

## APRENDENDO OS LIMITES ENTRE PLANEJAMENTO E PRÁTICA NA SALA DE AULA

### LEARNING THE BOUNDARY BETWEEN PLANNING AND PRACTICE IN THE CLASSROOM

Marina Macedo Santos Martins<sup>1</sup>  
Fernanda Laíra Gonzaga Muniz da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** *Este trabalho de pesquisa apresenta o relato dos resultados de uma experiência disponibilizada pela disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira do curso de Letras da UFCG em uma instituição da rede pública de ensino de Campina Grande - PB. A experiência foi realizada com uma turma de 3º ano do ensino médio, o que fez com que organizássemos um curso visando o principal objetivo dos alunos nessa etapa de escolaridade: a inserção no ensino superior. Para isso, planejamos e aplicamos uma sequência didática voltada para a produção do gênero dissertativo-argumentativo e análise linguística de alguns recursos presente nesse gênero, como os adjetivos, as locuções adjetivas e as orações subordinadas adjetivas. Na prática, o foco foi a observância do uso e da funcionalidade dos recursos linguísticos, além da análise do contexto de produção específico do gênero escolhido. Norteamos o trabalho em sala, a partir da elaboração do módulo "Ter o que dizer para saber como dizer" e da sequência didática, o que respaldou a aplicação das teorias pesquisadas sobre a análise linguística no curso. Adotamos como parâmetro para as aulas o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio,) que avalia a competência de leitura e escrita do candidato através do gênero dissertativo-argumentativo. Neste trabalho apresentaremos um pouco de nossa experiência em sala de aula, evidenciando os aprendizados mais consideráveis com a experiência, entre eles: a diferença entre o planejamento e a sua execução. Para tanto, utilizaremos como fundamentação teórica: Mendonça (2006), Kleiman (2007), Kemiatic e Lino (2011) e Souza (2003).*

**Palavras-chave:** *Planejamento; Produção textual; Análise linguística.*

**Abstract:** *This report is the result of an experiment conducted by the Teaching Practice discipline of Portuguese and Brazilian Literature course UFCG of Letters, in which we conducted an experiment in an institution of public schools in the city of Campina Grande. The study was conducted with a group of 3rd year of high school, which made a course aimed at students' main goal in this stage of schooling: the inclusion in higher education. We developed a course aimed at producing textual and linguistic analysis, in which we work specifically to gender dissertation and adjectives, adjectival phrases and subordinate clauses adjective. We take as a parameter for our classes ENEM (National Exam of Secondary Education,) that evaluates the competence of the candidate's reading and writing through gender dissertational. Our focus was working with the writing and production with the context-specific gender choice, which helps students in training to various communicative contexts they are subject to day-to-day. To guide our work in class, make a module in line with the didactic sequence designed and with the general and specific objectives of this, titled: "Have to say for how to say". In this paper we present a bit of our experience in the classroom, showing the most significant learning from experience, among them: the difference between planning and execution. For so much, as theoretical: Mendonça (2006), Kemiatic and Lino (2011) and Souza (2003).*

**Keywords:** *Planning; Textual production; Linguistic analysis.*

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Brasil, e-mail: [marinamsm@hotmail.com](mailto:marinamsm@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Brasil, e-mail: [fernandamunizz@hotmail.com](mailto:fernandamunizz@hotmail.com)

## **1 Introdução**

Este trabalho de pesquisa apresenta o relato dos resultados de uma experiência realizada através da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, ministrada pela prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Lino Araújo. A experiência realizou-se em uma instituição da rede pública de ensino em Campina Grande (PB), com uma turma de 3º ano do ensino médio.

A turma da disciplina, composta por sete alunas, produziu uma sequência didática (SD) tendo como objetivo o trabalho com produção textual e análise linguística. A SD foi planejada em dezesseis aulas para a execução desse objetivo e contemplou o reconhecimento do gênero dissertativo-argumentativo e a análise linguística dos adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas que se constituem como elementos recorrentes no texto dissertativo e contribuem para a argumentatividade inerente ao gênero.

No curso, priorizamos as produções do gênero dissertativo, tal escolha justifica-se pelo fato de que esse gênero tem sido cobrado anualmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prestado pela maioria dos alunos que concluem esse nível de ensino.

Para auxiliar nas aulas, a turma produziu um módulo intitulado “Ter o que dizer para saber como dizer: Produção textual e Análise Linguística”, o qual tinha como tema central: “Mulher: o frágil que é forte”. O material foi produzido em consonância com as aulas propostas na sequência didática. O nosso objetivo inicial era cumprir todos os pontos levantados em nossa sequência e utilizar todo o material que havíamos produzido na disciplina. Não sabíamos ainda a difícil questão com a qual nos depararíamos: a relação entre planejamento e o pôr em prática.

