

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO PRESENTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS**

DÉBORA FRANCISCHINI BOIAN

MARINGÁ

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO PRESENTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada por DÉBORA FRANCISCHINI BOIAN ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B678g Boian, Débora Francischini
A gramática nos anos iniciais do ensino fundamental: organização do ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos. / Débora Francischini Boian. -- Maringá, 2018.
130 f. : il., color, figs., grafs., org., quadros.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2018.

1. Conceito de verbo. 2. Desenvolvimento da linguagem. 3. Gramática. 4. Ensino fundamental. Livro didático. I. Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.416

AHS-CRB-9/1065

DÉBORA FRANCISCHINI BOIAN

**A GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO PRESENTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dra. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL

Prof.^a Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes – UEM

Maringá, 16 de março de 2018.

À minha mãe, **Maria Aparecida Boian**,
fortaleza e luz de minha vida.

À minha sobrinha, **Maria Alice Lima Boian**,
que faz manifestar em mim o amor.

A todas as **crianças** que me despertaram o
interesse para compreender suas aprendizagens
e para lutar por uma educação de qualidade.

Ao meu tio-padrinho **João Włodarczyk** (In
memorian), que com sua partida repentina e
drástica, me ensinou que devemos amar mais,
viver mais, pois não sabemos quanto tempo temos
para viver.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Maria Aparecida Boian** e **Antonio Francischini Boian**, por guiarem meus passos e serem a fonte de toda a minha caminhada..

À minha orientadora professora **Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas**, pelo zelo, pelo conhecimento e pela paciência para a realização desta pesquisa. Por ser minha fonte de inspiração em minha prática pedagógica desde o curso de graduação em Pedagogia.

Às professoras, **Dra Maria Terezinha Bellanda Galuch**, **Dra. Sandra Aparecida Pires Franco**, **Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes**, por comporem a banca de qualificação e de defesa, contribuindo significativamente para o andamento e a conclusão desta pesquisa

Aos meus amigos, **Bruna Bacaro**, **Leonardo Cabo** e **Maiara Assumpção**, pelo apoio diário, nas horas tristes e felizes, durante todo o Mestrado.

Aos amigos conquistados no *campus* da UEM, **Adriana Silva Oliveira**, **Ana Carolina Eugenio**, **Erika Ramos**, **Josimar Priori** e **Naiara Peixoto**, por demonstrarem a mim apoio aos estudos e a diversas situações da vida.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)**, **professores** e **colaboradores**, pelas aulas, pelo estágio de docência, pelos cursos e eventos que contribuíram para minha formação acadêmica.

À Faculdade Astorga (FAAST), principalmente à coordenadora **Elena Pericin Gomes Cornicelli** (In memorian), por acreditar em minha atuação docente e delegar-me a responsabilidade em formar novos professores.

Aos **alunos** dos anos iniciais do ensino fundamental, que fizeram parte de minha caminhada profissional e me incentivaram a realizar esses estudos.

Ao **Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE)**, sob a liderança das professoras Silvia e Maria Angélica, por momentos de estudos que contribuíram para esta pesquisa.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE)**, coordenado pela Prof.^a Dra. Marta Sueli de Faria Sforni, pelos momentos de estudos reflexivos e pelo incentivo à pesquisa.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo apoio financeiro durante o ano de 2017.

“O estudo da gramática é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança”.

(VIGOTSKI, 2009)

BOIAN, DÉBORA FRANCISCHINI. **A GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Angélica Oliviro Francisco Lucas. Maringá, 2018

RESUMO

Esta pesquisa é resultado dos estudos desenvolvidos na linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, do Grupo de Pesquisa Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nossa investigação teve por objetivo analisar a organização de ensino do conceito de verbo presente em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. É comum, no cotidiano escolar, professores se queixarem de que os alunos apresentam dificuldades em ler, escrever e compreender frases, orações e textos. Esse fato é confirmado pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais indicam que os educandos pertencentes à escola pública, em sua maioria, não dominam, qualitativamente, a língua materna e sua gramática. Em especial, sobre o conceito de verbo, verificamos que, em muitos casos, os educandos definem o verbo apenas como: “ação, estado ou fenômeno da natureza”, porém não operam com o conceito da palavra de modo consciente e arbitrário. Diante desse problema, indagamos: Como o conceito de verbo é ensinado nos livros didáticos de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental? A fim de buscar resposta a essa questão problematizadora, buscamos identificar algumas orientações teórico-metodológicas difundidas em pesquisas brasileiras na área de linguística e em livros didáticos de língua portuguesa a respeito do ensino da gramática, em especial do conceito de verbo. Realizamos essas análises à luz de princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC) por possibilitarem compreender a atividade verbal como um processo que se desenvolve na criança pela sua inserção no meio social, isto é, pelo contato com os objetos, em diálogos com outros sujeitos, em trocas de saberes. A THC salienta que é no processo de escolarização, por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, que a criança desenvolve a linguagem de forma arbitrária e consciente. Assim, o estudo da gramática é essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois ele permite a conscientização dos aspectos verbais da língua. Para os pesquisadores brasileiros, o ensino da gramática no âmbito escolar só faz sentido se for realizado de forma contextualizada e dialógica, sobretudo por meio do estudo de gêneros textuais que circulam na sociedade. Porém, nos livros didáticos analisados, vimos que o ensino da gramática, em especial do conceito de verbo, limita-se a exercícios descontextualizados que utilizam frases e palavras soltas. Entendemos, assim, que tal proposta de ensino presente nos materiais analisados limita o aprendizado da língua e o desenvolvimento do pensamento.

Palavras-chave: Conceito de verbo. Desenvolvimento da linguagem. Gramática. Ensino Fundamental. Livro didático.

BOIAN, DÉBORA FRANCISCHINI. **GRAMMAR IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THE ORGANIZATION OF TEACHING THE CONCEPT OF VERB PRESENT IN TEXTBOOKS.** 130 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Angélica Olivro Francisco Lucas.. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This research is the result of the studies developed in the line *Ensino, Aprendizagem e Formação de professores* [Teaching, Learning and Teacher Training] of the *Grupo de Pesquisa Trabalho Educativo e Escolarização* (GENTEE) [Research Group Educational Work and Schooling] linked to the *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPE) [Postgraduate Program in Education] of the *Universidade Estadual de Maringá* (UEM) [State University of Maringá]. Our investigation aimed at analyzing the organization of the teaching of the concept of verb present in Portuguese language textbooks of the initial years of elementary school. It is common, in everyday school, teachers complain that students find it difficult to read, write and understand phrases, sentences, and texts. This fact is confirmed by the results of the *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) [Basic Education Development Index], which indicate that the students belonging to the public school, for the most part, do not qualitatively master their mother tongue and its grammar. In particular, about the concept of verb, we find that, in many cases, learners define the verb only as "action, state or phenomenon of nature," but do not operate with the concept of the word consciously and arbitrarily. In face of this issue, we ask: How is the concept of the verb taught in Portuguese language textbooks in the early years of elementary school? In order to answer this problematizing question, we sought to identify some theoretical and methodological orientations disseminated in Brazilian researches in the area of linguistics and in Portuguese language textbooks regarding the teaching of grammar, especially the concept of verb. We perform these analyzes in the light of Cultural-Historical Theory (THC) principles, considering it enables the understanding of verbal activity as a process that develops in the child through his or her insertion in the social environment, in other words, through contact with objects, in dialogues with other subjects, in exchanges of knowledge. The THC points out that it is in the process of schooling, through the appropriation of theoretical knowledge, that the child develops language in an arbitrary and conscious way. So, with the studies of grammatical contents, it is possible to be aware of the verbal aspects of the language. Thus, the study of grammar is essential for the development of the language and the thought, once it allows the awareness of the verbal aspects of the language. For Brazilian researchers, the teaching of language in the school context only makes sense if it is carried out in a contextualized and dialogical way, especially through the study of textual genres that circulate in society. However, in the textbooks analyzed, we have seen that the teaching of grammar, especially the concept of verb, is limited to decontextualized exercises that use sentences and detached words. We understand, therefore, that this teaching proposal present in the analyzed materials limits the learning of the language and the development of the thought.

Keywords: Verb concept. Language development. Grammar. Elementary School. Textbook.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1	Conceito cotidiano de água.....	33
FIGURA 2	Conteúdo escolar sobre água.....	34
FIGURA 3	Conceito científico de água.....	35

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Profundidade e amplitude do conceito científico.....	36
-----------	--	----

ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1	As funções da palavra.....	32
ORGANOGRAMA 2	As características do princípio sintagmático.....	44
ORGANOGRAMA 3	Aspectos gerais do conceito de verbo.....	91
ORGANOGRAMA 4	Núcleo do conceito de verbo.....	94

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese do desenvolvimento do conceito de água.....	35
QUADRO 2	Conceitos espontâneos e conceitos científicos.....	40
QUADRO 3	Linguagem oral e linguagem escrita.....	48
QUADRO 4	Conteúdos gramaticais no sistema didático experimental de Zankov...	52
QUADRO 5	Funções do verbo.....	55
QUADRO 6	Tipos de vozes.....	56
QUADRO 7	A estrutura do verbo.....	56
QUADRO 8	Forma nominal- gerúndio.....	57
QUADRO 9	Forma nominal- particípio.....	57
QUADRO 10	Tempos derivados do presente do indicativo.....	58
QUADRO 11	Tempos derivados do pretérito perfeito do indicativo.....	58
QUADRO 12	Tempos derivados do infinitivo impessoal.....	58
QUADRO 13	Tipos de sujeitos na oração.....	59
QUADRO 14	Predicação verbal.....	60
QUADRO 15	Termos integrantes da oração.....	60
QUADRO 16	O ensino de gramática na literatura especializada.....	61
QUADRO 17	Sugestões para o trabalho com conteúdos gramaticais.....	76
QUADRO 18	Características gramaticais para serem trabalhadas com o verbo no processo de ensino e aprendizagem.....	95
QUADRO 19	Proposta de trabalho com o verbo nos anos iniciais do ensino fundamental: Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	99
QUADRO 20	Características gerais dos livros didáticos analisados.....	103
QUADRO 21	Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 3º ano do ensino fundamental	105
QUADRO 22	Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 4º ano do ensino fundamental.....	107
QUADRO 23	Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 5º ano do ensino fundamental.....	109
QUADRO 24	A definição de verbo nos livros didáticos de 3º, 4º e 5º anos.....	112

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

FPS – Funções Psicológicas Superiores

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

THC – Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VERBAL NA INFÂNCIA: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	25
2.1. Conceção de homem e desenvolvimento psíquico	26
2.2. Desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança	30
2.3. Apropriação de conceitos na infância	38
2.4. O processo de desenvolvimento da enunciação verbal na infância	42
2.5. A conscientização da atividade verbal por meio do ensino da gramática e da linguagem escrita	46
2.6. Alguns princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino de gramática	50
3. PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA	54
3.1. O conceito de verbo: princípios gerais	55
3.2. O processo de ensino e aprendizagem de gramática à luz dos estudos linguísticos	61
3.2.1. Concepções que fundamentam o ensino de gramática	62
3.2.2. Algumas críticas às propostas de ensino de gramática	68
3.2.3. Principais orientações teórico-metodológicas para o ensino de gramática.	71
3.2.4. Análises das principais orientações teórico-metodológicas do ensino de gramática: aproximações e distanciamentos	80
4. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	88
4.1. Alguns princípios teórico-metodológicos para o ensino do conceito de verbo nos anos iniciais de escolarização	89
4.2. Principais documentos norteadores para a seleção de livros didáticos	95
4.2.1. Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ...	96
4.2.2. Guia do Plano Nacional do Livro Didático	100
4.3. Características gerais dos livros didáticos de língua portuguesa	102
4.4. A proposta teórico-metodológica de ensino do conceito de verbo nos livros	

didáticos	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6. REFERÊNCIAS	128

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como ponto de partida estudos e pesquisas realizadas especialmente no Grupo de Estudos e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE), coordenado pelas professoras Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes e Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. O GENTEE tem como referência a Teoria Histórico-Cultural (THC), por meio da qual objetivamos investigar princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa também está alicerçada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE), coordenado pela professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, nele também são realizados estudos e pesquisas de caráter teórico-metodológico, cujo objetivo é desenvolver ações de ensino que busquem possibilidades formativas da aprendizagem conceitual em diversos níveis e áreas de ensino escolar. Os grupos de estudos citados estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O interesse em pesquisar o ensino da gramática, em especial o trabalho pedagógico com o conceito de verbo nos anos iniciais de escolarização, surgiu dos estudos teóricos desenvolvidos no curso de Mestrado em Educação, nas experiências pedagógicas realizadas no ambiente escolar e nos grupos de estudos citados acima. Para chegarmos à problematização desenvolvida ao longo desta pesquisa, percorremos alguns caminhos de formação que nos levaram a compreender o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com base na THC.

A caminhada dos estudos iniciou-se no curso de Pedagogia realizado na UEM, no período de 2009-2012. Além das aulas ministradas por professores que apresentavam os princípios da THC, fizemos parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), coordenado pela professora Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Por meio de estudos teóricos desenvolvidos no Pibid¹, sobre a alfabetização e a THC, realizamos a implementação de ações pedagógicas alfabetizadoras em algumas escolas da rede municipal de ensino, estabelecendo, efetivamente, relação entre teoria e prática.

¹ O objetivo do Pibid é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, esse projeto faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>, acessado em fevereiro de 2018.

Com o objetivo de refletir sobre os estudos desenvolvidos no curso de Pedagogia e no Pibid, realizamos o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia, no ano de 2012, sob a orientação da professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforni. Na monografia, intitulada *A Teoria Histórico-Cultural na pesquisa em educação: análise dos trabalhos apresentados na Anped*, tivemos por objetivo analisar como a referida teoria estava sendo estudada e difundida em pesquisas acadêmicas brasileiras na área da educação. Para isso, selecionamos 89 artigos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2008-2011, para identificar quais conceitos e obras da THC eram neles discutidos. Com esse trabalho, verificamos que a maioria dos artigos fundamentava-se em obras de Vigotski, dentre elas *A formação social da mente*, *Pensamento e linguagem* e algumas das *Obras escolhidas*. Chegamos à conclusão de que os trabalhos analisados apresentavam discussões teóricas acerca dos conceitos da THC, colaborando para o campo educacional, porém não encontramos pesquisas que abordassem ações didáticas para os processos de ensino e aprendizagem. Com base nesses dados, consideramos isso uma lacuna a ser preenchida.

A participação no Pibid e a realização da monografia como conclusão de curso proporcionaram uma formação que nos permitiu caminhar em direção à vida profissional. Foi precisamente na atuação como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que surgiram diversas inquietações sobre os conteúdos e a metodologia de ensino que deveria ser utilizada, conforme as orientações das equipes pedagógicas das instituições de ensino nas quais atuei profissionalmente.

Dentre essas orientações metodológicas, solicitava-se que o professor, ao começar a trabalhar com um novo conteúdo, realizasse perguntas como: ‘O que é...?’. Essa prática tinha por objetivo levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que seriam trabalhados. A prática pautava-se em perguntar, registrar as ideias no caderno para, ao final de um período de trabalho, verificar se os alunos tinham se apropriado do conhecimento.

Uma dessas práticas nos chamou a atenção. Certo dia, ao questionar os educandos com a seguinte pergunta: “O que é cadeia alimentar?”, uma aluna de 1º ano respondeu: ‘É comida para os presos!’; sua fala soou de forma espontânea. Esse foi um dos momentos inesquecíveis e de total inquietação, pois entendíamos ser preciso rever a prática cotidianamente realizada. Era necessário buscar a compreensão teórica sobre como os conceitos se desenvolvem na idade escolar e de que forma o ensino poderia ser organizado didaticamente de modo a desenvolver o pensamento e a linguagem dos escolares. Considerávamos ser importante

pesquisar sobre novos modos de ensino a fim de superar a prática diária de sempre questionar os educandos sobre o conhecimento em determinado assunto, registrar suas falas, mostrar a definição correta sobre o conteúdo estudado e realizar exercícios.

Durante os estudos realizados no Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural (THC), na UEM, no período de 2014-2016, buscamos desenvolver um trabalho que nos desse respaldo teórico para entender situações como a citada anteriormente. Produzimos a monografia intitulada *O desenvolvimento de conceitos na idade escolar: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*, sob a orientação da professora Dra. Adriana de Fátima Franco. Realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de compreendermos o processo de desenvolvimento dos conceitos na criança, embasando-nos em obras de autores da THC. Além disso, também investigamos no site do *Scielo* artigos científicos disponíveis que tratavam do tema. Encontramos 35 artigos, em âmbito nacional, que discutiam o desenvolvimento dos conceitos nas crianças em idade escolar. Dentre eles, apenas cinco tratavam do tema com base na THC.

Após nossas análises, consideramos que, apesar de relevante e diariamente mencionado pelos professores em planejamentos de aulas e em cursos de formação, o desenvolvimento dos conceitos no processo de ensino e aprendizagem é ainda uma lacuna nas pesquisas na área da educação. Nesse trabalho, compartilhamos da mesma ideia de Silva (2004, p. 69): “[...] se partirmos do pressuposto de que um conceito é sempre um ato de generalização, concluiremos que é impossível ao professor ensinar diretamente ao aluno o significado de uma palavra (um conceito)”. A partir dessa constatação, prosseguimos nos estudos, buscando caminhos teóricos e metodológicos para fomentar as discussões no campo educacional sobre a possibilidade de implementar a prática pedagógica, tendo como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares por meio do ensino de conteúdos científicos.

O interesse pelo objeto – ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial o processo de ensino do conceito de verbo –, recorrendo a estudos da THC, está atrelado, portanto, às pesquisas desenvolvidas anteriormente pela autora e a situações vivenciadas na prática pedagógica. Foi na função de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que encontramos o nosso problema de pesquisa atual. Nessa condição, verificamos que, da forma como o ensino estava organizado, alguns alunos não atingiam os índices esperados em avaliações de língua portuguesa e de matemática. Por isso, eram encaminhados para aulas de recuperação paralela e nelas desenvolviam atividades para reforçar os conteúdos já explorados em sala de aula, cujo objetivo era, então, alcançar o nível de aprendizagem desejado pela equipe pedagógica.

O ensino da língua portuguesa que realizávamos nas aulas de recuperação paralela de alunos de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental envolvia atividades com verbos. Verificamos que os educandos sabiam definir verbo como ação, estado ou fenômeno da natureza, isto é, operavam com a palavra por meio da memorização. Porém, quando realizávamos momentos de leituras, jogos e atividades sobre o conteúdo verbos, eles apresentavam ‘dificuldades’ em identificá-los nas orações ou nos textos; muitas vezes, não conseguiam realizar as conjugações e flexões de acordo com o tempo e modo verbal necessários.

Temos como referencial teórico a THC, por reconhecer que seus princípios filosóficos oferecem elementos essenciais que possibilitam a compreensão do desenvolvimento humano no âmbito filogenético e ontogenético, isto é, pensar em uma educação que forme o humano-genérico. Além disso, permitem traçar caminhos para pensarmos e organizarmos um processo de ensino e aprendizagem conceitual que desenvolva o pensamento e a linguagem dos educandos.

Para Luria (1986) e Vigotski (2009), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se restringe ao biológico; ele acontece a partir da aquisição da linguagem, da utilização de instrumentos, isto é, por meio da apropriação da cultura material e intelectual. A função da cultura é acumular e transmitir, de geração em geração, o que foi produzido historicamente pela humanidade. Segundo Saviani (2011), a cultura material se refere aos objetos e aos seus meios de produção; por sua vez, a cultura intelectual consiste nos conhecimentos para e sobre essa produção.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2011, p. 11-2).

No decurso da vida, cada indivíduo se apropria dessa cultura e, por meio dela, torna-se humano e se desenvolve psiquicamente. É indispensável que essa apropriação ocorra sempre por meio de um processo ativo por parte dos sujeitos. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades nas quais eles reproduzam os traços acumulados historicamente nos objetos, como as operações motoras que neles estão incorporadas e as

operações mentais que abstraem por meio de conceitos. Com esse processo, o homem desenvolve novas aptidões e novas funções psíquicas, dentre elas a linguagem e o pensamento (LEONTIEV, 2004).

Nesse processo de apropriação da cultura, a escola, instituição criada para educar formalmente os indivíduos pertencentes a uma sociedade, por meio as atividades docentes, exerce a função de sistematizar os conhecimentos históricos e ensiná-los de forma adequada e intencional. Portanto, a educação é um fenômeno específico do ser humano, uma atividade adequada a finalidades guiadas pelos objetivos que se pretende atingir, como apropriação de conhecimentos e formação intelectual dos indivíduos. O acesso ao ensino escolar é condição essencial para que o indivíduo se desenvolva cognitivamente e adquira competência para usar os instrumentos físicos e simbólicos elaborados historicamente pelo homem. “Sabe-se que todo ser humano se apropria de conhecimentos e habilidades ao longo de toda sua vida. Durante a infância o processo de aprendizagem é bastante intenso [...]” (DAVYDOV, 1999, p. 1).

Um dos pressupostos da THC é que o processo de ensino seja organizado com o objetivo de desenvolver o pensamento teórico dos escolares. Seus fundamentos apresentam elementos teórico-metodológicos essenciais para que o professor compreenda o desenvolvimento ontogenético dos seus educandos e, assim, organize o ensino de modo a impulsionar a aprendizagem. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de compreensão e apropriação dessa teoria para que seja possível o professor buscar modos de organizações didáticas capazes de desenvolver as funções psíquicas superiores dos educandos (GALUCH; SFORNI, 2009).

Partimos da premissa de que a não aprendizagem efetiva da escrita e da leitura pode dificultar a compreensão dos demais conteúdos trabalhados em sala de aula, pois é por meio da linguagem escrita que nos apropriamos dos conceitos científicos estudados na escola. E, sendo a gramática um dos componentes da linguagem, seu estudo também se torna indispensável. Diante disso, reconhecemos a relevância da pesquisa ora apresenta para a área educacional, principalmente no que se refere à organização do ensino de língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nos pressupostos da THC, compreendemos que o ensino da gramática, se promovido de modo qualitativo, possibilita aos educandos realizar estudos linguísticos e, assim dominar ativamente a língua, de modo a realizar diversas situações comunicativas, seja pela via da oralidade, seja pela via da escrita. A partir disso, questionamos: Como o conceito de verbo é ensinado nos livros didáticos de língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental? Para buscar resposta a essa questão, tivemos como objetivo geral: Analisar a organização de ensino do conceito de verbo presente em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Com intuito de atingirmos o objetivo proposto, buscamos em cada seção dissertar sobre as seguintes questões:

- Como a THC compreende o desenvolvimento da atividade verbal da criança?
- Quais as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada, tendo em vista a conscientização do conceito de verbo pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio do ensino da gramática?
- Como é proposto pelos livros didáticos o ensino do conceito de verbo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Realizamos uma revisão da produção acadêmica brasileira disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Na BDTD, utilizamos as seguintes palavras-chave: estudo do verbo no ensino fundamental I; formação de conceitos gramaticais; gramática no ensino fundamental I. No site da CAPES, as palavras-chave utilizadas foram: alfabetização e gramática; estudo do verbo no ensino fundamental I.

Os trabalhos selecionados correspondem ao período de 2004 a 2015. Nesta busca, encontramos treze pesquisas que discutem o estudo da gramática no ensino fundamental I, (CHERON, 2004; CARVALHO, 2005; TONELLI, 2006; SOUZA, 2007; JUNKES, 2008; MONTEMÓR, 2008; PRUDENTE, 2008; OLIVEIRA, 2009; CORRÊA, 2010; SIMON, 2010; FEITOSA, 2012; NÓBREGA, 2012; CABRAL, 2015) e dois trabalhos sobre a formação de conceitos gramaticais (OLIVEIRA, 2013; MACHADO, 2013).

Após a leitura e a análise dos trabalhos selecionados, verificamos que as pesquisas, em geral, sinalizam a baixa qualidade do ensino de gramática nas escolas, apontam as dificuldades dos escolares em apropriar-se de conhecimentos linguísticos e a importância do resgate desses conteúdos, a fim de torná-los mais significativos no processo de ensino. Em suma, as pesquisas verificam o nível de aprendizagem dos alunos sobre gramática e também expõem a preocupação em relação ao trabalho com esse conteúdo. No entanto, não foram encontrados trabalhos cujo objetivo fosse analisar o ensino de gramática, sobretudo em relação à organização do ensino para conceito de verbo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental presente nos livros didáticos. Diante dessa lacuna, realizamos nossa pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Os estudos de caráter bibliográfico referem-se à busca pela compreensão dos pressupostos da THC em relação ao desenvolvimento humano em âmbito filogenético e ontogenético, o desenvolvimento da

linguagem e do pensamento, o processo de formação de conceitos, o desenvolvimento da atividade verbal e a importância do processo de ensino e aprendizagem para a apropriação dos conhecimentos científicos. Para realizarmos esses estudos, baseamo-nos em postulados de Vigotski, Luria, Leontiev, Zankov e Davydov. Além dessas obras, também realizamos seleção, descrição e análises de livros escritos por autores brasileiros que tratam sobre o ensino de gramática. O estudo documental refere-se à seleção e à análise de livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para respondermos ao problema constatado e às questões norteadoras da pesquisa, organizamos a dissertação em cinco seções. A primeira corresponde à introdução. Na segunda, intitulada **Desenvolvimento da atividade verbal na infância: princípios da teoria histórico-cultural**, dissertamos, inicialmente, acerca da concepção de homem e de desenvolvimento psíquico, tendo como base o pensamento de Engels (1984) e Leontiev (2004). A partir dos pensamentos desses estudiosos, compreendemos que o trabalho foi à atividade responsável pelo desenvolvimento filogenético da espécie humana ao longo da história. Em seguida, apresentamos reflexões a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, no âmbito ontogenético, com base nos pressupostos de Luria (1986) e Vigotski (2009). Para tanto, discorremos acerca do princípio de que a palavra é o elemento fundante da linguagem, pois, por meio dela, a criança se apropria de objetos e fenômenos da realidade social e desenvolve seu intelecto. Posteriormente, tratamos da apropriação de conhecimentos na infância, por meio das obras de Zankov (1984), Davydov (1999) e Vigotski (2009). Em seguida, discutimos sobre o processo de desenvolvimento da enunciação verbal na infância, com base em princípios da THC. Por fim, abordamos os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais, no que diz respeito à conscientização da atividade verbal por meio da linguagem escrita. Esse caminho percorrido nos permitiu compreender o desenvolvimento ontogenético do ser humano, do geral para o particular, isto é, dos aspectos históricos e culturais, que possibilitaram o desenvolvimento do homem, para o singular e particular de cada sujeito desenvolvido a partir de suas condições materiais e sociais.

Na terceira seção, intitulada **Perspectivas atuais sobre o ensino de gramática**, objetivamos discorrer sobre as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada pertencentes à área de linguística. Primeiramente, expomos o conceito de verbo de acordo com diversas gramáticas para nortear as análises da literatura especializada e dos livros didáticos selecionados.

Em seguida, realizamos uma seleção de obras de literatura especializada que discutem o ensino de gramática, tendo como primeiro critério de escolha, a data de publicação – a partir

de 2006, ano que marca oficialmente a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, provocando mudanças nos currículos desse nível de escolarização. O segundo critério tratado foi o tema. Para tanto, buscamos obras que discutissem do processo de ensino e aprendizagem da gramática, verificando se a referida temática estava explícita já no título e se no sumário estava expressa a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem da gramática.

Ao analisar a literatura especializada selecionada, elegemos os seguintes eixos norteadores: o objetivo dos livros; as perspectivas teóricas; as concepções acerca da função da escola, do professor e do aluno; o entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem; a concepção de linguagem e língua defendida por cada autor. Depois, apresentamos a concepção de gramática e as críticas em relação ao seu ensino neles presentes. Também expomos as orientações teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico com gramática nos anos iniciais de escolarização, especialmente com o conceito de verbo. Por fim, apresentamos nossas análises sobre todos os aspectos expostos nos livros, tendo como base os pressupostos da THC no que se refere ao desenvolvimento da atividade verbal da criança.

Na quarta seção, intitulada **A organização do ensino do conceito de verbo: análise de livros didáticos**, apresentamos uma análise sistemática das principais orientações teórico-metodológicas sobre o processo do ensino e aprendizagem do conceito de verbo difundido em livros didáticos destinados aos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental utilizados na rede municipal de ensino de Maringá. Anteriormente a essas análises, retomamos o conceito de verbo e a importância da organização do ensino de língua portuguesa para o trabalho pedagógico com as categorias do verbo. Em seguida, expomos os princípios dos documentos norteadores que auxiliam os professores na escolha dos livros didáticos de língua portuguesa: o Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012) e o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016 (BRASIL, 2015). Posteriormente, apresentamos as características gerais dos livros didáticos escolhidos para a análise e expomos os conteúdos de gramática trabalhados no 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Por último, verificamos como os livros organizam os conteúdos referentes ao conceito de verbo. Após percorrer esse caminho, pretendemos contribuir com as discussões que objetivam repensar a organização do ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização.

2. O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VERBAL NA INFÂNCIA: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski, Luria e Leontiev são considerados os precursores da THC. No âmbito filogenético, suas obras oferecem subsídios teóricos que permitem a compreensão do desenvolvimento humano, no que diz respeito à origem e à evolução biológica, física, psíquica e social do homem ao longo da constituição da espécie humana. No âmbito ontogenético, no que se refere ao desenvolvimento psíquico do indivíduo, desde o seu nascimento, por meio das relações sociais e apropriação de instrumentos e signos elaborados ao longo da história da humanidade.

A THC fundamenta que o homem é o sujeito da história coletiva e individual e que sua consciência se desenvolve por meio das relações sociais estabelecidas com o meio. Com base tese, o ser humano é considerado universal-particular-singular. Para o indivíduo se emancipar, é preciso que ele se relacione ativamente com os bens materiais e intelectuais produzidos pelos homens ao longo da história — assim se forma a sua singularidade. O indivíduo é universal, pois pertence ao gênero humano, porém é necessário que ocorra a objetivação e a apropriação individual de instrumentos e signos como meta máxima de sua humanização. O particular é a relação entre o universal e o singular; ele corresponde ao aspecto social, às circunstâncias por meio das quais os indivíduos singulares se relacionam (OLIVEIRA, 2005).

Portanto o que determina o desenvolvimento psíquico do ser humano são as condições em que se encontram a sua vida, pois, para a THC, é o meio social que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória cultural, pensamento verbal, linguagem intelectual, etc).

Com base nesse princípio, uma das teses da THC é que as formações biológicas do cérebro não são suficientes para a humanização. Para que esse processo ocorra, é necessário que o indivíduo relacione-se ativamente com instrumentos e signos elaborados historicamente, estabeleça vínculos sociais com os demais indivíduos e participe de um processo educacional que seja intencionalmente organizado e sistematizado, tendo como referência os conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história. Assim, a educação deve ter como objetivo a apropriação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento psíquico a fim de formar humanamente os indivíduos.

Sobre essa importância da educação no desenvolvimento ontogenético, os estudiosos russos Davydov e Zankov possuem como base os princípios de Vigotski, Luria e Leontiev.

Suas obras nos oferecem elementos essenciais para compreendermos a importância da organização do processo de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos escolares.

A partir dos princípios defendidos pelos estudiosos da THC, temos como objetivo, neste capítulo, dissertar acerca do processo de desenvolvimento ontogenético da atividade verbal da criança e a importância do processo de ensino da linguagem escrita para a conscientização dos aspectos gramaticais da linguagem oral.

Para atingirmos tal objetivo, primeiramente apresentamos nossa concepção de homem e desenvolvimento psíquico nos âmbitos filogenético e ontogenético, recorrendo aos estudos realizados por Leontiev (2004). Na sequência, discorreremos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança e a importância da palavra nesse processo; para isso, embasaremos-nos nas obras de Vigotski (2009) e Luria (1986). Em seguida, abordamos o desenvolvimento e a apropriação dos conceitos cotidianos e científicos no período de escolarização. Posteriormente, especificamos como ocorre o desenvolvimento da atividade verbal na linguagem. Por último, evidenciamos a importância do processo de ensino e aprendizagem da gramática na primeira etapa de escolarização.

