

## Sequência didática multimodal para a Educação Básica: uma perspectiva de trabalho com a classe gramatical *verbo*

Multimodal didactic sequence for Basic Education: a perspective of working with the verb grammatical class

177

Victória Caroline Teodoro  
Flaviane Faria Carvalho

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo contribuir para a compreensão da classe gramatical *verbo*, por meio da formulação de uma sequência didática multimodal calcada no uso das metodologias ativas. A referida sequência didática foi desenvolvida tendo em vista a dificuldade enfrentada pelos alunos em compreender e identificar a classe gramatical *verbo*, em uma disciplina de Reforço Escolar-Língua Portuguesa ministrada na cidade de Areado-MG, no período de maio a dezembro de 2022. Para tanto, foi adotada a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1973, 1985, 1994) e da Multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2005, 2006; Minas Gerais, 2018, Brasil, 2018) aliadas à prática das metodologias ativas (Eison; Bonwell, 1991; Bacich; Moran, 2016) para elaborar uma sequência didática baseada nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004). Como conclusão deste trabalho, destaca-se a validade da sequência didática proposta como facilitadora do trabalho do professor de Educação Básica na preparação de atividades em seu cotidiano escolar, bem como a possibilidade de ser adaptada para ser aplicada ao ensino de outras classes gramaticais.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional; Multimodalidade; Sequência Didática; Metodologias Ativas; Verbo.

**Abstract:** This article aims to contribute to the understanding of the grammatical class of verb, through the formulation of a multimodal didactic sequence based on the use of active methodologies. The aforementioned didactic sequence was developed taking into account the difficulty faced by students in understanding and identifying the grammatical class verb, in a School Reinforcement-Portuguese Language subject taught in the city of Areado-MG, from May to December 2022. To Therefore, the theoretical-methodological perspective of Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1973, 1985, 1994) and Multimodality (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2005, 2006; Minas Gerais, 2018, Brasil, 2018) were adopted, combined with practice of active methodologies (Eison; Bonwell, 1991; Bacich; Moran, 2016) to develop a didactic sequence based on the studies of Schneuwly and Dolz (2004). As a conclusion of this work, the validity of the proposed didactic sequence stands out as facilitating the work of the Basic Education teacher in preparing activities in their daily school life, as well as the possibility of being adapted to be applied to the teaching of other grammatical classes.

**Keywords:** Systemic Functional Linguistics; Multimodality; Following teaching; Active Methodologies; Verb.

### Introdução

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos em compreender a classe gramatical *verbo*, na ministração de aulas de Reforço Escolar do Ensino



Fundamental, durante o período de maio a dezembro de 2022 na cidade de Areado-MG, este trabalho apresenta o processo de desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática multimodal inspirada pelas metodologias ativas para o ensino da referida classe gramatical. A turma escolhida foi o 7º ano do Ensino Fundamental/Reforço, composta por cerca de 20 alunos, com faixa etária entre 11 a 12 anos.

Buscando fazer um levantamento das principais dificuldades na aprendizagem em Língua Portuguesa, foi realizada uma aula introdutória dialogada, em que, primeiramente, explicou-se o funcionamento da disciplina, depois pediu-se que todos se apresentassem brevemente e, posteriormente, perguntou-se aos alunos quais seriam suas principais dificuldades em Língua Portuguesa. Em grande parte das turmas, a resposta estava relacionada às classes gramaticais e, para nossa surpresa, todas as turmas, por unanimidade, responderam ter dificuldades com a classe gramatical *verbo*.

A partir dessa problemática comum, detectou-se uma falha no ensino da gramática e a necessidade de uma reformulação metodológica nas aulas e materiais de Língua Portuguesa, já que o método tradicional não estava sendo eficaz. Para essa reformulação prática no ensino gramatical, foram propostos três caminhos essenciais para a aplicação dessa metodologia.

A princípio, a intenção foi encontrar estudos baseados em uma gramática não-tradicional, o que inclui uma visão não tradicional da classe gramatical *verbo*. Para isso, recorreu-se às contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). O segundo passo consistiu na busca por conceitos que abordassem metodologias ativas e multimodais, o que tem sido muito difundido nas atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e no Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018), bases teóricas para os planos de aula do Reforço Escolar.

Para essa etapa, a abordagem de multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen (1998; 2006), Rojo (2011) e Van Leeuwen (2005) foram de grande relevância. Para os conceitos de Metodologia Ativa, recorreu-se aos estudos de Eison e Bonwell (1991), bem como de Bacich e Moran (2016). Por fim, o terceiro passo centrou-se na busca pela aplicação dessa proposta



metodológica através da formulação de uma sequência didática (SD), tendo como base o modelo desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004).