## **2 Fundamentação teórico-metodológica**

Em nossa experiência em sala de aula, tínhamos o objetivo de trabalhar os adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas através de uma perspectiva diferente: a perspectiva da análise linguística (AL). Para tanto, se fez necessário nos fundamentarmos teoricamente,

buscando assim o conceito de AL para que pudéssemos aplicá-lo posteriormente em sala de aula.

Sabemos que, a AL propõe um trabalho em que a reflexão sobre o uso da língua é o foco principal. Dessa forma, o aluno deverá não só saber realizar as classificações gramaticais ou saber identificá-las, mas utilizá-las em qualquer contexto, compreendendo o seu uso em textos reais de comunicação e percebendo que ele precisará utilizá-las no seu dia-a-dia para se comunicar. Sobre o conceito e o desenvolvimento de habilidades, Mendonça (2006) afirma que a AL:

[...] É parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistêmica sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização de fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p.208).

Mendonça ainda define a AL como uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto”<sup>3</sup>. Dessa forma, percebemos que o ensino de língua que se baseia nas categorizações e normas da Gramática Tradicional (GT) não é desconsiderado, pois é através dos conceitos e classificações desta que é possível realizar um trabalho voltado para a reflexão do uso da língua. Dessa forma, Mendonça (2006) afirma que a AL: “[...] não elimina a gramática das salas de aula. [...] A AL, engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p.206).

Percebemos que a autora deixa claro que a AL é um complemento ao ensino da GT, além de ter objetivos diferentes em relação a esta. Outra inovação proposta pela AL é o trabalho com textos e não com fragmentos, como ocorre na GT, que contém, em sua maior parte, exemplos ideais, retirados de obras consagradas da literatura. Além disso, as próprias atividades para realizar o trabalho voltado para a reflexão do uso precisam ser “adaptadas” para seguir tal objetivo. Quanto a isso, Kemiatic e Lino (2011) afirmam:

A metodologia subjacente ao ensino de AL, é, portanto, *indutiva*, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. [...] A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilinguísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia

---

<sup>3</sup> Ibid., 2006, p. 208.

(2004) denomina ‘gramática do uso’ e ‘gramática reflexiva’ (KEMIAAC; LINO, 2011, p.3).

Como adotamos essa nova metodologia, em nosso módulo elaboramos principalmente questões voltadas para a reflexão do uso (epilinguísticas), apesar de também contemplar as metalinguísticas. Em nossas aulas procurávamos mostrar para os alunos que apenas identificar uma classe gramatical como os adjetivos, por exemplo, não era suficiente para que eles compreendessem a sua importância e sua função dentro do texto. Através das atividades, procurávamos deixar claro o “papel” que os adjetivos assumiam, mostrando para eles que dependendo do contexto, o conceito apresentado pela Gramática Tradicional sobre o adjetivo, qualificar ou caracterizar objetos ou coisas, muitas vezes era insuficiente. Discorreremos sobre isso através do relato de uma de nossas aulas.

Além disso, planejamos e elaboramos uma sequência didática (SD) dando prioridade ao trabalho com a produção do gênero dissertativo e análise linguística dos adjetivos, das locuções adjetivas e das orações adjetivas. A SD foi executada a partir: (1) do trabalho de reconhecimento do gênero dissertação, (2) da reflexão sobre a temática “Violência contra a mulher”; (3) da apreensão dos procedimentos argumentativos e a análise da funcionalidade destes em dissertações e (4) da análise linguística para o uso de adjetivos, locuções adjetivas e orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas.

Nesse contexto, o planejamento foi decisivo para o desenvolvimento satisfatório do curso, porque foi através dele que orientamos a nossa experiência em sala para fazer com que os alunos produzissem exemplares do gênero dissertativo-argumentativo e trabalhassem com os recursos linguísticos no texto dissertativo-argumentativo. Sobre o planejamento e o desenvolvimento do currículo, Kleiman (2007) descreve quatro princípios. Observemos:

Entre esses princípios gerais do desenvolvimento do currículo [...] teríamos:

1. o currículo é dinâmico;
2. o currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade;
3. o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo);
4. os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos a serem focalizados em sala de aula (KLEIMAN, 2007, p. 3).

Com base no último princípio proposto por Kleiman (2007), temos que a elaboração do currículo e do planejamento é uma atividade que orienta o trabalho do professor. Podemos dizer que a escolha da temática, do gênero e dos recursos linguísticos a serem trabalhados no planejamento foi o que norteou a nossa prática em sala de aula.

