



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE VALÊNCIA VERBAL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL I NA SALA DE LEITURA

Fernanda Santos da Silva

Rio de Janeiro

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE VALÊNCIA VERBAL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL I NA SALA DE LEITURA**

FERNANDA SANTOS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

S111c Santos da Silva , Fernanda
A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE VALÊNCIA
VERBAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NA SALA DE
LEITURA / Fernanda Santos da Silva . -- Rio de
Janeiro, 2020.
104 f.

Orientador: Karen Sampaio Braga Alonso.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2020.

1. Valência verbal . I. Sampaio Braga Alonso,
Karen, orient. II. Título.

FERNANDA SANTOS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE VALÊNCIA VERBAL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NA SALA DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

RIO DE JANEIRO, 20 / 06 / 2022

BANCA EXAMINADORA



Presidente - Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso, UFRJ

Professora Doutora Adriana Martins Leitão, UFRJ

Professora Doutora Priscilla Mouta Marques, UFRJ

Professora Doutora Danielle Kelly Gomes, UFRJ

Professor Doutor Roberto de Freitas Júnior, UFRJ

Esta dissertação é dedicada aos meus filhos Arthur Silva e Giovana Silva, à minha mãe Maria de Lourdes, ao meu pai Fernando (*In memoriam*) e ao irmão Bruno Silva, que sempre me incentivaram a estudar e me apoiaram em diferentes momentos da minha vida, dando-me suporte para me reconstruir como pessoa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem me deu o dom da vida e da existência. Muito obrigada por me sustentar e por me fortalecer.

Ao meu pai Fernando (In memoriam) e à minha mãe que sempre se dedicaram a mim com carinho, zelo e preocupação. Ensinarão-me a me transformar em um ser humano melhor e a lutar pelos meus objetivos.

Aos meus familiares, em especial, à minha avó Maria, que sempre esteve ao meu lado, colaborando para mais uma formação na minha vida acadêmica.

Aos meus filhos amados, Arthur e Giovana, que estiveram ao meu lado sempre e conseguiram compreender as minhas ausências em prol do estudo e de minha formação acadêmica.

À Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso, por me conduzir tão perfeitamente nesta jornada árdua. Obrigada pelo compromisso e apoio. Orgulho-me de ter sido sua orientanda.

Aos professores do Programa Profletras, por ampliarem os meus conhecimentos e a minha visão sobre ensino e educação com tamanha dedicação e profissionalismo. Em especial, às Professoras Adriana Martins Leitão e Priscilla Mouta Marques que participaram da qualificação e colaboraram efetivamente para a continuidade da dissertação.

Aos colegas de turma que participaram comigo desta caminhada. Querida Rosana, muito obrigada pela parceria.

Às minhas lindas e amáveis Audrey Barbosa e Sonia Paulino. Muito obrigada pela amizade, pelo companheirismo, pela parceria, pelos risos, pelos trabalhos juntas, pelas viagens e pelos sonhos. Vocês são especiais para mim!! Levarei para sempre no meu coração.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47)

RESUMO

SANTOS, Fernanda Santos da Silva. **A construção de atividades de valência verbal para o Ensino Fundamental I na sala de leitura.** Rio de Janeiro, 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2020.

A partir da importância da conscientização do tema valência verbal como uma maneira de organização da estrutura da frase e tendo em vista o auxílio da sala de leitura como um ambiente colaborador para o aumento da capacidade de expressão e de operação sobre a linguagem, elegeu-se o trabalho com as diferentes formas de valência verbal com intuito de oferecer caminhos complementares ao conhecimento da própria língua. Nesse cenário, buscou-se, por meio da ludicidade, a criação de um conjunto de atividades didáticas de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico que visam a ampliar as informações trazidas pelos materiais contemplados pela prefeitura do Rio de Janeiro como também pelas aulas de Língua Portuguesa, realizando um trabalho preventivo para a etapa posterior – o Ensino Fundamental II – em que serão necessários tais conhecimentos para a categorização e sistematização dos elementos que compõem uma sentença. Espera-se que, por meio da aplicação dessas atividades, haja uma maior reflexão linguística, além de melhorar, também, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Valência verbal; Atividades didáticas; Reflexão linguística; Capacidade de expressão e operação sobre a linguagem

ABSTRACT

From the importance of raising awareness of the topic of verbal validity, as a way of organizing the sentence structure and with the help of the reading room, as a collaborative environment for increasing the capacity for expression and operation over a language, it was chosen to work with different forms of verbal validity, in order to offer complementary paths to the knowledge of the language itself. In this scenario, it was sought, through playfulness, to create a set of didactic activities of a linguistic, epilinguistic and metalinguistic nature that aim to expand as information brought by the materials contemplated by Rio de Janeiro's city hall as well as by the Portuguese language classes, carrying out preventive work for a later stage - Elementary Education II - in which this knowledge will be necessary for the categorization and systematization of the elements that make up a sentence. It is expected that, through the application of these activities, there will be greater linguistic reflection, in addition to improving, also, the development of students' communicative competence.

Key words: Verbal valence; Didactic activities; Linguistic reflection; Ability to express and operate on language

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O predicador verbal e seus argumentos segundo Rocha Lima.....	43
Quadro 2 - Personagens e características	62
Quadro 3 - Módulo I.....	75
Quadro 4 - Módulo II	81
Quadro 5 - Módulo III.....	85
Quadro 6 - Módulo IV.....	93

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mulher maravilha, Bailarina e Pirata.....	60
Figura 2 - Bombeiro, Super-homem e Branca de neve	61
Figura 3 - Roleta da audição.....	71
Figura 4 - Roleta da visão.....	71
Figura 5 - Roleta do tato.....	72
Figura 6 - Roleta do paladar	72
Figura 7 - Roleta do olfato	73
Figura 8 - Agradeça.....	81
Figura 9 - Grite vitória.....	86
Figura 10 - Painel 01.....	95
Figura 11 - Painel 02.....	95
Figura 12 - Painel 03.....	96
Figura 13 - Aluno 1	103
Figura 14 - Aluno 2	103
Figura 15 - Aluno 3	104
Figura 16 - Aluno 4	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ORIENTAÇÕES OFICIAIS	17
2.1. Fundamentos gerais do ensino de Língua Portuguesa.....	17
2.1.1. Documentos oficiais da sala de leitura	17
2.2. Panorama geral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	18
2.2.1. Panorama geral dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)	21
2.2.2. Ensino de Língua Portuguesa e seus objetivos.....	22
2.3. Diretrizes sobre o ensino de gramática: interface entre BNCC e PCN	23
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
3.1 Proposta experimental de Vieira (2018) e Franchi (2006) para o ensino de gramática	27
4. REVISÃO DA LITERATURA	35
4.1 O conceito de verbo: uma abordagem tradicional.....	35
4.2 O conceito de regência verbal: uma abordagem tradicional.....	36
4.3 Tratamento do tema em outras abordagens científicas.....	39
5. AMOSTRA	52
5.1 Contexto da pesquisa.....	52
5.2 Coleta de dados	53
6. METODOLOGIA	55
6.1 Etapas da diagnose	56
6.2 Análise da avaliação diagnóstica e reflexões	64
7. ATIVIDADES DIDÁTICAS: PROPOSTA E ANÁLISE	68
7.1 Panorama geral das atividades didáticas	68
7.2 Atividades didáticas	70
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	103

1. INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento enriquece não só o aprendizado dos indivíduos como também constitui condição essencial para que o aluno obtenha informações sobre seu repertório linguístico e sobre a diversidade linguística com as quais se depara. Diante desse cenário, faz-se necessário repensar como as aulas da sala de leitura poderiam colaborar, auxiliar e fornecer subsídios com o objetivo de ampliar a capacidade de expressão e de operação sobre a linguagem utilizada pelos falantes.

Tendo isso em vista, assume-se que o ambiente escolar oferece um espaço de troca, de articulação e de disseminação do conhecimento propício para o desenvolvimento de ações que são fundamentais para o domínio das capacidades e das habilidades linguísticas dos alunos. Para tanto, este estudo pretende, na sala de leitura, desenvolver para o 5º ano de escolaridade atividades de reflexão da língua como uma forma de preparação e de maturação linguística não só para este ano de escolaridade como também para os seguimentos subsequentes.

A sala de leitura onde atuo, localizada numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, apresenta-se como um espaço integrado à escola e acessível ao aluno, ao professor, aos agentes da escola - enfim, a toda a comunidade escolar -, além de ser um importante espaço-tempo de contribuição ao trabalho realizado em sala de aula, pois figura como elo de articulação entre os professores da unidade escolar e a professora regente da sala de leitura. Por isso, foi escolhido como lócus de pesquisa, além de ser o local em que a professora-pesquisadora atua.

É um ambiente de descobertas e exploração do conhecimento que oportuniza a linguagem como prática social tanto dentro como fora da escola porque o aluno é inserido em um contexto permeado por diversas linguagens, o que possibilita o aumento do repertório linguístico e, por conseguinte, a transmissão do conhecimento. Sob esse viés, por meio de atividades criativas que exploram a capacidade discursiva do aluno, busca-se enriquecer seu repertório linguístico e desenvolver a sua capacidade analítica sobre a língua.

A proposta da presente pesquisa é integrar o trabalho realizado na sala de leitura às aulas de Língua Portuguesa. Por isso, optou-se por trabalhar a valência verbal, ou seja, entender como o verbo é um elemento de projeção de argumentos e como essa

projeção é central para a formação de sentenças na língua. Mais especificamente, tem-se interesse em despertar o aluno para o papel do verbo nas diferentes construções linguísticas, assumindo-o como uma estrutura complexa que requer do estudante autonomia para fazer escolhas morfosintáticas e semânticas adequadas ao contexto de produção.

Nessa perspectiva, a preparação das atividades didáticas elaboradas para a presente pesquisa terá como foco o 5º ano de escolaridade. A escolha ocorreu devido a quatro fatores principais: (1) Durante a educação básica, o aluno inicia o seu contato com a sistematização da língua; (2) Considera-se que o aluno já tenha sido alfabetizado; (3) Espera-se que as habilidades de escrita e leitura já tenham sido mais bem consolidadas nesta etapa de ensino e (4) É a conclusão do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I no qual se busca aprimorar os conhecimentos linguísticos e adquirir a preparação de análise da estrutura da língua que ajudará o aluno na etapa posterior, quando o ensino de Língua Portuguesa abordará a análise sintática.

Assumindo a importância da conscientização da relação gramática e das reflexões advindas desta, a pesquisa justifica-se, a partir do trabalho na sala de leitura, por oferecer caminhos complementares ao conhecimento da própria língua, geralmente oferecidos apenas pelos materiais didáticos contemplados pela prefeitura do Rio de Janeiro como também pelas aulas de Língua Portuguesa. Objetiva-se, então, que o ensino seja pautado por atividades didáticas reflexivas e críticas.

Com o objetivo de auxiliar no reconhecimento da classe gramatical verbo como elemento central para a formação de sentenças, faz-se necessário ampliar a visão deste elemento a fim de levar o aluno a ter autonomia para fazer escolhas adequadas de diferentes formas verbais no que se refere à multiplicidade de valência verbal. Nessa perspectiva, o aluno poderá, ainda, aprofundar seus saberes de leitura e escrita, correlacionando os conhecimentos linguísticos já adquiridos pelo aluno com as experiências linguísticas acrescidas no espaço escolar.

Cabe a nós, professores regentes da sala de leitura, sermos facilitadores do processo-aprendizagem, a fim de despertar no aluno o prazer pelas multiplicidades de leituras e escritas. Nesse sentido, o curso PROFLETRAS surgiu como uma oportunidade para conjugar a prática em sala de aula com as recentes pesquisas as quais

abordam o estudo da linguagem e do ensino. Assim, a pesquisa objetiva criar, no contexto da sala de leitura, um conjunto de atividades didáticas de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico que ajudem o aluno no trabalho com a valência verbal.

Para isso, inicialmente, foi feita uma avaliação diagnóstica. Escolheu-se como temática um baile de carnaval. A atividade que será mais detalhadamente apresentada no capítulo 6, consiste, basicamente, em uma produção escrita em que cada aluno será solicitado a construir um pequeno parágrafo com cinco linhas em que ele vê o roubo do troféu do baile de carnaval. Para isso, foram selecionados alguns personagens e feita, também, uma ambientação para a realização da atividade. A ideia é levar o discente a adequar linguisticamente o seu texto e, ao mesmo tempo, verificar o uso de diferentes verbos no que tange à valência verbal. A expectativa é a de que o material linguístico produzido pelos alunos possa oferecer pistas sobre diferentes construções de valência verbal utilizadas por eles, além de detectar possíveis dificuldades.

Ante ao que foi exposto, a presente pesquisa busca criar estratégias pedagógicas com foco na elaboração de um conjunto de atividades didáticas de valência verbal que auxiliem no entendimento do trabalho com o verbo como elemento que projeta a grade argumental. Acrescenta-se a isso, o aumento da capacidade comunicativa do aluno, o enriquecimento do vocabulário, o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir do verbo como elemento de projeção de uma sentença e a reflexão/ maturidade linguísticas da Língua Portuguesa.

Esta dissertação busca, então, através de seus capítulos, contribuir para que o trabalho com a valência verbal seja alcançado pelo aluno de forma autônoma, possibilitando uma melhora na estruturação sintática das sentenças. Cabe ressaltar que uma pesquisa que apresenta uma reflexão pedagógica pode ser um recurso eficaz de contribuição para docentes, pois implica práticas pedagógicas bem-sucedidas e contribui para sua formação continuada.

Esta pesquisa é estruturada em 9 capítulos que serão distribuídos da seguinte maneira:

Inicialmente, apresentam-se as orientações oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e seus objetivos, além de se pautar nos documentos oficiais de funcionamento da sala de leitura da prefeitura do Rio de Janeiro. Em seguida, realizar-

se-á a fundamentação teórica com base nas ideias de Vieira (2018) e Franchi (2006). No momento seguinte, traz-se a revisão da literatura tradicional sobre os temas verbo e regência verbal, seguida dos apontamentos de outras abordagens científicas.

No capítulo seguinte, será apresentada a amostra que contém o contexto da pesquisa, os agentes participantes, o espaço de aplicação das atividades, a situação específica da Instituição e a coleta de dados. Posteriormente, realizar-se-á a metodologia da pesquisa com as etapas da diagnose e suas reflexões. O capítulo 7 traz um conjunto de atividades didáticas propostas, objetivando a intervenção no ensino. Por último, apresentam-se as considerações finais a respeito do percurso da professora-pesquisadora, as possíveis conclusões acerca do tema abordado e as hipóteses da intervenção pedagógica proposta. Em seguida, estão as referências que embasaram a dissertação.

2. ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Neste capítulo, serão discutidos aspectos fundamentais à prática pedagógica, perpassando os documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as resoluções N° 47 de 18 e 19 de Janeiro de 2018 do professor regente da sala de leitura elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) – com o intuito de destacar pontos essenciais para o tema de estudo desta pesquisa.

2.1. Fundamentos gerais do ensino de Língua Portuguesa

Nesta parte da dissertação, discutem-se temas que respaldam o fazer pedagógico, seja no âmbito dos documentos oficiais, seja na esfera das propostas direcionadas para o conhecimento científico voltado à educação.

2.1.1. Documentos oficiais da sala de leitura

Inicialmente, é preciso compreender não só a visão dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental I como também as orientações das atribuições do professor regente sala de leitura a fim de realizar uma interface acerca dos fundamentos gerais e a forma de atuação articuladora desse segmento fundamental para a escola. Nesse sentido, apresentam-se reflexões essenciais para o entendimento e aprofundamento da promoção da educação integrada. Para isso, faz-se necessário recorrer aos pontos principais elencados pela resolução da SME (Secretaria Municipal de Educação) n°47 de 18 de janeiro de 2018 vigente para a sala de leitura, pela BNCC¹ (Base Nacional Comum Curricular), Brasil (2019), e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), Brasil (1997), com o intuito de ter um panorama amplo do ensino e, mais especificamente, da disciplina Língua Portuguesa.

Tendo em vista a resolução N° 47/2018, Diário oficial (2018) veiculada pela SME (Secretaria Municipal de Ensino), as salas de leitura devem oportunizar ao aluno:

(...) a partir da língua que o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa, torna-se autônomo e crítico, constrói novas visões de mundo e, principalmente, constrói conhecimento;

¹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26/02/2019.

(...) as práticas de leitura oferecidas pela escola se constituem em suporte pedagógico significativo para a aprendizagem efetiva de todos os alunos;
(...) que a Sala de Leitura deve se constituir em espaço permanentemente aberto, que estimule a autonomia do leitor e oportunize seu acesso ao livre exercício da leitura literária e de outras linguagens.

Diante das orientações estabelecidas pela SME, a sala de leitura constitui-se um polo articulador entre a leitura e a reflexão de uso da língua. A partir desse cenário, a proposta de trabalho da presente pesquisa encontra-se em consonância não só com as perspectivas estabelecidas como também com as diferentes formas de uso da linguagem, já que as atividades desenvolvidas pela sala de leitura “(...) devem ser previamente planejadas, atendendo, prioritariamente, às demandas discentes” (resolução N° 47/2018, Diário Oficial).

Além disso, “a Sala de Leitura deve funcionar como estrutura de suporte ao desenvolvimento das propostas pedagógicas da escola, inclusive para o Reforço Escolar,(...)” (resolução da SME N° 47, Diário oficial, 2018). É no cerne dessas ideias que se encontram subsídios para o desenvolvimento de tarefas as quais promovam maior consciência e maturidade linguísticas dos alunos. Portanto, as atividades didáticas propostas nesta pesquisa buscam, de fato, contribuir para as escolhas linguísticas que a língua fornece de maneira a apresentar um pré-conhecimento o qual oriente os estudantes ao entendimento/aprimoramento sobre os diferentes mecanismos linguísticos da valência verbal.

2.2. Panorama geral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

A partir das orientações já citadas, convém analisar os demais documentos oficiais – BNCC e PCN - os quais subsidiam o presente trabalho e a prática pedagógica. Em sua apresentação, a BNCC é um documento cujo caráter é normativo e está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). De maneira ampla, a visão apresentada pela BNCC é “que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (...)” (BNCC, BRASIL, 2018, p.7). Além disso, o documento destaca que:

(...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para

a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

Torna-se válido analisar, também, o compromisso da BNCC com a educação integral. De acordo com essa visão, o documento:

(...) Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

É essencial considerar que a BNCC está dividida em cinco áreas do conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Tal divisão contempla especificidades de cada área e, quando há mais de um componente curricular, são definidas competências específicas para cada disciplina. É importante ressaltar que a Língua Portuguesa se encontra na área de linguagens e está pautada em documentos e orientações curriculares produzidos anteriormente.

