



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCO ELTON MARTINS DE SOUZA

**ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EM EXERCÍCIOS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA – CE

2014

FRANCISCO ELTON MARTINS DE SOUZA

ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EM EXERCÍCIOS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S715a Souza, Francisco Elton Martins de.
Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio / Francisco Elton Martins de Souza. – 2014.
165 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.
- 1.Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino – Brasil. 2.Ensino médio – Brasil.
3.Livros didáticos – Brasil. 4.Parâmetros Curriculares Nacionais(Brasil). 5.Programa Nacional do Livro Didático(Brasil). 6.Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio(Brasil).
I.Título.

CDD 469.80071281

FRANCISCO ELTON MARTINS DE SOUZA

ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EM EXERCÍCIOS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (1º Examinador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof^a. Dr^a. Márcia Teixeira Nogueira (2º Examinador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho às professoras Mônica de Souza Serafim e Maria Elias Soares, por terem me ensinado o caminho da pesquisa em Linguística.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa, sem a qual a realização deste trabalho, bem como de todo o meu curso de mestrado, não teria sido possível.

Aos meus pais, Maria Euda Martins de Souza e Antonio Teodoro de Souza, pela vida, pelo amor e pelos ensinamentos.

À minha avó materna, Analia Martins Oliveira (*in memoriam*), pelo carinho com que permeou minha infância.

Aos meus familiares, pelo apoio e pela crença em meus objetivos.

À professora Mônica de Souza Serafim, orientadora deste trabalho, pela orientação atenciosa e contínua e por sempre acreditar em minhas empreitadas.

Aos professores Valdinar Custódio Filho e Márcia Teixeira Nogueira, por terem acompanhado este trabalho, e muito colaborado com ele, desde a qualificação até a defesa.

Às professoras Maria Elias Soares, Ana Célia Clementino Moura, Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelos conhecimentos de Métodos de Investigação Linguística e de Linguística Aplicada a mim repassados.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pelos momentos de aprendizagem.

Aos amigos, por tornarem a vida lilás, que é “a cor mais quente”.

É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que não gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota. (Theodore Roosevelt)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar as abordagens de ensino de gramática presentes em exercícios de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) para distribuição em escolas públicas brasileiras. A fim de situarmos nosso trabalho no vasto campo da Linguística Aplicada, levamos em conta as considerações presentes em Celani (2000), Almeida Filho (2011) e Lopes (2011). Com o intuito de mostrarmos como a própria história da gramática tem influência em seu ensino, pautamo-nos nos estudos de Neves (2002) e Manini (2009). Empregamos os postulados teóricos presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), no que concerne à abordagem produtiva, à abordagem prescritiva e à abordagem descritiva do ensino de gramática. A partir de tais abordagens, identificamos concepções de gramática presentes em diversos autores (POSSENTI, 1996; NEVES, 1997, 2002, 2006, 2012, 2013; ANTUNES, 2003 e 2007; BUNZEN & MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2006 e 2007; MARTELOTTA, 2010), bem como delineamos o postulado que diz respeito à prática de análise linguística, com base em autores como Geraldi (1997), Franchi (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013). Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, analisamos duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, a saber: *Novas Palavras*, aprovada pelo PNLEM 2009, e *Português: contexto, interlocução e sentido*, aprovada pelo PNLD 2012. Constatamos a presença equilibrada das três abordagens de ensino de gramática supracitadas, bem como o fato de que tais abordagens (1) conduzem ao uso de uma variedade de prestígio (abordagem prescritiva), (2) desenvolvem a habilidade para produção e compreensão/interpretação de textos, de como usar a língua (abordagem produtiva e também exercícios de “outras abordagens”) e (3) desenvolvem a habilidade de reflexão e raciocínio sobre a língua, reflexão metalinguística (abordagem descritiva).

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Abordagens de Ensino de Gramática. Livros Didáticos. PCN. PNLD/PNLEM.

ABSTRACT

This study had as purpose investigate the approaches of grammar teaching in exercises from text-books of Portuguese Language to High School, analyzed and approved for the National Program of Text-Books (NPTB; Brazil) and for the National Program of Books for High School (NPBHS; Brazil) to distribution in Brazilian state schools. To place this research in the field of Applied Linguistics we considered authors as Celani (2000), Almeida Filho (2011) and Moita Lopes (2011). To show how the history of grammar has an influence in the way grammar is taught until nowadays, we built a historic line of grammar based in Neves (2002) and Manini (2009). We studied the theories in Halliday, McIntosh and Strevens (1974), about the productive, prescriptive and descriptive grammar. From these approaches we identified grammar conceptions in many others authors (POSSENTI, 1996; NEVES, 1997, 2002, 2006, 2012, 2013; ANTUNES, 2003 and 2007; BUNZEN & MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2006 and 2007; MARTELOTTA, 2010), as also the considerations about linguistics analyses in Geraldi (1997), Franchi (2006) and Bezerra and Reinaldo (2013). To achieve the objective of this study, we analyzed two collections of text-books of Portuguese Language, which were: *Novas Palavras*, from NPBHS 2009, and *Português: contexto, interlocução e sentido*, from NPTB. We established the equality between the three approaches of grammar teaching we said before and also which these approaches (1) lead to use the standard Portuguese (prescriptive approach), (2) develop the skill to understand and to produce texts (productive approach and “others approaches”) and (3) develop the skill to reflect and to think about the language (descriptive approach).

Keywords: Portuguese Language Teaching. Approaches to Grammar Teaching. Text-books. National Curriculum Prospectus. National Program of Text-Books/National Program of Books for High School

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: abordagens de ensino de gramática na coleção *Novas Palavras*.

Gráfico 2: distribuição de exercícios por nível linguístico na coleção *Novas Palavras*.

Gráfico 3: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na coleção *Novas Palavras*.

Gráfico 4: abordagens de ensino de gramática na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Gráfico 5: distribuição de exercícios por nível linguístico na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Gráfico 6: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: abordagens de ensino de gramática da obra *Novas Palavras*, volume 1.

Tabela 2: abordagens de ensino de gramática da obra *Novas Palavras*, volume 2.

Tabela 3: abordagens de ensino de gramática da obra *Novas Palavras*, volume 3.

Tabela 4: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Novas Palavras*, volume 1.

Tabela 5: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Novas Palavras*, volume 2.

Tabela 6: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Novas Palavras*, volume 3.

Tabela 7: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Novas Palavras*, volume 1.

Tabela 8: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Novas Palavras*, volume 2.

Tabela 9: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Novas Palavras*, volume 3.

Tabela 10: abordagens de ensino de gramática da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 1.

Tabela 11: abordagens de ensino de gramática da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 2.

Tabela 12: abordagens de ensino de gramática da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 3.

Tabela 13: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 1.

Tabela 14: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 2.

Tabela 15: distribuição da quantidade de exercícios gramaticais por nível linguístico na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 3.

Tabela 16: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 1.

Tabela 17: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 2.

Tabela 18: relação entre abordagem de ensino de gramática e nível linguístico do exercício na obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 3.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: sumário do volume 1 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 2: sumário do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 3: sumário do volume 3 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 4: obra 1, volume 1, exercício descritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 5: obra 1, volume 1, exercício produtivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 6: obra 1, volume 1, exercício prescritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 7: obra 1, volume 2, exercício prescritivo I (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 8: obra 1, volume 2, exercício prescritivo II (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 9: obra 1, volume 2, exercício descritivo-prescritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 10: obra 1, volume 2, exercício produtivo I (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 11: obra 1, volume 3, exercício descritivo I (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 12: obra 1, volume 3, exercício produtivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 13: obra 1, volume 3, exercício descritivo II (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Figura 14: Sumário do volume 1 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*. (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 15: Sumário do volume 2 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*. (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 16: Sumário do volume 3 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*. (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 17: obra 2, volume 1, exercício produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 18: obra 2, volume 1, exercício prescritivo I (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 19: obra 2, volume 1, exercício prescritivo II (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 20: obra 2, volume 2, exercício descritivo-produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 21: obra 2, volume 2, exercício de abordagens diversas (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 22: obra 2, volume 2, exercício prescritivo-produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 23: obra 2, volume 3, exercício produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 24: obra 2, volume 3, exercício descritivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Figura 25: obra 2, volume 3, exercícios descritivo-produtivo e outros (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos, problemas e hipóteses da pesquisa	17
1.2 Justificativa	21
1.3 Organização do trabalho	27
2 SITUANDO A PESQUISA NA ÁREA LINGUÍSTICA APLICADA	29
2.1 Histórico e delimitações do campo	29
2.2 A afiliação da pesquisa no campo da Linguística Aplicada	33
3 HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	36
3.1 O surgimento do material didático	36
3.2 A implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)	39
4 GRAMÁTICA: UMA DISCIPLINA COM MUITO PASSADO	44
4.1 A gramática entre os sofistas	45
4.2 A gramática entre os filósofos gregos	46
4.3 A gramática entre os filólogos helenistas	47
4.4. O que tudo isso implica para o ensino de gramática?	48
5 GRAMÁTICA E GRAMÁTICAS: ABORDAGENS	50
5.1 Abordagens de ensino de gramática presentes em Halliday, McIntosh e Strevens	51
5.2 Ensino de gramática ou análise linguística: o que orienta os documentos oficiais?	56
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66

	15
6.1 Método de abordagem	66
6.2 Métodos de procedimento	66
6.2.1 Tipo de pesquisa	67
6.2.2 Procedimentos para coleta de dados	67
6.2.2.1 <i>Delimitação do universo</i>	67
6.2.2.2 <i>Coleta e análise dos dados</i>	68
7 ANÁLISE DOS DADOS	71
7.1 Análise da obra I: coleção <i>Novas Palavras</i> (AMARAL, FERREIRA, ANTONIO & LEITE, 2005)	73
7.1.1 Descrição da obra e dos conteúdos abordados	73
7.1.2 Abordagens de gramática nos exercícios propostos	78
7.1.3 Análise de exercícios propostos em cada volume	82
7.1.4 Distribuição, por nível linguístico, dos conteúdos e exercícios propostos	90
7.1.5 Análise da relação entre nível linguístico e abordagens de gramática nos exercícios propostos na coleção <i>Novas Palavras</i>	94
7.2 Análise da obra II: coleção <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i> (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008)	99
7.2.1 Descrição da obra e dos conteúdos abordados	100
7.2.2 Abordagens de gramática nos exercícios propostos em cada volume	110
7.2.3 Análise de exercícios propostos em cada volume	113
7.2.4 Distribuição, por nível linguístico, dos conteúdos e exercícios propostos	125
7.2.5 Análise da relação entre nível linguístico e abordagens de gramática nos exercícios propostos na coleção <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	129

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos, problemas e hipóteses da pesquisa

Este trabalho surgiu de nossa necessidade em contribuir para as pesquisas que propõem investigar e subverter inúmeras crenças que subjazem o uso da Língua Portuguesa e seu ensino-aprendizagem na escola básica.

Partimos do princípio de que grande parte do ensino de língua materna em nosso país ainda se pauta na crença de que nosso vernáculo “vai mal”, tendo em vista o fato de que mesmo estudantes de nível universitário afirmam “não saber português”, ou serem detentores de uma “carência linguística”, decorrente da “falta de domínio do idioma materno” (SILVA, 2004).

As “deficiências naturais” de nossos estudantes e de nosso sistema de ensino do vernáculo e a própria crença de que “o português é uma língua muito difícil” são hipóteses tomadas como verdadeiras pela maioria das pessoas leigas para explicar o fato de que, embora haja entre a alfabetização e a universidade doze anos de escolarização básica, na qual “o ensino de português objetiva treinar os estudantes para a aquisição da norma linguística da gramática prescritiva” (SILVA, 2004, p. 18), chega-se à idade adulta e ao nível universitário com muitas dificuldades em tarefas cotidianas básicas que envolvem a Língua Portuguesa, como a leitura e a escrita eficientes, bem como sem o domínio da gramática normativa, já que seria este o grande objetivo do ensino de português na escola, como aponta Silva (2004).

A fim de trazermos à luz da ciência este tema, que tantas discussões tem gerado, decidimos realizar esta pesquisa cujo objetivo geral é investigar quais abordagens de ensino de gramática estariam presentes, de maneira explícita ou subjacente, em exercícios de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Assim, surgem, atrelados, os dois primeiros objetivos específicos deste trabalho:

- ✓ Explicar as abordagens de ensino de gramática presentes em exercícios propostos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.
- ✓ Distinguir propostas de análise linguística e propostas de ensino de gramática normativa nos exercícios dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Optamos por analisar especificamente os exercícios de gramática propostos pelos livros didáticos, não nos prendendo à abordagem do conteúdo em si, pois partimos da crença de que é na resolução de exercícios, principalmente, que se espera que o aluno internalize, através de treino e de reflexão sobre a língua, determinadas construções gramaticais em estudo. Desse modo, o aluno internalizaria não apenas os conteúdos de gramática, mas as abordagens inerentes a ela.

Apontamos também, e isto está ligado a nosso segundo objetivo específico, a necessidade de sabermos distinguir quando um dado exercício possibilita um ato de reflexão sobre a língua e a linguagem, o que o caracterizaria como um exercício de análise linguística, e quando apenas propõe a repetição de paradigmas da gramática normativa. Teremos já, conseqüentemente, duas abordagens distintas de ensino de gramática, respectivamente, a abordagem descritiva e a abordagem prescritiva (HALLIDAY, McINTOSH & STREVEN, 1974), sobre as quais discutiremos no quarto capítulo deste trabalho.

Nossos dois primeiros objetivos específicos pretendem refletir sobre dois de nossos problemas:

- ✓ Que abordagens de ensino de gramática estão presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio?
- ✓ Quais as principais diferenças e semelhanças entre exercícios de gramática puramente normativa e exercícios de análise linguística?

Para estes problemas apontamos as seguintes hipóteses:

- ✓ As abordagens de ensino de gramática presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa são a da gramática descritiva, a da gramática produtiva e a da gramática prescritiva, com ênfase nesta última abordagem.
- ✓ Os exercícios de gramática normativa conduzem ao uso de uma variedade de prestígio, enquanto exercícios de análise linguística conduzem ao desenvolvimento de habilidades para produção e interpretação de textos, bem como à reflexão metalinguística.

Outro dos nossos objetivos específicos é:

- ✓ Verificar se o nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de ensino de gramática adotada para os exercícios.

Consideramos, por decisões metodológicas, os seguintes níveis linguísticos para nossa análise: fonológico, morfológico, sintático e semântico (FIORIN, 2010), além de considerarmos que um determinado conteúdo pode se encaixar em mais de um nível linguístico. Apesar de acreditarmos que um dado conteúdo gramatical pode apresentar confluências entre mais de um nível, decidimos considerar aquele que percebemos ser o preponderante.

Vale ressaltar que, na parte de nossa análise em que viabilizaremos a concretização deste objetivo, consideramos o nível linguístico de todo um conteúdo gramatical. Por exemplo, consideramos, em todos os livros didáticos analisados, como

pertencente ao nível sintático, o conteúdo de orações subordinadas substantivas e como pertencente ao nível morfológico o conteúdo de substantivos.

Ao alcançarmos este objetivo, esperamos solucionar o seguinte problema:

- ✓ O nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de ensino de gramática adotada para os exercícios propostos referentes a tal conteúdo?

Para esta questão, hipotetizamos que:

- ✓ A abordagem de ensino de gramática adotada depende do nível linguístico do conteúdo gramatical abordado ou, pelo menos, é influenciada por ele.

O último objetivo específico de nosso trabalho é:

- ✓ Analisar de que maneira as orientações para o ensino de gramática preconizadas nos PCN e no PNLEM/PNLD são seguidas por livros didáticos aprovados para a distribuição em escolas públicas.

Estabelecemos este objetivo por sabermos, como explicitaremos no capítulo quatro do trabalho, que há recomendações específicas feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio e que tais recomendações sugerem determinadas abordagens de ensino de gramática, que esperamos que estejam presentes nos livros didáticos. Estes livros didáticos, avaliados

pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio ou, com a denominação atual, Programa Nacional do Livro Didático, precisam obedecer a certo padrão de qualidade para receber o selo de aprovação que os habilita à distribuição nas escolas públicas brasileiras. Por compreendermos que o PNLEM/PNLD segue os padrões recomendados pelos próprios PCN, como, aliás, mostraremos, pressupomos que os livros didáticos aprovados pelo programa obedecem, se não totalmente, mas ao menos parcialmente, aos critérios estabelecidos.

Deparamo-nos, então, com nosso quarto e último problema:

- ✓ Em que medida orientações para o ensino de gramática preconizadas nos PCN e no PNLEM/PNLD aparecem nos livros didáticos aprovados para a distribuição em escolas públicas?

Como hipótese, temos que:

- ✓ Livros didáticos analisados e aprovados pelo PNLEM/PNLD trazem lacunas quanto à abordagem da gramática, não atendendo a certos critérios do próprio PNLEM/PNLD nem dos PCN.

1.2 Justificativa

O livro didático continua sendo o principal instrumento utilizado pelo professor em sala de aula, o que legitima e intensifica ainda mais a importância do debate em torno de tal temática. Muitos professores, em muitas escolas de todo o país, constroem seus planos de aula apoiados na sequência dos conteúdos didáticos ou no próprio manual que os livros do professor trazem. De acordo com Oliveira e Wilson (2010) e Geraldi (1997), nestes manuais do professor é que há, geralmente, as respostas

dos exercícios propostos ao longo do livro didático, além de sugestões metodológicas para o trabalho com determinados assuntos em sala de aula.

É por meio do livro didático que grande parte dos professores do País tem acesso ao conhecimento, bem como apoio pedagógico para suas aulas. No entanto, apesar da relevância dos materiais didáticos para o cenário da escola brasileira, Coracini (2011, p. 11) pontua que “poucas são as obras que se ocupam em analisá-los, em problematizá-los, em estudar o seu funcionamento.”

A presença do livro didático no sistema educacional brasileiro também é corroborada nos guias para a escolha do livro didático. Tais documentos afirmam que o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos e ressaltam que, pelo fato de o contexto educacional contemporâneo exigir, cada vez mais, professores capazes de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos, os materiais de ensino, e em particular o livro didático, têm papel relevante (PNLEM, 2008).

De acordo com pesquisa realizada por Aparício (1999, p. 45),

o livro didático é referência presente na maioria das aulas, seja em sua organização, seja na seleção dos conteúdos ou na adoção de procedimentos de descrição/análise de conteúdos.

Logo, a influência que o livro didático pode exercer no ensino de Língua Portuguesa é bastante considerável, já que ele ainda é a “bíblia” pela qual se guia boa parte dos professores de português.

Sabemos também que o ensino das disciplinas curriculares da educação básica em nosso país é, supostamente, regido primordialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), bem como pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Somos também sabedores de que os livros didáticos distribuídos para as escolas públicas de todo o país passam pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, a princípio, analisava somente os livros destinados ao ensino fundamental, e, depois, passou a englobar em sua análise os livros

didáticos do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), primeiro responsável pela análise de livros destinados ao Ensino Médio.

As orientações para a aprovação de livros didáticos contidas no PNLD e no PNLEM são baseadas no que preconizam os PCN, como mostraremos no decorrer deste trabalho, de modo que se espera que livros didáticos já aprovados pelos dois programas competentes obedeçam a determinados padrões considerados desejáveis para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nossa inquietação parte justamente deste ponto. Procuraremos investigar se livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio analisados e aprovados pelos dois últimos PNLEM/PNLD (2009 e 2012) seguem os critérios estabelecidos pelo programa para a aprovação, bem como em que medida condizem com as orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa. Para tal, focaremos especificamente no ensino da gramática, considerando as diferentes abordagens de ensino de gramática (ANTUNES, 2003 e 2007; BUNZEN & MENDONÇA, 2006; HALLIDAY, McINTOSH & STREVENS, 1974; MARTELOTTA, 2010; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2006 e 2007) que podem estar presentes nos livros didáticos.

Acreditamos na relevância de nosso trabalho pelo fato de, cremos, também podermos contribuir para que os professores de Língua Portuguesa passem a ver o livro didático com maior criticidade, sabendo selecionar melhor os exercícios que aplicarão a seus alunos, de acordo com os objetivos programados para suas aulas. Esperamos também que, ao utilizar o livro didático, o professor tenha a consciência de que cada proposta trazida nele tem uma fundamentação teórica e é baseada em uma metodologia específica.

A propósito, muitos são os estudos que têm discutido o(s) conceito(s) de gramática e/ou algumas de suas implicações para o ensino de língua materna. De fato, de acordo com Possenti (1996, s/p), “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola.” No entanto, este mesmo autor destaca que, embora haja novos discursos a respeito do ensino de gramática em língua materna, nem sempre a prática tem se mostrado renovada. Esta prática a que Possenti (1996) se refere tanto pode ser a prática do professor em sala de aula como as propostas metodológicas sugeridas nos materiais didáticos usuais.

Acreditamos, baseados no pensamento de Possenti (1996), que, apesar de a questão sobre o ensino de gramática na escola já ter sido amplamente discutida, trata-se de um assunto que ainda continua atual, “seja porque o professor precisa decidir, caso haja ensino de gramática na escola, qual proporção do tempo destinado ao ensino da língua deve ser dedicado a cada uma das estratégias (leitura, redação, gramática etc.)” (POSSENTI, 1996, s/p), seja porque ao escolher um ou outro método para o ensino de gramática, o professor está fazendo a opção por diferentes orientações didáticas e diferentes concepções do papel da língua na sociedade. Possenti (1996) conclui seu pensamento afirmando que, “fundamentalmente, a discussão continua atual porque, embora tenha havido muita mudança de discurso, a prática escolar continua basicamente a mesma” (POSSENTI, 1996, s/p). Em outras palavras, para o autor, o ensino de gramática permanece preso a paradigmas do passado e requer, por conseguinte, atualização de sua prática.

Assim, acreditamos que o presente trabalho possa contribuir com as discussões a respeito do ensino de gramática, ainda mais porque terá como *corpus* o livro didático de Língua Portuguesa, que, como já exposto, costuma guiar a aula de língua materna na escola básica. Acreditamos também que, ao lançarmos este olhar crítico sobre o livro didático, daremos uma contribuição para que os professores de língua possam também ser mais críticos em relação ao próprio material didático que têm em mãos, compreendendo as concepções de língua que, muitas vezes, estão implícitas em determinadas propostas de exercícios gramaticais.

A temática que propomos estudar, apesar de já ser bastante explorada, ainda carece de pesquisas, uma vez que estudos já realizados focam as metodologias para o ensino de gramática do português como língua estrangeira (PÉRES, 2007); estudos de como a inovação é produzida em aulas de gramática do ensino fundamental II (APARÍCIO, 2006; PIERONI, 2010); os usos do livro didático na dinâmica discursiva das aulas de português (BUNZEN, 2009), dentre outros temas. Mesmo trabalhos que analisam concepções de gramática em materiais didáticos do Ensino Médio, como é o caso de Castilho (2008) e Mata (2010), têm como *corpora* apostilas organizadas por instituições educacionais privadas, sendo que tais apostilas não necessitam passar, por exemplo, pelo crivo de examinadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ligados ao PNLD e/ou ao PNLEM, que recomendam ou não as obras que serão distribuídas nas escolas públicas. Isso significa que tais materiais apostilados estariam

isentos de trazer, por exemplo, determinadas abordagens de gramática que há muito já vêm sendo sugeridas pelos PCN e que são (ou pelo menos deveriam ser) contempladas em obras que já passaram por análises para que pudessem constar na lista dos livros aprovados pelo PNLEM/PNLD.

Castilho (2008) trabalha com categorias de gramática semelhantes às que pretendemos abordar em nosso trabalho – gramática teórica, gramática de uso, gramática normativa e gramática reflexiva, de acordo com Travaglia (2006, 2007) – e com materiais didáticos do mesmo nível de ensino que pretendemos englobar – o Ensino Médio. No entanto, constatamos que escolheu materiais apostilados, destinados ao Ensino Médio e a cursos pré-vestibulares, produzidos por uma instituição particular de ensino e que, portanto, não são submetidas à avaliação do MEC que aprova as coleções para o PNLD e o PNLEM, como já dissemos.

Da mesma forma procede Mata (2010) em seu trabalho, que verifica de que forma o ensino de gramática se volta para a compreensão e produção dos gêneros textuais, tendo como *corpus* o sistema apostilado de ensino da Editora Positivo, fato que o livra de passar pelos critérios apregoadas pelo PNLEM/PNLD para os livros didáticos.

Nossa intenção na presente pesquisa é avaliar somente livros didáticos já avaliados e aprovados pelo MEC para o PNLEM/PNLD. Assim, partimos do pressuposto de que os materiais didáticos que comporão nosso *corpus* obedecem a certo padrão de qualidade que, acreditamos, devem estar preconizados no PNLEM/PNLD e nos próprios PCN.

Aparício (2006) também trabalha com ensino de gramática, contudo sua pesquisa varia de nossa proposta na medida em que investiga os métodos utilizados pelo professor para ‘inovar’ nas aulas de gramática. ‘Inovar’ aqui ganha o sentido de adotar metodologias condizentes com aquelas propostas por documentos oficiais, como PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais, e que fujam do modelo de aula considerado tradicional, de acordo com pesquisas e estudos realizados acerca do tema. A autora também não chega a avaliar se os critérios estabelecidos no PNLD e/ou no PNLEM são seguidos pelos livros didáticos adotados nas escolas, embora ela também analise livros didáticos, no caso específico de sua pesquisa, os livros didáticos adotados nas salas de aula que ela investigou.

Assim como Aparício (2006), Pieroni (2010) investiga se professores de Ensino Fundamental e Médio utilizam conhecimentos linguísticos, como aqueles provenientes da Análise do Discurso e da Linguística Textual, para incrementar as aulas de gramática. Para tal, a pesquisadora faz um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual paulista, com onze professores de português. Como é perceptível, temos mais um trabalho voltado para metodologias do ensino de gramática e não para a investigação das concepções de gramática que estão presentes no material didático. Também ressaltamos o fato de a autora ter apresentado um objeto de pesquisa diferente do nosso, uma vez que não pretendemos analisar as metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, mas as abordagens de ensino de gramática que já estão nos livros didáticos.