O planejamento também englobou a formulação de objetivos viáveis para o trabalho com a análise linguística (AD). Mendonça destaca como objetivo principal do trabalho com AD:

“a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (MENDONÇA, 2006, p.208).

O nosso objetivo através do trabalho com AL e também com o gênero dissertação foi: contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos. O trabalho com AL faz com que os alunos consigam refletir sobre a língua e compreender as suas escolhas em diferentes contextos de comunicação. Eles conseguem perceber a função de determinadas estruturas da língua e não só aprendem a classificá-las. Através do trabalho com o gênero dissertativo eles são estimulados a argumentar e persuadir, tarefas que já realizam diariamente, mas sem atentar para isso.

Após a escolha da dissertação para realização de nosso trabalho em sala, procuramos ler materiais em que pudéssemos compreender uma das questões que causam divergências entre os estudiosos do assunto: a dissertação seria um tipo textual ou um gênero textual? Através de nossas leituras, compartilhamos da visão de Souza (2003) ao considerar que:

No bojo do aspecto didático, encontram-se os gêneros escolares, aos quais Rojo denomina *escolarizados*; eles são objeto de ensino, essencialmente, da produção escrita. É nessa perspectiva que a dissertação impõe-se como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo escolar, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo (SOUZA, 2003, p.163).

A dissertação é um gênero que circula na esfera escolar, uma das motivações de sua escolha no ENEM. Podemos considerar a dissertação como um gênero, já que conseguimos perceber: o objetivo do texto, argumentar a fim de persuadir o leitor; o leitor, o professor na esfera escolar, o avaliador no caso do ENEM; o produtor, o aluno na esfera escolar, o candidato no ENEM; a situação de produção, a sala de aula, ou, o local de prova do ENEM, etc. Entretanto, apesar da dissertação ser comum na esfera escolar, 95% da turma com a qual fizemos a experiência alegou não conhecer o gênero. Por isso, também trabalhamos com eles as características do mesmo, abordando o contexto de produção.

Como dissemos anteriormente, desenvolver a competência comunicativa dos alunos era um dos nossos objetivos. Para que eles pudessem escrever as dissertações líamos textos

que seguiam o tema de nosso módulo, “Mulher o frágil que é forte”. Dessa forma, dávamos subsídios para que eles pudessem escrever os seus textos, já que conheciam o assunto e discutiam-nos conosco em sala. Além disso, através do texto de Souza (2003) pudemos observar as competências necessárias para a produção do gênero, definidas pela autora como: competência linguística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática, situacional. Sabíamos que seria impossível fazer com que os alunos desenvolvessem todas essas competências em tão pouco tempo, mas os exercícios e discussões em sala estavam fundamentados para fazer com que eles estivessem aptos a exercer qualquer tipo de atividade comunicativa.

### **3 Análises**

No início de nossas aulas, estávamos totalmente “presas” aos módulos, sempre achando que tínhamos que cumprir tudo o que estava proposto na sequência para aquela aula. Achávamos que os alunos tinham que fazer todas as atividades e leituras propostas, mas, logo nos deparamos com o fator tempo, que parecia não estar ao nosso lado – o tempo parecia sempre muito curto para todo o conteúdo que queríamos contemplar em cada uma de nossas aulas.

Foi neste ponto que percebemos a necessidade de “adaptar” as aulas ao contexto em que estávamos inseridas: aulas de quarenta e cinco minutos que por fatores externos tinham efetivamente trinta minutos. Além disso, começamos a perceber que, enquanto a idealizada sequência didática propunha três assuntos que deveriam ser dados em uma mesma semana, a turma necessitava de mais de uma aula, por exemplo, para fixar apenas um daqueles conteúdos.

Dessa forma, passamos a perceber que alguns objetivos propostos em nosso planejamento para determinada aula tinham deixado de contemplar características importantes a serem trabalhadas no estudo do gênero dissertativo-argumentativo, como no caso da aula em que tínhamos o objetivo de falar sobre a estrutura composicional. No módulo, o material referente ao assunto era muito longo, continha uma proposta de redação retirada do site da UOL e duas redações escritas com base nessa proposta, além dos exercícios.

A primeira coisa que fizemos foi “replanejar” a aula: lemos o enunciado da proposta de redação da UOL com os alunos e escolhemos apenas uma das redações do material para ler e trabalhar na aula. Pedimos para que os alunos identificassem na dissertação a estrutura a que correspondia cada parágrafo. Todos identificaram da seguinte forma: 1º parágrafo, introdução;

2º parágrafo, desenvolvimento; 3º parágrafo, conclusão. A partir disso, perguntamos para eles se o fato de o desenvolvimento ter sido feito em apenas um parágrafo interferiria no texto de algum modo. Alguns disseram que não alterava em nada, outros disseram que seriam necessários mais parágrafos para deixar o texto mais completo.

