

(RE)CONHECIMENTO DA ADJETIVAÇÃO COMO ASPECTO LINGUISTICO-GRAMATICAL NO GÊNERO REPORTAGEM

BARBOSA, Jackson Cícero França Barbosa
jacksoncfb@gmail.com
UEPB

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar uma experiência que apresenta o resultado de uma sequência didática aplicada no Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a qual foi realizada com vistas a analisar como se articulam processos de adjetivação nos aspectos linguísticos do gênero reportagem. Como o foco linguístico se desenvolveu acerca de construções adjetivas, o conhecimento a respeito da subordinação adjetiva também foi considerado. Dessa forma os conceitos construídos em relação à constituição das relativas, também foram apontados, seguindo as instruções relacionadas ao uso, em conformidade com aspectos sistêmico-funcionais, presentes no estudo de Duarte (2011), como por exemplo, o emprego da vírgula, de forma eficiente, bem como entendendo os seus processos de subjetividade e relações de sentido, presentes nas explicações, restrições e/ou nos apostos. Para endossar as reflexões teóricas abordadas, pautamo-nos em estudos que fundamentam, em relação ao ordenamento funcional, o uso de substantivos e adjetivos na construção do texto (PERINI, 2006; AZEREDO, 2010, 2011; TRAVAGLIA, 2004); termos da oração, coordenação e subordinação – na construção da argumentação (DUARTE, 2011; AZEREDO, op. cit.; FRANCHI et all., 2006); reconhecimento de constituintes sintagmáticos (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006); e por fim, como relacionar esses conhecimentos gramaticais em atividades de Análise linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006; MATOS E SILVA, 2004); ainda consideramos teorias sobre os processos de leitura (KOCH & ELIAS, 2013; OLIVEIRA, 2012), parametrização dos eixos de ensino na educação fundamental (PCNLP, 2002), interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), compreensão e produção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Avaliamos a estratégia teórico-metodológica, desenvolvida nas aulas, como válida e produtiva, uma vez que seu foco esteve 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 no gênero em relevo.

Palavras-chave: Gênero reportagem. Ensino de gramática. Ensino de Leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa II*, da qual o presente relato é fruto, tem por objetivo preparar o aluno, futuro profissional do magistério, de instrumental teórico-metodológico, bem como de expedientes didáticos eficazes à orientação do ensino-aprendizagem da língua materna no ensino médio.

A proposta da referida disciplina para os graduandos é promover uma experiência prática em sala de aula, de modo que sejam contempladas a leitura, a produção escrita de textos e a análise linguística. Assim, ao longo de toda graduação, tivemos a oportunidade de discutir as teorias subjacentes ao ensino de língua, mais detidamente a esses eixos de ensino.

Pensar uma prática docente no cerne de uma disciplina acadêmica do final do curso requer do aluno, em termos de competência, a capacidade de síntese das teorias (re)visitadas ao longo da graduação e a assimilação teórico-metodológica de abordagens práticas reconhecidas como mais apropriadas para determinado objeto/contexto de ensino. Em outras palavras, é uma responsabilidade que se dá em duas vias: atender satisfatoriamente à ementa da disciplina e, sobretudo, aos reclames pragmáticos da relação ensino-aprendizagem.

Numa prática de ensino voltada para alunos do Ensino Médio, cursistas do Pré-Vestibular Solidário da UFCG, o PVS, outra competência se vê somada àquelas: conhecer os meandros do instrumento nacional de avaliação dessa etapa de ensino, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como sua relação com as determinações curriculares que decorrem dos respectivos documentos oficiais reguladores. Ainda mais quando se considera que o ENEM atualmente funciona não

apenas como “termômetro” individual e institucional do ensino, mas também - e principalmente – como exame admissional, integral ou parcialmente, para várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil.

Adaptar a experiência de ensino à lógica que norteia o ENEM revela, acima de tudo, em termos acadêmicos, o atendimento à necessária atualização curricular da própria disciplina, e, em termos de configuração, a possibilidade da realização de uma prática que não apenas atenda às diretrizes que orientam o ensino médio, mas que se possa apresentar como uma espécie de curso preparatório para o referido exame.