Como uma pesquisa também de natureza etnográfica, a exemplo de algumas das mencionadas, temos o trabalho de Bunzen (2009), que realizou uma “análise discursiva do texto didático e de suas características textual-discursivas no intuito de interpretar o projeto didático autoral de uma coleção de ensino fundamental II” (BUNZEN, 2009, p. 7), porém Bunzen (2009) não trabalha com ensino de gramática. O autor pode nos ser útil pelo fato de ter como objeto de análise o livro didático de Língua Portuguesa, de modo a podermos compartilhar metodologias de trabalho e visões a respeito de nosso *corpus*. No entanto, não se vincula à mesma linha teórica que nossa pesquisa segue.

Por último, gostaríamos de citar o trabalho de Péres (2007) que, apesar de abordar a temática do ensino de gramática do português, realiza-o no contexto da Língua Portuguesa como língua estrangeira. A autora também discute diferentes concepções de gramática que venham a ser consideradas mais adequadas para cada situação de ensino/aprendizagem e/ou de comunicação, mas não tem como *corpus* o livro didático de português, além de se tratar de um estudo etnográfico, cuja metodologia não é adotada em nossa pesquisa.

Tendo em vista os trabalhos aqui citados, apesar de sabermos que são poucos em face de um grande universo de pesquisa na área da Linguística Aplicada a respeito do ensino de línguas, em particular da Língua Portuguesa como língua materna, esperamos ter apresentado um panorama inicial sobre o estado da arte em nossa temática de pesquisa, bem como os motivos pelos quais acreditamos que nossa pesquisa

possa contribuir para as discussões no campo do ensino de gramática da Língua Portuguesa.

1.3 Organização do trabalho

Nosso trabalho está organizado em seis capítulos, sendo os quatro primeiros capítulos de embasamento teórico, um de procedimentos metodológicos e um de análise dos dados.

O primeiro capítulo do trabalho, intitulado *Situando a pesquisa na área Linguística Aplicada*, tem como objetivos traçar um histórico e uma delimitação da Linguística Aplicada no mundo e no Brasil e explicitar as correntes de pesquisa de tal área na atualidade, em cenário brasileiro. A partir do quadro que traçamos sobre as correntes da Linguística Aplicada no Brasil, situamos nosso trabalho dentro da linha de pesquisa ligada ao ensino e aprendizagem de línguas.

No segundo capítulo, *Histórico do livro didático no Brasil*, elaboramos um quadro histórico que situa o leitor desde o momento do surgimento do material didático no mundo até o momento da implantação de programas brasileiros que surgiram com o objetivo de zelar pela qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Nosso objetivo neste capítulo é mostrar em que patamar está o processo de avaliação que é feito, na atualidade, dos materiais didáticos destinados à escola pública brasileira, especificamente no que diz respeito aos materiais de Língua Portuguesa, especialmente na parte de Gramática.

O terceiro capítulo, com o título *Gramática: uma disciplina com muito passado*, traz um breve histórico da disciplina Gramática no mundo, dando-se enfoque na Gramática entre os sofistas, entre os filósofos gregos e entre os filólogos helenistas. Objetivamos com este capítulo levar o leitor a refletir sobre como as influências dos pensamentos dos citados grupos contribuiu para crenças ou

concepções que ainda hoje são inerentes à gramática tradicional e seu ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo do trabalho, *Gramática e gramáticas: abordagens*, tratamos das abordagens produtiva, descritiva e prescrita, que usamos como categorias para análise de nosso *corpus*, e nos voltamos para as orientações seguidas por documentos oficiais, no que diz respeito ao ensino de Gramática e à análise linguística. Nosso objetivo aqui é explanar o quadro teórico no qual nos embasamos para a análise de nossos dados.

O quinto capítulo do trabalho, *Procedimentos metodológicos*, tem o objetivo de discorrer sobre a metodologia seguida para a concretização da pesquisa. Neste capítulo, apresentamos nosso método de abordagem, nosso método de procedimento, nosso tipo de pesquisa e nossos procedimentos para coleta e análise dos dados.

No nosso sexto e último capítulo, *Análise dos dados*, realizamos nossa análise, de caráter quantitativo e qualitativo. Nossa análise apresenta a descrição das obras utilizadas e dos conteúdos que abordam para cada ano do Ensino Médio, as abordagens de ensino de Gramática presentes nos exercícios propostos, a análise qualitativa de alguns exercícios que exemplificam abordagens presentes em cada obra, a distribuição dos conteúdos de cada obra nos quatro níveis linguísticos abordados na pesquisa e a análise da relação entre nível linguístico e abordagens de gramática nos exercícios analisados.

Em nossas conclusões, retomamos o percurso seguido para o alcance de nossos objetivos, discorremos sobre a refutação ou confirmação de nossas hipóteses, apontamos a resolução de nossos problemas de pesquisa e sinalizamos a contribuição de nossa pesquisa ao trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

2 SITUANDO A PESQUISA NA ÁREA LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, traremos um breve histórico da Linguística Aplicada, enfatizando seu surgimento como um campo estreitamente ligado ao ensino de línguas. Apresentaremos também a linha teórica da Linguística Aplicada a qual assumimos que nosso trabalho se afilia, baseando-nos nos trabalhos de Celani (2000).

2.1 Histórico e delimitações do campo

De acordo com Almeida Filho (2011, p. 11),

o desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) como área de conhecimento explícito, objetivo, sistemático e que se reconhece como LA, está na sua origem estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial [1939-1945].

Este fato se deve à necessidade que os Estados Unidos tinham de estabelecer comunicação entre o grupo de países que os apoiavam na guerra, os Aliados, e até mesmo com o grupo de países que a ele se antagonizavam, os países do Eixo. Assim, a ideia de uma Linguística Aplicada já surge atrelada à necessidade do ensino de línguas, embora “o nome *Linguística Aplicada* ainda não [fosse] convencional para distinguir o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 11; grifo nosso).

Reforçando o que Almeida Filho afirma sobre o desenvolvimento da LA nos Estados Unidos, à época da II Guerra Mundial, Menezes (2011, p. 26) afirma que, “segundo Tucker (s.d), o primeiro curso de LA aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado.” Reparemos que o curso teve início exatamente no ano seguinte ao ano do término da II Grande Guerra, época em que o mundo se polarizou em capitalismo, representado pelos Estados Unidos, e socialismo, representado pela União Soviética, dando início à Guerra Fria. Ou seja, é provável que os Estados Unidos tenham passado a investir ainda mais em educação linguística na perspectiva de manterem contato com diversas nações do mundo, angariando aliados

para si no caso da possibilidade de uma terceira guerra. Aliás, acreditamos que tais aliados já seriam buscados mesmo se levando em conta apenas o contexto da Guerra Fria, pois, mesmo que não houvesse um conflito armado, não deixava de haver um conflito, porém em nível ideológico.

Lopes (2011, p. 12) traz-nos a informação de que muito antes da II Guerra Mundial, “o primeiro compêndio contendo teorização sobre o ensino de línguas acredita-se ter sido escrito em 1632, por Jan Amos Comenius”, o chamado “Pai da Educação Moderna”, no livro *O Portão Destrançado das Línguas* (1632). “Teria sido Comenius o primeiro linguista aplicado?” (LOPES, 2011, p. 12).

Sobral (2011) também aponta que, de fato

a chamada Linguística Aplicada (e usamos “chamada” para contestar o atributo *aplicada* como algo a que faltaria organização) veio a existir precisamente *a partir das necessidades do ensino de línguas*, que não eram atendidas pelo que chamo de linguística tradicional, os estudos fonológicos, sintáticos e semânticos ditos puros, científicos num sentido por vezes próximo do positivista, que têm uma pretensão de rigor que é válida, mas que não pode, por sua própria natureza, abarcar a complexidade do fenômeno humano que é a linguagem (...) (SOBRAL, 2011, p. 28; grifos nossos).

No entanto, é o próprio Lopes (2011, p. 12) quem ressalta, “hoje a LA se constrói também bem distante do campo de ensino de línguas” e seria um espanto para Comenius descobrir isso, já que sua obra era dedicada exclusivamente ao ensino de idiomas. Sobral (2011) enfatiza que a LA recobre uma multiplicidade de campos de estudo, abrangendo desde pesquisas sobre alterações ortográficas em produções textuais escolares até análises de fenômenos culturais, a exemplo de filmes.

No caso específico do Brasil, “o termo LA apareceu (...) [com uma] acepção aplicadora na iniciativa do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), a partir de 1970.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13). Quanto a esta acepção aplicadora, trata-se do fato de que “a LA surgiu dentro da Linguística, como parte dela e atrelada aos mesmos departamentos nas universidades. Foi com o sentido de aplicação de teoria linguística que surgiu o termo LA no Brasil nos anos 1970” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13).

Em outras palavras, no contexto de seu surgimento no Brasil, a LA apareceu como uma vertente da Linguística responsável apenas por aplicar as teorias desta ao

ensino de línguas. No entanto, gostaríamos de esclarecer, antes de mais nada, o que seria uma aplicação da Linguística. De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 166-167):

O uso da teoria linguística para descrever a língua não é contado como aplicação da linguística. Se uma língua, ou um texto, é descrito com a finalidade exclusiva de descobrir-se mais conhecimentos a respeito da linguagem, ou a respeito dessa língua particular, isto é um uso da teoria linguística, mas não uma aplicação da linguística. A Linguística Aplicada começa quando se faz especificamente uma descrição, ou se usa uma descrição existente, para um outro propósito situado fora das ciências linguísticas.

Podemos perceber que os autores deixam clara a distinção entre aplicação de linguística e uso de teorias linguísticas para descrição de fatos de linguagem. No caso específico do Brasil, estamos falando sobre a aplicação de Linguística como LA, retomando Almeida Filho (2011), que nos traz três concepções de LA que, por muito tempo, vigoraram em nosso país. Foram elas: a LA e o ensino de línguas como duas faces de uma mesma coisa, o que Almeida Filho (2011) representa como um cubo cujas faces formadoras são a LA e o ensino de línguas; a LA como uma subárea da Linguística ocupada com o ensino de línguas, fato representado pelo autor como um gráfico setorial em que a LA é apenas mais um setor do todo que seria a Linguística; e a LA como uma ponte entre a Linguística e o ensino de línguas, que o linguista representa como sendo realmente uma ponte que une extremidades muito diversas em sua natureza.

Lopes (2011) também nos apresenta algumas concepções de LA, algumas delas que vão ao encontro das concepções de Almeida Filho (2011), outros que vão de encontro a elas. A primeira concepção de Lopes (2011), assim como uma das concepções de Almeida Filho (2011), é a de LA como aplicação de Linguística, caracterizada como tendo um foco na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial línguas estrangeiras, e também um foco na aplicação da Linguística à descrição de línguas.

Em uma segunda concepção, Lopes (2011) aponta o que ele chama de “A primeira virada: da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada”, momento em que a LA passa a restringir seus trabalhos a contextos educacionais, ressaltando a

“necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística” (LOPES, 2011, p. 15). Outro ponto característico deste momento da LA no Brasil é o reconhecimento da “questão da interdisciplinaridade”, embora, “(...) havia, e ainda há, uma preponderância de teorização *linguística* (...)” (LOPES, 2011, p. 16; grifo nosso). Em sua obra de 2006, Lopes já havia alertado para o fato de haver tal preponderância de teorias da Linguística, o que deturparia um pouco o caráter interdisciplinar que estava sendo proposto no momento. O autor afirma que

foi certamente o viés da interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça ou nômade, que, provavelmente, causa mais desconforto nos círculos de estudos linguísticos (...) como também nos próprios formuladores da LA “normal”, que entendiam interdisciplinaridade com base em uma disciplina mãe, a linguística (ou seja, interdisciplinaridade, *pero no mucho!*) (LOPES, 2006, p. 20).

A terceira concepção de LA apontada por Lopes (2011) é a que ele chama de “A segunda virada: Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares”, caracterizada como o momento em que “o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.)” (LOPES, 2011, p. 17). Lopes (2011) destaca que este campo já está bem longe daquele campo que começou com uma formulação de LA centrada no ensino de línguas, especialmente línguas estrangeiras, pois nesta concepção, a LA começa a se “espraiar por outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los” (LOPES, 2011, p. 18).

Por último, Lopes (2011) coloca o que seria a concepção mais recente que se tem de LA: a de “Linguística Aplicada Indisciplinar”. Define-a como “uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (LOPES, 2011, p. 19). Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, como, e principalmente, porque deseja ousar pensar diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. Ou, como diz Stuart Hall (1996), citado por Lopes (2011),

em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar ‘pensar nos limites’ ou ‘para além dos limites’. “Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (LOPES, 2011, p. 19).

Passaremos agora a discorrer sobre o vasto campo de atuação da LA, na perspectiva de Celani (2000), tendo em vista que pretendemos situar nossa pesquisa em uma das vertentes que ela propõe.

2.2 A afiliação da pesquisa no campo da Linguística Aplicada

Celani (2000) aponta as seguintes vertentes como componentes do campo de atuação da LA: (1) ensino/aprendizagem de línguas, (2) distúrbios de comunicação, (3) formação de docentes e (4) práticas pedagógicas. À primeira vertente, na qual acreditamos que nosso trabalho se encaixe, fato sobre o qual discorreremos mais adiante, ligam-se as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de língua materna, a alfabetização, o letramento, a relação entre linguagem e trabalho; ligam-se também as pesquisas que se referem ao ensino de língua estrangeira, como não poderia deixar de ser, já que, como afirma a própria Celani (2000, p 23), “foi nesta área que ela [a Linguística Aplicada] começou a ter estatuto próprio, firmando-se como área independente do saber, desvinculada da Linguística, e não como mera aplicação desta.” Também é nesta vertente que se encaixam trabalhos da LA que visam a contribuir com a educação bilíngue “em que é fundamental levarem-se em conta questões de equidade social e educacional. No caso do Brasil, essa educação se dá particularmente entre as comunidades indígenas” (CELANI, 2000, p. 24). Ressalvamos, contudo, que consideramos a presente pesquisa como uma pesquisa dentro do grande campo da Linguística, vinculada à Linguística Aplicada como linha daquela ciência maior.

As pesquisas em LA também que se voltam para a vertente número dois, buscam, principalmente, entender “como a educação linguística de portadores de deficiências é equacionada em uma política educacional” (CELANI, 2000, p. 24).

Na vertente três, teríamos todas as pesquisas debruçadas sobre questões relativas à formação de docentes, tendo em vista que nossas preocupações tanto devem abranger o desenvolvimento de competências técnicas, como desenvolver junto aos professores

uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, bem como seu papel na construção dos contextos sociais nos quais vivemos (CELANI, 2000, p. 27).

Já a vertente quatro reúne as pesquisas voltadas para práticas pedagógicas outras como “interação em sala de aula, produção de programas e de materiais de ensino de línguas e avaliação da aprendizagem” (CELANI, 2000, p. 28).

Como mencionamos anteriormente, acreditamos que nosso trabalho se filia à primeira vertente que Celani (2000) aponta para a LA, ensino/aprendizagem de línguas, e também, com mais moderada ênfase, à vertente quatro, práticas pedagógicas. Nossa filiação à vertente um se dá pelo fato de que estamos lidando diretamente com um aspecto do ensino de língua materna, que é a gramática; quanto à vertente quatro, a ela nos relacionamos pelo fato de trabalharmos com análise de material didático, ferramenta que subsidia a prática pedagógica do professor. Embora não trabalhem diretamente com a observação da prática docente, acreditamos que, ao analisarmos um material pelo qual o professor se guia para ministrar suas aulas, estaremos, de alguma maneira, contribuindo com o refinamento positivo de uma prática pedagógica.

Gostaríamos ainda de, através de uma analogia com o pensamento de Labov (2008), explanarmos, em consonância com o que diz Sobral (2011), uma nossa consideração a respeito da LA. Labov (2008) afirma que relutou em aceitar o termo “sociolinguística” pelo fato de considerar a linguagem como um fato social, portanto, já sendo o seu estudo “sócio” por definição. Da mesma forma, assim como defende Sobral (2011, p. 29), acreditamos que ao atribuímos o termo “aplicada” à “Linguística” devemos evitar a conceituação da LA como “campo de estudo estritamente prático a que não comparecem as teorias nem a teorização linguísticas” ou como “conjunto de técnicas paralinguísticas que propõe soluções para diversos problemas sociais”, pois, como ciência que é, a Linguística obviamente terá suas aplicabilidades nos mais

diversos setores da atividade humana e buscará, a partir dos próprios problemas relacionados à língua e à linguagem, teorização e motivo para suas pesquisas.

3 HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

3.1 O surgimento do material didático

De acordo com Mantovani (2009), poderíamos entender como livro didático o “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (MANTOVANI, 2009, p. 16).

A origem deste material remonta ao século XV e está pautada na cultura popular (FREITAS & RODRIGUES, 2007). Antes da invenção da imprensa, devido à raridade dos livros, os estudantes das universidades europeias produziam seus próprios cadernos de textos, mas, muito antes da Idade Contemporânea, ainda na Antiguidade, o homem sempre demonstrou a necessidade de registrar por escrito determinados conhecimentos vigentes. Fosse no interior de cavernas, como na Pré-história, fosse em papiros, como no Egito Antigo, ou em livros arcaicos (re)produzidos por monges copistas, na Idade Média, podemos dizer que o protótipo do livro remonta à própria existência do homem na Terra.

No entanto, de acordo com Souza (2011), teria sido somente a partir do século XIX, período em que foi implantado, no Ocidente, o modelo de escola como o conhecemos hoje, que “os primeiros livros didáticos surgiram nas escolas de elite como única forma autorizada pelas comunidades, com a função de complementar os, até então, hegemônicos e legítimos textos sagrados” (SOUZA, 2011, p. 94).

No caso específico do Brasil, por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa, bem como das demais disciplinas do currículo escolar, tinha como material didático as cartilhas e os livros de leitura para as séries iniciais e as antologias e gramáticas para as séries finais da educação básica (BUNZEN & ROJO, 2005).

A trajetória de chegada dos materiais didáticos às escolas brasileiras teve início, de acordo com Freitas e Rodrigues (2007), com a criação do Instituto Nacional do Livro

(INL), em 1929, cujo objetivo era firmar um livro didático nacional ou, pelo menos, o seu projeto, que pudesse viabilizar um aumento da produção de tal material. No entanto, apenas no governo de Getúlio Vargas, em 1934, o INL recebeu as suas primeiras atribuições que se resumiam a editar obras literárias e a elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais.

Conforme Freitas e Rodrigues (2007) e Carmagnani (2011), em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha como funções primordiais legislar sobre a produção, o controle e a circulação das obras didáticas, – isto é, muito mais uma “função de controle político-ideológico do que uma preocupação didática” (CARMAGNANI, 2011, p. 46).

No início da década de 1960, ocorreu a assinatura do acordo MEC-USAID (acordo entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e dos Estados Unidos) que “dentre outros objetivos, possibilitaria a distribuição de milhões de livros didáticos no Brasil gratuitamente” (CARMAGNANI, 2011, p. 46). Na avaliação de críticos da educação, como Saviani (1980), os resultados foram desastrosos, uma vez que foi intenso o controle ideológico norte-americano exercido nos vários níveis da escola brasileira. Somente em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), também basicamente com as funções de produzir, editar e distribuir os livros didáticos (FREITAS & RODRIGUES, 2007).

Ressalvamos, contudo, que, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), o livro didático, no formato como realmente o conhecemos hoje, só passou a ser implementado na escola brasileira na década de 1970, em decorrência das mudanças instauradas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71. É neste período que “as escolas ‘deixam’ de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) [em separado] e os conteúdos gramaticais e textos literários começam a conviver em um só gênero” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 75).

Foi também durante as décadas de 1960 e 1970 que, ao se firmar o processo de democratização, firma-se também o acesso das grandes massas à escola pública, antes privilégio das elites. Com isso, as condições de trabalho do professor são afetadas bruscamente: ele passa a ter muito mais alunos e turmas pelas quais se responsabilizar, e isso aumenta consideravelmente sua carga horária de trabalho.

O livro didático surge como um instrumento a fim de estruturar e facilitar o trabalho do professor, uma vez que passa não apenas a apresentar conteúdos, mas também atividades já prontas que o professor possa aplicar em sua sala de aula. O livro didático também passa a auxiliar o professor na organização do tempo de aula, bem como passa a dividir o tempo escolar em meses/bimestres/séries ou anos. Assim, a função do professor passa a ser

controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (GERALDI, 1997, p. 94; grifo do autor).

Em outras palavras, grande parte das atividades escolares começa a ser organizada e regida em função da própria estruturação do livro didático. De acordo com Bunzen e Rojo (2005), os livros escolares deixam de ser simplesmente coletâneas de textos ou conteúdos linguísticos, mas passam a ser compêndios com “orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas etc.” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 76). Os livros didáticos passaram a ser considerados como uma solução ao despreparo de alguns professores, já que trazia tudo o que era necessário à prática docente, servindo como verdadeiros “livros-roteiros” para os professores e contribuindo para a automatização docente e discente (GERALDI, 1997). Podemos perceber, então, que o livro didático surgiu em um momento de crise da profissão docente, sendo-lhe atribuída boa parte da responsabilidade da sala de aula, tornando-se um norte para o ensino básico.

No entanto, como aponta Geraldi (1997), o próprio livro didático teria contribuído para o desprestígio do professor, pois

[o livro didático] facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Soma-se tudo isso e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão (GERALDI, 1997, p. 94-95).

Na seção seguinte, passaremos a discorrer sobre a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Ressaltaremos as modificações trazidas pelos programas para a distribuição de livros didáticos na escola pública, em especial na escola pública de Ensino Médio.

3.2 A implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)

Bunzen e Rojo (2005) apontam que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, os livros didáticos no Brasil passaram a sofrer uma grande crise, pois, além de estarem deixando a desejar em termos de qualidade estética e conteudística, também estavam vinculando preconceitos e tendências ideológicas. Com isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, a partir de 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa com o intuito de analisar e distribuir os livros didáticos para as escolas públicas de Ensino Fundamental (SOUZA, 2011).

De acordo com Souza (2011), tal programa iniciou os trabalhos no primeiro semestre de 1996, avaliando 263 livros que foram considerados inadequados para o Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª séries), na rede pública. As disciplinas avaliadas neste início de programa foram: Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa.

Segundo Freitas e Rodrigues (2007), podemos enumerar os seguintes aspectos positivos trazidos com a implantação do PNLD:

- garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;

- aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas (FREITAS & RODRIGUES, 2007, p. 4).

Na sistemática do PNLD, os livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências são escolhidos pelos próprios professores das escolas públicas que com tais materiais trabalharão. Os livros são enviados para as escolas pelas editoras e, com o auxílio do Guia do Livro Didático, os professores se reúnem e realizam a escolha. Escolhe-se a primeira e a segunda opção de coleções: caso a primeira solicitação não possa ser atendida, a segunda é acionada (SOUZA, 2011).

Geralmente, nas escolas municipais brasileiras, a escolha é unificada: é adotada a coleção com maior número de escolhas entre as escolas municipais. Entre as escolas estaduais do País parece haver uma autonomia maior, já que cada escola adota os livros escolhidos, independentemente das escolhas de outras escolas. Os livros adotados são utilizados durante três anos, somente podendo ser substituídos por outros títulos no PNLD seguinte. O governo se responsabiliza por mandar reposições de livros didáticos para suprir as necessidades causadas pelo aumento no número de alunos de um ano para outro e pela extraviação de alguns exemplares (SOUZA, 2011).

Em 2004, o MEC criou também o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) com o intuito de prover as escolas públicas municipais, estaduais e federais de livros didáticos destinados a este nível de ensino. Até então, os estudantes de Ensino Médio estudavam com materiais avulsos, geralmente apostilas elaboradas por professores.

Prioritariamente, os livros didáticos foram distribuídos para estudantes das regiões Norte e Nordeste, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Ano a ano, a distribuição foi sendo incrementada até abranger todas as disciplinas do núcleo básico do Ensino Médio. Atualmente os alunos recebem livros das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Estrangeira – Espanhol, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química, Física e Matemática. (PNLD, 2011).

A avaliação dos livros didáticos segue critérios de eliminação e critérios de classificação:

A ênfase dos *critérios eliminatórios* está na correção de conceitos, informações básicas, pertinência metodológica. Há também preocupação em eliminar elementos que levem à discriminação religiosa, racial e social. Já os *critérios de classificação* se voltam a aspectos visuais dos livros didáticos (ilustrações, desenhos, elementos gráficos etc.) e ao livro do professor (SOUZA, 2011, p. 61; grifos da autora).

Explanando melhor o que Souza (2011) sintetizou, verificamos no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 os seguintes critérios, comuns a todas as áreas, considerados eliminatórios na avaliação dos materiais didáticos:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (PNLD, 2011, p. 84).

Dos critérios elencados, acreditamos que, para a nossa pesquisa, mereçam ser enfatizados os de número 3, 4 e 5. Com relação ao item 3, destacamos como positiva a preocupação com a coerência entre o que a obra didática pretende fazer e o que realmente faz. Muitos livros didáticos trazem em seu Manual do Professor indicações teóricas dos princípios que subjazem suas propostas de atividades; no entanto, muitas destas propostas não se sustentam na base teórica na qual dizem se pautar (PNLD, 2011). Em outras palavras, os materiais dizem que propõem algo e acabam propondo, muitas vezes, o oposto, ou algo que destoia muito da fundamentação teórica anunciada. Este fato torna crucial uma análise do compasso (ou do descompasso) entre a teoria assumida e a prática de fato cumprida pelos manuais didáticos.