Esse momento foi importante, pois fizemos os alunos refletirem sobre as funções que cada uma daquelas partes da estrutura composicional exercia dentro do texto. No caso do desenvolvimento, falamos da importância de se apresentar um ponto de vista sobre o tema da redação e os argumentos que sustentem a sua ideia. Então, questionamos se apenas um parágrafo seria suficiente para convencer o leitor de um determinado ponto de vista. Assim, eles conseguiram perceber que não, já que, para se argumentar e convencer o leitor, um parágrafo provavelmente seria muito pouco para atingir esse objetivo – a não ser que esse parágrafo fosse muito bem estruturado, com uma organização de ideias muito bem “amarrada”.

Nesse momento, aproveitamos para inserir algo que considerávamos importante no gênero em questão e que poderia ser trabalhado de maneira eficaz através da dissertação escolhida para a aula: a impessoalidade que precisa ser atribuída ao texto. Esse assunto não seria trabalhado se tivéssemos seguido à risca a sequência, pois ele não estava presente no nosso planejamento, mas através das primeiras produções dos alunos percebemos a dificuldade deles em escrever de maneira impessoal, geralmente se colocando no texto na primeira pessoa do singular (eu).

A partir da introdução de uma dissertação que relacionada às conquistas da mulher na sociedade atual, percebemos que o produtor do texto era uma mulher, pois continha registros de personalidade, demonstrando o envolvimento da autora com o texto. Para que os alunos conseguissem perceber isso, colocamos no quadro um trecho da introdução da dissertação e um trecho produzido por nós, conforme destacamos a seguir:

A independência tem sido a maior luta da mulher moderna. Tentamos cada dia mais estabelecer nosso lugar na sociedade e acabar com os preconceitos destinados a nós. A independência tem sido a maior luta da mulher moderna. Sabemos que cada dia mais elas tentam estabelecer o seu lugar na sociedade e acabar com os preconceitos existentes.

Pedimos para que a turma lesse os dois trechos e dissesse que diferença de sentido havia entre eles. Os alunos responderam que o que causava a diferença eram os verbos, mas que não sabiam explicar direito. Então, fomos ao quadro e destacamos no 1º trecho: “tentamos, nosso e nós”. Após fazer isso, perguntamos para eles: “Esse ‘tentamos’ se refere a

quem?”. Quase todos disseram: “Às mulheres”. Perguntamos ainda: “Em que pessoa verbal o verbo ‘tentamos’ está conjugado?”. Os alunos tiveram dificuldade em responder, mas alguns disseram que estava na 1ª pessoa do plural. Assim, fizemos com que eles percebessem que o “nós” não só indica que outras pessoas estão “envolvidas” no verbo, mas que o próprio “eu” que fala se coloca na situação. Em seguida questionamos: “O “nosso” e o “nós” se refere a quem?”. Através do pronome possessivo “nosso” e do pronome pessoal “nós”, a turma conseguiu perceber que a produtora do texto estava se referindo às mulheres, mas que também estava se inserindo como uma mulher ao fazer utilização desses recursos gramaticais.

Logo depois fizemos o mesmo com o 2º trecho, fazendo com que eles refletissem que ao utilizar a 3ª pessoa do plural, o produtor se colocava fora daquilo que estava sendo falado, mas também se colocava em uma posição de quem conhece o assunto e o vê “de fora”, percebendo tudo. Falamos para eles também que, quando utilizávamos a forma representada no 2º trecho, conseguíamos imprimir uma força argumentativa maior ao nosso texto.

Após isso, auxiliamos os alunos a comparar os dois trechos, fazendo-os perceber que no 2º trecho haviam verbos que tinham sido modificados, sendo “retirados” da 1ª pessoa do plural e “colocados” para a 3ª pessoa do plural, atribuindo mais impessoalidade ao trecho. Além disso, mostramos para eles que o pronome possessivo “nosso” do 1º trecho tinha sido substituído pelo pronome “seu” no 2º trecho, que também acabava atribuindo esse mesmo caráter de impessoalidade.

Então, passamos um pequeno exercício, que não estava contido no módulo, mas que continha a continuação da introdução da dissertação que estávamos estudando. Vejamos:

Através do que foi explicado em sala, reescreva o trecho abaixo sem alterar o seu sentido, tornando-o mais impessoal.

[...] Ainda somos vistas como o sexo frágil, característica que há muito tempo já perdemos, quando passamos a assumir, simultaneamente, a “sina” de ser mãe, dona de casa, esposa e trabalhadora.

