
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE VERBO

SEQUENCE OF ACTIVITIES: METHODOLOGICAL CHOICES AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS IN
THE TEACHING OF VERBS

Sheila Fabiana de Pontes Casado¹

Edmilson Luiz Rafael²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos o resultado de uma mediação didática realizada com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública da Paraíba. Para tanto, observamos como eram planejadas e realizadas as atividades didáticas e a partir desse trabalho de campo reconhecemos a necessidade de uma (re)orientação didática para elaboração das atividades voltadas ao ensino da categoria gramatical verbo. Nesse sentido, sugerimos aos participantes a construção de uma sequência de atividades, proposta que foi acolhida com bom ânimo. O objetivo desse estudo é mediar e verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio da autorreflexão. Então, para conhecermos as contribuições decorrentes da mediação, organizamos uma situação denominada de relato reflexivo a fim de que os participantes através da autorreflexão estabelecessem a relação teoria-prática ao seu fazer docente. A análise apontou que a sequência de atividades foi um instrumento para que a gramática da língua fosse compreendida como parte constitutiva dos enunciados produzidos e recepcionados.

Palavras-chave: Sequência de Atividades; Ensino de Verbo; Reconfiguração Metodológica.

ABSTRACT: In this article, we present the result of a didactic mediation carried out with two Elementary School teachers (EF) from a public school in Paraíba. In order to do so, we observed how didactic activities were planned and carried out, and from this fieldwork we recognized the need for a didactic (re)orientation to elaborate the activities directed to the teaching of the grammar verb category. In this sense, we suggested to the participants the construction of a sequence of activities, a proposal that was welcomed with good spirit. The purpose of this study is to mediate and verify the methodological contributions mobilized through mediation through self-reflection. Then, in order to know the contributions of mediation, we organized a situation called reflexive reporting so that participants, through self-reflection, established the theory-practice relationship to their teaching. The analysis indicated that the sequence of activities was an instrument for the grammar of the language to be understood as a constituent part of the utterances produced and received.

Keywords: Sequence of Activities; Teaching of Verbs; Methodological Reconfiguration.

1 Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG e professora efetiva da rede pública, lotada nas secretarias municipais de Barra de Santa Rosa e Damião - PB. sheilacasado29@hotmail.com
2 Professor Doutor, da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. eluizrafael@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Para contextualização da análise apresentada nesse artigo³ consideramos a atividade de ensino como uma prática profissional gerida por escolhas teórico-metodológicas que guiam o fazer docente, bem como o planejamento das atividades didáticas como uma forma de organização dessa atividade maior, a atividade de ensino.

À vista disso, é preciso considerar que por se tratar de uma investigação de cunho interpretativista acerca da atividade de ensino, de modo particular o ensino da estrutura linguística, não podemos perder de vista a base teórico-metodológica oriunda da tradição grega que é na verdade, o espelho pelo qual o modelo de análise dos aspectos linguísticos é refletido. Também, não podemos deixar de perceber as marcas da contemporaneidade que atravessam esta atividade, a exemplo do trabalho com textos em substituição da clássica caracterização das unidades linguísticas (palavras) em construções frasais (BORGES NETO, 2012).

Esses traços teórico-metodológicos de mudanças ou rupturas do modelo tradicional de ensino só podem ser vislumbrados na prática de ensino efetivamente. Isso, inclui o fazer docente e a forma de organização desse trabalho. A forma de sistematização do ensino selecionada para a mediação realizada foi a sequência de atividades (SA) por ter sido o modelo de organização didática que mais se assemelha às aulas observadas e não pretendendo nos afastar tanto desse fazer docente, decidimos também por orientar o planejamento preservando tanto o objeto de ensino (a categoria verbo) quanto os mesmos textos selecionados pelas professoras e recolhidos na etapa de observação.

É preciso considerar que toda escolha metodológica implica uma escolha teórica, mesmo que esse processo não se dê conscientemente. À vista disso, Antunes (2014, p.16) afirma que “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”.

Planejar para Libâneo (2006) é uma atividade docente construída em face dos objetivos que se pretende alcançar. À vista disso, não podemos ignorar as dimensões históricas, cultural, a seleção de saberes, a força das políticas educacionais, a flexibilidade inerente a sua execução, dentre outros aspectos. Além disso Luckesi (2011) partilhando desse entendimento acerca do planejamento, reconhece-o como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-lo. Logo, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (2011, p.124).

Neste quadro, após explorarmos o contexto investigado por meio do método de estudo de caso e termos reconhecido a partir dos dados gerados a necessidade de uma mediação didática, foi necessário fazer uso da pesquisa-ação (MOREIRA; CALLEFFE, 2008), por um método de pesquisa que nos permite modificar o contexto investigado num sistema de coparticipação. Nesta fase da pesquisa nos propomos a conhecer: quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva dos gêneros? Para tanto, somos norteados pelos objetivos de: i) Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria

3 Neste artigo, apresentamos os resultados finais da pesquisa de Mestrado intitulada Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental, em desenvolvimento no programa de pós-graduação em linguagem e ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

verbo numa abordagem reflexiva; e ii) Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio da autorreflexão.