Face a tais considerações, o objetivo principal desta pesquisa foi contribuir para a compreensão da classe gramatical *verbo*, por meio da elaboração de uma sequência didática calcada em metodologias ativas (Gamificação e Aprendizagem por Pares) para alunos do Ensino Fundamental, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Por tais razões, acredita-se que este estudo pode se mostrar relevante não somente por auxiliar no domínio da compreensão da classe gramatical *verbo* por parte do aluno, mas também por se mostrar como facilitador e guia no trabalho dos professores que observam dificuldades semelhantes em seu cotidiano escolar. O professor também tem a possibilidade de aplicar o estudo proposto em outras classes gramaticais, como sujeitos, advérbios, adjetivos e também nos diversos tipos de gêneros textuais existentes na Língua Portuguesa, e, se desejar, também pode aplicar em outras áreas do conhecimento.

### **Concepções de verbo à luz das gramáticas tradicionais**

Para dar início a este estudo, é necessário discorrer a respeito dos conhecimentos da classe gramatical *verbo*, já que é o foco da presente pesquisa. Juntamente com os conceitos, será descrita a metodologia utilizada em sala de aula relacionada a tais conceitos.

Segundo a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, "verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo" (Cunha; Cintra, 2017, p. 393). A partir desta definição, é possível perceber que o verbo é uma classe gramatical relacionada ao tempo. Sendo assim, o verbo poderia ser passado para o pretérito, presente ou futuro. Esse foi, portanto, o primeiro conceito exposto em sala de aula, antes de formular o modelo de sequência didática sugerido por Schneuwly e Dolz (2004).



A primeira atividade elaborada à luz desse conceito foi feita no quadro branco e consistiu na apresentação de frases como: "Fiz café ontem", "Juliana andou de carro mais cedo", "Amei aquele rapaz". Em seguida, solicitou-se aos alunos que identificassem qual palavra daria para mudar o tempo verbal. A princípio, eles tiveram bastante dificuldade, mas, à medida que os exemplos se seguiam, conseguiram identificar os verbos mais facilmente. Porém, alguns meses depois, para a aplicação de uma atividade de regência verbal, eles já haviam se esquecido do que era *verbo* – o que levou à conclusão de que esse método não foi tão eficaz como se havia suposto.

Acolhemos, então, outro conceito de verbo também muito disseminado tradicionalmente: "verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno" (Cegalla, 2000, p. 182). Esse conceito de verbo tem sido muito aceito e propagado nas escolas por muitas décadas. Porém, mesmo relacionando os verbos às ações, ainda assim, grande parte dos alunos não conseguiam identificar os verbos nas frases, já que nos deparamos com dois problemas: nem todos os verbos expressam ações verbais e nem todas as ações são verbos. Um exemplo disso diz respeito aos verbos de ligação. Nos enunciados "A mesa está quebrada" ou "A missão foi concluída", por exemplo, a ação está mais ligada ao adjetivo do que ao verbo. Essa dificuldade na identificação do verbo prejudicou o aprendizado de outras matérias correlacionadas pelos alunos, como a identificação do predicado, sujeito e complementos verbais.

Durante a pesquisa, encontramos, ainda, outra definição de verbo: "Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza no falar seu significado lexical" (Bechara, 2009, p. 173). Nesse conceito de verbo expresso por Bechara, a identificação da classe está ligada à fala, o que evidencia o fato de não estar associado apenas a uma modalidade. Sendo assim, para a compreensão da classe gramatical *verbo*, seria necessário o uso de diferentes recursos, como os gestuais, imagéticos, sonoros, audiovisuais, entre outros, instanciados em contextos sociais específicos, para cumprir com propósitos também específicos.



Esse foi, portanto, o ponto de partida para compreender o porquê da dificuldade na identificação do verbo: a falta de uma abordagem gramatical que levasse em conta todos esses aspectos no processo de aprendizagem desta classe.

### **Gramática Sistêmico-Funcional: uma alternativa às gramáticas tradicionais**

A respeito da gramática, até o presente momento, foram realizados muitos estudos que afirmam a importância de seu ensino em uso, refutando a ideia de língua estática, devendo esta ser ensinada em contextos sociais específicos, observando as interações sociais, conforme defendido por Halliday (1994) em sua teoria Linguística Sistêmico-Funcional, sendo confirmado posteriormente por Kress e Van Leeuwen (1996).

Segundo Conceição (2017, p.15), “torna-se necessária a reformulação no ensino de gramática, de modo a criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras”. Essa autora reafirma a necessidade de atualizar o ensino de Língua Portuguesa e de gramática, por meio de novos métodos de ensino que façam com que os alunos realizem tarefas que mobilizem os conhecimentos adquiridos. Desse modo, poderão ser criadas condições para que os discentes sejam capazes de escolher diferentes técnicas e métodos, usar o vocabulário adequado na situação adequada, redigir dentro das normas e construir textos coerentes – o que lhes permitirá compreender o funcionamento da língua e os padrões básicos do sistema linguístico nas atividades de leitura e produção de textos (Conceição, 2017).