A perspectiva de linguagem adotada na disciplina de Língua Portuguesa é enunciativa-discursiva conforme assume o PCN. Na base dessa ideia, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (PCN, BRASIL, 1998, p. 20). Além disso, a concepção do texto é vista de forma central, visando a perspectivas enunciativo-discursivas, ao contexto de produção e ao “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (PCN, BRASIL, 1998, p.65)

É válido considerar que as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos devem ser consideradas, também, de acordo com a visão apontada por outros documentos e

orientações curriculares anteriores. Entretanto, não se pode desconsiderar as práticas contemporâneas (textos digitais, multissemióticos e multimidiáticos). O documento, ainda, afirma que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (PCN, BRASIL, 2018, p.65)

Pode-se perceber, assim, que a disciplina Língua Portuguesa apresenta como objetivo geral oferecer aos alunos a ampliação dos letramentos de maneira que o estudante seja capaz de participar, de forma ativa e crítica, dos diversos universos e práticas sociais, considerando a oralidade, a escrita e outras formas de linguagens. Além disso,

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (PCN, BRASIL, 2018, p.69)

Além desses fatores, o eixo da leitura apresenta grande importância, pois veicula uma interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, além de desenvolver as práticas de linguagem através de textos escritos, orais e multissemióticos e de suas interpretações. O documento aponta que a leitura deve ser desenvolvida a partir de gêneros os quais circulam nos campos da atividade humana. Diante disso, espera-se que os estudantes aumentem o seu repertório linguístico, as experiências, as práticas, os gêneros e os conhecimentos, a capacidade de expressão, a autonomia e a crítica.

É possível perceber, assim, que as práticas de linguagens são relacionadas aos eixos. Por isso, a BNCC optou por organizar tais práticas (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) de acordo com campos de atuação a fim de contextualizar o conhecimento escolar em um ambiente significativo de situação de vida para o estudante. Nos anos finais, são elencados quatro campos: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo

jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Tal divisão permite à disciplina Língua Portuguesa considerar as práticas de linguagem, o conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica, além de contribuir para a compreensão dos textos os quais circulam na vida escolar e social.

2.2.1. Panorama geral dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Além das orientações da BNCC, é fundamental debruçar-se sobre os aspectos contemplados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de entender e solidificar o ensino de gramática na visão contemporânea. Para isso, faz-se necessário, primeiramente, compreender como o documento foi estruturado e qual é, de fato, o seu objetivo.

Os PCN dividem-se em duas partes. Na primeira, é apresentada a área de Linguagens, definem-se linhas gerais para o Ensino Fundamental e orientações sobre o ensino de gramática com base em textos orais e escritos. Já na segunda, são delimitados os objetivos, os conteúdos e as práticas específicas para esta etapa de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, o objetivo desse documento é servir como referência curricular e auxiliar os profissionais de Educação.

É importante elencar alguns pontos importantes dos PCN. Nota-se que, no referido documento, há um destaque para atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Acrescentam-se, ainda, a valorização da diversidade dos gêneros textuais para a prática da análise linguística, a necessidade de levar à escola o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas existentes no Brasil e o ensino baseado no texto.

Merece atenção a segunda parte do documento, já que se valoriza a seção prática de análise linguística e ressalta que “não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (PCN, BRASIL, 1998b, p. 78). Diante desse cenário, torna-se importante trabalhar três tipos de atividades: as linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas. Para isso, recorre-se aos conceitos de Franchi (2006) os quais serão explicados posteriormente. Logo, o ensino de gramática como objeto das aulas de LP não possui caráter excludente de acordo com as orientações do MEC. O importante é dialogar com o conhecimento acumulado pela ciência linguística e as metodologias de ensino mais

favoráveis ao ensino e à aprendizagem na construção e na recepção de diferentes modalidades de gêneros textuais.

Não se pode deixar de considerar, ainda, a seção Prática de análise linguística, que se encontra na segunda parte dos PCN. Nesse caso, há uma posição contrária em relação ao ensino tradicional de gramática, pois o texto, de acordo com o documento, é uma unidade de ensino.

Diante da visão dos PCN, o estudante deverá ser capaz de aumentar a sua competência discursiva e interagir em diferentes contextos, mas também “(...) pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (PCN, BRASIL, 1998, P.19). Além disso, no que se refere às orientações para o Ensino Fundamental, sugere que (i) a linguagem deve ser abordada como atividade discursiva, (ii) o texto deve ser o objeto de ensino e (iii) a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) deve ser privilegiada.

2.2.2. Ensino de Língua Portuguesa e seus objetivos

As diferentes linguagens são responsáveis pelas atividades humanas. Por meio de práticas sociais, os indivíduos interagem não só com eles mesmos, mas também com os outros, tornando-se sujeitos sociais do processo. Para que haja maior contato com as mais diversas experiências de letramento, a escola assume, nesse caso, um papel muito relevante para os estudantes. Nessas interações, relacionam-se conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa devem oportunizar diferentes reflexões textuais e linguísticas capazes de desenvolver as mais diversas competências dos alunos. Nesse contexto, o aumento do repertório linguístico é um dos principais objetivos da prática de análise linguística em sala de aula.

No entanto, muitas vezes, assume-se uma visão restrita a qual coloca o ensino de gramática baseado unicamente no reconhecimento de estruturas linguísticas. Tal posicionamento não representa os diversos mecanismos de que a língua dispõe, além de não contribuir de maneira efetiva para os recursos os quais estão disponíveis na língua. Para uma reflexão sobre esse quadro e baseando-se na visão dos PCN, a linguagem deve ser uma atividade discursiva, o texto unidade de ensino e a noção de gramática “como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCN, BRASIL, 1998, p.

27). Nesse sentido, valorizam-se as participações críticas dos estudantes em relação à língua, às variedades e à pluralidade de uso que são inerentes a qualquer idioma.

Nessa perspectiva, desconsidera-se a definição tradicional de gramática como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16) e adota-se uma visão em consonância com os objetivos propostos pelo ensino de língua materna. Nesse sentido, a gramática é “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos por sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25).

De acordo com a visão de Franchi (2006), o aluno emprega seu saber linguístico, aprende novas habilidades e as emprega nas diversas situações comunicativas. Para corroborar a produtividade do ensino de Língua Portuguesa, o próprio texto dos PCN esclarece que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCN, BRASIL, 1998, p.23). Nessa percepção, o aluno exercerá tanto o seu papel de cidadão como também seus direitos como usuário da língua. Dessa forma, deve-se repensar o ensino de maneira que não se limite o estudo da língua a apenas regras pré-estabelecidas, mas que se criem condições para a análise de textos, a compreensão e a produção.

Evidencia-se, a partir das discussões supracitadas, que a sustentação do ensino de Língua Portuguesa se dá a partir do somatório da prática de escuta e produção e leitura de textos orais/escritos e da prática de análise linguística. Na base dessa ideia, os textos apresentam o ponto de partida para que o aluno possa discutir o que lê ou vê, tornando-se, efetivamente, um usuário da língua e participante do processo de aprendizagem.

2.3. Diretrizes sobre o ensino de gramática: interface entre BNCC e PCN

O ensino de Língua Portuguesa passou por importantes mudanças que impactaram de forma consistente no fazer pedagógico e numa possível transformação de antigos padrões estabelecidos pelas práticas de ensino. Nesse sentido, o objeto de ensino e de aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa não deve se centrar,

exclusivamente, em um conjunto de normas ou regras gramaticais descontextualizadas. Pelo contrário, assume-se que o trabalho com os recursos linguísticos de que a língua dispõe precisa ser voltado para uma aprendizagem de usos capaz de possibilitar atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, aprimorando as possibilidades de utilização dos termos da língua.

Na base dessa ideia, os apontamentos tanto da BNCC como dos PCN revelam concepções de ensino pautadas na reflexão de escolhas metodológicas que inserem o trabalho da língua como uma necessidade que não constitui um fim em si mesma, conforme pode-se perceber nos PCN:

(...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (PCN, BRASIL, 1998, p. 20). (...)

De acordo com esse cenário, verifica-se que a seleção dos conteúdos de análise linguística deve priorizar atividades as quais insiram a língua como elemento constituinte da vida das pessoas, ou seja, parte-se de uma dimensão discursiva a fim de se estabelecer interação. Nesse tocante, o papel e a concepção de linguagem ultrapassam a ideia de instrumento de comunicação para, também, enfatizar a língua como recurso de domínio das mais variadas situações concretas de uso, dando lugar a diversificadas práticas sociais de linguagem.

Nesse caso, os documentos – BNCC e PCN – reiteram que a prática de análise e reflexão linguística são eixos fundamentais de ensino de Língua Portuguesa para que o aluno consiga ampliar não só os recursos expressivos da fala, bem como os da escrita e, com isso, opere conscientemente sobre a própria linguagem. A partir dessa perspectiva, é imprescindível o desenvolvimento de mecanismos e estratégias didáticas que forneçam caminhos mais eficazes para promover, progressivamente, uma maior competência em relação à linguagem, o que se constata na visão dos PCN “ (...) os alunos sejam capazes de: usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica”. (PCN, BRASIL, 1998, p. 33)

Além disso, os documentos apontam que não se pode pensar em fragmentação dos eixos de ensino – gramática, leitura e produção textual -, pois acredita-se que a análise linguística é uma ferramenta capaz de subsidiar as práticas de leitura e escrita. De fato, para que isso ocorra, é necessário adotar uma metodologia reflexiva, considerando a língua pautada no uso efetivo, além de funcionar em uma dada situação de interação entre os interlocutores. Nesse caso, espera-se que haja o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização, a classificação de suas características específicas e as implicações semânticas que essas ocorrências geram. Nesse sentido, o estudante é capaz de refletir sobre os diferentes mecanismos de operação da linguagem.

Constata-se que análise e reflexão linguísticas são pautadas não só no conhecimento linguístico sobre a língua, como também são associadas às particularidades da situação de produção. Na base dessa ideia, colaboram com a leitura e a produção escrita - situações reais das práticas de linguagem de que o falante participa. Além disso, não se pode deixar de considerar que a proposta de trabalho da BNCC assume a linguagem numa concepção interativa - focada nas habilidades e competências - com ênfase no texto, não como pretexto para o ensino da gramática, mas sim como elemento norteador do ensino de Língua Portuguesa ao apresentar uma língua viva, dialógica.

Tal visão pode ser confirmada nos PCN, quando o documento afirma que “A língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva” (PCN, BRASIL, 1998, p.23). Nota-se, portanto, congruência entre as ideias apresentadas pelos documentos oficiais. Além disso, no que tange à prática de análise linguística, é importante salientar que não se trata de uma nomenclatura para o ensino de gramática, mas sim uma forma de perceber fenômenos linguísticos e sua relação com os textos.

Diante das ideias abordadas, as diretrizes sobre o ensino de gramática na BNCC e nos PCN apresentam um panorama consolidado nas mais diversas práticas sociais da linguagem com o objetivo de oferecer e expandir os conhecimentos prévios dos alunos, além de proporcionar atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, aperfeiçoando diferentes estruturas de que a língua nos serve. Nesse sentido, o presente

trabalho apresentará um caminho sob uma nova perspectiva de se trabalhar a valência verbal por meio da elaboração de um conjunto de atividades didáticas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, busca-se suporte teórico para fundamentá-lo em estudos voltados para a sistematização dos eixos gramaticais desenvolvidos por Vieira (2018) e os aportes teóricos de Franchi (2006) com o objetivo de detalhar os pontos fundamentais para o objeto desta pesquisa.

3.1 Proposta experimental de Vieira (2018) e Franchi (2006) para o ensino de gramática

Vieira (2018) elaborou uma proposta para o ensino de gramática baseada em três eixos de aplicação, a saber: ensino de gramática e atividade reflexiva, ensino de gramática e produção de sentidos e ensino de gramática, variação e normas. De acordo com essa visão, é necessário compreender cada eixo para que, de fato, consiga-se “(...) integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (Vieira, 2018, p.51). Para alcançar tais objetivos, concebe-se na proposta dos três eixos de Vieira (2018) uma estratégia possível e viável para o ensino de gramática.

Na perspectiva da autora, os três eixos não são estanques, pois podem e devem funcionar em conjunto. O eixo da abordagem reflexiva pauta-se em outros dois, pois o trabalho de reflexão dos conteúdos gramaticais, consolidado em Franchi (2006), realiza-se por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nesse caso, são orientados o reconhecimento de estruturas da língua e a devida produção de sentidos. Dessa maneira, é o eixo 1 (gramática e atividade reflexiva) que viabiliza a chegada dos conteúdos que fundamentam o eixo 2 (gramática e texto) e o eixo 3 (gramática e variação linguística), tendo em vista o nível da consciência do aprendiz.

Considerando os aportes encontrados por Vieira (2018) na obra de Franchi (2006), é necessário expor os diferentes tipos de atividades enumerados pelo autor. A atividade linguística explana sobre o “exercício do saber linguístico” das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizam na troca com adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p.95) e, também, consiste em produzir e em compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Entende-se, portanto, que a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p.98).

Já a atividade epilinguística, baseia-se numa prática em que o aluno manobra a linguagem, testa possibilidades, estabelece comparações e transformações sobre ela. Nesse caso, o discente é levado, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos tanto na fala como também na escrita, além de operar a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais. No momento em que surge a “necessidade de se sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p.98), a atividade metalinguística surge de forma natural como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir do caráter sistemático das construções, repletas de significação.

O que se observa na proposta de Franchi (2006) é a maneira como o estudante opera seus usos linguísticos a partir de sua competência linguística e, ao mesmo tempo, como reflete sobre esses usos. Diante disso, apoiado na categorização necessária e no estágio de tais conhecimentos em que os alunos se apresentam, alcança-se o plano da sistematização. Nesse sentido, aquilo que se espera é a reflexão dos usos linguísticos, percepção da estrutura e do funcionamento de maneira criativa para que possam, ao final das atividades, compreender a sistematização gramatical, como defende Franchi. Pode-se entender, então, a valorização da reflexão gramatical, o que não exclui o reconhecimento de categorias, inclusive a inserção de memorização.

É importante destacar que o professor tem um papel mediador importante em todos os momentos da aquisição da aprendizagem, pois é ele o responsável por pensar uma prática pedagógica que objetiva uma construção de conhecimento efetiva por parte dos alunos bem como uma estruturação didática de atividades as quais atendam às necessidades efetivas do referido ano escolar.

Feitas as considerações que diferenciam as atividades apresentadas por Franchi (2006) e que permeiam o trabalho de Vieira (2018), volta-se para o entendimento dos eixos destacados pela autora. O eixo (2) relaciona-se às operações de produção de sentido nos textos. Para ancorar as ideias de Vieira (2017), no presente artigo, a autora propõe os estudos de Pauliukonis (2011), pesquisadora da Análise do Discurso, a fim de embasar a relação de interação entre gramática e sentidos do texto. Além disso, recorre aos apontamentos de Neves (2006), apresentando uma abordagem funcionalista da gramática.

No que tange ao eixo (3), a autora enfatiza a relação entre gramática, variação e normas. Nota-se, nesse contexto, que há uma preocupação com as orientações oficiais dos PCN, pois são feitas reflexões e comparações entre as variedades cultas e as populares nas aulas de LP. Segundo o posicionamento de Vieira (2018), é pertinente a avaliação da proximidade e da distância entre as formas linguísticas.

Tais noções podem ser melhor compreendidas quando a autora retoma pressupostos teóricos sociolinguísticos com intuito de compreender a concepção de normas. De acordo com essa ideia, Vieira (2018, p.56) esclarece:

(i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos normais, objetivos) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas versus variedades populares;

(ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e

(iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (normativas, subjetivas, comumente identificadas como norma-padrão), para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de norma padrão acaba por construir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas.

O que se pode constatar é que, nas aulas de Língua Portuguesa, os fenômenos linguísticos podem ser vistos como manifestação de normas/variedades. Para dar embasamento a essa ideia, recorre-se aos três continua de variação discutidos por Bortoni-Ricardo (2005): o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Tal proposta visa ao continuum da variação, pois promove o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas realizadas pelos alunos ou não.

No contínuo de urbanização, existem dois polos: de um lado situam-se as variedades rurais (locais mais isolados) e de outro lado as variedades urbanas, as quais

tiveram influência da decodificação escrita, da escola, da imprensa e de livros literários no processo sócio-histórico. No contínuo, oralidade-letramento, situa-se uma cultura letrada e outra da oralidade. No entanto, podem se misturar eventos de letramento e de oralidade. O último contínuo, o de monitoração estilística, retrata usos menos monitorados e mais monitorados em situações planejadas previamente, com alto grau de monitoramento do discurso. Tal escolha por diferentes graus de monitoramento ocorre em razão de fatores extralinguísticos (o ambiente, o interlocutor e o tópico de conversa) e ocorre tanto no evento de letramento como também no de oralidade. Dessa forma, quanto maior for o grau de monitoração, mais formal será o discurso. Entretanto, o uso de variantes menos formais representa o uso pouco planejado.

A partir do entendimento do conceito de heterogeneidade da língua e do acesso ao continuum da variação, o aluno poderá ter acesso a regras variáveis. Isso fará com que identifique as diferentes formas de uso da realidade sociolinguística brasileira, permitirá que reconheça o estigma, por vezes, nos usos populares, além de poder ampliar o seu repertório em uma dada situação de interação, pois será apto a realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados.

É inegável, portanto, que não se deve assumir uma postura de condenação frente a um determinado paradigma, pois, nesse caso, entende-se que existirá uma limitação na busca pela prescrição da tradição gramatical. O que na verdade se deseja é o acesso a formas alternantes de acordo com uma determinada situação. Tendo em vista a proposta adotada por Vieira (2018), podem-se encontrar subsídios para um trabalho sólido e reflexivo dos tópicos gramaticais diversos. Sob esse viés, foram desenvolvidas as atividades didáticas elencadas nesta pesquisa.

No que diz respeito ao fenômeno gramatical focalizado nesta dissertação, buscase aliar as práticas pedagógicas às construções de estruturação de sentenças da língua em uso. Sabe-se que o entendimento de valência verbal é um fenômeno básico para a construção da predicação das frases, pois o verbo é responsável pela projeção dos argumentos externos e internos. Por esse motivo, as atividades didáticas propostas apresentam como objetivo mais genérico fazer com que o aluno use as diferentes possibilidades de valências das sentenças e sua relevância para a construção de sentidos em variadas situações de usos reais da Língua Portuguesa. Dessa forma, será capaz de refletir e, se desejar, realizar adaptações de acordo com a sua intenção comunicativa.

Com o intuito de minimizar possíveis contratempos em relação a um ensino que, em alguns casos, possa ser pautado na mera transmissão de um código, busca-se desenvolver no aluno sua competência linguística, além de valorizar sua capacidade comunicativa. Para o alcance desse objetivo, utilizaram-se conceitos de Franchi (2006) e Vieira (2018) para fundamentar o conjunto de atividades didáticas desenvolvidas para esta pesquisa.

O suporte e esclarecimentos para tais tarefas baseou-se em Franchi (2006). Na confecção das atividades didáticas de cunho linguístico, o autor enfatiza que o aluno assimila o exercício total da linguagem através das interações de comunicação com o meio familiar e com a comunidade. Acrescenta, ainda, que existe a necessidade do diálogo, da conversa e da troca de conhecimentos entre professores e alunos. Com base nessa ideia, é necessário criar condições para que essa ‘gramática’ interna se faça presente no saber linguístico. Para isso, nesta pesquisa, as atividades didáticas com base na interpretação e na escritura de frases foram desenvolvidas, já que se preconiza o que o estudante já faz uso e que dialoga com o conhecimento advindo de outros ambientes, excluindo-se o cenário escolar.