Para atingirmos os objetivos supracitados foi necessário, inicialmente, convidarmos os participantes para um encontro denominado de Encontro Teórico (ET) para que nesse momento pudéssemos socializar as impressões construídas na primeira fase da pesquisa. Em dada circunstância, sugerimos a construção de uma sequência de atividades, proposta que foi acolhida com bom ânimo.

A mediação ocorreu em três encontros práticos (EP) e deles resultou a construção da sequência de atividades (SA). O eixo norteador foi a inspiração de um tratamento reflexivo e a promoção de uma educação linguística que contribua para o uso social da linguagem. Para isso, propomos aos participantes uma construção que conciliasse ao ensino de gramática práticas de análise, reflexão e sistematização da normatividade a partir dos textos já utilizados pelos participantes na fase de observação. Com base na experiência da sequência, elencamos alguns pontos que mereciam ser discutidos. Foi quando convidamos os participantes a rememorem os momentos anterior e posterior à mediação e através do relato pudemos avaliar seus efeitos e impactos.

Dessa forma, podemos afirmar que a modelização didática da SA é um instrumento de organização de ações pedagógicas que abriga trabalhos tanto de natureza procedimental quanto reflexiva, organizada em ordem progressiva e que culmina com a sistematização do objeto ensinado visando assim, alcançar os objetivos pretendidos.

Em síntese, ao realizar a mediação didática e promover a autorreflexão, verificamos que houve avanços metodológicos no tangente ao reconhecimento de que a gramática já faz parte do repertório de saberes que os falantes/ouvintes/produtores/ receptores possuem (FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009) e por isso, deve ser pautada em pressupostos pragmáticos, i.e., dos usos sociais às situações de monitoração que estamos envolvidos. Isto posto, os gêneros textuais se assentam como ferramentas propícias a esse processo de reflexão entre o dizer e o como dizer discursivamente “uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

Tendo o quadro apresentado como fonte das discussões, trazemos inicialmente algumas considerações teóricas. Em seguida, apresentamos a sequência de atividades acompanhada de algumas considerações e por fim, pomos em discussão a autorreflexão dos participantes.

PLANEJAMENTO DE AULAS VIA SA: BASES TEÓRICAS

O planejamento das atividades didática é uma representação em menor escala de programações maiores: os planos bimestrais e de ensino. Assim sendo, Libâneo (2006) assegura que o planejamento de aulas é uma atividade docente que abriga os objetivos pretendidos e os meios selecionados para atingi-los, num processo contínuo de acompanhamento haja vista, o ensino ser uma atividade consciente.

Luckesi (2011), partilhando desse entendimento acerca do planejamento, reconhece-o como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-lo. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”

(2011, p.124). Logo, é uma construção permeada por valores humanos e revelados na atividade e no próprio encaminhamento desta. O autor também faz uma crítica a respeito da neutralidade atribuída ao planejamento quando afirma que, por vezes, o mesmo é resumido a um conjunto de técnicas desconsiderando assim, sua dimensão sócio-política (LUCKESI, op.cit.).

De fato, *atividade holística* seria uma expressão que daria conta dessa ampla dimensão. Por isso, o planejamento na modalidade das aulas não pode ser pensado como sendo uma construção genérica (o que é planejado para uma turma de 5º ano, pode não atender ao nível de desenvolvimento de outra). À vista disso, cabe ao professor, antes de planejar uma série de situações de ensino, conhecer as necessidades do público alvo, bem como o contextos de ensino e social para a partir daí delinear os caminhos que serão trilhados.

O planejamento é um meio flexível de programar o fazer docente em seus diferentes níveis e o desafio é reunir estratégias de ensino que impulsionem a superação dos limites dos do EF considerando a flexibilidade inerente ao evento aula. Pois, É nele que os conteúdos - saberes construídos e valorizados historicamente-, ganham estratégias específicas no intuito de se tornarem parte das experiências e vivências dos alunos. Necessariamente, o planejamento didático é composto de alguns componentes e dentre os elencados por Libâneo (op.cit.), destacamos os “objetivos, conteúdos, métodos e condições” sendo este o campo onde “o professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno” (LIBÂNEO, 2006, p. 92).

Historicamente, o planejamento se materializa como um instrumento organizador da atividade de ensino e, de modo específico, da aula em si. Poderíamos afirmar que a aula é uma ocorrência didático-metodológica que tem por finalidade a aprendizagem do objeto ensinado. Matencio (1999, p. 81) caracteriza a “aula como um gênero atualizado em um evento de interação”. Para a autora, as atividades dizem respeito às “etapas instrumentais de uma aula”, ao tempo em que ela “é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa” elaborada tendo por finalidade a aprendizagem do aluno.

A modelização das aulas podem assumir diversificadas formas de modelização didática. A respeito dessas formas de modelização do planejamento, temos por exemplo os roteiros de aula, pautas e sequências didáticas, mas por a SA nos possibilitar uma modelização do ensino nas diferentes áreas do saber e de modo particular, no ensino de língua, permitir uma conexão lógica entre os saberes ensinados e o trabalho com gêneros, justifica-se o modelo de planejamento selecionado. Para Gatinho (2006, p. 148), a sequência de atividades é considerada um “gênero do discurso da esfera escolar, configura-se como instrumento de interação entre o modo de pensar os objetos de ensino [...] e as práticas escolares já conhecidas.

