singular, destacaram a palavra “medicina”.

Quanto à última questão, cujo objetivo é reconhecer a função das pessoas do discurso, observamos que todos os alunos reconheceram o sentido da 1ª pessoa do singular, mas muitos confundiram o significado da 1ª pessoa do plural com o da 3ª pessoa do singular. Tanto essa questão como a 4ª foram elaboradas com o objetivo de verificar se os alunos perceberiam uma das características das cartas de leitor que não foi discutida em sala. Notamos que, embora tivéssemos feito uma breve exposição sobre o assunto para que os alunos soubessem responder a essas questões, ainda sentiram, em geral, dificuldades de entender o significado do uso das pessoas verbais, notadamente da 1ª do plural e da 3ª do singular. Talvez porque na escola estivessem acostumados a dizer quais são as pessoas do discurso ou a usá-las no momento em que conjugavam verbos e dificilmente tivessem parado para refletir sobre o significado dessas pessoas. Por isso, entendemos que seja relevante propor atividades dessa natureza, de modo a estimular os alunos a pensar a respeito da função, do sentido daquilo que eles utilizam cotidianamente, até porque a aprendizagem se torna mais produtiva e significativa quando sabemos o(s) objetivo(s) de se fazer ou de se utilizar algo.

Atividade 4 – produção de cartas de leitor

Tendo realizado discussões em sala acerca tanto dos objetivos das cartas de leitor quanto da temática “Traição virtual”, apresentamos aos alunos uma proposta de redação na qual eles deveriam escrever uma carta de leitor sobre o tema indicado. Oferecemos o contexto de produção do gênero (objetivo, destinatário e ambiente de circulação), bem como indicamos os critérios de avaliação.

Tomando como base os critérios previamente elencados, observamos, nas 46 cartas produzidas, que a maioria dos alunos respeitou o tema indicado (com exceção de 3 alunos que comentaram a respeito da influência da internet na sociedade) e cumpriu alguns objetivos das cartas – a sugestão de algo ou expressão de um desejo (2 alunos), o desabafo (7 alunos) e, sobretudo, o objetivo de comentar (37 alunos). A nosso ver, a pouca recorrência de cartas com os dois primeiros objetivos pode ser justificada pelo fato de os alunos não terem tanta familiaridade com o tema, pois, como já dissemos, poucos alunos tinham acesso à internet. Logo, não tinham relatos de experiência a fazer nem sugestões a oferecer no que diz respeito à traição virtual.

A princípio, achamos a escolha do tema inadequada, tendo em vista o histórico social dos candidatos e o fato de alguns alunos terem nos informado que nunca tinham ouvido falar em *MSN* nem em *Orkut*. No entanto, quase todos os alunos conseguiram abordar o tema com segurança, até os alunos novatos.

Com relação às características composicionais do gênero focalizado, verificamos que a maioria dos alunos as respeitou, com exceção de seis.

Vejamos um exemplo no qual o aluno respeitou o tema e o gênero:

Ex.: 2

Particularmente tenho a temática “Traição virtual” da reportagem de Daniela Pinheiro “Trair e teclar, é só começar” (VEJA, 25 de janeiro de 2003) como muito interessante e própria. Como já foi bastante comentado e constatado, há altos índices de crise conjugais por conta dessas salas de bate papo. A traição virtual é real pela cumplicidade das pessoas envolvidas. Os adeptos comentam sobre sua intimidade nas conversas, chegando a encontros que possibilitam o contato físico.

Não tenho nenhuma experiência em sala de bate papo, mas acho que deveria se ter uma certa prudência por parte dos adeptos para que essas conversas não tenham conseqüências mais sérias e afetem a relação com pessoas de sua convivência.

Tatiana

Massaranduba, Paraíba

Como podemos verificar, a aluna escreveu uma carta de leitor contemplando tanto um dos objetivos desse gênero, no caso, comentar, quanto o tema indicado, traição virtual. Além disso, utilizou adequadamente as classes de palavras estudadas em sala de aula – substantivos, adjetivos e o verbo – de modo a sinalizar, de fato, seu posicionamento favorável frente ao tema abordado na reportagem, conforme as palavras destacadas na carta. A autora também apresentou sua identificação – nome e endereço. Tudo isso demonstra que as discussões realizadas em sala foram, de forma geral, produtivas, uma vez que a maioria da turma conseguiu compreender tanto o tema quanto o gênero abordados nas aulas.

No entanto, a maior dificuldade demonstrada pelos alunos nas cartas de leitor diz respeito ao uso da língua (quarto critério indicado na questão). Observamos uma certa recorrência do uso inadequado (muitas vezes, ausência) dos sinais de pontuação; erros de ortografia; ausência de acentuação das palavras; além de inadequações relativas à concordância verbal e nominal. Vejamos um fragmento de uma carta:

Ex.: 3

Como por exemplo__O engenheiro civil Ricardo Passos que passava a maioria de seu tempo trabalhando e em um determinado final de semana na ausência de sua esposa passou por sua capeça a ideia de violar as correspondências de sua esposa, e enquanto ele estava navegando de repente a luzinha piscou avizandando a chegada de uma nova mensagem_ele curioso comesou a ler: “oi amor_tudo bem_gostaria de te ver hoje a noite_poderia ser”?...