Entendemos que, percorrendo esse caminho, apresentamos fundamentos teóricos essenciais que possibilitam compreender e analisar, posteriormente, os atuais estudos realizados nas áreas de ensino e aprendizagem da gramática, especificamente em relação à organização do ensino do conceito de verbo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1. Concepção de homem e desenvolvimento psíquico

Leontiev (2004) fundamentou seus estudos nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético². O estudioso defendeu a tese de que o desenvolvimento do psiquismo humano está diretamente ligado a questões sócio-históricas. Em seus estudos, o autor mencionado teve como base três categorias consideradas primordiais para a compreensão ontológica do homem³: a atividade concreta, a consciência humana e a personalidade (processo interno de

²O materialismo histórico dialético foi desenvolvido por Karl Marx, em meados do séc. XIX, com o objetivo de observar e analisar o homem conforme as transformações históricas e sociais ocorridas no mundo do trabalho. Para Marx, é por meio do trabalho que o homem produz seus meios de vida e, indiretamente, produz sua vida material; logo o trabalho é a atividade vital humana. O método é materialista porque parte da realidade material do objeto, é histórico porque leva em conta o movimento histórico e é dialético porque parte do pressuposto de que nem a natureza, nem a sociedade são fixas ou paradas, mas estão em constante movimento (NAGEL, 2015).

³ Utilizaremos a palavra *homem* para denominar gênero humano e não apenas para o gênero masculino.

formação do indivíduo). Com bases nesses princípios, Leontiev (2004) superou as ideias biologizantes de desenvolvimento humano características de sua época⁴ e apresentou fundamentos teóricos que, atualmente, possibilitam-nos a compreensão da natureza sócio-histórica do psiquismo.

A natureza do psiquismo humano é diferente do intelecto dos animais. Contudo é preciso enfatizar que “A pré-história da consciência humana é [...] constituída por um longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo animal” (LEONTIEV, 2004, p. 64). Para o autor, a história da consciência humana começou a partir do momento em que os símios antropoides atingiram ao máximo o seu desenvolvimento psíquico e físico.

Diante desse princípio, questionamo-nos: Se a evolução filogenética da humanidade ocorreu a partir do desenvolvimento animal, o que diferencia o ser humano dos demais animais?

Leontiev (2004) explica que a evolução do psiquismo animal está diretamente ligada às leis da natureza, ou seja, o seu desenvolvimento depende somente de aspectos biológicos e ocorre devido ao reflexo psíquico dos animais em se adaptarem ao meio em que vivem. O animal não opera psiquicamente com o mundo objetivado, ao contrário, “[...] para o animal, todo objeto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 69).

A relação objetiva com o mundo das coisas, isto é, o reflexo da realidade concreta fez que o homem se tornasse psiquicamente diferente dos animais. Leontiev (2004) defende que, no processo de hominização, houve algumas condições que possibilitaram o desenvolvimento da consciência, sendo uma delas o surgimento do trabalho⁵. “O aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos do sentido” (LEONTIEV, 2004, p. 76). Sendo assim, foi por meio do trabalho que o homem desenvolveu a sua anatomia e o seu psiquismo de forma superior.

Engels (1984, p. 13) defende que o trabalho foi o responsável pela transformação do macaco em homem, foi com “[...] o domínio sobre a natureza, que havia começado com o desenvolvimento da mão, decorrente do trabalho, o homem foi alargando seus horizontes e descobrindo nas coisas outras propriedades até então desconhecidas”. Devido ao trabalho, o homem se uniu à natureza e começou a fabricar instrumentos a fim de atender às suas

⁴ Os estudos foram realizados pelo autor na União Soviética pós-revolucionária, na década de 1920.

⁵ Usamos a palavra *trabalho* no sentido ontológico, isto é, uma atividade em que o homem interfere na natureza a fim de satisfazer as suas necessidades e humanizar-se, diferente do trabalho assalariado característico da sociedade capitalista que tem por função comprar e vender a força de trabalho humano.

necessidades, criar meios de subsistência e desenvolver-se psiquicamente. Portanto o desenvolvimento do trabalho e a produção de instrumentos proporcionaram ao homem, novos meios de emancipação, pois ele passou a relacionar-se com a natureza e desenvolver a consciência.

Nas palavras de Leontiev (2004, p. 88), “O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação do trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas”. Em suma, a criação de instrumentos a fim de interferir na natureza para satisfazer as suas necessidades, o homem, ao agir coletivamente, desenvolveu a linguagem e a consciência.

A necessidade de se organizar coletivamente, a divisão das ações do trabalho para atingir determinado objetivo, exigiu comunicação entre os homens. Os gestos, por exemplo, bater palma com a finalidade de parar uma determinada ação, em certo momento da história, não era mais suficiente para estabelecer uma comunicação entre os sujeitos envolvidos na ação, pelo fato de tais gestos não se aplicarem ao objeto cujo trabalho estava sendo orientado. Foi nesse processo social que os homens começaram a explorar os sons da voz, elaborando uma linguagem de caráter sonoro. Dessa forma, o trabalho e a linguagem se interligaram em um procedimento único.

A função da linguagem não é apenas de possibilitar a comunicação entre os homens, mas também um meio de transmissão de conhecimentos e de formação da consciência, pois ela é uma consciência de caráter real e prático que representa mentalmente os objetos da realidade.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condução da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 184).

Essa necessidade de transmitir informações aos outros, exigindo controle sobre o seu próprio comportamento e reflexo psíquico, possibilitou ao homem o desenvolvimento da consciência e sua humanização. A consciência é motivo do ato volitivo, ela é a compreensão do indivíduo sobre um determinado fenômeno. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 138),

[...] consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social, é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente.

Portanto é somente no processo de socialização que o ser humano forma a sua consciência, isto é, pelo do desenvolvimento de hábitos e atitudes, aquisição das maneiras de utilização dos instrumentos e apropriação dos conhecimentos, por meio da linguagem e da relação com os pares. Por isso, um instrumento não é somente um objeto, a linguagem não é apenas um som, ao contrário, ambos carregam em si a concretude e a generalização do trabalho humano desenvolvido ao longo da história.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Para o autor, não são as leis biológicas que determinam o desenvolvimento do ser humano, mas são as atividades realizadas no âmbito social, pois elas se apresentam como o âmago para o desenvolvimento psíquico e para a apropriação do mundo material e intelectual criado ao longo da história. Sendo assim, a atividade, termo especializado que designa o conceito geral de vida, é considerada uma categoria fundamental, pois permite que o homem reflita as ações da realidade circundante em suas relações objetivas. Toda atividade que se direciona a um objeto possui uma necessidade, um objetivo, um motivo que mobiliza as ações e operações dos sujeitos (LEONTIEV, 2004).

A apropriação de um objeto ou fenômeno da realidade ocorre com uma significação e com um sentido. A significação é um reflexo da realidade, elaborada historicamente e fixada pela linguagem, pelo conceito, pelo saber ou pelo saber-fazer. Sua função é generalizar a realidade e estabelecer um sistema de conhecimentos que a possibilite todos os seres humanos se apropriarem do mundo material e intelectual e desenvolverem a consciência.

Conforme Leontiev (2004, p. 100), “[...] a significação existe também como fato da consciência individual. O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade”. Cada indivíduo aprende a ser humano ao longo das atividades e experiências realizadas no meio em que vive, para assim se apropriar das significações elaboradas historicamente pela humanidade. “A significação é o reflexo da realidade

independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e apropria-se”, como afirma Leontiev (2004, p. 102). Por meio dessas significações, dá-se o sentido – relação que se cria na vida, que também está presente na atividade do sujeito. Ele tem uma característica individual e se diferencia conforme as condições concretas de vida para cada indivíduo.

É por isso que as atividades realizadas no mundo circundante devem partir de uma necessidade, individual ou coletiva, serem dotadas de sentido e possuírem um motivo capaz de mobilizar as ações, as quais estão subordinadas ao objeto da atividade. Esse objeto deve ter como foco a transformação do sujeito no movimento de apropriação da cultura humana. Portanto, o que determina e possibilita o desenvolvimento psíquico de um indivíduo são os processos reais de sua vida, as relações objetivas estabelecidas com o meio. O princípio geral defendido por Leontiev (2004) é que cada indivíduo aprende a ser homem, pois o que a natureza lhe oferece não é suficiente para o seu desenvolvimento pleno.

Com base nesses princípios filogenéticos, a seguir, apresentamos o caráter ontogenético do desenvolvimento da psique humana, destacando a função da palavra na formação do pensamento e da linguagem da criança.

2.2. Desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança

A THC defende que o desenvolvimento do psiquismo de uma criança depende das inter-relações que ela estabelece com o meio ao longo de sua vida. Isto quer dizer que é com a intervenção dos adultos que ela aprende a andar, falar, pensar, sentir, usar objetos, comportar-se diante de pessoas, objetos e fenômenos que a rodeiam. Porém não basta que a criança apenas assimile ações práticas aprendidas com os pares; é preciso também desenvolver ações psíquicas.

Os estudos da THC mostram que o caminho para o desenvolvimento psíquico ocorre, primeiramente, por meio da aprendizagem da linguagem oral, desenvolvida ao longo da história da humanidade e utilizada em nosso dia a dia para a transmissão de conhecimentos cotidianos e científicos. Por isso, Luria (1986, p. 29) afirma que o desenvolvimento da linguagem na infância “[...] transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos”.

Isso significa que a criança não repete o desenvolvimento filogenético da linguagem, tal como ocorrido nos primórdios da humanidade, quando o homem, em um dado momento,

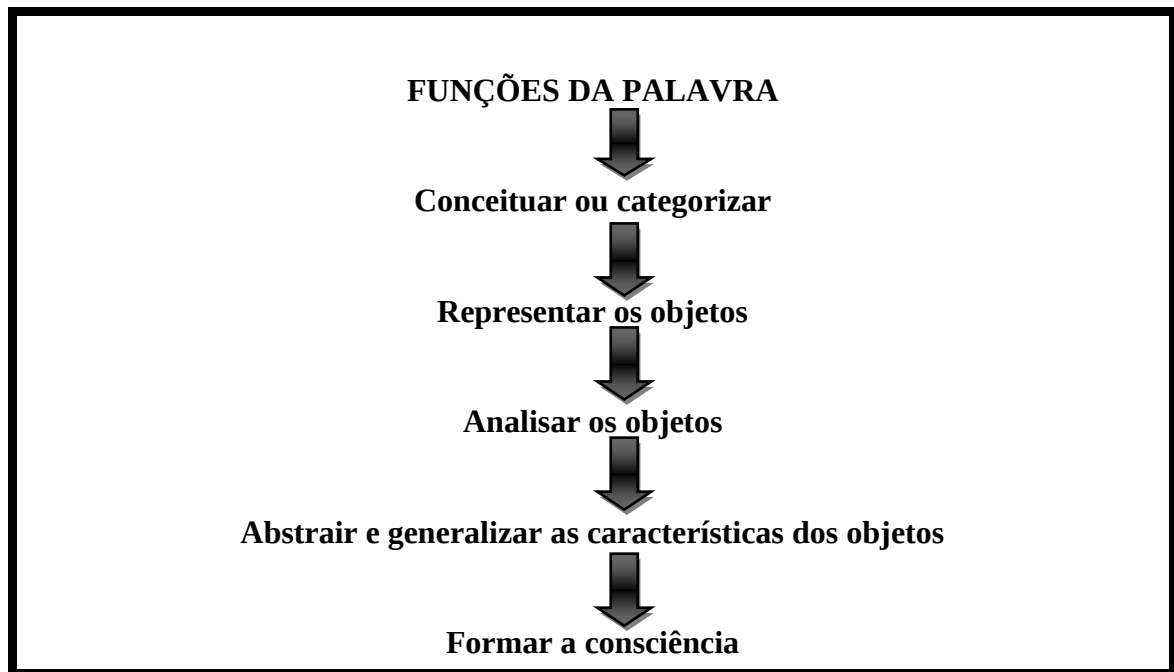
por meio do trabalho, sentiu a necessidade de se comunicar verbalmente com os demais. Foi nesse movimento que a espécie humana desenvolveu os órgãos da boca, os sons da voz e as palavras. Ao contrário disso, a criança já nasce biologicamente e filogeneticamente preparada para falar, exceto nos casos de deficiência. Por ela estar socialmente inserida em um mundo material representado intelectualmente pela linguagem, precisa ouvir as palavras, apreender seus significados e apropriar-se deles cognitivamente. Contudo esse processo representa um longo caminho de ensino e aprendizagem na vida da criança.

Os primeiros sons que um indivíduo emite são denominados de reações vocais. Eles não estão diretamente ligados ao pensamento. Por isso, são considerados orgânicos, isto é, ocorrem por meio de necessidades biológicas da criança, tais como fome, frio, calor, medo, dor e outras. Essa fase é conhecida como a pré-história da linguagem, um momento em que as ações do adulto com a criança são essenciais para que ela tenha contato com a linguagem oral. “O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos ‘meios de comunicação’. [...] as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida” (VIGOTSKI, 2009, p. 130, grifo do autor).

A linguagem se desvincula do aspecto orgânico quando a criança começa a falar as primeiras palavras por meio da sua experiência prática com os objetos que estão ao seu redor. Por exemplo: ao ir passear com seus pais ao mercado, a criança observa diferentes objetos que são utilizados em sua casa. Em certo momento, ela olha a sua direita, vê uma gôndola de garrafas de água e diz: “ábua”. Isso ocorre porque sua experiência prática permitiu que ela relacionasse o objeto e a palavra que seus pais usam diariamente. “Deste modo, a observação da ontogênese facilita-nos fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simprático, separando-se progressivamente da prática [...]” (LURIA, 1986, p. 31).

No momento em que a criança passa a usar a palavra a fim de designar objetos, ações ou fenômenos, o seu mundo se multiplica e se inicia um longo caminho de muitas aprendizagens e desenvolvimento psíquico. Por meio da palavra, a criança começa a formar sua consciência e a agir voluntariamente, pois, com o uso da linguagem, aprende a operar mentalmente e passa a controlar sua conduta diante das coisas e das pessoas.

Com base nos estudos realizados por Luria (1986) e Vigotski (2009), a palavra não serve apenas para nomear as coisas. Há outras funções da palavra, expostas no organograma 1:



Organograma 1- Funções da palavra
Fonte: elaborado pela autora

Para facilitar a compreensão da função da palavra no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, vejamos como a palavra *água* possibilita a realização de representação, análise, generalização e conceituação.

Como mencionado no exemplo, ao olhar para um determinado objeto (no caso, uma garrafa de água) e a criança dizer “ábua”, ela começa a desvincular-se do aspecto da linguagem orgânica e passa a fazer uso da linguagem social. Vale salientar que “[...] somente na metade ou fim do segundo ano de vida é que a palavra adquire uma referência objetal independente” (LURIA, 1986, p. 42).

Segundo Luria (1986), uma das primeiras e principais funções da palavra é a possibilidade de designar um objeto, isto é, definir suas características externas ou usuais. Diante desses princípios, ao questionar uma criança pré-escolar sobre o que é *água*, há grande probabilidade de ela realizar associação, conforme demonstramos na Figura 1:

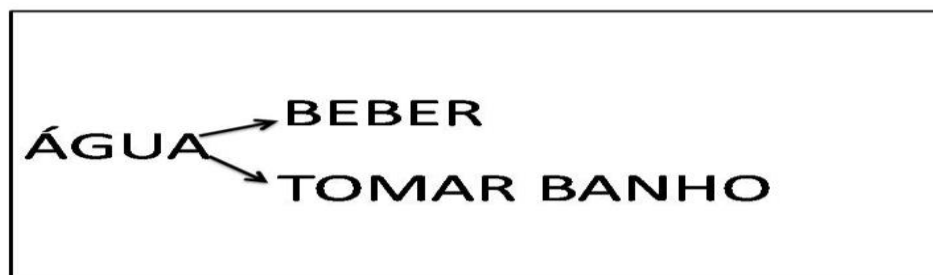


Figura 1- Conceito cotidiano de água
Fonte: elaborado pela autora

A palavra *água* teve uma relação direta entre a representação material e o significado. A criança, nesse caso, discrimina os traços essenciais do objeto (processo de abstração) e o relaciona a certa categoria (processo de generalização). Nesse primeiro momento, a criança abstrai e generaliza o que é água, mediante associação e memorização (visual, olfativa e tátil), por meio de sua experiência prática, estabelecida e aprendida com as pessoas de sua convivência. Segundo Luria (1986, p. 32), “[...] a palavra que possui uma referência objetal pode tomar a forma de um substantivo (designando uma qualidade) ou de uniões, como preposições, conjunções (designando determinadas relações)”. Por isso, em um primeiro momento usual da linguagem, a *água* serve para “beber” e “tomar banho”.

A atividade de analisar o objeto, abstrair e generalizar suas características, é denominada como significado categorial da palavra. Com a palavra, além de nomear determinado objeto, a criança destaca aquilo que é essencial para defini-lo. Assim, ela se utiliza da palavra como um instrumento para pensar e se comunicar, como explica-nos Luria (1986, p. 51) com base nas demonstrações realizadas por Vigotski:

Como demonstrou L.S Vigotski, em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetal, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nelas encerradas, o que quer dizer que o significado da palavra se desenvolve. Junto com isso, L. S Vigotski mostrou que, na ontogênese, pode-se observar uma mudança psicológica no significado da palavra, a mudança de sua estrutura sistêmica. Ou seja, por trás do significado da palavra, em cada etapa, estão presentes diferentes processos psíquicos (LURIA, 1986, p. 51).

As abstrações e generalizações de determinado objeto se desenvolvem psiquicamente, conforme as experiências práticas realizadas no cotidiano e, principalmente, a partir da inserção da criança em um processo de ensino e aprendizagem sistematizado. Ao fazer parte de um ambiente escolar, ela começa a aprender, teoricamente, sobre os objetos que estão a sua volta. Assim, quando a professora ensina sobre *água*, a criança aprofunda o seu conhecimento e passa a generalizar e abstrair esse conceito, como representado na Figura 2:

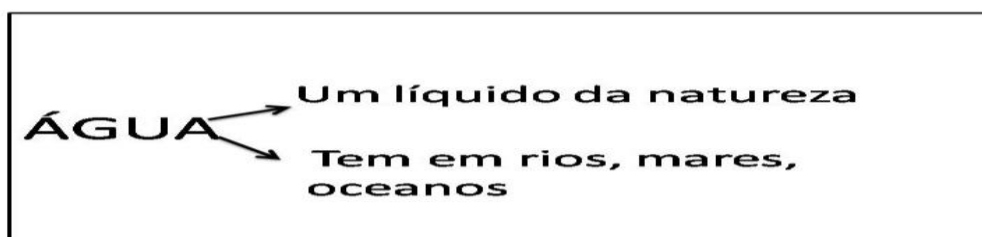


Figura 2- Conteúdo escolar sobre água
Fonte: elaborado pela autora

Nesse caso, a criança apresenta um processo de abstração com maior distância da percepção sensorial imediata. Além disso, também demonstra um novo nível de generalização, no qual a categoria da palavra não possui relação direta com a materialidade; isto é, a criança passa a operar mentalmente e se desvincula da ideia ligada à experiência imediata de que a água é apenas para beber ou tomar banho. “Portanto, se, à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura da consciência” (LURIA, 1986, p. 44). Desse modo, os enlaces concretos que a criança faz entre a palavra e o objeto modificam conforme o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Vigotski (2009), a abstração e a generalização da materialidade por meio de conteúdos científicos ocorrem somente por volta dos doze anos de idade. Nesta fase, o indivíduo “[...] não generaliza já com base em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos distintos dos objetos como base de categorização; [...] faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-a com um conceito abstrato)” (LURIA, 2008, p.69).

Ao estudar sobre a água, nessa fase, espera-se que o aluno chegue a um nível de abstração e generalização da palavra que permita, por exemplo, compreender que o conceito científico exposto na Figura 3:

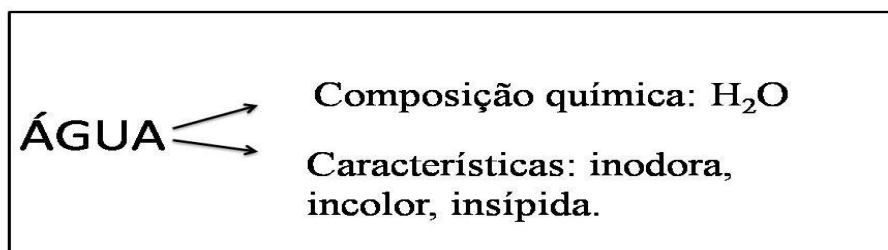


Figura 3- Conceito científico de água
Fonte: elaborado pela autora

Nessa relação entre palavra e conhecimentos científicos, o educando realiza um novo processo de abstração que possui uma maior distância da percepção sensorial imediata, isto é, vai além da sua experiência concreta e não possui características sensitivas (táteis, auditivas, olfativas e visíveis). Nesse processo, há também a realização de um outro nível de generalização em que as categorias estabelecidas para a palavra *água* não possuem relação

direta com a materialidade em si. Vejamos, no Quadro 1, a síntese dos possíveis conceitos de água a serem desenvolvidos por uma criança em idade escolar.

DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE ÁGUA	
CONCEITO COTIDIANO	CONCEITO CIENTÍFICO
• De beber; • Para tomar banho; • Para lavar roupa, calçada, entre outras utilidades.	• Um líquido da natureza; • Tem em rios, mares e oceanos; • Apresenta-se nos estados sólido, líquido e gasoso; • Composição química: H_2O; • Características: Inodora, incolor e insípida;

Quadro 1- Síntese do desenvolvimento do conceito de água

Fonte: elaborado pela autora

Em síntese, uma criança utiliza a palavra como expressão do pensamento para representar a realidade vivenciada empiricamente. Por isso, em um primeiro momento, a água é algo que serve para beber e também para tomar banho. Além dessa conceituação, uma criança poderia também dizer que água serve para lavar a louça, a roupa, brincar com a mangueira e que, às vezes, ela cai do céu.

Ao inserir-se em um processo educacional escolar, o acesso ao conhecimento científico possibilitará que a conceituação de água vá além da percepção sensorial. Então o aluno aprende e generaliza que a água é um líquido da natureza, tem em rios, mares e oceanos, é a fonte da vida. Conforme o processo de ensino e aprendizagem for mais abstrato, a criança passa a generalizar a água como uma composição química, composta por uma molécula de água com três átomos: dois de hidrogênio e um de oxigênio. Além disso, ela possui três características é insípida, inodora e incolor.

É ao longo da escolarização que a generalização dos conhecimentos podem se tornar mais abstratos e científicos. Os estudos realizados por Luria (1986) nos permitem compreender que o significado da palavra exige relação com outros conceitos, e isso acontece em um plano horizontal e vertical. Vejamos no Gráfico 1:

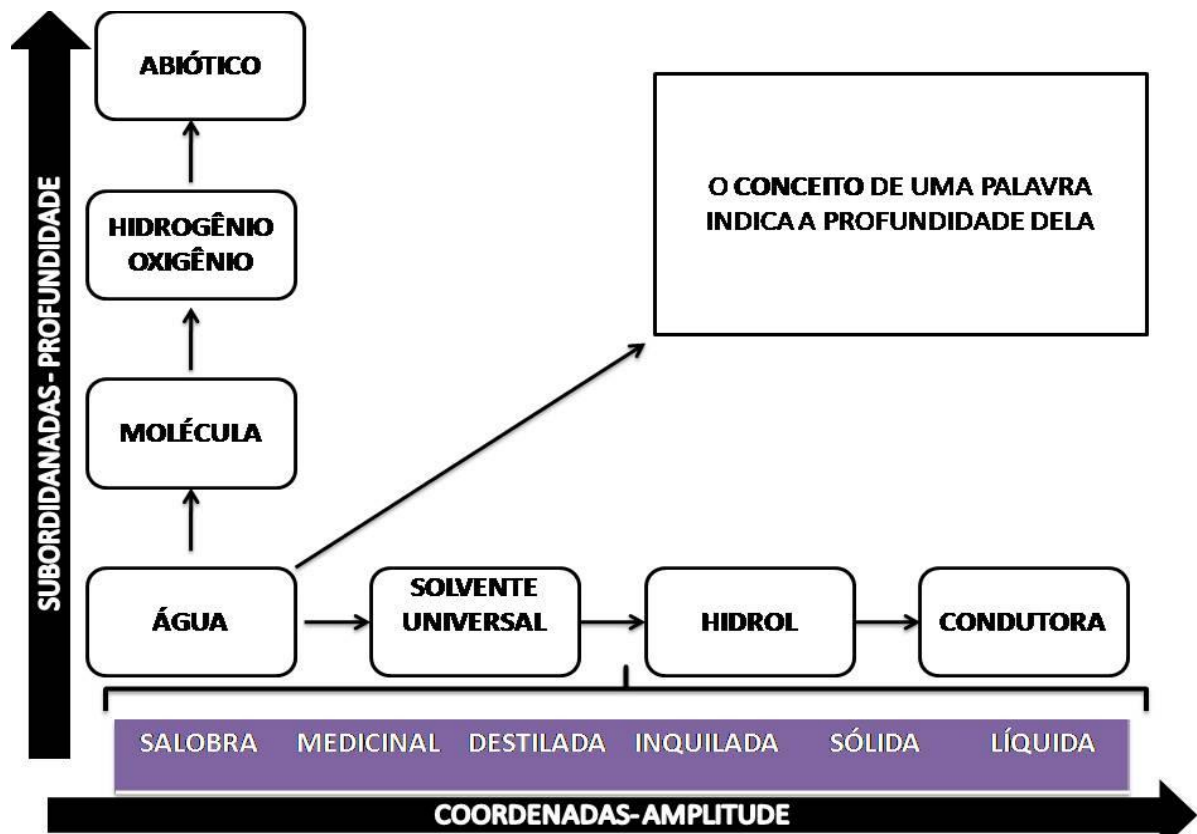


Gráfico 1-Profundidade e amplitude do conceito científico

Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 1 demonstra que a linha subordinada indica a profundidade do conceito e que a linha coordenada indica a amplitude do conhecimento. Esse é considerado um sistema de relações hierárquicas, na qual há conceitos superiores e conceitos inferiores, uns abstratos outros empíricos. Segundo Vigotski, (2009, p. 165), “[...] nesse processo de formação real de conceitos o movimento de cima para baixo, do geral para o particular e do topo da pirâmide para a base é tão característico quanto o processo inverso de ascensão dos apogeus do pensamento abstrato”.

O conceito é um autêntico e completo ato do pensamento, uma operação mental realizada por meio do plano da linguagem. Os conceitos aprendidos e internalizados ao longo de experiências cotidianas e no ensino sistematizado constituem relações hierárquicas, isto é, a aprendizagem segue um movimento que parte de conceitos empíricos (experiências práticas cotidianas) em direção aos abstratos (conhecimentos científicos). “Precisamente por causa disso, L. S. Vigotski diferenciou os ‘conceitos cotidianos’, que evocam um sistema de enlaces reais imediatos, dos ‘conceitos científicos’, que introduzem o objeto em um sistema de determinações lógico-verbais” (LURIA, 1986, p. 60).

Se a palavra *água* for definida como líquido para beber e para tomar banho, considera-se que o nível de conhecimento é empírico, pois o indivíduo se utiliza de experiências cotidianas para conceituá-la. Contudo, se o sujeito definir *água* como uma molécula de hidrogênio e oxigênio, hidrol, condutora e com função de solvente universal, significa que ele realizou operações mentais com conceitos abstratos. Ao trabalhar com definições mais completas e científicas, o indivíduo também se desenvolve psiquicamente, pois é a palavra usada para abstrair e generalizar que revelará o seu nível de conhecimento e consciência em relação ao objeto. “[...] para cada conceito surge a sua relação com todos os demais conceitos, a possibilidade de transição de uns conceitos a outros, o estabelecimento de relações entre eles por vias inúmeras e infinitamente diversas, surge a possibilidade de equivalência” (VIGOTSKI, 2009, p. 366).

De acordo os autores da THC, não é qualquer aprendizagem que proporciona a internalização de um sistema de conceitos com determinações lógico-verbais. Só há possibilidades de um indivíduo transmitir e assimilar a experiência histórico-social por meio da linguagem mediante um ensino sistematizado e intencional. Portanto, para haver generalização e abstração em caráter científico de um objeto, são indispensáveis atividades de ensino organizadas por meio de conteúdos científicos elaborados historicamente pela humanidade.

Sobre essa relevância do ensino para o desenvolvimento do pensamento conceitual, apresentamos os fundamentos da THC no tópico a seguir, a fim de compreendermos de que modo a criança se apropria dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos na infância.

2.3. A apropriação de conceitos na infância

Os estudos de Luria (1986) nos permitiram compreender que é por meio da palavra que a criança supera os limites da experiência sensorial e passa a operar mentalmente com os objetos e os fenômenos da realidade. Com os códigos da língua, a criança aprende a estabelecer relações complexas, realizar atividades teóricas, desenvolver conclusões lógicas, assimilar e empregar conhecimentos, elaborar conceitos empíricos e abstratos, refletir acerca da realidade, comunicar-se verbalmente. “A enunciação verbal é uma determinada forma de atividade (com seus motivos, sua tarefa inicial ou projeto e seu controle) cuja estrutura psicológica, em muitos aspectos, é muito enigmática” (LURIA, 1986, p. 162).

Como exposto, é somente no processo de escolarização que a enunciação verbal se torna mais complexa e também internaliza os aspectos gramaticais da linguagem. Diante desse princípio, para compreendermos de que forma o ensino sistematizado pode ocorrer para possibilitar o desenvolvimento e a apropriação da atividade verbal, teremos como base as explanações de Vigotski (2009) sobre a formação de conceitos, os princípios da atividade de estudo desenvolvidos por Davydov (1999) e a investigação pedagógico-experimental realizada por Zankov (1984) e sua proposta para o ensino da gramática.

Segundo Davydov (1999), o que nos torna humano são os conhecimentos que nos apropriamos, nas etapas de aprendizagem pela qual passamos, a infância é um momento da vida em que as crianças aprendem e se desenvolvem intensamente, Sendo assim, compreendemos que a escola é um local privilegiado de desenvolvimento humano e, por isso, sua principal função deve ser de promover a transformação dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. É importante ressaltar que a educação escolar diferencia-se de outras formas de educação, como a familiar, pois a sua finalidade é o desenvolvimento intencional da humanidade no indivíduo.

As pesquisas expostas nas obras de Zankov (1984), Davydov (1999) e Vigotski (2009), fornecem-nos elementos teóricos e didáticos importantes para os educadores organizarem o processo de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos. Ou seja, promover uma educação emancipadora é determinar *o modo, o que e o como ensinar*, considerando as várias etapas de desenvolvimento dos escolares.

Vigotski (2009), em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, expõe como base de investigação a seguinte questão problematizadora: Como os conceitos científicos se desenvolvem na mente do escolar em processo de ensino e aprendizagem? Para buscar respostas a essa questão, o autor afirma que o problema do desenvolvimento do conceito científico é a chave para a compreensão da história do desenvolvimento intelectual da criança. É com base nesse princípio que o autor apresenta um estudo comparado do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos na criança em idade escolar.

Os conceitos científicos trilham por um caminho de aprendizagem e desenvolvimento diferente em relação aos conceitos espontâneos, também denominados cotidianos. Para Vigotski (2009, p. 161-2), “Só o estudo do emprego funcional da palavra e seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos”.

Se, para Vigotski (2009), os conceitos espontâneos e os científicos se desenvolvem por caminhos de aprendizagens diferentes, como isso ocorre? O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos que se influenciam mutuamente, de forma contínua. A apropriação de conceitos científicos deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos e, para isso, a aprendizagem escolar se constitui como um fator decisivo e determinante no desenvolvimento intelectual humano (VIGOTSKI, 2009).

Em relação aos conceitos espontâneos, Vigotski (2009) afirma que eles se desenvolvem por meio de experiências práticas que a criança realiza em ambientes informais, como na família. No contato diário com seus pares, a criança aprende a realizar ações práticas com os objetos que estão a sua volta e, dessa forma, apropria-se das funções e denominações de cada objeto. Esse conhecimento é considerado empírico, pois todo aprendizado está relacionado com a observação e a relação direta com o objeto. Para Zankov (1984, p. 36 tradução nossa)⁶, “O conhecimento empírico é o ponto de arranque do completo caminho que conduz a abstração”.

Os conceitos científicos são formas de categorização e generalização mais avançadas nos quais se exige o uso arbitrário da palavra; são assimilados por meio da colaboração sistemática organizada no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Vigotski (2009) estabelece três características fundamentais dos conceitos científicos:

- 1) fazem parte de um sistema hierárquico;
- 2) é por meio da atividade mental que ocorre a sua tomada de consciência;
- 3) há uma relação especial com o objeto, a qual se baseia na internalização do conceito.