Na elaboração das atividades didáticas desta pesquisa, considerou-se, também, o trabalho de cunho epilinguístico, pois foram propostas tarefas de reflexão e de experientiação com a linguagem escrita. Isso aconteceu por meio de transformações, de substituições e de alterações que objetivaram o reconhecimento da existência de diferentes maneiras de construção de sentenças tendo em vista a valência verbal e observando os efeitos semânticos provocados por essas reescrituras.

A partir do trabalho com tarefas epilinguísticas, inicia-se o caminho para as atividades metalinguísticas, isto é, faz-se uso das construções linguísticas com foco na sistematização e categorização, operando e refletindo sobre os mecanismos linguísticos de que dispõe a Língua Portuguesa. Nesse cenário, o estudante já é capaz de apropriar-se de forma autônoma da construção de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal, além de ampliar o repertório linguístico a partir do verbo como elemento de projeção de toda e qualquer sentença.

Nessa perspectiva, há um ponto de congruência entre as ideias elencadas por Franchi (2006) e pelos PCN, pois, nesse caso, orienta-se trabalhar a metalinguagem de

forma contextualizada com as estruturas linguísticas, o que foi ponto considerado na elaboração das atividades didáticas desta pesquisa. Além disso, o documento norteia para uma prática pedagógica que prioriza do “USO à REFLEXÃO a USO” e “AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO”, já que o objetivo é justamente ampliar a competência discursiva do aluno e seu repertório linguístico bem como contribuir para ser capaz de operar diferentes mecanismos linguísticos em diversos contextos.

Tendo em vista que um dos caminhos elencados pelos PCN é justamente o trabalho com a gramática de uso, isto é, valorizam-se os conhecimentos linguísticos que o aluno já tem sobre a língua. Tal cenário foi contemplado na construção das atividades didáticas a partir do momento em que o aluno é capaz de reconhecer as estruturas linguísticas que fazem parte da nossa língua.

Nesse sentido, busca-se um saber reflexivo, pois as tarefas direcionam para entender o que o estudante já sabe, ainda que este não tenha consciência sobre tal fenômeno, para, posteriormente, apropriar-se da construção de conhecimento sobre recursos linguísticos que ainda não tem domínio com o objetivo ampliar seu repertório vocabular de forma consciente e eficaz. Nesse caso, por meio de atividades didáticas construídas nesta pesquisa, busca-se fazer com que o aluno reconheça elementos que fazem parte da projeção da sentença, perceba o funcionamento da língua e reflita sobre diferentes recursos linguísticos. Dessa forma, houve uma abordagem ampla no que tange ao assunto valência verbal.

Como se verificou anteriormente, há, nos três eixos propostos por Vieira (2018), forte ancoragem para o trabalho reflexivo com o tema desta pesquisa. De acordo com a proposta experimental de Vieira, fixaram-se diretrizes as quais direcionaram para a construção do conjunto de atividades didáticas que será apresentado mais adiante.

Com o intuito de colaborar para um ensino de gramática mais significativo para as próximas gerações, faz-se necessário debruçar-se sobre as ideias da referida autora. Para isso, a construção das atividades didáticas, também, utilizou como aporte teórico o fundamento dos três eixos elencados por Vieira como já foi explanado anteriormente. Faz-se necessário enfatizar que, nesta pesquisa, não se pretendeu refletir sobre as variações linguísticas acerca do fenômeno da valência verbal, ou seja, as possíveis

mudanças ao longo do tempo e as novas significações. Por esse motivo, o eixo III (Ensino de gramática, variação e normas) não foi contemplado para o presente trabalho.

Inicialmente, definiram-se tarefas as quais levariam os estudantes a compreender a diferenciação entre nomes e verbos. Além disso, trabalhou-se a ideia dos elementos que esses predicadores poderiam selecionar para completar o sentido da oração e as diferentes possibilidades na estruturação da sentença. Há o intuito de fazer com que os alunos percebam e acionem diversos mecanismos linguísticos de reflexão dos elementos da língua.

Para a construção das atividades didáticas foram priorizados não só o reconhecimento dos nomes e verbos como também a apropriação de construções autônomas de sentenças, pautando-se na estruturação sintática da valência verbal. Após esses exercícios, pretende-se que o aluno adquira um olhar capaz de enxergar o predicador verbal e reconhecer do que ele necessita para obter estrutura e sentido completos, refletindo sobre os diferentes usos permitidos pela língua. Com base nessa ideia, no primeiro módulo, enfatizou-se o trabalho com a gramática interna e o pré-conhecimento do estudante, tendo em vista uma perspectiva reflexiva e funcional.

Os próximos módulos (II, III e IV) constituíram-se como continuação do anterior, pois espera-se que o aluno progrida, paulatinamente, em relação às tarefas solicitadas. Para isso, a construção das atividades didáticas foi pautada nos eixos I (Ensino de gramática e atividade reflexiva) e II (Ensino de gramática e produção de sentidos), pois espera-se que o aluno seja capaz de uma produção escrita autônoma, faça escolhas de valência verbal adequadas a uma dada situação comunicativa, tenha consolidado o seu aprendizado com mais propriedade e ampliado seu repertório linguístico com diferentes usos de valência verbal.

A partir da abrangência dos eixos de Viera (2018), cumpre ressaltar a maneira como foram contemplados nas atividades didáticas. No que se refere ao eixo I, procura-se apresentar uma abordagem sistemática em que o aluno seja capaz de refletir sobre a estruturação de uma sentença tendo o verbo como elemento de valência verbal em um dado contexto comunicativo. Sob o prisma do eixo II, o estudante será levado a realizar sentenças, baseando-se na construção de sentidos e nas possibilidades de valência verbal. Nesse sentido, busca-se que os discentes operem sobre a linguagem utilizando

diferentes acionamentos de estruturas as quais colaborarão para fazer referência a diversas situações comunicativas e possibilitando a ampliação de seu repertório de reflexão da língua.

A partir da perspectiva de se trabalhar tanto o eixo I como também o II, busca-se levar o aluno a realizar as próprias conexões, fazendo uso da gramática internalizada, além de fazer com que os discentes possam ser capazes de transformar os seus saberes espontâneos em saberes formalizados. Nesse sentido, cabe à escola oportunizar diferentes mecanismos linguísticos para que o estudante tenha acesso às modalidades as quais não estejam presentes no ambiente familiar, ampliando seu repertório linguístico e reflexão sobre os diferentes mecanismos de uso da língua. Assim, possivelmente, o aluno tornar-se-á um ser autônomo e consciente das suas escolhas linguísticas e terá uma preparação mais consolidada e crítica para enfrentar a etapa do Ensino Fundamental II.

4. REVISÃO DA LITERATURA

O tema gramatical eleito para o desenvolvimento das reflexões e atividades desta dissertação é a valência verbal, tópico de complexa abordagem nos diferentes instrumentos normativos e nos materiais didáticos de LP. Inicialmente, apresentam-se diferentes conceituações acerca não só do verbo como também da regência verbal, recorrendo às seguintes obras de caráter normativo-prescritivo: a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha & Lindley Cintra (2008); a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009); e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011). Em seguida, recorre-se aos estudos de Maria Eugenia Duarte (2018) e Rodolfo Ilari e Maria Helena de Moura Neves (2008) com o objetivo de ampliar a definição do objeto desta pesquisa, além de fornecer instrumentos capazes de auxiliar a prática pedagógica.

4.1 O conceito de verbo: uma abordagem tradicional

Neste trabalho, entende-se que se deve ampliar a visão conceitual que os manuais apresentam a respeito do verbo para que, de fato, o estudante compreenda as diferentes nuances envolvidas na seleção de um dado elemento verbal. Entretanto, como já mencionado anteriormente, é necessário percorrer as diferentes definições apresentadas pelas gramáticas tradicionais e pelos demais estudos da linguagem.

Na visão de Evanildo Bechara (2009, p.209), verbo é “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual se organiza o falar seu significado lexical”. Para fundamentar a conceituação do verbo, o gramático faz uma reflexão a respeito da tradicional distinção entre verbos nocionais e relacionais, ou seja, na diferenciação entre predicado verbal e nominal. Tal menção, segundo a visão do autor, é refutável, já que apenas leva em consideração o aspecto semântico, desprezando a sintaxe.

Ainda afirma que “um estudo coerente do verbo requer o estabelecimento do sistema de categorias verbais, isto é, tipos ou funções da forma léxicas mediante as quais se estabelecem as oposições funcionais numa língua” (BECHARA, 2009, p.210). Tais oposições poderão ser simples (há apenas um critério de diferença de conteúdo) ou complexas (a diferenciação de conteúdo leva em consideração as seguintes categorias: pessoa, número e modo).

Para corroborar o raciocínio de categorias verbais, Bechara recorre ao sistema geral desenvolvido pelo linguista Roman Jakobson cuja visão considera as funções verbais relacionadas aos atos de fala. Na visão do autor, é o mais coerente e completo sistema geral das categorias verbais. A seguir, elencam-se os itens avaliados por Jakobson que aparecem contemplados na Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara (2009, p. 210):

- o ato de fala em si mesmo (F);
- o conteúdo do ato de fala, isto é, o comunicado (C);
- o acontecimento, isto é, tanto o ato de fala quanto o comunicado (A);
- os participantes neste acontecimento (P).

Ainda nessa perspectiva, Jakobson extrai quatro conceitos fundamentais:

- um acontecimento comunicado (AC);
- o próprio acontecimento do falar (AF);
- os participantes no acontecimento comunicado (PC);
- os participantes no acontecimento da fala (PF).

Cunha & Cintra (2008, p. 393) definem verbo como “uma palavra variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Acrescentam, ainda, que tal elemento não exerce sintaticamente uma função que lhe seja primitiva, pois tanto o substantivo como também o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Contudo, ressaltam que o verbo é o elemento responsável pela função obrigatória do predicado, isto é, aquela que exclusivamente atua na estrutura oracional.

Já na perspectiva de Rocha Lima (2011, p.168), “o verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres”. Aborda, ainda, que “é a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais”. Tais acidentes gramaticais fazem com que o verbo expresse cinco ideias: modo, tempo, número, pessoa e voz.

4.2 O conceito de regência verbal: uma abordagem tradicional

A partir do entendimento da abordagem do tópico gramatical verbo, é conveniente analisar as diferentes conceituações acerca da regência verbal haja vista

que o objeto de estudo desta pesquisa é verificar as diferentes possibilidades de valência verbal. Para isso, mais uma vez recorre-se aos gramáticos Cunha & Cintra (2008), Evanildo Bechara (2009) e Rocha Lima (2011).

Segundo a visão de Cunha & Cintra (2008, p. 530) regência é “a relação necessária entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra. A palavra dependente denomina-se regida, e o termo a que ela se subordina, regente”. Para eles, o tema é associado à transitividade dos verbos nocionais. Partindo-se dessa ideia, adotam uma classificação dos verbos pautada em: intransitivos (aqueles que expressam uma ideia completa) e transitivos (os que fazem complementação diretamente - sem preposição- ou indiretamente - com preposição).

A partir dessa perspectiva, os gramáticos postulam uma análise pautada na congruência não só de critérios sintáticos como também semânticos a fim de classificar os verbos. Isso se constata dado que, para se estabelecer a distinção entre verbos intransitivos e transitivos, a semântica (a necessidade ou não de preposição), é levada em consideração. Por outro lado, a diferenciação do reconhecimento do objeto direto e indireto, é justamente verificada pela ausência ou pela presença de preposição, ou seja, utiliza-se um critério sintático. Acrescenta-se, ainda, a ausência de abordagem da preposição no que se refere ao tratamento da regência e a semântica desses elementos no capítulo.

Evanildo Bechara (2009) inicia o capítulo regência verbal informando que o estudo do tema já começou em capítulos anteriores os quais contemplaram os complementos verbais, os nominais e o emprego de preposição, o que demonstra um aspecto favorável, pois, na visão do gramático, é importante considerar, primeiramente, predicação verbal e as preposições para, posteriormente, abordar o estudo das regências.

No que se refere ao capítulo em que a estrutura da sentença é trabalhada, existem fragmentos em que há uma explanação fundamental acerca dos termos argumentais e não argumentais: “Se os termos nucleares se referem sintática e semanticamente à relação predicativa da oração, eles nem sempre o são no mesmo grau de coesão e de dependência ou subordinação” (BECHARA, 2009, p. 412). Com base nessa ideia, percebe-se que existe não só a exemplificação, mas também o esclarecimento sobre as relações que o verbo projeta em dada estrutura oracional.

Acrescenta-se, ainda, outro apontamento importante feito por Bechara (2009). O gramático afirma que diferentes argumentos (os complementos verbais - objeto direto, complemento relativo e objeto indireto) podem acompanhar um predicado. Nesse momento, realiza-se uma distinção entre os termos.

Para Bechara (2009), o objeto direto é “representado por um signo léxico de natureza substantiva (substantivo ou pronome), não introduzido por preposição necessária” (BECHARA, 2009, p. 416). Já o complemento relativo define-se como um signo léxico responsável por delimitar e especificar a experiência comunicada. Assemelha-se ao complemento direto, entretanto, nesse caso, especificamente, o predicado é introduzido por preposição. Por fim, conceitua o complemento objeto indireto, elencando as seguintes características: “denota geralmente relação a um ser animado, introduzido pela preposição a e que se refere à pessoa destinada ou beneficiária pela experiência comunicada”. (BECHARA, 2009, p. 421)

Para finalizar, o gramático menciona a relação entre a regência e a semântica das preposições. Enfatiza que há uma combinação de sentidos entre o termo regente e o regido. Nesse sentido, entende-se que o estabelecimento dessa relação não se dá por acaso, pois as preposições apresentam na língua um papel semântico capaz de se desdobrar em outros sentidos contextuais, o que corrobora para a compreensão do encadeamento de tal relação.

Rocha Lima (2011) dá início ao capítulo regência verbal fazendo uma seleção de diferentes verbos (abdicar, abraçar, ajudar, aspirar, assistir, atender, casar, chamar, custar, esforçar-se, informar, implicar, interessar, investir, lembrar, morar, obedecer, pagar, perdoar, preferir, presidir, prevenir, proceder, querer, renunciar, responder, socorrer, suceder e visar). A partir dessa abordagem, fica clara a ideia de que é necessária uma consulta aos capítulos os quais explicitam os conceitos de predicado, verbo e seus complementos e as preposições.

Na visão do gramático, verbo é “a palavra regente por excelência, cumpre proceder sempre à verificação da natureza dos complementos por ele exigidos”. (ROCHA LIMA, 2011, p.416). Acrescenta, ainda, que a classificação dos verbos se liga diretamente aos complementos. Nesse caso, cumprem o objetivo de seleção a partir do momento em que forma a “expressão semântica”.

Para o autor, a classificação dos verbos está pautada em dois grupos: os intransitivos (ou “de predicação completa”) e transitivos (ou “de predicação incompleta”). Não se pode deixar de mencionar que Rocha Lima (2011) considera a possibilidade de o verbo intransitivo estar acompanhado de complemento. Nesse caso, denomina de objeto direto interno. O autor apresenta, também, quatro complementos verbais, a saber: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial.

Faz-se necessário conceituar, minimamente, os complementos verbais elencados pelo gramático. O objeto direto é um complemento que deve ser analisado de acordo com duas perspectivas: na voz ativa, representa o paciente da ação verbal; já, na voz passiva, é o sujeito. Deve-se considerar, ainda, que tal elemento, em determinados casos, pode ser empregado com preposição seja facultativamente ou obrigatoriamente, o que o autor conceitua como objeto direto preposicional.

Complementando o estudo dos complementos verbais, Rocha Lima (2011) estabelece uma diferenciação entre o complemento relativo e o objeto indireto. Tais termos sintáticos, na perspectiva tradicional, apresentam a mesma classificação: objeto indireto. Entretanto, na visão do autor, o complemento relativo distingue-se do objeto indireto, pois não representa a coisa ou a pessoa a que se destina ação. Por fim, o complemento circunstancial é um termo cuja natureza é adverbial e é indispensável à construção do verbo. Nesse sentido, tal elemento se difere não só do adjunto adverbial, bem como de todos os outros complementos.

Percebe-se que, de acordo com a visão do gramático, em relação à conceituação dos complementos, há um posicionamento um pouco distinto das definições apresentadas pelas gramáticas tradicionais, o que denota a preocupação do autor em apontar diversas particularidades a fim de expor um panorama mais amplo acerca do fenômeno estudado.

4.3 Tratamento do tema em outras abordagens científicas

Diante das variadas conceituações de verbo e regência verbal elencadas pelos manuais tradicionais, é conveniente entender outras perspectivas defendidas por diferentes linhas teóricas de pesquisa. Para isso, inicialmente, serão abordadas as ideias

contidas no artigo “Termos da Oração” de Duarte (2018). Em seguida, recorre-se às concepções adotadas por Ilari e Neves (2008).

Conforme a opinião da autora Maria Eugênia Duarte (2018), uma das grandes dificuldades para aqueles que procuram entender a estrutura da oração, tendo em vista a gramática tradicional, é justamente a forma pela qual são distribuídos os termos da oração. Isso acontece porque a classificação em termos essenciais, integrantes e acessórios não colabora para que o aluno tenha uma visão ampla dos constituintes da oração e, ainda, pode levar a algumas interpretações equivocadas. Nesse sentido, é necessário um novo olhar com o intuito de descrever e de entender a estrutura da oração levando em consideração o elemento-chave, o qual dá origem à oração: o predicador. Também se faz pertinente refletir sobre os níveis da hierarquia sintática, observando como esses elementos se articulam e se organizam.

De acordo com a tradição taxonômica da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), os predicados são classificados em “verbais”, “nominais” e “verbo-nominais”. Tal classificação se dá porque neles se encontram os elementos os quais são projetados os constituintes centrais da oração, ou seja, os predicadores. Logo, as orações poderão apresentar um predicador verbal, nominal ou verbal e nominal simultaneamente. Tais predicadores podem selecionar um argumento externo (sujeito) e, opcionalmente, argumentos internos (complementos).

A seguir, apresenta-se um esquema feito por Duarte (2018, p.187) em que se verificam os predicadores verbais e as respectivas estruturas por eles requisitadas.

1. Estruturas com três argumentos:
 - Ele deu o dinheiro aos pobres.
 - Eu dividi o pão com os pobres.
 - Eu levei as crianças ao colégio.

2. Estruturas com dois argumentos:
 - Ele matou o pássaro.
 - Isso interessa aos alunos.
 - Eles acreditam em você.
 - Eles moram no Rio.

3. Estruturas com um argumento:

- As crianças pulam.
- Chegou uma encomenda.
- Houve muitas festas.

4. Estruturas sem argumento:

- ____ Choveu.

Algumas considerações sobre os argumentos selecionados pelas estruturas verbais merecem ser feitas. Primeiramente, é pertinente elencar as estruturas representadas pelo bloco 1 (estruturas com três argumentos). Nas construções 1.a), 1.b) e 1.c), o argumento externo (sujeito) é representado pelos elementos “ele/eu”. Tais termos recebem caso nominativo (ou caso reto) e apresentam papel semântico de agente. Não se pode deixar de considerar que há outros papéis semânticos a serem assumidos pelo argumento externo, como experienciador de uma ação, paciente etc.

Além disso, os primeiros argumentos internos “o dinheiro”, “o pão”, “as crianças” são denominados objeto direto - um termo não regido de preposição - que, nesses casos, recebe do verbo caso acusativo e têm papel semântico de paciente. Acrescenta-se, ainda, que, de acordo com a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), o objeto direto pode ser substituído pelo pronome oblíquo (ou clítico acusativo – o, a, os, as), o que se constata nos exemplos citados.