Nessa seara, é importante destacar o estudo de Neves (1994), ancorado em Halliday (1985). Nele, a autora traça um quadro comparativo da gramática formal com a funcional, destacando os elementos fundamentais desta última, como o fato de considerar a língua como um instrumento de interação social, uma rede de relações baseada na comunicação e na importância do contexto.

Segundo Halliday (1973, p.104), a noção de "função" não se refere aos papéis desempenhados pelas classes de palavras ou aos sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao propósito que a linguagem cumpre na



vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados.

A gramática vai além de regras de correção. É um meio de representar padrões de experiência [...] possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade para dar sentido a sua experiência sobre o que está acontecendo ao seu redor e dentro deles (Halliday, 1985, p. 101, *tradução nossa*).

Com base nesses conceitos gramaticais, foi possível estipular uma visão funcional da gramática, uma gramática pautada nas experiências do mundo real e no contexto situacional, um dos caminhos norteadores da presente pesquisa.

### **Conceito e aplicação da multimodalidade aliada às metodologias ativas**

Partindo desses pressupostos, foi possível inferir que o ensino de conteúdos gramaticais deve estar aliado a instrumentos comunicativos e sociais. Tendo como base as demandas comunicativas da atualidade, também foi possível perceber que a abordagem de textos calcada na multimodalidade, em interface com as novas tecnologias, pode oferecer recursos produtivos para o ensino da gramática, de uma perspectiva funcional.

Uma análise multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2006) consiste em considerar a relação entre os diferentes modos semióticos (visuais, escritos, sonoros etc.) para a produção/compreensão do sentido de um texto.

A análise multimodal deve trabalhar com conceitos e métodos que não são específicos à língua, ou a nenhum outro modo, mas que podem ser aplicados relacionando-se os diferentes modos. Tais conceitos deverão necessariamente centrar-se nas funções comunicativas que podem ser realizadas por vários ou todos os modos semióticos (Van Leeuwen, 2005, p. 15).

A multimodalidade aborda diferentes recursos semióticos que vão além do texto escrito, como a utilização da linguagem visual, oral, entre outras.

Sabemos que os alunos já fazem uso da multimodalidade e de várias linguagens em seu cotidiano através do consumo das redes sociais, filmes, séries, notícias. A escola, por sua vez, não deve ignorar esse fato, mas



apropriar-se dessas novas tecnologias para melhorar o ensino: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (Rojo, 2011, p. 99).

Como afirma Kress (2004), produzir textos verbais escritos foi o modo de produzir sentido dominante no passado, na civilização ocidental. Nessa perspectiva, Coscarelli (2012, p. 149) afirma que o sentido da palavra ‘texto’ se tornou mais amplo, observando outras instâncias comunicativas e aspectos semióticos. Examinando esta ampliação nos conceitos de texto, chegamos ao conceito de multiletramentos, fundado pelo *New London Group* (Cope; Kalantzis, 2000), que logo depois foi aprimorado por Gunther Kress e Theo van Leeuwen, dois dos mais importantes teóricos e pesquisadores sobre o tema. Eles defendem que “todos os textos são multimodais [...] A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos” (Kress; Van Leeuwen, 1998, p.186).

A respeito do letramento multimodal, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) postula que:

Considerando os dois argumentos que justificam a multiplicidade defendida pelos multiletramentos, a diversidade cultural e linguística de um lado, e a influência de novas tecnologias comunicativas de outro, “[e]m ambos os casos, tem-se em mente modos de representação mais amplos e mais dinâmicos do que exclusivamente a linguagem verbal” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 45). Tais constatações apontam para a importância do letramento multimodal, como um conjunto de práticas que consideram essa ampliação de foco da linguagem verbal para outros modos semióticos a fim de dar conta dessa multiplicidade (Minas Gerais, 2018, p. 243).

É por este motivo que a sequência didática desenvolvida no presente estudo buscou envolver, em todos os seus processos, recursos multimodais, abordando também o uso das novas tecnologias e das metodologias ativas, inclusive no processo avaliativo, pois:

A avaliação deve ser multimodal, multidimensional. Isso quer dizer que ela deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens — não só por meio de testes escritos; por outros agentes, além do professor — o próprio estudante, um ou mais colegas, pessoas da comunidade (Minas Gerais, 2018, p. 249).



A multimodalidade se fez presente também por meio do uso e criação de mapas mentais, músicas, mímicas e imagens. De acordo com a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Em relação às metodologias ativas, o termo foi criado pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, lançado em 1991. Para eles, o estudante deve ser mais que um ouvinte e maior ênfase deve ser dada ao seu protagonismo e ao desenvolvimento de suas habilidades:

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras, este livro mostra a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa (Bacich; Moran, 2016, p. 18).