A maioria dos alunos conseguiu dar o caráter de impessoalidade ao trecho, segundo aquilo que tinha sido aprendido em sala. A maior parte colocou os verbos que estavam na 1ª pessoa do plural na 3ª pessoa do plural. Percebemos, então, que eles conseguiram compreender o conteúdo, bem como, principalmente, através das discussões, compreender a importância de imprimir força argumentativa ao texto se mostrando “conhecedor” do tema tratado, mas sem se “envolver com ele” no sentido de se colocar dentro dele.

Conforme esclarecemos anteriormente, um dos objetivos do nosso curso, além da produção textual, era a análise linguística (AL). Como Kemiak e Lino de Araújo (2011)

afirmam, a AL é uma alternativa para o ensino tradicional de gramática, baseando-se em uma concepção de ensino, objeto de ensino e metodologia diferentes. Neste ponto, ainda quanto a AL, Mendonça (2006) sintetiza que:

AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistêmica sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa [...]. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Avaliamos que ao invés de classificar e identificar, como no ensino de gramática tradicional, a AL se propõe a refletir. Foi o que procuramos fazer em nossas aulas, como na aula sobre os adjetivos, na qual utilizamos o texto “Mulher boazinha” de Martha Medeiros, para trabalhar com os alunos a função que os adjetivos exerciam dentro do texto, a recorrência desse recurso no diminutivo.

Assim, tentamos fazer os alunos perceberem o motivo da escolha da autora em apresentar tantos adjetivos no diminutivo, ou seja, tentamos fazê-los perceber a funcionalidade desses adjetivos dentro do contexto. Questionamos para eles o sentido que aquele “boazinha” exercia no contexto: “Pessoal, o ‘boazinha’ aqui está querendo dizer que a mulher é boa? Só isso, ou tem mais algum sentido?”. Alguns responderam: “Não, ela não é boa; é besta”, outros, “ela é uma mulher sem atitude”. Então começamos a questionar: “A autora coloca a mulher atual como besta?”; e eles perceberam que não, mas que “a besta”, “sem atitude”, utilizando as palavras dos alunos, era a mulher de antigamente.

Nesse ponto, falamos para eles que a autora apresentava a mulher antiga como submissa, ressaltando a postura crítica da autora ao mostrar a “perfeição” que a mulher antiga queria atingir, cuidando da casa, dos filhos e do marido e se calando diante das injustiças que sofria, como ela afirma no trecho: “Passamos um tempão assim, comportadinhas, enquanto íamos alimentando um desejo incontrolável de virar a mesa” (SILVA, 2012, p. 32)

“E como a mulher atual é caracterizada no texto?” – questionamos. Eles responderam os alunos. Confirmamos essa resposta, e, voltando-nos para mostrar as características da mulher que estavam explícitas no texto, dissemos: “Ela é caracterizada como “bacana”, “batalhadora”, “ciumenta”... no final do texto, não é verdade?”.

Como eles tinham conseguido perceber a oposição que a autora fazia entre “mulher atual” e “mulher antiga”, estava na hora de fazê-los refletir sobre outras questões. Perguntamos para eles qual a classe das palavras “boazinha”, “quietinha”, “batalhadora”. Rapidamente eles disseram: “Adjetivos”. Perguntamos então qual era a função dos adjetivos.

Eles responderam que era dar características e qualidades a alguma coisa. Esse foi um dos pontos chave para que começássemos a discutir algo importante e que os faria refletir sobre o uso dessa classe de palavras dentro do texto e a sua “não-arbitrariedade”.

Além disso, questionamos a turma sobre o efeito de sentido que aqueles adjetivos no diminutivo acarretavam no texto. Uma aluna respondeu: “Esse diminutivo também diminui a mulher”. Confirmamos, dizendo que aquele diminutivo era pejorativo naquele contexto, pois além de “diminuir” a mulher, mostrada como submissa “por séculos”, também apresentava uma crítica ao comportamento feminino de antigamente.

Então falamos que os adjetivos, dependendo do contexto em que estavam inseridos e das modificações que “sofressem” poderiam interferir no sentido do texto, ganhando outras funções além daquelas apresentadas pela gramática: qualificar e caracterizar seres ou coisas. Retomamos a discussão dizendo que no texto em análise, os adjetivos no diminutivo serviam para criticar a visão da mulher de antigamente, e os adjetivos como batalhadora, ciumenta, complicada, sem diminutivo, serviam para “exaltar” a mulher atual. Finalizamos reforçando que o ponto de vista da autora sobre a mulher de hoje e a de antigamente era construído também a partir daqueles adjetivos do texto que expunham a sua visão crítica.