Já o objeto indireto, segundo argumento interno, apresenta diferentes características sintáticas e semânticas. É um termo regido de preposição com papel semântico de beneficiário, alvo ou fonte de uma ação e, geralmente, o traço semântico é + animado, além de poder ser substituído pelo pronome oblíquo (ou clítico dativo – lhe), segundo a NGB. Verifica-se tais características na construção 1. a) “aos pobres”.

Na estrutura 1. b) “com os pobres”, apesar de existir um termo preposicionado, não se pode verificar as mesmas características sintáticas e semânticas do objeto indireto elencadas anteriormente. Diante disso, na visão de Rocha Lima (2011), o termo pode ser classificado como complemento relativo. O autor ainda adota a classificação “complemento circunstancial” (ou complemento adverbial) desde que seja um complemento selecionado pelo verbo (“Ele vive em Roma”). Isso se confirma na

construção 1. c) “ao colégio”. De acordo com a gramática tradicional, o mesmo elemento denomina-se adjunto adverbial.

No bloco 2 (estruturas com dois argumentos), os argumentos externos (sujeitos) são, respectivamente: “Ele”, “Isso” e “Eles”. Já os argumentos internos apresentam a seguinte classificação: “o pássaro” (objeto direto); “aos alunos” (objeto indireto); “em você” (complemento relativo) e “no Rio” (complemento circunstancial). De acordo com a visão da gramática normativa, em 3.a) e 3.b), temos verbos intransitivos. Já em 3.c), o verbo é classificado como transitivo direto.

Um olhar mais atento para o terceiro bloco de estrutura nos permite perceber que há uma diferença considerável entre as três construções. Em “As crianças pulam”, o argumento “as crianças” apresenta o traço mais agentivo e encontra-se na posição pré-verbal. Já em “uma encomenda”, na construção 3. b), o termo é considerado menos agentivo e pode aparecer tanto na posição pós-verbal como também pré-verbal. Além disso, nesse caso específico, o verbo tem seu argumento único gerado como um argumento interno, contudo não recebe o caso acusativo. A partir das considerações feitas, os verbos “pulam” e “chegou” são classificados como intransitivo e inacusativo, respectivamente. Por último, o bloco 4 apresenta estrutura sem argumento seja externo, seja interno. Nesse caso, incluem-se os verbos os quais indicam fenômenos da natureza e encabeçam as orações sem sujeito.

Dessa forma, Duarte (2018, p.189) conclui que:

(...) um predicador verbal (o núcleo de um predicado verbal) seleciona no máximo três argumentos: o argumento externo, a que chamamos “sujeito”, e dois argumentos internos: o primeiro será sempre o “objeto direto”; o segundo pode ser um “objeto indireto”, um “complemento relativo” ou “complemento circunstancial”.

Podemos verificar nas construções dos quatro blocos anteriormente apresentados que “(...) os predicadores verbais podem projetar estruturas com até três argumentos. O argumento externo, à esquerda, e dois internos, à direita” (DUARTE, 2018, p.191).

Cumpra, ainda, ressaltar que a autora menciona:

(...) a simplificação proposta pela NGB, além de desconsiderar o estatuto argumental (selecionado pelo verbo) do complemento circunstancial, perde em alcance explanatório quando deixa de

distinguir o objeto indireto (dativo) do complemento relativo. (DUARTE, 2018, p.191)

A partir dessa perspectiva, Duarte afirma que a análise dos predicadores verbais pautada apenas nas conceituações dos termos elencados pela gramática normativa dificulta a classificação dos itens das sentenças e para minimizar as possíveis dificuldades, a autora sugere recorrer ao quadro elaborado por Rocha Lima como se observa abaixo:

Argumento Externo	Predicador verbal	Argumentos Internos
Sujeito	Verbo	Objeto direto
		Objeto indireto
		Complemento relativo
		Complemento circunstancial

Quadro 1 - O predicador verbal e seus argumentos segundo Rocha Lima.
Fonte: DUARTE, 2018, p.191

Tendo em vista o quadro do predicador verbal e os possíveis argumentos selecionados, é necessário compreender as conceituações definidas por Rocha Lima. Para o gramático, “objeto direto é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal” (LIMA, 2011, p. 299). Já “O objeto indireto representa o ser animado a que se dirige ou destina a ação ou estado que o processo verbal expressa” (LIMA, 2011, p. 306).

Elenca ainda o complemento relativo e o complemento circunstancial. O primeiro liga-se ao verbo por uma preposição determinada (a, com, de, em etc) e integra a predicação relativa de um verbo de significação relativa, assumindo o valor de objeto direto. Além disso, diferencia-se do objeto indireto, pois “(...) não representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação, ou em cujo proveito ou prejuízo ela se realiza. Antes, denota, como o objeto direto, o ser sobre o qual recai a ação” (LIMA, 2011, p. 311) e não pode ser substituído pelas formas pronominais átonas “lhe/lhes”.

Em contrapartida, o complemento circunstancial apresenta natureza adverbial e, assim como os outros complementos verbais, é indispensável para a construção do

verbo. Diante das definições dos argumentos internos, o aluno conseguirá entender e consolidar uma visão sólida acerca dos elementos que podem compor uma sentença.

Além da perspectiva de Duarte, deve-se ampliar a conceituação do verbo com intuito de promover um maior entendimento sobre as especificidades de dado termo. Recorre-se, então, ao posicionamento dos seguintes autores: Ilari e Neves (2008). Para eles, verbo é a “palavra por excelência” (ILARI e NEVES, 2008, p.163). Tal aceção se deve, possivelmente, à riqueza do paradigma da conjugação verbal haja vista que o elemento apresenta flexões vastas e definidas de acordo com as línguas clássicas (grego e latim).

Para que se promova um estudo mais amplo e aberto à discussão de problemas, Ilari e Neves (2008) recomendam um detalhamento mais pormenorizado que focalizará o estudo do verbo tendo em vista, primeiramente, as diferentes funções na sentença, no discurso e na comunicação. Posteriormente, na perspectiva teórica por eles apresentada, os autores descrevem as oito funções desempenhadas por esse elemento gramatical.

Na visão dos autores, a primeira função do verbo, de acordo com a sua significação, é se portar como unidade lexical. Mais especificamente, funciona como “molde” ou “matriz” na construção de sentenças a partir do momento em que são preenchidos adequadamente certos espaços previsíveis. Na base dessa ideia, na frase “Peri amou Ceci”, nota-se que há uma relação estabelecida entre dois seres humanos “Peri” e “Ceci”, já que um ama e o outro é amado, ou seja, o verbo “amar” foi responsável pela solicitação dos espaços ocupados.

À unidade lexical do verbo, são acrescentados o estado de coisas descrito e a antecipação dos participantes da ação necessariamente expressos. Em “José bateu em Pedro” e “Pedro apanhou de José”, há uma mudança de perspectiva, entretanto descrevemos um mesmo estado de coisas, ou seja, num certo sentido os verbos se equivalem. Já em “Ontem Pedro apanhou” e “Ontem Pedro bateu”, não existe o mesmo significado, pois deve ser considerado o tipo de participação dos sintagmas nominais que acompanham os verbos. Nesse caso, a construção das opções de voz é afetada pelo tipo de participação dos elementos.

Ilari e Neves (2008) apontam, ainda, que se deve considerar a categoria gramatical de pessoa (noção dêitica), pois avalia a participação dos elementos da

sentença segundo os papéis os quais desempenham na enunciação. Com base nessa ideia, elencam-se três possibilidades (primeira, segunda e terceira pessoa), a seguir expostas (Ilari e Neves, 2008, p.165):

1. Na primeira pessoa, quando é usada pelo indivíduo que atua como locutor para falar desse mesmo indivíduo (a autorreferência é uma característica essencial da primeira pessoa);
2. Na segunda pessoa, quando é usada, num determinado ato de fala, para fazer referência ao alocutário daquele ato de fala;
3. Na terceira pessoa, quando aponta para entidades que, no mesmo ato de fala, não desempenham nem o papel de locutor nem o de alocutário.

Tendo por base essas noções, considera-se a noção de pessoa focalizando a enunciação em curso, pois, quando a pessoa, em uma expressão linguística, é definida, constata-se os tipos de ligação mantidos pelos papéis estabelecidos no ato de fala. Nesse caso, a noção dêitica é corroborada.

Ilari e Neves (2008) apontam também uma visão arcaica em relação à função do verbo, prioritariamente, como elemento em que são encontradas as informações de tempo necessárias à interpretação das sentenças. Destacam, ainda, que vários autores recorrem a esse fato com intuito de conceituar o verbo baseando-se na ideia da “(...) palavra da sentença em que se encontram concentradas as informações de tempo” (ILARI & NEVES, 2008, p.165). Na verdade, os autores desejam explicar que “(...) os morfemas do verbo têm por função localizar o fato descrito como contemporâneo, anterior ou posterior a esses momentos, o que significa que o verbo trata o tempo de maneira topológica” (ILARI & NEVES, 2008, p.166).

Os autores ainda defendem:

É ainda próprio do verbo, enquanto unidade lexical, ou do sintagma verbal, incluindo o verbo e seus complementos, atribuir (ou não) às ações que descreve uma estrutura interna constituída de “momentos” qualitativamente diferentes: é o que se costuma indicar pela denominação *Aktionsart* (uma palavra alemã que, literalmente, significa “modo da ação”). A principal diferença entre as ações, do ponto de vista da *Aktionsart*, é que algumas ações têm, como parte própria e previsível, uma conclusão de um certo tipo (por exemplo, a ação expressa por Este carro está sendo levado para a oficina se

completa naturalmente quando o carro chega à oficina), ao passo que outras ações não têm um fim previsível (como em O carro está na oficina); outra diferença de Aktionsart é que alguns verbos exprimem uma ação pontual, ao passo que outros exprimem uma ação duradoura; pense por exemplo na diferença Indo a São Paulo de carro, cruzei o trópico de Capricórnio e O trópico de Capricórnio fica perto de Jundiaí, e cruza a chácara da Wilma. (ILARI & NEVES 2008, p.166)

O que se pode constatar são diferentes funções desempenhadas pelo verbo. Nesse sentido, os autores fundamentam esse termo gramatical selecionando nuances diversificadas as quais são necessárias e complementares para a compreensão do conceito de verbo. Ainda não se limitam às informações anteriormente expostas, pois elegem outros pontos importantes para consolidar uma visão ampla e sólida a respeito desse tópico.

Outro ponto importante que merece destaque na função do verbo é a afirmação dos autores no que tange ao contraste entre duas informações apresentadas por esse termo gramatical: as temporais, de acordo com o caráter dêitico, e as desinências verbais, tendo em vista o aspecto verbal. Nesse caso específico, destacam que “(...) o aspecto não tem nada de dêitico, expressa ao contrário uma opção do falante no sentido de representar o estado de coisa expresso pelo verbo segundo uma perspectiva (...)” (ILARI & NEVES, 2008, p.167).

Elencam, também, que a partir das desinências do verbo, podemos extrair informações de caráter modal, isto é, “(...) informações que se referem ao tipo de compromisso que o falante assume quanto à veracidade das informações que transmite, no mundo em que interpretamos habitualmente os enunciados linguísticos” (ILARI & NEVES, 2008, p.167).

Para finalizar a explanação sobre as diferentes funções do verbo, Ilari e Neves (2008) apresentam a opção de voz trazida pelo verbo. Mencionam a visão tradicional que se baseia na distinção da posição do sujeito sendo um elemento que ora pratica a ação, ora sofre. Entretanto, não defendem tal visão, pois, segundo o posicionamento dos autores, há a necessidade de se ter um ponto de vista abrangente. Tal entendimento está pautado na evidência do participante do processo que é verificado pelo verbo. Portanto, há fenômenos de voz em que não se tem um ser praticante da ação ou paciente do

processo. É claro que esse detalhe deve ser levado em consideração na Língua Portuguesa.

Diante das variadas funções do verbo explanadas por Ilari e Neves (2008), nota-se que não se pode pensar numa visão estreita acerca desse item gramatical, pois tal posicionamento não fornece subsídios necessários ao entendimento desse tópico. O que se deseja, na verdade, é ampliar as fronteiras de análise, buscando considerar não só o papel das desinências verbais como também as informações de tempo, modo, aspecto etc. elencadas pelos verbos. Para isso, os autores adotam uma perspectiva teórica que focaliza o verbo como matriz da sentença.

Essa ideia acontecerá tomando por base dois posicionamentos simultâneos: de um lado, tem-se a escolha do verbo como fator determinante para a estrutura sintática e semântica da sentença, já que, dependendo do verbo, as sentenças apresentarão estruturas diferentes; do outro lado, necessita-se do acréscimo de sintagmas nominais porque se trata de uma expressão por natureza incompleta.

O desenvolvimento da lógica no final do século XIX colaborou para a perspectiva do verbo como “função proposicional” a partir do momento em que é tratado como “uma entidade linguística em que está previsto um certo número de lacunas (como aquelas que indicamos aqui por x e y), cujo preenchimento por meio de sintagmas nominais leva a uma “proposição” ou a uma sentença completa” (ILARI & NEVES, 2008, p.188). Segundo essa visão, usa-se a nomenclatura “argumentos” para designar os sintagmas nominais os quais completam um verbo.

Sabe-se que cada estrutura verbal projetará um número de argumentos. Na base dessa ideia, uma primeira classificação dos verbos leva em consideração a quantidade de argumentos exigida por eles. É importante salientar a presença de verbos que não selecionam argumentos, o que é algo excepcional (caso dos verbos os quais expressam fenômenos atmosféricos – os impessoais). Além disso, estruturas com quatro argumentos também são consideradas raras.

Em relação à quantidade de argumentos, Ilari e Neves (2008) recorrem a um termo utilizado pela tradição linguística: valência. De acordo com essa terminologia, os verbos poderão assumir a seguinte estruturação: I- valência-um ou monovalente (um único argumento); II- valência-dois ou bivalente (dois argumentos); III- valência-três ou

trivalente (três argumentos) e IV- valência-quatro ou tetravalente (quatro argumentos). Não se pode esquecer também a classificação dos verbos em monoargumentais, biargumentais ou triargumentais. Os autores afirmam que os verbos os quais não selecionam argumentos e aqueles com quatro argumentos são casos excepcionais na língua.

Tomando por base a quantidade de argumentos, faz-se necessário realizar algumas considerações sobre os (sub-) conjuntos desses verbos, tendo em vista as características sintáticas comuns que eles apresentam. Nesse caso, explicitam-se as classificações e os exemplos de cada tipo de verbo.

Os verbos monoargumentais apresentam o seguinte subconjunto de verbos: a) verbos inacusativos (apresentam um único argumento correspondente ao indivíduo que realiza / sofre a ação; normalmente, a posição do sujeito é pós-verbal – “Caiu aquela pergunta difícil na prova”); b) verbos inergativos (apresentam um único argumento; normalmente, a posição do sujeito é pré-verbal – “A casa caiu”); c) verbos de alternância ergativa (usados com apenas um argumento – “O vaso quebrou”, “A roupa secou”, “A TV desligou”, “João quebrou o vaso”, “A lavadeira secou a roupa”, “Maria desligou a TV”); d) verbos apresentacionais (introduzem no discurso novos referentes que serão retomados a seguir e são responsáveis por “trazer para a existência” – “Ali havia uns eucaliptos sendo plantados lá, não?”).

Em relação à subclassificação verbos de alternância ergativa, os exemplos citados entre parênteses nos direcionam a uma discussão: estamos diante de um único verbo com dois usos ou de dois verbos diferentes? Para seguir uma linha teórica coerente, seria melhor afirmar que são verbos diferentes, pois sabe-se que o número de argumentos é uma característica fundamental do verbo. Outra observação que merece destaque é a construção dos verbos apresentacionais. Seja pessoal ou impessoal, tal construção realizada segue a ordem dos constituintes própria dos ergativos.

Os verbos biargumentais também apresentarão uma subclassificação. São elas: a) verbos que indicam uma ação realizada por um agente sobre um objeto (ligar, derrubar – “Às vezes eu ligo o rádio”); b) verbos que indicam uma ação que resulta na existência de um objeto previamente inexistente (fazer, construir- “Ele construiu uma casa boa”); c) verbos que indicam uma certa relação psicológica entre um ser inteligente

e um objeto (amar, detestar- “Eu nunca gostei dessa roupa uruguaia”); d) verbos que são indicadores de identidade (verbo “ser” - “A ex-cozinheira da tia Lurdes é uma das pessoas mais elegantes que eu conheço”).

Já os verbos triargumentais são aqueles que descrevem “um processo em que um determinado objeto percorre uma trajetória entre dois pontos” (ILARI & NEVES, 2008, p.197). Essa conceituação apresenta um peso muito forte na gramática tradicional, entretanto há de se considerar que os processos de construção da língua são muito variados, o que esbarra em outros usos dos verbos triargumentais (“Ela também levou os nossos hábitos para casa dela” e “Eu até poderia dar um exemplo curioso a vocês”).

Em relação aos verbos que não selecionam argumentos, incluem-se os denominados verbos impessoais os quais apresentam fenômenos meteorológicos (“Então todo fim de semana chove”). Já os que elencam quatro argumentos podem ser realizados dois tipos de esquemas: [A faz com que [B passe de C a D] ou [A transfere B para C] &, como parte de uma mesma ação, [C transfere D para A]. Isso se verifica em “O juiz transferiu o preso da delegacia para uma prisão mais segura” e “O antigo proprietário vendeu a casa a um árabe por 800 mil reais”.

O que se pode constatar é que “a valência de um verbo decorre naturalmente de seu significado” (ILARI & NEVES, 2008, p.198). Além disso, em relação à significação do verbo, deve-se não só atentar para o número de argumentos como também para a natureza deles. Nesse sentido, o verbo como unidade lexical “estabelece o número de argumentos que estão logicamente presentes no núcleo das sentenças que ele forma” (ILARI & NEVES, 2008, p.201).

Pode-se entender, então, que sentenças monoargumentais correspondem a verbos monovalentes. Já sentenças biargumentais a verbos bivalentes. Diante disso, há de se considerar a omissão de segmentos de que o interlocutor dispõe para recuperar segmentos a partir do contexto, pois, na prática, existe essa possibilidade. Tal recurso não afetará a valência do verbo porque não se trata de forma gramatical, mas sim de experiência de mundo.

Outro ponto que merece atenção é a distinção entre o que é argumental e o que é circunstancial em uma dada sentença. Há diversas respostas as quais podem ser encontradas na tradição linguística, entretanto uma tentativa de justificativa dada pelos

autores, baseia-se em duas noções: a de subcategorização e a de evento. Diante desse cenário, nota-se que a nomenclatura utilizada pela tradição (termos “essenciais” e termos “acessórios”) não consegue contemplar uma resposta convincente e eficiente para a diferença existente entre termos integrantes e adjuntos ou sintagmas argumentais e não-argumentais (circunstanciais). Dessa forma, Ilari e Neves (2008, p.206) destacam que:

(...) a análise de qualquer sentença pode ser feita, em princípio, em dois patamares: num primeiro, encontramos o verbo e um certo número de termos que se combinam com ele para “configurar uma situação”; num segundo patamar, encontramos outros termos que se aplicam à situação já configurada, qualificando essa situação (e não o verbo)

A partir desse entendimento dos autores, “Um *evento* pode ser entendido, muito simplificadamente, como uma entidade sobre a qual podemos aplicar predicados” (ILARI & NEVES, 2008, p.206). Diante disso, surgem duas categorias: um grupo de elementos os quais completam o próprio verbo e outro que se refere ao evento. A primeira categoria corresponde à valência atribuída ao verbo e são dispostos em número limitado. Já a segunda, contempla um número ilimitado de componentes. Fica claro, portanto, que “A noção de evento é uma solução possível para muitos problemas linguísticos diferentes (...)” (ILARI & NEVES, 2008, p.206).