Neste excerto, os autores exemplificam alguns tipos de metodologias ativas. As utilizadas neste estudo foram a Gamificação e a Aprendizagem em Pares ou Times:

A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuam a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo [...] A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem, contribui para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do aluno (Busarello *et al.*, 2014).

Dessa forma, a utilização de games para a consolidação de conteúdos de maior nível de dificuldade ou que não eram consolidados através das metodologias tradicionais têm se mostrado um recurso de aprendizagem bastante produtivo. Neste trabalho, o uso da Gamificação se deu através dos jogos *Stop* e *Wordwall*.



A Aprendizagem entre Pares (do inglês *peer instruction*) é uma metodologia ativa de ensino em que são formadas duplas ou grupos de alunos com o objetivo de que um ajude o outro a compreender determinado conteúdo. Essa interação entre os estudantes, sob orientação do educador, costuma facilitar o entendimento e a consolidação da matéria. Muitos alunos possuem mais liberdade em tirar dúvidas e facilidade em produzir quando estão em grupo, consultando-se mutuamente e tendo o professor como mediador do processo. No trabalho com duplas e grupos, desafios que individualmente seriam muito difíceis de serem solucionados se tornam mais fáceis.

### **Conceito de sequência didática**

No livro *Gêneros orais e escritos na escola*, os autores Schneuwly e Dolz (2004) definem o conceito de sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82). Neste mesmo capítulo, os autores explicam que a finalidade de uma sequência didática é ajudar o aluno a dominar gêneros que ainda não conheçam, ou o façam de maneira insuficiente, gêneros esses de difícil acesso ou aprendizagem pela maioria dos alunos.

Segundo Marcuschi (2010, p. 23), os gêneros textuais constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas e efetuando realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Sendo assim, os gêneros textuais nos fornecem diversos modelos de comunicação, a fim de aprimorá-la. Estes são alguns exemplos de gêneros textuais apontados por Marcuschi (2010): telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Os gêneros textuais explorados nesta sequência são pouco tradicionais, mas cumprem o objetivo de exercer funções sociocomunicativas com vistas a



aprimorá-las. São eles: Conto, com o objetivo de utilizar um texto literário curto para facilitar a identificação dos verbos; Brincadeiras Populares, visando ao ensino aliado à diversão; Música, priorizando o modo sonoro para simplificação do conteúdo, conciliando-o com o aspecto cultural e social vivenciado pelos alunos; Jogo Stop Linguístico, a fim de trabalhar diversos modos comunicativos; Mapa Mental, explorando o aspecto visual para a síntese dos conceitos aprendidos; Atividade de preenchimento de lacuna utilizando o modo imagético para substituir os verbos no modo escrito e construir sua imagem mental e Jogos Virtuais, com o propósito de inserir o uso das TICs a favor da educação.

É evidente que um dos melhores recursos para a aplicação de métodos multimodais, metodologias ativas e gêneros textuais diversificados é por meio das sequências didáticas, pois elas ordenam uma série de recursos e métodos facilitadores da aprendizagem, o que, para a presente pesquisa, foi essencial, já que a problemática encontrada foi justamente a dificuldade em comum de difícil domínio pela maioria dos alunos do Reforço. Para Schneuwly e Dolz (2005, p. 83): “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

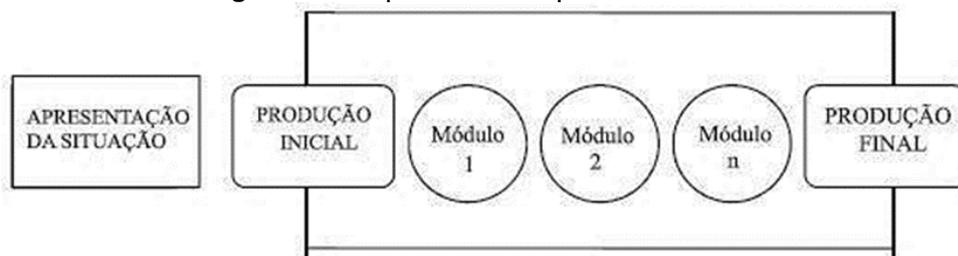
É importante destacar, por fim, que o trabalho com novas linguagens implica buscar novas metodologias. Nesse sentido, as sequências didáticas servem como facilitadoras para o domínio dos diferentes tipos de gêneros e linguagens.