Sendo assim, por meio da formação do conceito científico pelos sujeitos, há possível elaboração de pensamentos abstratos e realização de conclusões lógicas que ultrapassam os limites da percepção sensorial. Por isso, para a aprendizagem, é indispensável um ensino realizado por meio de atividades estruturadas com regras lógicas, pois os conceitos se desenvolvem dialeticamente e não são assimilados de forma acabada. Em um primeiro momento, o ensino pode iniciar-se com definições verbais, mas, posteriormente, espera-se que os escolares operem com os conceitos abstratamente.

⁶ El conocimiento empírico es el punto de arranque del complejo camino que conduce a la abstracción (ZANKOV, 1984, p. 36).

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Desse modo, o resultado do ensino é, antes que mais nada, a formação de diferentes tipos de atividades cognitivas, conceitos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto a atividade ensino deve ser intencional e dar aos educandos o que eles necessitam, determinando *o que* e *como* ensinar aos escolares nas várias etapas de desenvolvimento. E, por isso, cabe ao professor organizar o ensino de modo a possibilitar aos escolares atividades e regras lógicas que elevem o pensamento e a linguagem. O Quadro 2 apresenta uma síntese das características principais dos conceitos científicos e espontâneos.

	CONCEITOS ESPONTÂNEOS	CONCEITOS CIENTÍFICOS
Produto	Das experiências práticas	Das condições de ensino
Apropriação	Por meio da comunicação direta com as pessoas que rodeiam o sujeito	Por meio da educação escolar
Pensamento	Verbal	Verbal-lógico
Como se desenvolve	Limitado ao empírico	Por meio de um sistema de conceitos
Força	Vínculo com a experiência prática e direta	Capacidade de abstração
Debilidade	Na incapacidade de realizar abstrações mais complexas	Não permitir que o conceito seja manipulado nas experiências práticas

Quadro 2- Conceitos espontâneos e conceitos científicos

Fonte: elaborado pela autora

Para a THC, “[...] só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma” (VIGOTSKI, 2009, p. 163). Em suma, a atividade é um termo cuja função é designar o conceito geral de vida; logo ela é a unidade da vida.

É somente com a realização de atividades que se formam as qualidades psíquicas, pois nelas é indispensável à articulação dos conhecimentos teóricos com situações práticas. “Conhecimentos teóricos [...] são conhecimentos extraídos do sistema da ciência, conhecimentos não somente acerca dos fenômenos como tais, mas também de suas inter-

relações essenciais, das leis dominantes na natureza, na vida social” (ZANKOV, 1984, p. 35, tradução nossa) ⁷. É por meio dos conhecimentos teóricos que os escolares sentirão a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas também saber e analisar o que existe sobre essa realidade.

Então, para que os escolares se apropriem dos conhecimentos científicos/ teóricos⁸ trabalhados na escola, é indispensável que o ensino seja mediado e organizado adequadamente por meio de atividades de aprendizagem, conceito esse proposto por Davydov (1999).

As atividades de estudo realizadas na escola devem coincidir com o conceito geral de atividade. Sendo assim, elas devem ser constituídas de necessidade, motivo, objetivo, objeto, operações e ações. Outra característica essencial são os conteúdos específicos relativos aos objetos, ou seja, a atividade deve estar orientada e dirigida a um determinado objeto. Um terceiro aspecto é o envolvimento de elementos, sejam eles novos, sejam eles reformulados. Em síntese, atividade de estudo envolve o reconhecimento de um processo de ensino intencional e sistematicamente organizado (DAVYDOV, 1999).

Segundo o referido autor, há algumas condições necessárias que levam os educandos a realizarem as atividades de aprendizagem, são elas: primeiramente, a criança deve sentir necessidade interna para realizar ações ou tarefas propostas pela atividade de estudo. Mas essa necessidade não é criada sozinha; é importante que o professor dirija sistematicamente as situações desenvolvidas em sala de aula e mostre aos educandos o objetivo que se quer alcançar, o qual se relaciona, inseparavelmente, com um componente fundamental da ação, o motivo, pois esse impulsiona o sujeito a estabelecer e alcançar diferentes objetivos.

A realização das atividades deve ocorrer por meio de experimentações dos objetos de estudos, pois, com essas ações, os educandos conseguem repetir os mesmos atos que foram realizados outrora pelos indivíduos que criaram os instrumentos. É com essas experimentações e transformações que as crianças conseguem se apropriar do conhecimento teórico. “Tal conhecimento só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro

⁷ “[...] son los conocimientos extraídos del sistema de la ciencia, conocimientos no sólo acerca de los fenómenos como tales, sino también de SUS interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes en la naturaleza, en la vida social [...]” (ZANKOV, 1984, P. 35).

⁸ O termo *conhecimento científico* é utilizado por Vigotski (2009), e a denominação *conhecimento teórico* pertence aos estudos realizados por Zankov (1984) e Davydov (1999). Utilizaremos as duas denominações com o intuito de relacionarmos as pesquisas dos referidos autores, a fim de enfatizarmos a importância de um processo de escolarização intencional que desenvolva o *pensamento conceitual*, na acepção de Vigotski, (2009), ou o *pensamento teórico*, na acepção de Davydov (1999).

processo de sua *origem*, recepção e organização, isto é, quando o sujeito transforma o material” (DAVYDOV, 1999, p. 3, grifo do autor).

Davydov (1999) apresenta duas atividades importantes para a aprendizagem. Primeiro é essencial que os alunos elaborem um plano de resolução da tarefa de estudo, identificando as condições que têm de se considerar durante a solução do problema. A segunda ação é refletir sobre a tarefa a ser realizada e representar as ações que já conhecem por meio de gráficos ou símbolos.

Nesta direção, as qualidades do ensino determinam as qualidades psíquicas dos educandos, isto quer dizer que o desenvolvimento do pensamento teórico depende das operações técnicas que a criança aprende a realizar na escola. Nas palavras de Davydov (1999, p. 10), “O pensamento teórico não se origina e não se desenvolve na vida cotidiana das pessoas. Ele se desenvolve em um tipo de ensino que utiliza um currículo baseado em conceitos dialéticos do pensamento”. Vemos que a apropriação de um determinado conhecimento somente ocorre se houver uma necessidade, um objetivo e um motivo.

Desse modo, o resultado do ensino é antes que mais nada a formação de diferentes tipos de atividades cognitivas, conceitos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como já apresentado, isso também ocorre no desenvolvimento da enunciação verbal, pois ela é uma atividade psíquica que necessita de projeto, motivo e controle (LURIA, 1986). Na próxima seção, buscamos compreender o processo de desenvolvimento da enunciação verbal.

2.4. O processo de desenvolvimento da enunciação verbal na infância

Como apresentado, a palavra é considerada o elemento fundante da linguagem e do pensamento. Por meio dela, o indivíduo aprende a realizar generalizações e abstrações empíricas, conforme suas experiências práticas cotidianas. Com a inserção no processo de escolarização, espera-se que os conteúdos aprendidos possibilitem que as palavras sejam utilizadas por meio de generalizações e abstrações mais avançadas, caráter científico.

Os estudos das obras de Luria (1986) e Vigotski (2009) nos possibilitam compreender que a palavra tem a função de designar um objeto e estabelecer um conceito, seja ele, cotidiano ou científico. Porém, além dessas características, é preciso levar em conta que “Uma palavra isolada não expressa um julgamento, uma ideia completa” (LURIA, 1986, p. 119). Diante disso, entende-se que, para um indivíduo aprender a contextualizar as palavras,

expressar um pensamento determinado, comunicar um acontecimento por meio de frases, orações ou textos, há um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base nesses princípios, buscamos responder nesta seção: De que forma a criança aprende a usar frases ou orações para se expressar? Como a criança conscientiza-se do conceito de verbo?

Segundo Luria (1986), diversas pesquisas contemporâneas desenvolvidas na área de linguística realizaram análises do desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita e a conscientização dos aspectos verbais. O autor parte do princípio de que, para a compreensão da linguagem oral e escrita, é indispensável uma análise psicológica que objetive compreender os componentes da locução verbal, a palavra e a oração, possibilitando, assim, o entendimento geral do desenvolvimento da comunicação verbal no sentido ontogenético.

Nos estudos em que se realizaram análises linguísticas há dois princípios distintos de organização da linguagem, são eles o sintagmático e o paradigmático. Ambos se referem ao desenvolvimento dos significados verbais. No entanto, o sintagmático relaciona-se com desenvolvimento da locução verbal, e o paradigmático refere-se à formação dos conceitos. Esses princípios possuem estruturas e natureza psíquicas distintas (LURIA, 1986).

O desenvolvimento da linguagem verbal inicia-se quando a criança, na relação cotidiana com os seus pares, começa a receber instruções verbais, como “Não pegue a faca.”, “Não suba no armário.”, entre outras. Em um primeiro momento, esses comandos verbais da fala se caracterizam como interp-síquicos, pois requerem a participação de mais de uma pessoa: nesse caso, a criança e o/a pai/mãe. Conforme a criança se desenvolve psiquicamente, a sua linguagem se torna intrapsíquica e, assim, ela passa a conduzir o seu comportamento, de acordo com o que foi lhe ensinado. Então, ela internaliza e aprende a regular suas ações e, conseqüentemente, seus atos se tornam voluntários (LURIA, 1986).

É quando a linguagem se torna intrapsíquica que a criança formula suas falas verbalmente por meio de frases. Esse início de desenvolvimento da locução verbal é caracterizado pelo princípio sintagmático, o qual “[...] consiste em que, na base da organização de enunciados verbais, não se encontra uma hierarquia de contraposições, mas sim a passagem fluída de uma palavra a outra [...]” (LURIA, 1986, p. 123). Sendo assim, é por meio desse princípio que se verifica o longo caminho de desenvolvimento da locução verbal. Vejamos as características do princípio sintagmático da linguagem no Organograma 2:



Organograma 2- As características do princípio sintagmático
 Fonte: elaborado pela autora com base em Luria (1986)

Segundo Luria (1986, p. 125), “A organização sintagmática da locução verbal inclui necessariamente em sua composição pelo menos duas palavras: o sujeito e o predicado, o substantivo e o verbo”. No processo de desenvolvimento de locução verbal, há diversas etapas em que a criança aprende, internaliza e se conscientiza das orações e de suas formas verbais.

A primeira etapa é quando criança utiliza a linguagem para descrever determinada situação vivenciada. Por exemplo, se perguntarmos como é o seu gato de estimação, é de grande probabilidade que, ela faça o uso da forma sintagmática que no caso, seria dizer: “Gato-brinca”, “Gato-branco”, “Gato-engraçado”. Essas são respostas de caráter predicativo, pois, “[...] as unidades de predicação de organização sintagmática da língua são o protótipo da frase e aparecem na fala da criança muito antes do que as respostas do tipo associativas” (LURIA, 1986, p. 124).

As orações organizadas sintagmaticamente na fala da criança requerem o uso de substantivo e verbo, sujeito e predicado, termos considerados essenciais para a estruturação das orações. Nessa etapa, ao referir-se sobre o seu gato de estimação, a criança pode passar a fazer uso de orações como: “Meu gato brinca bastante, ele é engraçado.”. Essa oração se torna mais estruturada e complexa conforme ela se apropria dos aspectos gramaticais da língua. Nesse caso, a criança poderia dizer: “Sempre quando vamos ao parque, meu gato brinca bastante, isso faz com que ele se torne bem engraçado.”. Esse novo tipo de oração se

caracteriza por uma comunicação de acontecimento, pois está diretamente ligada com experiência empírica; sua organização é exposta conforme a ordem dos acontecimentos que a criança vivencia (LURIA, 1986).

Outro modo de organização da linguagem são as respostas de caráter associativo, que são formações tardias que pertencem ao princípio paradigmático. Ele se constitui de uma estruturação em que palavras são incluídas em um sistema hierárquico, e isso possibilita a formação dos conceitos. “A este sistema se subordinam não só os elementos sonoros e léxicos, mas também as formas morfológicas e semânticas” (LURIA, 1936, p. 122).

O princípio paradigmático é uma organização dos códigos da língua, ele estabelece um sistema de relações em que as palavras pertencem a categorias. Verificamos um exemplo: na oração “O gato é branco.”, a palavra *gato* pertence à categoria (ser vivo, animal vertebrado, mamífero, felino). Se compararmos a palavra *gato* com a palavra *branco*, observamos que elas se contrapõem e, isso ocorre devido ao sistema de relações que elas pertencem, pois *branco* se refere a um adjetivo, isto é, a outra categoria.

Em outras palavras, as formas paradigmáticas “[...] aparecem no processo de utilização de códigos complexos da língua e psicologicamente estão estreitamente vinculadas com as transformações dos elos sucessivos da alocação em sistemas simultâneos” (LURIA, 1986, p. 135). Nesse princípio, verifica-se que a formulação das orações exige operações gramaticais. Além disso, há um sistema de oposições dos conceitos. Sendo assim, entende-se que é nessa organização que o indivíduo desenvolve os conceitos das palavras e aprende a organizar sua linguagem e seu pensamento de forma hierárquica.

Em síntese, as bases de uma alocação verbal da qual fazem parte o princípio sintagmático e paradigmático são a *demanda*, o *contato* e o *conceito*. Para formular uma determinada enunciação verbal, é indispensável que o indivíduo esteja em um processo de comunicação que envolva situações de caráter informativo, isso é a chamada *demanda*. Outros dois motivos importantes para alocação verbal é o *contato* com demais indivíduos e o *conceito* que elabora generalizações e abstrações sobre determinado assunto, permitindo, assim, que o pensamento formule de modo mais nítido uma determinada ideia. “Somente por volta da idade escolar, tanto o motivo como o programa de alocação começam a adquirir progressivamente um caráter e a enunciação verbal vai se transformando em um sistema fechado de narração complexa” (LURIA, 1986, p. 161).

A seguir, discorreremos sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar para que a criança desenvolva a atividade verbal e se conscientize dos princípios gramaticais da língua.

2.5 A conscientização da atividade verbal por meio do ensino da gramática e da linguagem escrita

Partimos do pressuposto de que, para compreender como a criança se conscientiza dos aspectos gramaticais da língua, é preciso levar em conta que há diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem escrita. É somente no processo de ensino da escrita que a criança tem o contato com a gramática de forma sistematizada e, conforme aprende, inicia um período de internalização e conscientização do que fala e escreve, isto é, dos aspectos gramaticais da língua.

É por meio das situações cotidianas que a linguagem oral se desenvolve de forma natural e dinâmica, ou seja, conforme os acontecimentos, a criança expõe verbalmente o que está vivenciando. Por exemplo, ao falar a oração “Mamãe, estou com sede. Quero água!”, devemos levar em consideração que, na oração, há um conteúdo gramatical que foi apreendido devido aos diálogos diários entre a criança e seus pares. Nesse tipo de expressão, a criança conjuga e declina os verbos oralmente. Porém esses aspectos gramaticais ainda não são conscientes, pois ela ainda não sabe que, em sua oração, há verbos e que eles são conjugados, flexionados de acordo com seus modos, pessoas, números e tempos. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 320) esclarece que

A não-consciência e não-arbitrariedade são duas partes de um todo único. Isto se aplica integralmente às habilidades gramaticais da criança, às suas declinações e conjugações. A criança emprega o caso correto e a forma verbal correta na estrutura de uma determinada frase, mas não se dá conta de quantas formas semelhantes existem, não está em condições de declinar uma palavra e conjugar um verbo.

A aprendizagem do emprego dos aspectos verbais da língua ocorre no convívio social da criança. Isto é, na comunicação com os demais indivíduos que estão ao seu redor, ela aprende de forma não-consciente a usar habilidades gramaticais na linguagem oral. Partindo desse pressuposto, o autor faz o seguinte questionamento: Se, “Antes de ingressar na escola, a criança já sabe declinar e conjugar. O que a gramática lhe ensina de novo?” (VIGOTSKI, 2009, p. 319).

Por isso, o processo de escolarização deve dar à criança a possibilidade de adquirir o conhecimento e a conscientização daquilo que fala no cotidiano. Para Vigotski (2009), é no

processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita que se tornará possível à criança utilizar-se das formas gramaticais da língua de modo voluntário e arbitrário. “Desse modo, tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p.321). Então, o ensino da linguagem escrita deve possibilitar a compreensão de que a linguagem é estruturada e organizada gramaticalmente e de que as orações ditas diariamente possuem verbos, substantivos, adjetivos, advérbios etc.

É notável e comum que, quando as crianças se inserem na escola, ao começarem a escrever, o processo de aprendizagem se torne complexo isso porque a atividade de escrita não consiste apenas em transferir em signos o que ela aprendeu a falar no cotidiano; ao contrário, a linguagem escrita possui uma estrutura própria e complexa e isso requer e exige, por parte do educando juntamente com seu educador, um longo caminho de ensino e aprendizagem.

De acordo com Vigotski (2009, p. 312), “[...] a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais aparência do que essência”. Diante desse princípio, os possíveis entendimentos entre o desenvolvimento da escrita e da fala se tornam compreensíveis com os pressupostos teóricos de Luria (1986) e Vigotski (2009).

O quadro 3 apresenta, em síntese, a diferença entre a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita e linguagem oral. Vejamos:

	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
MODO DE APROPRIAÇÃO	Resulta da busca natural de contato social com o outro.	Resulta de situações de formas de aprendizagem.
PRIMEIRO ESTÁGIO ⁹	Linguagem pré- intelectual As risadas, o balbúcio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança.	Estágio de rabiscos e atos imitativos: produz algo presente no exterior, é apenas imitativo e sem significado.
SEGUNDO ESTÁGIO	A criança desenvolve a gramática, antes de desenvolver a lógica.	Estágio da escrita não-diferenciada: os rabiscos feitos pela criança a ajudam a se lembrar de algo que foi dito.

⁹O uso do termo *estágio* não se refere a uma concepção de desenvolvimento com princípios orgânicos e de linearidade. Ao contrário, compreendemos o desenvolvimento da linguagem escrita e linguagem oral de modo dialético e variável, no qual ocorre em dependência da vida social do indivíduo. O uso desses estágios, apresentados no Quadro 3, tem como intuito sintetizarmos, com base nos estudos da THC, os possíveis processos de aprendizagem e internalização da linguagem falada e escrita.

TERCEIRO ESTÁGIO	Signos mnemotécnicos externos do processo de memorização. No desenvolvimento da fala, corresponde-lhe a linguagem egocêntrica.	Diferenciação dos signos: Por meio de desenhos, a criança passa a registrar as ideias, esses desenhos são utilizados para recordar.
QUARTO ESTÁGIO	Linguagem verbal Linguagem interior ou silenciosa. Interação constante entre as operações externas e internas.	Escrita simbólica: A criança tem domínio das convenções da escrita.

Quadro 3- Linguagem oral e linguagem escrita

Fonte: elaborado pela autora

O processo de aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e o da escrita ocorrem de modo completamente diferente. A linguagem oral carece de um contato social por meio das comunicações diárias. Ela é viva, possui entonação e expressão dotadas de aspectos sonoros. Como já exposto anteriormente, a princípio, a linguagem surge via aspectos orgânicos, isto é, é uma maneira biológica de a criança mostrar às pessoas de seu convívio a necessidade que sente de algo, como comer, dormir, passear. Conforme os diálogos estabelecidos com seus pares e o contato com os objetos que estão a sua volta, ocorre que, “[...] através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material” (VIGOTSKI, 2009, p. 313).

Como exposto no Quadro 3, o caminho de desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita é distinto da linguagem oral, além disso, sua estrutura psicológica também é diferente. Um dos princípios defendidos por Luria (2010, p. 143) é que “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Então, antes mesmo de ingressar em um sistema de ensino, a criança já possui conhecimentos empíricos que possibilitarão a internalização e a apropriação da escrita quando lhe for ensinada na escola. Suas primeiras formas de escrita são técnicas que envolvem rabiscos, a princípio imitativos, mas que ajudam na lembrança de algo; posteriormente, utiliza desenhos, os quais auxiliam no registro de ideias e desempenham uma função mnemônica. Essas são habilidades que pertencem, conforme a expressão utilizada por Vigotski (2000), à pré-história da linguagem escrita e são consideradas essenciais para desenvolverem a coordenação motora, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a futura escrita. A linguagem escrita acontece quando a criança se apropria de um modo convencional de escrita típico de uma sociedade. Trata-se de um sistema geralmente regido por uma lógica histórica, cultural, política e econômica. “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a

assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 2010. p. 188).

É com base nesses princípios que enfatizamos que a escrita necessita de um sistema educacional que seja intencional e objetive a apropriação dessa forma de linguagem. Por não possuir aspectos sonoros, nem sensoriais e, ainda, por não ter interlocutor presente, a aprendizagem da linguagem escrita é essencialmente abstrata e complexa e requer a representação das palavras sob forma de signos. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 313), “[...] é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita”.

É por meio dos aspectos gramaticais da língua que a criança aprenderá a se comunicar pela escrita. Se, na linguagem oral, ela desenvolveu a gramática antes de compreender a sua lógica, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança sentirá a necessidade de entender as regras gramaticais. “Desta forma, a linguagem escrita diferencia-se radicalmente da oral ao se constituir inevitavelmente conforme as regras da gramática desdobrada (explícita), que é indispensável para tornar compreensível o conteúdo do texto [...] (LURIA, 1986, p. 170).

De acordo com Luria (1986), a sintaxe se refere ao sistema linguístico no qual tem por função estabelecer a estrutura de uma frase, determinando as relações de subordinação, concordância e de ordem. A linguagem interior abrevia a estrutura da expressão, ela é de caráter predicativo; por isso, serve apenas para conduzir o ‘eu’, pois ela é incompreensível para o outro. Já a linguagem escrita requer o uso correto dos aspectos gramaticais, pelo fato de ela ser desenvolvida para que o outro entenda, é nessas características que ela se torna intencional, consciente e abstrata.

De acordo com Vigotski (2009, p. 319), “[...] a análise do aprendizado da gramática, como análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil”. Então, é somente no processo de escolarização, nas atividades de aprendizagem que envolvem os conteúdos gramaticais que a criança poderá levar a sua linguagem, tanto oral quanto escrita, ao nível máximo de desenvolvimento.

Com base nesses princípios teóricos que nos permitem compreender o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a relevância do ensino sistematizado e intencional para a tomada de consciência e o desenvolvimento do pensamento abstrato,

buscamos em Zankov (1984) verificar os caminhos teórico-metodológicos para a organização do ensino de gramática propostos pelo autor.

2.6 Alguns princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino de gramática

Leonid Zankov (1901 – 1977) foi um estudioso russo pertencente ao Instituto Geral de Pedagogia na Academia de Ciências Pedagógica de Moscou. Desenvolveu pesquisas na área de Pedagogia e Didática com base nos princípios vigotskianos. Uma de suas obras, que utilizamos para o desenvolvimento desta subseção, apresenta a relação entre ensino e desenvolvimento.

Zankov (1984) apresenta orientações teórico-metodológicas para compreendermos, em específico, como pode ser organizado o ensino de modo que o educando desenvolva sua atividade verbal e se conscientize dos aspectos gramaticais da língua. Um dos princípios do autor é a defesa de que o processo de ensino e aprendizagem seja organizado didaticamente com base nos conhecimentos teóricos. Esses “[...] são conhecimentos extraídos da ciência, conhecimentos não somente acerca dos fenômenos como tais, mas também de suas inter-relações essenciais, das leis dominantes da natureza, na vida social [...]” (ZANKOV, 1984, p. 35 tradução nossa)¹⁰. Sendo assim, os conhecimentos teóricos são formados por meio de uma lógica objetiva, referem-se às leis que organizam e desenvolvem a natureza e a sociedade, isto é, pertencem à ciência. Por isso, eles são diferentes daqueles hábitos práticos que aprendemos na escola, como contar, escrever as letras, pintar etc.

O referido autor, em sua pesquisa sobre o ensino e o desenvolvimento dos escolares, teve como base os princípios teóricos de Vigotski. Uma de suas teses é a de que o bom ensino deve ter como finalidade a antecipação e a estimulação do desenvolvimento intelectual. Com base nesses pressupostos, Zankov objetivou experienciar na prática a teoria vigotskiana. Para isso, ele elaborou uma investigação pedagógico-experimental nas escolas russas com o intuito de verificar como os métodos de ensino influenciavam no desenvolvimento dos escolares. Especificamente sobre o ensino da gramática e da ortografia, o autor analisou que “A parte fundamental das lições de gramática e ortografia deve consistir em exercícios orais e, em

¹⁰ “[...] son los conocimientos extraídos del sistema de la ciencia, conocimientos no solo acerca dos fenómenos como tales, sino también de SUS interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes em la naturaleza, em la vida social [...]” (ZANKOV, 1984, p. 35).

particular, escritos, de diferentes tipos e formas” (ZANKOV, 1984, p. 37)¹¹. Tratava-se, então, de uma redução do ensino da linguagem com o objetivo de apenas desenvolver nos escolares hábitos gramaticais.

Com o intuito de superar essa organização do ensino característico na Escola Tradicional de sua época, Zankov (1984) evidenciou a importância de uma lógica pedagógica que relacionasse processo de ensino e desenvolvimento ótimo dos escolares. Para atingir tal objetivo, o pesquisador realizou um experimento didático, a fim de propor uma organização do ensino, com base em cinco princípios norteadores:

- 1) ensino de alto grau de dificuldade;
- 2) papel dominante dos conhecimentos teóricos no ensino primário;
- 3) acelerar o ritmo no estudo do material do programa;
- 4) compreensão pelos escolares do seu papel no processo de estudo;
- 5) aulas planejadas para a aprendizagem de cada aluno.

Segundo Zankov (1984, p. 28, tradução nossa)¹², “A estrutura do sistema didático experimental se baseia na ideia de possibilitar uma maior eficácia do ensino para o desenvolvimento geral dos escolares”. Sendo assim, um ensino de alto grau de dificuldade se refere à realização de atividades complexas de modo a exigir dos educandos atividades psíquicas e, para isso, torna-se indispensável o trabalho com conhecimento teórico, pois só assim é possível haver um avanço no ritmo de estudo e, conseqüentemente, a compreensão dos conhecimentos por parte dos escolares nos processos de estudos. Para realizar esse tipo ensino, o autor considera relevante que o professor planeje suas aulas de modo a direcionar a aprendizagem de cada aluno.

Zankov propõe um sistema em que as estratégias de ensino estimulem os alunos a aprenderem, que promovam a curiosidade, que sejam atividades dotadas de sentido de modo a possibilitarem o desenvolvimento cognitivo. “Na essência do sistema zankoviano, a educação escolar infantil deve nutrir os aspectos cognitivos (mente), subjetivos/interpessoais (motivação) e desenvolvimento afetivo (emoções)” (GUSEVA; SOSNOWSKI, s/d, p. 30).

Dentre os programas de ensino, em seu sistema didático experimental, Zankov (1984) propõe o estudo da assimilação dos conhecimentos referentes ao idioma russo, mais precisamente a formação dos conceitos gramaticais. O Quadro 4 demonstra alguns dos conhecimentos da linguagem propostos pelo autor:

¹¹ “La parte fundamental de las lecciones de gramática y ortografía debe consistir en ejercicios orales y en particular, escritos, de diferentes tipos e formas” (ZANKOV, 1984, p. 37).

¹² “La estructura del sistema didáctico experimental se basa en la idea de posibilitar una mayor eficacia de La enseñanza para El desarrollo general de los escolares” (ZANKOV, 1984, p. 28).

CONHECIMENTOS	I GRAU	II GRAU	III GRAU
	Estudo dos diferentes fenômenos da linguagem.	Aprender que a palavra é composta por caso e desinência.	Estudo dos pronomes pessoais e suas declinações.
	Diferença entre linguagem oral e escrita.	Estudo da preposição, do sujeito, do predicado, da oração composta, das orações simples subordinadas.	Noções de advérbios e suas categorias.
	Noções de nome, verbo, substantivo, adjetivo.	Acentuação das palavras.	Tempos verbais (presente e futuro), forma infinita dos verbos, verbos reflexivos, declinação dos adjetivos.
	Noções de parte da oração: singular e plural, gênero dos substantivos, tempo do verbo.	Conceito de número, numeral simples, completos e compostos.	Aprofundamento no estudo da preposição: tempo, lugar, forma da ação, preposições subordinadas.
	Objetivo geral		
	Aprender noções básicas de gramática.	Desenvolver hábitos para a escrita correta.	Aprender as regras que se aplicam ao idioma.

QUADRO 4- Conteúdos gramaticais no sistema didático experimental de Zankov
 Fonte: elaborado pela autora com base em Zankov (1984).

O programa, ao objetivar desenvolver nos escolares os conceitos gramaticais, deixa evidente que uma das metas é a promoção da assimilação dos conhecimentos de modo individualizado, isto é, de acordo com a atividade mental realizada por cada aluno. Também segue os princípios vigotskianos de que, para se apropriar de tais conceitos gramaticais, há estágios no processo de desenvolvimento, como já expomos anteriormente.

Com base nessa organização do ensino, um dos princípios norteadores é que “A gramática orienta pela primeira vez a criança a observar, por si mesma, o estudo de sua fala, desenvolve sua tomada de consciência (USHINSKI, 1948, p. 215 *apud* ZANKOV, 1984, p. 40, tradução nossa) ¹³.

O caminho teórico percorrido neste capítulo, em síntese, permite-nos compreender que a THC e os estudos desenvolvidos por Zankov (1984) e Davydov (1999) postulam que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento é um processo complexo e que está muito além do que o biológico nos oferece, como seres humanos; por isso, o meio social é indispensável para tal desenvolvimento. No que se refere à linguagem, ela é a função que desenvolve o intelecto do ser humano, e é por meio da palavra que ocorre a formação de conceito e o desenvolvimento da atividade verbal.

Para a THC, a efetiva e verdadeira atividade verbal requer um processo de conscientização da linguagem. Porém isso somente ocorre se o indivíduo estiver inserido em

¹³ La gramática orienta por primera vez al niño a observar por si mismo, al estudio de su habla, desarrolla su toma forma de conciencia (USHINSKI, 1948, p. 215 *apud* Zankov, 1984, p. 40).

um processo de ensino e aprendizagem da escrita e da gramática que o leve a dominar as formas lexicais, morfológicas e sintáticas que compõem a linguagem.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, a seguir, apresentamos uma discussão e uma análise de como as perspectivas atuais, defendidas por alguns autores brasileiros, estão sendo expostas e compreendidas no que se refere ao desenvolvimento da atividade verbal, ao ensino da gramática e ao ensino do conceito de verbo.

3. PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Os princípios advindos da THC nos permitiram compreender que a atividade verbal é de caráter psíquico, o seu desenvolvimento ocorre por meio de unidades psicolinguísticas (palavras soltas, frases e orações completas e contextualizadas). A verdadeira atividade verbal somente ocorre quando o sujeito se apropria e se conscientiza das formas morfológicas, léxicas e sintáticas da linguagem oral.

Para chegar a essa atividade verbal, a criança percorre um longo caminho de desenvolvimento psíquico. Conforme as relações que estabelece com as pessoas e com os objetos que estão ao seu redor, ela é motivada, constantemente, a falar. Ao sentir a necessidade de se comunicar com os demais, de nomear o que está a sua volta e de expor seus pensamentos, ela começa a desenvolver sua linguagem e seu pensamento.

Um dos princípios da THC é que a criança aprende a linguagem oral por intermédio de seu convívio social, aprendizagem que pode ocorrer de modo espontâneo, no sentido de dispensar situações formais de ensino, mas que depende da inter-relação de outros sujeitos e da situação material. Contudo ela ainda não tem consciência dos aspectos linguísticos que se fazem presentes em tudo o que fala. E, por isso, necessita de um processo formal de ensino da linguagem escrita que a leve a conscientizar-se dos aspectos gramaticais da linguagem.

Com os estudos da obra de Zankov (1998) e de Davydov (1999), verificamos que a atividade verbal somente pode tornar-se consciente se o processo de ensino e aprendizagem for pautado, sistematizado e organizado didaticamente por meio de conhecimentos teóricos. Tais conhecimentos são extraídos da ciência que, em sua essência, apresenta leis dominantes da natureza e da vida social e individual. Logo o acesso a eles, a aprendizagem e a apropriação levam o sujeito ao desenvolvimento da linguagem intelectual e do pensamento verbal.