O critério de número 5 vem, a nosso ver, ao encontro do critério anteriormente arrolado, complementando-o. O critério de número 4 também se destaca

por si mesmo quando se compromete com a análise dos conceitos e informações apresentadas pelos materiais, já que é de indiscutível importância zelar para que os livros didáticos não vinculem erros conceituais que acabem por prestar um desserviço ao discente. Aliás, se isso acontecesse, significaria que o próprio manual iria de encontro à sua função de subsidiar o processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos critérios especificamente adotados para o componente curricular Língua Portuguesa, o supracitado Guia mostra que será observado se a obra:

1. apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelam funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do Ensino Médio;
2. traz textos de obras literárias de autores representativos da literatura de línguas portuguesa e relacione a obra literária à cena histórica, cultural e política de sua produção;
3. incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
4. favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;
5. incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, *sites* e outros recursos da internet etc.);
6. proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);
7. oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;
8. procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;
9. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;
10. promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas. (PNLD, 2011, p. 90-91).

Dentre os critérios citados, chama-nos a atenção, dentre outros, o critério de número 7. Compreendemos, por este quesito, o quão importante é que o livro didático

aborde a gramática em uma perspectiva produtiva, que vise a levar o aluno ao entendimento de que a língua não é código de normas passível de memorização, mas entidade que dispõe ao falante recursos os mais diversos para a concretização e refinamento do processo comunicativo. Mais detalhamentos de tais critérios podem ser visualizados nas Fichas de Avaliação dos livros didáticos, constantes nos anexos deste trabalho.

Os Guias ressaltam ainda que é papel da escola reconhecer as aspirações dos alunos e famílias, considerando-as legítimas e potenciais ao desenvolvimento dos jovens. Neste sentido, a escolha do livro didático deve estar em consonância com o contexto em que o público a que a escola serve está inserido. Os documentos também apontam que, por ser papel da escola preparar para o mercado de trabalho e dar base para o prosseguimento dos estudos, cabe a tal instituição escolher material didático que também auxilie na realização de tais tarefas.

O PNLD/PNLEM também não deixa de apontar para o quão é importante escolher materiais didáticos que conduzam à promoção da interdisciplinaridade, proposta que está no cerne de avaliações oficiais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim,

mudanças se colocam no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas:

1. o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;
2. a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento;
3. o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representados de diferentes formas;
4. a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas e
5. a elaboração de projetos de intervenção na realidade tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola, o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural (PNLD, 2011, p. 83).

Para encerrarmos este capítulo, gostaríamos de ressaltar a mensagem que o Guia de 2009 leva aos professores, na qual enfatiza que, na contemporaneidade, apesar da diversidade de recursos disponíveis para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se mostra como instrumento bastante eficaz no apoio ao trabalho

docente (PNLEM, 2008). Além disso, o documento considera o livro didático como instrumento que contribui para a qualidade da educação básica, para a inclusão social e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades. Esses fatores tornam ainda maior a responsabilidade do docente sobre a escolha do manual didático e conduzem à conclusão de que tal escolha exige consciência e coerência, principalmente no que diz respeito ao público e ao contexto com o qual/onde o trabalho do professor se dá.

No próximo capítulo de nosso trabalho, entraremos, propriamente, na fundamentação teórica que diz respeito à gramática e seu ensino. Começaremos com um breve histórico a respeito desta disciplina no Ocidente.

4 GRAMÁTICA: UMA DISCIPLINA COM MUITO PASSADO

Neste capítulo traremos um breve histórico da gramática no Ocidente e, para tal, tomaremos por base os estudos realizados por Neves (2002), Silva (2005) e Manini (2009).

Começemos pela informação de que o campo do saber que hoje chamamos de Linguística teve seu processo de construção iniciado ainda entre Platão, Aristóteles e os sofistas, tendo sido orientado pelos alexandrinos no sentido do que hoje é conhecido como Filologia e Gramática Tradicional (SILVA, 2005). Benveniste (2006, p. 30) também nos informa que

a Linguística nasceu na Grécia, quando os filósofos mais antigos, contemporâneos do despertar do pensamento filosófico, começaram a refletir sobre o instrumento da reflexão e conseqüentemente sobre o espírito e a linguagem. Houve um segundo começo na Idade Média, quando, através das categorias aristotélicas, se recomeça a definir os fundamentos da linguagem.

Porém, já que nosso foco será no desenvolvimento histórico da disciplina gramática, em específico, partimos do questionamento fundamental que fazemos a respeito do próprio conceito de gramática. Neves (2002) questiona se seria a gramática o mecanismo que explica o funcionamento da língua ou o mecanismo usado para descrever a própria língua; questiona também se a gramática deve ser considerada conhecimento ou explicitação de fatos da língua.

A mesma autora aponta que, na filosofia grega, a gramática era considerada “como sistema regulador da interdependência dos elementos linguísticos” (NEVES, 2002, p. 10); já na cultura helênica, a gramática era vista como “regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história” (NEVES, 2002, p. 10); e, no caso da ciência linguística, “*gramática* como explicitação das regras que regem a linguística” (*sic*) (NEVES, 2002, p. 10; grifo da autora).

Em nosso histórico, optamos por realizar um recorte dos estudos gramaticais entre os sofistas, os filósofos gregos e os filólogos helenistas, pois compreendemos que estes três grupos foram os que mais clara e significativamente contribuíram com o

desenvolvimento da gramática, bem como influenciaram a formação de algumas concepções ou crenças na/a respeito da disciplina.

Neves aponta logo no princípio de suas considerações algumas diferenças com relação ao tratamento dado à gramática entre sofistas, gregos e helenistas:

Os sofistas estudavam a língua como um fim, os filósofos gregos a viam apenas como uma pista concreta para desvendamento da atividade da linguagem, e os filólogos helenistas, a seu modo, também estudavam a língua como um meio, buscando chegar à disciplinação de seu uso (NEVES, 2002, p. 10).

A partir dessas considerações, passaremos a discorrer sobre o tratamento dado à gramática por cada um desses grupos.

4.1 A gramática entre os sofistas

O advento da *pólis* possibilitou o desenvolvimento da solicitação social para a formação do indivíduo que fosse capaz de exercer a cidadania, fazendo parte desta as obrigações cívicas. Por ser dotado de linguagem,

o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas (...). A partir dessa faculdade que lhe dá a natureza, o homem cumpre sua vocação de animal político (**zôon politikón**) comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política (NEVES, 2002, p. 17-18).

É neste contexto que surgem os sofistas, considerados como mestres da oratória e da retórica, com a preocupação de ensinar o uso persuasivo da linguagem como estratégia para vencer discussões. O objetivo dos sofistas era usar a linguagem para falar dos mais diversos assuntos, de maneira a demonstrar um conhecimento geral. No entanto, tal conhecimento poderia não ser verídico, já que o engano, o erro e a mentira eram, para os sofistas, passíveis de serem tidos como verdade (MANINI, 2009).

Nos diálogos ocorridos entre Fedro e Sócrates, da obra *Diálogos*, de Platão, de acordo com Manini (2009), Fedro, que fora seguidor do sofista Lísias, explica a

Sócrates que, ao elaborar um discurso, o orador não necessariamente precisa ter o domínio do suposto conhecimento a ser repassado. Bastaria ter conhecimento do senso comum da plateia e discorrer sobre ele privilegiando aspectos linguísticos formais, já que não seria necessário persuadir pela verdade, mas sim pela aparência. Em outras palavras, como afirma Neves (2002), os sofistas consideravam a linguagem, em si e por si só, como algo suficiente para a eficiente atuação dos homens, ou seja, a língua era vista como um fim e a principal consequência de seu uso em meio social era o convencimento de outrem pela apresentação de um modelo linguístico de pureza e correção.

Os sofistas não consideravam que as coisas possuíam uma essência verdadeira, pois a verdade nada mais seria do que opinião de muitas pessoas (MANINI, 2009). Foi a partir daí que os filósofos gregos passaram a contestar o pensamento sofístico, como veremos na próxima seção.

4. 2 A gramática entre os filósofos gregos

Como anunciado no final da seção anterior, neste momento, discorreremos sobre a visão de gramática entre os filósofos gregos, começando a partir do ponto de divergência entre eles e os sofistas.

Para Sócrates, em especial, o ato filosófico deveria ser iniciado com a busca do conhecimento de si mesmo e do assunto sobre o qual se pretende discorrer, e, por fim, utilizar o pensamento, a razão e o diálogo. O que os filósofos gregos buscavam era a essência verdadeira das “coisas, ideias e valores, e isso se daria através do trabalho do pensamento” (MANINI, 2009, p. 17).

A principal crítica que os filósofos gregos direcionavam aos sofistas era relacionada ao fato de os sofistas se valerem, na visão dos filósofos, de uma falsa retórica, já que consideravam que “a linguagem conduz à persuasão e à sugestão” (MANINI, 2009, p. 18). Os sofistas também eram criticados pelo fato de se disporem a discutir sobre qualquer assunto, como se fossem os mais sábios, detentores de todo e qualquer tipo de conhecimento. Os sofistas eram acusados de criarem “uma falsa

imagem de ciência universal” e de trazerem “a ilusão da verdade através dos jogos verbais” (MANINI, 2009, p. 18).

Aristóteles defendia a ideia de que a linguagem se subordinaria à capacidade racional do homem, de modo que tudo o que era linguisticamente expresso seria uma representação do que está na alma. Desse modo, refutava-se a ideia sofística de que a linguagem é um nível único, ao qual o pensamento se reduz, o que faria o discurso ser sempre verdadeiro (MANINI, 2009).

Neves (2002, p. 19) sintetiza que, a partir de Platão e Aristóteles, a gramática se insurge “como busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido.” Neves (2002) também enfatiza que uma das preocupações dos filósofos antigos era definir como se davam as relações entre ser/coisa/objeto, a palavra utilizada para nomeá-las e a noção expressa através de uma designação.

Na próxima seção, abordaremos o pensamento gramatical do período helenístico, quando surgiram os “amantes do lógos”, ou filólogos.

4.3 A gramática entre os filólogos helenistas

Aqueles que amavam “o lógos”, ou filólogos, eram, de certa forma, também seguidores dos ideais dos filósofos, já que buscavam analisar e compreender as relações do homem com o mundo. Além disso, a essência da filosofia está nos “lógoi”, sendo a filosofia também um “amor ao lógos” (NEVES, 2002).

O filólogos, que viveram no período helenístico, apoiavam sua cultura na relação ensino e aprendizagem. O filólogo é aquele que estuda, que é um bom leitor e que, portanto, é detentor de uma vasta gama de conhecimentos. Para os estudiosos helenistas, “cultura já não se cria, só se recria, e isso se faz pela leitura” (NEVES, 2002, p. 20).

A imagem do filólogo desponta como a de alguém que ama profundamente o saber. Mesmo quem não seja um sábio pode, na visão dos filólogos, vir a tornar-se um, pela dedicação aos estudos. Como aponta Neves (2002, p. 20):

Filólogo é, pois, aquele que sente a correção e a beleza, e as estuda em obras exemplares. Assim, o filólogo não representa uma classe especial de doutos; ele é simplesmente o que se interessa pela literatura, o que lê muito. Filólogo é o que ama – e, porque ama, trabalha por preservar – a cultura que o espírito helênico soube construir e que a linguagem fixou.

Os filólogos cultuavam a bela linguagem que, para eles, seria uma das “criações geniais do espírito grego”, pois se trata da linguagem em seu padrão mais culto, um verdadeiro “modelo de pureza e correção” (NEVES, 2002, p. 21).

Entre os helênicos, a gramática é vista como uma verdadeira arte, a arte da combinação de letras e sons e, “com efeito, é pela *gramática* que se pode ver a interdependência dos elementos da linguagem, que são os **grámmata**, a interdependência dos elementos como uma organização que chega à unidade” (NEVES, 2002, p. 21; grifos da autora).

Enfatizamos o que aponta Neves (2002) ao dizer que a gramática, nesta época, já era vista como um sistema de combinação que, a partir de elementos linguísticos finitos, gerava múltiplas e infinitas combinações. Percebemos, entre os helênicos, a semente do que viria a ser a gramática gerativista, séculos depois sistematizada por Chomsky, um dos tópicos sobre o qual discorreremos no próximo capítulo deste trabalho.

4.4 O que tudo isso implica para o ensino de gramática?

Acreditamos que a reflexão apresentada neste capítulo a respeito do histórico da gramática no Ocidente pode nos ajudar a compreender alguns dos princípios que sustentam o ensino de tal disciplina até a atualidade.

Ao debruçarmos nosso olhar sobre os usos que os sofistas realizavam da linguagem, percebemos a origem da ideia do uso da língua como algo que deve conduzir ao belo, ao encantador, ao perfeito. Por não estudarem, de fato, os assuntos sobre os quais costumavam discorrer, os sofistas se apoiavam no uso estratégico e persuasivo da língua para atingir seus objetivos de convencimento junto a seu público. Deste modo, compreendemos por que até hoje se tem a língua como um dos repositórios e expressões de beleza e correção, de onde surge a gramática como o elemento regulador da língua, moldador da língua dentro de um determinado padrão estético.

Provavelmente pela força da tradição primeira, outras correntes de pensamento, como as correntes dos filósofos gregos e dos filólogos helenistas, não foram suficientes para subverter a visão de língua como reduto do belo. Em outras palavras, mesmo que essas duas últimas correntes tenham apregoadado o autoconhecimento e a constante busca pelo conhecimento, sabemos que o culto à expressão linguística perfeita, herança sofística, ainda ressoa na própria concepção geral que se tem a respeito do que sejam língua e gramática. Como consequência disso, mantém-se ainda, arraigada tanto em materiais didáticos como na prática de muitos professores, a concepção da gramática como a “lei da língua”, lei esta que não só deve ser ensinada, mas também seguida rigorosamente.

5 GRAMÁTICA E GRAMÁTICAS: ABORDAGENS

Em virtude da escolarização que temos, é comum imaginarmos a gramática apenas como parte das aulas de Língua Portuguesa, ou como disciplina autônoma, diferente das disciplinas de redação e literatura, às vezes, até ministradas por professores diferentes.

Geralmente, é também a gramática a parte dos estudos da Língua Portuguesa menos apreciada pelos estudantes, justamente por ser considerada a aula em que todos serão levados a memorizar intermináveis regras do “bem” falar e do “bem” escrever. Na verdade, no que diz respeito à divisão da disciplina Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura, citada anteriormente, constatamos que os próprios PCN já preveem sua extinção. Aliás, não só preveem como preconizam que o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa englobe conhecimentos linguísticos e literários de forma integrada, com o objetivo maior de fortalecer a competência comunicativa do estudante tanto no âmbito da produção escrita como no da produção oral e da recepção e compreensão dos mais diversos tipos de textos.

Assim, o fortalecimento da competência comunicativa de que falam os PCN (1998) parece-nos partir do princípio de que as regras gramaticais já “fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que as utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular” (SILVA, 2004, p. 79). Em outras palavras, a gramática não seria apenas um conjunto de normas a serem memorizadas, mas um conjunto de regras e princípios em que as línguas se estruturam naturalmente.

Inclusive, o pensamento de Neves (2002) complementa o que dizem os PCN a respeito do fortalecimento da competência comunicativa do aluno, pois a autora aponta como um dos objetivos gerais do ensino de português no Ensino Fundamental e Médio melhorar o desempenho linguístico do aluno, no sentido de fazê-lo perceber que a boa constituição de textos passa pela gramática, mas que o aprendizado desta não pode se limitar à memorização de estruturas isoladas.

Neste capítulo, faremos a explanação das abordagens de ensino de gramática que decidimos levar em consideração neste trabalho, justificando a escolha das concepções com as quais trabalharemos em nossa análise de dados.

5.1 Abordagens de ensino de gramática presentes em Halliday, McIntosh e Strevens

Partindo para as concepções presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), temos a abordagem *produtiva* da língua que é justamente “um ensino de novas habilidades”. Os autores ainda esclarecem que

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o *uso* de sua língua materna de maneira mais eficiente. (...) o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY, McINTOSH E STREVEN, 1974, p. 276; grifo nosso).

Dentro de tal abordagem, o professor não explicita uma regra para o aluno a fim de que este a memorize, ele leva o aluno a *usar* a língua de diferentes maneiras, com base nos conhecimentos internos que o aluno já tem de seu próprio idioma. Tal abordagem leva em conta que “a criança precisa (...) aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY, McINTOSH & STREVEN, 1974, p. 277), afinal de contas, “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (HALLIDAY, McINTOSH & STREVEN, 1974, p. 277).

Esta abordagem da gramática é considerada inovadora pelo PNLEM/PNLD e espera-se que seja proposta nos livros didáticos, pois “nas coleções que investem de forma mais consistente nas *inovações*, a concepção de língua e de linguagem é declaradamente comprometida com os *usos* linguísticos” (PNLD, 2011, p. 16; grifo nosso).

A propósito desta abordagem, identificamos a concepção que trata do funcionamento da língua como algo já tão naturalizado na mente do falante que ele nem pensa na organização das estruturas linguísticas antes de enunciar uma sentença, ele simplesmente o faz. Como aponta Geraldi (1997, p. 119), trata-se da “gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.” Por isso, “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer” (ANTUNES, 2007, p. 28).

Esta concepção de gramática, conhecida como *internalizada*, é assumida explicitamente nos PCN, de acordo com Silva (2003, p. 17), por meio da expressão “conhecimento que o falante tem de sua linguagem”, conforme aparece no documento

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a *noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem*, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem principalmente, a atividades discursivas (...) (BRASIL, 1998, p. 27; grifo nosso).

Outra concepção, apresentada, inclusive, por Antunes (2007) e que pode ser entendida como “um manual de regras de bom uso da língua, cujas normas são baseadas na linguagem dos escritores” (CASTILHO, 2008, p. 47) também é apresentada por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) como a de um ensino *prescritivo*, que pretende “ensinar as crianças a substituírem (...) seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”, sendo que “o desejo de substituir os padrões existentes por outros implica haver algo de errado nos atuais” (HALLIDAY, McINTOSH & STREVENSON, 1974, p. 260-261). Em outras palavras, trata-se da concepção de que há formas certas e formas erradas na língua, cabendo ao aluno a tarefa de distinguir entre uma e outra e adotar a forma considerada correta para os seus usos linguísticos. Como afirmam Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 261)

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões.

Um exemplo de exercício dentro desta abordagem, em nosso entendimento, também pode ser encontrado em CASTILHO (2008):

Assinale as alternativas corretas:

- a) A realização desse projeto implica em muitos gastos.
- b) A realização desse projeto implica muitos gastos.
- c) João obedeceu os pais.
- d) João obedeceu aos pais.
- e) Os meninos foram na missa.
- f) Os meninos foram à missa. (...)

(CASTILHO, 2008, p. 66).

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 264), “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem.” Inclusive, consta no próprio PNLD 2012 que o ensino da norma padrão não pode apenas prescrever sequências de regras a serem seguidas pelo estudante, tendo em vista o alcance de uma expressão considerada ideal da norma culta, mas tal ensino deve também

- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades (PNLD, 2011, p. 11).

Identificamos em Antunes (2007) três concepções certamente advindas da abordagem prescritiva descrita por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), tendo em vista as semelhanças teóricas.

A *concepção de gramática como uma disciplina escolar* corresponde à concepção da gramática como um dos componentes curriculares, sendo que Antunes (2007) ressalta o problema da divisão dos estudos de Língua Portuguesa em gramática,

literatura e redação, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação” (ANTUNES, 2007, p. 32).

Outra concepção de gramática é a de *conjunto de normas que regulam o uso da norma culta*. De fato, a norma culta de cada língua segue determinadas especificidades que a diferenciam da norma coloquial; no entanto isso não significa que a norma culta seja melhor ou superior à norma não padrão, afinal

não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígios que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico (ANTUNES, 2007, p. 30; grifos da autora).

Neste ponto, aproveitamos para esclarecer que a norma “cultura”, na verdade, não passa de um construto desprovido de fundamento na Linguística. O que há, na verdade, é uma norma padrão, tida como o parâmetro para o uso da língua em situações formais. A norma “cultura” seria uma norma dos “doutos”, dos “sábios”, daqueles que detêm muito conhecimento, a norma dos “cultos”. Porém, não há falante de uma língua que não seja “culto”, uma vez que toda e qualquer pessoa é imersa em uma cultura; é culta, por conseguinte.

O termo ‘gramática’ também pode ser referência ao *compêndio*, livro que traz as regras gramaticais, seja a partir de uma perspectiva mais descritiva ou a partir de uma perspectiva mais prescritiva da língua. Os livros didáticos são compêndios com esta perspectiva, justamente porque procuram ensinar ao educando o uso da norma culta a partir de situações que possam ser consideradas pertencentes a esta norma. Fazendo uma conexão com o que diz o PNLEM a respeito do papel do material didático no processo ensino-aprendizagem, é possível perceber que

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais (PNLEM, 2008, p. 11).

Contudo, o livro didático não deve servir apenas como manual de prescrição de normas para o bom uso da norma culta, e sim

o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações da linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade (PNLD, 2011, p. 89).

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) também apontam a existência do *ensino descritivo*, ligado à exposição do sistema, em que “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (HALLIDAY, McINTOSH & STREVENSON, 1974, p. 266). Os mesmos autores esclarecem que

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna (HALLIDAY, McINTOSH & STREVENSON, 1974, p. 268).

Mais uma vez, conseguimos identificar em Antunes (2007) concepções de gramática que se referendam na abordagem descritiva de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

Gramática também é o *conjunto de regras que explicitam o funcionamento de uma língua*, pois não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2007). Nas palavras de Neves (2012, p. 24), “cabe insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos da língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado”, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, por exemplo, aceitar como sentença da Língua Portuguesa a frase “A casa de Lucas é azul”, mas jamais aceitar “de azul Lucas casa é a”, justamente porque o falante conhece a lógica frasal do português e sabe que seria totalmente inapropriado terminar a frase com um artigo, por exemplo.

De fato, são estas as três abordagens de ensino de gramática mencionadas (produtiva, prescritiva e descritiva) ou subjacentes aos próprios PCN e que, portanto, são as esperadas na prática de ensino da Língua Portuguesa. Como ressalta o PNLD 2012, espera-se que uma coleção apresente um equilíbrio entre as três abordagens de gramáticas citadas, articulando “os usos – leitura e/ou produção de um texto (oral ou escrito), por exemplo – com análises e reflexões a respeito, recorrendo-se à conceituação e à terminologia técnica necessárias” (PNLD, 2011, p. 22-23). A proposta dos documentos oficiais, percebemos, provém da própria teoria de Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 260), que menciona que “evidentemente não são mutuamente exclusivos [os três tipos de ensino de línguas], podendo todos ter lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos com diferentes propósitos.”

Em nossa pesquisa, consideraremos as abordagens de ensino da língua presentes no trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), a saber: abordagem produtiva, abordagem prescritiva e abordagem descritiva. Optamos por estas concepções por compreendermos que estejam diretamente ligadas ao ensino, já que os próprios autores as apontam como abordagens para um *ensino* produtivo, prescritivo e descritivo da língua. Outro motivo que, acreditamos, possa justificar nossa opção é o fato de as categorias de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) terem sido, até onde sabemos, pioneiras em concepções de gramática voltadas para o ensino de língua materna.

Na próxima seção, discorreremos sobre a análise linguística no Ensino Médio, prática que tem sido a recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, e que vem ao encontro da abordagem produtiva de gramática.

5.2 Ensino de gramática ou análise linguística: o que orienta os documentos oficiais?

Nesta seção, objetivamos identificar qual(is) a(s) orientação(ões) teórico-metodológica(s) dada(s) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

no Ensino Médio (PCN) para o trabalho com a gramática; analisar comparativamente, com base nos Guias de Livros Didáticos, como as avaliações do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM, 2009) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012) apresentam os critérios para avaliar as atividades de gramática dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, verificando, assim, como as orientações dos PCN têm sido incorporadas pelo PNLEM/PNLD.

De acordo com a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), a elaboração dos PCN é resultado de decisão do Plano Decenal de Educação, aprovado pela Constituição Federal de 1998, e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Tais documentos enfatizam a necessidade de união, estados e municípios estabelecerem diretrizes que assegurem o ensino de conteúdos escolares comuns na formação básica de estudantes de todo o país, como depreendemos do trecho abaixo:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da economia e da clientela (BRASIL, 1998, p. 57).

A *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), com base na nova LDB, enfatiza a importância do desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, “o que significa uma formação reflexiva, na medida em que valoriza a atitude investigativa em todas as disciplinas escolares” (MANINI, 2009, 70). Para tal, o documento aponta o domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático como imprescindíveis e também enfatiza que o domínio de tais conhecimentos é essencial para a formação de cidadãos.

Com relação especificamente ao que os PCN trazem para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, deparamo-nos, de pronto, com a afirmação de que o ensino de português deve partir de situações reais de uso da língua. Para os PCN, o objetivo do conhecimento a ser trabalhado na disciplina deve ser levar o aluno à compreensão das práticas sociais de linguagem. Para o alcance de tal objetivo, os documentos estabelecem o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino.

Assim, percebemos uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa pautada em torno dos eixos do *uso* e da *reflexão*. No eixo do uso, encaixar-se-iam as atividades de leitura, escrita, fala e escuta de textos e, no eixo da reflexão, encontrar-se-ia a prática da análise linguística. Nosso interesse é pela prática de análise linguística, que, compreendemos, está subentendida na abordagem produtiva de gramática, justamente por se pautar no eixo *uso-reflexão-uso*. Ressalvamos, apesar desta nossa consideração, estarmos cientes de que nem sempre a abordagem produtiva incorpora a reflexão. O uso de exercícios estruturais, por exemplo, incentiva o uso para automatizar regras, se reflexão e sem uso de metalinguagem. A reflexão também tem ênfase na abordagem descritiva, enquanto o uso também pode ter ênfase na abordagem prescritiva.