Diferentes teorias linguísticas buscaram qualificar os termos integrantes dos verbos e indicar as funções dos argumentos do verbo. Vale a pena ressaltar algumas denominações usadas: “casos semânticos” (FILLMORE, 1968), “papéis de participação” (HALLIDAY, 1966-68), “papéis temáticos” (GRUBER, 1976 & DOWTY, 1991), “papéis-*theta*”. Entretanto, não há como considerar uma denominação melhor que a outra. Buscou-se adotar “papéis temáticos”, pois tal nomenclatura é mais adotada nos principais trabalhos dos estudiosos brasileiros. Sendo assim, “(...) diremos que todo verbo (ou, mais exatamente, toda acepção de um verbo) define uma ‘grade temática’, isto é, um conjunto de papéis temáticos”. (ILARI & NEVES, 2008, p.217)

De acordo com os diferentes papéis temáticos desempenhados pelos elementos, os linguistas propuseram estabelecer a relação entre o verbo e seus argumentos, isto é, “(...) a cada papel temático correspondem acarretamentos específicos, isto é, algumas

inferências em que o argumento, pelo próprio fato de desempenhar um determinado papel temático, fica necessariamente envolvido.(...)” (ILARI & NEVES, 2008, p.221).

Para ilustrar o conjunto de papéis temáticos, Ilari e Neves (2008, p.219) elencam as seguintes noções: a) agente: um ser animado consciente da ação identificada pelo verbo; b) experienciador: o ser animado que percebe, sente ou deseja alguma coisa; c) causa: ser que desencadeia um processo, sem ter controle ou responsabilidade sobre ele; d) paciente: aquilo que pode ser afetado pela ação do verbo da sentença em questão; e) objeto resultante: a entidade – na maioria das vezes um objeto inanimado – que é o resultado de um processo expresso pelo verbo; f) objeto da experiência: a entidade ou estado de coisas que desencadeia uma reação física ou psicológica; g) beneficiário: indivíduo, na maior parte das vezes, que é o alvo do resultado de evento da sentença; h) instrumento: aquilo que se usa ou meio através do qual o evento veiculado pelo verbo principal da sentença em questão se realiza.

Por tudo isso, fica evidente que se busca capturar a relação entre os verbos e os seus argumentos através da noção de papel temático. Na base dessa ideia, na estrutura sintática, segundo a hierarquia apropriada, as sentenças são formadas a partir de determinada natureza da participação dos papéis temáticos em congruência com o verbo a fim de avaliar, de fato, qual o modo de estruturação de cada estrutura frasal. Por isso, é fundamental o aluno perceber o papel da forma verbal no contexto em que se situa, ou seja, a relação com o discurso. Com isso, notará que determinadas construções verbais poderão mudar com o discurso – um complemento de grande contribuição no estudo dos verbos.

5. AMOSTRA

O *corpus* a ser analisado é composto por pequenos parágrafos produzidos na avaliação diagnóstica pelos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no quinto ano de escolaridade. Cumpre ressaltar que alguns critérios embasarão a análise da diagnose que será, posteriormente, descrita no capítulo de metodologia. São eles: 1- escolha do repertório e variedade dos itens verbais; 2- preenchimento dos argumentos internos e externos selecionados pelo verbo escolhido; 3- apresentação da narração da cena.

A partir desses critérios, buscou-se averiguar se os alunos conseguem entender a cena, reconhecer os participantes escolhidos por eles e projetar, a partir do seu repertório linguístico, o preenchimento dos elementos constituintes de uma sentença no que tange à estrutura da grade argumental. Diante do conhecimento prévio dos estudantes, busca-se desenvolver a percepção da capacidade analítica da língua, ou seja, de que forma se apropriam da linguagem em uma dada situação comunicativa. Com isso, espera-se que haja uma contribuição relevante para um trabalho pedagógico mais eficaz e produtivo com o tema valência verbal.

5.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, situada no bairro Cidade de Deus na Zona Oeste. O espaço escolar atende do 1º ao 5º ano, e possui, aproximadamente, um quantitativo de 500 alunos matriculados. A professora-pesquisadora que conduziu a pesquisa trabalha na unidade escolar há 11 meses e leciona para todas as turmas como regente da sala de leitura.

Em relação à estrutura do ambiente escolar como um todo, há alguns problemas pontuais no que tange à infraestrutura. Entretanto, não comprometem o bom andamento da escola e das atividades. Convém destacar que as salas de aula apresentam boas condições, visto que são climatizadas e com uma mobília adequada para os estudantes, além de apresentarem um ambiente decorado pelas professoras de cada ano escolar. Acrescenta-se, ainda, a manutenção do formato tradicional na organização da sala: mesa do professor no centro e carteiras dispostas isoladamente.

Quanto à organização da sala de leitura, existem alguns fatores que colaboram para uma ambientação mais propícia para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a realização da diagnose que será detalhada posteriormente. São eles: estruturação da sala com carteiras em formato circular, cantinho da leitura, estantes apropriadas para o manuseio dos livros, além da ornamentação feita pelos próprios alunos e pela professora regente. Nesse sentido, houve condições bastante propícias que colocam o aluno como eixo central do processo, favorecendo a sua autonomia. Dessa forma, o local foi um ponto benéfico para a concretização da diagnose. No capítulo sobre metodologia, serão abordados mais pontos que descrevem tal ambiente.

A seleção desta escola para a aplicação da pesquisa se justifica pelo fato de a professora-pesquisadora lecionar na turma que foi convidada a participar da pesquisa. Tendo como base a ideia defendida por Bortoni-Ricardo (2008), “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58). Na base dessa ideia, a escolha do ano de escolaridade e da boa relação professora-alunos é um fator positivo para o desenvolvimento das atividades didáticas.

5.2 Coleta de dados

O conjunto de dados da diagnose desta pesquisa consta de doze produções escritas e realizadas por alunos de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Cidade de Deus na Zona Oeste. A turma eleita para fazer a diagnose é a 1501 e é constituída por 30 alunos (13 meninos e 17 meninas, sendo 1 aluno integrado). Os estudantes têm em média faixa etária de 12 anos. Ressalta-se que a aplicação da atividade diagnóstica buscou verificar os conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes, ao longo do seu percurso escolar, sobre valência verbal. Para realizar a análise de dados da diagnose, as tarefas englobam reflexões sobre o repertório linguístico e a apropriação da linguagem.

No dia da aplicação da diagnose, foi explicado o motivo pelo qual os alunos estavam sendo submetidos àquela tarefa, pois julga-se importante esclarecer o que é uma pesquisa e como eles estavam colaborando com os seus conhecimentos prévios para estruturar sentenças as quais envolvam o estudo da valência verbal. Além disso,

cumprir ressaltar que a proposta da diagnose foi bem aceita e não houve recusa por parte dos estudantes em fazer a tarefa.

6. METODOLOGIA

A metodologia que se julgou mais adequada para a implementação da proposta de intervenção sobre o tema valência verbal feita na avaliação diagnóstica foi a pesquisa-ação. De acordo com o autor Thiollent (1986, p. 16), “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos em esclarecer, os problemas da situação observada”. Além disso, não se pode deixar de considerar a interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação investigada. É na base dessa ideia que foi desenvolvida a avaliação diagnóstica, tendo em vista os participantes envolvidos no processo (professor-pesquisador, professor-orientador, professor-regente da turma e alunos).

A partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa visa ampliar a competência sociocomunicativa dos educandos, considerando os seus conhecimentos prévios, a sua variedade linguística e capacitando-os para as diversas situações de interação em diferentes contextos de comunicação. De acordo com tais preceitos, buscou-se adotar uma metodologia congruente com as ideias expostas pelas orientações oficiais.

Diante disso, a presente pesquisa consistiu em algumas etapas. Primeiramente, ocorreu a pesquisa bibliográfica sobre as orientações gerais do ensino de Língua Portuguesa de acordo com os documentos oficiais. Em seguida, recorre-se aos autores que tratam dos temas verbo e regência verbal a fim de verificar como a literatura tradicional aborda o tópico e realizar as considerações necessárias para o entendimento do tema da presente pesquisa. Também houve a preocupação em fazer um aporte teórico com as ideias de Duarte (2018), Ilari e Neves(2008), Vieira (2018) e Franchi (2006) com intuito de embasar o tema e construir o conjunto de atividades didáticas.

A partir dos preceitos teóricos, foi feita a elaboração e a aplicação de uma diagnose com a finalidade de tecer comentários sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuíam acerca do tópico desta pesquisa, além de detectar possíveis hipóteses as quais forneceriam mais subsídios para a confecção do conjunto de atividades didáticas que foi desenvolvido para este estudo. Convém mencionar como foram as etapas e as impressões acerca da diagnose.

6.1 Etapas da diagnose

Para a realização da diagnose, foram separadas duas aulas com duração de cinquenta minutos cada. Estimou-se que esse era o tempo necessário para a realização da atividade, pois sabe-se que há a necessidade de se estabelecer um tempo hábil e confortável para os estudantes. Acrescenta-se a isso as condições do ambiente da sala de leitura, local onde foi realizada a tarefa. Nesse cenário, como já foi explicado anteriormente, o local é um facilitador no processo não só pela organização da sala como também pelo trabalho realizado pela regente da sala de leitura, já que se busca interagir com todos os integrantes da escola e da comunidade escolar na formação de leitores críticos, além de servir como elemento suporte para as atividades desenvolvidas pelos professores titulares.

Além dos fatores já citados, cabe ressaltar que a sala de leitura é um espaço onde se trabalha a ludicidade tendo em vista as diferentes linguagens veiculadas em uma determinada situação comunicativa. Recorreu-se, então, a esse facilitador para se adotar uma metodologia em que se explorou tal temática para que os estudantes tivessem a oportunidade de ter um ensino que alie prazer pelo estudo a uma nova forma de abordagem.

A partir desta perspectiva, o objeto desta pesquisa recorrerá ao facilitador denominado ludicidade com o intuito de contribuir não só para a diagnose bem como para a construção das atividades didáticas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não é o objetivo desta pesquisa trabalhar tal conceito de ludicidade de forma detalhada e minuciosa, já que será apenas uma ferramenta pedagógica que auxiliará na promoção da construção do conhecimento.

É necessário entender que o contexto da sala de leitura é um ambiente precursor do trabalho com o lúdico. Isso porque, primeiramente, a organização da sala de aula é feita de forma diferenciada, pois temos o cantinho da leitura, as cadeiras em posição circular, estantes de livros e caixotes de fácil acesso para os alunos, o que favorece a ideia de cooperação, sociabilidade e auxílio na mediação do professor.

Além da disposição da mobília da sala, outros elementos que compõe o ambiente merecem destaque: a decoração feita pelas turmas, o lugar onde estão os livros e o bom espaço para a circulação dos alunos. Esses são recursos os quais colaboram para um

local de promoção da ludicidade, além de, possivelmente, favorecer a realização das atividades didáticas, já que os alunos se sentem mais aconchegados e acomodados nesse espaço escolar.

Diante das ideias já expostas, convém elencar um panorama geral do conceito de ludicidade e quais são os pontos fundamentais que se relacionam a esse facilitador na construção das atividades didáticas. Sabe-se que, ao longo da fase da criança, o lúdico é um dos métodos essenciais para o desenvolvimento do aluno no que tange à trajetória escolar. Além disso, pode contribuir para tornar a educação menos árdua e alegre para os estudantes, uma vez que as atividades lúdicas são pautadas em atitudes sociais, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa, pessoal e grupal.

Para que se concretizem tais contribuições da ludicidade, não se pode deixar de mencionar a figura do professor como elemento central do processo, já que ele será responsável pela criação dos espaços, pela liberação dos materiais/ tarefas/ jogos e pela condução na participação das brincadeiras, isto é, fará a mediação da construção do conhecimento. Nesse sentido, a opção pela construção de atividades didáticas com base no lúdico é um caminho para a criação de diferentes possibilidades de interação com os alunos, além de contribuir no avanço da leitura e da escrita. Espera-se que os discentes possam ter uma aprendizagem não só significativa bem como mais prazerosa.

Entretanto, convém ressaltar que as atividades didáticas com base na ludicidade só surtirão o efeito desejado caso tenham uma aplicabilidade real conforme defende o autor Celso Antunes (1998). Para ele,

Jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (ANTUNES, 1998, p.40)

A partir dessa perspectiva, o trabalho com as atividades lúdicas pode representar um método facilitador, pois contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, além de despertar o interesse dos estudantes para um aprendizado mais prazeroso e significativo. Nesse sentido, possibilitará um melhor desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizado.

Cabe ressaltar que a escola e o professor precisam encontrar estratégias de implementação das atividades didáticas para que o aluno se sinta parte desse mundo letrado e queira participar ativamente do processo. Na base dessa ideia, recorre-se à ludicidade como elemento fundamental para desenvolvimento global do aluno, pois poderá conhecer, compreender e construir seus próprios conhecimentos, ser capacitado para exercer a sua cidadania e apresentar-se com autonomia e competência.

Ressalta-se que as atividades didáticas desenvolvidas com foco na ludicidade nesta pesquisa visam à contribuição para a formação do aluno no intuito de que ele se transforme em um ser capaz de realizar escolhas mais conscientes e bem estruturadas da Língua Portuguesa. Para que isso ocorra, assume-se o lúdico como uma forma de adquirir maior desenvoltura para realizar as “tarefas” elencadas, despertando maior interesse e prazer.

Ao realizar tais atividades didáticas ligadas à ludicidade, ao estímulo, à participação e à interação com os colegas, os estudantes terão mais oportunidades de estabelecer uma relação positiva não só com a escola como também com o tema gramatical, favorecendo uma maior compreensão dos conteúdos e impactando de forma significativa na leitura e na escrita.

Alguns autores confirmam a visão benéfica acerca da ludicidade para a aprendizagem. Na visão de Cunha (2004), a interação, o lúdico e a brincadeira são maneiras de se trabalhar com os estudantes. Entretanto, o ato de brincar não deve ser restrito apenas à diversão ou à mera descontração. Pelo contrário, pode ser visto como um caminho a ser explorado e valorizado dentro da sala de aula, já que pode levar ao conhecimento mais significativo. Para que isso aconteça, o mediador precisa criar situações com materiais manipuláveis, com tarefas as quais exercitem seu raciocínio e com estratégias as quais priorizem deduções.

De acordo com a autora Fanny Abramovich (2008), para o início da aprendizagem, é necessário que o aluno ouça muitas histórias, conforme destaca na passagem “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 2008, p.17). Salienta que, por meio da leitura de histórias, pode-se viajar, conhecer lugares, descobrir vários personagens, além do despertar de várias

emoções e sentimentos. Dessa forma, a construção de atividades didáticas pautadas na contação de histórias representa um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ramos (2003), pautar as atividades didáticas com o auxílio dos jogos pode contribuir para que os alunos tenham uma melhor compreensão das tarefas propostas, colaborando para o interesse, o desenvolvimento cognitivo e a interação entre docente/ discente e aluno/ aluno. Nesse caso, veicula-se um aprendizado contínuo e prazeroso, o que enriquece o trabalho do professor.

Diante do panorama geral da ludicidade e do embasamento teórico, espera-se que o conjunto de atividades didáticas propostas para esta pesquisa possa colaborar para a melhor execução das tarefas com o objetivo de não só levar conhecimento como também desenvolver o gosto pelo aprendizado das estruturas linguísticas da língua de uma forma mais fácil, prazerosa e significativa.

No que tange aos próximos passos desta pesquisa, foi elaborada uma avaliação diagnóstica cujo objetivo é fazer considerações sobre o repertório linguístico de valência verbal dos alunos, além de detectar possíveis hipóteses que auxiliarão no trabalho de construção das atividades didáticas elencadas posteriormente no capítulo Atividades Didáticas, etapa final do processo.

Cumprido ressaltar que houve situações adversas as quais impediram a aplicação do conjunto de atividades didáticas como se previa. Primeiramente, por se tratar de uma localidade de difícil acesso, muitas vezes, em momentos de conflitos nesta região, não foi possível acessar a unidade escolar. Além disso, a escola onde aconteceu a presente pesquisa abrigou outra unidade escolar que estava fechada em virtude das obras feitas pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Com isso, houve redução do horário de atendimento, pois, anteriormente, o estabelecimento funcionava em tempo integral no horário de 7:30 a 15:30 com os alunos. Diante dessa situação, os estudantes passaram a sair às 12:00, o que impactou fortemente no horário das aulas de sala de leitura, pois reduziu, consideravelmente, a quantidade de encontros nesse espaço escolar. Tais fatores prejudicaram e impossibilitaram o cumprimento da aplicação das atividades didáticas.

Feitas as considerações sobre esse panorama, é necessário mencionar as impressões acerca da diagnose. A atividade consiste, basicamente, em uma produção escrita em que cada aluno será solicitado a construir um pequeno parágrafo com cinco

linhas em que ele vê o roubo do troféu do baile de carnaval. O objetivo é fazer com que o estudante, em uma dada situação comunicativa delimitada, recontar a cena vivida por ele nesse cenário, empregando a gramática internalizada, além de verificar como acontece a estruturação de sentenças tendo em vista a valência verbal.

Para atender aos objetivos da diagnose e nortear os próximos passos da pesquisa, criou-se a seguinte situação: foram selecionados seis participantes de um baile de carnaval (mulher maravilha, bailarina, pirata, bombeiro, super-homem, branca de neve) ilustrados por meio de *cards* plastificados. As imagens serão dispostas, nessa ordem, mais a frente. O cenário baile de carnaval foi escolhido porque, possivelmente, os estudantes já o frequentaram em algum momento, como também faz parte do contexto escolar, já que, nesse ambiente, festeja-se essa data. Além disso, a seleção dos personagens do baile de carnaval levou em conta fantasias as quais, provavelmente, muitos alunos gostam e já usaram. Seguem abaixo os *cards* utilizados na diagnose:



Figura 1 - Mulher maravilha, Bailarina e Pirata



Figura 2 - Bombeiro, Super-homem e Branca de neve

Depois da definição da situação comunicativa e dos personagens, explicou-se o contexto do baile de carnaval e do roubo que aconteceu no próprio local. Em seguida, mostraram-se os *cards*, solicitando a ajuda dos estudantes para saber se conheciam os personagens e se sabiam quais seriam as características principais de cada um deles.

Cumpru ressaltar que se optou em apresentar a caracterização típica dos personagens, ou seja, a maneira como a maioria das pessoas da sociedade os encara, pois houve a preocupação em aproveitar o conhecimento prévio dos alunos. Nesse caso, não houve rompimento com a visão tradicional, pois não fez parte do objetivo do trabalho.