No que se refere à escrita, especificamente no trabalho pedagógico com a gramática, considerando-a parte da atividade verbal, é essencial que os processos de ensino e aprendizagem ocorra de modo que os escolares a compreendam por meio dos seus aspectos gerais, para que, então, seja possível a conscientização dos aspectos particulares que compõem a língua.

Para além desses princípios da THC, expomos, a seguir, as questões gerais referentes ao conceito de verbo. Esses são fonte de análise para as orientações metodológicas presentes nos livros de literatura especializada e nos livros didáticos.

3.1. O conceito de verbo: princípios gerais

Segundo Cegalla (1980), a morfologia é responsável pelo estudo das formas, das estruturas e das classificações das palavras. Isso significa que, ao categorizarmos uma palavra em determinada classe gramatical, sem considerar sua função e sua contextualização, realizaremos estudos de caráter morfológico. Dito de outra forma: “Consiste a análise morfológica em dar a classe das palavras sua classificação e flexões, identificando-lhes outrossim o processo de formação e os elementos mórficos que as constituem” (CEGALLA, 1980, p. 199).

Com base na morfologia, os vocábulos da língua portuguesa estão distribuídos em dez classes gramaticais, as quais são distribuídas em variáveis (número, grau, gênero ou pessoa) ou invariáveis. As classes gramaticais variáveis são substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome e verbo; as invariáveis são: advérbio, preposição, conjunção e interjeição. No que se refere ao verbo, Ernani e Nicola (2001, p. 10, grifos dos autores) o definem como

[...] palavra variável que exprime um **processo**, isto é, aquilo que se passa no tempo. Assim sendo, por indicarem um fato devidamente localizado no tempo, os verbos têm sempre um aspecto **dinâmico**, ao contrário dos nomes (substantivos, adjetivos) que, ao representarem o mundo dos objetos, têm um aspecto estático.

Os referidos autores explicam que os verbos também podem, em uma oração, exprimir o estado, a existência, a mudança de desejo, os fenômenos da natureza, a conveniência. Além disso, ressaltam que o verbo, por ser uma palavra variável, apresenta uma vasta quantidade de flexões, dentre elas o número, o modo, o tempo, a voz e a pessoa.

Em consonância com essas explicações, Cegalla (1980, p. 123) afirma que o “Verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”. Além dessa definição, o autor também considera que “[...] o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz” (CEGALLA, 1980, p. 123). As orações, no quadro a seguir, demonstram essas funções do verbo:

Ação	A menina <i>brinca</i> com o carrinho.
Estado	A menina <i>está</i> feliz por brincar.
Mudança de Estado	A menina <i>ficou</i> triste.
Desejo	<i>Quero</i> um carrinho de presente.
Conveniência	<i>Convém</i> estudar antes de brincar.
Existência	<i>Há</i> muitos brinquedos jogados no chão.

Quadro 5- Funções do verbo

Fonte: elaborado pela autor

O verbo é a palavra com a qual podemos realizar mais flexões na língua portuguesa. Modo, tempo e voz são flexões específicas dessa categoria gramatical, mas, além delas, há também as de pessoa e de número. O verbo demonstra adequadamente o tempo em que a fala está acontecendo (presente), já aconteceu (pretérito) ou que acontecerá (futuro). A fala é formada por um discurso que pode ocorrer em *primeira pessoa* (eu/nós), *segunda pessoa* (tu/vós) e *terceira pessoa* (ele/eles). Além do mais, o verbo concorda com o sujeito em pessoa e também em número, singular ou plural (veio/vieram). A voz que tem relação entre o sujeito e o verbo pode ocorrer em três situações: *voz ativa* (sujeito agente da ação), *voz passiva* (sujeito que sofre a ação) e *voz reflexiva* (ação praticada e sofrida pelo mesmo sujeito) (ERNANI, NICOLA, 2001). Vejamos os exemplos das vozes:

ATIVA	O motorista bateu o carro.
PASSIVA	Pedro foi ferido por Guilherme.
REFLEXIVA	Pedro feriu-se.

Quadro 6- Tipos de vozes

Fonte: elaborado pela autora

No que tange à *estrutura*, a palavra verbo, segundo Ernani e Nicola (2001), é composta por três principais elementos: radical, vogal temática, desinências. O **radical** tem a função de dar o significado à palavra; ele é encontrado quando se subtrai, nas palavras, as terminações -ar, -er, -ir, quando o verbo está no infinitivo, ou seja, quando o verbo não está conjugado. A **vogal temática** se refere às vogais **a, e, i** que, na junção com o radical, adere às **desinências**, que indicam, no verbo, as flexões de modo, tempo, número e pessoa. O quadro a seguir exemplifica como encontrar o radical de um verbo que esteja no infinitivo.

INFINITIVO	TERMINAÇÃO	RADICAL
cantar	-ar	cant-
vender	-er	vend-
partir	-ir	part-

Quadro 7- A estrutura do verbo

Fonte: Ernani e Nicola (2001, p. 11).

O infinitivo é umas das três formas nominais do verbo. As outras duas formas são o particípio e o gerúndio. Os verbos empregados no infinitivo terminam em -ar (1ª conjugação), -er (2ª conjugação) e -ir (3ª conjugação). Essa forma nominal indica a ação sem situá-la no tempo e permite a flexão de pessoa quando se emprega o verbo no infinitivo pessoal, por

exemplo: “Amar é doar-se”. Porém, quando o verbo é empregado no infinitivo impessoal, não há referência de sujeito na oração, por exemplo, na frase: “É preciso *sair!*”, não há indicação de pessoa (ERNANI; NICOLA, 2001).

A forma nominal gerúndio se refere a alguma ação que está em andamento; atua como advérbio ou como adjetivo e não permite flexões. Os verbos da primeira conjugação passam a ter a terminação *-ando*; os da segunda conjugação, a terminação *-endo* e os da terceira conjugação, a terminação *-indo*, como exposto na quadro 9:

INFINITIVO	GERÚNDIO
cantar	cantando
vender	vendendo
partir	partindo

Quadro 8- Forma nominal- gerúndio
Fonte: elaborado pela autora

Como já dissemos, a forma nominal gerúndio indica que algo está acontecendo, como exemplificamos na frase “Vendendo pães, a mulher está ganhando o pão de cada dia”. Com a forma nominal particípio, acontece o contrário, pois a ação já está encerrada. O particípio atua como verbo, mas também tem função semelhante ao adjetivo, sendo possível a flexão verbal em gênero e número. Em suas terminações, adiciona-se ao radical, na primeira conjugação, a terminação *-ado*; na segunda e na terceira conjugações, a terminação *-ido*. O quadro a seguir demonstra essa explicação:

INFINITIVO	PARTICÍPIO
cantar	cantado
vender	vendido
partir	partido

Quadro 9- Forma nominal- particípio
Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos *tempos verbais*, eles são divididos em primitivos e derivados. O *presente do indicativo*, o *pretérito perfeito do indicativo* e o *infinitivo impessoal* são tempos verbais denominados primitivos, pois dão origem a outras formas. Os tempos que derivam do presente do indicativo, por exemplo, são o presente do subjuntivo, o imperativo negativo e o imperativo afirmativo (ERNANI E NICOLA, 2001). Vejamos as possíveis flexões do verbo *cantar*, nesses tempos, na primeira pessoa do plural:

TEMPOS VERBAIS		FLEXÃO
Primitivo	Presente do indicativo	<i>cantamos</i>
Derivados	Presente do subjuntivo	<i>cantemos</i>
	Imperativo negativo	<i>não cantemos</i>
	Imperativo afirmativo	<i>cantemos</i>

Quadro 10- Tempos derivados do presente do indicativo

Fonte: elaborado pela autora

Os tempos que derivam da forma verbal de origem *pretérito perfeito do indicativo* são o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do subjuntivo. As flexões do verbo *cantar* na *primeira pessoa do singular* e nos tempos derivados mencionados, ocorrem da seguinte maneira:

Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do subjuntivo	Futuro do subjuntivo
<i>cantara</i>	<i>cantasse</i>	<i>cantar</i>

Quadro 11- Tempos derivados do pretérito perfeito do indicativo

Fonte: elaborado pela autora

Os tempos que derivam do *infinitivo impessoal* são o futuro do presente indicativo, o futuro do pretérito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. Vejamos o verbo *cantar* flexionado em primeira pessoa do singular nesses tempos derivados:

Futuro do presente indicativo	Futuro do pretérito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo
<i>cantarei</i>	<i>cantaria</i>	<i>cantava</i>

Quadro 12- Tempos derivados do infinitivo impessoal

Fonte: elaborado pela autora

A saber, os verbos são *classificados* em *regulares* e *irregulares*. São regulares os verbos que não têm alterações no radical ao serem conjugados, por exemplo, (*cantar/ cantarei*); (*vender/ venderei*); (*sumir/sumirei*). Os verbos são *irregulares* quando “[...] sofrem alterações no radical e nas terminações, afastando-se do paradigma: dar, ouvir, etc.” (CEGALLA, 1980, p. 127). Portanto, *dar* pode ser conjugado em *dou* e o verbo *ouvir* conjugado em *ouço*; nesses casos, o radical sofreu alterações.

Além de regulares e irregulares, os verbos também são classificados em anômalos, defectivos, abundantes, auxiliares e pronominais. Os verbos *anômalos* apresentam radicais

distintos e são apenas dois, *ir* e *ser*. Os *verbos defectivos* não se flexionam em todos os tempos, modos e pessoas, como os verbos, abolir, reaver, precaver, colorir, os quais são conjugados somente em 2ª pessoa.

Os *verbos abundantes* apresentam duas ou mais formas de conjugação. Por exemplo, o verbo *construir* pode ser conjugado em *construís* e *constróis* (2ª pessoa do singular do presente do indicativo). Os verbos são considerados *auxiliares* quando acompanham o verbo principal em forma de infinitivo, de gerúndio ou de particípio. Por exemplo, na frase: “*Está chegando* o dia do meu aniversário”, *está* é o verbo auxiliar e *chegando* é o verbo principal.

Os *verbos pronominais* “[...] abrangem, portanto, os reflexivos e são conjugados como na voz ativa, mas associando-lhes os pronomes **me, te, se, nos, vos, se**” (CEGALLA, 1980, p. 142). São exemplos de conjugação pronominais: penteio-me, penteias-te, penteia-se, penteamo-nos, penteai-vos e penteiam-se.

Além da análise morfológica, como apresentada, há também a análise sintática, a qual “[...] examina a estrutura do período, divide e classifica as orações que o constituem e reconhece a função sintática dos termos de cada oração” (CEGALLA, 1980, p. 211). Ao analisar, sintaticamente, a estrutura de uma oração verifica-se a existência de duas partes essenciais: o sujeito e o predicado¹⁴. Em relação à definição de sujeito, vejamos o quadro:

SUJEITO		
Simple	Constitui-se apenas um núcleo	A menina tem carrinhos de brinquedo.
Composto	Mais de um núcleo	A menina e o menino têm carrinhos de brinquedo.
Claro (ou expresso)		Nós viajaremos na segunda-feira.
Oculto (ou elíptico)	Não está expresso na oração, mas pode ser determinado pela desinência de número e pessoa do verbo.	Viajaremos na segunda-feira.
Indeterminado	Não é possível identificar o sujeito da ação	Jogaram lixo na rua.

Quadro 13- Tipos de sujeitos na oração

Fonte: elaborado pela autora

¹⁴ Em alguns casos, a frase tem apenas predicado.

Como exposto, as orações acima possuem sujeitos, mesmo sendo ocultos ou indeterminados. Há, entretanto, orações que não possuem sujeitos, isso quer dizer que o conteúdo verbal da oração não é direcionado a nenhum sujeito. Por isso, nesse caso, os verbos são impessoais e são conjugados na terceira pessoa do singular. Vejamos um exemplo: “Há lixos na rua” — o verbo *haver* indica a impessoalidade (CEGALLA, 1980).

No que se refere ao *predicado* da oração, há três tipos: *predicado nominal* (o predicado tem um verbo de ligação e o nome é o núcleo do predicado); *predicado verbal* (o verbo é o núcleo do predicado) e o *predicado verbo nominal* (o verbo e o nome são núcleos do predicado). O modo como se forma o predicado é denominado de *predicação verbal*. “Há verbos que, por natureza, têm sentido completo, podendo por si mesmos, constituir o predicado: são os verbos de *predicação completa*” (CEGALLA, 1980, p. 222). Há também os verbos de *predicação incompleta* que necessitam de outros termos. No quadro 15, expomos exemplos de predicação verbal:

PREDICAÇÃO VERBAL		
COMPLETA	INTRANSITIVOS	A menina <i>nasceu</i> .
INCOMPLETA	TRANSITIVOS DIRETOS	<i>Recebi</i> meu salário.
	TRANSITIVOS INDIRETOS	Eu <i>gosto</i> de você.
	TRANSITIVOS DIRETOS E INDIRETOS	<i>Dou</i> comida aos pobres.

Quadro 14: Predicação verbal

Fonte: elaborado pela autora

Os termos acima são considerados essenciais na oração, mas, além deles, há também os termos que integram a oração. “Chamam-se termos integrantes da oração os que completam a significação transitiva dos verbos e nomes. *Integram* [...] o sentido da oração, sendo por isso indispensáveis à compreensão do enunciado” (CEGALLA, 1980, p. 230). No quadro 16, apresentamos os termos integrantes da oração:

TERMOS INTEGRANTES DA ORAÇÃO	
Objeto direto	Complementa os verbos transitivos diretos
Objeto direto preposicionado	Complementa os verbos transitivos diretos e é precedido de uma preposição
Objeto direto pleonástico	Reforça a ideia do objeto direto com o uso do pronome oblíquo
Objeto indireto	Complementa os verbos transitivos indiretos
Objeto indireto pleonástico	Reforça a ideia do objeto indireto
Complemento nominal	Complementa um nome
Agente da passiva	Complementa o verbo na voz passiva

Quadro 15- Termos integrantes da oração

Fonte: CEGALLA, 1980

Como apresentado, a estrutura da palavra verbo é complexa. Consideramos que a compreensão e a apropriação desses conteúdos verbais necessitam de um ensino sistematizado e intencional. Com base nesses conceitos, faremos a exposição e a análise das orientações teórico-metodológicas dos pesquisadores brasileiros que discutem o ensino de gramática, em especial, do conceito de verbo.

3.2. O processo de ensino e aprendizagem de gramática à luz dos estudos linguísticos

Nessa subseção, apresentamos nossas análises referentes a alguns estudos realizados por pesquisadores brasileiros da área de linguística que discutem o ensino da língua escrita, da gramática e do conceito de verbo. Para tanto, buscamos responder a seguinte questão: Quais as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada, tendo em vista a conscientização do conceito de verbo pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio do ensino da gramática?

Selecionamos quatro livros publicados a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, os quais, a princípio, discutem os processos de ensino e aprendizagem da gramática. Com base nesses critérios e diante da restrita bibliografia sobre a temática em estudo, as obras escolhidas foram as constantes no quadro a seguir:

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA
<i>Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor na língua materna</i>	Wagner Rodrigues Silva	2011	Linguística
<i>Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e escrita</i>	Antônio Suárez Abreu	2012	Linguística
<i>Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento</i>	Luiz Carlos Travaglia	2013	Linguística
<i>A gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”</i>	Irandé Antunes	2014	Linguística

Quadro 16- O ensino de gramática na literatura especializada

Fonte: Elaborado pela autora

Dividimos a exposição das principais orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos autores das obras acima mencionadas em quatro partes. Na primeira, apresentamos o objetivo de cada livro, a perspectiva teórica que o fundamenta e, além disso, as concepções de escola, de ensino e aprendizagem, da relação aluno-professor e destacamos a discussão feita pelos referidos autores a respeito da linguagem. Em seguida, trazemos as críticas por eles proferidas ao ensino de gramática. Depois, apresentamos suas principais orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua, em especial as que dizem respeito ao conceito de verbo. Para finalizar, buscamos aproximações e distanciamentos entre as principais orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos autores nas obras acima mencionadas e os ensinamentos da THC, apresentados na segunda seção desta investigação.

3.2.1. Concepções que fundamentam o ensino de gramática

A fim de compreendermos as bases teórico-metodológicas defendidas por cada autor, organizamos eixos para descrevermos e analisarmos os quatro livros selecionados. Aqui apresentamos o *objetivo* de cada livro, a *teoria* que norteia as discussões por eles apresentadas e a *concepção de escola, aluno e professor, os processos de ensino e aprendizagem* e as concepções sobre *linguagem*. Por fim, analisamos a proposta teórico-metodológica para o *ensino de gramática* nos Anos Iniciais de escolarização, sobretudo no que se diz respeito ao *conceito de verbo*.

A respeito do *objetivo* de cada livro, verificamos que Silva (2011) realizou um estudo sobre o ensino de gramática direcionado para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, o autor analisou as concepções de *gramática no texto* e *gramática contextualizada*, articulando princípios sobre o ensino da língua por meio da leitura e escrita de gêneros textuais utilizados no cotidiano, com as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nas palavras do autor “[...] é um trabalho que busca dar uma significação concreta a expressões já bem conhecidas dos professores de Língua Portuguesa e que encapsulam muitas de suas dúvidas e dificuldades em sala de aula [...]” (SILVA, 2011, p. 14).

Abreu (2012) expõe que o objetivo de seu livro é realizar uma síntese sobre o conhecimento acerca do trabalho escolar em relação ao ensino de gramática. Além disso, o pesquisador propõe alguns princípios didáticos que visam a envolver docentes e alunos em um processo de ensino mais significativo, de modo que a produção (escrita) e a compreensão de textos (leitura) sejam realizadas de forma consciente.

O livro de Travaglia (2013) tem por objetivo defender que o conhecimento linguístico não pode ser considerado e trabalhado apenas por meio de uma teoria gramatical, em que nas atividades linguísticas se realizem somente análises dos elementos menores que compõem a língua. Para superar esse modo de ensino, o autor sugere exercícios que visem a “[...] um ensino de melhor qualidade e mais produtivo, ou seja, capaz de levar o aluno a adquirir o maior número possível de habilidades do uso da língua e assim um maior domínio da mesma em suas diferentes variedades, especialmente a escrita e a culta [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 13).

O objetivo de Antunes (2014) foi estudar sobre o trabalho pedagógico na área da língua portuguesa desenvolvido no sistema educacional brasileiro. Para isso, a pesquisa realizada pela autora tem um caráter de natureza político-social, pois um dos seus princípios é que a escola tem por função desenvolver “[...] a competência linguístico-comunicativa das pessoas [...] para o êxito de suas múltiplas atuações sociais” (ANTUNES, 2014, p. 11).

Com a intenção de defender a importância de uma teoria para as práticas pedagógicas, buscamos averiguar se os autores dos livros selecionados declaram as perspectivas teóricas pautadas na linguística, as quais norteiam seus estudos e propostas para o ensino de gramática. Verificamos que Silva (2011) anuncia que seus estudos têm como base a Teoria Hallidayana, abordagem que se qualifica como um estudo funcional, na qual a fonética, a semântica e a gramática que compõem a língua realizam as aplicações necessárias à sociedade que pertence.

A Linguística do Sistema Funcional resulta dos estudos realizados pelo linguista inglês Michel Alexander Kirkwood Halliday (1925 -); sua teoria foi desenvolvida por volta de 1960. Nela, a linguagem é compreendida como um sistema sociolinguístico que ocorre por meio de um processo de interação entre os seres humanos. A língua é considerada um canal indispensável na vida, pois, com ela, as crianças aprendem a viver conforme o social em que está inserida. Com essa base, a teoria hallidayana não considera que não existe homem social sem a linguagem. Então, a linguagem não possui regras fixas, pois o sistema linguístico é formado no social (SANTOS, 2014).

Em suma, para a Teoria Hallidayana, “a gramática funcional responde à demanda das atividades de análise linguística, criada no âmbito dos estudos aplicados da linguagem” (SILVA, 2011, p. 43). Um dos preceitos dessa teoria é de que o principal instrumento do ensino da gramática deve ser o texto, por ser ele um produto que deriva das interações sociais cotidianas. Por isso, sua proposta teórica é chamada de linguística textual.

Com base nessa concepção, Silva (2011) expressa seu apoio aos princípios para o ensino da língua expostos nos PCN, pois esses têm como base pressupostos teóricos bakhtinianos e da linguística textual, referida acima. Segundo o autor,

O enfoque principal da teoria da enunciação bakhtiniana não são as estruturas e formas textuais por elas mesmas, mas, de forma sintética, o dialogismo que envolve relações sociais nas atividades discursivas em diferentes esferas da atividade humana que, por sua vez, se dão por essas estruturas e formas linguísticas (SILVA, 2011, p. 46).

De início compreende-se que Silva (2011) embasa-se nessas teorias por entender e defender que o ensino da gramática deve ser desenvolvido por meio do uso de textos de diversos gêneros que se fazem presentes no cotidiano dos alunos e professores. Para ele, texto e gramática são indissociáveis.

Abreu (2012) não expõe de forma evidente a perspectiva teórica que embasa suas reflexões, também não faz menção a autores que fundamentam suas discussões de forma explícita. Porém pudemos perceber em seus fundamentos que o autor trata da língua de forma funcional, isto é, ele situa a língua como uma produção cultural e social. Apenas Travaglia (2013) indica que compartilha das conceituações de alfabetização e letramento desenvolvidos por Magda Soares¹⁵.

Antunes (2014) enfatiza que todo trabalho pedagógico carece de uma teoria, pois é preciso ter princípios teóricos que explicam a linguagem e suas composições. Segundo a autora, “a fundamentação teórica que admitimos está subjacente às atividades que fazemos com os textos, a partir dos quais pretendemos que os alunos aprendem alguma coisa, tenhamos consciência disso ou não” (ANTUNES, 2014, p. 17). Ela deixa claro que sua concepção teórica é interacionista, apesar de não indicar autores que a fundamentam.

Verificamos que Silva (2011) não faz menção à função da escola. A respeito da concepção de aluno, o autor apenas declara identificar-se com os princípios apresentados nos PCN. Ele cita excertos do documento, o qual afirma que um aluno adolescente tem a capacidade de desenvolver modos de análise, investigação e tratamento de dados de uma forma abstrata. Em relação à concepção de professor, Silva (2011) defende que esse

¹⁵ A alfabetização está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da escrita; por meio desta apropria-se do sistema alfabético e ortográfico da língua materna. O letramento, um processo de aquisição sem fim, tem relação com o uso da língua nas práticas sociais, como a leitura e a compreensão dos gêneros textuais e orais presentes nos cotidianos. Letramento e alfabetização estão diretamente relacionados, são interdependentes (TRAVAGLIA, 2013).

profissional tem a função de mediar os conhecimentos linguísticos, de modo a despertar o interesse de seus alunos.

Abreu (2012) destaca que é função da escola ensinar aos alunos a língua considerada padrão. Porém é também dever dessa instituição considerar, respeitar e trabalhar os diversos dialetos sociais expostos pelos escolares. O autor não faz menção a sua concepção de aluno e de professor.

Ensinar a todos a variedade culta da língua é a função da escola, segundo Travaglia (2013). Por isso, “[...] o professor deve sempre fazê-lo de forma bem prática, mostrando concretamente qual é a forma não culta e qual é a culta” (TRAVAGLIA, 2013, p. 42). Para isso, o professor deve conhecer o conteúdo que irá ensinar, sendo uma de suas tarefas romper com todos os preconceitos que há relação ao sistema linguístico. Nesse processo, o aluno deve estar motivado em seus estudos.

A escola tem “[...] uma grande responsabilidade na condução do desenvolvimento político-social de cada comunidade”, enfatiza Antunes (2014, p. 11). A autora observa que a primeira função delegada à escola é ensinar os alunos a ler e escrever, possibilitando-lhes um local onde vivenciem situações que envolvam a linguagem. Por isso, é função do professor compreender como a atividade da linguagem funciona e, a partir disso, criar necessidades e interesses nos alunos para o trabalho com os conteúdos estudados. Ao tratar do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Silva (2011) defende que a língua materna deve ser ensinada por meio do texto, para que seja possível aos alunos aprenderem a gramática de modo reflexivo. Abreu (2012) defende um ensino em que o professor considere o conhecimento de mundo que o aluno tem sobre determinado conteúdo. Para Travaglia (2013, p. 19), “o **ensino/aprendizagem**, em qualquer circunstância, só pode acontecer a partir de uma **condição básica**: haver encontro entre alguém que quer aprender e alguém que sabe o que vai ensinar” (grifos do autor). O processo de ensino e aprendizagem ao qual o autor se refere é o da língua materna, nas aulas de língua portuguesa.

De acordo com Antunes (2014), no Brasil, não há significativas preocupações em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo no que envolve a leitura e a escrita. Uma prática pedagógica é realizada a partir daquilo que o professor tem como concepção de *como se ensina* e de *como o aluno aprende*. Para Antunes (2014, p. 31),

A aprendizagem que, pouco a pouco, uma criança faz da língua de seu grupo é, na verdade, a apreensão das particularidades gramaticais e lexicais dessa língua. Pelo convívio com falantes de seus grupos, a criança vai identificando que padrões morfossintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares, quase sempre na suposição de que a língua é inteiramente regular.

Com base nesses princípios, a pesquisadora mencionada defende que o processo de ensino deve ocorrer de modo que o aluno compreenda o uso de sua língua e que ele tenha que produzir textos sem interlocutores definidos, como geralmente acontece. Afirmo que é preciso que o ensino da língua seja contextualizado por meio de situações vivenciadas para possibilitar a aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua. O ensino deve ser dinâmico, vivenciado, conclui Antunes (2014).

A respeito da concepção de linguagem ou de língua¹⁶, Silva (2011) compartilha dos princípios expostos nos PCN, os quais concebem a linguagem como uma atividade discursiva e defendem a língua como algo vivo, dinâmico, que está sempre em uso.

A linguagem pertence exclusivamente ao ser humano, é ela que nos torna superiores aos demais animais, diz Abreu (2012). Segundo o autor, “[...] o ser humano é o único que é capaz de criar representações abstratas. Isso lhe faculta ter consciência de si mesmo e, com força da sua imaginação, explorar, além do presente, o passado e o futuro” (ABREU, 2012, p. 10). Salienta o autor que foi a capacidade de construir símbolos, articular a linguagem por meio de sons e pela escrita que fez o homem dominar o mundo e transmitir os conhecimentos elaborados historicamente de geração a geração. É assim que, a cada dia, o ser humano planeja e desenvolve o seu futuro.

Para Abreu (2012, p. 11), “Uma língua pode ser definida como a linguagem particular de uma etnia, considerada, em sentido amplo, como uma comunidade humana que possui uma mesma vocação histórica e cultural”. Portanto a língua é mutável, ou seja, sofre modificações ao longo da história. Uma das características da língua é a existência de dialetos relacionados aos níveis socioculturais aos quais pertencem os grupos. São exemplos os jargões profissionais, pois possuem um elevado nível de uso da língua, e as gírias, que são palavras criadas para se contrapor aos valores tradicionais da sociedade. Por isso, segundo Abreu (2012, p. 12), “Não é difícil reconhecer o estrato social de alguém pela maneira que se fala”.

A língua deve ser considerada um meio de interação entre as pessoas, afirma Travaglia (2013). Sua característica principal é ser dialogal, pois diálogos acontecem quando as pessoas

¹⁶A linguagem envolve um processo histórico da humanidade, responsável pela constituição do homem, ela pode ocorrer por meio de gestos, rabiscos, desenhos, falas e escritas. A língua é também uma atividade coletiva que varia de acordo com os conhecimentos de cada grupo específico, assim como a linguagem.

que estão frente a frente e também em um texto, quando o interlocutor não está presente pessoalmente. O pesquisador deixa claro que

Os **planos da língua** são o *fonético-fonológico* (em que temos os sons e fonemas da língua); o *morfológico* (em que temos os morfemas da língua, ou seja, as flexões, prefixos, sufixos, radicais e raízes); o *sintático* (em que temos as construções); o *semântico* (em que temos os significados dos itens lexicais – palavras e expressões –, as relações de significação entre estes itens como sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia, campos semânticos e campos lexicais etc.); e o *pragmático* (em que temos o uso dos textos nas situações por usuários concretos, o que nos dá os atos de fala – jurar, prometer, ameaçar, afirmar etc. – e as significações que variam de acordo com a situação de uso) (TRAVAGLIA, 2013, p. 48, grifo do autor).

O autor expõe que, diferentemente de sua concepção, o ensino por ele analisado concebe a linguagem apenas como forma de expressão do pensamento por meio de um código ou como meio de comunicação. Para ele, essas concepções pertencem a uma visão de caráter não interacional. O autor lembra aos leitores que a língua escrita e a oral possuem diferenças; um dos seus exemplos é de que “Na língua escrita a norma culta exige a forma com o ditongo “ou”: vou, comprou, falou, cantou etc. Na língua falada, para uma norma culta mais estrita, seria necessário uma pronúncia mais “caprichada” [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 43). Em outras palavras, a língua escrita exige as regras cultas, já a língua oral possui mais flexibilidade, em situações cotidianas, ela não requer todas as regras gramaticais.

Para Antunes (2014), a linguagem é um recurso que deve ser utilizado efetivamente pelas pessoas em suas ações cotidianas. Afirma que é a linguagem que garante as interações sociais. Por isso, ela é efetivamente de caráter coletivo e interativo, pois a fala de um sempre gera a fala de outro, formando, assim, um diálogo. De acordo com a autora, “No caso específico da linguagem verbal [...], a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem” (ANTUNES, 2014, p. 18).

Observa-se que a pesquisadora mencionada também compartilha da concepção de que a linguagem tem caráter dialógico. Sendo assim, para Antunes (2014, p. 19), “[...] em geral, essa atividade da linguagem – mesmo sendo interativa – não se reduz a uma mera troca de saberes, troca, portanto, puramente conceitual ou informativa”. Ao invés disso, a linguagem é dotada de história, com especificidades em cada grupo social, de modo que há intenções em tudo o que é dito. A autora também esclarece que

[...] não usamos a linguagem dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em nossas ações verbais, todos esses estratos perdem seus limites e misturam-se, integram-se, inseparavelmente, uns dependem dos outros, uns inseridos nos outros, de modo que, somente por um exercício de análise, dá para identificar o que seria próprio de cada um (ANTUNES, 2014, p. 39).

Por essa razão, para a pesquisadora acima mencionada, em se tratando de linguagem e atividade verbal, elas somente se efetivam quando há um contexto social em que os falantes estejam inseridos. Então, sendo a gramática considerada como uma parcela da atividade verbal, ela também depende da contextualização, isto é, ser trabalhada por meio da leitura e escrita de modo que essas sejam consideradas produtos das relações sócio-históricas; logo não é feita somente de regras.

3.2.2 Algumas críticas às propostas de ensino de gramática

Buscamos verificar na literatura especializada a forma como cada autor concebe o ensino de gramática. Para tanto, as seguintes questões nortearam a leitura das obras mencionadas anteriormente: O que é gramática? Como ensinar gramática? Tendo como base as concepções defendidas por cada autor, levantamos sua *concepção de gramática*, as *críticas ao ensino de gramática* realizado nas escolas brasileiras por eles proferidas e suas *orientações teórico-metodológicas* para a organização do ensino de conteúdos gramaticais.

Silva (2011), admitindo compartilhar das ideias expostas nos PCNs, defende que o ensino de gramática deve possibilitar aos falantes o conhecimento sobre a linguagem usada em situações reais da vida. Por conseguinte, a gramática deve ser reflexiva, de modo que possibilite uma análise das regularidades linguísticas.

A concepção de gramática de Abreu (2012) é apresentada por meio de um método pautado na conceituação dos aspectos que compõem a língua (substantivo, sintaxe, adjetivo, pronomes, verbo, pontuação, crase, entre outros), como esses aspectos estão presentes nos textos e de que forma podem ser trabalhados em sala de aula.

Travaglia (2013) observa que há três concepções de gramática, são elas: gramática internalizada, gramática descritiva e gramática normativa. A primeira se refere ao sistema da língua que se faz presente no pensamento de cada um; por isso, quando falamos, a comunicação ocorre de modo automático, sem que precisemos pensar sobre o que e como falar. A gramática descritiva tem relação com um tipo de teoria linguística cujo objeto de

análise o funcionamento da língua. Por último, a gramática normativa tem a função de estabelecer quais são os critérios, as regras e as variações da língua que podemos utilizar.