Consideramos que essa aula foi significativa, pois pudemos mostrar para os alunos como as palavras podem ganhar novos sentidos dentro do contexto em que estão inseridas. Eles perceberam que aquilo que a gramática tradicional diz, apesar de não estar errado, acaba sendo “limitado” quando falamos em textos reais e em situações reais de comunicação. Dependendo daquilo que queremos dizer é que iremos selecionar as palavras e poderemos fazer, por exemplo, com que um adjetivo não sirva apenas para caracterizar, mas para criticar, satirizar etc.

Além dessas duas aulas relatadas, outras duas foram significativas para a aprendizagem dos alunos e para a nossa experiência de ensino: uma, foi a aula que realizamos o estudo das locuções adjetivas, acontecida logo após a aula sobre os adjetivos, e a outra, foi a que tivemos a oportunidade de aplicar o simulado. Essa aula conjuntamente com a que dispusemos para a execução da produção final foram as que nos deram respaldo para refletirmos sobre o que os alunos realmente tinham aprendido.

Nessa primeira aula, tivemos o objetivo inicial de apresentar e analisar as locuções adjetivas evidenciando a sua importância dentro do texto dissertativo-argumentativo. Novamente, tentamos adaptar as nossas atividades ao contexto situacional da turma e ao fator tempo sem deixar de priorizar também as atividades que tínhamos feito no módulo, nesta aula

fizemos a leitura e interpretação do texto “Gritos que fizeram história” de Marta Góes e a produção do exercício referente ao texto.

Nessa aula, fizemos a leitura do texto por parágrafo, tentando relacionar cada um com o objetivo da autora, que era o de destacar o papel conquistado pela mulher na sociedade ao longo do século XX. Após a leitura atenta do texto partimos para a correção do exercício, que continha sete questões, duas objetivas e cinco discursivas.

Quanto à dificuldade dos alunos ao responder o exercício, verificamos que eles tiveram menos dificuldade nas questões objetivas, entre as de maior dificuldade, podemos destacar uma questão de natureza epilinguística. A questão induzia a reflexão dos alunos sobre o sentido da palavra ‘fantasma’ dentro do texto e sobre o objetivo da autora ao utilizar tal expressão para fazer alusão aos fantasmas que causavam medo às mulheres:

3. No último parágrafo do texto, a autora faz referência a “alguns fantasmas que ainda são persistentes”. Que fantasmas são esses? Por que a autora utiliza o termo “fantasma” para caracterizar tais conceitos apresentados no texto? (SILVA, 2012, p. 37).

Se formos comparar o nível de dificuldade entre as questões do exercício, perceberíamos que essa última possui um maior nível de dificuldade, pois os alunos teriam primeiro que identificar no parágrafo a que fantasmas a autora estaria se referindo para poder refletir sobre objetivo com a utilização dessa palavra no texto. Ao observar a questão, percebemos que ela aponta para uma reflexão sobre a língua já que os alunos eram levados a aceitar que todo falante possui um objetivo definido ao realizar o seu discurso e que é capaz de utilizar as palavras para concretizar o seu propósito.

Na aula, ao questioná-los oralmente sobre os tipos de fantasmas que a palavra ‘fantasma’ remetia na oração “Alguns fantasmas são persistentes”, verificamos que a maioria teve que voltar ao texto e reler todo o período exposto no parágrafo: “Alguns fantasmas são persistentes. O fantasma da feia aterroriza as jovens que não têm o peso certo, o peito certo, a pele, os lábios, o nariz... O da desonesta é tão ameaçador que até hoje vítimas de assédio sexual podem se calar, por medo de ser acusada de encorajá-lo”<sup>4</sup>.

Após a releitura do trecho e de serem questionados novamente sobre “que fantasmas a palavra se referia no texto, foi que alguns deles responderam: “o fantasma que causa medo às mulheres... o da feia, da desonesta”. Ao serem motivados a responder o “por que a autora utiliza o termo ‘fantasma’ para caracterizar tais conceitos apresentados no texto”, eles não

---

<sup>4</sup> Ibid., 2012, p. 36.

souberam dizer, ficando a cargo da professora levar os alunos a refletirem sobre a classe gramatical da palavra “fantasma” e do valor que ela estava desempenhando: era um substantivo, mas com valor de adjetivo, pois além de nomear, a palavra estava também caracterizando os tipos de fantasmas.

Desta forma, tentamos explicar que a função das estruturas linguísticas dentro do texto pode variar dependendo do contexto que aparecem. Em consequência, os alunos aprenderam que a função das estruturas linguísticas precisa ser verificada dentro do texto e que o seu sentido é configurado a partir da situação de uso. Notamos que os alunos não estavam acostumados a pensar sobre os sentidos das palavras no seu contexto de utilização, em decorrência da dificuldade enfrentada ao tentar responder a questão.