Para que fossem propiciados momentos em que a prática docente, a nível de estágio, fosse efetivada, criamos, conforme elaboração de plano geral de aulas, uma sequência didática que teve como eixo temático “Segurança Pública” - por envolver questões polêmicas atuais, de bastante interesse para o público jovem e que serviu de base para a seleção dos gêneros/textos que foram utilizado para aprendizagem linguística.

A partir do desenvolvimento das aulas, sob auxílio das observações realizadas, juntamente ao material escrito produzido, refletimos sobre a aprendizagem, ao longo da educação básica, de aspectos textuais adjetivais na construção argumentativa no texto: em relação ao uso – frente aos aspectos linguístico-comunicativos (dialógicos).

À luz de teorias sobre os processos de leitura (KOCH & ELIAS, 2013; OLIVEIRA, 2012), parametrização dos eixos de ensino na educação fundamental (PCNLP, 2002), interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), compreensão e produção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), analisaremos, nesse trabalho, as atividades realizadas durante o curso, especificamente em relação aos momentos de leitura e interpretação textual, como também, as observações direcionadas às interações orais em detrimento às discussões sobre o texto lido.

Em relação aos aspectos linguístico-gramaticais observados mediante análise das atividades escritas, nossas reflexões estarão pautadas nos estudos que fundamentam, em relação ao ordenamento funcional, o uso de substantivos e

adjetivos na construção do texto (PERINI, 2006; AZEREDO, 2010, 2011; TRAVAGLIA, 2004); termos da oração, coordenação e subordinação – na construção da argumentação (DUARTE, 2011; AZEREDO, op. cit.; FRANCHI et all.,2006); reconhecimento de constituintes sintagmáticos (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006); e por fim, como relacionar esses conhecimentos gramaticais em atividades de Análise linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006; MATOS E SILVA, 2004).

É importante ressaltar que durante a fase propedêutica da disciplina, uma reflexão sobre a língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem, pautada nos estudos de Regina Celi Pereira (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Geraldi (1991) e Rojo (2001), foi realizada para o embasamento teórico do trabalho que culminou na elaboração de um plano, a sequência didática, que foi desenvolvida no decorrer do curso.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Como abordagem teórica, adotamos estudos que colocam em destaque o nível textual-interativo da língua, a partir das práticas de leitura, mais diretamente em relação às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; OLIVEIRA, 2010; KOCH, 2010) efetuadas pelos alunos nos momentos de interpretação textual (MARCUSCHI, 2008), também levando em consideração os mecanismos de processamento da leitura (Kleiman, 1989,1992), e a concepção de aprendizagem linguística como resultado de uma construção coletiva de conhecimento.

Essas teorias assumem fundamental importância em situações de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, estando, portanto, diretamente ligadas aos aspectos relacionados ao ensino da leitura e, ocasionalmente, da escrita (Kato, 1998). Ainda, não podemos deixar de considerar o texto como um evento que resulta de uma situação dialógica, ou seja, como discurso, em que se manifestam elementos

linguísticos e extralinguísticos, de acordo com as diversas situações comunicativas, relacionadas aos diversos gêneros textuais (Bakhtin, 2000).

Considerando a prática de leitura, especificamente, faz-se necessário destacar o papel de mediação do professor em sala de aula, pois cabe a ele a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis no ato de interpretação textual (cf. OLIVEIRA, 2010, p.71). Sendo esta interpretação a realizada, consideramos válida uma das reflexões de Solé (1998), ressaltando que quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar o direcionamento para compreensão da leitura. Esse tipo de apontamento nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

1.2. OS ASPECTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS NOS TEXTOS: A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Na mobilização dos conhecimentos acima mencionados, o trabalho com a análise linguística é necessário, levando em consideração que a maioria dos gêneros trazem, em seus aspectos composicionais, critérios linguístico-gramaticais específicos de sua realização. Nesse contexto, consoantes ao que aponta Mendonça (2006, p. 2004), também acreditamos que a Análise Linguística, doravante AL, “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam usos linguísticos”.

Como atividade de AL constitui parte das práticas de letramento escolar (Cf. MENDONÇA, op. cit, p. 208), verificamos através da discussão temática dos textos, linkadas à verificação de aspectos composicionais, condições de produção dos gêneros, os aspectos linguísticos responsáveis pela construção argumentativa dessas tessituras utilizadas nas interações na sala de aula.