À vista disso, compreendemos que o gênero SA possibilita a organização da aula nos diversificados campos do saber e modalidades de ensino tendo como princípio geral os objetivos que se pretende alcançar. No que tange à organização do ensino de LP, as SA não se obrigam a tomar como ponto de partida os gêneros textuais. Contudo, estes podem compor o leque das ferramentas empregadas na atividade de ensino. A utilidade das SA é orientar o direcionamento das aulas de modo que o ensino seja uma atividade coparticipativa.

É muito comum a elaboração de sequências de atividades (SA) como forma de organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos nas escolas. Mesmo sendo uma prática habitual, dispomos de pouca pesquisa entorno dessa nomenclatura (SA), a título de exemplo mencionamos Gatinho (2006). Neste ponto, residem as contribuições da pesquisa realizada que ocupa-se dessa forma de programação da atividade de ensino.

Para que não sejam confundidas a sequência de atividades (SA) com a sequência didática, nós verificamos uma característica distintiva entre elas. Dito isso, o que as diferencia é que a sequência didática organiza um conjunto de atividades planejadas em torno de um único gênero (GONÇALVES; FERRAZ, 2014), já a sequência de atividades tanto comporta mais de um gênero textual como pode ser constituída de atividades que não necessariamente se assentam em um gênero como objeto de análise ou discussão. Essa dimensão possibilita que as SA sejam empregadas como forma de planificação em distintas áreas do saber.

A SA como meio de direcionar as ações docentes nos anos iniciais do EF, foi o modelo de planejamento que buscou, nesta pesquisa, reunir as situações de ensino de gramática (de modo particular, o verbo), às orientações metodológicas propostas pela prática de Análise Linguística (AL), i.e, orienta que coexistam situações de leitura, escrita, observação e reflexão em textos (MENDONÇA, 2006), para que a partir desse processo reflexivo sejam sistematizados os saberes linguísticos. Isto posto, é preciso aludir aos documentos de orientação curricular (PCN, 1997; BNCC, 2017) que orientam o ensino de gramática a partir do trabalho com textos, bem como são direcionados pela perspectiva de AL que, de modo particular, reconhecem o prestígio da categoria verbo quando apontam para os fenômenos de temporalidade, flexão, regência, concordância, dentre outros aspectos dos conhecimentos linguísticos que envolvem a norma padrão em funcionamento nos textos.

No sentido de planificação, o desafio consiste em organizar situações de ensino de gramática coerentes tendo em vista que, o ensino de gramática historicamente, conforme afirmam Bezerra (2002), Travaglia (2009), Antunes (2014), tem sido centrado na prescrição de conceitos. Isso quer dizer, uma prática na qual os alunos repetem e internalizam um conjunto de conceitos, regras e exceções com a finalidade de realizar atividades e testes avaliativos que têm por objetivo mensurar o que foi “absorvido” do saber ensinado. Com efeito, Travaglia (2011) sinaliza para uma compreensão do termo gramática para além de sistema regulador e a considera um conjunto de recursos linguísticos selecionados para produzir sentidos aos discursos elaborados. Foi nessa perspectiva reflexiva que nós buscamos o novo rumo às atividades didáticas.

A SA planificada: (re)configurando metodologicamente o ensino de verbo⁴

A sequência de atividades que segue é resultante da mediação realizada com os dois participantes. Ela está organizada em seis atividades das quais recortamos três (a primeira, por buscar resgatar os saberes prévios dos alunos; a segunda por despertar no aluno a operação inferencial e a sexta situação elaborada por ser a de sistematização) para demonstração feita neste espaço.

4 A descrição apresentada a partir desse ponto, exceto as considerações, é muito semelhante a que será publicada na versão final da dissertação, pois trata-se da SA construída, bem como as reflexões em torno das contribuições advindas da mediação.

O direcionamento para elaboração da sequência foi a articulação entre o trabalho com gêneros e o ensino do verbo e suas marcas de temporalidade e pessoalidade. As atividades estão fundamentadas no eixo da leitura em razão de no período observado ter prevalecido este eixo nas atividades desencadeadas.

Seguem as atividades:

Atividade I

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Explorar os aspectos linguísticos do texto a partir da leitura/análise reflexiva; 2) Acionar os conhecimentos que já possuem através da prática de inferências; e 3) Promover, por meio da comparação entre as versões, o reconhecimento das marcas linguísticas de temporalidade e pessoalidade.

Procedimentos: Os professores devem dispor de três versões (presente, pretérito e futuro - indicativo) do texto “O pulo” de Francisco Marques (disponível na web). A versão original marca acontecimentos já ocorridos. Assim, as versões presente e futuro devem ser construídas a partir do texto base sugerido.

- Apresentar a situação aos alunos, organizar a sala em grupos e distribuir as três versões, sendo duas a cada grupo. Será encaminhada, após a leitura, uma atividade comparativa entre as versões para identificar as mudanças e o que de diferente isso provoca na construção. Um trabalho de análise das marcas linguísticas. Segue com debate coletivo conduzindo os alunos à reflexão e exposição das mudanças elencadas pelo grupo levando-os a perceber que essas marcas linguísticas auxiliam na demarcação da temporalidade (fato acontecido, acontecendo ou que acontecerá) e pessoalidade (as pessoas referidas no discurso) através da análise das formas empregadas. Este, é um espaço em que os alunos socializam suas conclusões.