Dando prosseguimento a aula, pedimos para que respondessem as demais questões dentro de um tempo pré-estabelecido. Após isso, fomos novamente à correção a partir da quarta questão, tida aparentemente como a mais fácil para os alunos. Observemos a questão:

4. Substitua os termos retirados do texto por sinônimos:
- a) Trabalho dos homens - Trabalho (masculino)
  - b) Leis trabalhistas – Leis (de trabalho)

Ao analisar essa questão, notamos que ela possui um baixo nível de dificuldade, visto que o aluno é levado a substituir uma locução adjetiva por um adjetivo e vice-versa mesmo sem ter o conhecimento das nomenclaturas e das conceituações dessas classes de palavras. Isso pode ser comprovado a partir da percepção de que a maioria da turma respondeu a questão de maneira satisfatória mesmo sem a professora ter dito que a expressão ‘dos homens’ era uma locução adjetiva que tinha o valor equivalente ao adjetivo.

Isto comprova que os alunos, como falantes e usuários da língua, possuem o domínio do uso das estruturas linguísticas e que esse domínio pode ser desenvolvido bem antes de qualquer conceituação ou classificação que é empreendida pela gramática da língua portuguesa.

O conhecimento das classificações veio após a observância da funcionalidade dessas estruturas no texto e foi inserido através da sexta questão do exercício, mostrada logo abaixo:

6. De acordo com a gramática tradicional, as palavras destacadas no texto são classificadas como:
- a) substantivos e verbos
  - b) adjetivos e locuções adjetivas
  - c) substantivo e adjetivo
  - d) pronomes e locuções adjetivas
  - e) artigo e verbo

Desta forma, procuramos trabalhar com os alunos não apenas as questões de interpretação do texto, mas tentamos fazer com que eles fossem observando, ao longo da realização e da explicação das questões, as funções que as locuções adjetivas estavam desempenhando, para depois classificá-las segundo a gramática tradicional.

A nossa interferência no momento da realização dessa atividade e da sua correção foi de fundamental importância, visto que foi a partir da leitura e discussão das questões que as dúvidas foram aparecendo e foram sendo sanadas a partir dos nossos questionamentos e do movimento de retorno ao texto. Isto nos proporcionou identificar e analisar a funcionalidade das locuções adjetivas dentro do texto.

Assim, buscamos trabalhar com a análise das estruturas da língua, a partir da leitura e da interpretação dos textos, levando os alunos a terem uma “reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p.204).

Nas três aulas que relatamos, a reflexão dos aspectos discursivos foi induzida a partir do momento que os alunos começaram a pensar sobre as possíveis intenções da autora ao utilizar os recursos linguísticos estudados dentro de textos pertencentes à esfera argumentativa.

O estudo dos aspectos textuais e discursivos possibilitou a criação de um terreno fértil para o trabalho com os fenômenos linguísticos que foram trabalhados. A partir da consideração destes três aspectos fizemos com que os alunos percebessem que possuem autonomia para discutir sobre a sua língua.

Nas próximas sessões vamos observar os dados quantitativos fornecidos pelo simulado, além de lançarmos algumas reflexões sobre o planejamento da sequência didática e de sua execução, já que no decorrer da prática em sala de aula ocorreram adaptações do planejamento, decorrentes o ajustamento às necessidades de cada turma.

#### **4 Resultados**

Conhecer os dados quantitativos, fornecidos pelos acertos e erros dos alunos no simulado aplicado, é uma prática relevante para a avaliação da aprendizagem dos discentes e para termos uma visão apurada sobre as eventuais falhas cometidas por nós no momento do planejamento ou da execução das aulas.

Sobre a aplicação e a composição do simulado, ele foi aplicado na penúltima aula e os alunos tiveram que responder oito questões objetivas e uma discursiva, totalizando nove questões. Desse número, tivemos uma questão de verificação da estrutura composicional (questão 1); cinco questões que priorizaram a identificação e a análise da função dos adjetivos, das locuções adjetivas e das orações subordinadas adjetivas (questões 2, 3, 7, 8 e 9) e três questões que enfocavam a leitura e interpretação dos textos (questões 4, 5 e 6).

Ao corrigir o simulado, observamos que dezesseis alunos realizaram o simulado e que a maioria acertou entre 5 a 6 questões. Além disso, 85% dos alunos acertaram a primeira, a oitava e a nona questão sobre os adjetivos, as locuções adjetivas e sobre a estrutura de texto. Outro ponto importante foi a oscilação, em relação ao número de acertos, para as questões que requeriam o domínio da identificação das orações subordinadas adjetivas e para as questões de inferência e de interpretação dos objetivos do(a) autor(a) do texto.