Através de leitura do Gênero reportagem, sob o recurso da mediação docente, foi incentivada a percepção as ocorrências adjetivas na composição do texto, dentro

de seus três níveis: a palavra (S.Adj. básico), locução (prep+substantivo = S.prep Adjetival) e na oração (S.V. adjetival Oracional Relativo: Explicativo/Restritivo \leftrightarrow S. Adj. Oracional \leftrightarrow Oração Principal x Oração subordinada). (Cf. AZEREDO, 2010; PERINI, 2006).

Sem dicotomizar as relações preexistentes entre gramática e texto (Cf. TRAVAGLIA, 2004), provocou-se a identificação dos transpositores (conjunções e pronome (relativo)) responsáveis pela demarcação da realização de subordinação presente nos períodos.

Como o foco linguístico se desenvolveu acerca de construções adjetivas, o conhecimento a respeito da subordinação adjetiva também foi considerado. Dessa forma os conceitos construídos em relação à constituição das relativas, também foram apontados, seguindo as instruções relativas ao uso, em conformidade com aspectos sistêmico-funcionais¹, presentes no estudo de Duarte (2011, p. 212 - 216), como por exemplo, o emprego da vírgula, de forma eficiente, bem como entendendo os seus processos de subjetividade e relações de sentido, presentes nas explicações, restrições e/ou nos apostos.

Por fim, todo o trabalho com AL, através da leitura e análise do texto, teve uma importante função para que os alunos Compreendessem o processo de recursividade garantido pelo ocorrente uso de orações subordinadas dentro da construção argumentativa do gênero/texto trabalhado, propiciando o estabelecimento da relação entre a forma das expressões e suas significações, e como se processa a argumentação no entorno de tais processos sintáticos. (Cf. FRANCHI, 2006, p. 102; 128)

¹ É importante esclarecer que tal nomenclatura não foi utilizada nas interações em sala, como nenhuma outra de ordem tradicional. Os conceitos eram construídos em conjunto – professor e alunos - e foi levado em consideração o contato primário com a NGB ao longo da educação básica, já que os alunos que frequentam o PVS/UFCG, em sua maioria, já concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

2. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

2.1 O PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SEUS MÓDULOS

2.1.1 Módulo I – A leitura como caminho para a compreensão e conceituação de gênero e tipo textual

O módulo I foi dedicado à apresentação do ENEM, das competências e habilidades presentes na matriz de referência de língua portuguesa para que trabalhássemos os conceitos subjacentes aos gêneros textuais escolhidos. Tendo como temática a segurança pública, realizamos com os alunos, leituras, discussões e pequenas atividades acerca dos textos relacionados, objetivando prepará-los para o reconhecimento do gênero notícia.

O Gênero notícia propicia a aquisição de informação de maneira rápida e eficaz no que diz respeito à gama de suportes em que esta pode ser publicada. Em relação às condições de sua circulação, leitura e produção, é um gênero que possibilita a universalização ao seu acesso, o que torna possível reconhecimento imediato deste gênero e, ocasionalmente, sucesso em relação aos procedimentos de ensino em que este sirva de base para as interações.

Em relação aos Procedimentos de avaliação desse módulo ocorreu de forma contínua, objetivando perceber o grau de envolvimento do aluno com a discussão e se realizou a medida em que as atividades foram realizadas. Focalizamos a participação dos mesmos durante as leituras e as socializações no tema e, principalmente, nos gêneros trabalhados.

Como já foi mencionado, esclarecemos aspectos direcionados à postura dos alunos em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências observadas na matriz do ENEM (INEP, 2009), direcionadas às áreas de conhecimento abordadas no exame, movidos à reflexão de que pensar o currículo do Ensino Médio na atualidade é

também procurar compreender sua relação com as transformações de ordem econômica política, social e cultural que respondem pela conjuntura mundial, haja vista tal nível de ensino ter como objetivos, dentre outros, a formação do cidadão em sentido amplo e também, especialmente no caso do ensino profissionalizante, a preparação para o mercado de trabalho.