Tal procedimento inspira-se claramente nos modelos propostos por Geraldini (1997) e Franchi (2006): iniciar-se com atividades *linguísticas*, que têm o objetivo de desenvolver o conhecimento intuitivo que todo falante tem sobre sua língua materna; em seguida, partir para atividades *epilinguísticas*, que objetivam promover a reflexão sobre a organização e o funcionamento da língua e da linguagem, não se preocupando com a definição de conceitos; por fim, parte-se para as atividades *metalinguísticas*, ou seja, de explicitação de uma teoria gramatical.

Como mencionamos anteriormente, na primeira seção deste capítulo, Silva (2003) percebe nas sugestões metodológicas dos PCN um declarado trabalho com a concepção de gramática *implícita* ou *internalizada*, paralelo a um trabalho com a gramática *descritiva* ou *reflexiva*, caminhando-se para um trabalho com a gramática *explícita* ou *normativa*. É este o mesmo percurso metodológico proposto em Possenti (1996).

No entanto, Silva (2003) compreende que os PCN não explicitam nem estas concepções de gramática nem outras com as quais se comprometam de alguma forma. O que o documento oficial demonstra, na compreensão de Silva (2003), é uma grande preocupação em criticar o ensino da gramática tradicional, mas não esclarece quais concepções de gramática deveriam ser abordadas para que uma renovação deste ensino tradicional fosse possível. Já Manini (2009, p. 72) entende que o enfoque dos referenciais “são as práticas didático-pedagógicas, por isso a sugestão para o ensino de gramática centra-se antes em esclarecer procedimentos metodológicos que em explicitar

definições teóricas”. A pesquisadora considera ainda que a maior crítica feita pelos PCN é à metodologia da gramática tradicional, e não aos conteúdos ligados a ela.

Apesar de concordarmos com as compreensões de Silva (2003) e Manini (2009), entendemos que, se os PCN criticam de maneira tão veemente o ensino da gramática tradicional, podemos pressupor que eles esperam que se trabalhe em sala de aula, predominantemente, com uma abordagem de gramática *produtiva*, como já explicitado anteriormente, quando abordamos as concepções de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que buscaremos identificar na análise do *corpus* deste trabalho.

Os documentos oficiais se focam principalmente na diferenciação entre gramática tradicional e análise linguística, recomendando esta última como a prática mais coerente para o ensino de Língua Portuguesa. Os PCN propõem que o ensino de língua materna se pautem em contribuições dos estudos linguísticos e promova a ampliação da visão sobre língua e linguagem, o que é possível por meio da construção de uma atitude reflexivo-investigativa em alunos e professores. Assim, o documento dissocia a gramática tradicional da prática de análise linguística, pois esta última toma o texto como unidade de ensino e considera, além dos aspectos fono-ortográficos e morfossintáticos, os aspectos semânticos, pragmáticos, textuais e discursivos apresentados por um texto de determinado gênero.

Passaremos agora à explanação de nossa percepção a respeito dos critérios estabelecidos pelos programas oficiais para avaliação dos materiais didáticos, procurando perceber se o PNLEM/PNLD tem incorporado as recomendações feitas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa.

Começando pelo PNLEM 2009, ressaltamos que este guia não apresenta, em específico, os critérios estabelecidos pelo programa para a avaliação dos conhecimentos linguísticos nos livros didáticos. Logo em seu início, o guia traz uma carta aos professores, uma apresentação, uma explanação dos princípios e critérios comuns para a avaliação de livros de todos os componentes curriculares e orientações direcionadas aos professores para a escolha do material didático. A seguir, o guia já apresenta o conjunto de resenhas dos livros (volume único) e coleções aprovadas para o PNLEM 2009.

Ao todo, o guia de 2009 apresenta 11 obras aprovadas, 6 em formato de volume único e 5 como coleções. Somente estas 11 obras aprovadas apresentam resenha no guia. Como o guia em si não apresenta explicitamente, como já mencionado, os critérios para a análise dos conhecimentos linguísticos, é a partir das resenhas de tais obras que procuraremos depreender como tal análise é feita.

De maneira geral, o guia aponta os descompassos, quando há e nas obras em que há, entre a forma de descrever aspectos estruturais da língua e a forma criativa de explorar fatos linguísticos na parte de propostas de exercícios. Isto é, o documento critica o fato de que, embora certas obras apresentem propostas criativas de compreensão dos fatos de linguagem em seu conjunto de exercícios, continuam, por vezes, oferecendo ao aluno explicações estruturais e pautadas na gramática tradicional. O contrário também é verdade, quando obras que apresentam explicações inovadoras para fatos linguísticos abordam exercícios de prática de gramática tradicional. Os guias já explicitam tais contradições e deixam claro, nas resenhas das obras, que, rigorosamente, nenhuma coleção seria aprovada, pois, mesmo trazendo abordagens inovadoras, não se arriscam a omitir as normas gramaticais que não apenas a escola, mas também a sociedade como um todo, espera encontrar nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Compreendemos que o PNLEM 2009 espera uma coerência entre as abordagens linguísticas, na teoria e nos exercícios, e que tal abordagem deve priorizar explicações inovadoras e de abertura de possibilidade à prática de análise linguística, como preconizam os PCN.

Também, em uma das coleções, o guia apresenta como positiva a atitude dos autores em partir do texto para a análise linguística, o que está, mais uma vez, de acordo com a proposta dos PCN, já que estes recomendam que o trabalho com o texto seja o centro da aula de Língua Portuguesa.

Em outras resenhas, o guia critica as abordagens de cunho prescritivo que perpassam uma determinada obra, apontando que tal abordagem traz consequências como a não apresentação, de modo atualizado e crítico, de algumas questões como, por exemplo, o tratamento isolado de classes de palavras e termos da oração. O guia também critica obras que apresentam, por exemplo, listagens de certas construções

linguísticas pouco utilizadas atualmente, sem fazer, no entanto, comentários sobre elas, na tentativa de possivelmente explicar contextos em que tais construções seriam mais prováveis de se realizar.

São frequentes, ressaltamos, observações nas resenhas das obras analisadas que criticam a simples reprodução da gramática tradicional, em que são apresentadas regras tácitas, como simples prescrição e, em seguida, exercícios para treino e fixação de tais regras.

Passando para os critérios apresentados pelo PNLD 2012, mais uma vez identificamos as recomendações para o trabalho com a análise linguística e com o texto. O guia de 2012, ao contrário do guia de 2009, já apresenta, em seu início, algumas recomendações que devem ser seguidas quanto à abordagem dos conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Dentre tais recomendações, destacam-se aquelas que dizem respeito ao trabalho com reflexões sobre a variação linguística, com os gêneros do discurso e com os mecanismos e recursos que promovem a coerência e a coesão textuais.

O guia critica o fato de a gramática, principalmente nos níveis morfológico, morfossintático e sintático, ser o centro das atenções. Ao contrário, o guia ressalta a importância do trabalho a partir de diversos textos, na perspectiva de uma abordagem dos fatos gramaticais como mecanismos para a construção do texto e do discurso.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 10) já nos alertam para o fato de que

embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa, quando *o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto*. É da Linguística, definida como estudo científico da língua, que surge a proposta da prática de análise linguística como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. A partir desse momento, a prática de *análise linguística* assume um status teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (grifos das autoras).

O que é apresentado por Bezerra e Reinaldo (2013) é exatamente o que foi incorporado pelos PCN, a partir dos estudos linguísticos: a tomada do texto como o centro dos estudos de gramática. Na verdade, passamos a falar em análise linguística e não mais em estudo da gramática em si, já que, como apontado pelos citados autores, o tipo de análise fornecido pela gramática ainda se encontra muito preso a nomenclaturas e estruturas isoladas.

A expressão *análise linguística* surge no Brasil na década de 1970, sobrepondo-se à expressão *descrição linguística*, que remete “ao trabalho de mostrar como se constituem e como funcionam as línguas, sem interesse em indicar como devem ser” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 13). Aquela abordagem, ao contrário desta última, passa a se preocupar com questões ligadas ao ensino de língua materna.

É justamente a partir de repercussões de pesquisas acadêmicas a respeito da proposta de prática de análise linguística que documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, como é o caso dos PCN, foram “elaborados à luz dos estudos linguísticos, em oposição ao paradigma puramente gramatical” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 15). Como já comentado, “os PCN sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema ‘uso \Rightarrow reflexão \Rightarrow uso’” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 15).

A análise linguística, seguindo o pensamento de Bezerra e Reinaldo (2013), parte da reflexão sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos presentes no idioma. Tal reflexão é tanto em relação à produção e compreensão de textos orais e escritos, como em relação à descrição do sistema da língua.

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam também duas subpráticas possíveis dentro da prática de análise linguística. Uma faz referência ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua:

Trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (...) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas (...). A primeira prática de análise linguística descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 21).

Percebemos, nesta tendência, uma aproximação com a prática de gramática descritiva. No entanto, com a segunda tendência da análise linguística, podemos identificar um afastamento das práticas normativas de ensino de língua. Tal tendência se volta para a observação da forma linguística “associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão *análise linguística* remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento.” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 26; grifo das autoras).

A nosso ver, Geraldi (1997) complementa a exposição de Bezerra e Reinaldo (2013). Para o estudioso, a análise linguística também se volta para o aspecto da língua que lhe permite remeter a si própria, ou seja, a seu aspecto metalinguístico, pois “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Identificamos no pensamento de Geraldi (1997) uma aproximação com a primeira tendência da análise linguística apontada por Bezerra e Reinaldo (2013). Inclusive, o próprio Geraldi (1997) explica que o estudo da metalinguagem consiste, de fato, na prática que parte de um conceito já pronto, exemplifica-o e, através de exercícios, fixa-o. É a partir desta prática, afirma Geraldi (1997), que o aluno desenvolve a impressão de que “saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar tal língua” (GERALDI, 1997, p. 191). Por conta disso, mesmo sendo falante nativo do português, o aluno, por vezes, acredita que não sabe português (GERALDI, 1997; SILVA, 2005).

No entanto, Geraldi (1997) não compreende como parte da análise linguística apenas as atividades de cunho metalinguístico. O autor também cita as atividades de cunho epilinguístico, caracterizando-as como aquelas que “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190).

Retomando o pensamento de Bezerra e Reinaldo (2013), percebemos que os autores também reconhecem, assim como Geraldi (1997), as concepções de análise linguística correspondentes ao conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como verificamos pela seguinte consideração:

Quanto às atividades epilinguísticas, elas exploram a palavra e seu funcionamento textual-discursivo em textos de gêneros variados, inspiradas, principalmente, em Bakhtin, Bronckart e Benveniste. Já as atividades metalinguísticas, elas parecem não constituir interesse de estudo nas propostas consultadas: a terminologia da gramática tradicional é retomada, como conhecimento tácito, e utilizada juntamente com a dos modelos linguísticos, independentemente da perspectiva teórica adotada (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 61).

Bezerra e Reinaldo (2013), na pesquisa que realizaram com livros didáticos de Língua Portuguesa, mesmo tipo de *corpus* utilizado nesta pesquisa, identificaram três tendências na abordagem da prática de análise linguística: a) uma tendência conservadora, apoiada na gramática tradicional; b) uma tendência conciliadora, que procura mesclar tópicos da gramática tradicional com os estudos do texto e do sentido; c) uma tendência inovadora, que busca conceitos da análise linguística “com o objetivo precípua de contribuir para a formação da competência leitora do aluno” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 11).

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, ao considerarmos as abordagens de ensino de gramática prescritiva, descritiva e produtiva, procuraremos encaixar os exercícios de gramática dos materiais didáticos analisados em uma dessas tendências. Ao verificarmos a existência de exercícios que possamos considerar como recorrentes à prática de análise linguística, iremos considerá-los como vinculados à abordagem produtiva. A respeito daqueles exercícios que considerarmos pertinentes, faremos os devidos comentários, explicando sua filiação à análise linguística. Inclusive, o que se espera é que a maioria desses exercícios apresente alguma filiação a tal prática, uma vez que é ela a preconizada pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O documento, apesar de também lançar crítica a obras com predominância da abordagem metalinguística, como acreditamos já ter ficado claro, ressalta que, por outro lado, não se pode negligenciar totalmente a sistematização dos conhecimentos linguísticos, como apontam que algumas obras demonstram tentar fazer.

Concluimos, com a explanação feita, que os programas oficiais para avaliação e aprovação/reprovação de materiais didáticos para as escolas públicas

brasileiras estão em consonância com o que preconizam os PCN para o ensino da língua materna.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 Método de abordagem

Com base em Gil (2008), definimos nosso método de pesquisa como sendo indutivo, pois “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares” (GIL, 2008, p. 10). Na análise que realizamos, verificamos as abordagens de ensino de gramática presentes em exercícios propostos por duas coleções de livros didáticos avaliadas e aprovadas pelo PNLEM 2009 e pelo PNLD 2012, partindo do pressuposto de que os resultados encontrados fazem parte de “uma tendência que se repete, de maneira mais ou menos acentuada” (CARMAGNANI, 2011, p. 45) nas demais obras didáticas distribuídas nas escolas públicas brasileiras, já que tais materiais necessitam obedecer a padrões dos programas e documentos oficiais.

No método indutivo, partimos

da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 2008, p. 10).

No entanto, reconhecemos a limitação de nossa pesquisa, no sentido de que não poderemos estender/generalizar todos os nossos resultados para todos os livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLEM/PNLD, já que nossa pesquisa cobrirá apenas algumas coleções do programa e há diferentes perfis de livros didáticos, que podem trazer abordagens para o ensino de gramática diferentes das que, acreditamos, identificaremos no *corpus* selecionado. Como reitera o PNLEM 2009, “as obras apresentadas têm propostas e formatos bastante diversificados e (...) cada uma possui pontos fortes e alguns pontos mais fracos” (PNLEM, 2008, p. 8).

6.2 Métodos de procedimento

6.2.1 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa se caracteriza como sendo explicativa, já que “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28). Este tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2008), é a do tipo mais complexo, tendo em vista a grande possibilidade de cometer erros. No entanto, é o tipo de pesquisa sobre o qual se assentam a maioria dos conhecimentos científicos.

6.2.2 Procedimentos para coleta de dados

Em nosso trabalho, realizaremos uma pesquisa documental, em que partiremos de um *corpus* já elaborado, os livros didáticos, tendo em vista realizar uma análise baseada na fundamentação teórica existente acerca das diferentes abordagens de ensino de gramática encontráveis no ensino de Língua Portuguesa. Esta fundamentação teórica inclui os PCN e o PNLEM/PNLD, já que ambos, como documentos oficiais, estabelecem padrões para o ensino de gramática que deveriam constar nos livros didáticos aprovados e distribuídos nas escolas públicas. Reconhecemos também que, por serem *documentos de primeira mão*, nos termos de Gil (2008), contribuem para a compreensão de nossa pesquisa como documental.

6.2.2.1 Delimitação do universo

O *corpus* escolhido para este trabalho será constituído por duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, aprovadas pelos dois últimos programas, o PNLEM 2009 e o PNLD 2012, este último ainda em vigor no

presente momento. O critério de escolha das coleções foi o fato de terem sido aprovadas pelos citados programas, portanto sendo consideradas adequadas para distribuição em escolas públicas, e também nosso acesso com relação a cada obra. Optamos por escolher uma coleção aprovada pelo PNLEM 2009 e uma aprovada pelo PNLD 2012 pensando, inclusive, na possibilidade de fazermos algumas comparações entre o estilo das coleções aprovadas em cada triênio, bem como entre as abordagens de ensino de gramática em que se assentam, majoritariamente, verificando possíveis avanços ou retrocessos.

Do PNLEM 2009, escolhemos a obra *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, em três volumes; e do PNLD 2012 optamos por trabalhar com a coleção, também em três volumes, *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara.

6.2.2.2 Coleta e análise dos dados

Para principiar nossa análise dos dados, listaremos os conteúdos gramaticais que cada um dos livros traz para cada uma das séries do Ensino Médio. Posteriormente, verificaremos se os capítulos dos livros trazem subdivisões nas partes específicas que tratam dos assuntos gramaticais e quais as possíveis intenções metodológicas de tais divisões. As divisões a que nos referimos são, por exemplo, divisões entre o trabalho com o texto e o trabalho com os conteúdos gramaticais.

Optamos pela análise das atividades, ou dos chamados exercícios propostos, nos materiais didáticos pelos mesmos motivos apontados por Coracini (2011) em sua pesquisa com livros didáticos de Francês Língua Estrangeira. As razões para esta decisão metodológica se dão

- a) pelo fato de [os exercícios] terem lugar de destaque nos manuais, exigindo do aluno tempo e dedicação para a sua consecução;
- b) por constituírem os exercícios/atividades um ponto intermediário entre os objetivos pedagógicos que o autor do livro didático se propõe perseguir e a

aprendizagem efetiva que se manifesta, via de regra, na sala de aula, como treino e avaliação;

- c) por permitirem entrever, de maneira clara, a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas, subjacente ao material apresentado (CORACINI, 2011, p. 107).

Ressaltamos que, para efeitos de delimitação de nossa unidade de análise, consideramos as QUESTÕES numeradas em algarismos romanos que o livro propõem. Questões com mais de um item (a, b, c etc.) serão consideradas como uma só. Se caso em uma mesma questão percebermos a existência de mais de uma abordagem, classificamos o exercício dentro da abordagem predominante.

Em seguida, faremos a análise de cada livro didático, identificando os exercícios pertencentes a cada uma das abordagens de gramática consideradas neste trabalho e quantificando percentualmente os exercícios de cada abordagem. Aqueles exercícios que forem apenas de introdução aos conteúdos gramaticais ou que não lidarem diretamente com elementos linguísticos, serão classificados como pertencentes a nenhuma abordagem de ensino de gramática.

Depois, analisando alguns exercícios dos livros didáticos, preferencialmente os exercícios da abordagem predominante em cada coleção, explicaremos por que determinado exercício foi encaixado em determinada abordagem, esclarecendo suas características proeminentes e também alguns de seus pontos positivos e negativos, bem como pontos que, porventura, demonstrem a confluência de mais de uma abordagem em um mesmo exercício.

O passo seguinte será contabilizarmos os conteúdos e os exercícios gramaticais propostos pelo livro, subdividindo-os nos seguintes níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico ou nenhum nível, quando percebermos a existência de um nível que não estejamos abordando em nossa pesquisa, ou mesmo a existência de um não-nível. Compreendemos por fonológico o nível de análise da língua que trabalha os fonemas, que são as “menores unidades linearmente segmentáveis, não dotadas de significado, mas que permitem a distinção de significado” (SOUZA & SANTOS, 2010, p. 35). Por nível morfológico estamos considerando aquele que trata das formas vocabulares da língua, isto é, das formas de palavras, e também das formas lexicais, ou

seja, das palavras como unidades abstratas, com significado lexical (FIORIN, 2010). Entendemos por nível sintático aquele que se preocupa em compreender como as estruturas linguísticas se organizam para gerar enunciados, sentenças (FIORIN, 2010); e, por fim, o nível semântico é o nível das análises linguísticas em prol da compreensão de como as estruturas da língua atuam na construção do significado e dos mais diversos sentidos possíveis (FIORIN, 2010). A razão de classificarmos os exercícios gramaticais em fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos reside no fato de hipotetizarmos que determinadas concepções de gramática serão predominantes em determinados tipos de exercícios, o que pode nos ajudar a compreender por que certas concepções poderiam se sobressair nos livros didáticos.

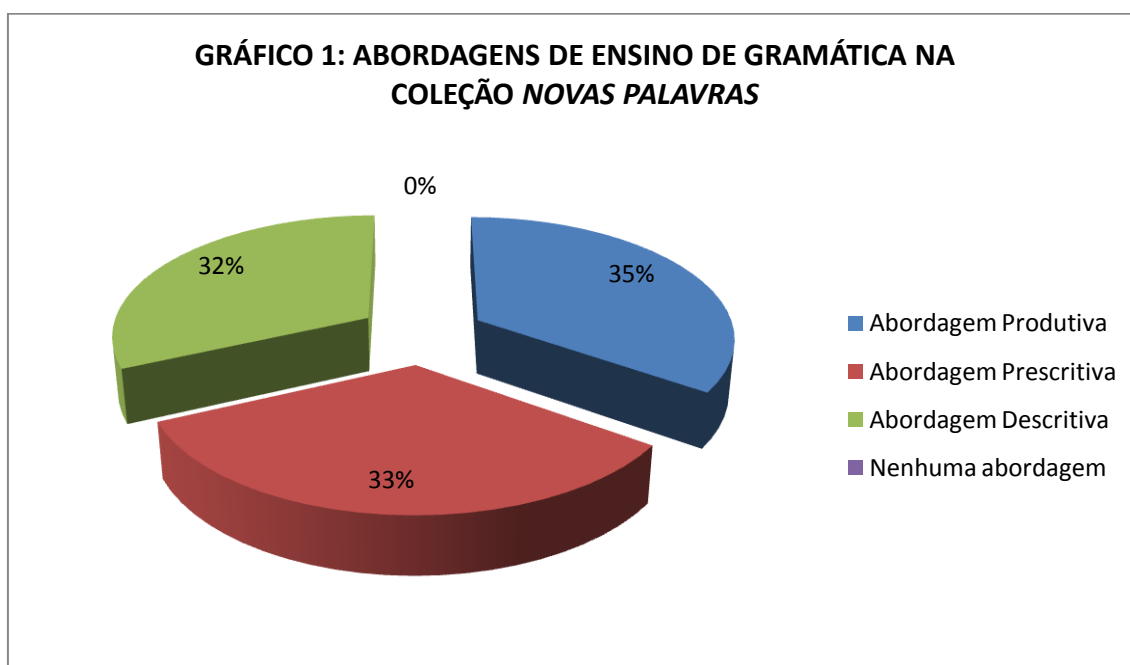
A seguir, verificaremos se o nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de gramática adotada para os exercícios, ou seja, se sempre que temos um conteúdo gramatical de nível linguístico X, predominam concepções de gramática Y nos exercícios correspondentes a tal nível. Para isso, observaremos que abordagem é predominante em cada nível, de cada coleção, quantificando os dados percentualmente.

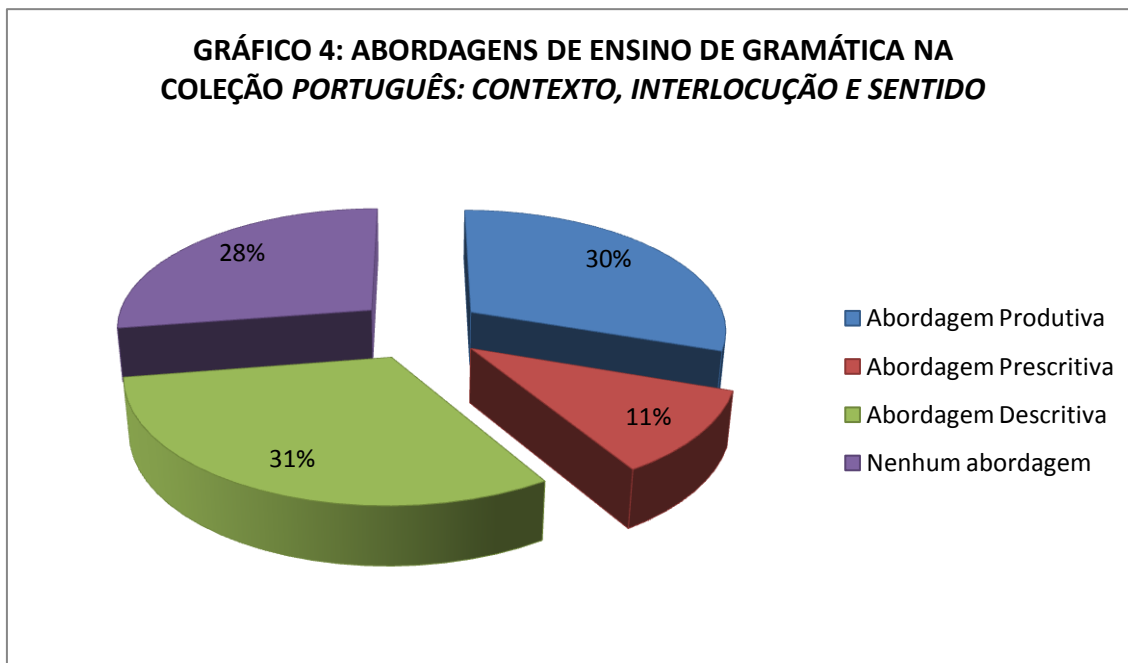
O passo seguinte será verificarmos se as concepções de gramática preconizadas pelo PNLEM/PNLD e que, portanto, deveriam constar, de maneira predominante, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, coincidem com as concepções realmente predominantes nos livros didáticos analisados na pesquisa.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, daremos início à análise de nosso *corpus*, seguindo os passos estabelecidos em nossa metodologia.

Com o intuito de apresentarmos um panorama geral de nossos resultados, antecipamos dois de nossos gráficos da análise quantitativa, que apresentam a distribuição das abordagens de ensino de gramática detectadas nas coleções analisadas.





Da observação dos gráficos mostrados, constatamos que:

- a) A primeira coleção não apresentou conteúdos classificáveis na categoria de nenhuma abordagem, ao passo que a segunda coleção, sim.
- b) Na primeira coleção, a abordagem de ensino de gramática predominante foi a **produtiva**, ao passo que na segunda coleção a predominância foi da abordagem **descritiva**.
- c) A abordagem menos frequente na primeira coleção foi a **descritiva**, enquanto que, na segunda coleção, foi a **prescritiva**.
- d) Em ambas as coleções, principalmente na primeira, houve um equilíbrio na apresentação das abordagens de ensino de gramática.