A gramática é um dos componentes da língua, afirma Antunes (2014). Mas isso não significa que ela seja a parte mais importante, pois, além dela, há as formas lexicais e materiais nas quais se dão as atividades verbais. Tais atividades somente ocorrem em situações concretas de falas, de modo que, a língua não depende somente da gramática, ao contrário, a gramática também se constitui em contextualizadas relações entre falantes.

Segundo a autora, quando se valoriza apenas os aspectos gramaticais da língua e se toma a gramática como um conhecimento irrefutável, ela passa a ser um mecanismo de dominação das classes mais altas em relação às classes desfavorecidas. Nas palavras da pesquisadora,

A normatização gramatical pode servir (e serve!) à divisão de classes sociais, à sustentação de supostas superioridades e eleições, à discriminação dos que “sabem” e dos que “não sabem” falar, dos mais e dos menos “sabidos”, dos mais e dos menos “inteligentes”, dos mais e dos menos “capazes”, afinal. Os *menos, coincidentemente, têm sido os mais pobres!* (ANTUNES, 2014, p. 26 grifos da autora).

Então, as normas que se estabelecem para a gramática, segundo a autora, apenas colaboram para reafirmar a divisão social, porque, de um lado, sempre haverá os que falam gramaticalmente correto, e esses geralmente, ocupam posições sociais superiores, em relação às pessoas que não fazem uso dessas regras e falam conforme o lugar em que vivem. É por isso que somente a gramática não basta para que um indivíduo obtenha êxito em sua linguagem. Pois “[...] todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem (ANTUNES, 2014, p. 46).

Silva (2011) compreende o ensino de gramática como parte do processo em que a língua materna é ensinada em sala de aula. O autor afirma que o ensino de gramática que realizado nas escolas brasileiras é feito de forma reduzida, pois, em muitos casos, os professores de língua portuguesa trabalham com as análises linguísticas apenas fazendo o uso de frases ou palavras. Afirma ainda que, descrição, narração e dissertação não são gêneros, mas sim tipos de textos.

O autor enfatiza que o ensino de gramática em nossas escolas, na atualidade, ainda pode ser caracterizado como tradicional. Se antes a gramática era ensinada apenas com atividades que envolviam palavras e frases descontextualizadas, após os PCN, houve uma má

compreensão das orientações teórico-metodológicas propostas acerca do ensino da gramática a partir do texto. Não houve êxito no ensino, pois o texto passou a ser usado apenas como um pretexto para se continuar trabalhando a gramática de forma tradicional. Passou-se a retirar do texto uma frase e a fazer análises linguísticas, focalizando o ensino da gramática e não os gêneros textuais, como propõem os PCN.

Com base nessa análise, Silva (2011, p. 34) verificou que “Toda descrição linguística dos manuais de gramática normativa é distribuída ao longo das séries escolares, sendo, algumas vezes, os conteúdos repetidos nos diferentes níveis de escolaridade – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio”.

Abreu (2012) e Travaglia (2013), diferentemente dos demais autores, não criticam diretamente o ensino de gramática. O primeiro esclarece que seu objetivo é superar um ensino que desenvolve atividade de gramática por meio das unidades menores da língua (sílabas, fonemas, palavras e frases). O segundo considera que os estudos que envolvem a linguística e as teorias que a permeiam não se mostraram suficientes no sentido de evidenciar aos professores *o como, o que e o modo* para ensinar gramática. Diante dessa dificuldade em promover um ensino de qualidade, as aulas de língua portuguesa tornaram-se um problema tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo assim, “Parece-nos que não é o Português que é difícil, mas o estudo da teoria gramatical e certamente o modo como muitas vezes é desenvolvido”, afirma Travaglia (2013, p. 12).

No Brasil, não há preocupação em realizar um processo de ensino que desenvolva nos alunos as competências para ler e escrever com êxito, critica Antunes (2014). Uma das maiores dificuldades nesse ensino é a gramática, geralmente trabalhada por meio de regras e lógicas entendidas como suficientes para garantir a aprendizagem dos alunos.

No meio pedagógico, é comum a referência a uma certa “gramática contextualizada”, expressão que se impôs, por um lado, para designar a tentativa dos professores de centrar o ensino da gramática em textos e, por outro, para caracterizar a fuga ao estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular (ANTUNES, 2014, p. 41, grifo do autor).

Nesses casos, segundo o autor, o texto funciona como pretexto para o ensino. Na mesma direção, Antunes (2014) denomina essa prática como gramática contextualizada. Ambos compartilham da ideia de que é comum, nas aulas, professores utilizarem textos escolares e deles retirarem frases ou palavras para realizarem exercícios de caráter linguístico,

de modo que, o texto não é assumido nas aulas como um objeto de estudo para se compreender a gramática.

Segundo Antunes (2014, p. 44), “O que se pretende é apenas confirmar se os alunos apreenderam ou não os esquemas de classificação de certos itens da gramática [...]”. O uso do texto é apenas uma forma de mascarar o ensino de gramática enraizado nas práticas pedagógicas. Nas palavras da autora: “Em síntese, o que tem predominado na escola é um tratamento da gramática que nega a natureza mesma da linguagem – da qual toda a gramática é parte imprescindível – como atividade de interação recíproca [...] (ANTUNES, 2014, 53). Desta forma, nega-se que a linguagem seja dialógica, formada em um contexto social e, assim, a gramática é considerada algo imutável, com regras que devem ser seguidas, sem considerar os gêneros textuais e podendo ser trabalhada de forma descontextualizada.

3.2.3. Principais orientações teórico-metodológicas para o ensino de gramática

A fim de superar as críticas apontadas a respeito do ensino de gramática realizado nas escolas brasileiras, todos os autores consultados apresentam orientações teórico-metodológicas para implementar no trabalho pedagógico com a gramática.

Silva (2011) contrapõe-se ao ensino em que a gramática é trabalhada apenas como prescritiva, isto é, por meio da realização de exercícios tradicionais de classificações e prescrições. Para superar essa prática, em sintonia com pressupostos dos PCN, o autor propõe o uso do texto como objeto de ensino para que os alunos aprendam a analisar e compreender os elementos que compõem o sistema linguístico. Para ele, não é preciso abandonar totalmente a gramática normativa. Propõe como forma de trabalho, primeiramente, realizar atividades com gêneros textuais e, por meio deles, desenvolver análises dos aspectos linguísticos da língua. Posteriormente, “[...] o professor pode orientar o aluno a consultar os manuais de gramática para confrontar as classificações e definições apresentadas com os usos linguísticos reais estudados em aula” (SILVA, 2011, p. 19). Assim, será possível que professores e alunos construam suas críticas sobre o que é proposto na gramática normativa, no caso, seriam suas regras incontestáveis, diz o autor.

Por isso, ele sugere que o uso de gêneros textuais para a realização de análises linguísticas apresentem três tipos de atividades: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. “Atividade linguística corresponde à atividade de uso espontâneo da língua em qualquer ambiente e situação, realiza-se em textos orais e escritos. Essa

atividade não se restringe ao espaço escolar” (SILVA, 2011, p. 29). A atividade epilinguística tem relação com o trabalho desenvolvido na escola que objetiva analisar a própria linguagem, suas composições e expressões. O autor propõe que ela deve ser desenvolvida nos 6.º e 7.º anos. Por fim, a atividade metalinguística se refere ao uso da gramática com o intuito de conceituar língua, devendo ser trabalhada nos 8.º e 9.º anos do ensino fundamental. Sendo assim, o autor não faz menção do trabalho com a gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Abreu (2012) propõe um modo de ensino que relacione texto e gramática, cujo objetivo é, por meio da compreensão e da produção oral e escrita de textos, levar o aluno a aprender a gramática da língua e operar de modo consciente os aspectos que formam um texto. Para Abreu (2012, p. 17), “[...] um texto é [...] produto da intenção de alguém que o fala ou escreve. O resultado é uma sequência de sons ou letras cujo sentido vai ser construído por quem ouve ou lê, dentro de um determinado contexto”. Para compreendê-lo não basta ler as palavras; é preciso ter um conhecimento de mundo que possibilite entender a essência dele. É com base nesses princípios que o autor defende que a leitura, a escrita e a aprendizagem da gramática devem ocorrer por meio do trabalho com o texto.

Por meio de uma proposta metodológica, Travaglia (2013) sugere um ensino em que os alunos desenvolvam de modo qualitativo uma competência comunicativa na qual sejam capazes de produzir e compreender os diversos gêneros textuais que estão presentes nas situações vivenciadas. Sendo assim, o autor salienta que as atividades devem contemplar o trabalho da língua diretamente no texto, denominadas de texto-discursivo.

[...] nossa opção é formar um usuário competente da língua, pois, embora a análise dos elementos constitutivos da língua e sua função possa ser útil para alguns profissionais, em certas circunstâncias, o que importa para a totalidade das pessoas é saber usar a língua com competência comunicativa, sabendo produzir textos que façam os efeitos de sentido que se pretende nas situações concretas de interação comunicativa e também saber perceber os efeitos de sentido produzidos pelos textos que chegam até nossa vida (TRAVAGLIA, 2013, p. 53).

Com base nesses princípios, o autor apresenta dois modos de se desenvolver o estudo da gramática em sala de aula: a gramática de uso e a gramática reflexiva. A primeira “[...] é um tipo de atividade em que se leva os alunos a utilizar recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto na produção quanto na compreensão” (TRAVAGLIA, 2013, p. 29). A gramática reflexiva envolve o trabalho com os aspectos semânticos e pragmáticos da língua. Para o autor, trabalhar a semântica é analisar os aspectos linguísticos e desenvolver

estudos pragmáticos é colocar a língua nas situações concretas em que ela se realiza. Para os anos iniciais da escolarização, o autor defende um ensino linguístico de caráter empírico, isto é, a vivência da linguagem, ao invés do uso de teorias explicativas.

A ação pedagógica, segundo Travaglia (2013), envolve a gramática teórica, normativa e internalizada. A gramática teórica requer o conhecimento da gramática por parte do professor, para que seja possível a elaboração de atividades que envolvam o conteúdo. A gramática normativa deve ser trabalhada com os alunos a fim de demonstrar a norma, porém deve ser salientado que, além dessa, há outras formas de se usar a língua cotidianamente e que esse uso varia de acordo com as situações vivenciadas. A gramática internalizada

[...] não é objeto de ensino, porque inclusive não se tem acesso direto a ela, mas é ela que buscamos incrementar ao desenvolver a competência comunicativa. Ou seja, as atividades visam dotar o mecanismo internalizado pelo aluno de recursos e possibilidades que até então ele não dominava (TRAVAGLIA, 2013, p. 34).

Travaglia (2013) enfatiza que é função do professor de língua portuguesa conhecer teoricamente a gramática, trabalhar a gramática normativa e objetivar a competência comunicativa dos alunos dos Anos Iniciais de escolarização. O autor também observa que é indispensável o trabalho pedagógico das variedades que envolvem o sistema linguístico, como os dialetos que se referem ao modo de falar de acordo com cada região ou grupo social, as modalidades oral e escrita apresentadas pela língua e os seus possíveis registros.

Antunes (2014) defende um ensino de gramática com caráter discursivo, isto é, com o uso de textos, a fim de que sejam desenvolvidas atividades que objetivem o estudo das regularidades neles presentes, para que, então, os alunos sejam capazes de ler, escrever, falar e escutar e, principalmente, atuar com essas habilidades em sua vida social. Para a autora, é preciso “discernir *quais conhecimentos (lexicais, gramaticais, textuais, literários) são, de fato, relevantes, básicos*, e aqueles que apenas sustentam a imagem mítica do professor como alguém *dotado de grande cultura linguística e literária*, que sabe coisas muito difíceis, enigmáticas até” (ANTUNES, 2014, p. 34, grifo da autora). Com base nessa crítica, a pesquisadora enfatiza que é preciso ir contra o ensino de uma gramática com normas consideradas como conhecimentos dogmáticos e imutáveis.

Contra um ensino de gramática tradicional que valoriza apenas uma língua, no caso, a imposta pela classe hegemônica, a autora propõe a exploração das diversas formas de usar a língua por meio de textos, sejam eles orais, sejam eles escritos. Segundo Antunes (2014, p. 35), é preciso “Desiludir os alunos quanto aos poderes da gramática; ou seja, deixar de lhes

acessar com a falsa promessa de que, estudando gramática, eles vão de aprender a escrever bons e relevantes textos ou a ler textos mais elaborados e complexos”.

De acordo com a autora, os alunos devem sentir interesse sobre os conteúdos que envolvem o estudo da língua. Sendo assim, não há motivos para se trabalhar a gramática, se o aluno não souber ler e escrever. Ela destaca que a primeira e principal função da escola é ensinar a leitura e a escrita e que para desenvolver o ensino dos aspectos gramaticais da língua é indispensável o uso de textos para que estes confirmem sentido e contextualizem a gramática. A autora observa ainda que estudar a gramática só faz sentido se estiver envolvida em situações de uso.

O saber gramatical que objetivamos explicitar e ampliar, numa perspectiva da interação, deve, portanto, contemplar – e de forma equilibrada – o que, mais regularmente, ocorre em atividades de fala e em atividades de escrita, conforme seus variados contextos de uso apontam para maior ou menor formalidade e consequentemente monitoramento (ANTUNES, 2014, p. 55).

Portanto os processos de ensino e aprendizagem que envolve a gramática deve ocorrer de modo contextualizado. Desenvolver estudos que apresentem atividades de classificações e terminologias gramaticais não deve ser o principal e único modo de aprender, mas sim uma das formas a ser desenvolvida para que os alunos saibam operar com a sua linguagem e incrementar o saber que envolve a sua cultura (ANTUNES, 2014).

O uso das formas verbais presentes no gênero textual instrução de uso e o modo como tais formas podem ser trabalhadas em sala de aula foi objeto de análise de Silva (2011). Uma de suas orientações é que “O uso das formas verbais no modo imperativo, nas instruções de uso, desestabilizam algumas das orientações prescritivas da gramática normativa, que, muitas vezes, são apresentadas como verdades absolutas” (SILVA, 2011, p. 80).

As formas verbais presentes no gênero textual instrução de uso têm caráter dinâmico, pois sua função é representar uma atividade ou uma ação. São os verbos transitivos presentes nas instruções de uso que conferem sentido ao texto. Com base nessas orientações, o autor propõe uma metodologia de trabalho pedagógico voltada para os anos finais do ensino fundamental. Silva (2011) parte de orientações explicitadas em textos sobre o ensino de gramática produzidos nas décadas de 1980 e 1990¹⁷, os quais têm como base a defesa de um trabalho que tenha como ponto de partida a gramática que se faz implícita no aluno, para, futuramente, alcançar a gramática explícita, a qual corresponde, especificamente, a uma

¹⁷Por autores como Carlos Franchi (1987), Luft (1985;1993) e Possenti (1996).

abordagem de caráter descritivo-funcionalista do sistema linguístico, juntamente com aspectos críticos que envolvem a gramática regida por normas.

Para o autor, o trabalho com o gênero textual instrução de uso deve envolver exercícios por meio dos quais os alunos realizam análises linguísticas, juntamente com leituras e produções de texto. “A prática de leitura das instruções de uso é essencial para a abordagem gramatical proposta, pois, no momento da leitura, sugerimos que o professor proporcione aos discentes a identificação de (sub)funções expressas no texto do gênero selecionado”(SILVA, 2011, p. 73).

Com base nessas orientações, Silva (2011) defende que o professor deve, ao trabalhar um texto instrução de uso, primeiramente, explorar sua macroestrutura, isto é, as características gerais do texto e, posteriormente, deve ser também estudada a sua microestrutura, por meio da qual poderão ser realizadas as atividades de aspectos da gramática que se fazem presente no texto, isto é, as análises linguísticas. Sugere outra forma de trabalhar a instrução de uso: os próprios alunos coletam e selecionam esses textos por suas vivências sociais para perceberem seu uso e sua importância.

Para cada aspecto da língua portuguesa, Abreu (2012) faz uma sugestão de como o professor pode ensiná-lo. Seu livro envolve diversos conteúdos gramaticais, dos quais aqui destacamos a metodologia proposta para trabalhar com o verbo. Ele explicita que o conceito verbo só tem sentido se houver outras palavras a ele agregadas. Por isso, os verbos (e também adjetivos) são denominados predicadores no sentido de que necessitam de informações para completar a oração. Nas palavras do autor, “O argumento com o qual o verbo concorda recebe o nome de *sujeito* e o argumento que completa diretamente o verbo (sem auxílio de preposição) recebe o nome de *objeto direto* (ABREU, 2012, p. 55). O verbo que realiza a função argumentativa é denominado de verbo principal; em uma oração em que o verbo não concorda, não há sujeito.

Quando se trata de gêneros textuais narrativos, o verbo é mais empregado no passado, no pretérito imperfeito, no pretérito perfeito ou no mais-que-perfeito. Além disso, os verbos podem ser utilizados para representar os fenômenos da natureza (relampejar, chover).

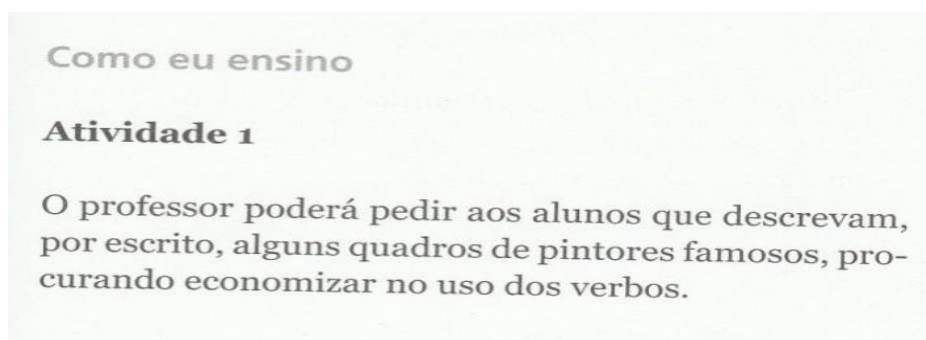
Abreu (2012) não indica para qual nível são suas propostas de ensino. Para cada explicação dos conteúdos que envolvem a gramática, o autor, ao final de cada capítulo, propõe uma atividade. Esse momento, em seu texto, é denominado *Como eu ensino*. Dentre as atividades que envolvem o trabalho com verbo, o pesquisador sugere, de acordo com sua perspectiva, algumas formas para ensinar conteúdos gramaticais, as quais estão sintetizadas no quadro, a seguir.

CONTEÚDO	COMO EU ENSINO (Sugestões)
Sintaxe: Predicadores e argumentos	1. escrever orações que possuam predicados verbais, tais como caminhar, comprar; 2. identificar os argumentos e as funções sintáticas presentes nas orações; 3. identificar em orações argumentos e funções sintáticas, com predicadores em sentidos literais e metafóricos.
Verbo e sujeito	Transcrever textos para voz passiva, eliminando os agentes, primeiramente usando o verbo ser e, em seguida, usando a passiva pronominal com o <i>se</i> .
Locuções verbais e verbos auxiliares	Com base em textos editoriais e artigos de opinião: 1. identificar os verbos auxiliares; 2. escolher frases que estejam presentes nos textos e transcrever para voz passiva, quando possível.

Quadro 17- Sugestões para o trabalho com conteúdos gramaticais de verbo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Abreu (2012)

Abreu (2012) sugere algumas atividades, expostas a seguir, por meio das quais objetiva ensinar a significação dos conteúdos, a fim de que os alunos realizem exercícios sobre as formas pelas quais os aspectos verbais da língua podem ser usados e devem ser escritos. Vejamos dois exemplos de atividades propostas:



Fonte: ABREU (2012).

Antes de propor essa atividade, o autor apresenta a significação do conteúdo referente ao uso de verbos na tipologia textual *injunção*. Segundo Abreu (2012, p. 83), “Nos textos injuntivos normativos ou de instrução, os verbos são costumeiramente empregados na forma imperativa, no infinitivo ou na voz passiva pronominal, como uma receita”. Então, para cada gênero textual (narrativo, editorial, argumentativo), empregam-se os verbos no modo imperativo.

Em se tratando da atividade acima, proposta pelo autor, a finalidade é a descrição de quadros artísticos, fazendo o uso mínimo de verbos na voz passiva pronominal. A partir dessa instrução, supomos que o professor peça aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para observarem a pintura *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Uma das frases apresentadas por eles sobre o quadro poderia ser: “Pintaram-se mãos e pés grandes.”.

No que se refere à concepção de Travaglia (2013, p. 61) sobre conceito de verbo, o autor esclarece que “[...] o verbo tem duas funções básicas: a) ligar uma característica a um ser (verbos de ligação: Maria é/está/parece/ficou/permaneceu/anda bonita); b) exprimir ações, fatos, fenômenos, sentimentos”. Em relação aos valores dos verbos de ligação, apesar de exercerem a função de determinar a característica para um ser, eles apresentam diferentes significações, dependendo do contexto da oração.

O autor também apresenta as categorias que pertencem ao verbo. A categoria *modalidade* é aquela que se refere às atitudes diante daquilo que é falado, isto é, se demonstra um pedido, uma ordem, uma dúvida etc., os modos são indicativo, subjuntivo e imperativo. A categoria *tempo* envolve passado, presente, futuro. A categoria de *expressão do tempo verbal* diz respeito ao pretérito imperfeito, ao pretérito mais que perfeito composto, ao presente do indicativo. O número refere-se à indicação de singular e plural, diz respeito à quantidade de sujeitos que se fazem presentes na oração. E a outra categoria são as pessoas do discurso (primeira pessoa, segunda pessoa e terceira pessoa).

Travaglia (2013) propõe formas de ensinar cada conteúdo linguístico e sinaliza possíveis exercícios a serem desenvolvidos. Sobre a concordância verbal entre número e pessoa, o autor sugere que, por meio de frases e textos, sejam realizados exercícios que estejam ligados às regras gerais. Quanto à flexão verbal, propõe que seja trabalhada a indicação do tempo (passado, presente e futuro). Para ele, uma das formas de explorar a gramática é o ensino do vocabulário, considerado “[...] fundamental no letramento, pois ele visa a ajudar o aluno a adquirir o domínio de um conjunto significativo de palavras e expressões que na vida de uma pessoa nunca para de crescer, pois o desenvolvimento da competência lexical não tem fim” (TRAVAGLIA, 2013, p. 251). Com base nesse princípio, o

autor expõe exercícios de vocabulários que explorem conteúdos gramaticais, dentre eles, o verbo. Seguem alguns exemplos de exercícios propostos pelo autor:

A) Diga se os verbos em destaque nas frases abaixo expressam *ação, acontecimento ou fenômeno da natureza* ou se *ligam e atribuem uma característica ou estado a um ser*:

a) “**Converse** com todos no bairro...” (T6) _____
 Resposta: ação.

b) “Na curva da estrada **surgiu**, então, uma figura mascarada vestindo uma roupa larga e estampada, cheia de fitas coloridas.” (T15) _____
 Resposta: acontecimento.

c) “Foi na loja do Mestre André que eu **comprei** uma sanfona...” (T15) _____
 Resposta: ação.

d) “Pra mim aquilo **era** o demônio que vinha cobrar nossos pecados.” (T15) _____
 Resposta: liga e atribui uma característica a um ser.

e) “Converse com todos no bairro, mas principalmente com aqueles vizinhos que **possuem** casas com jardins com muitas plantas, calhas ... enfim locais que acumulem água.” (T6) _____
 Resposta: acontecimento.

f) **Choveu** na hora da festa de reis. _____
 Resposta: fenômeno da natureza.

g) “Todo janeiro, a fazenda dos meus avós, no interior de Minas, **ficava** estufada de primos e tios.” (T15) _____
 Resposta: liga e atribui uma característica a um ser.

Fonte: TRAVAGLIA (2013)

O exercício proposto objetiva que os alunos registrem as expressões dos verbos das orações em destaque, exercitando a capacidade de identificar se os verbos indicam ação, acontecimento, fenômenos da natureza ou quando atribuem uma característica aos seres das orações.

A) Preencha as lacunas com os verbos indicados no tempo pedido:

a) Nós _____ no time de vôlei da escola
(jogar/futuro) Resposta: vamos jogar ou jogaremos.

b) Os alunos da escola _____ a olimpíada
de redação. (ganhar/passado) Resposta: ganharam.

c) Todos _____ ao filme na sala. (estar
assistindo/presente) Resposta: estão assistindo.

d) Todos _____ ao filme na sala quando
a televisão queimou. (assistir/passado) Resposta: assistiam.

e) Meus filhos _____ muitos livros. (ter/
presente) Resposta: têm.

f) Cada um de vocês _____ uma história para
os colegas. (contar/futuro) Resposta: contará ou vai contar.

B) Passe os trechos abaixo para o tempo indicado:

a) Meu coração **está partido**. (T4) (do presente para o
passado) Resposta: estava.

b) **Vamos nos mudar** para um apartamento de cober-
tura. (T4) (do futuro para o presente)

Resposta: estamos nos mudando.

c) Um amigo de meu pai, o Breno, se **ofereceu** para cui-
dar dele por um tempo. (T4) (do passado para o futuro)

Resposta: se oferecerá/vai se oferecer.

Fonte: TRAVAGLIA (2013).

Depois de o autor apresentar as formas de expressão de tempo dos verbos (presente, passado e futuro), ele propõe o exercício A exposto anteriormente, com a finalidade de os alunos aprenderem a conjugar os verbos de acordo com o tempo requerido, porém com as orações soltas. Após esse exercício de identificação e registro, o exercício B propõe a

mudança dos tempos verbais a fim de que os alunos consigam entender como podem ser as formas escrita e falada (no passado e no futuro), uma oração que está no presente.

O livro apresenta outros exercícios de vocabulário semelhantes que exploram os verbos auxiliares, as vozes do verbo, os verbos de ligação, a construção de textos injuntivos com verbos no imperativo e no infinitivo. Além disso, também há propostas de exercícios de concordância e conjugação.

Para Antunes (2014, p. 20, grifo da autora), a atividade verbal possui uma “[...] pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar...) propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com ‘todas as letras’ ou ‘em meias palavras’. Com base nesse entendimento, a autora defende que, para a execução da atividade verbal, não basta conhecer a gramática, mas é preciso vivência dessa atividade. Diferentemente dos demais autores, Antunes (2014) não apresenta em seu livro uma proposta metodológica de ensino para ensinar as formas verbais.

3.2.4. Análises das principais orientações teórico-metodológicas do ensino de gramática: aproximações e distanciamentos

A leitura e a descrição das principais orientações teórico-metodológicas presentes nos livros analisados possibilitaram a busca de pontos de distanciamentos e/ou aproximações com o referencial teórico exposto e defendido no primeiro capítulo desta pesquisa acerca do desenvolvimento da atividade verbal da criança, com base em autores da THC.

Em relação à concepção de escola, concordamos com Abreu (2012) de que, ao mesmo tempo em que a escola deve ensinar a língua padrão, também é sua função reconhecer os dialetos dos alunos. Mas, como salienta Travaglia (2013), é essencial orientar os educandos para que usem a norma culta da língua em situações em que ela seja necessária e imprescindível. Além disso, compartilhamos dos pressupostos de Antunes (2014), os quais defendem que a escola tem uma função político-social e deve seguir, portanto, esse princípios para formar os alunos. Nas palavras da autora,

Aquilo que se explora sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito às diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos (ANTUNES, 2014, p. 11, grifo da autora).

A escola sendo uma instituição organizada por sistema pedagógico e prática, enquanto o ato de educar é uma prática humana e, portanto, social. Implica visão de homem, podendo libertar ou alienar o ser humano. Portanto, a educação escolar deve possibilitar que os indivíduos desenvolvam as máximas capacidades humanas, pois um sujeito não nasce humano, pelo contrário, aprende a ser e se torna humano. É necessário que a educação relacione simultaneamente os princípios individuais e sociais, possibilitando que os sujeitos desenvolvam suas capacidades individuais, mas também atuem como sujeitos sociais. Nesta direção, para Vigotski (2009), o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos e não podem ser separados.

Com esses pressupostos, pactuamos com a ideia geral de Travaglia (2013), para quem uma das condições essenciais no processo de ensino e aprendizagem é a articulação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Defendemos, com base em pressupostos da THC, que o acesso ao ensino propicia condições para que os educandos se apropriem de signos, códigos e instrumentos culturais.

De acordo com Vigotski (2009 p. 94-5), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história previa”. Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, é importante que o educador considere a história dos educandos, suas vivências cotidianas, seus conhecimentos linguísticos adquiridos de forma espontânea. E, a partir disso, apresente os conhecimentos teóricos, inclusive os que envolvem os aspectos gramaticais da língua.

No que se refere à concepção de linguagem, compartilhamos com os pressupostos de Abreu (2012, p. 10), de que “A linguagem articulada é uma faculdade exclusivamente humana e, por sua capacidade simbólica, representa um dos mais importantes fatores que nos diferenciam das outras espécies”. De acordo com Vigotski (2009), é com a apropriação da linguagem que o ser humano supera os limites da experiência sensorial e passa a operar mentalmente com os objetos e fenômenos da realidade.

Com base nesses princípios ontológicos, percebemos que Antunes (2014, p. 19) comunga das mesmas ideias quando afirma que “[...] a atividade da linguagem – mesmo sendo interativa – não se reduz a uma mera troca de saberes, troca, portanto, puramente conceitual ou informativa”. Nessa mesma perspectiva, Travaglia (2013) critica que a visão não-interacional define a linguagem apenas como uma expressão de pensamento ou um código de comunicação. Para ambos os autores e também para Silva (2011), a linguagem é uma atividade discursiva realizada por meio de diálogos.

Concordamos com os autores que a linguagem é dialógica, referindo-se a postulados bakhtinianos¹⁸, no sentido de que ela constitui o sujeito. A partir da THC, reconhecemos que ela é um meio pelo qual o ser humano se desenvolve cognitivamente e adquire todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, e não apenas os conhecimentos produzidos pelo grupo social a que o indivíduo pertence.

Por meio da linguagem, o pensamento se torna verbal e, assim, o indivíduo se torna capaz de estabelecer relações complexas, realizar tarefas teóricas, desenvolver conclusões lógicas, assimilar e empregar conhecimentos, formar conceitos abstratos, refletir a realidade de modo mais profundo. Sendo assim, a linguagem é essencial para o desenvolvimento psíquico, pois ela permite a relação do homem com o mundo que o rodeia e possibilita a formação de sua personalidade.

Quando a autora se utiliza da definição puramente conceitual, entendemos, com base na THC, que a linguagem possui a palavra como o seu elemento principal. Logo, a palavra, como apresentada, no primeiro capítulo, tem a função de nomear os objetos e categorizá-los. Então ela não pode ser considerada uma ação simples. Ao contrário, categorizar e conceituar objetos e fenômenos da realidade é realizar atividades psíquicas abstratas e conscientes.

O ser humano compreende o mundo que está a sua volta por meio da linguagem, e esta compreensão começa por meio dos conceitos espontâneos. Posteriormente, o acesso ao ensino sistematizado e intencional se torna uma via para a aprendizagem e para a apropriação dos conceitos científicos. Para tanto, a linguagem é essencial e esse processo de desenvolvimento de conceitos é uma atividade complexa que exige o trabalho conjunto das funções psicológicas superiores.

Com base nesse entendimento de linguagem como atividade humana que tem por função possibilitar acesso aos conhecimentos e desenvolver as funções psicológicas superiores, compartilhamos da ideia de Antunes (2014, p. 40) de que “[...] *a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular*” (grifo da autora). É no convívio social que a criança começará a utilizar os aspectos gramaticais na fala. Porém o acesso ao processo de ensino e aprendizagem dará condições para que ela se conscientize da composição e da função de sua língua materna.

Nesse processo de ensino e aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua, Silva (2011), Travaglia (2013) e Antunes (2014) sinalizam ser indispensável que o professor tenha

¹⁸Apesar de os postulados bakhtinianos não comporem o referencial teórico adotado nesta pesquisa, reconhecemos a existência de proximidades entre o pensamento do círculo de Bakhtin e os princípios da THC.

clareza e conhecimento sobre a importância e a função da linguagem, para que, então, ele realize práticas pedagógicas nas quais sejam trabalhados os aspectos linguísticos de modo intencional e organizado.

Compartilhamos dos pressupostos defendidos por Silva (2011) de que a gramática tem por função analisar as regularidades de uma língua. Portanto é indispensável que ela seja utilizada de modo reflexivo e possibilite aos indivíduos conhecer sistematicamente aquilo que falam. É por meio da gramática normativa, como fundamenta Travaglia (2013), que conhecemos as regras estabelecidas socialmente em relação ao uso da língua e temos acesso às normas urbanas e cultas da língua.