Buscou-se como finalidade lidar com o lúdico, observar o conhecimento de mundo que os alunos têm e a capacidade de expressão dos mecanismos da linguagem. Essa etapa aconteceu oralmente e a maioria dos discentes colaborou de forma efetiva no processo. A partir disso, montou-se no quadro da sala de leitura uma pré-leitura com o auxílio dos estudantes como mostra o quadro abaixo:

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS
Super-homem	Forte, voz firme;
Pirata	Normalmente, é ruim porque costuma roubar e trapacear;
Mulher maravilha	Corajosa, forte, valente;
Bombeiro	Corajoso, ágil;
Bailarina	Doce, bonita, delicada;
Branca de neve	Bondosa, prestativa.

Quadro 2 - Personagens e características

Cumprir ressaltar que os alunos foram colocados em formato circular de acordo com a disposição das cadeiras da sala de leitura e a pesquisadora ficou circulando pela roda. Também puderam manusear os *cards* com os personagens. Tal atitude mostra a figura da mediação do professor, além de permitir maior interação entre professor-aluno. Este momento durou cinquenta minutos, ou seja, um tempo de aula. Depois, foi explicitado mais uma vez que, na aula seguinte, eles fariam uma produção escrita tendo em vista o que foi abordado na aula. Não se pode deixar de mencionar que os estudantes demonstraram não só bastante interesse pela atividade como também participação efetiva.

Na aula seguinte, a professora recuperou as informações da situação comunicativa e as características dos personagens, explicando mais uma vez a tarefa. Os alunos foram colocados em grupo nas carteiras da sala de leitura para realizarem a produção escrita. Essa organização aconteceu, pois é dessa forma que o ambiente está estruturado, além de propiciar maior diálogo entre os discentes. Para isso, tiraram uma folha do caderno identificada com o nome do aluno a fim de confeccionar o parágrafo. Nesse momento, a maioria dos estudantes não apresentou dificuldades. Contudo, alguns solicitaram que houvesse mais uma explicação sobre o que deveria ser feito na tarefa. Foram recolhidas doze produções escritas, o que não representa o quantitativo real da turma, pois, nesse dia, muitos alunos faltaram.

Mais uma vez, percebeu-se que os estudantes demonstraram empenho e interesse, sem realizar maiores ponderações sobre a tarefa. Também conseguiram cumprir o prazo estabelecido para o término da atividade. Ressalta-se que a proposta foi aplicada na turma de 5º ano (1501) e desenvolvida na sala de leitura, onde há diálogo constante com as outras disciplinas da escola e um ambiente propício às atividades lúdicas. Além disso, não se pode deixar de considerar que a atividade diagnóstica corresponde à primeira etapa da pesquisa, uma vez que, segundo Franchi (2006), a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006. p.98).

A partir dessa atividade diagnóstica, de forma genérica, buscou-se avaliar como objetivo geral a maneira como os alunos conseguem organizar a estrutura sintática de

uma frase, tendo em vista as diferentes possibilidades de estrutura de grade argumental. Além disso, pretendeu-se analisar alguns pontos necessários, a saber: 1- escolha do repertório e variedade dos itens verbais; 2- preenchimento dos argumentos internos e externos selecionados pelo verbo escolhido; 3- apresentação da narração da cena.

A partir desse objetivo geral e desse panorama, a elaboração das atividades didáticas pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer os elementos linguísticos (nomes ou verbos) que fazem parte de uma sentença;
- Levar os alunos a preencher os argumentos de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal;
- Preencher os argumentos de uma frase levando em consideração a estrutura sintática da sentença;
- Desenvolver no aluno uma capacidade analítica de percepção de que a língua apresenta uma estrutura pautada no verbo o qual pode apresentar diferentes possibilidades de valência verbal;
- Apropriar-se de forma autônoma da construção de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal;
- Perceber as diferentes possibilidades de valência verbal que o mesmo verbo pode apresentar;
- Reconhecer os recursos linguísticos nominais e verbais e encaixá-los adequadamente em uma sentença.

Diante dos objetivos específicos, levantou-se algumas hipóteses, a saber:

1. O lúdico será uma forma de motivar e explorar a participação dos estudantes;
2. O aluno será capaz de perceber as diferentes construções de estruturação de uma sentença tendo em vista as diversas possibilidades de valência verbal;
3. O desenvolvimento da consciência gramatical do aluno, por meio da ludicidade, fará com que ele perceba que a língua apresenta uma estrutura.

Conseqüentemente, promoverá, mais tarde, uma melhor produção escrita e linguística, além de ser facilitar a aprendizagem das funções sintáticas na etapa posterior de ensino.

Diante desse panorama, buscou-se, por meio da avaliação diagnóstica, detectar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos com o intuito de fornecer subsídios para a elaboração posterior de um conjunto de atividades didáticas cujo objetivo é oferecer um caminho em que o aluno seja capaz de perceber o papel do verbo na estruturação de uma dada sentença, assumindo-o como estrutura complexa que requer dele autonomia para fazer as próprias escolhas morfossintáticas e semânticas adequadas ao contexto de produção. Na base dessa ideia, poderão ampliar seu repertório linguístico e operar com mais eficiência e consciência os diferentes mecanismos linguísticos.

6.2 Análise da avaliação diagnóstica e reflexões

A partir das considerações feitas anteriormente, apresenta-se uma breve análise dos resultados preliminares obtidos na realização da atividade diagnóstica que já foi descrita. Para isso, não se pode esquecer das hipóteses anteriormente elencadas, a saber: 1- escolha do repertório e variedade dos itens verbais; 2- preenchimento dos argumentos internos e externos selecionados pelo verbo escolhido; 3- apresentação da narração da cena. Com base nesses critérios, tecem-se comentários e impressões acompanhadas de algumas transcrições pertinentes para o embasamento desta pesquisa.

Primeiramente, seguindo a escolha do repertório e variedade dos itens verbais, percebe-se que, no universo de doze produções escritas, no geral, houve um repertório linguístico bem selecionado de acordo com o comando da proposta solicitada para a diagnose. Os itens lexicais mais recorrentes foram: estar, ver, roubar e pegar. Não se pode deixar de considerar que alguns estudantes apresentaram uma seleção de repertório linguístico regular, pois, em suas produções, não só repetiram os elementos gramaticais bem como não conseguiram ampliar o rol de elementos linguísticos.

Para ilustrar o que foi exposto, seguem abaixo duas transcrições de produções de alunos. A primeira mostra uma seleção variada de elementos linguísticos, já a segunda expõe uma possível limitação em relação à escolha dos itens verbais. É importante observar que os textos produzidos pelos estudantes foram transcritos sem haver qualquer tipo de intervenção, por isso as incorreções gramaticais não sofreram interferência para a análise da produção da diagnose.

- “um certo dia eu estava no baile de carnaval ai eu vi o pirata roubando o troféu aí ele viu um troféu em algum lugar ai ele não sabia de quem era mesmo se ele soubesse ele não ia devolver ai mesmo que ele roubou porque ele ama roubar troféu”.
- “Eu vi a pirata atras da mule maravilha e pegou o trofeu”.

Em relação ao preenchimento dos argumentos internos e externos selecionados pelos verbos empregados nas produções textuais, de forma ampla e genérica, os alunos conseguiram perceber, ainda que de forma inconsciente, que os vocábulos verbais projetam estruturas as quais necessitam ser preenchidas. Nesse sentido, é necessário que o professor consiga operacionalizar o conhecimento dos alunos e torná-lo consciente a fim de que compreendam o processo de estruturação de sentenças. Para corroborar tal ideia, apresentam-se duas narrativas feitas pelos estudantes:

- “Eu estava no baile de carnaval me divertindo quando Eu vi a bailarina se aproximando do trofeu i ia ela pegou o trofeu e botou de baixo da saia ele desfaçou e meteu o pé”.
- “No baile de carnaval eu estava dançando quando eu vi o ladro roubando o trofeu e quem era o pirata com uma roupa de ladro e ele ficou sem graça no final eu peguei ele”.

Não se pode deixar de mencionar que, em tais produções, os estudantes utilizaram construções as quais denotam estruturas linguísticas características do processo de fala. Na primeira produção, “meteu o pé”. Já na segunda “pegou ele”. Nesse último caso, tem-se ainda um desvio em relação à escolha do argumento externo quando se trata da prescrição gramatical normativa.

No que tange à descrição da cena proposta para a diagnose, a maioria dos estudantes conseguiu compreender o contexto de produção, além de fazer um uso considerado satisfatório para o entendimento e estrutura do texto. Seguem, a seguir, duas transcrições. A primeira mostra-se adequada, já a segunda apresenta ausência de alguns elementos para a realização compreensível da cena, o que denota, possivelmente, falha no processo da compreensão e relato da situação comunicativa.

- “No baile de carnaval, eu vi uma pessoa roubando o troféu e essa pessoa era ruim é normalmente ladrão é era o pirata que roubou o troféu e ele estava com uma roupa de ladrão e ele ficou com o troféu e jaera, acabou tudo e fim”.

- “aconteceu que o curinga roubou o troféu no baile de carnaval da escola e o supermen derrotou”.

Diante das análises, observou-se que alguns alunos demonstraram boa estruturação de sentenças com omissão ou preenchimento dos argumentos internos e externos bem como apresentação da cena do baile de carnaval. Entretanto, outros estudantes realizaram de modo pouco satisfatório a diagnose em questão.

A atividade apresentou baixo risco para os estudantes, pois foi desenvolvida pensando não só em um tempo hábil de confecção bem como em um espaço valorizado e bem recebido pelos alunos. Dessa forma, previu o mínimo de cansaço e esforço para os educandos, além de pensar também em um ambiente confortável o qual favoreceu a produção escrita.

Vale ressaltar que o trabalho com o tema valência verbal merece uma atenção especial haja vista que é de suma importância não só a sistematização dos elementos linguísticos como também a ampliação da capacidade analítica na construção da estruturação de sentenças da língua.

Além disso, a presente pesquisa representa como benefício o trabalho com um tema central da Língua Portuguesa ao se conceber que o processo de comunicação seja oral, seja escrito se estrutura a partir da elaboração de sentenças bem estruturadas e organizadas. Nesse caso, pensou-se em contribuir para a formação do aluno do primeiro segmento de ensino haja vista que irá receber, no segundo segmento, um ensino formal mais sistematizado em que trabalhará de modo mais detalhado os termos que compõem uma sentença.

Outro ponto que vale ressaltar é justamente servir como modelo/espelho para outros docentes que desejam realizar uma preparação mais eficaz e consistente com o tema desta pesquisa. A partir desses benefícios e tendo em vista o panorama já explanado, cumpre ressaltar que, no capítulo Atividades Didáticas, serão feitos os

apontamentos necessários para que fundamente com mais detalhes a metodologia utilizada para a confecção do conjunto de atividades didáticas.

7. ATIVIDADES DIDÁTICAS: PROPOSTA E ANÁLISE

Esta parte da dissertação apresenta um panorama geral das atividades didáticas com sugestões de aplicação para os docentes com intuito de colaborar para a prática pedagógica e para o aprendizado dos alunos.

7.1 Panorama geral das atividades didáticas

Neste capítulo, serão apresentadas as atividades didáticas que servirão como ferramenta pedagógica de suporte para as aulas de Língua Portuguesa para os docentes a fim de apresentar um planejamento de trabalho cujo objetivo é preparar com mais eficácia os alunos para o objeto desta pesquisa: valência verbal. Antes, merecem destaque alguns pontos necessários ao entendimento da proposta. Houve o cuidado, primeiramente, no que tange à temática de cada atividade. Escolheu-se diversificar os assuntos, já que se preconiza não só o trabalho com a ludicidade como também as orientações elencadas pelos documentos oficiais (BNCC e PCN) e a fundamentação teórica já explanadas nos capítulos anteriores.

Cumprе ressaltar que as atividades didáticas se iniciam por uma ambientação e sondagem inicial com intuito de perceber o conhecimento prévio que os alunos possuem, além de trabalhar, no processo de aprendizagem, grande parte das competências elencadas pela BNCC. Seguem abaixo os pontos os quais estão listados nas páginas 7 e 8 do referido documento oficial. É importante considerar que tais itens nortearam a composição das atividades didáticas, além dos outros preceitos já fundamentados nos capítulos anteriores desta pesquisa:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além dos itens abordados pela BNCC, convém esclarecer como se realizará a organização das atividades didáticas. As tarefas foram divididas em quatro partes, as quais foram chamadas de módulos. Cumpre ressaltar que tais atividades foram planejadas de forma diversificada, adaptadas às necessidades dos alunos, além do entendimento de que cada modo complementa o outro. Busca-se, primeiramente, intervir de forma menos densa para que, depois, possa se recorrer ao tema de maneira gradual e ampla.

Na tentativa de alcançar um ensino de valência verbal reflexivo, foram realizadas atividades didáticas que serão descritas a seguir da seguinte forma: ambientação e sugestão de aplicação, conjunto de atividades didáticas divididas por módulos – o nome da atividade, a quantidade de questões de cada módulo, o objetivo e a justificativa baseada nas ideias de Vieira (2008) e Franchi (2006) – e, por fim, as reflexões relativas a cada módulo, já que não houve a possibilidade de aplicação das atividades didáticas conforme já foi explicitado no capítulo Metodologia.

Nessa perspectiva, convém considerar produtivas as atividades didáticas, pois buscou-se alinhar a prática de reflexão linguística com a mediação do professor com o intuito de proporcionar o conhecimento/ aprofundamento do fenômeno gramatical, a

ampliação do repertório linguístico dos alunos, fornecendo diferentes contextos de construções envolvendo as diferentes possibilidades de valência verbal.

7.2 Atividades didáticas

A partir de agora, realizar-se-á uma descrição sobre a ambientação e a sugestão de aplicação da atividade didática a fim de auxiliar no suporte e no cumprimento futuro da tarefa do módulo I. Inicialmente, o professor deverá explicar que haverá uma experiencição lúdica chamada “A mímica dos sentidos” cujo objetivo é fazer mímicas relacionadas às percepções dos sentidos.

A seguir, os estudantes devem tentar adivinhar qual foi o sentido utilizado. Para isso, o professor perguntará aos alunos se conhecem os sentidos e se lembram dos respectivos nomes. Nesse momento, espera-se que os discentes dominem os cinco sentidos e participem de forma colaborativa no processo. Estima-se que a duração desta ambientação aconteça aproximadamente em vinte minutos e que o término de toda a atividade didática do módulo I ocorra em cinquenta minutos, ou seja, um tempo de aula.

Com o intuito de ilustrar a atividade em questão, realizam-se algumas sugestões para as mímicas. Para a audição, o professor pode, por exemplo, apontar para o ouvido; para a visão, pode piscar os olhos; para o tato, pode pegar um livro da sala de leitura; para o paladar, pode simular o gosto bom de algo fazendo o uso da boca; por fim, para o olfato, pode simular que está fungando. Essas são apenas algumas alternativas, já que o docente tem autonomia para fazer escolhas de acordo com a sua identidade e criatividade.

Ao finalizar a atividade da mímica, o professor apresentará as cinco roletas das percepções dos sentidos impressas em círculo e com ilustrações. Cada roleta contém quatro verbos e quatro nomes relacionados ao campo semântico do respectivo sentido. Todos os itens foram misturados, já que o objetivo desta atividade é justamente saber se os estudantes diferenciam verbos e nomes. Seguem abaixo as ilustrações das cinco roletas contendo os respectivos nomes e verbos que foram utilizados para a confecção desta atividade.



Figura 3 - Roleta da audição



Figura 4 - Roleta da visão



Figura 5 - Roleta do tato



Figura 6 - Roleta do paladar

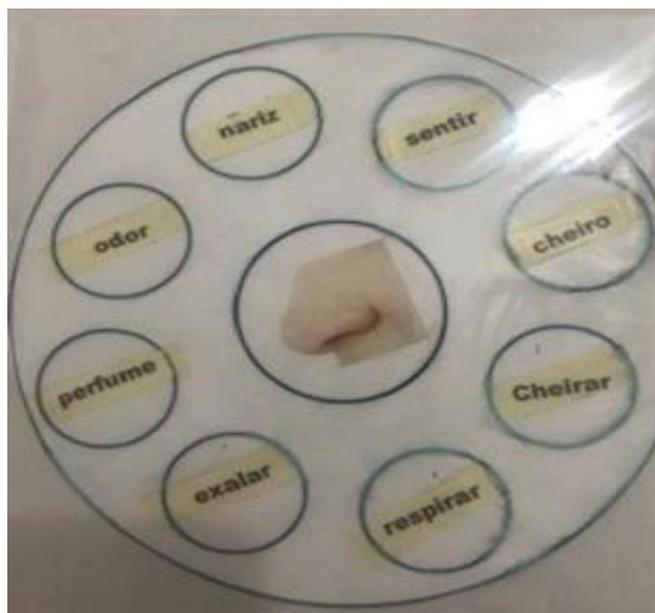


Figura 7 - Roleta do olfato

Assim que a primeira etapa da atividade for concluída, os alunos receberão uma folha com uma tabela apresentando duas colunas: uma conterá verbos e a outra, nomes. Nesse momento, o docente explicará que os estudantes deverão preencher a folha colocando cada termo na sua respectiva coluna tendo em vista o conhecimento prévio que já possuem. Além disso, explanará que há palavras de grupos diferentes: verbos e nomes.

Escolheu-se trabalhar com as percepções dos sentidos, pois é um tema que faz parte do conhecimento prévio do aluno, por ter sido contemplado, em anos anteriores, pelos professores desde a educação infantil. Cumpre destacar, também, que houve uma preocupação com a construção de uma atividade didática interdisciplinar, conforme norteia a proposta pedagógica transversal e integradora elencada pela BNCC (2019). É citada, inclusive, para a aprendizagem em um dos dez planos de ação como pode ser constatado a seguir:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017, p.12)

Além do fundamento da BNCC, a interdisciplinaridade também é abordada pelo PCN (1998). De acordo com essa ideia,

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL,1999, p.21)

Diante das orientações dos documentos oficiais BNCC e PCN, note-se que o trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os estudantes, além de colaborar para a ampliação de diferentes possibilidades de olhar para o mesmo fato. Acrescenta-se a isso o fato de ser um recurso mais instigante e prazeroso de abordagem de um determinado tópico gramatical que, em muitos casos, parecia exaustivo e entediante. Dessa forma, o aluno consegue construir o conhecimento de forma colaborativa, tendo o professor como a figura do mediador do processo de aprendizagem.

Feitas as considerações sobre ambientação e sugestão de aplicação da atividade didática, parte-se para a organização do módulo I, apresentando o nome da atividade, a quantidade de questões, o objetivo e a justificativa, conforme descrito no quadro a seguir.

MÓDULO I

Nome da atividade e quantidade de questões: A atividade didática deste módulo denomina-se “Roleta dos sentidos” e será a primeira etapa do trabalho. Essa sequência é composta por uma tarefa com cinco tabelas a serem preenchidas.

Objetivo: O objetivo é reconhecer os elementos das roletas de sentido como nomes ou verbos.

Justificativa: A questão do módulo I procurou se pautar nos dois eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2008), uma vez que houve um trabalho de reflexão sobre a diferenciação entre nomes e verbos, além de exigir do aluno nível de leitura e de construção de sentidos. Com esse intuito, foi elaborada uma atividade linguística,

pois buscou-se o desenvolvimento do pré-conhecimento sobre valência verbal a partir do trabalho lúdico na sala de leitura.