Fazendo uma breve avaliação destes dados, podemos dizer que tivemos uma média de acertos de 80%. Assim, as questões que precisavam ser mais trabalhadas com os alunos foram as de interpretação textual e as que exploraram as orações subordinadas adjetivas.

Assim, observamos que os alunos precisariam de um trabalho mais longo com a identificação e observação da funcionalidade das orações subordinadas adjetivas. O conhecimento sobre os conteúdos que foram trabalhados “apressadamente” na prática em sala de aula nos permitiu fazer uma reflexão sobre alguns fatores influentes na relação entre planejamento e prática. Na próxima seção discutiremos sobre essa relação, focalizando alguns dos aprendizados conquistados.

## **5 Conclusões**

Através das discussões quanto à AL suscitadas no trabalho e dos relatos de nossa prática em sala de aula, destacamos que uma das aprendizagens mais significativas que essa experiência nos trouxe foi o fato de percebermos a diferença entre o planejamento e a sua execução. Mesmo que nós, enquanto futuros professores, façamos um planejamento focalizando a turma em questão e os objetivos a serem alcançados, a prática nos trará outros desafios que farão com que novos objetivos sejam traçados e novas metodologias sejam criadas a fim de alcançar esse alvo.

Ao entrarmos na sala de aula começamos a perceber que não seria possível cumprir todo o planejamento, pois muitas vezes um determinado assunto ao qual havíamos destinado apenas uma aula, não era suficiente para que os alunos realmente o compreendessem. Dessa

forma, tínhamos que acrescentar outras aulas e outros materiais para auxiliar os alunos na aprendizagem.

Nos deparamos também com outro fator importante: o material que havíamos produzido, além de muitas vezes ser extenso para o tempo das aulas, também não era suficiente para o aprendizado satisfatório dos alunos. Com isso, tivemos que levar outras atividades para fixar o conteúdo e materiais auxiliares que complementavam os conteúdos do módulo.

Também enfrentamos outra questão: a dificuldade dos alunos em compreender conteúdos específicos como orações subordinadas adjetivas, já que muitos tinham dificuldades de identificar, por exemplo, o adjetivo. Isso fazia com que tivéssemos constantemente que voltar para conteúdos que eles já deveriam “dominar” se considerarmos o contexto em que estão inseridos: a última série do ensino médio, onde estão próximos a ingressar no ensino superior.

Em consequência, percebemos que, diferentemente do que muito se tem questionado, nem tudo depende do docente. Os professores tem um currículo a seguir, mas quando entram na sala de aula muitas vezes se deparam com alunos que não conseguiram aprender bem os conteúdos das séries anteriores, tendo que optar por trabalhar esses conteúdos ou por desconsiderar as dificuldades dos alunos e cumprir o seu “programa de conteúdos”. Além disso, nem tudo depende dos alunos. Hoje, muitos docentes argumentam que não conseguem realizar um trabalho satisfatório porque os alunos não estão interessados em aprender. Entretanto, percebemos que este precisa criar estratégias para entusiasmar os alunos à busca pelo conhecimento.

Refletimos que o professor precisa criar meios de estimular os alunos e de fazê-los compreender a importância do aprender, estes também precisam se dispor ao aprendizado, que ocorre na relação entre docente e discente, reciprocamente. Como Paulo Freire afirmou sabiamente: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2007, p.23).

Encerramos esse trabalho de pesquisa destacando a importância da reflexão sobre a prática que o professor deve adquirir. É através dela que conseguimos compreender as necessidades de nossos alunos e conseguimos assim criar estratégias para superar suas dificuldades de aprendizagem e atingir os objetivos a que queremos chegar. O aprender é um contínuo, mesmo com anos de prática, sempre haverá algo novo a ser feito e ensinado, uma vez que o professor está submetido a um trabalho em que constantemente se depara com o novo, seja os alunos, seja a escola, seja a turma, seja o objetivo. O professor deverá sempre estar em atitude de reflexão.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KEMIAC, Ludmila. LINO, Denise. In: **ECLAE, V, 2011**, Natal. . “**Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística**”. Natal: UFRN, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. São Paulo: UNICAMP, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

SILVA, Camila [et.al]. **Ter o que dizer para saber como dizer**. Campina Grande: UFCG, 2012.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela. Paiva & BESERRA, Normando da Silva. **Tecendo Textos, Construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p 163-183.

Data de recebimento: 14 de junho de 2012.

Data de aceite: 28 de outubro de 2012.