Antunes (2014) enfatiza que a gramática é um dos elementos que compõem a língua. Logo, ela não é e não pode ser considerada o elemento mais importante, porém é necessária e relevante para a expansão dos saberes linguísticos. Em síntese, para a pesquisadora, a língua é formada para além da gramática, isto é, “São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como ‘norma’, quer dizer, como *uso regular, habitual, costumeiro*” (ANTUNES, 2014, p. 25 grifo da autora).

Sobre isso, também compreendemos, com base na THC, que a linguagem é produto das relações sociais, constitui-se na mediação com os objetos, nas trocas de saberes cotidianos estabelecidas entre os sujeitos. Contudo, nas trocas linguísticas cotidianas, geralmente, não se faz uso de conhecimentos científicos a respeito da língua, pois, nessas situações corriqueiras, muitas vezes, não é necessário falar de modo formal; ao contrário, na formação dos diálogos, a gramática está implícita, isto é, o sujeito conjuga os verbos de modo automático. “No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a aprender as unidades particulares e semânticas” (VIGOTSKI, 2009, p. 410).

Por ser a gramática um conhecimento científico (sobre a língua) elaborado de forma sistemática, defendemos que ela é indispensável para o desenvolvimento da linguagem de modo consciente e arbitrário. Então acreditamos que não bastam às interações sociais cotidianas para a sua aquisição, mas que é necessário um ensino intencional que dê acesso a esse conhecimento e possibilite a sua apropriação.

Para Antunes (2014, p. 26), a normatização da gramática “[...] garante a manutenção dos mais favorecidos, que garante práticas conservadoras, que protege a língua dos riscos da ação subversiva de alguns falantes”. Compreendemos que a autora se preocupa com as questões político-sociais devido à sociedade capitalista delimitar os conhecimentos às classes,

isto é, a classe menos favorecida (classe trabalhadora) tem acesso ao conhecimento necessário para adquirir uma formação que permita adentrar no mercado de trabalho de forma mais rápida, pois é preciso sobreviver. As classes mais favorecidas têm acesso a conhecimentos mais elaborados, dentre eles, os referentes à língua e ao seu uso.

Com esses pressupostos citados, defendemos que os conhecimentos gramaticais, normatizados ou não, sejam trabalhados de forma adequada nas escolas públicas brasileiras, para que todos os educandos, inclusive os pertencentes à classe trabalhadora, aprendam sua língua da forma mais complexa e humana possível. “Dessa forma, o aluno pode passar a incorporar as novas aprendizagens à sua linguagem espontânea, ampliando seu vocabulário e sendo capaz de construir frases mais complexas e coesas” (SILVA, 2004, p. 73). É necessário que todos tenham acesso aos conhecimentos científicos, para ir além daquilo que o cotidiano, o empírico oferece. Assim, concordamos com a autora quando afirma que, “No contexto de uma gramática contextualizada, o conhecimento das *classificações* gramaticais e das *terminologias* tem, portanto, essa função de expandir os saberes linguísticos e, assim, ampliar o repertório cultural dos alunos” (ANTUNES, 2014, p. 62).

Todos os autores consultados para esta pesquisa acreditam na relevância do uso de gêneros textuais como instrumento norteador para o ensino da gramática. Compartilhamos da crítica de Silva (2011) de que a implementação dos PCN em relação ao uso de texto para o trabalho pedagógico com a gramática não ocorreu com êxito nas escolas brasileiras. Segundo o autor, o texto passou a ser usado apenas como um pretexto, isto é, “A sobreposição de categorias gramaticais normativas no intuito de focar o texto como unidade de análise linguística resulta no que estamos denominando de mobilização do texto como pretexto para o ensino de categorias gramaticais (SILVA, 2011, p. 33). Então, usam-se textos para realizar exercícios diversos que envolvem conteúdos gramaticais, porém se mantêm os tradicionais exercícios com frases dos textos ou palavras soltas com o intuito de apenas memorizar regras e classificações, sem, de fato, sistematizar os aspectos morfosintáticos da língua.

No que se refere à atividade verbal, pactuamos com a ideia de Antunes (2014, p. 24): “[...] o exercício da atividade verbal requer muito mais que o concurso da gramática”. Como já exposto, a THC compreende a atividade verbal como uma atividade psíquica que se constitui por intermédio das unidades psicolinguísticas. O desenvolvimento ontogenético da atividade verbal na criança percorre um longo caminho, desde o uso de palavras isoladas a frases independentes, até atingir as enunciações verbais consideradas completas e complexas. Para Luria (1984, p. 162), “[...] somente depois de dominar as formas morfológicas, léxicas e

sintáticas, que são componentes operacionais da linguagem desdobrada, a criança pode chegar à verdadeira atividade verbal [...]”.

Segundo Antunes (2014, p. 20,), é na atividade verbal que o indivíduo realiza

[...] uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger, resguardar-se, acusar, denunciar, ressaltar, expor, explicar, esclarecer, justificar, solicitar, convidar, comentar, agradecer, xingar e muitos outros); propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com “todos as letras” ou “em meias palavras” (grifo do autor).

Para a autora, nessas atividades realizadas cotidianamente pelos indivíduos, há todos os conhecimentos adquiridos socialmente e, entre eles, está presente a gramática da língua e, junto dela, os verbos como um dos elementos da atividade verbal, não o principal.

Para Travaglia (2013), os verbos desempenham a função de expressar ações, sentimentos, fenômenos da natureza; uma de suas funções básicas é ligar-se a características do ser presente na oração. Porém, como salienta Abreu (2012, p. 53), verbos e adjetivos “[...] precisam sempre de outras palavras agregadas a elas, para que se possa construir um sentido”. Por isso, entendemos que, para fazer uso dos verbos na linguagem de forma consciente, é indispensável um ensino cujos objetivos para esse fim estejam claros e precisos.

Com base nesses pressupostos, em relação ao que é sugerido como organização de ensino do conceito de verbo, verifica-se que Abreu (2012), ao sugerir modos de ensinar, apresenta exercícios que, em sua maioria, solicitam que os alunos identifiquem, descrevam ou transcrevam os verbos estudados. Tais exercícios que exploram o uso de verbos foram indicados por meio de orações e não com o uso direto de textos completos. Todavia, salientamos que o autor aponta o uso de textos com outros conteúdos gramaticais, por exemplo, ao propor o trabalho com a argumentação.

A proposta metodológica com o trabalho de verbos feita por Travaglia (2013) é desenvolvida, segundo o autor, com o objetivo de ensinar dos elementos mais simples aos elementos mais complexos da língua. Como salienta o pesquisador,

Assim, por exemplo, as flexões dos verbos irregulares são mais extensivas e devem ser ensinadas antes, embora, como já dissemos, as flexões dos verbos irregulares de uso muito frequente (como ser e estar, por exemplo) devem também logo ser ensinadas, sobretudo nas formas mais comuns, de maior ocorrência (TRAVAGLIA, 2013, p. 23).

Com base nesses princípios, os exercícios propostos pelo autor são organizados a partir da palavra. O trabalho com verbos enfoca apenas uma palavra em destaque presente em uma oração. Com essa organização, sugere-se ao professor trabalhar os verbos das orações, seus tempos, seus modos e suas formas de expressão para o tempo, os verbos auxiliares e os de ligação, a concordância e a conjugação e os números. Uma de suas sugestões é a seguinte:

Professor (a), em vários exercícios como em (57), temos utilizado frases de vários textos e, às vezes, ainda alguma(s) frase(s) criada(s), para mostrar diversos valores ou fatos. Num curso regular, os valores podem ser ensinados aos poucos, conforme for aparecendo nos textos ou em uso na fala dos alunos e também nos seus textos. O uso de frases criadas pode ser necessário para contrapor significações e valores e introduzir recursos alternativos, enriquecendo a competência comunicativa do aluno, pelo conhecimento de um número cada vez maior de recursos (TRAVAGLIA, 2013, p. 165).

Consideramos relevantes as propostas de exercícios realizadas pelo autor, porém compreendemos que elas podem ser passíveis de críticas, pois, aparentemente, são desenvolvidas por meio de frases retiradas de gêneros textuais. Mas o autor deixa claro, em alguns momentos, que o trabalho com vocabulários é um meio para se desenvolver a significação e o uso de verbos nos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As recomendações feitas por Travaglia (2013) são relevantes para a organização do ensino da gramática, pois entendemos que somente o trabalho com o texto não garante que os alunos se apropriem de fato da linguagem oral e escrita. Contudo, também, se o trabalho da gramática for realizado somente por meio de frases descontextualizadas, pode impedir que o aluno encontre sentido naquilo que está estudando, logo não se conscientizará sobre aquilo que fala e escreve. Como salienta Silva (2004, p 74),

[...] a adequação do texto em obediência ao padrão culto da língua é uma exigência social. Por isso, torna-se necessário oferecer ao aluno critérios morfossintáticos que lhe permitam avaliar se a urdidura da frase está em conformidade com o padrão culto que lhe é exigido em várias situações.

Sendo assim, o ensino de gramática deve se tornar significativo e interessante para os alunos, pois não basta que eles saibam definir verbo como estado, ação ou fenômeno da natureza. É indispensável que os educandos percebam que a linguagem oral e escrita é composta de verbos que desempenham a função dinâmica da língua, como afirmam Ernani e Nicola (2001): “O verbo é mais do que uma categoria gramatical: é a palavra por excelência; [...] Conhecer o verbo é, portanto, conhecer a palavra das palavras”.

Em linhas gerais, verificamos nessas pesquisas sobre o ensino da gramática que os postulados defendidos por Silva (2011) estão em consonância com os princípios de organização do ensino propostos nos PCN. Por isso, o autor defende um estudo de gramática em aulas de língua materna realizado por meio de diferentes gêneros textuais e que tenha como objetivo principal o auxílio às práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Por sua vez, Abreu (2012) relaciona texto e gramática. Para ele, os alunos devem aprender os aspectos gramaticais por meio da compreensão e da produção de textos orais e escritos. Já Travaglia (2013) acredita que um ensino eficaz da gramática é aquele que forma sujeitos comunicativamente competentes e capazes de compreender os sentidos produzidos nos textos veiculados no cotidiano. O autor propõe que o professor trabalhe a gramática usual e a gramática reflexiva. Por fim, Antunes (2014), a gramática deve ser trabalhada de forma contextualizada e possibilitar a formação cultural dos educandos.

Esse caminho percorrido na segunda e na terceira seções nos serviu de base para compreendermos o desenvolvimento da atividade verbal e a importância do ensino da gramática para o uso consciente da língua. Apresentaremos, na próxima seção, a análise da proposta de ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos utilizados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede de ensino do município de Maringá.

4. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE VERBO: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Essa seção tem por objetivo apresentar uma análise acerca da organização do ensino do conceito de verbo presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, utilizados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental das escolas públicas do município de Maringá. Para realizar tal análise tivemos como norte os postulados da THC apresentados na segunda seção.

Um dos princípios gerais da THC é que o desenvolvimento psíquico do ser humano não é natural; ao contrário, ocorre por meio da apropriação da cultura. Em outras palavras, o desenvolvimento do homem não se dá por uma evolução biológica, pois ele é regido por leis sócio-históricas. Isto quer dizer que são nas relações estabelecidas entre instrumentos, signos e outros indivíduos que o sujeito torna-se homem (LEONTIEV, 2004).

No processo de apropriação da cultura, a escola assume a função de instituição principal na tarefa de ensinar de forma sistematizada os conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade. Sendo assim, o objetivo da escola deve ser formar os indivíduos, humanamente, por meio de conteúdos clássicos. Segundo Saviani (2011), não se pode confundir a palavra clássico com a palavra tradicional. Em síntese, trabalhar com o clássico significa que a escola deve organizar o trabalho pedagógico com base em conteúdos essenciais, isto é, fundamentais para a apropriação da cultura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psíquico. São exemplos de conteúdos clássicos: renascimento, teorema de Pitágoras, sistema solar, iluminismo, lei da gravidade, gramática, dentre outros que carregam em si uma lógica, linguagem científica, trabalho coletivo humano, abstração e generalização científica.

Partindo desses princípios, nossa pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da gramática nos anos iniciais da escolarização, em especial o conceito de verbo nos livros didáticos. De acordo com os postulados da THC, a gramática é um conhecimento clássico; por isso, seu estudo é indispensável à formação dos indivíduos. É com o estudo de conteúdos gramaticais que os sujeitos se conscientizam de forma arbitrária da própria língua materna e de outras línguas. Com base nisso, Vigotski (2009, p. 319) afirma que “[...] a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil”.

Salientamos que não pretendemos, por meio dessa pesquisa, estudar o aprendizado da gramática, como propriamente dito pelo autor, mas objetivamos analisar a organização do

ensino do conceito de verbo presentes nos livros didáticos da rede municipal de ensino do município de Maringá. Acreditamos que, por eles serem utilizados como instrumento de apoio no encaminhamento de práticas pedagógicas, a organização dos conteúdos neles apresentada influencia o processo de ensino e aprendizagem realizado nas escolas públicas brasileiras, podendo ou não resultar na apropriação dos conteúdos ensinados.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, essa seção apresenta a seguinte organização: primeiramente, expomos alguns princípios teórico-metodológicos que possam colaborar para o trabalho pedagógico com o conceito de verbo nos anos iniciais de escolarização. Em seguida, expomos dois documentos que orientam a seleção de livros didáticos. Um deles é o Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012) o qual define eixos e conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista a aprendizagem do conceito de verbo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O outro é o Guia de livros didáticos: PNLD 2016 (BRASIL, 2015): Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais, documento norteador da seleção de livros didáticos a serem utilizados pelas instituições das redes públicas de ensino.

Em um terceiro momento, expomos as características gerais dos livros didáticos selecionados para a realização da análise que nos propusemos realizar. Por último, apresentamos o encaminhamento teórico-metodológico do ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos selecionados e analisamos a organização proposta, com o intuito de verificar se ela permite ou não a apropriação desse conceito pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1. Alguns princípios teórico-metodológicos para o ensino do conceito de verbo nos anos iniciais de escolarização

Na segunda seção, vimos que o conceito de verbo é complexo e, por isso, sua apropriação requer a organização do ensino e a sistematização dos conteúdos, conforme a exigência de cada ciclo escolar. Em outras palavras, “[...] trata-se de organizar o ensino dentro de um determinado espaço (escola), com determinados conteúdos (currículo), abordados de forma sequencial e dosada dentro de um dado tempo (ano letivo, ciclo I, ciclo II etc.)” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 31).

A organização do ensino deve ter como base os conceitos científicos, como exposto anteriormente. Em linhas gerais, conceitos científicos correspondem a um nível mais elevado

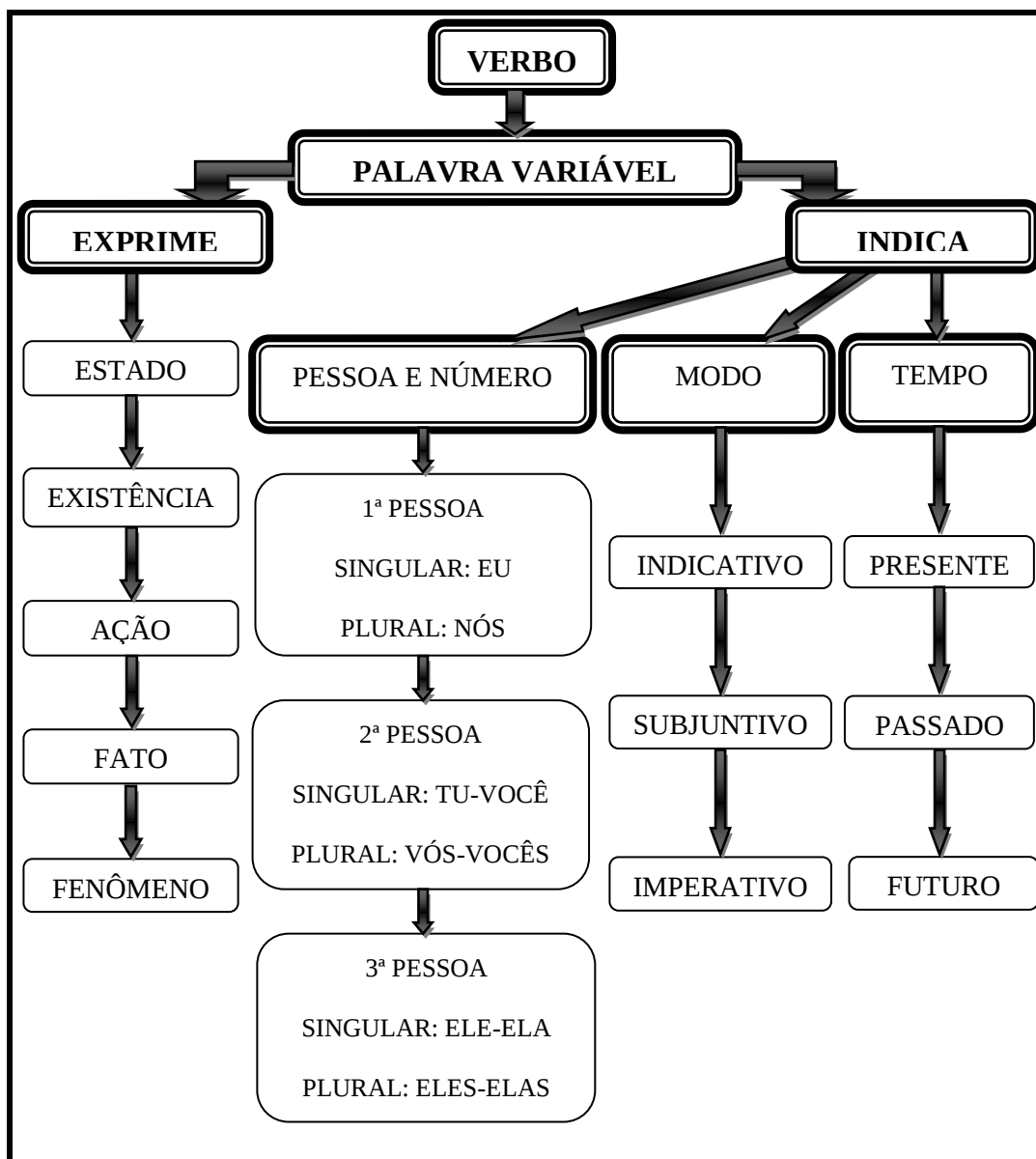
do pensamento, com formas de categorização e generalização mais avançadas. Por isso, “[...] para que sejam adquiridos, é preciso que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida. Caso contrário, corre-se o risco de não haver apropriação do conceito e de se manter na superficialidade dos fenômenos” (GALUCH, SFORNI, 2009, p. 116). Portanto, o ensino deve ser intencional e oferecer aos educandos o que eles necessitam para se apropriarem dos conceitos científicos, determinando *o que* e *o como* ensinar nas várias etapas de desenvolvimento dos educandos. É por isso que, de acordo com a THC, o processo de ensino e aprendizagem exige significação e sentido.

Ensinar significações e conceitos é ensinar atividades humanas que foram e estão cristalizadas nessas significações. Esta compreensão reflete nas necessidades teórico-metodológicas de organização de ensino: recuperar (em forma sintética) o movimento de criação das significações, portanto, traduz-se no movimento de uma dada atividade humana (PIOTO; ASBAHR, FURLANETTO, 2017, p. 109-110).

O processo de ensino deve impulsionar os educandos a tomarem consciência do sentido e do significado dos conteúdos estudados. Sendo assim, o ensino precisa instigar o interesse dos alunos por meio da significação objetiva do conteúdo, motivando-os para a realização das tarefas propostas. Em suma, para que o aluno se aproprie do conhecimento científico, isto é, “[...] para que possa aprender o que a escola tem por objetivo ensinar, é também necessário que se considere o sentido” (PIOTO; ASBAHR, FURLANETTO, 2017, p. 117) do conteúdo ensinado.

Retomamos, em linhas gerais, o conceito de verbo como uma classe gramatical da língua portuguesa. Tal conceito é considerado variável e dinâmico, pois realiza flexões em número, grau, gênero, tempo, voz e pessoa. “Do ponto de vista morfológico, são identificadas como verbos as classes que dispõem de um radical e de morfemas flexionais sufixais específicos” (CASTILHO, 2012, p. 392). E no que se refere à semântica do verbo, isto é, o significado da palavra, o verbo exerce a função de expressar a ação, o acontecimento e o estado das coisas.

Para sintetizarmos esse conceito, o organograma a seguir esquematiza os aspectos gerais do que é verbo:



ORGANOGRAMA 3- Aspectos gerais do conceito de verbo
 Fonte: elaborado pela autora

Com base nesse organograma, é possível verificar que o verbo é o núcleo de um discurso. Ele realiza a função de situar as coisas em determinado tempo e modo, exprimir o estado, o fato e a ação e indicar qual/quais pessoa/as fazem parte do processo ocorrido demonstrado pelo discurso. Segundo Castilho (2012, p. 415), o verbo pode ser definido como o núcleo do predicado, nas palavras do autor, “Ao predicar, o verbo transfere seus traços semânticos inerentes aos seus argumentos. A predicação retrata o estado das coisas “[...] O estado das coisas é uma entidade conceitual”. Em síntese, Castilho (2012) pontua que só é possível situar os aspectos gerais que envolvem o verbo, se considerarmos as flexões que ele realiza.

Ernani e Nicola (2001) denominam o verbo como uma palavra de excelência; a sua aprendizagem permite que os sujeitos conheçam a palavra das palavras. Os referidos autores defendem essa definição que exalta a importância do conceito em discussão, mostrando que, “[...] na religião, **verbo** significa a sabedoria eterna e, nos estudos atuais, a expressão **linguagem verbal** designa a própria língua, ou seja, a forma de comunicação baseada nas palavras” (ERNANI; NICOLA 2001, n.p, grifo dos autores).

Para a THC, a palavra medeia à relação do sujeito com o mundo, ela é a unidade entre o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI, 2009). Toda palavra expressa e generaliza um conceito, seja ele espontâneo, porque adquirido nas experiências cotidianas, seja ele científico, porque apropriado por meio de ensino escolar sistematizado e intencional. Vigotski (2009), ao explicar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, relaciona esse processo exemplificando como ocorre o aprendizado da língua materna e da língua estrangeira. Nas palavras de Silva (2004, p. 70), Vigotski pontua que,

Na aquisição da língua materna, os aspectos primitivos da fala são apreendidos antes de aspectos gramaticais mais complexos, ou seja, a criança conjuga verbos e flexiona palavras sem ter consciência dos aspectos gramaticais envolvidos em seu discurso. Na língua estrangeira, esses aspectos mais complexos, que demandam uma certa consciência das formas gramaticais, desenvolvem-se antes da fala espontânea. No entanto, o sucesso do aprendizado da língua estrangeira dependerá da maturidade da criança em sua própria língua. Em contrapartida, o aprendizado de uma nova língua facilitará o aprendizado dos aspectos gramaticais de sua língua materna.

Em suma, para que a criança se aproprie da língua estrangeira de forma consciente dos aspectos gramaticais que envolvem a segunda língua, é indispensável que ela tenha conhecimento das formas gramaticais da sua língua materna. Nesse sentido, a conscientização da língua requer que processos de ensino e aprendizagem trabalhem a gramática de forma intencional, objetiva, lógica e sistemática.

Diante desses princípios nos questionamos: Quais os conteúdos da língua portuguesa são necessários para a apropriação do conceito de verbo? Como vimos, o conceito de verbo é complexo; por isso, partimos do princípio de que sua apropriação não ocorre de forma espontânea e aligeirada, isso também significa que ele não pode ser apropriado em uma determinada série/ano/ciclo, mas ao longo do processo de escolarização.

No processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, faz-se necessário que seja realizado um trabalho com todas as dimensões que envolvem a língua materna, dentre elas os aspectos de caráter morfológico, sintático, fonético, semântico e estilístico, pois é com

esse sistema de conhecimentos que se torna possível o desenvolvimento da competência linguística, em outras palavras, a conscientização de todos os aspectos gramaticais que formam a língua.

Estudar a morfologia significa buscar o entendimento no que se refere à estrutura de cada palavra. Segundo Trask (2004, p. 199), “As palavras têm tipicamente uma estrutura interna e, em particular, são constituídas por unidades menores chamadas de **morfemas**” (grifo do autor). Em suma, o trabalho pedagógico com os aspectos morfológicos é realizado por meio de classificação, estruturação e formação das palavras.

Pelos estudos da sintaxe, é possível compreender a estrutura e os argumentos presentes em uma determinada sentença. Segundo Castilho (2012, p. 144), “A sintaticização, o processo de criação dessas estruturas. Na organização da sentença, o estabelecimento de fronteiras é fundamental. A reanálise dessas fronteiras, mudando-as de lugar, é um exemplo de resintaticização [...]”. Sendo assim, o trabalho com a sintaxe que os educandos aprendem, por exemplo, a identificar os elementos presentes em uma a sentença, dentre eles os conectivos textuais e gramaticais, o sujeito, o verbo e seus argumentos, os segmentos equitativos e as minissentenças, os adjuntos (CASTILHO, 2012).

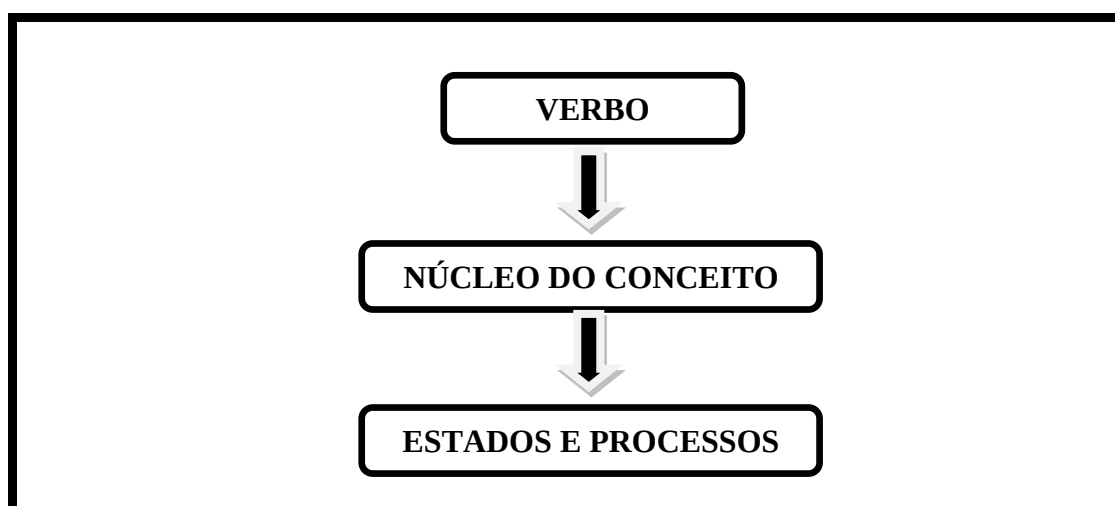
Por outro lado, a fonética tem por objeto de estudo a compreensão dos sons que estão presentes na fala. Por isso, o seu trabalho em sala de aula possibilita “[...] aos alunos conhecer os contextos linguísticos em que os sons ocorrem” (HINTZE; ANTONIO, 2010, p. 117). Em síntese, a fonética, quando trabalhada de forma sistematizada e intencional, pode permitir que os educandos estabeleçam a relação entre som e fonema, “Por exemplo, em: erro a diversidade de timbre (fechado ou aberto) da vogal tônica é suficiente para estabelecer uma oposição entre substantivo e verbo” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 40). Além disso, é possível descrever produção, transmissão e percepção dos sons da fala, classificar os sons linguísticos em vogais, consoantes e semivogais, identificar os encontros vocálicos e consonantais, classificar as palavras de acordo com o número de sílabas, verificar e entender o uso dos acentos, compreender a relação entre grafema e fonema.

Por sua vez, desenvolver um trabalho pedagógico com a semântica significa realizar atividades de estudo que relacionem o sentido e o significado das palavras. Segundo Ferrarezi Júnior (2008), estudar a semântica é ir além da classificação das palavras, como faz a morfologia e a sintaxe, por meio da semântica é possível estabelecer relações entre a língua e a cultura. Nas palavras do autor, “[...] cada traço gramatical de uma língua tem que manter, necessariamente, uma correspondência com um sentido que sirva de ponte entre língua e cultura, porque a cultura é a ponte entre o indivíduo e o mundo” (FERRAREZI JUNIOR,

2008, p. 23). Em síntese, os estudos de caráter semântico das palavras possibilitam que os educandos compreendam que as palavras possuem conhecimentos de caráter empírico, científico, social e cultural.

Com base nesses princípios de que o trabalho pedagógico com os aspectos gramaticais da língua deve ser organizado de modo que trabalhe todas as classes gramaticais, como já expostas, indagamos: Como deve ser organizado o ensino do conceito de verbo nos anos iniciais de escolarização?

Retomamos os postulados da THC de que a palavra tem a função de expressar um conceito espontâneo ou científico. O conceito é a busca daquilo que é comum; por meio dele, é possível estabelecer uma unidade. Em outras palavras, o conceito permite generalizar e abstrair aquilo que é essencial para a sua representação e compreensão. Nesse sentido, cada palavra que expressa um conceito possui um núcleo. Vejamos no organograma, a seguir, o núcleo do conceito de verbo:



ORGANOGRAMA 4- Núcleo do conceito de verbo

Fonte: elaborado pela autora

O organograma mostra a generalização e a abstração mais avançadas do que é o verbo. Isto quer dizer que, para chegarmos à compreensão daquilo que é essencial para a apropriação desse conceito, é preciso um trabalho sistematizado que tenha como ponto de partida os aspectos gerais do verbo, para que seja possível chegar ao seu aspecto particular, isto é, o núcleo do conceito. Sendo assim, é preciso desenvolver estudos que abranjam as características gramaticais, como morfologia do verbo, sintaxe do verbo, semântica do verbo e também a relação entre discurso e verbo. O quadro a seguir demonstra o que é preciso ter como objetivo no processo de ensino do conceito de verbo:

	Objetivo do ensino
Morfologia do verbo	Possibilitar a compreensão em relação à estrutura do verbo.
Sintaxe do verbo	Verificar a função do verbo nas sentenças.
Semântica do verbo	Estabelecer relação entre sentido e significado do conceito de verbo.
Discurso e verbo	Compreender o papel discursivo do verbo nos diferentes gêneros textuais.

QUADRO 18- Características gramaticais para serem trabalhadas com o verbo no processo de ensino e aprendizagem
 Fonte: elaborado pela autora

O quadro sintetiza os objetivos gerais possíveis no trabalho pedagógico com o conceito de verbo. É preciso levar em conta que, para cada aspecto é possível desenvolver estudos com as diversas dimensões nas quais o verbo se encaixa. Por exemplo, em estudos da semântica do verbo fazem-se presentes: o *aspecto verbal* (aspecto perfectivo/imperfectivo terminativo; aspecto perfectivo; aspecto interativo; iteração e advérbios quantificadores; iteração e padrão sentencial; interação e articulação discursiva); *tempos verbais*; *modos verbais*; vozes verbais (CASTILHO, 2012).

A organização do ensino para a realização do trabalho pedagógico com o conceito de verbo deve pautar-se nos conteúdos propostos no currículo e, sobretudo, precisa levar em conta o que e como ensinar esses conteúdos para cada ano/ciclo escolar. Com base nesses princípios, apresentamos, a seguir, os principais documentos norteadores para a seleção de livros didáticos.

4.2. Principais documentos norteadores para a seleção de livros didáticos

Partimos da ideia de que a escolha dos livros didáticos e seu uso no encaminhamento de práticas pedagógicas, em escolas públicas brasileiras, devem estar em consonância com os princípios postulados em documentos nacionais, estaduais e municipais, pois, são esses documentos que norteiam a concepção de educação, escola, aluno, professor, processo de ensino e aprendizagem.

Delimitamos nossa exposição em dois documentos: Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012); guia do PNLD de 2016 (BRASI, 2015). O primeiro porque contém os princípios teórico-metodológicos e a matriz curricular que rege a educação no município de Maringá. O segundo porque orienta as escolas na seleção dos livros didáticos. Ao selecionar os livros didáticos – instrumentos mais utilizados como apoio para a organização do ensino – os professores devem levar em consideração as orientações desses dois documentos.