### **Proposta de sequência didática**

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) exemplificam um esquema de estrutura de base de uma sequência didática:



Figura 1 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A **apresentação da situação** é o momento em que o aluno tem a oportunidade de se expressar oralmente ou por escrito. Essa fase se enquadra no primeiro contato estabelecido com os alunos na aula introdutória. Trata-se do momento da primeira diagnose através da interação dialogada, a fim de que, a partir da dúvida central expressada pelos alunos, seja possível propor estratégias ligadas à classe verbal. Schneuwly e Dolz (2004) sugerem duas dimensões para a apresentação da situação: a primeira é a apresentação de um problema de comunicação. Nessa dimensão, há a delimitação do gênero a receber enfoque, quem participa da produção, de que forma é a participação e a quem estará dirigida. Por esse viés, foi possível delimitar que a produção se sucederia por turmas do Ensino Fundamental. A participação ocorreria em duas etapas: a primeira seguindo as metodologias tradicionais da gramática e a segunda orientada pela visão funcional e multimodal. A pesquisa estaria dirigida aos próprios alunos, para a verificação final de seu desempenho.

A segunda dimensão está relacionada à preparação dos conteúdos e à ênfase na importância do conteúdo referido. No caso em questão, evidenciamos a importância da classe gramatical *verbo*. Algumas frases foram colocadas no quadro, como “Lucas e sua família foram passear” “Lucas foi passear” “Lucas está passeando” “Lucas passeia”, e os alunos teriam a oportunidade de atribuir ao verbo a função de núcleo de cada oração, conforme a habilidade EF07LP04 da BNCC, que consiste em “Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações” (Brasil, 2018, p. 171), percebendo as intenções das escolhas verbais de acordo com a função exercida pelo verbo. Os alunos também puderam observar como o verbo é capaz de construir a

identidade dos sujeitos. Por exemplo, nas sentenças “Lucas morreu”, “Lucas matou” e “Lucas morreu após matar sua namorada”, o participante Lucas tem identidades completamente diferentes. Na primeira, Lucas é vítima da ação(morte), na segunda é o executor da ação (assassinato) e na terceira exerce as duas ações ao mesmo tempo, formando em Lucas uma identidade de vítima e agressor, ao mesmo tempo.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o momento da **produção inicial** é marcado pela instrução do professor para a criação de uma primeira produção, que visa a analisar se os alunos são ou não capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, permitindo circunscrever as capacidades dos alunos e suas potencialidades: “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 86).

Essa produção pode se suceder por meio de duas atividades: a primeira, identificar todos os verbos presentes em um determinado texto. Sugerimos o trabalho com o gênero textual Conto, uma escolha literária simples, curta e com uma boa quantidade de verbos, como o conto *O prego*, dos irmãos Grimm. Como segunda atividade, propomos analisar uma lista de palavras e assinalar quais delas são verbos. Ambas as atividades seguem o uso de gramática tradicional, para a verificação do desempenho dos alunos antes da aplicação dos módulos, que é o momento da introdução da gramática funcional. A partir dessas atividades diagnósticas, é possível perceber quem tem domínio da classe e quem apresenta dificuldades na identificação. É provável que muitos alunos demonstrem dificuldades na identificação, como foi o caso observado na ministração do Reforço Escolar. Por conseguinte, percebemos que, na aplicação dos módulos, a metodologia deveria ser diferente, através de diferentes modalidades, pois os conceitos tradicionais não se mostraram efetivos.

A partir desse diagnóstico, iniciou-se a formação dos **módulos**. Sobre eles, os autores lhes atribuem a seguinte função: “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos



alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 87). O desenvolvimento dos módulos consistiu no uso das metodologias ativas multimodais, a fim de solucionar o problema em questão. Vale salientar que, a respeito dos módulos, os autores apontam uma quantidade  $n$  de módulos, ou seja, não há um limite de módulos a serem desenvolvidos, desde que, na produção final, o objetivo de solucionar o problema da situação inicial seja alcançado.

O primeiro módulo consiste na formação de uma imagem mental a respeito dos verbos transitivos e intransitivos, evidenciando que os verbos de ligação não possuem uma imagem mental definida nem uma ação verbal. Essa atividade pode se dar pelo uso de mímicas, típica do gênero textual Brincadeiras Populares, utilizando o modo de comunicação gestual. Sugerimos que o professor, sempre que possível, utilize a Aprendizagem em Pares ou duplas.

Nesse caso, os alunos podem ser divididos em duas equipes, e ganha aquela que mais acertar a ação verbal designada. Para isso, o docente pode fazer uma lista de verbos como “nadou”, “falou”, “é”, “ficou”, dormiu”, morreu”, “correu”, “foi”, dentre outros. Ele deve dizer uma dessas palavras no ouvido de um dos alunos participantes da equipe, que deve representá-la, a fim de que sua equipe acerte qual verbo foi dito pelo professor. Neste primeiro módulo, será possível perceber como os verbos intransitivos e transitivos são mais fáceis de ser representados, enquanto os verbos de ligação não possuem a mesma facilidade. Após a realização desta atividade, muitos provavelmente conseguirão compreender os tipos de verbos.