Com relação ao enlace das variáveis “nível linguístico dos conteúdos gramaticais” e “abordagem de ensino de gramática adotada”, produzimos dois gráficos, que antecipamos como forma de sintetizar os achados da pesquisa neste quesito:

GRÁFICO 3: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGÜÍSTICO DO EXERCÍCIO NA COLEÇÃO *NOVAS PALAVRAS*

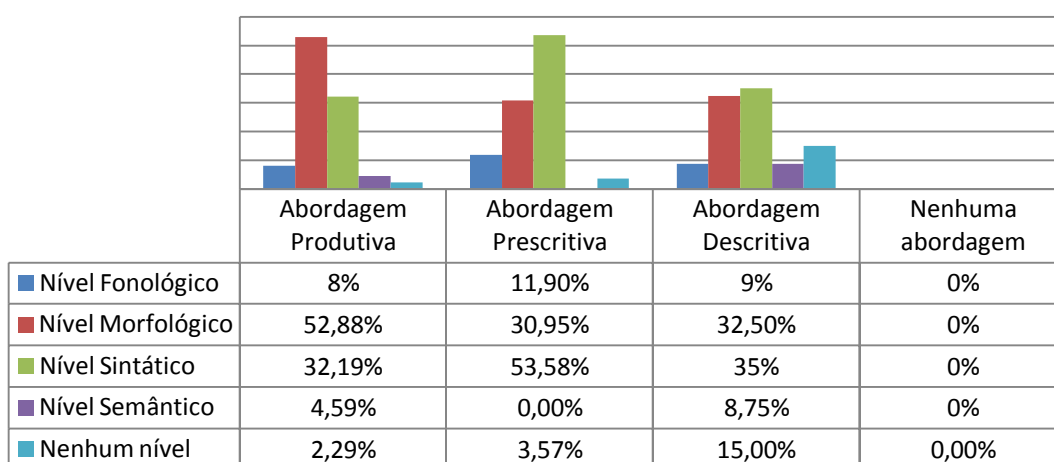
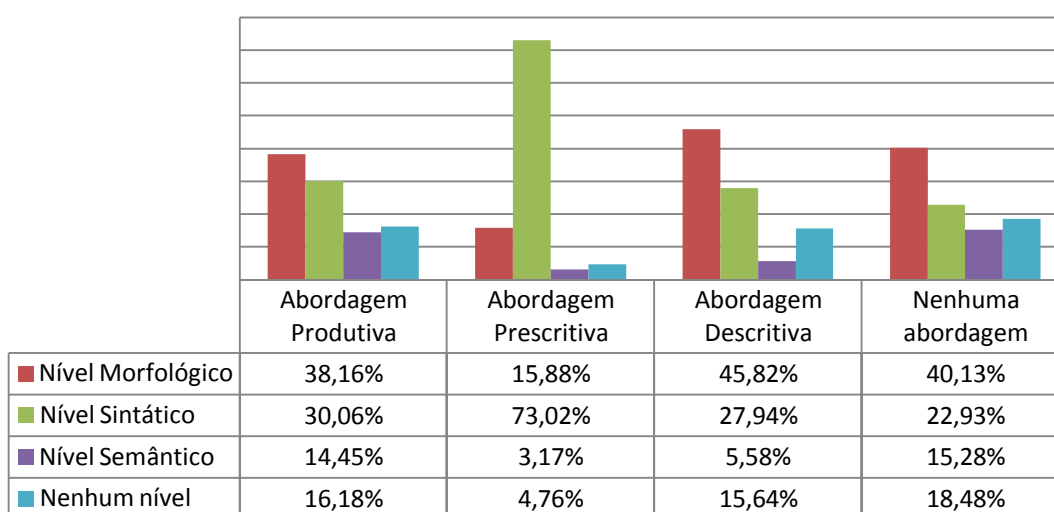


GRÁFICO 6: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGÜÍSTICO DO EXERCÍCIO NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO*



A partir da observação destes dados, constatamos que:

- Todos os níveis linguísticos apresentaram exercícios que se encaixassem em uma das abordagens observadas na pesquisa.
- A exceção ao descrito na alínea “a” ocorreu na coleção *Novas Palavras*, quando conteúdos em nível semântico não apresentaram exercícios dentro da abordagem prescritiva.

A partir da subseção seguinte, temos a análise acurada dos dados que foram aqui apresentados.

7.1 Análise da obra I: coleção *Novas Palavras* (AMARAL, FERREIRA, ANTONIO & LEITE, 2005)

7.1.1 Descrição da obra e dos conteúdos abordados


A coleção *Novas Palavras* (AMARAL, FERREIRA, LEITE & ANTÔNIO, 2005) se apresenta em três volumes, um para cada série do Ensino Médio. Esta coleção apresenta a clássica divisão entre “Literatura”, “Gramática” e “Redação e leitura”, que são justamente os títulos das três grandes unidades de cada volume. Cada unidade é composta por uma média de nove capítulos. Toda a coleção possui um total de 79 capítulos.

Com relação ao tratamento que se dá às seções de gramática, temos um total de 25 capítulos, sendo os dois primeiros destinados a questões de variação linguística e os seguintes abordando conteúdos enfocados pela gramática normativa. O PNLEM 2009 observa que esta obra procura promover uma relação entre os conteúdos literários e linguísticos, uma vez que muitos dos exercícios propostos nos capítulos de gramática são baseados em textos literários e propiciam reflexões sobre como os recursos linguísticos contribuem para a construção dos sentidos nos textos de literatura.

Os capítulos de gramática sempre se iniciam com um texto instigador, seguido pela descrição normativa dos conteúdos gramaticais. Ao longo dos capítulos, há as caixas de texto *Além das palavras*, *Fique atento* e *O que dizem os linguistas*, que procuram justificar a importância de se estudar o assunto linguístico em pauta, além de explicar suas aplicações nos usos cotidianos da língua. Tais explicações são aprofundadas no quadro *Da teoria à prática: ponto de partida*, em que os autores mostram “(...) efetivamente como os recursos linguísticos podem ser aproveitados para criar efeitos expressivos de sentido em diferentes textos (...)” (PNLEM, 2008, p. 37).

Os capítulos de gramática desta coleção contêm algumas questões retiradas de edições passadas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como de vestibulares tradicionais de instituições de ensino superior públicas e privadas. Em nossa análise, não levamos em conta tais exercícios, já que não se trata de propostas elaboradas pelos autores das obras.

Para o 1º ano do Ensino Médio, a proposta de conteúdos é a seguinte:



Gramática	
	CAPÍTULO 1
	Gramática... gramáticas 138
	As diferentes gramáticas 140
	Língua culta e língua coloquial 142
	Adequação e inadequação lingüística 143
	Atividades 144
	CAPÍTULO 2
	Noções de variação lingüística 150
	Introdução 150
	Variação sociocultural 151
	Variação histórica 151
	Variação geográfica 152
	Atividades 155
	CAPÍTULO 3
	Figuras de linguagem 160
	Sentido denotativo e sentido conotativo 160
	Principais figuras de linguagem (1º grupo) 161
	Atividades 168
	Principais figuras de linguagem (2º grupo) 170
	Atividades 173
	CAPÍTULO 4
	Fonologia 178
	Fonema 178
	Conceito 178
	Fonema e letra 179
	Número de letras e número de fonemas 180
	Os fonemas da língua 180
	Dígrafo 181
	Atividades 182
	Encontros vocálicos 183
	A palavra e suas sílabas 185
	Divisão silábica 185
	A palavra e sua sílaba tônica 185
	Atividades 186

	CAPÍTULO 5		
	Acentuação gráfica	_____	190
	Introdução	_____	190
	Regras gerais	_____	192
	Atividades	_____	193
	Regras complementares	_____	194
	Atividades	_____	196
	CAPÍTULO 6		
	Estrutura e formação de palavras	_____	200
	Introdução	_____	200
	Palavras primitivas, derivadas e compostas	_____	201
	Processos de formação de palavras	_____	202
	Derivação	_____	202
	Atividades	_____	205
	Composição	_____	206
	Processos secundários	_____	207
	Atividades	_____	208
	CAPÍTULO 7		
	Classes gramaticais – Sintaxe e funções sintáticas – Substantivo e adjetivo	_____	214
	Introdução	_____	214
	As classes gramaticais na estrutura dos enunciados	_____	215
	Funções sintáticas	_____	216
	Relações morfossintáticas	_____	216
	Substantivo e adjetivo	_____	218
	Substantivo	_____	218
	Adjetivo	_____	220
	Atividades	_____	221
	CAPÍTULO 8		
	Flexões do substantivo e do adjetivo	_____	227
	Flexões do substantivo	_____	227
	Gênero do substantivo	_____	227
	Número do substantivo	_____	228
	Grau do substantivo	_____	229
	Flexões do adjetivo	_____	230
	Gênero e número do adjetivo	_____	230
	Grau do adjetivo	_____	232
	Atividades	_____	233
	CAPÍTULO 9		
	Artigo e numeral	_____	237
	Artigo	_____	237
	Conceito	_____	237
	Principais empregos do artigo	_____	238
	Numeral	_____	239
	Conceito	_____	239
	Classificação do numeral	_____	240
	Emprego e leitura dos numerais	_____	240
	Atividades	_____	241

Figura 1: Sumário do volume 1 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Para o 2º ano do Ensino Médio, a proposta de conteúdos é a seguinte:

Gramática

	CAPÍTULO 1		
	Revisão (classes gramaticais, funções sintáticas e relações morfossintáticas) — Pronome (1ª parte)	_____	138
	Revisão	_____	138
	Pronome	_____	141
	Classificação do pronome	_____	142
	Pronomes pessoais	_____	142
	Pronomes possessivos	_____	147
	Atividades	_____	149
	CAPÍTULO 2		
	Pronome (2ª parte)	_____	153
	Pronomes demonstrativos	_____	153
	Pronomes indefinidos	_____	155
	Pronomes relativos	_____	156
	Pronomes interrogativos	_____	158
	Atividades	_____	159







	CAPÍTULO 3	
	Verbo (1ª parte)	165
	Conceito	165
	Estudo do verbo	166
	Conjugações verbais	166
	Flexão do verbo	167
	Verbo regular e verbo irregular	170
	Atividades	171
	CAPÍTULO 4	
	Verbo (2ª parte)	176
	Estudo do verbo (continuação)	176
	Formação dos tempos verbais simples	176
	Presente do indicativo e seus derivados	176
	Pretérito perfeito e seus derivados	179
	Infinitivo impessoal e seus derivados	180
	Correlação entre os tempos verbais	181
	Conjugação de alguns verbos	181
	Atividades	183
	CAPÍTULO 5	
	Palavras invariáveis	188
	Introdução	188
	Palavras invariáveis	188
	Advérbio	188
	Conceito	188
	Locução adverbial	190
	Classificação do advérbio	190
	Atividades	191
	Preposição	192
	Conceito	192
	Relações estabelecidas pelas preposições	194
	Atividade	194
	Conjunção	195
	Conceito	195
	Atividades	196
	Interjeição	196
	Conceito	196
	A interjeição e o contexto	197
	Atividade	197
	CAPÍTULO 6	
	Introdução ao estudo da sintaxe —	
	Sujeito e predicado	202
	Introdução	202
	Análise sintática	203
	Sujeito e predicado	203
	Classificação do sujeito	205
	Atividades	207
	CAPÍTULO 7	
	Tipos de verbo no predicado —	
	Termos associados ao verbo	213
	Introdução	213
	Tipos de verbo no predicado	213
	Verbo de ligação	213
	Verbo significativo	214
	Classificação dos verbos significativos	215
	Atividades	216
	Termos associados ao verbo	217
	Objeto direto e objeto indireto	217
	Atividades	219
	Agente da passiva	220
	Adjunto adverbial	221
	Atividades	222
	CAPÍTULO 8	
	Termos associados a nomes — Vocativo	226
	Termos associados a nomes	226
	Introdução	226
	Adjunto adnominal	227
	Predicativo	228
	Predicativo do sujeito	228
	Predicativo do objeto	229
	Atividades	230
	Complemento nominal	232
	Aposto	233
	Vocativo	233
	Atividades	234

Figura 2: Sumário do volume 2 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Já para o último ano do Ensino Médio, os autores abordam os seguintes conteúdos:

Gramática	
CAPÍTULO 1	
Período composto por subordinação — Orações subordinadas substantivas	170
Introdução	170
Período composto por subordinação	170
Oração principal e oração subordinada	170
Orações subordinadas substantivas	171
Atividades	174
CAPÍTULO 2	
Orações subordinadas adjetivas	177
Conceito	177
Orações subordinadas adjetivas	178
Atividades	180
CAPÍTULO 3	
Orações subordinadas adverbiais	184
Conceito	184
Orações subordinadas adverbiais	185
Atividades	186
CAPÍTULO 4	
Período composto por coordenação — Período composto por coordenação e subordinação	191
Orações coordenadas	191
Conceito	191
Tipos de orações coordenadas	192
Período composto por coordenação e subordinação	193
Atividades	194
CAPÍTULO 5	
Concordância nominal	197
Conceito	197
Principais regras de concordância nominal	197
Atividades	200
CAPÍTULO 6	
Concordância verbal	204
Conceito	204
Principais regras de concordância verbal	205
Atividades	207
CAPÍTULO 7	
Regência verbal — Crase	218
Regência verbal	218
Introdução	218
Regência de alguns verbos	219
Atividades	222
Crase	225
Introdução	225
Ocorrências de crase	225
Atividades	226
CAPÍTULO 8	
Colocação dos pronomes oblíquos átonos	230
Introdução	230
Orientações práticas	230
A eufonia na colocação pronominal	231
Próclise	231
Mesóclise	232
Ênclise	233
Posições do pronome junto a dois verbos	233
Atividades	234

Figura 3: Sumário do volume 3 da obra *Novas Palavras*. (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

A partir da observação destes sumários, podemos constatar os seguintes fatos:

- a) Para o 1º ano do Ensino Médio, os autores trazem uma introdução ao estudo da gramática e, ao que tudo indica, procuram deixar clara para o aluno a existência de diferentes “tipos” de gramática.
- b) Ainda no volume do 1º ano, é dada ênfase ao estudo da língua em nível fonológico e morfológico, porém sendo acrescentado um breve estudo que alcança o nível semântico, ao serem apresentadas as figuras de linguagem. Em um nível acima do semântico, é apresentado um capítulo sobre variações linguísticas.
- c) Para o 2º ano do Ensino Médio, a coleção propõe o estudo das demais classes de palavras que não foram abordadas no primeiro volume, bem como propõe os estudos morfossintáticos, com abordagens sobre o período simples.
- d) O volume do 3º ano ingressa diretamente no estudo em nível sintático, com a abordagem do período composto por coordenação e por subordinação, bem como da concordância, regência e colocação.

Na próxima subseção, apresentaremos os dados relativos às abordagens de ensino de gramática presentes na coleção em análise.

7.1.2 Abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos em cada volume

Prosseguimos com a apresentação dos resultados da análise quantitativa de nossa primeira coleção, o que nos permite identificar a proporção das concepções de gramática por volume e também em toda a obra.

Para o 1º ano do Ensino Médio, os exercícios são distribuídos, conforme a abordagem de ensino de gramática que seguem, da seguinte maneira:

TABELA 1: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 1

Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
-----------	--------------------------	-------------

Produtiva	40	39,3%
Prescritiva	24	23,5%
Descritiva	38	37,2%
Nenhuma	00	00%
TOTAL	102	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos constatar pela tabela acima, a abordagem predominante é a **produtiva**, seguida de muito perto pela **descritiva**. Não identificamos no volume 1 da coleção *Novas Palavras* exercícios pertencentes a nenhuma abordagem, como os que identificamos em nossa segunda obra em análise.

A próxima tabela sintetiza as abordagens presentes no segundo volume da obra *Novas Palavras*:

TABELA 2: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 2

Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Produtiva	27	32,6%
Prescritiva	27	32,6%

Descritiva	29	34,8%
Nenhuma	00	00%
TOTAL	83	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos constatar, há, também neste volume, um equilíbrio entre as três abordagens de ensino de gramática, com o exato número de exercícios para as abordagens **produtiva** e **prescritiva**. No entanto, a predominância é da abordagem **descritiva**.

A proporção das abordagens de ensino de gramática no último volume da coleção é o que mostra a terceira tabela:

TABELA 3: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 3

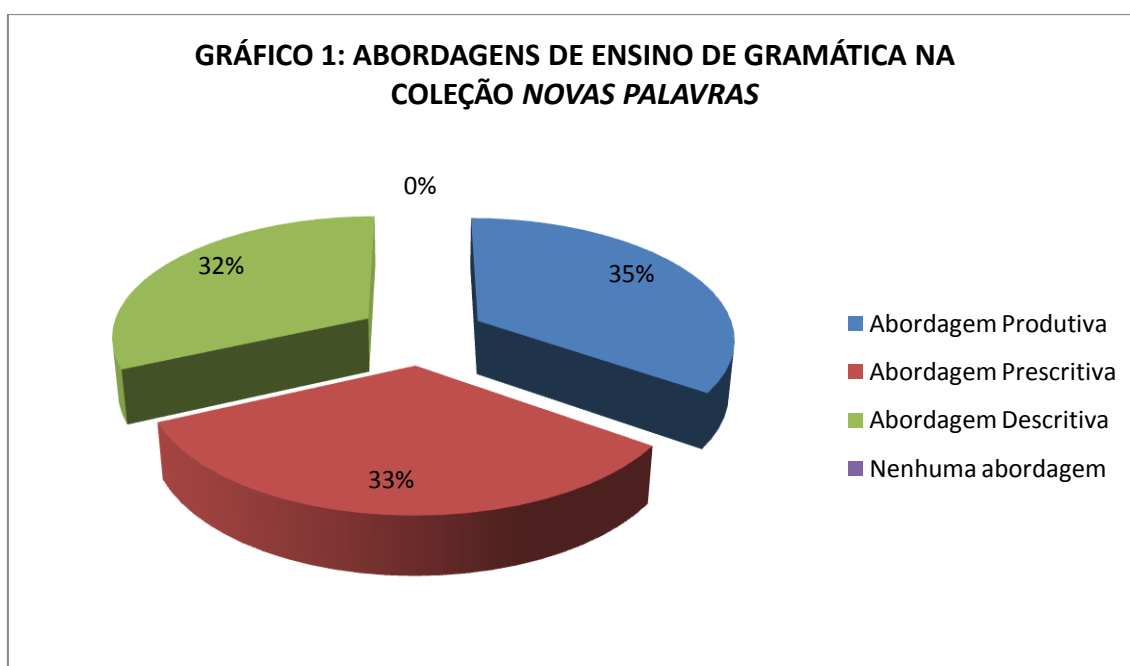
Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Produtiva	20	30,4%
Prescritiva	33	50%
Descritiva	13	19,6%
Nenhuma	00	00%

TOTAL	66	100,0%
--------------	-----------	---------------

Fonte: elaborada pelo autor.

Neste volume é que percebemos uma discrepância maior entre as abordagens, já que metade de todos os seus exercícios pertencem à abordagem **prescritiva**.

Nosso primeiro gráfico compila as abordagens em toda a coleção *Novas Palavras*:



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos dados explanados, constatamos proporções bastante próximas para as três abordagens. Desse modo, podemos afirmar que esta obra seguiu, numericamente falando, as recomendações dos PCN que sugerem um equilíbrio entre os tratamentos dados à gramática e seu ensino.

7.1.3 Análise de exercícios propostos em cada volume

Nesta subseção traçaremos nossas considerações a respeito de alguns exercícios da coleção *Novas Palavras*.

O primeiro exercício, extraído do volume 1, trata-se de uma proposta descritiva:

continuar a vida na terra. A oposição se realiza por meio de antíteses: **repousa** x **viva**; **lá** x **cá**; **céu** x **terra**.

4. Identifique, nos trechos a seguir, as figuras de linguagem referidas em cada caso.

a. Comparação e hipérbole

Nos tempos de meu Pai, sob estes galhos,
Como uma vela fúnebre de cera,
Chorei bilhões de vezes com a canseira
De inexorabilíssimos trabalhos! [...]

Augusto dos Anjos. *Toda a poesia de Augusto dos Anjos*.
Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

Comparação:
como uma vela
fúnebre de cera;
hipérbole: chorei
bilhões de vezes.

b. Metáfora e aliteração

Eu vejo as pernas de louça
Da moça que passa e eu não posso pegar

Chico Buarque. *Coleção Literatura comentada*.
São Paulo, Abril Educação, 1980.

Metáfora: pernas de
louça (as pernas da moça
são lisas, tão perfeitas que
parecem ser de louça);
aliteração: as/pernas/
louça/moça/passa/posso.

c. Metáfora e antítese

O meu amor fásca na medula,
pois que na superfície ele anoitece.

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia e prosa*.
Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988, pág. 270.

Metáforas: fásca (=
estar forte, vivo);
anoitecer (diminuir/
findar); **antíteses:** fásca x
anoitece; medula x
superfície.

Figura 4: obra 1, volume 1, exercício descritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Na verdade, temos um exercício de simples **identificação** das figuras de linguagem presentes no trecho de texto selecionado. Os autores não se preocuparam, em nenhum momento, em explorar os efeitos de sentido que o uso de uma determinada figura de linguagem pode gerar, mas em levar o aluno a reconhecer os elementos linguísticos consagrados como os caracterizadores de uma figura linguagem, a fim de saber identificá-la em um texto.

Assim, por exemplo, no primeiro item deste exercício, ao pedir que o aluno encontre a comparação e a hipérbole, os autores esperam que o estudante perceba a existência do conectivo “como” como um indício da figura de comparação. Ao invés de permitir que o educando compreenda o que o autor quis expressar com tal comparação, a proposta apenas leva o aluno a identificar uma estrutura que fora consagrada como a estrutura típica daquela figura de linguagem.

Já no próximo exercício, identificamos uma proposta produtiva de ensino da gramática:

2. Leia este trecho de poema:

[...]

Vão chegando as burguesinhas pobres,
E as criadas das burguesinhas ricas,
E mulheres do povo, e as lavadeiras da redondeza. [...]

Manuel Bandeira. *Antologia poética*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

Nesses versos, o autor utiliza como recurso expressivo uma figura que consiste na repetição da conjunção.

a. Identifique essa repetição e dê o nome dessa figura.

Trata-se da repetição da conjunção **e**, que constitui um polissíndeto.

b. Que efeito expressivo o autor buscou obter ao utilizar essa figura?

A conjunção **e** estabelece o encadeamento das ações dos diferentes agentes, sugerindo que tais ações se deram em continuidade, constituindo um fluxo de movimento.

Figura 5: obra 1, volume 1, exercício produtivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Apesar de se iniciar com o pedido na **nomenclatura** que recebe a figura de linguagem do trecho de texto selecionado, este exercício leva o aluno a pensar sobre o efeito expressivo pretendido pelo autor ao utilizar tal figura. No entanto, consideramos que os autores focaram muito na repetição da conjunção **e**, que, sintaticamente, sabemos caracterizar a figura do polissíndeto. cremos que os autores poderiam ter focado também na oposição de ideias presente em “burguesinhas pobres” e “burguesinhas ricas”, o que constitui uma antítese, e na contradição que há em ser uma “burguesinha pobre”, o que já é um paradoxo. Em nossa interpretação, Bandeira não escolheu aleatoriamente tais termos, mas, provavelmente, quis expressar e denunciar o quadro de desigualdade social retratado no poema, bem como as próprias contradições do capitalismo.

Nenhuma exploração de sentidos foi proposta no próximo exercício, que identificamos como prescritivo:

Essa letra é parte do dígrafo **qu**.

2. Em suas aulas de literatura, ao estudar a organização sonora dos poemas, você precisará determinar a quantidade de sílabas métricas dos versos. Conheça três das regras básicas utilizadas nessa contagem:

- A divisão é feita pela pronúncia, e não pela grafia das sílabas.
- Conta-se somente até a última sílaba tônica do verso.
- Se a última sílaba de uma palavra terminar por vogal e a primeira da palavra seguinte começar por vogal (desde que não sejam as duas tônicas), elas se juntam na mesma sílaba métrica.

Observe a diferença na contagem das sílabas normais (gramaticais) e das sílabas métricas neste verso:

Sílabas gramaticais: "A/ vi/da/ é/ com/ba/te/" (Gonçalves Dias)
 1 2 3 4 5 6 7

Sílabas métricas: "A/ vi/daé/ com/ba/te"
 1 2 3 4 5

Copie os versos a seguir e separe-os, de modo a obter a quantidade de sílabas indicada em cada caso.

a. "A lua vem, entre as ramagens" (Ribeiro Couto)

- 10 sílabas gramaticais / lu/a/ vem/, en/tre/ as/ ra/ma/gens/
- 8 sílabas métricas / lu/a/ vem/, en/tre as/ ra/ma/gens

Figura 6: obra 1, volume 1, exercício prescritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Na verdade, a princípio, cremos se tratar de um exercício descritivo, uma vez que solicita o desmembramento dos versos de pequenos trechos de poemas, o que nos levou a pensar que esta seria uma maneira de descrever a estrutura do texto poético. No entanto, percebemos que tal proposta de divisão silábica é, na verdade, uma prescrição recomendada na análise do texto poético, já que não há nenhum mecanismo linguisticamente lógico que nos permita desprezar a última sílaba na contagem das sílabas poéticas. Obviamente, nenhum sentido é explorado nesta técnica de estudo da poesia.

As quatro próximas propostas fazem parte do segundo volume da coleção.