4.2.1. Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi lançado em 2012. Porém sua produção levou em conta ações formativas realizadas nos anos de 2006 a 2011. Isso englobou diversos estudos de documentos nacionais e estaduais, para que fosse possível constituir uma nova proposta curricular de ensino, a fim de buscar novos caminhos para a educação pública do município de Maringá.

Ressaltamos que, ao reorganizá-lo em uma nova estrutura, transformamos as expectativas de aprendizagem encaminhadas pelas unidades escolares em objetivos específicos que descrevem o que fazer (instrumentalização) e porque fazer (prática social), visando garantir o máximo de informações necessárias ao entendimento dos conteúdos a serem trabalhados, bem como o trabalho previsto pela Pedagogia Histórico-Crítica (MARINGÁ, 2012, p. 17).

De acordo com o documento, a proposta teórico-metodológica da rede municipal de Maringá apresenta-se em consonância com o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), no qual a Pedagogia Histórico-Crítica é elencada como fundamento da proposta teórico-metodológica.

Os dois documentos, Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012) e Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), dissertam, com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, que a educação é um fenômeno próprio do homem. Por meio dela, os indivíduos se apropriam dos elementos culturais necessários para que se tornem humanos e desenvolvam suas funções psíquicas superiores. “Essa linha de pensamento — Pedagogia Histórico-Crítica — adotada pela Secretaria de Educação de Maringá, tem sua base teórica fundamentada na Teoria Histórico Cultural e no materialismo histórico-dialético” (MARINGÁ, 2012, p. 19).

Fundamentada nos postulados marxistas, na THC e na Pedagogia Histórico-Crítica, a proposta didático-pedagógica apresentada no documento e que deve ser desenvolvida nas escolas municipais de Maringá é organizada com base na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Gasparin (2009). Em síntese, essa didática “[...] busca traduzir na prática escolar, pela ação docente-discente, todo o processo didático-pedagógico na reelaboração e apropriação do conteúdo com significado e sentido individual e social para o educando” (MARINGÁ, 2012, p. 22).

A saber, o Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012) apresenta a seguinte estrutura:

- a proposta teórico-metodológica da rede municipal de Maringá;
- a implantação da educação integral;
- os princípios para a educação inclusiva;
- a organização dos ambientes informatizados;
- os princípios teórico-metodológicos para a educação infantil e seu currículo;
- os princípios teórico-metodológicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu currículo.

No que se refere ao currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente na área de língua portuguesa, o documento em análise expõe algumas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, ressaltando a importância de haver articulação entre os processos de alfabetização e letramento:

[...] a ação pedagógica deve contemplar, simultaneamente, a *alfabetização e o letramento*, nos seus mais diversos campos de conhecimento e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (MARINGÁ, 2012, p. 313).

Em síntese, é proposto no currículo em análise que alfabetização e letramento se façam presentes no processo de ensino e aprendizagem de forma simultânea, isto é, ao mesmo tempo em que os educandos aprendam as regras e as convenções do sistema alfabético e ortográfico, eles utilizem a escrita nos diversos espaços sociais. Para desenvolver esse trabalho pedagógico, recorre-se a gêneros textuais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo o referido documento, o trabalho com a língua portuguesa deve contemplar os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguístico. Em relação ao eixo oralidade, parte-se do princípio de que a criança aprende a língua materna e torna-se comunicativa por meio de práticas linguísticas desenvolvidas no cotidiano com outros sujeitos. Sendo assim, ao chegar à escola, a criança traz em sua linguagem a cultura vivenciada em seu grupo social. Com base nisso, “À escola cabe propiciar o desenvolvimento da linguagem infantil com atividades nas quais a criança seja tratada como integrante do processo comunicativo” (MARINGÁ, 2012, p. 314). Em suma, o trabalho com a oralidade precisa abarcar situações de interações verbais (formulação de perguntas, relatos etc), aprendizado das variações linguísticas, desenvolvimento da capacidade de ouvir, falar e escutar.

No eixo leitura, há a defesa de que essa “[...] é uma atividade cognitiva, visto que envolve processos como percepção, memória, inferência e dedução, sobre um conjunto complexo de componentes, presentes tanto no texto como na mente do leitor” (MARINGÁ, 2012, p. 316). Alicerçado nisso, o currículo propõe algumas ações didáticas, tais como: realizar leitura, a fim de encontrar as informações essenciais do texto (leitura de informação); desenvolver um estudo do texto para de realizar análises e sínteses dos argumentos expostos (leitura de estudo do texto); realizar leitura do texto como pretexto tanto para o educando quanto para o professor (leitura do texto pretexto) e possibilitar que os momentos de leitura sejam prazerosos (leitura fruição do texto). Além disso, também é proposto que a leitura e a compreensão de texto sejam desenvolvidas por meio da seleção de detalhes presentes no texto, antecipação dos fatos no decorrer da leitura, inferência em relação ao que não está implícito no texto, mas que permite ser compreendido a partir dos conhecimentos que cada leitor possui sobre o tema e verificação em relação ao que foi realizado na antecipação e na inferência ao texto (MARINGÁ, 2012).

No que se refere ao eixo da escrita, a produção textual é proposta como perspectiva de trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita. “O ensino da Língua Portuguesa deve voltar seu olhar para o texto e para a diversidade de gêneros discursivos, possibilitando ao educando refletir sobre suas características específicas e se apropriar delas para a produção textual” (MARINGÁ, 2012, p. 318). Para o referido documento, a produção textual possibilita que os educandos conheçam diversos gêneros textuais e a função de cada um na sociedade, exige que, antes de escrever, tenha-se um planejamento e intenções, o que requer o uso da ortografia e da gramática. Além disso, considera que, por meio de produções textuais, o professor consegue analisar o aprendizado e o desenvolvimento da escrita de cada educando.

O Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012) propõe como objetivo para o ensino de língua portuguesa é “[...] formar usuários competentes que saibam adequar o seu discurso, por meio da fala, da leitura e da escrita diferentes situações de uso, de forma consistente e flexível” (MARINGÁ, 2012, p. 321). Diante dessa proposição, no documento é sugerido que o trabalho com os conhecimentos linguísticos seja desenvolvido com base em três gramáticas: na gramática normativa, para a elaboração de escrita conforme a norma culta; na gramática descritiva, com intuito de se atentar para as regras gramaticais e usá-las na oralidade; na gramática internalizada, cujo intuito é levar os educandos a se conscientizarem das regras gramaticais de modo fonético, semântico e sintático (MARINGÁ, 2012).

Como princípio geral, o currículo postula que, ao se trabalhar com conhecimentos linguísticos, deve-se ter por objetivo, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos educandos acesso aos conhecimentos necessários para serem capazes de utilizar os aspectos linguísticos em situações concretas, na oralidade, na leitura e na escrita. Com base no exposto, assim foram distribuídos os conteúdos referentes à área de conhecimento língua portuguesa, especificamente no que diz respeito ao conceito de verbo na matriz curricular:

	CONTEÚDO	OBJETIVO
1º ANO	Verbo isolando ações	Nomear ações que são praticadas no dia-a-dia, para compreender sua função na fala e escrita (MARINGÁ, 2012, p. 331).
2º ANO	Tempos verbais (presente, passado e futuro)	Observar os verbos nos textos, com o objetivo de discriminar semelhanças e diferenças entre os tempos verbais, aplicando-as nas produções textuais (MARINGÁ, 2012, p. 341).
	Concordância nominal e verbal: uso contextual (relações de gênero e número necessárias para o aperfeiçoamento do texto)	Observar e empregar a partir do texto a concordância nominal e verbal, para compreender o funcionamento da língua como um sistema de elementos de combinações e de relações que devem ser aplicados ao texto (MARINGÁ, 2012, p. 341).
3º ANO	Tempos verbais (presente, passado e futuro)	Observar os verbos nos textos com o intuito de discriminar semelhanças e diferenças entre os tempos verbais, aplicando-as nas produções textuais (MARINGÁ, 2012, p. 354).

	Concordância nominal e verbal: uso contextual (relações de gênero e número necessárias para o aperfeiçoamento do texto)	Observar e empregar, a partir do texto, a concordância nominal e verbal, para compreender o funcionamento da língua como um sistema de elementos de combinações e de relações que devem ser aplicadas aos textos (MARINGÁ, 2012, p. 354).
4º ANO	Tempos verbais (presente, passado e futuro)	Observar e reconhecer verbos em um contexto com objetivo de discriminar semelhanças e diferenças entre os tempos verbais, aplicando-as nas produções textuais (MARINGÁ, 2012, p. 368).
	Concordância nominal e verbal (uso contextual)	Utilizar os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal para compreender o funcionamento da língua como um sistema de elementos, de combinações e de relações, que devem ser aplicados aos textos (MARINGÁ, 2012, p. 368).
5º ANO	Verbo (noção de modo indicativo, imperativo e subjuntivo)	Aplicar os tempos verbais na escrita de textos, adequando-os a cada situação. Discriminar semelhanças e diferenças nos tempos verbais para, então, aplicá-los adequadamente aos textos (MARINGÁ, 2012, p. 382).
	Concordância nominal e verbal (uso contextual)	Perceber a importância da concordância verbal e nominal para compreender o funcionamento da língua como um sistema de elementos de combinações e de relações que devem ser aplicados aos textos (MARINGÁ, 2012, p. 382).

QUADRO 19- Proposta de trabalho com o verbo nos anos iniciais do ensino fundamental:

Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pela autora

Em síntese, com base no exposto no quadro anterior, em relação à proposta metodológica para o trabalho pedagógico com o verbo, verificamos que, para o 1º ano, é recomendado o estudo do verbo de maneira empírica, isto é, relacionando ações que os educandos efetuam no cotidiano com as palavras que denominam (verbos), a fim de associarem fala e escrita. Para os 2º, 3º e 4º anos, a proposta quanto ao estudo dos tempos verbais se assemelham, tendo como instrumento principal, a leitura e a produção de diversos gêneros textuais, a fim de que os educandos consigam compreender o funcionamento da língua e sua contextualização em diferentes textos. Propostas semelhantes são feitas para os alunos do 5º ano. Também se objetiva que eles saibam adequar os tempos verbais em suas produções textuais e consigam diferenciar os tempos verbais.

4.2.2 Guia do Plano Nacional do Livro Didático

Desde o século XIX, os livros didáticos têm sido instrumento para o encaminhamento da prática pedagógica nas escolas brasileiras. Segundo Striquer (2007), foi somente em 1938, por meio do Decreto-lei nº 1006, que os livros didáticos foram reconhecidos como materiais a serem utilizados em salas de aula, cuja função era apresentar e conduzir os conteúdos das disciplinas escolares. Porém, segundo a autora, a partir dos anos de 1960 e 1970, o uso de livros didáticos se expandiu nas escolas brasileiras. A utilização desses materiais, sobretudo nessa época em que houve o início da democratização do ensino público no Brasil, foi para direcionar o trabalho dos professores.

Entretanto, chegou um momento em que o livro didático tornou-se efetivamente parte do cenário brasileiro, o que exigiu uma política governamental de regulamentação mais abrangente, devido à qualidade dos livros não acompanharem a demanda da quantidade colocada no mercado, portanto, foi necessária a definição de princípios e critérios de elaboração e avaliação dos materiais. Criou-se assim, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995, que pode ser considerado um novo marco na história do LD, principalmente por ter oportunizado ao professor participar do processo de seleção do livro a ser adotado (STRIQUER, 2007, p. 27).

O processo de seleção do livro didático nas escolas públicas acontece seguindo as orientações do PNLD; essa escolha ocorre a cada três anos e é de responsabilidade das instituições escolares. A intenção é que, de forma coletiva, os professores sigam os critérios de escolha propostos no guia e, assim, analisem as orientações metodológicas das coleções disponíveis, considerando os eixos didáticos de cada disciplina. Para efeito desta pesquisa, analisamos o Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais (BRASIL, 2015).

No que se refere à área de língua portuguesa, o Guia do PNLD de 2016 enfatiza que o trabalho pedagógico deve pautar-se nos seguintes eixos:

- a) leitura
- b) produção de textos
- c) oralidade
- d) análise e reflexão sobre a língua, com a construção correlata de conhecimentos linguísticos.

Nota-se que esses eixos se assemelham aos da matriz curricular do município de Maringá. Nessa direção, também é preciso levar em conta que se ambos baseiam em

princípios presentes nos PCN de língua portuguesa em que o trabalho linguístico deve ser contextualizado e desenvolvimento por meio dos gêneros textuais. O guia discorre que

[...] as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2015, p. 14).

Em suma, tanto o Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012) quanto o Guia do PNLD (BRASIL, 2015) possuem como princípio geral a realização do ensino da gramática, relacionando-a com o uso da língua nas práticas sociais. Para isso, o texto e seus diversos gêneros devem ser utilizados como instrumentos para a realização das análises linguísticas. Sendo assim, “[...] um dos objetivos de um trabalho com a língua materna deve ser o de apresentar uma abordagem em que a gramática encontre um lugar “no discurso”, oferecendo uma feição mais global e motivada ao ensino dos conteúdos de língua portuguesa” (HINTZE; ANTONIO, 2010, p. 117, grifo dos autores).

Com base nesses princípios, a seguir, apresentamos os livros didáticos selecionados para a análise e os conteúdos gramaticais neles propostos.

4.3. Características gerais dos livros didáticos de língua portuguesa

Para a analisarmos a proposta de organização do ensino com o conceito de verbo, selecionamos os materiais direcionados para anos iniciais do ensino fundamental, na área de língua portuguesa. A escolha por livros destinados a estes anos de escolarização ocorreu em função do entendimento de que no 3º ano do ensino fundamental encerra-se o período de alfabetização.

Ao chegar ao 3º ano, espera-se que os educandos tenham aprendido e se apropriado do sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita. Isso engloba estabelecer relações entre grafema e fonema; reconhecer e saber usar os diferentes tipos de letras; dominar as técnicas de escrita (escrever de cima para baixo, da esquerda para direita, respeitar as margens) e, sobretudo, saber ler e escrever, a fim de participar do universo da cultura letrada para assim

poder apropriar-se das diversas áreas de conhecimento. Sendo assim, “[...] para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do “salto da abstração” requerido pela linguagem gráfica” (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p. 45). Em suma, a alfabetização permite a apropriação da cultura letrada e possibilita o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

É com base nesses princípios que optamos por analisar os livros didáticos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os livros didáticos analisados pertencem ao triênio 2016, 2017 e 2018 e, tal como já expomos, seguem as orientações do Guia do PNLD de 2016. O quadro 21 apresenta algumas características desses materiais:

CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS			
DISCIPLINA	LÍNGUA PORTUGUESA		
TÍTULO	Português: linguagens, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais	Ápis Língua Portuguesa: 4º ano	Ápis Língua Portuguesa: 5º ano
ANO	3º	4º	5º
EDIÇÃO	2014	2014	2014
EDITORIA	Saraiva	Ática	Ática
AUTORES E FORMAÇÃO	William Roberto Cereja (Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso)	Ana Maria Trinconi Borgatto (Mestre em Letras)	Ana Maria Trinconi Borgatto (Mestre em Letras)
	Tereza Cochar Magalhães (Mestre em Estudos Literários)	Terezinha Costa Hashimoto Bertin (Mestre em Ciências da comunicação)	Terezinha Costa Hashimoto Bertin (Mestre em Ciências da comunicação)
		Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (Mestre em Letras)	Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (Mestre em Letras)
PÁGINAS	304	288	336
UNIDADES DIDÁTICAS	4	8	8

QUADRO 20-Características gerais dos livros didáticos analisados

Fonte: elaborado pela autora

O livro didático utilizado no 3º ano do ensino fundamental no município de Maringá – Português: linguagens, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais –, publicado pela Editora

Saraiva, é considerado um componente curricular para o processo de alfabetização e letramento, conforme atesta a imagem de sua capa:



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014.

A saber, de acordo com o PNLD, “O Manual do Professor afirma adotar uma perspectiva interacionista de ensino” (BRASIL, 2015, p. 117). A organização dos conteúdos desse livro é dividida em quatro unidades, como apresentado no quadro 19. Essas unidades possuem os seguintes títulos:

- UNIDADE 1: Ser criança;
- UNIDADE 2: Viva a saúde;
- UNIDADE: É o bicho;
- UNIDADE 4: Planeta Terra, nossa casa.

As quatro unidades são divididas em três capítulos, cada um possui três seções organizadas com os mesmo eixos: leitura, produção de texto e reflexão sobre a linguagem (conhecimentos linguísticos). Diante do que é apresentado no Guia do PNLD de 2016, no que se refere ao eixo leitura, o livro tem como objeto de estudo os textos literários. “Nesse conjunto, ganham destaque textos da tradição popular, poemas e canções de autores brasileiros, tirinhas e histórias em quadrinhos que circulam na grande imprensa ou em revistas, fotos e reproduções de obras artísticas” (BRASIL, 2015, p. 118). De acordo com o guia, as atividades do livro objetivam estimular os educandos a construir os próprios significados por meio do que leem. Além disso, direcionam para que eles busquem e identifiquem as informações contidas nos textos.

Sobre o eixo produção de texto, segundo o as análises do Guia do PNLD, no livro “[...] verifica-se um trabalho que envolve a exploração dos gêneros que serão escritos, o

planejamento, a revisão e a reescrita; observando-se, portanto, um trato didático com as várias etapas que integram essa atividade” (BRASIL, 2015, p. 116). No que se refere aos conhecimentos linguísticos, o livro demonstra enfatizar o trabalho com a ortografia para a alfabetização e alguns conteúdos gramaticais.

Vejamos, no quadro 22, os conteúdos gramaticais propostos para serem trabalhados no 3º ano do ensino fundamental, de acordo com as unidades do livro didático:

CONTEÚDOS GRAMATICAIS PROPOSTOS				
3º ANO PORTUGUÊS LINGUAGENS	1ª unidade	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3
		Não há conteúdos gramaticais.	Emprego de M antes de P e B.	Definição de verbo. O verbo no dicionário e nos textos.
	2ª unidade	Emprego das letras O e E no final das palavras.	Definição de numeral	Definição de adjetivo.
			Emprego de AL/AU , EL/EU e II/IU no final das palavras.	O adjetivo em textos.
	3ª unidade	Emprego de C e Ç .	Emprego de -AM e -ÃO .	Emprego de LHA/LHIA e LHO/LIO no final das palavras.
				Emprego do ponto final, do ponto de interrogação e do ponto de exclamação.
	4ª unidade	Emprego das letras Z e S .	Aumentativo e diminutivo no gênero textual tirinha. Definição de aumentativo e diminutivo. Emprego de ÊS/ESA .	Encontros consonantais.
				Linguagem figurada em textos.
				Definição de linguagem figurada.
				Emprego dos sons nasais: M , N , til .

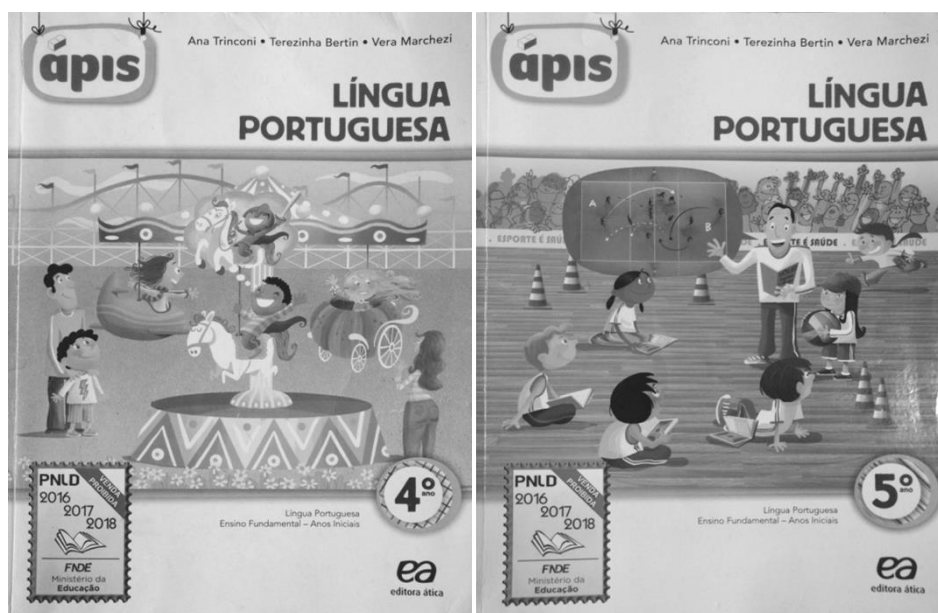
QUADRO 21 - Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 3.º ano do ensino fundamental

Fonte: elaborado pela autora

Os conteúdos gramaticais expostos nesse livro se encaixam no eixo conhecimentos linguísticos que se fazem presentes no currículo do município de Maringá e no Guia do PNLD de 2016 (BRASIL, 2015). A seção que apresenta esse assunto é denominada Reflexão sobre a linguagem. Nota-se que a organização proposta no material enfatiza o estudo da ortografia por meio de palavras retiradas dos gêneros textuais expostos. Além disso, faz-se

presente o estudo de duas classes gramaticais, o verbo e o adjetivo. Sendo o verbo a delimitação do nosso objeto de estudo, posteriormente, apresentaremos a análise em relação à sua definição e os exercícios propostos.

Os livros utilizados no 4º e 5º anos são da mesma coleção, denominada Ápis, publicado pela Editora Saraiva. A seguir, apresentamos as capas desses livros:



Fonte: BORGATTO; BERTIN, MARCHEZI, 2014.

Há nos livros destinados aos 4º e 5º anos uma apresentação para os alunos, mostrando que o objetivo do material é proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita de forma agradável. Para isso, contempla momentos de leitura, interpretação de texto, práticas de oralidade, diversas formas de linguagens, produções de textos, usos e reflexões da língua em diferentes situações, produções textuais.

Esses livros são organizados em oito unidades, divididas cada uma em dez seções, assim intituladas:

- Gênero;
- Interpretação;
- Práticas da oralidade;
- Outras atividades/interdisciplinaridade;
- Língua: usos e reflexões;
- Produção de texto;
- Ampliação de leitura;

- Ortografia;
- Hora da diversão;
- Autoavaliação.

A saber, cada unidade organiza seus conteúdos contemplando essas seções, tendo como eixos norteadores a leitura, a produção escrita, a produção de gêneros orais e conhecimentos linguísticos.

Segundo o Guia do PNLD de 2016, o livro destinado ao 4º ano do ensino fundamental, no que se refere à produção escrita, apresenta diferentes propostas para o trabalho com esse eixo. Por exemplo: sugere a elaboração de letras de canção, blog, texto informativo, contos etc. Contudo é possível analisar que, “Na etapa de elaboração, [...] a construção da textualidade (coerência, coesão, estruturação de frases) não é retomada, embora tenha sido trabalhada nas atividades de leitura” (BRASIL, 2015, p. 148). Em relação à produção de gêneros orais, são propostos exercícios para que os educandos usem a linguagem de forma apropriada, por meio do trabalho com o tom da voz, a entonação e a interlocução.

No quadro a seguir, demonstramos os conteúdos propostos no eixo conhecimentos linguísticos:

CONTEÚDOS GRAMATICAIS PROPOSTOS				
4º ANO LÍNGUA PORTUGUESA: ÁPIS	Unidades	LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	ORTOGRAFIA
	1ª		SUBSTANTIVOS	Palavras e sílabas
			Os substantivos em gêneros textuais	
			Definição de substantivo	
	2ª	1ª pessoa no diário pessoal	Tipos de substantivos: simples, compostos, primitivos e derivados.	A escrita e a separação de sílabas
			VARIEDADES LINGUÍSTICAS	
			Uso de gírias	
	3ª	Linguagem informal	Uso da letra maiúscula	Estudo da palavra: sílaba e tonicidade
			Linguagem informal na escrita; Palavras que acompanham o substantivo: adjetivos e artigos; Gênero e número: concordância com o substantivo; Aumentativo e diminutivo: usos	

	4 ^a		Verbo como marcador de tempo As pessoas do verbo Pronomes pessoais	Final das palavras: -iu ou -il ?
	5 ^a		Pronomes Pronomes possessivos Pronomes demonstrativos	Letra x com som /s/ Os sons da letra x
	6 ^a		Pontuação e entonação Verbo e o uso do tempo no passado nas histórias	Final das palavras: -ou ou -ol ?
	7 ^a	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO A linguagem empregada no texto	Uso de palavras de ligação	Final das palavras: -eu, -éu, -el
		Uso de marcas na oralidade		
		Diminutivo		
	8 ^a	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO Roteiro:	Uso do verbo no imperativo	Com que letra se escreve: s ou z ?
		1- linguagem,		
		2- indicações de direção		
		3- sequência de ações,		
		4- emprego de verbos que indicam sugestões, conselhos, ordens		

QUADRO 22 - Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 4º ano do ensino fundamental

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que o livro do 4º ano abrange uma quantidade maior de conteúdo referente às classes gramaticais e menor quantidade de exercícios de ortografia. Isso o diferencia das proposições presentes no livro do 3º ano, pois este possui mais atividades de ortografia do que de classes gramaticais.

Segundo o Guia do PNLD, “Os conteúdos são trabalhados como elementos da gramática da língua, mas suas funções no plano textual também são consideradas. O tratamento dado à ortografia e à pontuação, no entanto, é relativamente restrito” (BRASIL, 2015, p. 149). As classes gramaticais que se fazem presente no livro são substantivo, verbo e pronome. Para a ortografia, destaca-se o trabalho com as sílabas e suas tonicidades. Diante disso, o Guia do PNLD apresenta uma crítica, enfatizando que, nesse ciclo escolar, ainda é indispensável o trabalho com a ortografia e pontuação, apesar de no material haver poucas propostas para a realização desse trabalho.

Os conteúdos e a forma de abordá-los se mostram diferentes no livro do 5º ano do ensino fundamental. Vejamos no Quadro 24, quais são os conteúdos gramaticais por ele propostos:

CONTEÚDOS GRAMATICAIS PROPOSTOS				
5º ANO LÍNGUA PORTUGUESA: ÁPIS	Unidade	LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	ORTOGRAFIA
	1ª			Tonicidade das palavras: sílabas tônicas; proparoxítona; paroxítona, oxítona.
	2ª		Substantivo, artigo, adjetivo e locução adjetiva: usos e concordância.	Nome substantivo.
	3ª		Grau das palavras: Diminutivo; forma norma; aumentativo. Numerais: usos.	
	4ª		Verbo: uma forma de marcar o tempo. Variações de verbo: tempo e pessoa. Advérbios: formas de marcar o tempo e o espaço no texto.	Palavras terminadas em -am ou -ao.
	5ª		Verbo: tempos e modos de uso: Presente; modo indicativo; modo subjuntivo.	Vendesse ou vende-se?
	6ª	Análise de imagem e de texto verbal.	Usos do verbo no imperativo: imperativo negativo; imperativo afirmativo. Pronomes pessoais: uso. Pronomes de tratamento: uso.	Palavras com -esa ou -eza? Adjetivos pátrios.
	7ª		Um pouco mais sobre advérbios e locuções adverbiais.	Vogais nasais.
	8ª		Entonação, pontuação e expressividade. Pontuação do vocativo: o chamamento Interjeição.	Palavras terminadas com -ice ou -isse.

QUADRO 23 - Organização dos conteúdos gramaticais no livro didático do 5º ano do ensino fundamental

Fonte: elaborado pela autora

Em suma, as classes gramaticais que se fazem presentes nesse livro são substantivo, verbo e adjetivo. Segundo o Guia do PNLD, a seção denominada Língua: uso e reflexões em que se apresentam especificamente as classes gramaticais mencionadas, propõem exercícios para os educandos encontrarem os significados das palavras e verificarem a sua etimologia.

Porém esse trabalho é restrito no que se diz respeito às convenções da escrita, dentre elas a pontuação e a acentuação.

Considerando os conteúdos propostos nos três livros didáticos, apresentados nos quadros 22, 23 e 24, expomos, a seguir, as análises referentes às propostas de trabalho com o conceito de verbo presente nesses materiais.

4.4. A proposta teórico-metodológica de ensino do conceito de verbo nos livros didáticos

A língua portuguesa, no Brasil, possui variedades linguísticas, como os dialetos, as gírias, o regionalismo, os socioletos. Essas diferenças existem devido às questões geográficas, históricas, sociais e situacionais e são consideradas linguagens de caráter informal, pois se fazem presentes nos discursos dos sujeitos em suas vivências cotidianas. Logo, nelas não há regras.

Além dessas variações, a língua portuguesa possui uma norma culta, que é formada por padrões, regras, de caráter científico, os quais são objeto de estudo da gramática. Essa linguagem culta nem sempre está presente nos discursos cotidianos dos sujeitos, devido às variações linguísticas regionais. Contudo há situações em que ela requer seu uso, uma delas é na escrita.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 75), “O conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análises e generalização que não se dão espontaneamente”. Sendo assim, o aprendizado da linguagem formal não ocorre nas experiências cotidianas, ao contrário, ele exige situações formais e intencionais de ensino. Com base nisso, compartilhamos com a ideia de Antonio e Hintze (2010, p. 116) para quem “[...] é papel da escola ensinar ao aluno as características gramaticais desse modelo formal de uso da língua”. Os autores afirmam que o ensino da gramática não deve ocorrer enfatizando a gramática normativa, mas, sim, por meio do discurso, pois ela deve estar presente na escrita ou em situações formais e informais. Destacam que é preciso que seu ensino tenha sentido e significado, pois isso permite aos sujeitos usarem gírias e variações linguísticas e, ao mesmo tempo, conscientizarem-se de que a língua possui classes gramaticais e regras.

Como vimos na seção anterior, há consenso entre os autores que pertencem às áreas da linguística e da educação que o ensino da gramática ocorra por meio do estudo de gêneros textuais, os quais devem ser instrumentos de apoio para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos. Essa mesma orientação está presente nos PCN (1999, p. 29),

os quais postulam que “[...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam”. Isso significa que as análises e reflexões da língua precisam partir do texto (geral), para as palavras, unidades menores (particular).

Sendo assim, “Não se trata, pois, de mera substituição de temas e textos para a adequação de um suposto “tema gerador” sobre os quais se repetem velhos roteiros didáticos e sobre os quais se impõem penosos exercícios de execução” (HINTZE; ANTONIO, 2010, p. 17). Em outras palavras, não há diferença se o professor utilizar os textos apenas como pretexto para se manter o estudo da gramática com exercícios tradicionais, como, por exemplo: “Procure no texto dez verbos e circule-os.”. Isso resulta na perda de sentido e significado dos conteúdos, impedindo, assim, a apropriação e a conscientização dos aspectos gramaticais da língua.

Com base nesses pressupostos e levando em conta que algumas práticas tradicionais de ensino da gramática não são de responsabilidade somente do professor, mas da organização do ensino como um todo, desde as proposições presentes em documentos oficiais e livros didáticos, indagamos: A organização dos livros didáticos selecionados permite que os educandos se apropriem do conceito de verbo?

Para responder a essa questão, verificamos como os livros didáticos utilizados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental apresentam e propõem o trabalho com o conceito de verbo, tendo como eixos norteadores os seguintes pontos:

- definição de verbo;
- classes gramaticais do verbo;
- modo de ensino proposto.