O segundo módulo utiliza o modo comunicativo sonoro através do gênero textual Música. Ele pode se desdobrar de duas formas: na primeira, os alunos escutam e interpretam uma canção escolhida pelo professor e depois buscam identificar os verbos presentes em alguns trechos dela. Neste caso, aconselhamos escolher trechos de músicas em que apenas uma palavra seja *verbo*.

Por exemplo, na música “O que é que tem” dos cantores Jorge e Mateus, há alguns trechos relevantes para a identificação do verbo: Dá um



gosto de **pensar**; Eu, você, o céu e a noite inteira para **amar**; E quando o sol **chegar**; a gente **ama** de novo; a gente **liga** pro povo; e **casa** semana que vem. Cada um desses fragmentos da música possui um verbo, o que facilita a identificação por parte do aluno. A segunda forma seria através do uso de paródias, recurso esse já bem utilizado por diversos docentes na atualidade e que tem mostrado resultados positivos no domínio de conteúdos mais complexos. Os alunos poderiam escolher uma música e parodiá-la, inserindo os principais conceitos do verbo, seus tipos, exemplificando os verbos mais comuns e evidenciando sua relevância. Depois, poderiam expor essas produções em um trabalho na sala de aula ou nas plataformas digitais, como Youtube e TikTok, divulgando desta forma o conhecimento a outros.

No terceiro módulo, recomendamos o recurso da Gamificação, através do gênero textual Jogo *Stop Linguístico* a respeito das classes de palavras, que incluiu a classe *verbo*. Na atividade, também pode ser trabalhada a ortografia e diferentes modos comunicativos, como escuta, oralidade, escrita e habilidades como agilidade e associação cultural. Juntamente com a Gamificação, a metodologia da Aprendizagem em Pares também deve ser aplicada, ao decorrer de todos os módulos e na produção final.

Os alunos podem, ainda, ser divididos em duplas e, à medida que as letras forem sorteadas, devem responder às lacunas no menor tempo possível e de forma correta. Como incentivo, a dupla vencedora pode ganhar um brinde simples. Nesta atividade, é esperado maior envolvimento e interesse dos alunos nesta atividade multimodal do que em uma atividade utilizando somente o modo escrito. Os alunos provavelmente terão maior desempenho ao identificar verbo em relação à produção inicial. Essa atividade proporciona avaliar não somente a classe gramatical *verbo*, mas também o domínio ou a dificuldade nas outras classes gramaticais. Uma possível problemática é os alunos confundirem substantivos abstratos com verbos, alegando que conseguem alterá-los no tempo. Por exemplo: ódio (odeio, odiei, odiarei), estresse (estressei, estressarei), culpa (culpou, culpava).





**Figura 3 – Gênero Textual Atividade Preencha as Lacunas: transitividade verbal multimodal.**

1. Observe as imagens de cada questão, depois identifique e classifique o verbo em: intransitivo, de ligação, transitivo direto, transitivo indireto ou transitivo direto e indireto:
- a) A criança  :Verbo: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_
- b) Ele \_\_\_\_\_ feliz: Classificação: \_\_\_\_\_. Qual imagem poderia ser desenhada para representar este verbo? Justifique.  
\_\_\_\_\_
- c) Fábio  para conseguir chegar a tempo na reunião.  
Verbo: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_
- d)  uma bolsa de marca para minha mãe  
Verbo: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_
- e)  uma bolsa. Verbo: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_
2. Os verbos bitransitivos possuem dois complementos, um objeto direto (OD) e um objeto indireto (OI). Assinale com um X a situação em que o verbo é bitransitivo:
- ( ) Fui ao  com minha 
- ( ) Comprei  para 
- ( ) Atravessei a 

**Fonte:** Elaboração própria.

O uso do modo imagético certamente facilitará a identificação dos verbos representados. Na questão número 1, alternativa b, os alunos podem perceber como não é possível formular uma imagem mental ou uma ação nos verbos de ligação. Na segunda questão, através das imagens, é possível que os alunos já compreendam que a última sentença não seja bitransitiva. Depois, analisem as duas primeiras, observando o uso da preposição.

A última etapa para a conclusão desta sequência didática é a **produção final**. Segundo os autores Schneuwly e Dolz, essa etapa “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 90).

Essa etapa permite ao professor realizar uma avaliação somativa, observando se os conteúdos foram aprendidos ao longo da sequência e as aprendizagens efetuadas. A avaliação deve ser uma questão de comunicação e de trocas (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 91). Para a produção final, estimulamos o uso das duas metodologias ativas já mencionadas anteriormente: o uso da Gamificação e da Aprendizagem em Pares, metodologias que vêm ocupando espaço nas novas diretrizes da BNCC e do CRMG. Os alunos precisarão ser levados à sala de informática para, inicialmente, jogarem jogos relacionados aos verbos e à transitividade verbal e, posteriormente, o objetivo será a criação de seus próprios jogos. Para esta atividade, sugerimos o website *Wordwall.net*, uma plataforma digital de aprendizagem, composta por uma série de recursos de multimídia, utilizando o gênero textual Jogos Virtuais.