- Na atividade escrita, os alunos devem analisar o trecho que segue e responder o que se pede.

“foram juntos beber água no riacho” e “Vamos ver quem pula naquela pedra?”

a) Os termos FORAM e VAMOS, no texto, se referem a algum personagem. Releia-o e indique a quem poderíamos referir os termos destacados? Explique a referência.

b) Estes mesmos termos situam acontecimentos. Poderíamos, analisando os dois termos, afirmar se se trata de acontecimentos já ocorridos, que estão ocorrendo ou que ainda acontecerão? Justifique.

- Exploração oral conduzida pelo professor orientada pelas questões: Qual o lugar da ocorrência dos acontecimentos? É possível assegurar a ocorrência exata dos acontecimentos? que palavras/marcas no texto indicam isso? O título nos conduz aos acontecimentos do texto? Que outra sugestão de título poderia ser dada? Ao que podemos associar a expressão zuum presente no texto? Que situação destaca a esperteza do gato? Quem representa os papéis na história? Por quem os acontecimentos foram vistos? No que se diferencia este, de outros textos conhecidos de vocês – características? Uma das características desse gênero é a moral da história, este, intencionalmente não contém. Que possível moral para o final da narração poderíamos sugerir? Discutir coletivamente sobre a finalidade e recursos presentes no texto.

De modo geral, para elaboração das atividades cuidamos para que fosse privilegiado o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos acerca da categoria verbo. A escolha dos textos ficou a cargo dos participantes ao tempo que foram acolhidos os procedimentos de exploração oral já praticado pelos professores. As questões para o estudo de exploração temática, contexto de circulação e estrutural foram elaboradas pelas professoras e mediadora incluindo os objetivos, procedimentos selecionados e a sucessão das atividades. Também tivemos o cuidado de reorientar as atividades centradas na identificação e classificação das palavras através da seleção de procedimentos que possibilitassem ao aluno realizar situações de intertextualidade, inferências em direção à sistematização das regularidades.

Nesta atividade objetivamos criar situações que favorecessem explorar os sentidos do texto através do conhecimento que o aluno já possui, entusiasmar as inferências acerca da interpretação de sentidos e por meio da atividade comparativa entre as versões conduzir o aluno a perceber a categoria em foco como recurso empregado para exprimir sentido. O desafio do aluno consiste em perceber e elencar marcas linguísticas de temporalidade e pessoalidade. Para culminar, duas situações que envolvam reflexão em torno da relação de pessoalidade e por fim, a exploração oral oferece suporte para compreensão global do gênero.

Atividade II

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Analisar as características do contexto narrativo; 2) Completar o sentido do texto a partir do método indutivo para construção de sentidos tácitos; e 3) Justificar as escolhas lexicais partindo do princípio orientador.

Procedimentos: Explicação de atividade, organização das duplas, apresentação oral do texto narrativo “os burros espertos” onde o professor faz a leitura do gênero (SEM VERBOS) e lança do desafio de completar o sentido do texto com palavras que melhor completem seu sentido considerando ser uma narração. Após o preenchimento, leitura expositiva pelos grupos. Segue proposta.

Figura 1. Proposta da Atividade II

Um lavrador tinha dois burros. Para que não fugissem, resolveu amarrá-los em uma só corda, cada um em uma extremidade. Depois de algum tempo, os dois começaram a sentir fome. A comida estava perto. Grandes montes de feno estavam ao alcance de sua visão. Os dois tentaram chegar até eles. A corda era muito curta e, puxando cada qual para o seu lado, nenhum dos dois conseguia alcançar o seu monte de feno. Então compreenderam que o melhor era sentar e dialogar. Talvez juntos conseguissem encontrar uma solução. Assim o fizeram. Durante um bom tempo, estiveram a dar voltas ao assunto, sem conseguir encontrar um jeito de chegar ao feno. Por fim, disse um deles: Vamos ver! Nós dois estamos com fome. A corda que nos une é muito curta e não poderemos ir cada um para o seu lado. Por que não vamos juntos para o primeiro monte de feno? Assim, ambos poderíamos comer dele e depois provar o segundo. Dessa forma, comeríamos a quantidade habitual. (Os espaços se encontram preenchidos para que o leitor tenha uma completude do texto, mas o objetivo é que o aluno encontre esse sentido e seja capaz de comunicá-lo através do conhecimento linguístico que possui).

Elaboração: autores.

- Questões orientadoras da discussão: De acordo com as leituras realizadas é possível afirmar que os fatos foram contados por alguém. Quem? Que parte do texto marca a esperteza dos burros? É possível compreender os acontecimentos sem as palavras que completaram a narração? O que marcam as palavras empregadas por você? Encontrem exemplos no texto produzido que aponte marcas de temporalidade? A imagem contribuiu? Qual a maior dificuldade encontrada? A dupla conseguiu completar o sentido do texto?