Os dois exercícios seguintes foram classificados como prescritivos, já que tratam, no caso do primeiro, da escolha entre um ou outro termo considerado o mais adequado pela norma culta para o uso na frase dada, e, no caso do segundo, da repetição de um paradigma baseada na repetição de um modelo:

ATIVIDADES

1. Complete as frases com um dos pronomes demonstrativos sugeridos.

a. Quanto custa ■ revista que está em sua mão? (esta — essa) **essa**

b. Muita gente pensa que ■ pontinhos vermelhos lá no céu são estrelas; na verdade, são satélites artificiais. (esses — estes — aqueles) **aqueles**

c. É verdade, sim, o que estou dizendo! Vi tudo com ■ olhos! (esses — estes) **estes**

d. Por favor, não me olhe com ■ ar de censura. (esse — este) **esse**

e. Sinto um arrepio quando ela me fita com ■ belíssimos olhos azuis. (esses — estes — aqueles) **aqueles**

159

Figura 7: obra 1, volume 2, exercício prescritivo I (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

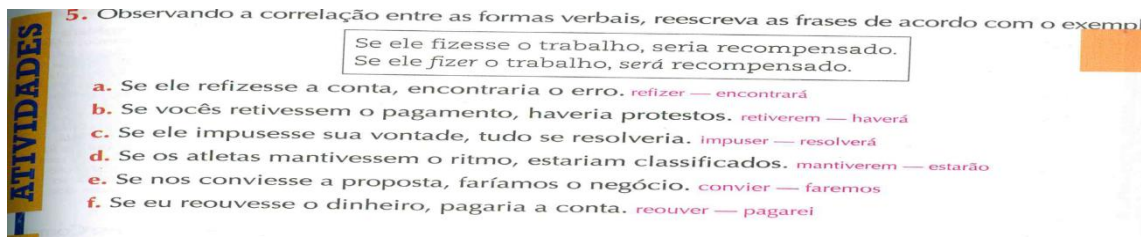


Figura 8: obra 1, volume 2, exercício prescritivo II (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

O exercício que segue apresenta as abordagens prescritiva e descritiva ao mesmo tempo:

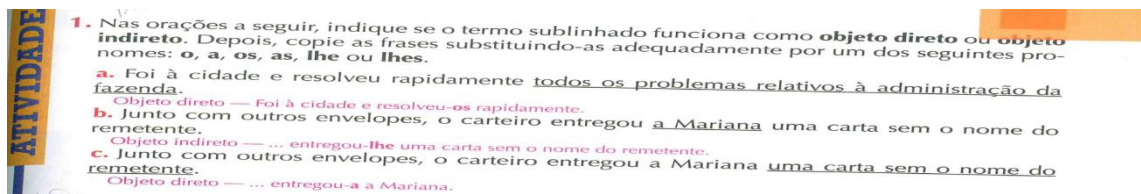


Figura 9: obra 1, volume 2, exercício descritivo-prescritivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

A parte descritiva do exercício consiste na **identificação** do objeto como direto ou indireto, mas o exercício parte diretamente para uma proposta prescritiva ao solicitar que o aluno utilize um dos pronomes mostrados, conforme seja necessário substituir o objeto direto ou o objeto indireto, de acordo com o que prescreve a norma padrão. Isso significa que o exercício pretende fazer com que o aluno aprenda a regra normativa de que o pronome oblíquo “o” substitui objeto direto e o pronome oblíquo “lhe” substitui objeto indireto.

O exercício seguinte foi considerado, ao contrário destes últimos, como uma proposta de gramática produtiva:

ATIVIDADE

1. Considere estes componentes de uma oração:

- abençoar
- os jovens do mundo
- papa

Empregando o verbo no futuro, faça o que se pede nos itens a seguir.

a. Construa uma oração que dê maior ênfase (destaque) para o termo **o papa**.
O papa abençoará os jovens do mundo.

b. Indique a função sintática de **o papa** e classifique a voz verbal da oração que você apresentou em a.
O papa: sujeito (agente); voz ativa.

c. Crie uma oração que enfatize o termo **os jovens do mundo**.
Os jovens do mundo serão abençoados pelo papa.

d. Na oração que você propôs em c, aponte a função sintática de **os jovens do mundo** e classifique a voz verbal.
Os jovens do mundo: sujeito (paciente); voz passiva.

Figura 10: obra 1, volume 2, exercício produtivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Embora a questão proponha o exercício da **classificação**, percebemos que o objetivo maior seja fazer o aluno perceber que o uso da voz ativa serve para colocar em destaque na frase o termo a que se deseja dar ênfase. Ressaltamos, contudo, que acreditamos que os autores poderiam ter deixado isso mais explícito na proposta do exercício, indagando o aluno sobre o efeito de sentido que o uso da voz ativa cria.

Os três próximos exercícios já fazem parte do terceiro volume da obra *Novas Palavras*.

O primeiro dos referidos exercícios apresenta uma proposta descritiva:

3. Indique a função sintática (**sujeito, objeto direto** etc.) das orações subordinadas substantivas em destaque nos períodos. Siga o exemplo.

O problema é **que eles nunca participam das reuniões**.
 • Função sintática: *predicativo*.

a. A secretária da escola informou aos alunos **que a prova será na quinta-feira**.
objeto direto

b. Todos os jogadores foram **favoráveis a que o técnico continuasse treinando a equipe**.
complemento nominal

c. Naquela ocasião, não foi necessário **que você explicasse o motivo de sua falta**.
sujeito

d. Os atores da cidade se opuseram tenazmente **a que a prefeitura demolisse o velho teatro**.
objeto indireto

174

Figura 11: obra 1, volume 3, exercício descritivo I (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Neste exercício, os autores propõem a identificação da função sintática dos termos que estão em destaque. Trata-se da **classificação** que tais termos recebem na nomenclatura gramatical.

O exercício abaixo foi julgado como sendo de cunho produtivo:

4. Imagine que você esteja vivendo uma paixão secreta por uma pessoa de seu círculo de amizades, mas não encontra meios (ou coragem...) para se declarar a ela. Certo dia, essa pessoa lhe faz um convite para uma festa e, no diálogo, usa uma destas duas frases:

1. Diga se você irá à festa.
2. Diga que você irá à festa.

a. Classifique as conjunções **que** e **se**.
 Ambas são **conjunções integrantes** (introduzem orações subordinadas substantivas).

b. Qual das duas faria seu coração bater mais forte? Por quê?
 Frase 2. Com ela, o falante espera uma resposta afirmativa, ou seja, revela interesse em que a pessoa convidada vá à festa. A frase 1 abre a possibilidade para uma resposta afirmativa ou negativa e revela, portanto, indiferença quanto à presença ou ausência da pessoa.


Figura 12: obra 1, volume 3, exercício produtivo (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

Apesar de o primeiro item da questão propor uma **classificação** dos termos gramaticais evidenciados, chamou-nos a atenção a proposta do segundo item. Em tal item, além da contextualização próxima à realidade do aluno que os autores fazem, o interessante é a exploração das diferenças de sentido provocadas pelo uso das conjunções **que** e **se**. O aluno é levado a perceber que, em frases como as apresentadas no exercício, a conjunção **que** expressa a ideia de desejo do falante de que seu interlocutor realize o ato descrito. Assim, o aluno perceberá que, mesmo nos contextos em que a conjunção **se** é integrante, ela pode manter em si a ideia de dúvida, incerteza, condição, como o que expressa quando é conjunção adverbial condicional.

O último exercício que analisaremos desta coleção possui caráter descritivo e de menosprezo ao trabalho com o texto, como podemos ver a seguir:

ATIVIDADES

O texto a seguir refere-se às questões 1 e 2.



O açúcar

1. **O** branco açúcar que adoçará meu café nesta manhã de Ipanema não foi produzido por mim nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
5. Vejo-o puro e afável ao paladar como beijo de moça, água na pele, flor que se dissolve na boca. Mas este açúcar não foi feito por mim.
10. Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.

180

ATIVIDADES


Este açúcar veio
15. de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
20. que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
25. aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
30. e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Ferreira Gullar. *Toda poesia*. Rio de Janeiro, José Olympio, 2001.



1. a) açúcar — branco; que adoçará meu café nesta manhã de Ipanema
canaviais — extensos; que não nascem por acaso no regaço do vale
lugares — distantes; onde não há hospital nem escola

10.

1. Considere os substantivos **açúcar** (verso 1), **canaviais** (verso 19) e **lugares** (verso 22).
 - a. Cada um desses substantivos é caracterizado por um adjetivo e por uma oração adjetiva. Transcreva esses caracterizadores.
 - b. As três orações adjetivas que você identificou no item a têm a mesma classificação? Justifique. Não. As orações adjetivas que caracterizam **açúcar** e **canaviais** são restritivas (não são separadas por vírgulas); a que caracteriza **lugares** é explicativa (com vírgulas).
 - c. Transcreva os vocábulos que introduzem as orações adjetivas e explique o que há de comum entre eles. Na 15. **que**; na 25. **que**; na 32. **onde**. Os três são pronomes relativos.
2. O substantivo **açúcar** (verso 31) apresenta três caracterizadores.
 - a. Dois deles são adjetivos ligados pela conjunção aditiva e. Transcreva-os. **branco e puro**
 - b. Identifique e classifique o outro caracterizador desse substantivo. **com que adoço meu café esta manhã em Ipanema** – oração subordinada adjetiva restritiva

GRAMÁTICA

181

Figura 13: obra 1, volume 3, exercício descritivo II (Fonte: *Novas Palavras*, 2005).

O exercício enfoca a **identificação** de elementos linguísticos que permitam a localização das orações adjetivas, bem como sua **classificação**. Os autores não fazem nenhuma proposta que permita ao aluno compreender a intenção do poeta ao utilizar um grande volume de adjetivos e orações adjetivas na construção do texto. Também não são explorados os diferentes sentidos provocados pelo uso das orações subordinadas adjetivas restritiva e explicativa. Apenas na resposta segundo item da primeira questão, os autores apontam como mecanismo de diferenciação entre estes dois tipos de oração o uso (ou não) da vírgula; ainda assim, não exploram a diferença de sentido (semântico-referencial) entre elas.

Destacamos, para encerrar esta subseção, que a presente coleção, apesar de não priorizar os exercícios prescritivos, apresenta um grande número de exercícios de **classificação** e **nomenclatura gramatical**, o que vai de encontro a muitas das recomendações feitas pelos PCN. Em outras palavras, apesar de obedecer à proporção recomendada pelos documentos com relação ao uso equilibrado das três abordagens de

ensino de gramática, esta obra propõe, e muito, exercícios de memorização de termos técnicos e meramente identificadores de estruturas gramaticais.

Na próxima subseção, mostraremos os dados relativos à distribuição dos exercícios desta coleção nos níveis linguísticos abordados neste trabalho.

7.1.4 Distribuição, por nível linguístico, dos exercícios propostos

Nesta subseção, apresentaremos a análise quantitativa que diz respeito aos níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e nenhum) em que se distribuem os exercícios de nossa primeira coleção.

A tabela seguinte traz a referida distribuição para o volume 1 da obra, no qual há a predominância de exercícios em nível **morfológico**. Em segundo lugar, temos uma significativa quantidade de exercícios em nível **fonológico**:

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGUÍSTICO NA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 1

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	25	24,6%
Morfológico	48	47,1%
Sintático	00	00%
Semântico	11	10,7%
Nenhum	18	17,6%
TOTAL	102	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Em nossa próxima tabela constam os dados do segundo volume da coleção. Mais uma vez, constatamos uma significativa predominância de exercícios em nível morfológico. Não foram encontrados exercícios pertencentes ao nível fonológico neste volume:

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGUÍSTICO NA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 2

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	00	00%
Morfológico	49	59,0%
Sintático	34	41%
Semântico	00	00%
Nenhum	00	00%
TOTAL	83	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

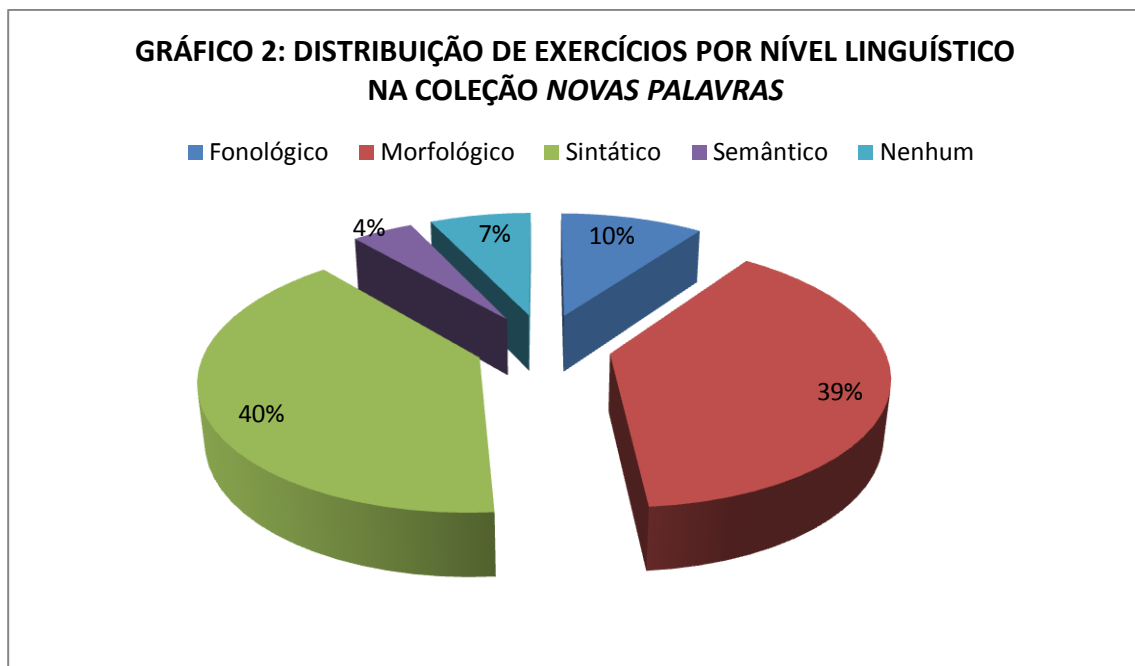
A tabela seguinte mostra que no terceiro volume só há exercícios em nível sintático:

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGÜÍSTICO NA OBRA *NOVAS PALAVRAS*, VOLUME 3

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	00	00%
Morfológico	00	00%
Sintático	66	100,0%
Semântico	00	00%
Nenhum	00	00%
TOTAL	66	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Sintetizamos os dados de toda a coleção no gráfico que segue, em que constatamos a predominância de exercícios dos níveis **sintático** e **morfológico**, que apresentam uma diferença de apenas 1%.



Fonte: elaborado pelo autor.

Pela observação do gráfico, constatamos que, na coleção *Novas Palavras*, predominam conteúdos em nível **sintático** (40%), seguidos, de muito perto, por conteúdos em nível **morfológico** (39%). Verificamos uma significativa baixa percentual quando visualizamos os conteúdos em níveis **fonológico**, **nenhum** e **semântico**, com, respectivamente, 10%, 7% e 4% de participação no universo dos conteúdos apresentados por esta coleção.

Na próxima subseção, traçamos a relação entre as abordagens de ensino de gramática identificadas nos exercícios e o nível linguístico a que pertencem.

7.1.5 Análise da relação entre nível linguístico e abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos na coleção *Novas Palavras*

A tabela número 7 apresenta o cruzamento de dados que nos permite identificar as abordagens de ensino de gramática relacionadas a cada nível linguístico dos exercícios do volume 1 da coleção *Novas Palavras*:

TABELA 7: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGUÍSTICO DO EXERCÍCIO NA OBRA <i>NOVAS PALAVRAS</i>, VOLUME 1										
Nível linguístico	Exercícios em nível fonológico		Exercícios em nível morfológico		Exercícios em nível sintático		Exercícios em nível semântico		Exercícios em nenhum nível	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abordagem de ensino de gramática										
Abordagem de gramática produtiva	07	29,2%	26	55,4%	00	00%	04	36,3%	02	10,0%
Abordagem de gramática prescritiva	10	41,6%	10	21,2%	00	00%	00	00%	03	15,0%
Abordagem de gramática descritiva	07	29,2%	11	23,4%	00	00%	07	63,7%	12	60,0%
Nenhuma abordagem	00	00%	00	00%	00	00%	00	00%	00	00%

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos constatar, neste volume, os exercícios de nível fonológico foram propostos, em sua maioria (41,6%), conforme uma perspectiva **prescritiva** de ensino de gramática; os exercícios em nível morfológico foram predominantemente

propostos dentro da abordagem **produtiva** (55,4%); e os exercícios em nível semântico foram propostos principalmente dentro da abordagem **descritiva** (63,7%). Estes dados nos levam a observar que o nível linguístico de um dado conteúdo pode não conduzir ao uso de uma abordagem que seria a esperada para tal nível. Por exemplo, surpreendeu-nos o dado que confirmou a predominância da abordagem descritiva entre exercícios de nível semântico, quando esperávamos, na verdade, que exercícios neste nível fossem normalmente propostos dentro da abordagem produtiva do ensino de gramática.

A tabela seguinte nos mostra os mesmos espécimes de dados para o volume 2 da coleção em análise:

TABELA 8: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGUÍSTICO DO EXERCÍCIO NA OBRA <i>NOVAS PALAVRAS</i>, VOLUME 2										
Nível linguístico	Exercícios em nível fonológico		Exercícios em nível morfológico		Exercícios em nível sintático		Exercícios em nível semântico		Exercícios em nenhum nível	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abordagem de ensino de gramática										
Abordagem de gramática produtiva	00	00%	19	38,8%	08	23,5%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática prescritiva	00	00%	15	30,6%	11	32,3%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática	00	00%	15	30,6%	15	44,2%	00	00%	00	00%

gramática										
Abordagem de gramática produtiva	00	00%	00	00%	20	30,4%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática prescritiva	00	00%	00	00%	33	50%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática descritiva	00	00%	00	00%	13	19,6%	00	00%	00	00%
Nenhuma abordagem	00	00%	00	00%	00	00%	00	00%	00	00%

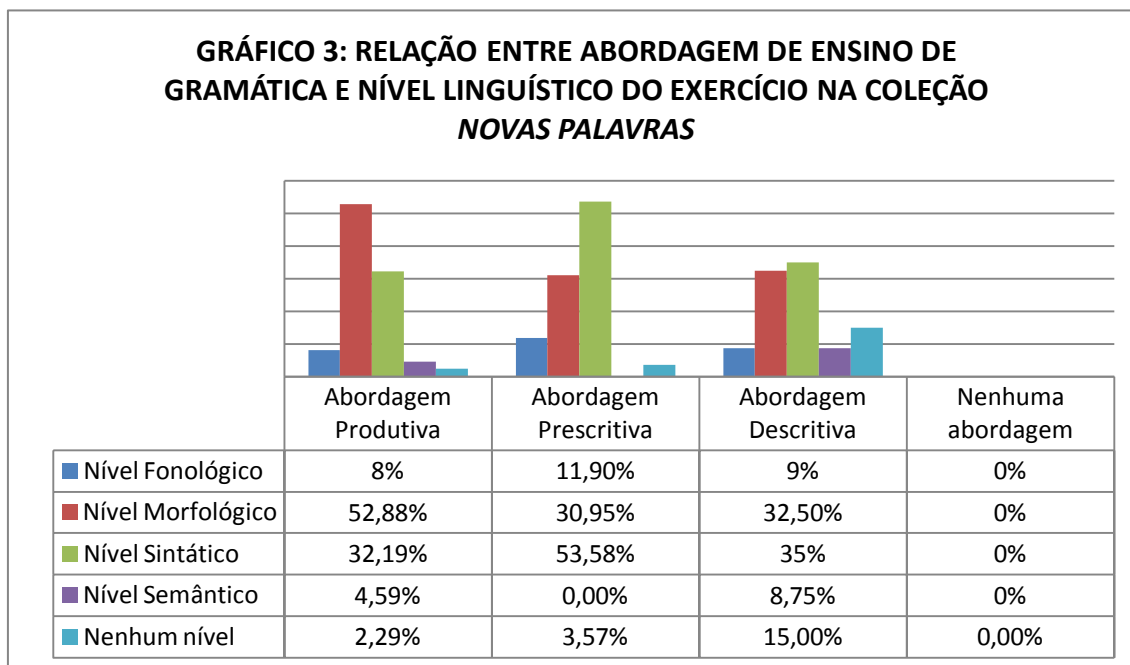
Fonte: elaborada pelo autor.

Este volume somente possui exercícios em nível sintático, propostos, majoritariamente (50,0%), de acordo com a abordagem **prescritiva** de gramática.

A partir da compilação dos dados das três tabelas, podemos constatar que, nesta coleção, os exercícios em nível **fonológico** são, principalmente, propostos na abordagem **prescritiva**; os exercícios **morfológicos** são, em sua maioria, dentro da abordagem **produtiva**; exercícios **sintáticos** foram, geralmente, propostos, na abordagem **prescritiva**; os exercícios de nível **semântico** se ligam, primordialmente, à abordagem **descritiva**.

A partir da análise dos dados relativos à nossa outra coleção (*Português: contexto, interlocução e sentido*), que será feita na próxima seção, pretendemos observar se tal correspondência entre níveis linguísticos e abordagens de gramática se repete.

Os dados de toda a coleção *Novas Palavras* foram sintetizados no nosso terceiro gráfico, em que relacionamos a proporção de exercícios de cada nível



lingüístico em cada abordagem de gramática:

Fonte: elaborado pelo autor.

Da observação deste gráfico, concluímos que, nesta coleção, a maioria dos exercícios **produtivos** e **descritivos** ocorreram em nível **morfológico**, enquanto a maioria dos exercícios **prescritivos** ocorreram em nível **sintático**. Isto significa que, nesta coleção, houve a tendência de se trabalhar com o nível sintático dentro da concepção prescritiva, o que também ocorreu com nossa segunda coleção, como veremos adiante. No entanto, também é possível perceber que um mesmo nível linguístico é trabalhado dentro de mais de uma abordagem, não havendo necessariamente uma relação de condicionamento, tendência entre um nível linguístico e uma abordagem de ensino de gramática adotada para o trabalho com tal nível.

7.2 Análise da obra II: coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008)

7.2.1 Descrição da obra e dos conteúdos abordados

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* é de autoria de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), publicada pela editora Moderna e aprovada pelo PNLD 2012. A obra é composta por três volumes e apresenta a divisão canônica literatura, gramática e produção de texto. Entende-se que, no trabalho em sala de aula, o professor deve sincronizar as três partes, de maneira a combinar os conteúdos de literatura, gramática e redação a serem ministrados em cada mês ou em cada bimestre, conforme seja o planejamento da escola. Esta obra é classificada pelo PNLD 2012 como **compêndio**, pois se caracteriza pelos seguintes objetivos:

- expor e discutir, de forma sistemática, todos os *objetos de ensino* mais relevantes da disciplina, num determinado seguimento de ensino;
- recomendar e orientar – de forma mais ou menos detalhada – as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra;
- oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. (PNLD, 2011, p. 14; grifo do autor).

Um fato que chama a atenção na estruturação da obra é que as autoras fazem questão de deixar claros os objetivos de cada unidade, ou seja, o que é esperado que o estudante saiba ao concluir o estudo de cada conteúdo. Na parte específica de abordagem da gramática, encontramos as seções “Objetivos”, uma seção com o título do conteúdo gramatical, que traz um ou mais textos motivadores, seguidos de exercícios, que introduzem o ponto de gramática; “Atividades”, com exercícios para prática do conteúdo explanado; “Usos de...”, que trazem explicações sobre os usos do conteúdo gramatical em estudo para a construção dos mais diversos textos; “Pratique”, que são exercícios baseados na explicação de “Usos de...”; e os boxes *Tome nota*, *Lembre-se*, *De olho na fala*, *Cuidado com o preconceito*, além de boxes informativos.

Os diversos exercícios por nós analisados se espalham ao longo dos capítulos, seguindo a explicação gradual dos temas gramaticais. No entanto, não analisaremos exercícios de listas inseridas no final de cada unidade, por se tratarem de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de diversos vestibulares que, portanto, não foram elaboradas pelas autoras da coleção.