2.1.2 Módulo II – Práticas da leitura e análise linguística por meio do trabalho com os gêneros textuais

O módulo II objetivou promover aos alunos do PVS a prática da leitura crítico-reflexiva através da utilização dos gêneros textuais reportagem, depoimento e carta do leitor, buscando compreender suas respectivas a funções sociais, condições de produção e aspectos linguísticos, de forma mais detida.

O foco nos aspectos linguísticos que fazem parte dos critérios composicionais do gênero é o ponto de partida para as interações nesse momento.

Cientes de que o ENEM, mais que um exame de múltipla escolha, possui determinadas matrizes que direcionam seu tipo de questões, que requer habilidades e competências para resolução das provas e sabendo que os alunos do Cursinho Pré-vestibular Solidário da UFCG se submeterão a tal processo seletivo, julgamos necessário apresentar a matriz de Língua Portuguesa que rege este exame e quais os conhecimentos que o alunado precisa possuir para obter êxito. Buscando esclarecer dúvidas que os alunos possuem sobre como serão avaliados e os tipos de questões que encontrarão, posto que será necessário discutir a relação da prova do Enem de Língua Portuguesa e o suporte teórico a ela subjacente que será trabalhado no módulo em questão..

Dentro da perspectiva adotada pelo ENEM, assim como, sabendo que o conteúdo que será abordado nas aulas precisa ser um conhecimento que contribua para várias práticas sociais dos alunos, isto é, que vá além do ambiente escolar, que os

acompanhe em várias experiências, sejam estas profissionais, políticas, de exercício de cidadania, etc., escolhemos uma temática que facilitasse o desenvolvimento da aprendizagem dos gêneros selecionados por serem mais utilizados nos meios de comunicação voltados para o cotidiano, além de visarmos o contexto social dos alunos.

Entretanto, tratar gênero textual requer mais do que compreendê-lo de modo geral, visto que cada gênero possui forma, estilo e conteúdo específico, mesmo que seja determinado por sua função. Assim, pensando o gênero textual como uma área interdisciplinar, cognitiva e de ação social, escolhemos trabalhar com o gênero reportagem e carta do leitor, para que a partir do estudo de ambos, o aluno possa reconhecer suas funções sociais, seus objetivos específicos e o ambiente no qual ele circula e principalmente os aspectos linguísticos destes gêneros, considerado que escolhemos uma temática recorrente nas mídias comunicativas.

2.2. ANÁLISE DE ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Nas aulas cujo foco conteudístico nas interações para aprendizagem linguística eram aspectos gramaticais, relacionados ao texto, uso e funcionamento da língua, escolhemos, para as intervenções alçadas no eixo de ensino que conhecemos como Análise Linguística, verificar como é o tratamento da adjetivação em relação à sua ordenação na produção de argumentos² em textos.

Através da leitura da Reportagem “Sociedade em estado bruto”, da Veja, realizamos discussões que ultrapassaram os limites da temática. Os alunos eram convidados a refletir como se construam as enunciações argumentativas típicas daquele texto. Ficou claro que para se construir, permita-me a redundância, um texto argumentativo, o compositor, deve lançar mão de recursos linguísticos para reforçar a sua ideia perante a ótica de acontecimento e/ou descrição dos fatos na reportagem.

² A noção de argumento, aqui colocada, está restritamente associada ao recurso da tipologia textual. O esclarecimento se dá por que, para as discussões de análise, o tratamento gramatical se dá pelo viés funcional, daí, a acepção de argumento estar ligada a um aspecto nominativo – em relação à posição do SN no período. Por exemplo, o sujeito, numa oração, tem a função de “argumento externo”. (cf. DUARTE *apud* VIEIRA & BRANDÃO, 2011).

Como a ênfase nas interações em sala de aula se deram na provocação da reflexão para a compreensão de que o fenômeno gramatical é passível de realização nas situações sociointerativas comunicacionais – no uso, através de leitura compartilhada, em voz alta, comentada, destacamos – eu e o alunos – partes do texto em que a noção de adjetivação era patente. Ademais, dentro dessa perspectiva de educação linguística centrada nas realizações dialógicas, “comunicar-se significa produzir efetivamente efeitos de sentidos entre os interlocutores – que produzem e recebem textos – e essa realização semântica é o que faz algo ser texto (Cf. TRAVAGLIA, 2004, p. 44). Consoante a tal reflexão, iniciamos a reflexão de uma gramática intuitiva que não pode/deve estar dissociada do texto (oral ou escrito).