Na primeira fase, os alunos devem pesquisar "Transitividade Verbal" no *Wordwall* e escolher qual jogo mais lhes agrada dentre as opções deste conteúdo, das quais incluem Jogo da Força, Perseguição do Labirinto, Verdadeiro ou Falso, Roleta, Caça-palavras, Questionário, dentre outros. Deve ser separada uma aula completa para esta atividade, a fim de que eles tenham liberdade em escolher mais de uma opção de jogos ou escolher apenas um dos jogos, mas aprofundá-lo, buscando uma boa colocação no Ranking.

A partir dos games, dúvidas a respeito dos verbos podem aparecer, e o professor poderá exercer seu papel como mediador do processo de aprendizagem, solucionando essas dúvidas à medida em que forem jogando. Assim, a cada vez que eles iniciarem um jogo, se familiarizarão com as respostas e com o conteúdo aprendido, até que a maioria das dúvidas serão solucionadas e começarão a subir nos rankings de classificação, sendo esse um ótimo estímulo de aprendizagem.

Espera-se que essa atividade descentralize a retenção do conhecimento do professor e permita a percepção da autonomia dos alunos, já que se auxiliarão mutuamente. Um colega pode indicar um jogo para o outro e pode disputar entre si quem alcança a maior pontuação. Quando um aluno alcançar domínio em um jogo, pode ajudar o outro que tiver dificuldade.



Ao final da aula, deve-se informar a eles que, da mesma maneira que eles tiveram oportunidade de jogar, na próxima aula eles terão oportunidade de criar seus próprios jogos na mesma plataforma.

Na aula seguinte, tendo por objetivo a criação do jogo, pode-se separar a turma em duplas, e cada dupla deve ficar responsável pela criação de um jogo educacional sobre Transitividade Verbal no *Wordwall*. Para isto, será necessário a utilização do e-mail. Cumpre ressaltar a importância de verificar com a escola onde se leciona se há um e-mail para este fim, evitando utilizar o seu pessoal ou criar um para cada aluno, já que devido à faixa etária dos alunos, a criação de um e-mail para cada um seria inapropriada sem a permissão dos pais. Após conectar o e-mail em todos os computadores, deve-se pedir a eles para que peguem o mapa mental realizado no quarto módulo e, se achar necessário, entregue algumas anotações com resumos e exemplos do conteúdo para facilitar a criação dos jogos.

Sugerimos, ainda, permitir que cada dupla escolha o modelo do jogo, formato das perguntas, *design* e as imagens a serem utilizadas. Essa atividade encerra a sequência didática proposta e, através dela, será possível avaliar o desempenho dos alunos na aprendizagem de forma individual e coletiva. É esperado que, após a aplicação da sequência didática exposta nesse artigo, haja uma melhora no desempenho e nas avaliações dos alunos quanto à classe gramatical *verbo*.

### **Considerações finais**

É evidente que o uso da gramática normativa e das metodologias tradicionais necessita de reformulações, levando-se em consideração o período de grande avanço tecnológico e as escolhas comunicativas atuais. Sob essa ótica, a interface teórico-metodológica entre as metodologias ativas, a multimodalidade e a Linguística Sistêmico-Funcional mostraram-se essenciais para um ensino mais eficaz e didático, possibilitando o protagonismo dos alunos uma aprendizagem significativa, que vai além de uma memorização superficial que vise somente ao alcance de notas em avaliações ao final do período letivo.



Por meio do método da sequência didática e das experiências vividas e relatadas na presente pesquisa, foi possível atingir o objetivo proposto e concluir que o desempenho e conhecimento dos alunos a respeito da classe gramatical *verbo* antes da aplicação da sequência era mínimo e totalmente superficial, e isso estava refletido nas notas e no desempenho da disciplina de Língua Portuguesa, fazendo com que muitos pais recorressem ao Reforço Escolar para seus filhos. Sabemos que a classe gramatical *verbo* é fator decisivo para diversos conteúdos de Língua Portuguesa, e por isso deveria ser dominada, já que esta foi a principal problemática levantada pelos alunos do Reforço em todas as turmas.