Para o 1º ano do Ensino Médio, a obra propõe os seguintes conteúdos, para o ensino de gramática, como podemos verificar pela imagem do sumário do primeiro volume:

UNIDADE 4**Linguagem**

Capítulo 12 Linguagem e variação linguística	208
Linguagem e língua	208
<i>Signo linguístico</i>	209
Varição e norma	211
<i>Variiedades regionais e sociais</i>	212
<i>Variiedades estilísticas</i>	212
<i>Mudança linguística</i>	214
Usos da gíria	216
Capítulo 13 Oralidade e escrita	218
A relação entre oralidade e escrita	218
A dimensão sonora da língua portuguesa	219
<i>A relação entre os sons da língua e a escrita alfabética</i>	220
Usos de estruturas coloquiais na escrita	222
As convenções da escrita	224
<i>A convenção ortográfica</i>	225
<i>O uso de acentos gráficos na escrita</i>	228
Usos da ortografia	231



Capítulo 14 A dimensão discursiva da linguagem	233
Os elementos da comunicação	233
<i>As funções da linguagem</i>	234
O trabalho dos interlocutores com a linguagem	240
<i>A indeterminação da linguagem</i>	241
Usos singulares da linguagem	246
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	247



Sumário



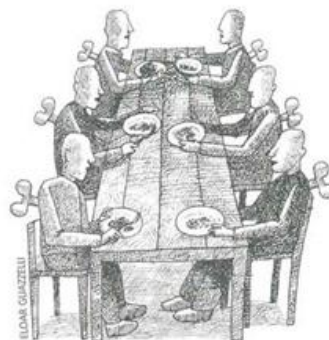
UNIDADE 5

Linguagem e sentido

Capítulo 15 A construção do sentido	250
Sentido e contexto	250
A importância do contexto	251
Sentido literal e sentido figurado	256
Conotação e denotação: relações com o texto	257
Relações lexicais	259
Relações de sentido entre as palavras	260
Usos das relações lexicais na construção da coesão textual	265
Capítulo 16 Efeitos de sentido	267
Duplo sentido	267
Duplo sentido e conotação	268
Ambiguidade: a indeterminação problemática	269
Ironia	272
A função crítica da ironia	274
Humor	278
O discurso humorístico	278
Usos do humor	282



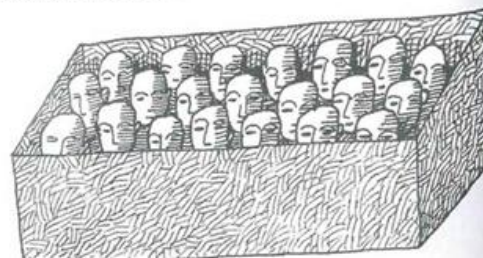
Capítulo 17 Recursos estilísticos: figuras de linguagem	283
Figuras de linguagem	283
Figuras sonoras	285
Figuras de palavra	288
Usos das figuras de palavra	295
Figuras de sintaxe (ou de construção)	297
Figuras de pensamento	302
Usos dos recursos estilísticos	307
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	309




UNIDADE 6

Introdução aos estudos gramaticais


Capítulo 18 A gramática e suas partes	314
Todas as línguas têm uma gramática	314
A origem dos estudos gramaticais	316
Os níveis da descrição gramatical	316
Usos que revelam os conhecimentos gramaticais dos falantes	319
Seção especial: O português no mundo	322
Capítulo 19 A estrutura das palavras	326
As palavras e sua estrutura	326
Os elementos mórficos	327
Os diferentes tipos de morfema	328
Elementos mórficos formadores das palavras	328
Usos dos elementos mórficos	333





Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Capítulo 20	Formação de palavras I	334
	Composição e outros processos	334
	<i>Composição</i>	335
	<i>Outros processos de formação de palavras</i>	336
	Usos da composição	341



Capítulo 21	Formação de palavras II	343
	A formação de novas palavras por prefixação e sufixação	343
	<i>Formação lexical: palavras primitivas e derivadas</i>	343
	<i>Derivação</i>	344
	Outros processos de derivação	348
	<i>Derivação regressiva</i>	349
	<i>Derivação parassintética</i>	349
	<i>Derivação imprópria</i>	350
	Usos da derivação	352
	Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	355
	Anexos	358




Figura 14: Sumário do volume 1 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*.
(Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Para o 2º ano do Ensino Médio, a proposta de conteúdos é a seguinte:

Gramática 303

UNIDADE 4

Classes de palavras

Capítulo 12 Relações morfossintáticas	304
Forma e função	304
<i>Forma linguística</i>	305
<i>Função linguística</i>	305
<i>O estudo das classes de palavras</i>	306
Usos singulares das relações morfossintáticas	308
Capítulo 13 Substantivo	309
Definição e classificação	309
<i>Classificação dos substantivos</i>	310
As flexões do substantivo	316
<i>Gênero</i>	317
<i>Número</i>	319
<i>Formas associadas à variação de grau</i>	322
Usos do substantivo	326
Capítulo 14 Adjetivo	328
Definição e classificação	328
<i>Classificação dos adjetivos</i>	330
Flexão	333
<i>A flexão de gênero dos adjetivos</i>	334
<i>A flexão de número dos adjetivos</i>	335
<i>A flexão de grau dos adjetivos</i>	335
Usos do adjetivo	341
Capítulo 15 Pronome I	343
Definição e classificação	343
<i>Pronomes substantivos e pronomes adjetivos</i>	344
<i>Pronomes pessoais</i>	346
<i>Pronomes possessivos</i>	351
Usos dos pronomes pessoais	356
Capítulo 16 Pronome II	359
Pronomes demonstrativos e pronomes indefinidos	359
<i>Pronomes demonstrativos</i>	360
<i>Pronomes indefinidos</i>	363
Pronomes interrogativos e pronomes relativos	366
<i>Pronomes interrogativos</i>	367
<i>Pronomes relativos</i>	368
Usos afetivos dos pronomes demonstrativos	372
Seção especial: Coesão e coerência: a articulação textual	374



ELOAR GUAZZELLI

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Capítulo 17 Artigo, numeral e interjeição	380
Artigo	380
Formas do artigo	381
Características semânticas dos artigos definidos e indefinidos	382
Usos dos artigos definidos e indefinidos	386
Numeral	389
Tipos de numeral	390
Usos dos numerais	394
Interjeição	397
Tipos de interjeição	398
Usos das interjeições	401
Capítulo 18 Verbo I	404
Definição e estrutura	404
Funções sintáticas	405
A estrutura interna das formas verbais	405
Flexões verbais	407
As formas nominais	418
Os paradigmas das conjugações verbais	423
Classificação dos verbos	424
Formação dos tempos simples	425
As três conjugações regulares: tempos simples	429
Usos dos tempos verbais	434
Capítulo 19 Verbo II	436
Paradigmas verbais especiais	436
Verbos irregulares e anômalos	437
Verbos defectivos	441
Verbos abundantes	442
Estruturas verbais perifrásticas	445
Verbos auxiliares e locuções verbais	445
Tempos compostos	452
Correlação de tempos e modos	455
Usos das perífrases verbais	461

Capítulo 20 Advérbio	463
Definição e classificação	463
Tipos de advérbio	465
Variações de grau nos advérbios	467
Locuções adverbiais	469
Palavras denotativas	470
Usos dos advérbios e palavras denotativas	473
Capítulo 21 Preposição e conjunção	476
Preposição: definição e classificação	476
Tipos de preposição	477
A preposição e as relações de sentido	478
Locuções prepositivas	478
Usos da preposição na construção das unidades de sentido	482
Conjunção: definição e classificação	484
Tipos de conjunção	485
Locuções conjuntivas	487
Usos da conjunção para estabelecer a coesão sequencial	489
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	492

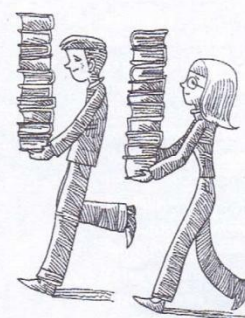


ELOAR GUAZZELLI

UNIDADE 5

Sintaxe: estudo das relações entre as palavras

Capítulo 22 Introdução ao estudo da sintaxe	504
Estruturas, relações e funções	504
Relações e funções sintáticas	505
Os enunciados da língua	506
Usos da frase em contextos persuasivos	512



ELOAR GUAZZELLI

Capítulo 23	Sintaxe do período simples	514
Termos essenciais		514
O estudo do sujeito		515
O estudo do predicado		521
Termos integrantes		527
Complementos verbais		528
Complemento nominal		531
Agente da passiva		532
Termos acessórios e vocativo		534
Adjunto adnominal		535
Adjunto adverbial		536
Aposto		537
Vocativo		538
Usos do sujeito		541
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares		543
Anexos		547



Figura 15: Sumário do volume 2 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*.
(Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Já para o último ano do Ensino Médio, as autoras abordam os seguintes conteúdos:

Gramática**263****UNIDADE 3****Sintaxe do período composto**

Capítulo 9 O estudo do período composto	264
A articulação das orações	264
<i>Período composto por coordenação</i>	266
<i>Período composto por subordinação</i>	268
<i>Período composto por coordenação e subordinação</i>	269
Usos do período composto	272



Capítulo 10 Período composto por coordenação	274
As orações coordenadas	274
<i>Orações coordenadas assindéticas</i>	275
<i>Orações coordenadas sindéticas</i>	276
<i>Relações coesivas</i>	280
Usos das orações coordenadas	284
Capítulo 11 Período composto por subordinação I	286
As orações que equivalem a substantivos	286
<i>Orações subordinadas substantivas subjetivas</i>	287
<i>Orações subordinadas substantivas objetivas diretas</i>	288
<i>Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas</i>	290
<i>Orações subordinadas substantivas completivas nominais</i>	290
<i>Orações subordinadas substantivas predicativas</i>	291
<i>Orações subordinadas substantivas apositivas</i>	292
<i>Orações reduzidas</i>	293
Usos das orações subordinadas substantivas	298


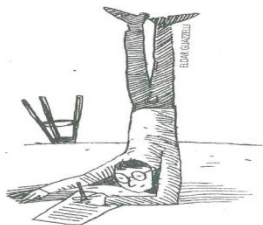

	<p>Capítulo 12 Período composto por subordinação II 300</p> <p>As orações que equivalem a adjetivos 300</p> <p>Orações subordinadas adjetivas restritivas 302</p> <p>Orações subordinadas adjetivas explicativas 303</p> <p>Usos das orações subordinadas adjetivas 308</p> <p>As orações que equivalem a advérbios 310</p> <p>Orações subordinadas adverbiais causais 312</p> <p>Orações subordinadas adverbiais consecutivas 313</p> <p>Orações subordinadas adverbiais condicionais 314</p> <p>Orações subordinadas adverbiais concessivas 315</p> <p>Orações subordinadas adverbiais comparativas 315</p> <p>Orações subordinadas adverbiais conformativas 317</p> <p>Orações subordinadas adverbiais finais 318</p> <p>Orações subordinadas adverbiais proporcionais 318</p> <p>Orações subordinadas adverbiais temporais 319</p> <p>Usos das orações subordinadas adverbiais 325</p> <p>Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares 328</p>	<p>UNIDADE 4</p> <p>Articulação dos termos na oração</p> <p>Capítulo 13 Concordância e regência 332</p> <p>Concordância nominal e verbal 332</p> <p>Concordância nominal 334</p> <p>Concordância verbal 342</p> <p>Concordância ideológica 356</p> <p>Usos da concordância 363</p> <p>Regência nominal e verbal 364</p> <p>Regência nominal 365</p> <p>Regência verbal 368</p> <p>Usos da regência 375</p> <p>Capítulo 14 Colocação pronominal 376</p> <p>Os pronomes oblíquos átonos 376</p> <p>As posições ocupadas pelos pronomes oblíquos átonos 377</p> <p>Usos da colocação pronominal 383</p> <p>Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares 385</p> <p>UNIDADE 5</p> <p>Aspectos da convenção escrita</p> <p>Capítulo 15 A crase e seu uso 388</p> <p>Crase 388</p> <p>Regras para o uso do sinal indicativo de crase 390</p> <p>Casos em que o sinal de crase não deve ser utilizado 392</p> <p>Usos da crase 396</p> <p>Capítulo 16 Pontuação 398</p> <p>A pontuação no português 398</p> <p>Os sinais de pontuação 399</p> <p>Usos da pontuação 410</p> <p>Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares 412</p> <p>Anexos 415</p>
		

Figura 16: Sumário do volume 3 da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*. (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Pela observação dos sumários dos três volumes da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*, constatamos que, similarmente ao observado na coleção *Novas Palavras*:

- a) O volume destinado ao 1º ano do Ensino Médio apresenta uma introdução aos estudos linguísticos, seguida por conteúdos em nível semântico e um capítulo que relaciona oralidade e escrita.
- b) Ainda no tocante ao primeiro volume, as autoras desta coleção, assim como os autores da coleção *Novas Palavras*, trazem um capítulo de introdução aos estudos gramaticais, apontando-lhes as origens e os níveis da descrição gramatical. Os demais capítulos do volume se voltam ao estudos de conteúdos em nível morfológico.

- c) O segundo volume da coleção complementa os estudos morfológicos com a apresentação das dez classes de palavras da Língua Portuguesa e dá início ao estudo de conteúdos em nível sintático, a começar pela sintaxe do período.
- d) O volume do 3º ano aborda os demais conteúdos em nível sintático, com enfoque no estudo do período composto por coordenação e subordinação.

Na próxima subseção, apresentaremos os dados relativos às concepções de gramática presentes na coleção em análise.

7.2.2 Abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos

Como estabelecido em nossa metodologia, prosseguimos a análise de nosso *corpus* com a identificação das abordagens de gramática produtiva, prescritiva e descritiva presentes nos exercícios propostos pela coleção.

Contabilizamos a quantidade total de exercícios gramaticais da obra, classificando-os por abordagem. Quantificamos percentualmente o montante de exercícios de cada abordagem.

Na tabela que segue, temos os dados acima descritos, relativos ao primeiro volume desta nossa segunda coleção:

TABELA 10: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, VOLUME 1

Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Produtiva	72	34,3%

Prescritiva	7	3,3%
Descritiva	71	33,9%
Nenhuma	60	28,5%
TOTAL	210	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Constatamos, a partir da observação desta tabela, que, no **primeiro volume** desta coleção, há a predominância de exercícios das abordagens **produtiva** e **descritiva**. Ainda, a categoria **nenhuma abordagem** aparece com mais frequência que a abordagem prescritiva.

Já podemos previamente concluir que, neste volume, destinado à 1ª série do Ensino Médio, a obra está dentro do recomendado pelos PCN quanto à abordagem dos conhecimentos linguísticos, já que o citado documento prevê como predominante e segunda mais frequente as abordagens produtiva e descritiva, respectivamente.

Na próxima tabela, constam os dados relativos às abordagens de ensino de gramática presentes no segundo volume da coleção em estudo:

TABELA 11: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA *PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, VOLUME 2*

Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
------------------	---------------------------------	--------------------

Produtiva	76	32,5%
Prescritiva	18	7,6%
Descritiva	71	30,5%
Nenhuma	69	29,4%
TOTAL	234	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos constatar pela observação desta tabela, no **segundo** volume da coleção em análise, há a predominância da abordagem **produtiva** de gramática, seguida de perto pela abordagem **descritiva**. Como vimos anteriormente, esta tendência já apareceu no primeiro volume.

No volume destinado ao terceiro ano do Ensino Médio, a distribuição das abordagens de ensino de gramática se dá nas seguintes proporções:

TABELA 12: ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DA OBRA PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, VOLUME 3

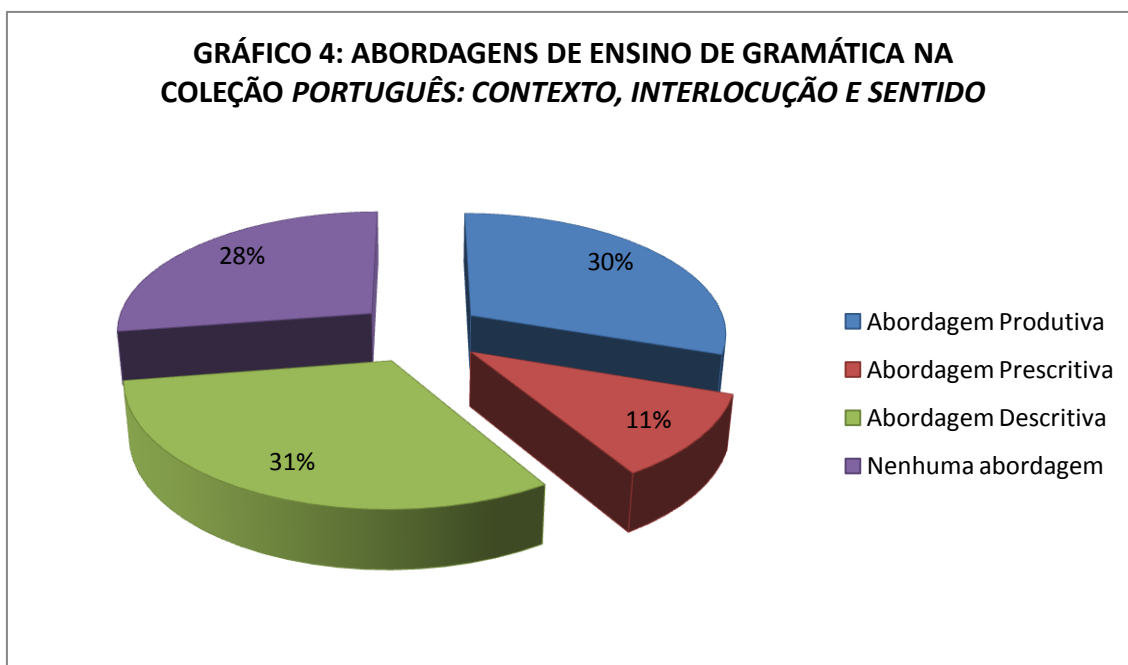
Abordagem	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Produtiva	25	19,5%
Prescritiva	38	29,7%

Descritiva	37	29,0%
Nenhuma	28	21,8%
TOTAL	128	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos constatar pela observação da tabela, neste volume, predominam as abordagens **prescritiva** e **descritiva** de gramática, com uma diferença de apenas um exercício entre elas, o que consideramos um empate técnico.

No gráfico que segue, podemos verificar a síntese das abordagens de ensino de gramática em toda a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*:



Fonte: elaborado pelo autor.

Da análise deste gráfico, observamos a predominância das abordagens **descritiva** e **produtiva**, nesta ordem. No entanto, por apresentarem a diferença de

apenas 1%, consideramos, mais uma vez, um empate técnico entre as abordagens. Outras abordagens também aparecem em quantidade significativa na obra. Trata-se de abordagens que se voltam não para o tratamento de elementos linguísticos em si, mas, principalmente, para o intuito de situar o aluno com relação, por exemplo, ao contexto em que um dado texto, geralmente charge, se passa. Mostraremos e explicaremos com mais detalhes, na próxima subseção, alguns dos exercícios que encaixamos na categoria de nenhuma abordagem.

Pelo exposto, constatamos que esta coleção, assim como a anteriormente analisada, segue as recomendações dos PCN no que diz respeito ao equilíbrio entre as abordagens de gramática, com predominância das abordagens produtiva e descritiva.

7.2.3 Análise de exercícios propostos em cada volume

Nesta subseção, faremos nossas considerações a respeito de alguns exemplos de exercícios de cada volume, a fim de que fique claro para o leitor quais são as propostas predominantemente apresentadas pela obra, bem como quais motivos nos levaram a classificar um determinado exercício em uma determinada abordagem de gramática.

Procuramos analisar não só exercícios das abordagens predominantes, mas também aqueles que nos chamaram a atenção pelo teor de sua proposta. Sempre que possível e necessário, retomaremos elementos de nossa fundamentação teórica que possam respaldar nossas considerações.

Principiaremos por um exercício do primeiro volume que foi classificado por nós como pertencente à abordagem produtiva de gramática.

» Leia atentamente as tiras abaixo para responder às questões 1 e 2.

HAGAR

MEU MARIDO ME COLOCA NUM PEDESTAL

Chris Browne

É O ÚNICO JEITO DE EU ALCANÇAR OS LUGARES ALTOS QUANDO ESTOU ESPANANDO A CASA.

▲ BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 ago. 2007.

LA VIE EN ROSE

PANCHO, O CUBO DE GELO

NAQUELE EXATO INSTANTE, A VIDA INTEIRA DE PANCHO PASSOU DIANTE DE SEUS OLHOS

▲ ITURRUSGARAI, Adão. *La vie en rose*. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 nov. 2007.

- Nas duas tiras, há expressões que são usualmente empregadas em seu sentido figurado. Que expressões são essas?
 - Explique o sentido figurado que cada uma dessas expressões costuma traduzir.
- O humor, nas duas tiras, é produzido pelo sentido que essas expressões adquirem no contexto em que são utilizadas. Que sentido é esse?
 - Por que, em cada uma das tiras, o uso literal dessas expressões produz um efeito de humor?

Figura 17: obra 2, volume 1, exercício produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Este exercício se encontra no capítulo 15 do volume 1, intitulado “A construção do sentido”. Classificamos o conteúdo deste capítulo como pertencente ao nível semântico que, como veremos na seção 7.2.5, apresenta uma predominância de exercícios da abordagem produtiva.


Percebemos que este exercício parte de um conhecimento de mundo que o aluno já possui, uma vez que pressupõe que ele conheça as expressões “colocar alguém em um pedestal” e “a vida de alguém passar diante de seus olhos”. Em outras palavras, trata-se de um exercício que não vê o estudante como um ser vazio, mas como um

detentor de algum conhecimento, no caso, um conhecimento fruto de experiência de vida e de contato com o próprio idioma materno e suas diversas expressões e ditados.

Partindo do texto como base para a análise de fenômenos linguísticos, como é a proposta da prática de análise linguística (PCN, 1998; BEZERRA & REINALDO, 2013), o exercício conduz o aluno a partir da compreensão de expressões por ele já conhecidas para a compreensão do sentido geral da tira e, conseqüentemente, de seu efeito humorístico. O exercício tem cunho produtivo não apenas porque busca resgatar o conhecimento prévio do aluno, mas porque leva ao entendimento de expressões figuradas, o que, conseqüentemente, conduz o estudante à produção e uso de expressões semelhantes, provavelmente também em situações humorísticas.

No entanto, outras propostas presentes neste mesmo volume, que classificamos como pertencentes à abordagem prescritiva, chamaram nossa atenção pelo fato de ainda conduzirem o aluno a estabelecer a diferenciação entre o que seria “certo” ou “errado” na língua, propondo que o estudante reescreva estruturas de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. São propostas como a que segue:

» Para responder às questões de 6 a 8, observe o texto da placa abaixo.



◀ SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas: viagem por um país ao pé da letra*. São Paulo: Abril, 2003. p. 69. (Col. Superinteressante Apresenta).

6. Transcreva no caderno as palavras que apresentam diferença em relação às regras da convenção ortográfica e escreva ao lado de cada uma delas a forma correta.

Figura 18: obra 2, volume 1, exercício prescritivo I (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Com relação a exercícios deste tipo, não nos posicionamos de maneira totalmente contrária, já que também é papel da escola promover o acesso à norma padrão da língua, como preconizam os próprios PCN (1998) que, sabidamente, é o único aceito em determinadas instâncias sociais e é o padrão que o aluno utilizará em situações formais e em oportunidades que lhe favoreçam ascensão.

Porém, destacamos a forma como se coloca a questão da norma culta para o estudante: o enunciado do exercício fala explicitamente em “forma correta”, partindo do pressuposto de que as demais são “incorretas”, “erradas”. O exercício não faz nenhuma ressalva a fim de explicar ao aluno que as formas escritas no cartaz não são “erradas”, e sim apenas inadequadas ao padrão normativo da língua.

Os próximos exercícios, em especial a questão 3, que foi considerada por nós também como pertencente à abordagem prescritiva, ainda segue uma linha de pensamento semelhante a que acabamos de expor:

Atividades

» As questões de 1 a 3 referem-se ao texto a seguir.



SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas: viagem por um país ao pé da letra*. São Paulo: Abril, 2003. p. 71. (Coleção Superinteressante Apresenta).

JOSE EDUARDO CAMARGO & CORDEL L. SOARES/EDITORA ABRIL

220 Capítulo 13

1. O que o texto da placa permite concluir a respeito do contato de seu autor com as práticas de escrita?
2. Que hipóteses podemos fazer sobre o perfil do autor da placa?
 - ▶ Considere suas respostas anteriores e imagine uma explicação possível para a atitude do autor em relação à busca de adequação de seu texto à forma escrita.
3. Considere o que você aprendeu no capítulo anterior sobre variedades linguísticas e reescreva os dizeres da placa. Efetue as alterações necessárias para que a escrita fique de acordo com a norma culta.

Figura 19: obra 2, volume 1, exercício prescritivo II (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

A principal diferença que percebemos com relação ao exercício anterior é que este já propõe o termo “norma culta”, além de levar em conta o trabalho com variedades linguísticas, que é o tema do capítulo em que o exercício se insere. No entanto, percebemos que as autoras perderam a oportunidade de explicar ao aluno que a norma culta, apesar de ser a bem aceita socialmente, não é a única variedade de uma língua, nem “a mais bonita” ou “a mais correta”. Na verdade, tal conceito tem sido questionado por recentes estudos linguísticos e tem-se considerado a existência de uma norma padrão, ao invés de “culto”. Já que o capítulo do livro propõe falar sobre variedades linguísticas, teria sido mais proveitoso, a nosso ver, se as autoras tivessem proposto mostrar ao aluno que, mesmo não seguindo estritamente a norma culta, a mensagem da placa foi perfeitamente passível de compreensão.

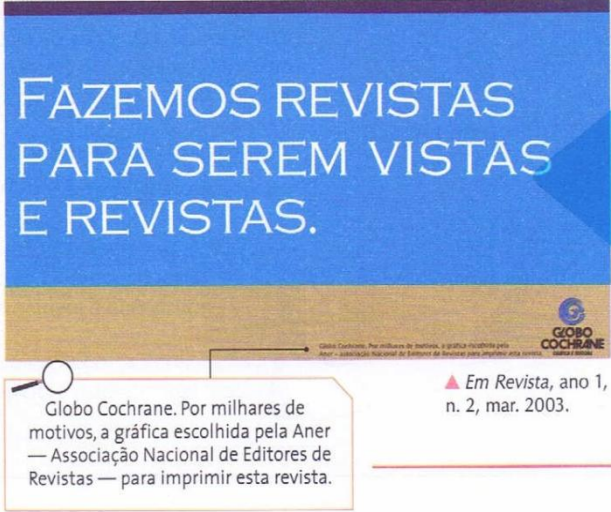
O exercício que analisaremos em seguida, composto por duas questões, foi extraído do segundo volume da coleção em análise, destinado, portanto, ao 2º ano do Ensino Médio:

➤ Observe atentamente a propaganda a seguir para responder às questões 3 e 4.

3. Na propaganda ao lado, o termo *revistas* aparece duas vezes com significados distintos. Quais são eles?

➤ Os diferentes lugares que esse termo ocupa na estrutura da frase determinam também diversas classificações gramaticais para ele. Como se classifica esse termo em cada uma de suas ocorrências?

➤ Considere a informação apresentada no canto inferior direito do anúncio e responda: qual a importância da repetição do termo *revistas* para a construção do sentido do anúncio?



REPRODUÇÃO

Globo Cochrane. Por milhares de motivos, a gráfica escolhida pela Aner - Associação Nacional de Editores de Revistas - para imprimir esta revista.

▲ Em Revista, ano 1, n. 2, mar. 2003.

Relações morfo sintáticas 307

Figura 20: obra 2, volume 2, exercício descritivo-produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Em nossa análise, classificamos a questão de número 3 como descritiva pelo fato de ela solicitar as diversas classificações do termo “revistas”, conforme o entendimento que temos do lugar que ele ocupa na frase. No entanto, ressaltamos como ponto positivo da questão a proposta de se identificarem os diferentes significados da palavra “revistas”, conforme as possibilidades dadas pelo contexto. Assim, seguindo também uma abordagem de gramática produtiva, a questão incita o aluno a compreender que quando o segundo termo “revistas” é classificado como verbo, o anúncio ressalta o fato de o produto anunciado ser lido e relido; e que quando a segunda ocorrência de “revistas” for um substantivo, o anúncio reafirma a qualidade do produto que vende, pois ressalta que a revista em questão não é apenas mais uma no mercado, mas sim uma revista com características que a classificam como um produto de boa qualidade.