Para reforçar essa ideia, vejamos o que aponta Azeredo (2010, p. 74):

Por função comunicativa entendemos a capacidade que têm as palavras de organizar nossa experiência conceitual no mundo em conjunto finito de modos se “significar”. Esses modos de significar dizem respeito aqui aos indivíduos, objetos e conceitos, às múltiplas características que os identificam no discurso e aos processos, ações e estados a elas referidos.

Para Azeredo (op. cit, p. 75) dentre seis modos de significar, está a modificação, que o autor chama de *adjetivo*. Sendo esta significação responsável por determinação, referenciabilidade, qualificação do Sintagma Nominal, o SN.

Para produção do plano de aula, no módulo II, que contemplou o trabalho com a análise linguística no que diz respeito às características gramaticais provenientes de um gênero textual, a hipótese direcionada ao (re)conhecimento do aspecto gramatical, sobre adjetivação, baseou-se na identificação de suas formas sintagmáticas básica, composta e oracional.

Observamos a rápida observação do adjetivo, como classe gramatical que qualifica o substantivo. Somente. Locuções e situações hipotáticas adjetivas não foram observadas. Surge nesse momento a inquietação de como se realiza o ensino das

realizações sintáticas existentes no âmbito da adjetivação nas estruturas complexas: a subordinação.

Perini (2006, p. 169) vai chamar, em seu estudo, as orações subordinadas de “sintagmas oracionais”. O motivo para essa denominação é simples e cristalizado: as orações subordinadas exercem função sintática em relação à oração principal, isto é o princípio da realização sintagmática.

No mesmo ponto de reflexão, um sintagma adjetivo – S.Adj. – tem propriedades atribuídas aos chamados adjetivos: semanticamente é restritivo [e explicativo] e sintaticamente é modificador de um nominal [e ou apositivo³].

Toda essa explicação é demonstrativa das abordagens feitas em sala. É claro, e aí, faço uso da licença da repetição, não utilizamos nomenclatura alguma, mas insistimos que os alunos, a partir de demonstrações de uso realizadas no texto trabalhado, percebessem o funcionamento de tais aspectos sintáticos.

Nossas aulas, de acordo com o planejamento geral da sequência, abordaram no módulo II, como já foi dito, aspectos linguísticos dos gêneros reportagem, depoimento e carta do leitor, esse último se constituiu como produto final, que serviria como *corpus* para as reflexões realizadas nesse trabalho.

Tratou-se de um exercício com três questões de múltipla escolha que abordavam respectivamente noções de gênero, inferência/significação de aspectos do texto e aposto. A atividade traz também duas questões discursivas. A quarta pede para que o aluno discorra sobre efeitos de sentido permitidos pela presença/ausência de vírgulas nos períodos citados no item; a quinta questão traz dois períodos e pede que o aluno reflita sobre o uso e classificação restritiva e explicativa presente nessas frases.

³ Como as orações subordinadas explicativas fazem referência a um termo anterior, com a finalidade de esclarecer, explicar, ou detalhar melhor esse termo, tal como funciona no aposto, Mira Mateus et al. *Apud* Duarte (2011, p. 215) reorganiza o quadros de classificações das relativas, garantindo existir apenas as orações restritivas e apositivas.

2.3.1 Reflexões sobre os dados obtidos com a resolução dos exercícios

O bloco de questões de múltipla escolha, do exercício aplicado em sala, abordou questões que utilizou uma notícia como base das propostas dos itens.

Abaixo, utilizamos um quadro para demonstrar o desempenho em relação à resolução das questões objetivas de tal atividade.