Paulo Ricardo
Campina Grande – PB

Como podemos perceber a partir dos destaques na carta, o aluno demonstrou problemas de pontuação, ortografia e acentuação. Há também influência da oralidade informal, como sugere a forma como as idéias são apresentadas na carta. Nessas circunstâncias, entendemos que seja necessário (re)pensar a forma como esses conteúdos vêm sendo abordados na escola, de modo a discuti-los a partir do seu uso no texto e não a partir de exposição de regras, como geralmente acontece.

Enfim, a experiência de abordar gramática a partir de gêneros textuais foi bastante produtiva, uma vez que os alunos cumpriram, de forma geral, as atividades, demonstrando boa performance, dando respostas pertinentes às perguntas formuladas e tecendo comentários coerentes com as discussões.

Entretanto, a maioria dos alunos não demonstrou bom desempenho nas questões propostas no simulado aplicado no final do estágio. Em geral, os alunos assinaram alternativas incorretas nas questões objetivas referentes aos conteúdos ministrados ao longo do estágio, especificamente em relação às questões que contemplavam o conteúdo argumentação.

Esse desempenho regular dos alunos pode ser entendido pelo fato de o simulado ter sido a primeira avaliação geral dos conhecimentos construídos pelos candidatos até aquele momento. Além disso, houve, provavelmente, um abalo no componente psicológico desses estudantes, já que estavam numa situação parecida com a do vestibular, onde não poderiam consultar material nem conversar com outrem. Pode ser, ainda, que os alunos não tenham (re)lido os textos discutidos nem estudado os conteúdos trabalhados em sala, contemplados no simulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos alcançar os objetivos traçados para a seqüência didática, uma vez que lemos, analisamos linguisticamente e produzimos, juntamente com os alunos, o gênero carta de leitor. Apenas não foi possível fazermos uma reescrita das cartas em sala de aula, mas fizemos comentários nas mesmas, mostrando para os alunos os aspectos positivos e os que deveriam ser melhorados.

A participação dos alunos foi relativamente boa e seu desempenho nas atividades propostas ao longo das aulas, sobretudo às referentes à análise lingüística, foi razoável, motivos pelos quais devemos continuar desenvolvendo seqüências didáticas dessa natureza.

Foi uma experiência válida para nosso crescimento profissional, por vários motivos, principalmente porque ratificou uma das teorias estudadas no curso de licenciatura de que é possível despertar o interesse dos alunos pela gramática, destacando a funcionalidade dos seus conteúdos nos gêneros textuais. A nosso ver, é uma estratégia que poderia ser utilizada pelos professores do ensino fundamental e do médio (desde que a escolha dos gêneros seja adequada às séries), pois permite que o ensino de Língua Portuguesa seja mais produtivo, dado que o aluno aprenderá determinados conteúdos gramaticais a partir de sua funcionalidade em gêneros, ao invés de estudá-los em situações descontextualizadas, por meio de uma exposição sobre as regras que os regem, como normalmente acontece nas escolas.

No entanto, reconhecemos que as turmas do Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da UFCG, representam uma exceção à realidade do ensino brasileiro, já que dificilmente o professor se depara na sua rotina escolar com alunos participativos e interessados nas discussões em sala, que fazem as atividades e que, raramente, conversam paralelamente à aula.

Abstract

This article aims at showing an experiment report as a result of a didactic sequence applied at the college entrance exam course sponsored by the Federal University of Campina Grande (UFCG). The didactic sequence was put into practice with the objective of analyzing how nouns, adjectives and verbs are used in letters from readers in order to materialize the aims of this textual genre, such as commenting, reporting and expressing wishes. The theoretical and methodological strategy is valid and productive, due to the fact that its focus is on the grammatical strategies approach articulated with the genres in which it appears. We have considered, specifically, the sense effects produced by these categories in the letters from readers.

Key words: Letters from readers. Nouns. Adjectives. Verbs.

NOTAS

- ¹ Esta experiência foi realizada como uma das atividades da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, ministrada pela professora Dra. Denise Lino de Araújo.
- ² Trata-se de uma edição da reportagem, tendo em vista a extensão da mesma.
- ³ Os exemplos foram transcritos tais quais aparecem no corpus.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional pela linguagem. In.: *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 70-100, 108-117, 194-216.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas de leitor na sala de aula. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.
- BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In.: _____ *As atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 91-103.
- DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de língua portuguesa – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 126-138.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. et ali. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 19-36.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 25-116, 173-199.
- REINALDO, M. A. G. M. E DOURADO. *Referenciais Curriculares da Paraíba: Língua Portuguesa e Estrangeira*. Sec_PB no prelo. 2005. p. 1-43.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In.: CHIAPPINI, Lúcia & GERALDI, João Wanderlei (orgs.). *Aprender e ensinar com textos*. V.1 São Paulo: Global, 1998. p. 25-34.

Enviado em 5 de junho de 2008
Aprovado em 11 de julho de 2008