Quadro 3 - Módulo I
Fonte: autora

Segue abaixo o primeiro conjunto de atividades didáticas do módulo I da presente pesquisa. O aluno, após participar da ambientação como foi descrito antes, receberá uma folha a qual contém a tarefa abaixo.

MÓDULO I

Caro aluno do quinto ano,

Hoje vamos participar de uma brincadeira chamada “A mímica dos sentidos”.
Está preparado?

ATIVIDADE DIDÁTICA

1- Após observar as palavras de cada uma das roletas do sentido e tendo em vista os seus conhecimentos, complete as tabelas abaixo com os nomes e os verbos.

- **Roleta do paladar**



NOMES	VERBOS

--	--

- **Roleta do tato**



NOMES	VERBOS

- **Roleta do olfato**



NOMES	VERBOS

- **Roleta da visão**



NOMES	VERBOS

- **Roleta da audição**



NOMES	VERBOS

Tendo em vista as ideias e as explicações anteriormente apresentadas, cumpre levantar as hipóteses de respostas da atividade do módulo I. Espera-se que o aluno já tenha um repertório linguístico capaz de dar conta da diferenciação entre nomes e verbos. Entretanto, acredita-se que podem existir algumas dificuldades, pois, primeiramente, o trabalho sistemático com a gramática é pouco preconizado pela rede municipal do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que a proposta pedagógica é abordar os temas gramaticais de acordo com o eixo da gramática e produção de sentidos, isto é, a gramática está a serviço do texto. São explorados poucos recursos linguísticos no nível da frase (predicação, organização sintática, papéis semânticos etc.), o que dificulta um melhor desenvolvimento do aluno nessa temática.

Finalizado o módulo I, apresenta-se a sugestão de aplicação da atividade didática do módulo II a fim de auxiliar no suporte e na aplicação futura das tarefas deste conjunto. Inicialmente, o professor fará uma ambientação acerca do tema emoções. Poderá realizar algumas perguntas: como você está se sentindo hoje? Como você se sente quando se reúne com seus amigos? Quando você perde seu material da escola? Quando alguém entra na sua frente para pegar o seu lugar? Quando recebe um presente? Como tais perguntas, possivelmente, fazem parte do universo dos alunos, acredita-se que se sintam à vontade para se expressar. O objetivo inicial é fazer com que os estudantes reconheçam as suas emoções partindo de situações vivenciadas por eles.

A etapa posterior é mostrar aos estudantes o tapete das emoções. Criou-se um tapete colorido, feito de tecido com imagens e comandos os quais trabalham alguns valores emocionais. A seguir, seguem os elementos linguísticos que constam no tapete: 1-abrace; 2-grite vitória; 3-dê uma boa ideia; 4-agradeça; 5-olhe nos olhos; 6-elogie. Em seguida, o professor simulará mais situações em que podem ser externadas as emoções

para que os alunos associem dada circunstância a um dos dizeres que constam no tapete das emoções. Apresentam-se algumas sugestões:

- Se um amigo pega o seu lápis que caiu no chão, que atitude do tapete das emoções você faz?
- Quando você realiza sua tarefa escolar com capricho e com atenção, o que a professora faz?
- No jogo de futebol, caso a sua equipe vença, o que os componentes podem dizer?

Espera-se que os alunos possam entender as situações comunicativas e responder, respectivamente: agradeça; elogie e grite vitória. Depois dessa etapa, sugere-se realizar o jogo do tapete das emoções. Os alunos serão divididos em grupos de 6 a 8 pessoas em uma roda, na sala de leitura, a fim de experimentar o jogo. Para isso, receberão um dado e a professora escolherá um aluno para começar a atividade. O estudante jogará o dado em uma figura, elegerá um companheiro da roda para praticar o comando. Aquele que receber a ação será o próximo da fila e fará o mesmo procedimento. Assim seguirá o jogo até a finalização. Acredita-se que esta etapa dure aproximadamente trinta minutos. Para completar o módulo II, estima-se que serão necessários mais vinte minutos, o que totaliza um tempo de aula.

Finalizada a etapa do jogo, os alunos receberão uma folha com atividades didáticas relacionadas à figura “Agradeça” que consta no tapete das emoções. Espera-se que, depois da contextualização e ambientação, os alunos já tenham maior consciência para realizar as tarefas solicitadas.

O tema das emoções foi escolhido por se tratar de uma das competências gerais da BNCC como se pode verificar nos itens 8, 9 e 10, respectivamente, elencados na página 10 do referido documento. A saber,

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com

acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Observa-se que o aluno, ao reconhecer as suas emoções e as dos colegas de classe, conseguirá, possivelmente, atuar com autonomia emocional com ele mesmo e com o grupo e, conseqüentemente, respeitar a diversidade, mostrando mais solidariedade no convívio escolar, o que preconiza a BNCC. Dessa forma, a atividade didática preocupou-se com o tema em questão.

Feitas as considerações sobre ambientação e sugestão de aplicação da atividade didática, parte-se para a organização do módulo II, apresentando o nome da atividade, a quantidade de questões, o objetivo e a justificativa, conforme descrito no quadro a seguir.

MÓDULO II

Nome da atividade e quantidade de questões: A atividade didática deste módulo denomina-se “Tapete das emoções” e será a segunda etapa do trabalho. Essa sequência é composta por uma tarefa com quatro questões a serem preenchidas.

Objetivos:

- ✓ Consolidar o reconhecimento dos elementos nominais e verbais;
- ✓ Apropriar-se de forma autônoma da construção de uma frase pautada na estruturação sintática de valência verbal;
- ✓ Preencher os argumentos de uma frase levando em consideração a estrutura sintática da sentença.

Justificativa: Os eixos 1 e 2 de Vieira (2008) foram utilizados para a confecção das tarefas, pois o aluno utiliza-se do seu saber linguístico, diversifica os recursos expressivos e opera sobre a própria linguagem. Isso se verifica pelas perguntas de interpretação e compreensão textuais, além do preenchimento de lacunas e construção

de frase. Além disso, as atividades didáticas foram pautadas nas três naturezas linguísticas defendidas por Franchi (2006). No nível linguístico, o aluno deverá interpretar e responder às questões de interpretação e compreensão textuais. Nos níveis epilinguístico e metalinguístico, o aluno reflete e manipula a linguagem completando as lacunas e construindo a frase.

Quadro 4 - Módulo II
Fonte: autora

MÓDULO II

Depois de ter participado do jogo “Tapete das emoções”, realize as atividades a seguir.

ATIVIDADE DIDÁTICA

1- Observe a figura do tapete das emoções e, em seguida, responda às perguntas.



Figura 8 - Agradeça

a) Na imagem, você vê uma menina fazendo um gesto. Ela parece triste ou feliz? Como você percebe isso?

CAIXINHA DO CONHECIMENTO

Vamos relembrar os cinco sentidos?
Para ver, usamos a visão.
Para ouvir, usamos a audição.
Para tocar, usamos o tato.
Para sentir o cheiro, usamos o olfato.
Para sentir o gosto das coisas, usamos o paladar.

b) Depois da leitura da caixinha do conhecimento, que sentido você utilizou para perceber que a ação feita pela menina da imagem?

c) Agora, na frase a seguir, complete as lacunas que faltam, levando em conta a palavra da figura do tapete das emoções. Acrescente também um nome para a segunda lacuna. Atenção: faça os ajustes necessários.

A menina _____.

Ela fez um _____.

d) Você já agradeceu alguma coisa a alguém? Pense em uma situação de agradecimento vivida por você e complete os espaços abaixo que estão em branco. Em seguida, preencha as tabelas abaixo com as palavras utilizadas na sua frase.

Eu agradeci

alguma coisa

a alguém

PALAVRA QUE EXPRESSA O QUE SE FAZ, O QUE SE SENTE OU ALGO QUE ACONTECE – VERBO

PALAVRAS QUE DÃO NOME ÀS COISAS, AOS OBJETOS, AOS SERES VERDADEIROS OU IMAGINÁRIOS – NOMES

A partir das considerações apresentadas, cumpre levantar as hipóteses de respostas da atividade didática do módulo II. Acredita-se que os alunos não terão dificuldade em responder às questões a), b), c) e d), pois o trabalho prévio e contextualizado com o “Tapete das emoções”, além da ilustração da figura, possivelmente, favorecerão o raciocínio dos estudantes. Contudo, alguns discentes poderão perguntar o que é agradecer. Logo, tal questionamento, relacionado ao emprego do vocabulário, não pode ser descartado.

Na letra c), provavelmente, alguns alunos poderão apresentar dificuldades, já que a tarefa solicita o preenchimento do verbo “agradeça” e eles devem realizar os ajustes necessários, recorrendo ao modo e tempo verbal, além de ter que completar a frase com o termo “agradecimento”. Já no item d), acredita-se que não haverá grandes problemas porque o aluno será convidado a preencher uma frase com espaços em branco em que existe um direcionamento embaixo das caixinhas. Caso não conheça ou não atente para os comandos das caixas, possivelmente, enfrentará dificuldades. De igual modo, alguns estudantes, talvez, ainda não tenham clareza da diferença entre verbo e nome. Nesse caso, ao completar a tabela, poderão cometer equívocos no preenchimento dos termos.

A partir de agora, tecem-se comentários sobre o módulo III. Vale ressaltar que tal atividade é continuação da dinâmica já realizada no módulo II. Por esse motivo, como já explicitadas as ideias da ambientação acerca do tema emoções, o professor poderá seguir a mesma dinâmica anteriormente expressa, recuperando o que os alunos se recordam, como foi feita e o passo a passo.

A etapa posterior é mostrar novamente aos estudantes o tapete das emoções e focar na figura “grite vitória”. Em seguida, o professor falará algumas situações em que são externadas as emoções relacionadas à vitória. Apresentam-se, a seguir, algumas sugestões:

- Caso consiga passar de ano direto, que atitude do tapete das emoções você faz?
- E se você não ficou de recuperação?
- Caso a sua equipe de futebol do colégio seja convidada a participar de um campeonato e vença, o que os componentes podem dizer?

Espera-se que os alunos possam entender as situações comunicativas e responder ao comando “Grite vitória”. Estima-se que a etapa do jogo dure vinte minutos e o término da tarefa, no total, cinquenta minutos. Finalizada a etapa do jogo, os alunos receberão uma folha com atividades didáticas relacionadas à figura já citada que se encontra no tapete das emoções. A seguir, apresenta-se um quadro com o nome da atividade, a quantidade de questões, os objetivos e a justificativa.

MÓDULO III

Nome da atividade e quantidade de questões: A atividade didática deste módulo denomina-se “Tapete das emoções” e é continuação do módulo II. Constituirá na terceira etapa do trabalho. Essa sequência é composta por uma tarefa com seis questões a serem preenchidas.

Objetivos:

- Consolidar o reconhecimento dos elementos nominais e verbais;
- Apropriar-se de forma autônoma da construção de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal;
- Ampliar o repertório linguístico a partir do verbo como elemento de projeção de toda e qualquer sentença.

Justificativa: Para a confecção das atividades, recorreu-se aos eixos 1 e 2 de VIEIRA (2008). Nesse caso, o estudante utiliza-se do seu conhecimento prévio e saber linguístico, seleciona as estruturas linguísticas que fazem parte da construção da frase com base na reflexão linguística sobre tais elementos, diversifica os recursos expressivos e opera sobre a própria linguagem. Isso se constata pelas perguntas de interpretação e compreensão textuais, além do preenchimento de lacunas, construção de frase e acréscimo de diferentes tipos de verbos. Não se pode deixar de mencionar que as atividades didáticas foram pautadas nas três naturezas linguísticas elencadas por Franchi (2006). No nível linguístico, o aluno deverá interpretar e responder às questões de interpretação e compreensão textuais. Já nos níveis epilinguístico e metalinguístico, o aluno reflete e manipula a linguagem completando as lacunas, construindo a frase e ampliando seu repertório de valência verbal.

Quadro 5 - Módulo III
Fonte: autora

MÓDULO III

Querido aluno, chegamos a mais um módulo!! Vamos continuar a aprender?
Conto com você!

ATIVIDADE DIDÁTICA

- 1- Observe a figura do tapete das emoções e depois responda às questões propostas.



Figura 9 - Grite vitória

- a) Que gesto o menino faz na imagem?

- b) Como o menino demonstra estar entusiasmado ou indiferente?

- c) Agora, na frase a seguir, complete com as palavras que faltam levando em conta a figura do tapete das emoções. Acrescente também um nome para a segunda lacuna. Atenção: Faça os ajustes necessários.

O menino _____ . Ele está com a _____ levantada.

- d) Na nossa escola, temos muitos motivos para gritar vitória. Agora, construa uma frase que expresse uma situação de vitória vivida por você. Em seguida, preencha as tabelas abaixo com as palavras utilizadas na sua frase.

PALAVRA QUE EXPRESSA O QUE SE FAZ, O QUE SE SENTE OU ALGO QUE ACONTECE – VERBO

PALAVRAS QUE DÃO NOME ÀS COISAS, AOS OBJETOS, AOS SERES VERDADEIROS OU IMAGINÁRIOS – NOMES

e) Acrescente outras palavras do mesmo tipo das que você colocou na tabela anterior.

PALAVRAS QUE EXPRESSAM O QUE SE FAZ, O QUE SE SENTE OU ALGO QUE ACONTECE – VERBOS

PALAVRAS QUE DÃO NOME ÀS COISAS, AOS OBJETOS, AOS SERES VERDADEIROS OU IMAGINÁRIOS – NOMES

f) Que tal montarmos uma tabela ainda mais completa? Observe as expressões do tapete das emoções e, em seguida, construa a sua própria tabela acrescentando cinco frases que demonstrem as suas emoções para os colegas de classe.

EXPRESSÕES DO TAPETE DAS EMOÇÕES
Elogie Dê uma boa ideia! Olhe nos olhos Grite vitória!

Abrace Agradeça

EXPRESSÕES QUE EXPRESSAM O QUE SE FAZ, O QUE SE SENTE OU ALGO QUE ACONTECE

A partir das reflexões apresentadas, é mister levantar as hipóteses de respostas da atividade didática do módulo III. Espera-se que os estudantes não tenham dificuldade em responder às questões a) e b), pois como já feito o trabalho prévio e contextualizado com o “Tapete das emoções” no módulo II, além da ilustração da imagem. Provavelmente, esse cenário favorecerá o raciocínio dos alunos. Acrescenta-se a isso que o vocabulário é de fácil compreensão por parte dos discentes, o que colaborará de forma positiva para as respostas das atividades didáticas.

Na pergunta da letra c), possivelmente, alguns alunos poderão apresentar dificuldades. Caso os estudantes não tenham uma boa noção sobre modo e tempo verbal para realizar os ajustes necessários à frase, pode prejudicar o preenchimento da lacuna desta atividade. Já no item d), espera-se que não haja grandes impasses, pois o aluno será convidado a construir uma frase a qual expresse uma situação de vitória vivida por ele. O que pode ocorrer é a má estruturação de construções frasais por parte do aluno. Em seguida, na mesma atividade, completará duas tabelas: uma do verbo e a outra do nome. Se não houver clareza da diferença entre verbo e nome, talvez apresente dúvidas. Nesse caso, ao completar a tabela, poderá cometer equívocos no preenchimento dos termos.

Na letra e), a expectativa é de que os alunos tenham um repertório linguístico capaz de dar conta do acréscimo de nomes e verbos, demonstrando ser um usuário da língua. Entretanto, ainda poderão permear, possivelmente, duas dificuldades: a falta de domínio da diferença entre nomes/verbos e a ausência de repertório vocabular. Espera-se que os estudantes completem, por exemplo, com os verbos “berrar” / “falar”. Para finalizar a atividade didática, na letra f), acredita-se que muitos alunos já tenham conseguido internalizar a estruturação sintática de uma sentença e sejam capazes de preencher a tabela com cinco frases que demonstrem as suas emoções para os colegas

de classe, sem grandes dificuldades. Por outro lado, ainda se pode pensar em um cenário em que parte dos estudantes venham a apresentar dúvidas conceituais ou de construção de estrutura sintática, o que não pode ser descartado.

Em relação às tarefas dos módulos II e III, é necessário embasar também a construção das atividades didáticas seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No tocante às competências gerais da Educação Básica, os itens 8, 9 e 10 que constam na página dez do referido documento elencam as recomendações do trabalho com a competência socioemocional. São eles, respectivamente: 1- autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo; 2- exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro; 3- ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação.

Nessa perspectiva, vale mencionar como as competências gerais socioemocionais da Educação Básica foram contempladas nas atividades didáticas dos módulos anteriormente expressos. Primeiramente, ao realizar a dinâmica do “Tapete das emoções”, o professor já irá trabalhar o exercício da empatia, da cooperação e da autonomia pessoal e coletiva, uma vez que, quando o aluno joga o dado e escolhe o companheiro de classe, está demonstrando as atitudes emocionais.

Ao responder às perguntas de reconhecimento das emoções associadas às figuras do “Tapete das emoções”, construir frases que expressem seus sentimentos e acrescentar nomes e verbos do mesmo campo semântico, os estudantes estarão praticando o autoconhecimento, o reconhecimento das emoções, fazendo-se respeitar e agir com responsabilidade e autonomia.

Diante das descrições já feitas, por meio de atividades lúdicas, na sala de leitura, percebe-se que o trabalho socioemocional com a utilização de atividades didáticas que reforçarão tal perspectiva contribuirá para a formação de alunos cidadãos capazes de lidar melhor com eles mesmos e com o grupo, de resolver e de contornar conflitos, de trabalhar em conjunto de forma mais equilibrada e autônoma, de argumentar e defender seu ponto de vista, além de respeitar o outro e agir de forma mais colaborativa como um ser pertencente a uma comunidade escolar.

Finalizadas as considerações do módulo III, realiza-se uma descrição sobre a sugestão de aplicação da atividade didática para que possa auxiliar o docente na futura realização das tarefas do módulo IV. Primeiramente, o professor indagará os alunos se conhecem o personagem “Menino maluquinho”. Em seguida, apresentará não só a capa do livro com a figura do personagem como também selecionará outras páginas, objetivando perceber se os estudantes conseguem caracterizá-lo, além de incentivar a participação dos componentes da turma. Nesse momento, os estudantes estarão em roda na sala de leitura e o professor caminhará em várias direções para mostrar o livro e as páginas. Com o intuito de buscar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos, seguem abaixo algumas sugestões de perguntas que poderão ser feitas:

- O personagem parece feliz ou triste?
- Ele é aventureiro?
- Ele gosta de travessuras?
- Como ele se veste?
- Ele usa algum adereço? Se sim, qual é?
- Você acha que ele tem muitos amigos?

Feitas as perguntas e ouvidas as respostas, o professor iniciará a contação de histórias do livro “Os haikais do menino maluquinho” cujo autor é Ziraldo. Nesse momento, é possível que os discentes façam algumas interferências, o que é bastante comum quando se trata de uma contação de histórias. Ao terminar a leitura, o docente poderá “dar voz” ao grupo para que opinem sobre a história. Estima-se que esta primeira etapa dure cinquenta minutos.