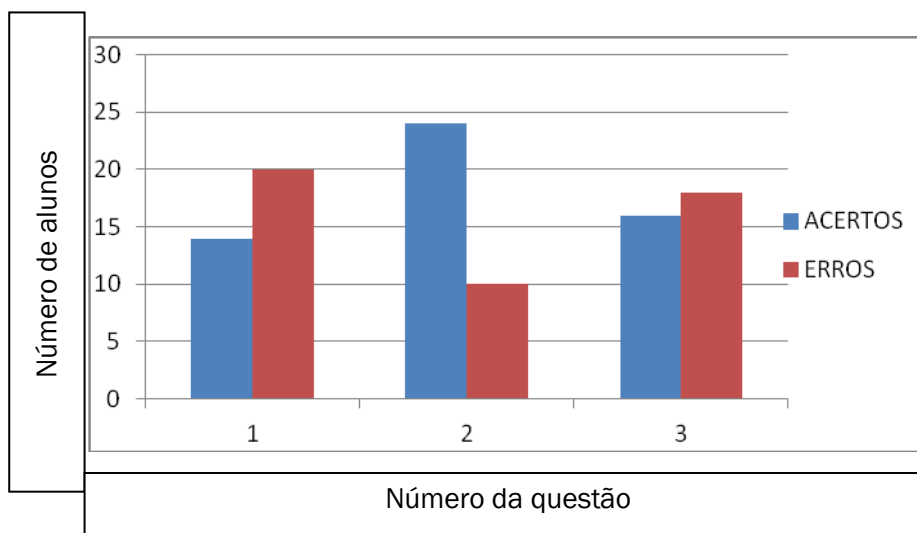


Gráfico 01: Desempenho dos alunos nas questões objetivas

Fonte: Elaboração própria, 2014.

A primeira questão sugere que os alunos, através da interpretação do texto, infira temáticas recorrentes no texto-pretexto. A relação erro x acerto foi uma das mais preocupantes pelo fato do percentual de insucesso ter sido alto. Isso revela-nos que o ensino de gramática-texto deve ser pautado das relações de sentidos provenientes de uma composição textual. Os alunos precisam entender que produzir textos é o mesmo que produzir sentidos e estes são realizados através das escolhas de estruturas gramaticais intuitivas que cada ser humano é dotado. Além de ativar esses critérios semiocognitivos no ato da produção, os mesmos devem ser utilizados em

atividades de compreensão textual. É o que chamamos de realização de uma leitura efetiva, interativa, não baseada na somente na mera decodificação. Sendo preciso em relação aos números, dos 34 alunos, 14 acertaram e 20 erraram essa questão.

A segunda, como verificamos em seu enunciado, pede que os alunos identifiquem o gênero do texto. Antes de refletirmos sobre as posturas adotadas nessa resolução, esclarecemos que itens desse tipo são de interpretação complexa, pelo fato de que os gêneros textuais sempre trazem características de outros gêneros. Uma das possíveis explicações para a fácil resolução desta deve-se encontrar na técnica da eliminação. Nas alternativas não havia itens distratores, ou seja, que pudessem confundir o aluno na hora da marcação da correta opção. A segunda, e a mais plausível explicação para o sucesso na resolução, é que o gênero notícia, o primeiro a ser apresentado em nossas aulas, teve um grau significativo em relação à sua aprendizagem. Os alunos, nesse momento, realmente discutiam e participavam das aulas de forma fluida. Em se tratando de números, 24 alunos obtiveram acertos e 10 erraram.

Na terceira questão, o conhecimento se processa através da identificação de situação apositiva nos períodos retirados do texto. O corpo do enunciado traz, para garantir eficácia em sua resolução, o conceito de aposto. Lendo, o aluno poderia rememorar as discussões realizadas em sala, ler com calma todas as alternativas e identificar, com êxito, o cerne da questão. É claro que estes pontos são hipotéticos e geralmente não transparecem a real conduta dos alunos no momento de resolução do exercício. Pelos números (16 acertos e 18 erros) sugerimos uma divisão meio que igual no sentido de compreensão do fenômeno sintático. Podemos vincular essas posturas por via de duas interpretações: primeiro, os alunos conseguiram de fato compreender como se realizam as situações apositivas – levando em consideração que 16 acertos corresponde, tecnicamente, à metade dos alunos que realizaram a atividade – e aplicaram seu conhecimento no momento de identificação do preceito posto na questão; a segunda, e muito provável, se dá pela compreensão do conceito dado previamente, a rápida assimilação e, por conseguinte, o bom êxito na resolução.

Nas questões 4 e 5, cuja a postura de resolução se dá pela compreensão de fenômenos pertinentes à apreensão dos preceitos em relação à subordinação adjetiva – uso de vírgula, efeitos de sentido, classificação e uso – verificamos um bom desempenho, numa visão geral das respostas.