-Após discussão, entrega de produção original aos alunos para que eles possam comparar as escolhas lexicais e os efeitos de sentido produzidos e socialização. Como sugestão de encadeamento das ideias é indicado aos alunos realizarem uma pesquisa de textos que trazem marcas de diferentes situações temporais para a próxima aula (sugestão da mediadora acolhida pelas professoras).

Gênero selecionado: fábula: “Os burros espertos”, retirada de atividade interpretativa. Fonte: Blog do Prof. Warles.

Esta atividade foi elaborada com base no enunciado “*Complete as frases com os verbos*” e suas variantes. De modo geral, as atividades promovidas no período de observação faziam uso de gêneros diversos como ferramenta para o ensino de gramática, mas negligenciavam na articulação entre os aspectos linguísticos e seu funcionamento nos gêneros, ou seja, elidia a prática de reflexão sobre a língua e linguagem preconizada pela proposta de AL, também defendida por Mendonça (2006). Distância que buscamos encurtar.

Esta situação de ensino consiste em oferecer, gradativamente, situações para que os alunos participem ativamente na produção de sentidos impressos em textos lidos/produzidos.

Atividade VI

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Sistematizar os conceitos construídos em torno das marcas de temporalidade e pessoalidade impressas nos gêneros; 2) Identificar nas proposições as ações praticadas e relacioná-las a quem se referem; 3) Compreender que o modo do verbo é marcador de dúvida, certeza ou ordem; e 4) Discutir acerca das finalidades comunicativas e as características assumidas pelos gêneros.

Procedimentos: Retomada oral das situações anteriormente estudadas e explicação da atividade diária. Entrega dos textos que seguem – tirinha e piada.

Figura 2. Textos 1 e 2 da Atividade IV

Texto 2

O mau pressentimento

Um grande empresário precisava ir para São Paulo. Chegou para seu guarda-noturno e pediu: - Por favor, preciso acordar amanhã às 6 horas. Exatamente às 6 horas da manhã, o guarda-noturno o acordou dizendo:- Patrão, estou com um mau pressentimento. Sonhei esta noite que o senhor terá um acidente de avião e morrerá. O empresário não deu ouvidos e seguiu seu caminho. Sem incidentes chegou a São Paulo e, por telefone, mandou demitir o guarda-noturno. Por quê? Guardas noturnos não devem dormir em serviço.

Elaboração: autores. **Fonte:** http://www.avaliacaoexternasaerj.caeduffj.net/wpcontent/uploads/2012/05/SAERJitens9E-FLP_2.pdf e www.saladeatividades.com.br.

- Leitura individual, roda de conversa dirigida pelo professor. Relacionar os textos e responder oralmente: i) Os textos lidos apresentam as mesmas finalidades? Vamos analisar!, ii) Os temas abordados no que se diferem?, iii) As imagens contribuem para que o leitor compreenda o sentido dos textos? A que conclusão podemos chegar no texto 1? por quê? e iii) Podemos perceber que a finalidade do texto é determinante para que ele assuma certas formas. O texto 2, possui alguma similaridade com outro texto trabalhado? Qual?

Atividade escrita

1) Os textos apresentam situações de diálogo. No segundo quadrinho do texto 2, a expressão “HUMM ... REALMENTE PARECE QUE ESTÁ TUDO CERTO”, pode ser caracterizada como certeza ou dúvida? Justifique com uma palavra presente na expressão.

2) Reescreva o trecho de modo que a declaração prestada na questão 1 expresse o sentido contrário ao apresentado.

3) Leia os fragmentos e com auxílio dos textos base responda:

a) [...] *mandou* demitir o guarda-noturno.

b) [...] *preciso* acordar.

c) [...] *não poderemos* resolver o problema.

i) No que se diferenciam as expressões apresentadas? Relacione-as e responda.

ii) A quem podemos nos referir em cada expressão?

4) Os marcadores estudados chamamos de verbos. Se alguém lhe perguntasse: o que é um verbo? O que você responderia com base nas marcas linguísticas estudadas?

Por fim, discutir e relacionar as formas usuais no PB das pessoas da discurso com as possíveis: Eu/Tu-Você/Ele(a)/Nós-A gente/Vós-Vocês/Eles(as), bem como socializar a noção do grupo acerca da categoria verbo relacionando-a ao conceito de verbo.

Gênero(s) selecionado(s): tirinha (Fonte: atividade avaliativa, extraída de: http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/05/SAERJiten-s9EFLP_2.pdf), piada (fonte: atividade diária, extraída de: www.saladeatividades.com.br).

Esta última atividade foi elaborada tendo como base reorientar as situações de ensino que tinham como pressuposto os seguintes enunciados: escreva o conceito, identifique ou classifique os verbos, e como observado e descrito, se tratavam de atividades introdutórias, mas para esta ocasião, frente aos objetivos pretendidos e a perspectiva metodológica que nos norteia, reservamos à sistematização do objeto estudado, quer dizer, um momento de o aprendiz explicitar os conceitos construídos e os valores atribuídos a dada categoria.