Na segunda etapa da atividade, o professor recuperará os apontamentos e as opiniões dos alunos e centrará a atenção para o verbo “cantar” presente em um haicai da página 41 do livro. Tal escolha se deve ao fato de o item lexical propiciar diferentes construções no que tange à projeção dos argumentos selecionados pelo verbo. Por esse motivo, foi elegido para ser trabalhado em uma atividade didática. Em seguida, o professor entregará as folhas com as tarefas para que os alunos realizem o último bloco de atividades didáticas do módulo IV. Estima-se que esta etapa e a finalização da atividade didática dure cem minutos, ou seja, dois tempos de aula.

Cumpra esclarecer considerações importantes sobre o trabalho com gêneros textuais, pois aprender Língua Portuguesa através dos gêneros é reconhecer os diversos mecanismos da língua em uso. Diante dessa ideia, compreende-se que, qualquer uso que seja feito da linguagem, ocorrerá por meio de gêneros. Segundo Bakhtin (2003, p.262), a noção de gênero é pautada em três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional:

Todos esses três elementos, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciador particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.262)

Além disso, o trabalho com gêneros textuais é mencionado tanto BNCC como também nos PCN. No tocante ao gênero discursivo, a BNCC menciona os PCN conforme pode ser verificado na citação a seguir:

O foco à linguagem como meio de participação social: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso [...] (BRASIL, 1998b, p. 32).

Vale mencionar que a BNCC situa a linguagem na área das práticas sociais referindo-se aos PCN. Dessa forma, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Outro ponto que merece destaque é a maneira como a BNCC menciona o trabalho com o texto. Para corroborar tal ideia, recorre-se a dois objetivos gerais apontados pelo referido documento. A saber,

- Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as

escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto. (BNCC, 2019, p. 97-98)

Diante das ideias elencadas pela BNCC e pelos PCN, encontram-se fundamentos legais para a confecção das atividades didáticas presentes no módulo IV as quais estão embasadas no texto como recurso de materialização o qual entra na constituição de um gênero. Nesse sentido, parte-se do reconhecimento desse mecanismo de aprendizagem como unidade central que objetiva à prática social da Língua Portuguesa.

Além disso, ao compreender um determinado gênero textual, o aluno torna-se capaz de usar e de manipular adequadamente os mecanismos da língua. Na base dessa ideia, expor o aluno a uma situação de comunicação imediata em que um determinado gênero se insere lhe dá autonomia para decidir o que e como escrever. Com isso, espera-se que haja um aumento da autonomia comunicativa do estudante e, conseqüentemente, a compreensão de que a língua pode ser usada para atender a seus objetivos e transformá-los em fatos sociais. Dessa forma, o aluno poderá refletir sobre as suas escolhas linguísticas adequadas a uma dada situação de comunicação.

Vale mencionar ainda que a escolha pelo livro “Os hai-kais do menino maluquinho” não aconteceu de forma aleatória. Seguindo os preceitos de Teresa Collomer (2007), a seleção de um livro deve se pautar em quatro critérios: 1- a qualidade literária; 2- os valores morais; 3- a opinião do leitor; 4- o itinerário de aprendizagem. Diante desse panorama e recorrendo aos apontamentos da autora, houve pertinência para a seleção deste livro.

Realizadas as considerações sobre ambientação e sugestão de aplicação da atividade didática, parte-se para a organização do módulo IV, apresentando o nome da atividade, a quantidade de questões, os objetivos e a justificativa, conforme descrito no quadro a seguir.

MÓDULO IV

Nome da atividade e quantidade de questões: A atividade didática deste módulo denomina-se “Contação de histórias”. Será a última etapa do trabalho com valência verbal. Essa sequência é composta por uma tarefa com cinco questões a serem preenchidas.

Objetivos:

- Identificar e consolidar a diferenciação entre nomes e verbos;
- Reconhecer os recursos linguísticos nominais e verbais e encaixá-los adequadamente em uma sentença;
 - Perceber as diferentes possibilidades de valência verbal que o mesmo verbo pode apresentar;
 - Apropriar-se de forma autônoma de diferentes construções de sentenças pautadas na estruturação sintática de valência verbal, fazendo as suas próprias escolhas linguísticas;
 - Ampliar o repertório linguístico a partir do verbo como elemento de projeção de toda e qualquer sentença.

Justificativa: Utilizaram-se para a confecção das atividades os eixos 1 e 2 de VIEIRA (2008). Nesse sentido, o estudante recorre ao seu conhecimento prévio e saber linguístico, seleciona as estruturas linguísticas que farão parte da construção da frase com base na reflexão linguística sobre tais elementos, diversifica os recursos expressivos e opera sobre a própria linguagem. Isso se verifica pelo reconhecimento da quantidade de nomes ligados ao verbo, identificação dos argumentos internos e externos em uma estrutura frasal, acréscimo de verbos e ampliação de estruturas. Além disso, convém mencionar que as atividades didáticas foram baseadas nas três naturezas linguísticas abordadas por Franchi (2006). No nível linguístico, o aluno deverá preencher a quantidade de nomes ligados à estrutura das frases, além de utilizar tal nível para o auxílio na confecção de frases. Já nos níveis epilinguístico e metalinguístico, o estudante reflete e manipula a linguagem completando as lacunas, construindo as frases, ampliando seu repertório de valência verbal e realizando substituições adequadamente.

Quadro 6 - Módulo IV
Fonte: autora

MÓDULO IV

Você já está quase finalizando as tarefas! Seja bem-vindo ao módulo IV!

ATIVIDADE DIDÁTICA

1- Depois de ouvir a contação de histórias do livro “Os hai-kais do menino maluquinho”, observe as frases a seguir:

- Frase 1: O menino maluquinho canta.
- Frase 2: O menino maluquinho canta uma música.
- Frase 3: O menino maluquinho canta uma música para o seu avô.

a) Circule os nomes presentes nas frases.

Frase 1: O menino maluquinho canta.

Frase 2: O menino maluquinho canta uma música.

Frase 3: O menino maluquinho canta uma música para o seu avô.

b) Você consegue perceber quantos nomes estão ligados a cada verbo? Agora, faça um X na tabela a seguir indicando o número de nomes que apareceram em cada frase.

	1	2	3	4
Frase 1				
Frase 2				
Frase 3				

c) Agora que você já sabe que os verbos se ligam a diferentes quantidades de nomes, observe a tabela a seguir. Depois, escreva frases, acrescentando outros verbos e completando adequadamente os espaços em branco. Atenção: observe atentamente a estruturação das frases.

Verbos com 1 nome	O menino maluquinho	canta		
Verbos com 2 nomes	O menino maluquinho	canta	uma música	
Verbos com 3 nomes	O menino maluquinho	canta	uma música	para o seu avô

Verbos com 1 nome				
Verbos com 2 nomes				
Verbos com 3 nomes				

d) Depois de realizar a leitura compartilhada do livro “Os hai-kais do menino maluquinho” com seu grupo de amigos, selecione cinco (5) verbos do livro

escolhidos por vocês e construa frases em que esses elementos podem estar acompanhados por 1, 2 ou 3 nomes.

e) Sabemos que o menino maluquinho usa uma panela na sua cabeça. Ele ficou tão interessado na nossa atividade que gostaria de colaborar emprestando o seu acessório e aprendendo com você. Para isso, volte no exercício anterior e veja as frases que foram construídas por você. Em seguida, escreva em cada uma das panelas os verbos que estão acompanhados de 1, 2 ou 3 nomes.

- **Panela do menino maluquinho com verbos acompanhados por 1 nome**

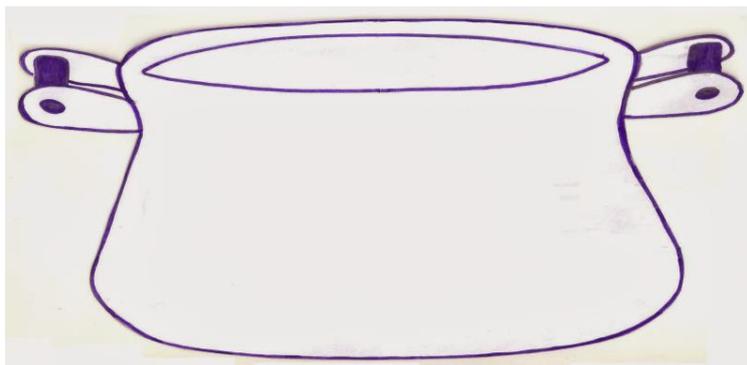


Figura 10 - Panela 01

- **Panela do menino maluquinho com verbos acompanhados por 2 nomes**

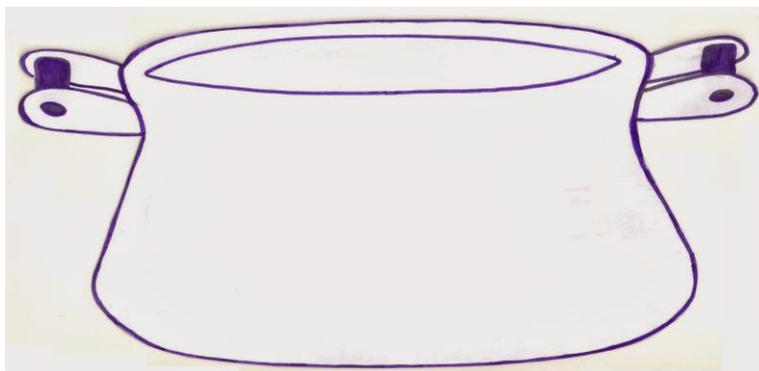


Figura 11 - Panela 02

- **Panela do menino maluquinho com verbos acompanhados por 3 nomes**

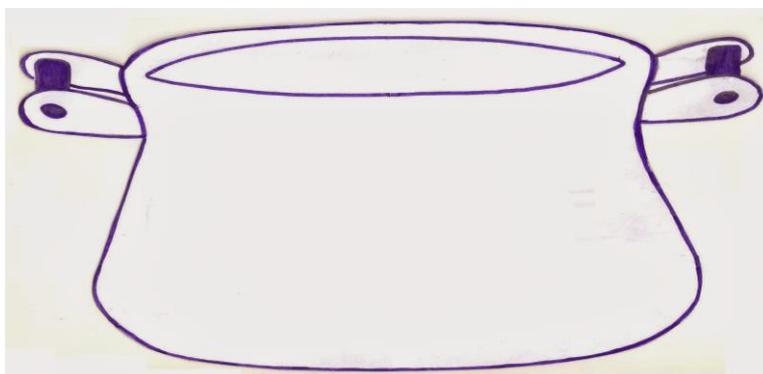


Figura 12 - Panela 03

Agora sim o menino maluquinho já pode participar da sua história!

A partir das reflexões apresentadas, é importante levantar as hipóteses de respostas das atividades didáticas do módulo III. Espera-se que na letra a) os alunos tenham poucas dificuldades em circular os nomes das frases, pois, nos módulos anteriores, já foram feitas tarefas de reconhecimento de elementos linguísticos. Entretanto, podem existir casos em que alguns estudantes ainda não consigam perceber com clareza esses termos nas frases.

Já na letra b), caso o aluno ainda não tenha internalizado o entendimento de que, em uma dada sentença, há termos os quais estão ligados a um determinado verbo, possivelmente, não conseguirá assinalar adequadamente a quantidade de nomes presentes em cada frase. Na alternativa c), como houve a preocupação com a colocação de modelos e a divisão em blocos, acredita-se que seja um ponto positivo na condução do exercício. Diante disso, provavelmente, alguns discentes sintam-se mais seguros no preenchimento das tabelas. Contudo, ainda se esbarra na possível dificuldade na construção sintática de uma dada sentença e na disposição correta de tais elementos linguísticos na frase.

Na alternativa d), o aluno é convidado, de forma autônoma, a construir as sentenças fazendo as próprias escolhas de valência verbal. Possivelmente, alguns estudantes podem enfrentar dificuldades, primeiramente, na seleção dos verbos do livro e, posteriormente, na estruturação sintática das sentenças. Na última tarefa, caso o aluno ainda não tenha compreendido que, em uma dada sentença, há verbos os quais são

acompanhados por 1, 2 ou 3 nomes, possivelmente, terão dificuldades no preenchimento das panelas do menino maluquinho.

Constata-se que as atividades didáticas buscaram sistematizar, diversificar e ampliar o repertório linguístico do aluno para que possa ser capaz de fazer escolhas conscientes de estruturas linguísticas de valência verbal, colaborando, assim, significativamente para o aprendizado e para o aprimoramento de recursos linguísticos de que a língua dispõe.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, verificou-se que a construção de um conjunto de atividades didáticas, cujo tema é a valência verbal, será um caminho possível e viável para contribuir efetivamente no desenvolvimento da capacidade analítica do aluno sobre os elementos linguísticos de que a língua dispõe na formulação de sentenças. Entretanto, não se pode deixar de considerar que, para que haja êxito na aplicação, é fundamental um trabalho de mediação do professor regente da Sala de Leitura atuante na escola, pois esta atividade representa um desafio não só na forma de abordagem do conteúdo como também na metodologia a ser adotada.

Vale considerar, também, que é essencial o desenvolvimento de um olhar consciente das práticas pedagógicas por parte do docente, tomando por base o aporte teórico fundamentado e consolidado ao logo desta dissertação, como as orientações dos documentos oficiais, a abordagem tradicional dos conceitos (verbo e regência verbal) e os estudos linguísticos desenvolvidos por outros teóricos.

A partir desse panorama, espera-se que o conjunto de atividades didáticas proposto, ao fim da sua realização, considere o aluno capaz de ser autônomo no fazer pedagógico para que, dessa forma, alcance a consciência das estruturas linguísticas de valência verbal as quais envolvem o processo de aprendizagem preparando-o de forma mais consistente para a etapa posterior de ensino.

Além disso, espera-se que o professor adote uma postura dialógica, reflexiva e colaborativa, pautando-se nos conhecimentos prévios que o falante já possui e, posteriormente, fazendo com que o estudante aumente o seu repertório linguístico ao realizar escolhas linguísticas adequadas a uma dada situação comunicativa. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de um tratamento mais aprofundado sobre o tema deste trabalho.

Na base dessa ideia, a escola é o ambiente propício em que o estudante poderá ter contato com outras práticas da linguagem, além de ser capaz de fornecer ferramentas as quais auxiliem no entendimento do trabalho com o verbo como elemento que projeta a grade argumental, impactando, possivelmente, em uma melhor produção escrita, além de ser um facilitador do aprendizado das funções sintáticas na etapa posterior.

Espera-se que este trabalho contribua para que os alunos:

- Reconheçam os elementos linguísticos (nomes ou verbos) que fazem parte de uma sentença;
- Sejam capazes de preencher os argumentos de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal;
- Preencham os argumentos de uma frase levando em consideração a estrutura sintática da sentença;
- Desenvolvam sua capacidade analítica de percepção de que a língua apresenta uma estrutura pautada no verbo o qual pode apresentar diferentes possibilidades de valência verbal;
- Apropriem-se de forma autônoma da construção de uma frase pautada na estruturação sintática da valência verbal;
- Percebam as diferentes possibilidades de valência verbal que o mesmo verbo pode apresentar; e
- Façam usos efetivos dos recursos linguísticos nominais e verbais e que saibam encaixá-los adequadamente em uma sentença.

Dessa forma, acredita-se que o trabalho sistematizado e bem orientado realizado pelo professor, cujas atividades didáticas foram pautadas tanto em documentos legais quanto de aporte teórico, construa pontes significativas as quais leve o aluno a adquirir novos saberes a partir do que foi consolidado na etapa dos anos iniciais.

Espera-se que, assim, as reflexões apontadas ao longo deste trabalho, incentivem aos docentes repensarem as práticas pedagógicas as quais envolvam a participação ativa dos alunos com o intuito de ampliar a sua capacidade analítica sobre a língua. Além disso, oportunizam-se novos aprendizados e enfatiza-se o processo de conscientização da aprendizagem por parte do estudante, trazendo mais significação para o espaço escolar no qual ele está inserido.

Entende-se que o trabalho aqui apresentado constitui, então, uma amostra – embora ainda não integralmente aplicada e avaliada – de como se considera um caminho possível e viável para proceder no ensino de valência verbal. Nesse sentido,

vale ressaltar que o discente, também, é coautor do seu processo de aprendizagem, sendo capaz de fazer escolhas de elementos linguísticos que fazem parte da estruturação da sentença no que tange à grade argumental.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, Gostosuras e bobices**. Editora Scipione ,2008 5 edição.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**.8. ed.Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes,2003.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola: e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

_____, **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Parábola, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26/02/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MMEC/SEF, 1998^a.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo, Global,2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo Linguagem e Alfabetização**, Petrópolis,RJ:Vozes,2004

DUARTE, M. E. L; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de Português e “adequação linguística”. Rio de Janeiro, Matraga: Estudos Linguísticos e Literários, v. 22, n. 36, 2015. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17046/0>>. Acesso em: 7 jan. 2019. DOI: 10.12957/matraga.

DUARTE, Maria Eugênia.. Termos da oração In.:VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2018. p. 185-203.

DUARTE, Maria Eugênia.. Termos da oração In.:VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2018. p. 185-203.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**, Editora Artes Médicas,Porto Alegre 1994

GAVAZZI, Sigrid e PAULIUKONIS, M. A. L. *Da Língua ao Discurso*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2007.

ILARI, Rodolfo e NEVES, M. H. M. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**.Campinas SP Editora Pontes,2001 8ª Edição.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. L. *Texto e contexto*. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos**. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2003.

ROCHA LIMA, C. S. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A; SÁ JÚNIOR, L. A. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens propostas e reflexões*. Natal: EDUFRRN, 2017.

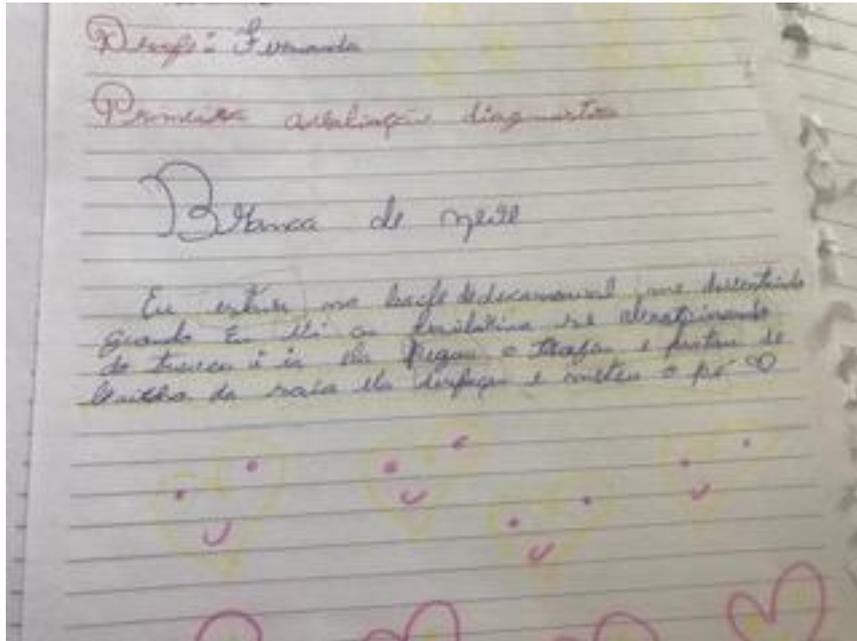


Figura 15 - Aluno 3



Figura 16 - Aluno 4