Não somente em questões de ordem discursiva, mas também, nas de múltipla escolha, grande parte dos alunos não observam o que sugere, de fato, o item, ou por desatenção ou por tentar deixar as coisas mais “práticas”. Esse é um exemplo de uma urgência em relação ao trabalho de intervenção didática atitudinal em relação às posturas que devem ser tomadas nos exames. Resolvendo dessa forma, além de se equivocar quanto à resolução, o aluno simplesmente não atende ao comando impetrado na questão, ocasionando o erro. Em relação ao emprego do uso, visualizamos a confusão feita no emprego do aspecto nocional a respeito do que venha ser restrição e explicação.

3 CONCLUSÕES

A prática de ensino proporcionada pela disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II nos fez pensar a língua não apenas como objeto de ensino (visão preponderante dos professores de língua), mas como a própria base para se pensar seu ensino. Como professores de Língua Portuguesa que pretendemos ser, esse diferencial torna o ofício mais laborioso, e ao mesmo tempo encantador. Tal componente curricular nos foi de grande valia, isto pelo fato de ter nos proporcionado aplicabilidade de significativos conhecimentos acerca das concepções de Língua e de Linguagem circulantes na sociedade atual. Assim, além de estudarmos textos teóricos que versam sobre o Ensino da Língua Portuguesa, também nos apropriamos do conhecimento sobre as mais recentes abordagens dos gêneros textuais.

Em se tratando dos aspectos observados nos momentos de interação através da leitura dos gêneros textuais, observamos que, de acordo com as respostas dos alunos, algumas estratégias de leitura, que devem transformar o aluno no contexto de

educação linguística em um leitor proficiente, foram, mesmo que de forma sucinta, apreciadas por meio das atividades realizadas.

Sobre as abordagens direcionadas ao tipo, gênero e o cruzamento de características que esses textos trazem, os alunos mostraram-se compreender todos esses aspectos, mesmo de forma sucinta, precisando de discussões e abordagens mais intensas para que a aprendizagem seja de fato eficaz.

Todo problema enfrentado com relação à realização de discussões e atividades estão associadas à defasagem do ensino na educação básica. Meros conhecimentos a respeito de classes de palavras, por exemplo, não foram ativados nos momentos de interação.

Partindo de nossa experiência, podemos afirmar que o próprio objeto de ensino, a língua portuguesa, precisa de novas formas que possam garantir sua atratividade. Há atividades cristalizadas pela tradição escolar, aparentemente eficazes, mas que não surtem mais os efeitos que surtiam outrora. No ambiente escolar, a impressão que se tem é de que a disciplina Língua Portuguesa é uma só não importa a série, pois a forma de abordagem é sempre a mesma, deixando o aluno com a sensação de andar em círculos. Inovar nas estratégias metodológicas foi determinante para o êxito alcançado no curso piloto, pontualmente em se tratando de atividades de cunho dialógico, que dão maior liberdade ao aluno e o faz refletir e criticar o que, no contexto escolar, sempre foi recebido com passividade, pelo monólogo do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. P. 163-198

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARAUJO, Denise Lino de; KEMIAC, Ludmila. Princípios subjacentes à literatura sobre Análise Linguística. In: *Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG*. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p.43 – 58, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2000.

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 225-234.
- _____. REINALDO, Maria Augusta G. *Análise linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de referência para o enem*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2009/Enem2009_matriz.pdf> Acesso em 10 fev. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (vol. 1)*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.
- COLAÇO, Sylvania Faccin. *Níveis de processamento de sentido*. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCEPel, 1999.
- DIONÍSIO, Angela P. MACHADO, Anna R. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 186 – 204.
- _____. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 205 – 236.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- _____. ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 57-82.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Editora: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 19-38.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

- MOITA LOPES, L.C. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Didática do ensino de língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB Virtual, [s.d.]. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/didatica_do_ensino_de_langua_portuguesa_1360182473.pdf. Acessado em 15/07/2013.
- PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75-88.
- _____. MARCUSCHI, Beth. DIONÍSIO, Angela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SANTOS, Josiane Felix dos. Reportagem: gênero textual e factual. In: DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. V2. p. 21-24.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia. CORTI, Ana Paula. MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1993.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.