Espera-se que esta atividade culmine com a compreensão de que o verbo representa o núcleo das construções linguísticas, ou seja, uma unidade central na produção de enunciados significativos (BAGNO, 2011), e no que diz respeito ao uso dos gêneros textuais (orais e/ou escritos) empregados como ferramentas para o ensino-aprendizagem da estrutura linguística. Nessa lógica, ficamos na expectativa de que esse recurso seja entendido como um lugar de materialização da língua e em sua dimensão comunicativa, ou seja, *modelos comunicativos*, como Marcuschi (2002), os reconhece. Diante disso, os textos se apresentam como a dimensão que mais se avizinha ao usos da língua em situação real de comunicação e que assumem diferentes formas dependendo de sua finalidade.

A essência da proposta de planificação foi a elaboração de situações de ensino em que os conceitos acerca da categoria verbo fossem construídos no domínio da língua em situação de uso pelos alunos dos anos iniciais do EF. Nesse sentido, de que língua estamos falando? Da língua que fazemos uso nas mais diversas situações de comunicação que estamos envolvidos e por isso, precisa ser entendida também na dimensão culta para atender aos requisitos de produção enunciativa em que somos expostos em situação de monitoração.

Com isso, nossa proposta não visa privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas mostrar que não há uma neutralidade entre os usos da língua e sua gramática, por isso, Antunes (2003, p. 85) afirma que “[...] não existe língua sem gramática”. Nesse quadro o objetivo é compreender a função das estruturas a partir dos usos sociais da língua.

No âmbito dessa discussão, o que difere as aulas observadas da sequência elaborada é justamente o modo de abordagem das regularidades da língua que nesta abordagem foi pensada numa perspectiva reflexiva e numa inversão da tríade observada conceito-exemplos-exercícios, mas à reflexão-compreensão-sistematização. Dito de outra forma, tratava-se de um contexto que tinha por base a exploração gramatical a partir das noções conceituais instituídas pela GT, acompanhada de uma série de exemplos que antecederiam os exercícios para classificação de palavras, mas que experienciou planejar situações de ensino que visam ensinar a norma-padrão a partir das formas usuais em direção às prestigiadas, reconhecendo as variações como adequações contextuais num processo refletido.

Em síntese, buscamos preservar nesta sequência de atividades o mesmo objeto de ensino explorado pelos pesquisados no período de coleta de dados, mas sob estratégias procedimentais menos transmissivas e com foco na função em detrimento da forma. Como ação inerente à atividade de ensino, a avaliação das atividades

planejadas se configura como uma ação contínua em torno de sua efetivação considerando assim, certa flexibilidade quanto ao que foi planejado e a própria progressão dos alunos.

O RELATO REFLEXIVO: IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES

No intuito de analisarmos as possíveis contribuições metodológicas decorrentes da planificação da SA descrita, organizamos um momento que possibilitou aos participantes rememorar os dois momentos, anterior e posterior à mediação, e a partir dessa autoanálise metodológica avaliarmos os efeitos da mediação.

Antes de apresentarmos os resultados, destacamos que as atividades observadas tratavam-se, na verdade, de atividades selecionadas de páginas da web e é nesse aspecto que centra-se o debate.

Iniciamos por levá-los a elencar as contribuições advindas da mediação e foi relatado:

Fragmento 1:

[...] Eu acredito que a principal ((contribuição)) é: a questão de não partir do conceito... mas sim dar primeiro a ele ((aluno)) as possibilidades dele entender... dele compreender os determinados conteúdos [...] porque vai até ele chegar a entender o conceito é mais trabalhoso... mas que vale mais a pena (Relato de P1).

Ela ((intervenção)) contribuiu de diversas formas... né? [...] essa proposta... trouxe contribuições na forma de pensar o ensino onde o aluno construa suas próprias compreensões... do que foi ensinado que isso depende da forma como o professor vai conduzir esse ensino... Olhar para o aluno pensando no seu desenvolvimento integral e aprender a língua faz parte desse desenvolvimento (Relato de P2).

Neste ponto, os professores avaliam as contribuições decorrentes da experiência da planificação da proposta articulada a partir de princípios funcionais de língua/ linguagem e apontam as principais contribuições metodológicas.

De modo geral, percebemos que a mediação logrou êxito, pois o que pretendíamos em princípio era mostrar aos professores as limitações de um ensino centrado na prescrição e categorização de elementos argumentando a favor de uma (re)articulação que posicionasse os gêneros textuais na condição de estruturas flexíveis à intencionalidade comunicativa e isto se torna evidente no trecho narrado por P1, “*Eu acredito que a principal ((contribuição)) é: a questão de não partir do conceito... mas sim dar primeiro a ele ((aluno)) as possibilidades dele entender... dele compreender os determinados conteúdos*”. Nesse ponto, o participante aborda uma mudança não apenas metodológica, mas também teórica, inaugurada por uma concepção de abordagem do ensino de língua orientada pelos objetivos que se pretende alcançar (ANTUNES, 2003; LIBÂNEO, 2006), e planificada considerando aspectos mais amplos. Os exemplos dados demonstram a importância da experiência com os usos linguísticos.

O participante sinaliza que esta perspectiva não é uma tarefa simples, “*entender o conceito é mais trabalhoso... mas que vale mais a pena*”, contudo, os resultados desses esforços serão mais efetivos em termos de validação do saber linguístico

construído, haja vista que o sujeito é construído sócio-historicamente mediado pela linguagem (BAKHTIN, 1997).