Após a aplicação da sequência didática proposta pelos autores Schneuwly e Dolz (2004) na turma de 7º ano do Ensino Fundamental-Reforço, foi possível notar uma melhora significativa a respeito dos conhecimentos da classe gramatical *verbo*, o que foi refletida pela euforia na realização das atividades e no resultado positivo das avaliações realizadas durante as aulas. A escolha por aplicar a sequência nessa turma se deu pela quantidade de alunos - cerca de 20 alunos - número este elevado para uma turma de reforço, e o grau de dificuldade na aprendizagem, pois se mostravam ser a turma com maior dificuldade de aprendizagem. Com efeito, foi possível constatar que abordagens calçadas nas metodologias ativas e na multimodalidade são excelentes ferramentas para um ensino produtivo.

Gostaríamos de alertar aos futuros docentes que usufruirão da presente pesquisa das possíveis dificuldades a serem encontradas, como a necessidade de um espaço com computadores conectados à internet, a criação de um e-mail, a disposição de recursos imagéticos, sonoros e impressos. Vale lembrar que a aplicação desta sequência não é uma fórmula mágica imutável, e sim uma sugestão de método não-tradicional que deve ser adaptado a cada realidade e perfil da turma/escola em foco. Esta mesma sequência foi aplicada também na turma do 8º ano do Ensino Fundamental do Reforço de Língua Portuguesa com algumas alterações, porém o desempenho não foi semelhante ao da turma do 7º ano. Os alunos do 8º ano encontraram algumas dificuldades na produção dos jogos, como em relação ao horário disponível da sala de



informática, já que as aulas ocorriam no contraturno, e devido à quantidade inferior de alunos (entre cinco e seis), o que nos leva a pensar sobre a flexibilidade desta sequência, de forma a ser adaptada a cada perfil de sala de aula.

Os métodos utilizados no presente estudo podem ser um instrumento viável e eficaz para professores da área de Língua Portuguesa, que encontram dificuldades ao aplicar os conceitos de *verbo* em suas aulas. Contudo, esse estudo não se limita apenas à área de Língua Portuguesa, podendo ser aplicado a diversas áreas do conhecimento e a diferentes gêneros textuais, já que é uma estratégia que pode ser adaptada à realidade de cada lecionador, abrindo a possibilidade de diversas aplicações futuras em diferentes campos do saber. O docente pode utilizar a mesma técnica para trabalhar outras modalidades do *verbo*, como os modos verbais, a concordância verbal, os tipos de períodos, as flexões e conjugações, a regularidade, assim como pode utilizar outras metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem por problemas, entre outras vastas aplicações possíveis.

Concluimos que, embora seja desafiador para o docente deixar os métodos, materiais e abordagens tradicionais, principalmente em relação ao ensino da gramática, é necessário que essa mudança aconteça, principalmente pela inserção das múltiplas modalidades de comunicação, gêneros textuais, metodologias ativas e uso de recursos tecnológicos, pois a presente geração precisa de diferentes estímulos de aprendizagem que façam parte de sua realidade. Afinal, não há como negar que há uma sociedade e um modelo educacional antes do avanço tecnológico e outra completamente diferente após o avanço das tecnologias.

## Referências

BACICH, Lillian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.



BONWELL, Charles; EISON, James. **Active Learning: Creating excitement in the Classroom**. Washington: The George Washington University, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. *et al.* A gamificação e a sistemática de jogo. *In: FADEL, L. M. et al. (Org.). Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa: com numerosos exercícios**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CONCEIÇÃO, Illa Mary Pinheiro; **Ensino de Classes de Palavras sob uma perspectiva da aprendizagem ativa**. 2017. Projeto final de curso (Graduação em Linguística, línguas clássicas português-LIP). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19386/1/2017\\_IllaMaryPinheirodaConceicao.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19386/1/2017_IllaMaryPinheirodaConceicao.pdf). Acesso em: 18 dez. 2022.

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Systemic background. *In: BENSON, J.; GREAVES, W. (Orgs.). Systemic perspectives on discourse*. Vol. 1. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. *In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) Approaches to media discourse*. Nova Jersey: Hoboken, Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 38, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## Sobre as autoras

### **Victória Caroline Teodoro**

victoria.teodoro@sou.unifal-mg.edu.br

Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Professora de redação nas redes pública e privada.

### **Flaviane Faria Carvalho**

flaviane.carvalho@unifal-mg.edu.br

Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). É graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Viçosa (2006), mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa (2012). Realizou seu estágio de Pós-Doutorado em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2024), sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Comunicação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica social, multimodalidade, análise crítica do discurso, multiletramentos, gêneros textuais, escrita acadêmica, roteiro e produção de documentário, editoração e assessoria de comunicação. Foi Analista de Treinamento do Grupo UOL Educação, Professora do SENAC-MG e do Curso de Jornalismo do Centro Universitário do Sul de Minas. Foi Gerente de Publicações e Presidente do Conselho Editorial da Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG. É membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (GPLin/UNIFAL-MG), do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC/UnB) e do Grupo de Estudos em Multiletramentos, Leitura e Textos (GEMULTE/UFES).