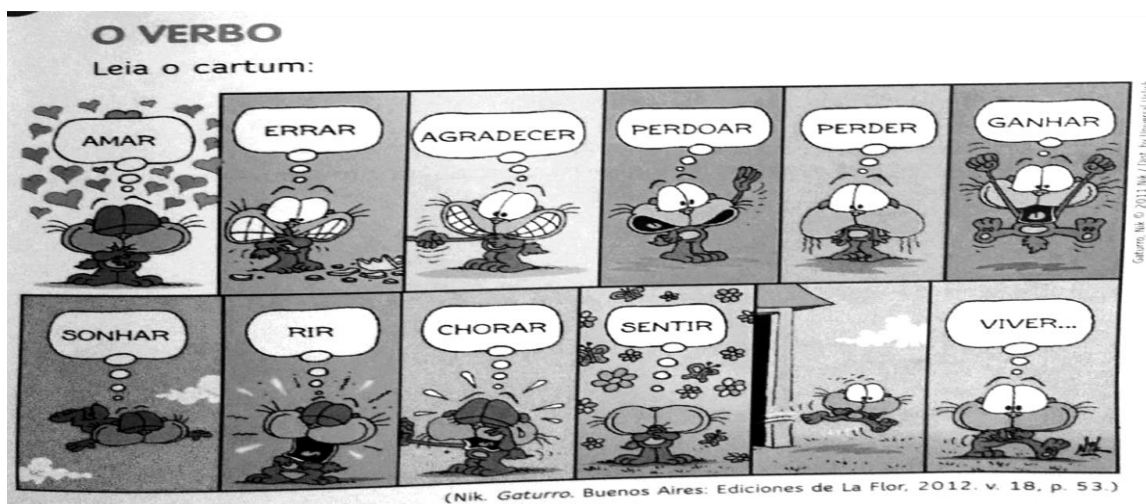
Com base nisso, vejamos como é apresentado o ensino do conceito de verbo nos três livros didáticos em análise:

3º ano	4º ano	5º ano
Verbos são palavras que indicam ação e estado (p. 63).	As palavras que se alteram para indicar os tempos presente, passado e futuro são os verbos (p.127).	Nas notícias de jornal, o tempo em que os fatos ocorrem é uma informação muito importante. Os fatos podem acontecer no presente , no passado ou no futuro (p. 130).
	Variar a forma do verbo para indicar tempo ou pessoa é conjug ar o verbo (p. 128).	O verbo é uma das palavras usadas para expressar o tempo em que os fatos acontecem- presente, passado (também conhecido como pretérito) e futuro (p. 134).
	Pelos verbos, podemos identificar as pessoas a quem eles se referem (p. 128).	Os verbos podem variar para indicar o tempo: presente, passado (ou pretérito) e futuro.
	Já vimos que nos textos o verbo é um dos responsáveis pela indicação do tempo: presente, passado, futuro (p. 193).	E eles variam para indicar as diferentes pessoas a que se referem: eu; nós; você; ele/ela; eles/elas.
	Os verbos no passado podem expressar: a) um fato que era habitual, costumeiro no passado , algo que acontecia sempre. b) um fato acontecido e terminado em algum momento do passado (p. 194).	Variar a forma do verbo para indicar tempo ou pessoa é conjug ar o verbo (p. 13).
	Quando queremos indicar a alguém o que fazer ou o que não fazer usamos o verbo no imperativo . O imperativo afirmativo é usado quando o verbo indica ordem, pedido, instrução, isto é, o que deve ser feito. O imperativo negativo é usado quando o verbo indica o que <u>não</u> deve ser feito (p. 255).	O modo do verbo que expressa o fato (a ação) como algo real, certo é chamado de indicativo (p. 171). O modo do verbo que expressa o fato como algo incerto, que pode ou não acontecer, como uma possibilidade, é chamado de subjuntivo (p. 172). Quando queremos indicar a alguém o que fazer ou o que não fazer, usamos o verbo no imperativo. Imperativo afirmativo: usado quando o verbo indica ordem, pedido de instrução, isto é, o que deve ser feito. Imperativo negativo: usado quando o verbo indica o que não deve ser feito (p. 210).

QUADRO 24- A definição de verbo nos livros didáticos de 3º, 4º e 5º anos

Fonte: elaborado pela autora

Exercícios com o conceito de verbo estão presentes em apenas cinco páginas do livro didático direcionado para o 3º ano. A definição de verbo como palavra que indica ação e estado, nele apresentada, nisso se expressa relação com a semântica do verbo, no que diz respeito ao aspecto verbal, pois a intenção é trabalhar com os estados das coisas. Para explorar didaticamente essa definição, o livro apresenta o gênero textual cartum, no qual expõe ações da personagem Gaturro, como amar, chorar, agradecer, perdoar, entre outras. Vejamos a imagem a seguir:



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014.

Por meio desse gênero textual, são propostos alguns exercícios que se referem às ações realizadas pelo Gaturro ao demonstrar seus sentimentos. Verificamos que os exercícios solicitam aos alunos que respondam às questões de acordo com o cartum. Vejamos:

- 1** Observe o desenho de cada quadrinho e o pensamento da personagem Gaturro em cada um deles. Cada palavra do cartum indica uma ação.



a) Gaturro fica alegre ao pensar em quais ações? Escreva:

b) Gaturro fica muito triste ou decepcionado ao pensar em quais ações? Escreva:

c) Gaturro fica sentimental ou sensível ao pensar em quais ações? Escreva:

d) Gaturro fica leve ao pensar em qual ação?



- 2** Entre as ações nas quais Gaturro pensa, há uma que resume todas as outras. Qual é ela? Escreva:

- 3** De acordo com o cartum, a vida é cheia de que tipo de fatos e ações?

☐

alegres

☐

tristes

☐

variados, isto é, às vezes bons, às vezes ruins



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014.

Com base nisso, consideramos que tais exercícios limitam a ação do aluno a fazer somente cópias das palavras. A cópia por si só não possibilita a apropriação do conceito, pois é uma ação automatizada e não consciente. Entendemos que isso pode impossibilitar que o aluno estabeleça relações entre a definição de verbo, com os verbos presentes no cartum. Perguntamos: Esse tipo de exercício permite que os educandos compreendam que eles também realizam essas ações no cotidiano e sofrem esses estados? E que tudo isso pode ser definido como verbo? Para que os educandos assimilem esses conhecimentos, faz-se necessária a atuação intencional do professor, organizando o ensino para além do que está previsto no livro didático.

Outra proposta de ensino presente no livro didático do 3º ano do ensino fundamental refere-se ao trabalho com os verbos por meio do uso do dicionário. O livro apresenta uma breve explicação de que as palavras presentes no dicionário que terminam em ar, er, ir são verbos. Em seguida, expõe um poema e questões sobre ele, solicitando que o educando retorne ao texto para identificar, indicar, sublinhar e circular verbos.

Em relação às definições de verbo e às propostas de exercícios contidos no livro direcionado ao 3º ano, verificamos que a primeira forma de apresentar o verbo é definindo-o como um marcador de tempo. Por meio de palavras, o verbo indica na sentença os estados das coisas no passado, no presente ou no futuro. Os exercícios que exploram o verbo como marcador de tempo são propostos por meio de trechos de textos. Solicitam aos alunos: identificar o tempo em que às palavras em destaque se referem; reescrever excertos de textos mudando o tempo verbal. Esse mesmo tipo de exercício é proposto para trabalhar com as pessoas da sentença indicada pelo verbo.

Em outro momento, o livro propõe o trabalho apenas com o verbo no tempo passado. A definição que se apresenta é a de que as palavras, quando indicam esse tempo verbal, podem expressar um fato habitual ou um fato que aconteceu e terminou. Para explorar essa definição, os exercícios propostos também são trechos retirados de textos, cujas palavras no passado são destacadas em negrito. Em geral, solicita-se que os educandos indiquem a que tipo de fatos pertencem esses verbos e copiem os trechos e destaquem os verbos no passado.

No livro do 4º ano, também consta uma proposta de trabalho com o uso do verbo no imperativo. A definição para o modo imperativo é a de que ele indica conselhos e sugestões de como se fazer algo. Explora essa definição por meio de texto instrucional, no qual há instruções para fazer uma bexiga voadora. Vejamos, a seguir:

1 Observe a imagem abaixo:



Cartaz da campanha Brasil Sorridente, promovida pelo Ministério da Saúde, para incentivar os cuidados com a saúde bucal dos brasileiros.

As formas verbais **mantenha** e **cuide** indicam conselho ou sugestão de como fazer algo. Converse com os colegas e o/a professor/a a esse respeito.

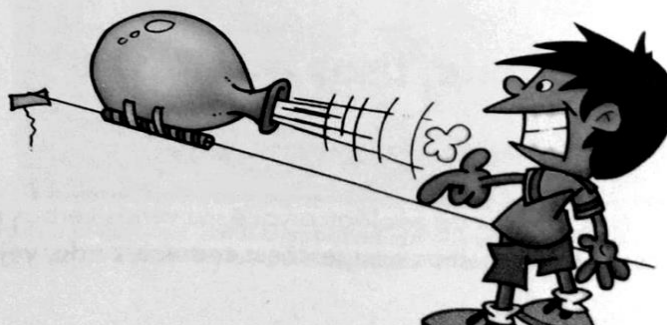
2 Agora, você vai notar que essas formas verbais também podem ser empregadas para **dar instruções**.

a) Leia o texto a seguir e veja como fazer uma "bexiga voadora":

Bexiga voadora

Material

- Linha
- 1 canudo
- Fita adesiva
- 1 bexiga



Fonte: BORGATTO; BERTIN, MARCHEZI, 2014.

Com base nesse texto, o exercício proposto é para que os educandos releiam as instruções e copiem no caderno os verbos no modo imperativo que identificaram. Além disso, também pede que reescrevam as frases indicando tais verbos. Expomos, a seguir:

Como fazer

- 1 - Passe a linha pelo canudo.
 - 2 - Com a fita adesiva, prenda a ponta da linha em uma parede e a outra ponta na parede oposta. Atenção! A linha deve ficar totalmente esticada.
 - 3 - Coloque dois pedaços de fita adesiva no canudo.
 - 4 - Encha a bexiga e, quando estiver bem cheia, segure o bico com os dedos para o ar não escapar.
 - 5 - Prenda a bexiga nas fitas adesivas do canudo.
- Pronto! Agora é só soltar a bexiga e conferir como ela se desloca rapidinho enquanto o ar escapa pelo bico. Esse é o mesmo mecanismo de funcionamento do motor a jato.

Revista *Gênios*. São Paulo: Alto Astral, ano 5, n. 206. p. 32-33, abr. 2009.

- b) Releia as instruções de 1 a 3 e, em seu caderno, copie os verbos que encontrar nelas.
- 3** Para que as crianças não se machuquem ao brincar com a “bexiga voadora”, elabore instruções começando pela palavra **não**.
- Em seu caderno, reescreva as frases, substituindo o símbolo ♦ pelo verbo indicado entre parênteses de acordo com o modelo a seguir.
- Não aproxime** o rosto do balão quando ele disparar. (aproximar)
- a) Não ♦ perto de locais com pouco espaço. (brincar)
- b) Não ♦ crianças pequenas por perto. (deixar)
- c) Não ♦ objeto perfurante para estourar a bexiga. (usar)
- 4** As formas verbais das questões 2 e 3, empregadas para dar ordens, fazer pedidos ou transmitir instruções, estão no modo **imperativo**.
- Releia suas respostas para comprovar o que está explicado no quadro:

Quando queremos indicar a alguém **o que fazer** ou **o que não fazer**, usamos o verbo no **imperativo**.

O **imperativo afirmativo** é usado quando o verbo indica ordem, pedido, instrução, isto é, o que deve ser feito.

O **imperativo negativo** é usado quando o verbo indica o que não deve ser feito.

Em suma, nossa análise referente à proposta de trabalho com verbo presente no livro do 4º ano do ensino fundamental é a de que a definição para tal conceito é apresentada de forma sintética e que os exercícios propostos se limitam a cópias e reescritas. Além disso, restringem o trabalho a trechos de textos que são apresentados de forma descontextualizada. Acreditamos que esses exercícios não possibilitam aos educandos operar mentalmente com o conceito de verbo no passado e no modo verbal imperativo.

No livro do 5º ano, primeiramente, define-se o verbo como uma forma de marcar o tempo, demonstrando que os fatos podem acontecer no passado, no presente ou no futuro. Como mostra a imagem a seguir:

Língua: usos e reflexão

Verbo: uma forma de marcar o tempo

Nas notícias de jornal, o **tempo** em que os fatos ocorrem é uma informação muito importante. Os fatos podem acontecer no **presente**, no **passado** ou no **futuro**.

1 Releia as manchetes:

Nasa fotografa "voo" de sapo [...]

Foto da Nasa mostra 'sapo intrometido' [...]

a) Copie no caderno a alternativa adequada.

Os verbos **fotografa** e **mostra** indicam:

- o estado em que o sapo ficou.
- as condições do tempo.
- ações da Nasa.

Fonte: BORGATTO; BERTIN, MARCHEZI, 2014.

Para desenvolver esse conteúdo, são expostos trechos de jornais nos quais são destacados os tempos verbais. Para cada passagem, são solicitados exercícios como: copie a alternativa correta; indique o tempo verbal das palavras em negrito; copie os tempos verbais; complete as frases. Vejamos na imagem a seguir:

a) Copie no caderno o tempo que é empregado nos verbos destacados nesse trecho.

- tempo passado
- tempo presente
- tempo futuro

b) Copie a alternativa que completa a frase.

Esse tempo verbal foi usado com a intenção de indicar um:

- fato comum, habitual.
- fato que já aconteceu e não vai se repetir.
- fato que acontecerá no dia seguinte à publicação da notícia.
- fato que acontece no mesmo momento em que se lê a notícia.

4 Releia um trecho do relato feito na notícia do sapo:

O foguete LADEE quase levou um sapo para a órbita da Lua. A Nasa fotografou o animal no ar [...]

a) Qual tempo verbal foi usado nesse trecho?

b) O que você observou para dar sua resposta?

5 Leia as notícias referentes às manchetes da atividade 1 e observe os verbos destacados.

A.

Reflexo do sol distorce imagens de satélite e faz Amazônia parecer mais verde

Após anos de mistério em torno das imagens de satélite da Amazônia, cientistas **descobriram** que uma ilusão de ótica **fazia** a floresta parecer mais verde no período da seca. [...]

Fonte: BORGATTO; BERTIN, MARCHEZI, 2014

Além disso, também se apresentam variações do verbo em tempo e pessoa. Em suma, tais exercícios solicitam que se reescrevam as frases indicando as pessoas que concordam com o verbo. Ao concluir essa etapa, o livro em análise apresenta a seguinte definição para o conceito de verbo: indicar o tempo e a pessoa significa conjugar o verbo.

Os modos verbais também são explorados no livro do 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, o livro mostra palavras que indicam os modos do verbo, no indicativo e no subjuntivo, por meio de trechos de reportagens. O livro solicita aos alunos que leiam, copiem

as frases e as palavras que indicam os modos do verbo e escrevam ações que, habitualmente, fazem, fizeram e farão nos próximos dias.

Com base no que foi exposto em cada livro didático, verificamos quê:

- as definições em relação às classes gramaticais do verbo são expostas por meio de frases diretas e simplistas;
- propõe-se um trabalho limitado e rápido sobre tempos, modos e pessoas do verbo;
- os verbos são apresentados por meio de trechos de textos;
- os exercícios propostos solicitam apenas leitura, identificação e cópia dos verbos e das frases expostas;
- o trabalho com o verbo limita-se ao eixo *Língua: usos e reflexões* e não estão presentes nos demais eixos.

Salientamos que os livros didáticos analisados apenas objetivam definir o que é verbo por meio de frases diretas. Sendo assim, acreditamos que isso não possibilita que os alunos operem com o conceito de verbo, mas se limitam a saber as definições do verbo apresentadas. Então, retomando a problemática que direcionou a realização desta investigação, verificamos esse tipo de organização de ensino presente nos livros didáticos permite que os educandos saibam apenas dizer que “O verbo indica estado, ação ou fenômeno da natureza”, de forma automática e mecânica.

Para contextualizar os verbos, tais livros os apresentam por meio de trechos de textos. Diante disso, percebemos algumas contradições, pois esse material didático deve seguir as orientações dos PCN e outros documentos nacionais, os quais postulam que o ensino da língua deve ocorrer por meio de gêneros textuais. Diante disso, indagamos: Os livros didáticos não deveriam organizar os conteúdos linguísticos fazendo uso de gêneros textuais presentes na sociedade?

Essa questão leva a outra: Como esses materiais didáticos foram escolhidos para serem utilizados na rede municipal de ensino de Maringá, se sua organização, no que se refere aos conhecimentos linguísticos, não condiz com os princípios expostos na matriz curricular? Lembramos que nesse documento postula-se, em linhas gerais, que o trabalho com verbo seja realizado por meio de leitura e produção textual. Contudo, nos livros, solicitam-se apenas leitura de trechos, cópia de palavras em destaque que indicam os verbos e reescrita de frases.

Além do mais, observamos que o trabalho com verbo é proposto de forma isolada dos demais conteúdos desenvolvidos no livro. Isso nos leva a inferir que o trabalho com a

gramática ainda se baseia em práticas que recorrem a exercícios descontextualizados, ou seja, distantes das situações de uso do verbo no discurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de responder nossa questão problematizadora: Como o conceito de verbo é ensinado nos livros didáticos de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental? analisamos a organização do ensino do conceito de verbo presente em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. O percurso teórico-metodológico realizado nos permitiu encontrar respostas para tal indagação e confirmar nossa hipótese inicial: o modo como o ensino da gramática, em especial do conceito de verbo, faz-se presente nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, guiada pelas orientações presentes em livros didáticos, não possibilita que os educandos se conscientizem dos aspectos verbais da língua materna.

A apresentação dos resultados dessa pesquisa foi organizada em seções, as quais constituem um todo, resultado de um processo de práxis, no qual teoria e empiria, de forma dialética, constantemente foram relacionadas. “Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados (DUARTE, 2002, p. 140).

A pesquisa foi fundamentada no método do materialismo histórico dialético e nos princípios da THC. Para essa base teórico-metodológica, o homem é um ser sócio-histórico que se desenvolve filogeneticamente e ontogeneticamente por meio da prática social. Esse caminho objetivou opor-se às ideias biologizantes de desenvolvimento do homem e de ensino e aprendizagem.

Conforme pressupostos da THC, as leis sócio-históricas influenciam e possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio das quais o sujeito se torna humano, portanto, superior aos demais animais. A categoria de análise que rege tais leis é o trabalho, considerado uma atividade vital, pois foi por meio dele que o homem passou a operar de modo criador e produtivo. Para tanto, fora necessário inventar instrumentos e signos a fim de interferir na natureza a seu favor. O trabalho coletivo e o processo de socialização possibilitaram ao homem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, dentre outras funções psíquicas superiores (LEONTIEV, 2004).

Esses princípios filogenéticos do desenvolvimento humano se constituem como base para a compreensão do desenvolvimento ontogenético da criança em relação à linguagem e ao pensamento. Conforme Luria (1986) e Vigotski (2009), a palavra é o elemento fundante da linguagem, síntese de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade,

permitindo saltos qualitativos na vida do ser humano. Diante disso, quando a criança começa a nomear os objetos que estão a sua volta, inicia-se um longo processo de aprendizagem no qual a linguagem e o pensamento se modificam de forma qualitativa. Em suma, o desenvolvimento dessas funções psíquicas está intimamente relacionado com as possibilidades de interações sociais e apropriação de conhecimentos.

De acordo com Luria (1986), a palavra possui a função de conceituar e categorizar. Ela representa e analisa os objetos, abstrai e generaliza suas características, possibilitando a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência. Porém, para realizar abstrações e generalizações mais avançadas, faz-se necessário que os indivíduos tenham contato com o saber elaborado. Nesse processo, o pensamento utiliza o sistema da língua para: discriminar aquilo que o indivíduo vivencia; relacionar as categorias de fenômenos e objetos; elaborar conceitos empíricos e abstratos; fazer conclusões lógicas; refletir a realidade além da aparência; descobrir que nem todos os fenômenos estão acessíveis à realidade concreta. Em síntese, por meio da palavra expressa-se o conceito, seja ele espontâneo (pertencente à realidade concreta/empírica), seja ele científico (além da experiência imediata).

Com base em Vigotski (2009), a formação de conceitos espontâneos e científicos são processos que se influenciam mutuamente de modo contínuo. O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos. Para isso, a aprendizagem escolar constitui-se em um fator decisivo e determinante para o desenvolvimento intelectual humano.

Para apropriar-se de um conceito científico, é necessário que, por meio de uma instituição educacional, o indivíduo tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e elaborados pela humanidade, de forma sistematizada e qualitativa. Essa afirmação se pauta na orientação vigotskiana de que o bom ensino é aquele que possibilita desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola é quem deve assumir essa função de sistematizar os conhecimentos científicos e organizar o ensino de modo que os educandos desenvolvam o pensamento teórico e a linguagem científica. Essa assertiva deriva da seguinte tese formulada por Vigotski (2009, p. 169): “[...] a formação de conceitos é um meio específico e original do pensamento [...]”. Sendo assim, por meio da formação de conceito, ocorre o desenvolvimento do pensamento e a intelectualização das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos. O acesso ao ensino escolar é condição essencial para que o indivíduo se desenvolva cognitivamente e adquira competência para usar os instrumentos físicos e simbólicos

elaborados historicamente pelo homem. Nos processos de aprendizagem, é indispensável que o professor tenha clareza da importância da organização do ensino para a apropriação de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Para tanto, é importante que se priorize o trabalho de conteúdos clássicos e científicos, possibilitando aos estudantes sua apropriação e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Entre os conteúdos clássicos delegados à escola ensinar, inclui-se a gramática da língua materna, no caso do Brasil, da língua portuguesa. No desenvolvimento da enunciação verbal na infância, o uso de verbos, expostos nas falas cotidianas da criança, dá-se a partir do momento em que sua linguagem se torna intrapsíquica, isto é, quando sozinha ela é capaz de regular sua fala e seus pensamentos por meio do conhecimento que adquire em situações cotidianas. Porém, são as situações formais de ensino que dão aos sujeitos a possibilidade de aprimorar seus discursos e conscientizar-se das formas verbais que há em nossa língua. Decorre daí a relevância do ensino de gramática.

O ensino efetivo da gramática deve estar em consonância com os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, diferentemente do desenvolvimento da linguagem oral. Para Vigotski (2009), a linguagem oral se desenvolve por meio das experiências cotidianas que a criança vivencia; é como se fosse uma forma de desenvolvimento “natural” que ocorre devido à mediação dos instrumentos e dos diálogos estabelecidos com os sujeitos que estão a sua volta. Em suma, se a criança se relaciona com os outros falantes e possui as condições adequadas para o funcionamento do aparelho fonador, juntamente com as funções psíquicas superiores, isso bastará para que ela desenvolva a linguagem oral (LURIA, 1986).

Nesta perspectiva, as falas proferidas por uma criança são dotadas de conhecimentos adquiridos em suas experiências cotidianas. Esses conteúdos expostos verbalmente ainda não ocorrem de forma consciente em relação aos aspectos gramaticais da língua, apesar de em sua fala conterem verbos, substantivos, adjetivos, entre outros. Para operar de forma arbitrária e consciente sobre aquilo que fala, a aprendizagem e a apropriação da linguagem escrita se tornam indispensáveis à criança.

Segundo Luria (2010), a história de apropriação da linguagem escrita não ocorre somente quando a criança se insere em um ambiente escolar, momento em que aprende as convenções da escrita (usar lápis, caderno e borracha; escrever da direita para a esquerda, de cima pra baixo etc.). Mas se inicia quando ela faz os seus primeiros rabiscos em uma superfície qualquer, a fim de expressar atos imitativos adquiridos nas relações cotidianas com seus pares. Essas experiências possibilitam que a criança aprenda, posteriormente, a desenhar, para então utilizar-se de signos com função mnemônica. Os rabiscos e desenhos são técnicas

que antecedem a aprendizagem da linguagem escrita, considerados fundamentais para que a criança prossiga em direção à sua apropriação.

Quando a criança insere-se no ambiente escolar, cujo primeiro objetivo é ensinar a língua materna por meio da escrita, inicia-se um movimento qualitativo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Como disserta Vigotski (2009, p. 313), “Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras”. A aprendizagem da escrita exigirá que a criança opere de forma arbitrária perante o que fala e o que escreve.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem da escrita, devem direcionar-se, sobretudo, para as questões gramaticais, pois esses conhecimentos exigem operações complexas do pensamento e permitem que a criança se conscientize da língua. Como afirma Vigotski (2009, p. 321): “[...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”.

Atuais pesquisadores brasileiros da área da linguística discutem o ensino da gramática na escola. Silva (2011) analisa a relação entre a formação de professores da língua materna e o ensino da gramática; Abreu (2012) discorre a respeito da funcionalidade da leitura e da escrita, integrando o estudo da gramática por meio do texto; Travaglia (2013) discute a importância dos conhecimentos linguísticos no processo de alfabetização e letramento; Antunes (2014) disserta acerca da necessidade de contextualização da gramática para o seu ensino.

Em síntese, tais autores criticam o ensino atual da gramática realizado nas escolas brasileiras. Silva (2011), Abreu (2012) e Travaglia (2013) consideram limitada a forma como os conteúdos linguísticos são trabalhados, pois, em sua maioria, apresentam-se apenas por meio de frases ou palavras soltas. Isso faz que o ensino da língua ainda seja de caráter tradicional, enfatizam os autores. Essa avaliação também se faz presente em Antunes (2014, p. 72), porém a autora enfatiza que os esquemas gramaticais “são apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada”, contribuindo para a manutenção da divisão de classes.

Diante dessas críticas, a fim de superar o ensino da gramática regido ainda por meio de exercícios de regras, os autores mencionados defendem a aquisição da escrita e a aprendizagem dos conhecimentos que a constituem como uma atividade social que se dá por meio de diálogos estabelecidos com os demais sujeitos. Com base nesse princípio, em geral, propõem que o ensino dos conteúdos gramaticais, incluindo o conceito de verbo, seja realizado de forma contextualizada, recorrendo, para tanto, ao estudo dos gêneros textuais.

Diante desses esclarecimentos, é possível conciliar os princípios oriundos da THC com as pesquisas na área de linguística sobre o ensino da gramática, pois ambos defendem que a conscientização dos aspectos gramaticais só é possível se o ensino for organizado de modo que o professor desenvolva com os educandos atividades que explorem os aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e paradigmáticos da língua.

Tais orientações teórico-metodológicas serviram como base para a análise da proposta de ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos de língua portuguesa direcionados para os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental utilizados pela rede municipal de ensino de Maringá nos anos letivo de 2016, 2017 e 2018. O Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012) do referido município propõe o trabalho com o conceito de verbo desde o 1º ano do ensino fundamental. Em síntese, nesse documento, a proposta metodológica para o ensino do conceito de verbo abrange o uso dos verbos nas ações do dia a dia; o emprego das formas verbais em textos; a concordância verbal nos textos; os tempos verbais na produção da escrita; o funcionamento da língua e sua relação com os gêneros textuais. Também o Guia do PNLD ressalta que o trabalho com os conhecimentos linguísticos deve ocorrer por meio da análise e da reflexão da língua. Para isso, leitura, compreensão e produção de gêneros textuais devem ser a base para o trabalho com a gramática. Em suma, os dois documentos direcionam a escolha dos livros didáticos e, dessa forma, norteiam a prática pedagógica implementada na rede municipal de ensino de Maringá.

Contudo a organização para o ensino do conceito de verbo presente nos livros didáticos selecionados não condizem com as orientações presentes no Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012) e no Guia do PNLD. A análise de tais livros indica que os conteúdos que dizem respeito ao conceito de verbo são reduzidos a definições simples e diretas, isto é, não exploram a sua essência. De acordo com Vigotski (2009, p. 247), “[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho não consegue senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro [...]”. Portanto o conceito não é uma mera definição da linguagem, mas, um meio de ação psíquica, na qual se devem estabelecer relações entre significado e palavra.

Portanto, se o trabalho com o conceito de verbo for reduzido a definições e exercícios por meio de frases soltas, não haverá aprendizagem e apropriação do conhecimento. O ensino de qualquer conteúdo da gramática deve ocorrer de forma contextualizada e estar relacionado, sobretudo, com a prática social. Por isso, o uso de gêneros textuais é imprescindível, pois, como enfatiza Travaglia (2013, p. 11), é preciso “[...] desenvolver a competência de uso dos

mais diferentes recursos da língua e sua contribuição para a significação dos textos”. Essa limitação que encontramos nos livros didáticos em relação ao conceito de verbo impede aos educandos usá-lo de forma consciente, tanto na linguagem oral, quanto na escrita.

Não estamos avaliando nem as razões pelas quais tais livros foram escolhidos pela rede de ensino em questão, nem a sua qualidade. Porém, no que se diz respeito ao conceito de verbo, verificamos que a organização do ensino proposta pelos livros didáticos analisados apresenta-se com as características do ensino da gramática tradicional, em que os conhecimentos linguísticos limitam-se ao estudo com palavras e frases descontextualizadas, impossibilitando, assim, a conscientização dos aspectos gramaticais da língua e, conseqüentemente, limitando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Esta pesquisa se torna relevante em função de o livro didático ser o principal recurso a que o professor recorre, diante da precarização do trabalho docente, para planejar suas aulas e encaminhar suas práticas. Dessa forma, o livro didático se tornou o instrumento mais utilizado como apoio à prática pedagógica; é ele que determina *o que* será ensinado aos alunos, *como* e *quando*, tornando-se a direção do processo de ensino e aprendizagem.

A finalização dessa pesquisa evidencia que ainda há um longo caminho para pensar e propor um modo de organização do ensino de gramática nos anos iniciais do ensino fundamental que seja dotado de sentido e significado e que dê aos educandos o direito de conhecer e de apropriar-se de sua língua materna.

6. REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e escrita*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 272 p.
- BORGATTO, A. M. T; BERTIN, T.C.H; MARCHEZI, V.L.de C. *Ápis: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- CABRAL, E. N. R. *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa*. 2015. 260 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2015.
- CARVALHO, M. C. M. *Concordância verbal e variação no ensino fundamental e médio*. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- CASTILHO, A. T de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1ª. Ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa..* 21ª Ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1980.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português-linguagens*, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- CHERON, M. M. *Linguística aplicada e ensino de gramática em língua materna: o processo de diagnóstico da quarta série*. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado) Programa da pós-graduação em estudos da linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- CORRÊA, A. A. *Estudo sobre os usos de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série*. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. Fonética e fonologia. p. 23-62. In: _____: *A nova gramática do português contemporâneo*. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexicon Informática, 2016.
- DAVYDOV. V. V. Whats is real learning activity? In: HEDEGAARD, M; LOMPSCHER, J. *Lerarning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 123- 138.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar.2002

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global editora, 1984, 2ª.ed.

ERNANI, T; NICOLA, J. de. *Verbos: guia prático de emprego e conjugação*. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

FEITOSA, A. M. G. *Níveis de letramento na escrita: a interseção discurso-gramática*. 2012. 229 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERRAREZI, Jr. C. *Semântica para a educação básica*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

GUSEVA, L.; SOSNOWSKI, A.. *Transição na educação russa: tendências no nível primário* Publicado em Educação Internacional Canadense. S/d.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>>

HINTZE, A. C. J; ANTONIO, J. D. Para que gramática no ensino fundamental? p. 115-139. In: MENEGASSI, R. J. (Org). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: Das teorias às práticas docentes*. Maringá: Eduem, 2010.

JUNKES, M. M. *Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de língua portuguesa*. 2008. 77 f. Dissertação (mestrado em Linguística). Programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Generalização e abstração. In: LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: ícone, 2008.

MACHADO, M. L. C. de A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. 2013. 157 f. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MONTEMÓR, H.A de S. M. *Vale a pena aprender gramática?* Representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino. 2008. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) Programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. P 19-28. In: TULESKI, S.C; CHAVES, M; LEITE, H.A (Org). *Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015.

NÓBREGA, A. A. *Concepções (de ensino) de gramática: Na interface do livro didático/ professores da língua portuguesa do 5º ano*. 2012. 101f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

OLIVEIRA, S.A. N. de. *Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática*. 2013. 80 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- graduação em Linguística da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2013

PIOTO, D. C; ASBAHR, F. da S. F; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicações para a educação escolar. In: MOURA, M. O. de (Org). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PRUDENTE, V. M. M. *A gramática no banco dos réus: culpada ou inocente? O papel da gramática normativa na escola: reflexos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. 2007. 237 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SANTOS, Z. B. dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *Soletras*, Rio de Janeiro, n. 28, s/p, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/soletras.2014.12994>. Acessado em dezembro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, W. R. *Estudo da gramática: demandas para o ensino e a formação de professor na língua materna*. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, E. R. da. O ensino de gramática à luz das concepções de Vygotsky. *Janus*: Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

SIMON, C. V. B. *Reciprocidades entre formação de professores e extensão universitária: o projeto Disque-Gramática*. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SOUZA, H. C. de. *O “nhenhêném gramatical” como entrave ao letramento nas séries iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre, 2007. 250 f. Dissertação (mestrado). Programa

de pós-graduação em letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

STRIQUER, M. S. D. O livro didático. In _____. *Os objetivos de leitura no livro didático*. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2007.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAILIA, L. C. *Na trilha da gramática: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

TONELLI, M. R. *Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a atividade televisual*. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação da Faculdade em Educação de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Obras escogidas. Madri: Visor, 2000, t. III

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación Pedagógica Experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.