P2, narra a influência que esta mediação exerceu sobre seu fazer, suas perspectivas metodológicas e os aspectos que (re)considera em outras bases. Dito isso, o planejamento se mostra como o caminho para a articulação de situações produtivas de ensino que reserva ao aluno a construção de seus próprios entendimentos por meio da experiência com a língua em funcionamento, deslocando-se assim da posição de receptor somente. Em outras palavras, “*Essa proposta trouxe contribuição na forma de pensar o ensino*”, como afirma.

Acreditamos que a (re)articulação metodológica entre a gramática e os textos pode ser considerada produtiva, pois os textos em suas diferentes formas assumidas passaram a ser compreendidos como unidade ampla de funcionamento da língua (NEVES, 2002; COSTA VAL, 2002).

Nesse contexto, Travaglia (2009) nomeia de produtivo o ensino que almeja ampliar o conhecimento linguístico que o aluno já possui. Para tanto, compreender o texto como o contexto de funcionamento da língua é condição necessária ao alcance desse objetivo mais amplo. À vista disso, percebemos que os aspectos linguísticos, do ponto de vista dos participantes, devem ser compreendidos em seu contexto de funcionamento e situa o texto como campo favorável a essa compreensão. Nesse sentido, conhecer a gramática na qualidade de recurso presente em toda construção linguística, sobretudo no EF, é um requisito essencial para ampliação das habilidades linguísticas do falante.

Aprofundando a reflexão acerca dos dois blocos de atividades descritos e considerando segundo Matencio (1999), que as atividades são elementos organizadores das aulas, os professores foram suscitados a descrever como veem os dois grupos de atividades e atentamos às seguintes conclusões.

Fragmento 2:

Bom... com relação as primeiras atividades a gente trabalha começando com a questão dos conceitos... mas que realmente é muito viável e até melhor de se trabalhar a questão: do texto... né? a questão da disciplina dentro do texto que aí você engloba não só verbo [...] A primeira você trabalha solto... que é a questão de frase... de palavras... de um verbo em si... e quando você trabalha a questão dentro do texto... a contextualização... você trabalha uma gama de conceitos dentro daquele texto e pode ser trabalhado vários tempos... vários modos[...] (Relato de P1).

Então dentro das atividades que foram elaboradas a gente buscou o tempo inteiro é através dos textos fazer com que a gramática fosse inserida dentro do texto e com isso facilitar com que o aluno... fosse de forma gradativa vendo... percebendo o que é o verbo... Antes nós tínhamos o conceito e tínhamos as atividades... com o texto não... o aluno... vai ser aquela pessoa que vai interagir com o texto... eu não vou precisar usar as definições como vinha fazendo nas atividades anteriores... Nas atividades anteriores tinha mais frases... e ele ((o aluno)) conjugava de acordo com o modelo... os textos era... leitura e discussão e agora não [...] Com relação aos textos era tudo muito separado... Tinha... né? a gramática... ortografia... produção de textos... ela veio ((esta proposta)) pra unificar... agora que tendo sempre esse cuidado... né? de fazer uma amarração no final (Relato de P2).

A intervenção começa a apontar suas primeiras marcas no que tange ao trabalho com o gênero como unidade de materialização da língua (MARCUSCHI, 2002, 2011), uma construção linguística que comporta marcas e sentidos.

P1 e P2 pontuam aspectos bem específicos dos procedimentos empregados e suas impressões mais recentes. P1, refaz o percurso das etapas testemunhadas por nós. Primeiro, perpassa pela forma de organização das atividades de ensino destinadas ao ensino da categoria verbo, “*começando com a questão dos conceitos*”, e que foi se encaminhando ao reconhecimento de que o texto é uma construção linguística de amplo alcance, abrigando em sua construção a combinação das diferentes unidades (NEVES, 2002). Na sequência faz uma analogia entre os dois momentos, “*a primeira você trabalha solto... que é a questão de frase... de palavras... de um verbo em si... e quando você trabalha a questão dentro do texto... a contextualização... você trabalha uma gama de conceitos dentro daquele texto*”, tal assertiva corrobora a ideia central da proposta e sinaliza que se inicia uma abordagem gramatical que amplia as possibilidades de compreensão da norma e complementa as ações já empreendidas.

P2 também visita os dois polos “*Antes nós tínhamos o conceito e tínhamos as atividades... com o texto não... o aluno... vai ser aquela pessoa que vai interagir com o texto... eu não vou precisar usar as definições como vinha fazendo nas atividades anteriores*”. Podemos considerar, tendo como pressuposto a dualidade comparativa que se reconhece a partir dessa mediação, uma nova possibilidade de abordar os conhecimentos linguísticos tendo os textos/gêneros como universo de funcionamento da língua, invertendo o ciclo de conceito-atividade que comumente se articulava. “*Nas atividades anteriores tinha mais frases... e ele ((o aluno)) conjugava de acordo com o modelo... os textos era... leitura e discussão e agora não*”, já fizemos observação a respeito desse quadro e aqui, é reiterada a perspectiva de estudo dos conhecimentos linguísticos numa abordagem menos transmissiva, ou seja, não basta apenas identificar unidades isoladamente nesses textos, mas compreender as razões de determinadas escolhas em detrimento de outras.

Bagno (2011) e Freitas e Sousa (2014) defendem que por se tratar se uma modalidade de ensino em que os alunos ainda estão em fase de alfabetização e letramento o trabalho do professor consiste em ampliar os saberes linguísticos que as crianças possuem (experiência linguística) e a partir dos usos sociais da língua orientar às adequações da *fala* aos níveis contextuais, bem como a apropriação escrita.

O trecho: “*Com relação aos textos era tudo muito separado... Tinha... né? a gramática... ortografia... produção de textos... ela veio ((esta proposta)) pra unificar*”. A colocação apresentada bem situa a reconfiguração do quadro prescritivo e fragmentado do ensino de gramática da língua. Nesse sentido, não se cultivou uma separação entre gramática, ortografia, produção de textos, como bem pontuou o participante, mas buscamos estabelecer uma relação de interdependência entre os eixos de ensino de forma que, para o participante, as produções linguísticas (orais/escritas) comportam o todo linguístico que faz parte dos saberes que os alunos (falantes/ouvintes/escritores/leitores) possuem e que necessariamente precisam ser entendidas a partir de sua funcionalidade (TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011).

Consideramos uma feliz colocação o destaque dado a sistematização dos conteúdos ensinados anunciada pela expressão “*amarração*”, um trabalho que exige do

professor um planejamento organizado em torno de objetivos claros e que conduz gradativamente o aluno a esta compreensão significativa das escolhas e marcas linguísticas (COSTA VAL, 2002).

Para verticalizar tais contribuições, consideramos frutífera a intervenção, pois conseguimos difundir essa visão e natureza de língua e linguagem como formas de expressão do pensamento permeadas de sentidos e materializados em textos. Logo, não resumidas a estruturas estáticas, como supõe a gramática tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da sequência objetivou rearticular os procedimentos metodológicos selecionados para ensino de verbo numa relação mais efetiva desse recurso nos gêneros textuais recepcionados. Entretanto, não idealizamos a SA como um modelo ideal para o ensino, mas que as orientações e a experiência na elaboração sirvam de ponto de partida para que outras situações reflexivas de ensino de língua sejam desencadeadas.

Nesse sentido, podemos afirmar que nesta fase da pesquisa os participantes se mostraram dispostos a repensar suas certezas e abertos a alternativas pragmáticas de abordagem do ensino de gramática. À vista disso, afirmamos ter havido avanços metodológicos relacionados a abordagem da categoria verbo associado ao trabalho com os gêneros textuais no segmento investigado. Freitas e Sousa (2014) nos orientam a tomar como princípio norteador na abordagem gramatical as variantes linguísticas em direção a adequação desses usos as situações de monitoração e foi esse o princípio orientador do trabalho.

Ressalta-se aqui que os participantes possuem uma vasta experiência na atividade docente e por essa razão, merecem ainda mais nossa admiração, pois não é tão simples (re)pensar e (re)significar seu fazer e suas convicções, mas acreditamos que o fazer docente de duas décadas não era tão preocupado com as questões sociais de uso da língua/linguagem e por isso, somos levados a transpor os métodos e técnicas clássicas a fim de atender as necessidade deste tempo. Como eles mesmos questionaram, em outro momento da pesquisa, *como oferecer o que não tem?* Tal indagação nos mobilizou a essa mediação, bem como a refletir junto as professoras participantes acerca do ensino de gramática (de modo particular, o ensino de verbo nos anos iniciais do EF) e sobre estratégias para transpor didaticamente os conteúdos visando assim, superar nossos limites de transmissão dos saberes acumulados.

Por fim, acreditamos ter alcançado os objetivos pretendidos e entendemos que a abordagem gramatical numa perspectiva reflexiva depende, certamente, de uma orientação pedagógica voltada a este fim. Buscamos, no contexto investigado, promover uma ação inaugural de planificação de atividades voltadas a compreensão da gramática enquanto elemento constituinte dos enunciados produzidos (ANTUNES, 2014). No mais, caberá aos professores conduzirem reflexivamente a direção planejada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. cap.3.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **No princípio era o verbo**. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. cap. 12.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2.ed. São Paulo, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acessado em: 20/02/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997.

BORGES NETO, J. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? **Todas as Letras**, vol.14, n.1, 2012. São Paulo: Mackenzie, p. 87-98.

CASTILHO, A. T. O que se entende por língua e gramática. In: **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. cap.1.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto no texto. **Revista de estudos da linguagem**, vol. 10, nº 2, 2002.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. (orgs.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

FREITAS, V. A. L.; SOUSA, M. A. F. Verbos impessoais: variação no uso de *haver*, *ter* e *fazer*. In: BORTONI-RICARDO, E.M. et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 6.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 143-156.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência Didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discente. In: BARROS, E. M. D., RIOS-REGISTRO, E. S. (orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p.69-96.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 Ed. São Paulo, Cortez, 2011. cap.6.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDE-CZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.17-31.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. 1999. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: 2. ed. Lamparina, 2008. cap.3.

NEVES, M. H. M. Fundamentos gregos da organização gramatical tradicional: da universalidade à particularidade. In: _____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Parte I.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? In: **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap.3.