A explicação que acabamos de dar serve de resposta à questão de número 4, classificada em nossa análise como produtiva, justamente porque leva o aluno a refletir sobre como o uso da língua contribuiu para a construção de um sentido que valoriza o produto anunciado, colocando-o em um patamar de superioridade com relação a seus concorrentes.

O próximo conjunto de exercícios, também extraído do segundo volume desta coleção, consta no capítulo que trata de substantivos:

► Leia o texto e o anúncio reproduzidos a seguir para responder às questões de 2 a 5.

A prova de que o sexo feminino é o grande culpado
das infelicidades do mundo aqui está:
Automóvel é masculino; trombada é feminino.
Fratura é feminino; curativo é masculino.

Dor é feminino; comprimido é masculino.
Doença é feminino; remédio é masculino.
Miséria é feminino; dinheiro é masculino.
Nascimento é masculino; morte é feminino.

NUNES, Max. *Uma pulga na camisola*: o máximo de Max Nunes. Seleção e organização de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 106.

Algumas das coisas mais importantes na vida são femininas:

felicidade *família*
sexualidade
amizade
esperança *paz...*

Nós cuidamos bem da **saúde** para garantir todas as outras.
Uma homenagem da Wyeth ao Dia Internacional da Mulher

Wyeth
Líder Mundial em Saúde Feminina
www.sempremulher.com.br

REPRODUÇÃO

◀ Nova. São Paulo:
Abril, ano 31, n. 3,
mar. 2003.

Uma homenagem da
Wyeth ao Dia Internacio-
nal da Mulher

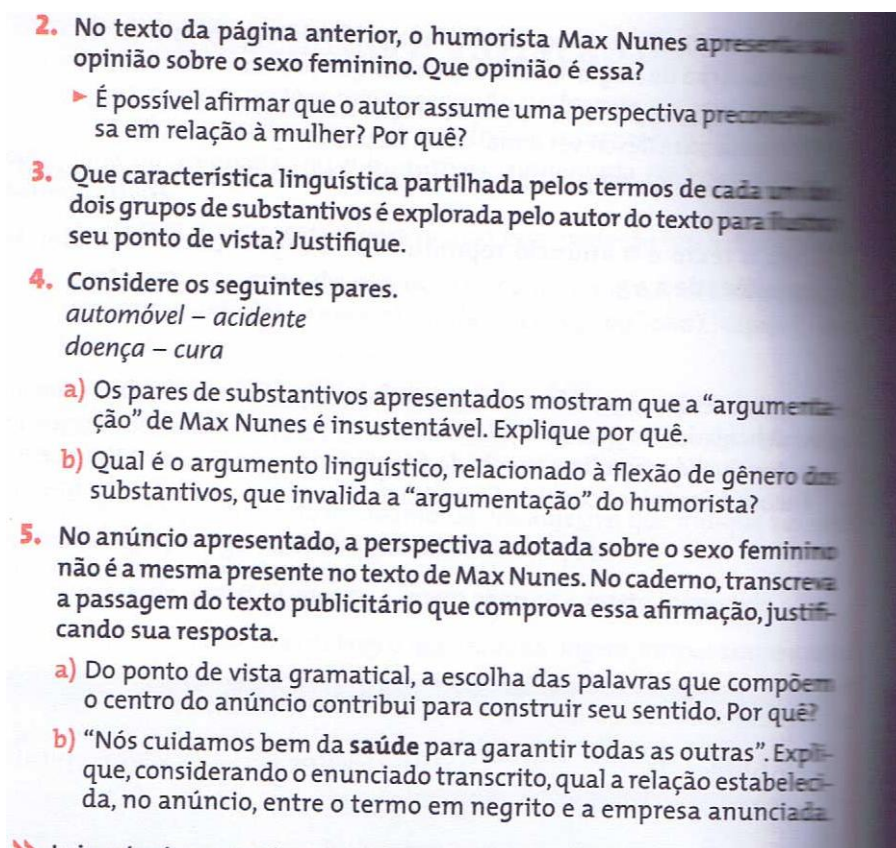


Figura 21: obra 2, volume 2, exercício de abordagens diversas (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Estes exercícios mostram que, muitas vezes, as autoras desta coleção optaram por trabalhar com um mesmo texto e/ou assunto de maneira descritiva e produtiva, além de inserirem questões que servem para “situar” o aluno no assunto do texto abordado. Foram questões da natureza destas últimas que classificamos como pertencentes a outras abordagens, tendo em vista não as percebermos como ligadas às abordagens produtiva, descritiva ou prescritiva de gramática.

Consideramos ser o caso da questão 2 do exercício acima, pois tem como objetivo situar o aluno no assunto dos textos, levando-o a identificar a opinião do autor do primeiro texto, bem como levando-o a perceber o quanto tal posicionamento pode revelar um acentuado preconceito com relação à mulher. Neste tipo de questão, as autoras ainda não adentraram questões linguísticas em si. Compreendemos estas propostas como uma forma de introduzir o trabalho com as estruturas linguísticas, que, geralmente, se inicia logo na questão seguinte. Porém, ressalvamos que questões deste

tipo podem prestar serviços à compreensão global do texto, já que parte, primeiramente, da interpretação do contexto.

É exatamente o que temos na questão de número 3, na qual as autoras introduzem o trabalho com estruturas linguísticas através de uma proposta que consideramos descritiva, bem como o é a proposta da questão de número 4. No entanto, percebemos dentro da própria questão 4 uma tendência à proposta de abordagem produtiva, pois o item b do referido exercício leva o aluno a refletir sobre a explicação linguística que invalida os argumentos preconceituosos do autor do primeiro texto, que é justamente o fato de não haver nenhuma relação entre o sexo natural dos seres e o gênero que a língua lhes deu; em outras palavras, o gênero dos substantivos é algo convencional, totalmente arbitrário.

Com relação à questão de número 5, optamos por classificá-la como pertencente à abordagem produtiva de gramática, por alguns motivos pelos quais classificamos outras questões, como relatado anteriormente. Como se pode perceber pela leitura do enunciado deste exercício, trata-se de uma proposta que abandona as classificações e nomenclaturas gramaticais e se volta diretamente para os sentidos construídos com as palavras escolhidas para a elaboração do anúncio.

O próximo exercício, ainda do volume 2, destoa um pouco dos exercícios apresentados até então, dentre as propostas do referido volume, pois se encaixa, a nosso ver, na perspectiva prescritiva da gramática:

7. Apresentamos, no trecho transcrito a seguir, também extraído do texto de Moacyr Scliar, algumas formas verbais no Infinitivo. Sua tarefa será conjugar os verbos identificados entre parênteses, utilizando os tempos verbais adequados. Considere, no momento de flexioná-los, a relação temporal que devem manter com os verbos que aparecem destacados.

.....
 Ela *foi* para casa, ali perto. * (Morar) no primeiro andar. * (Entrar) sem dificuldade, * (deitar-se), vestida, e * (ficar) ali, no escuro, *soluçando* baixinho. *Soluçando* de paixão, da paixão adormecida que o beijo nela despertara. Paixão por alguém que não * (conhecer), e que não * (ter) como identificar.

Só lhe *resta* esperar pelo próximo blecaute. [...]

SCLIAR, Moacyr. *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001. p. 49-50. (Fragmento).

Figura 22: obra 2, volume 2, exercício prescritivo-produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Como podemos perceber, trata-se de um exercício para a fixação do paradigma de conjugação verbal em Língua Portuguesa. Apesar de ser um exercício de cunho prescritivo, ressaltamos como um ponto positivo o fato de os verbos estarem alocados em um texto, o que, sabidamente, facilita a apreensão, por parte do aluno, das regras de conjugação, uma vez que, investidas de sentido dentro de um contexto específico, tais formas se tornam significativas para quem as aprende.

Os três próximos exercícios fazem parte do terceiro volume da coleção em análise.

O exercício abaixo trata da análise sintática do período composto por coordenação e por subordinação, mais especificamente das diferenças de sentido promovidas pelo uso da oração coordenada sindética adversativa e da oração subordinada adverbial concessiva:

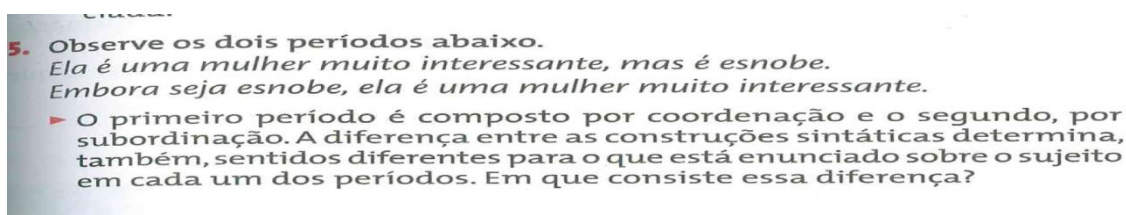


Figura 23: obra 2, volume 3, exercício produtivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Classificamos tal exercício como pertencente à abordagem produtiva pelo fato de não se prender somente à classificação de tais orações, mas, como já dissemos, aos diferentes sentidos que evocam, embora ambas apresentem entre si relações de oposição com o que é exposto da oração principal. Com um exercício como este, o aluno é levado a perceber que a oração coordenada adversativa ressalta o defeito da mulher de quem se está falando, enquanto a oração subordinada adversativa ameniza este defeito com a apresentação de uma qualidade que se sobressai.

O próximo exercício foi identificado como vinculado à abordagem descritiva:

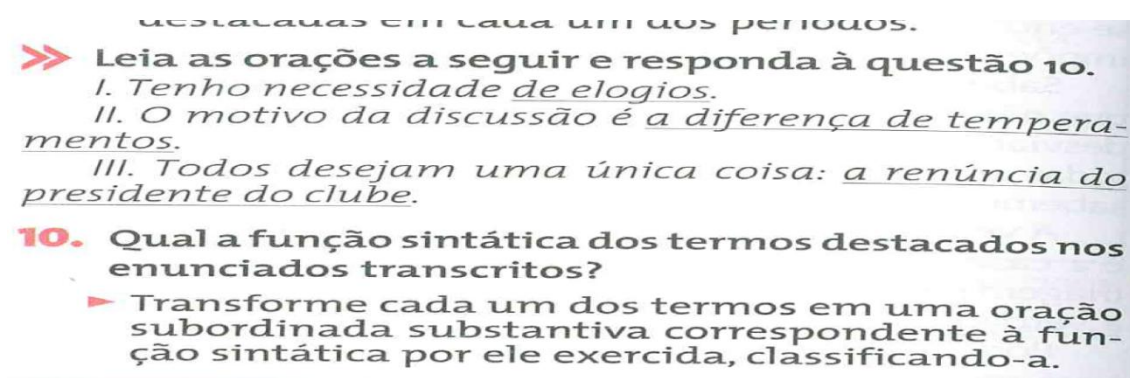


Figura 24: obra 2, volume 3, exercício descritivo (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

Este exercício, que trata das orações subordinadas substantivas, diferentemente do anterior, não explora os diferentes sentidos produzidos pelos diferentes tipos de orações subordinadas substantivas. Trata-se de uma atividade que

leva o aluno a **identificar** funções sintáticas, **transformar** os termos destacados em orações e a **classificar** os tipos de orações criadas. Porém, reconhecemos que o exercício não é puramente descritivo, mas, também, produtivo, já que leva o aluno a criar novas sentenças.

O nosso último exercício da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* parte de um texto, uma tira de Hagar, e propõe questões de cunho descritivo e produtivo, além de outro tipo:

» Leia com atenção o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.

Chris Browne
É PRECISO MÓS-
TRAR AO MUNDO
QUEM VOCÊ É E
DO QUE
É CAPAZ.

HAGAR
OO
HAGAR
THE HORRIBLE
by
DICK BROWNE

APRENDI UMA COISA NA
VIDA, ESTRANHO...

SOU HAGAR,
O TERRÍVEL...
E SEMPRE
CONSIGO O QUE
ESTOU A FIM.

COMETEU UM ERRO DE
GRAMÁTICA, SENHOR.

UMA PESSOA INSTRUÍDA
DIRIA "AQUILO DE QUE
ESTOU A FIM".

ISSO AÍ
É SEU
DINHEI-
RO?

É SIM.

POW!

OK, DE
QUE? ESTOU
A FIM.

▲ BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S. Paulo. São Paulo, 10 set. 2000.

1. Na tira, Hagar conversa com um estranho em um bar. Qual é o assunto dessa conversa?
 - Se considerarmos como se comportam e o que dizem Hagar e o estranho, como podem ser caracterizadas essas duas personagens? Explique.
2. No terceiro quadrinho, o estranho afirma que Hagar cometeu um “erro de gramática”. Que erro foi esse?
 - Com base no que você aprendeu sobre orações subordinadas adjetivas e o uso de pronomes relativos, explique, sintaticamente, o que provocou o “erro” de Hagar.
3. Considerando a conclusão da tira, como podem ser interpretados o comportamento e a última fala de Hagar em relação à correção gramatical feita pelo estranho?

Figura 25: obra 2, volume 3, exercícios descritivo-produtivo e outros (Fonte: *Português: contexto, interlocução e sentido*, 2008).

A primeira questão desta proposta foi uma das que classificamos como pertencentes a outras abordagens, uma vez que não adentram ainda diretamente em questões de análise linguística, mas tratam mais de situar o contexto de produção do texto em análise e direcionar o aluno à sua compreensão. No caso deste exercício, as autoras levam o aluno a identificar o assunto da conversa entre Hagar e o estranho e,

baseado no assunto da conversa, inferir sobre aspectos da personalidade de ambos os personagens.

Já a segunda questão passa ao trabalho linguístico em si, solicitando do aluno a descrição do que teria levado Hagar a cometer o desvio apontado pelo estranho. Se levarmos em conta o apontamento do “erro”, também podemos perceber uma nuance prescritiva neste exercício, uma vez que parte do pressuposto de que há uma forma linguística “certa” para o que se deseja expressar neste contexto.

Identificamos a terceira questão como produtiva porque leva o aluno a refletir sobre a consideração que Hagar tem com relação à correção gramatical feita pelo estranho, que é demonstrada pelo comportamento do *viking*. Espera-se, acreditamos, que o aluno perceba que, em determinadas situações sociais, o domínio da norma padrão é perfeitamente dispensável, já que não implica no alcance dos objetivos do falante.

Na próxima subseção analisamos os exercícios de nossos materiais, classificando-os de acordo com o nível linguístico que ocupam.

7.2.4 Distribuição, por nível linguístico, dos exercícios propostos

Com relação à quantidade de exercícios de cada nível, obtivemos os dados mostrados nas próximas tabelas.

No primeiro volume da coleção, constatamos a seguinte distribuição dos exercícios por nível linguístico:

TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGUÍSTICO NA OBRA *PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO*, VOLUME 1

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	21	10,0%
Morfológico	43	20,4%
Sintático	00	0,0%
Semântico	64	30,5%
Nenhum	82	39,1%
TOTAL	210	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Percebemos pela visualização da tabela, que, no volume do 1º no do Ensino Médio, predominam conteúdos de nenhum nível, seguidos pelo nível morfológico. Veremos, com a observação dos próximos dados, que as autoras optaram, no geral, por enfatizar somente um ou dois níveis para cada série.

Para a 2ª série do Ensino Médio, os conteúdos e níveis linguísticos são os seguintes:

TABELA 14: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGUÍSTICO NA OBRA *PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO*, VOLUME 2

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	00	00,0%
Morfológico	180	77,0%
Sintático	46	19,6%
Semântico	00	00,0%
Nenhum	08	3,4%
TOTAL	234	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

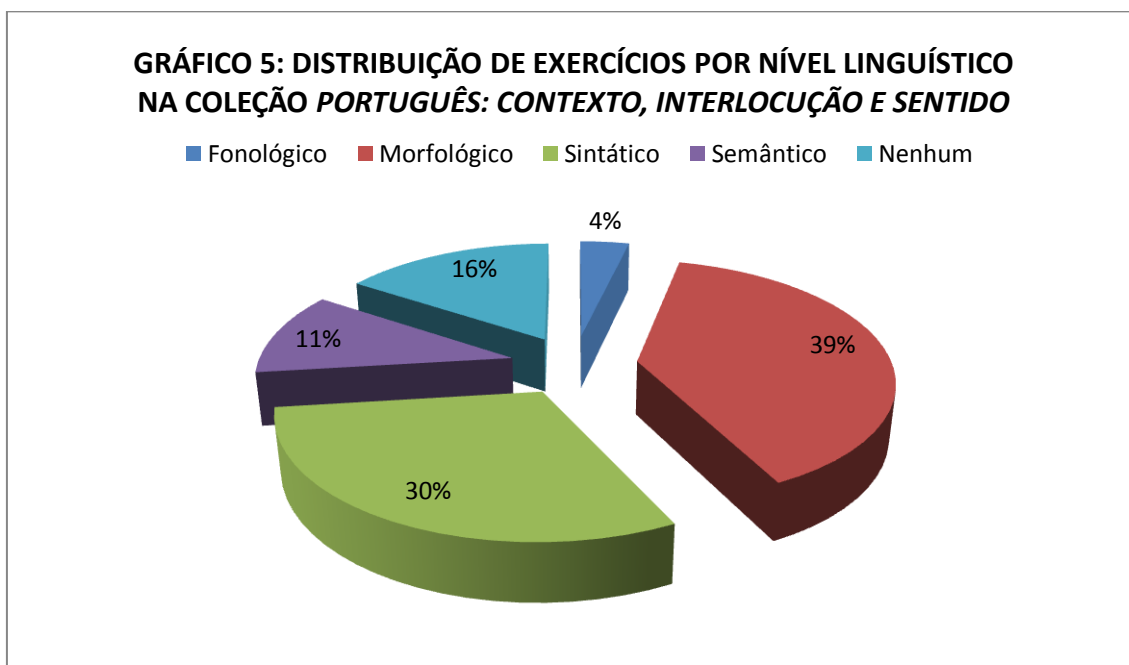
Já para a 3ª série do Ensino Médio, os conteúdos gramaticais, com sua quantidade de exercícios e respectivos níveis linguísticos, que as autoras propõem podem ser verificados na tabela seguinte:

TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS POR NÍVEL LINGUÍSTICO NA OBRA *PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO*, VOLUME 3

Nível linguístico	Quantidade de exercícios	Porcentagem
Fonológico	00	00%
Morfológico	00	00%
Sintático	128	100%
Semântico	00	00%
Nenhum	00	00%
TOTAL	128	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor.

Os dados de toda a coleção foram sintetizados no gráfico que segue, em que verificamos a predominância de exercícios em nível **morfológico** e **sintático**, de maneira análoga ao verificado na coleção anterior:



Fonte: elaborado pelo autor.

Este gráfico nos possibilita constatar que, na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, a predominância é de conteúdos em nível **morfológico** (39%), seguidos por conteúdos em nível **sintático** (30%). Assim como na coleção previamente analisada são minoritários os conteúdos em nível **nenhum**, **semântico** e **fonológico**, com participações, respectivamente, em 16%, 11% e 4% no universo de conteúdos apresentados pela coleção em análise.

Na próxima subseção, analisaremos a relação entre o nível linguístico dos exercícios e as abordagens de ensino de gramática nas quais se encaixam as propostas de atividades.

7.2.5 Análise da relação entre nível linguístico e abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*

Nesta subseção, cumpriremos o passo de nossa metodologia que prevê a análise da relação entre nível linguístico e abordagem de ensino de gramática, já que um de nossos objetivos específicos é verificar se o nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de ensino de gramática adotada para os exercícios.

Na tabela a seguir, mostramos os dados relativos ao volume 1 da coleção:

TABELA 16: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGUÍSTICO DO EXERCÍCIO NA OBRA <i>PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO</i>, VOLUME 1										
Nível linguístico	Exercícios em nível fonológico		Exercícios em nível morfológico		Exercícios em nível sintático		Exercícios em nível semântico		Exercícios em nenhum nível	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abordagem de ensino de gramática										
Abordagem de gramática produtiva	5	23,8%	10	23,3%	00	00%	28	43,7%	29	35,4%
Abordagem de gramática prescritiva	2	9,5%	1	2,3%	00	00%	2	3,2%	2	2,4%
Abordagem de gramática descritiva	9	42,9%	26	60,5%	00	00%	10	15,6%	26	31,%
Nenhuma	5	23,8%	6	13,9%	00	00%	24	37,5%	25	30,4%

abordagem										
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Como podemos observar na tabela, nos exercícios de nível **fonológico**, predomina a abordagem de gramática **descritiva** (42,9%); em exercícios de nível **morfológico**, há a predominância também da abordagem **descritiva** (60,5%); exercícios em nível **semântico** se detêm mais à abordagem **produtiva** (43,7%), bem como o fazem exercícios pertencentes a nenhum nível linguístico (35,4%). Este volume não apresentou exercícios em nível sintático.

Na tabela que vem logo em seguida, constam os dados que encontramos no segundo volume desta coleção:

<p align="center">TABELA 17: RELAÇÃO ENTRE ABORDAGEM DE ENSINO DE GRAMÁTICA E NÍVEL LINGUÍSTICO DO EXERCÍCIO NA OBRA PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, VOLUME 2</p>										
Nível linguístico	Exercícios em nível fonológico		Exercícios em nível morfológico		Exercícios em nível sintático		Exercícios em nível semântico		Exercícios em nenhum nível	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abordagem de ensino de gramática										
Abordagem de gramática produtiva	00	00%	60	33,4%	17	37,0%	00	00%	02	25,0%
Abordagem de gramática	00	00%	09	5,0%	08	17,4%	00	00%	00	00%

Abordagem de gramática produtiva	00	00%	00	00%	25	19,5%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática prescritiva	00	00%	00	00%	38	29,7%	00	00%	00	00%
Abordagem de gramática descritiva	00	00%	00	00%	37	29,0%	00	00%	00	00%
Nenhuma abordagem	00	00%	00	00%	28	21,8%	00	00%	00	00%

Fonte: elaborada pelo autor.

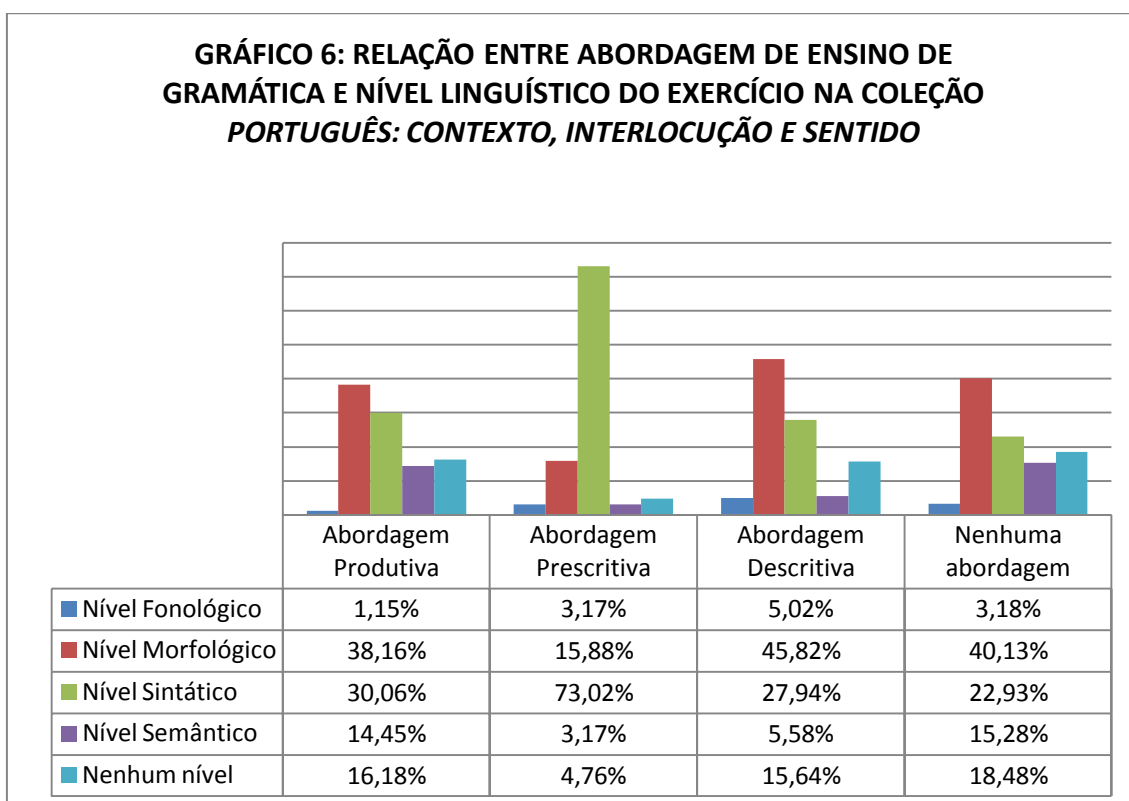
Da observação da tabela, podemos constatar que os exercícios de nível **sintático** foram apresentados, principalmente, de acordo com a abordagem **prescritiva** de gramática (29,7%).

Compilando os dados das três tabelas, chegamos à conclusão de que os exercícios de nível fonológico são propostos, principalmente, de acordo com a abordagem **descritiva**; os exercícios em nível morfológico, em sua maioria, se apresentam na abordagem **descritiva**; exercícios sintáticos se ligam mais à abordagem **prescritiva**; e exercícios semânticos apresentarem maior consonância com a abordagem **produtiva**.

Como o que constatamos nesta coleção com relação ao nível linguístico e a abordagem de gramática não foi o mesmo que constatamos na coleção anterior (em que os exercícios em nível **fonológico** são, principalmente, propostos na abordagem **prescritiva**; os exercícios **morfológicos** são, em sua maioria, dentro da abordagem **produtiva**; exercícios **sintáticos** foram, geralmente, propostos, na abordagem **prescritiva**; os exercícios de nível **semântico** se ligam, primordialmente, à abordagem **descritiva**), concluímos que **não há uma relação necessária entre o nível linguístico**

do exercício e a abordagem de gramática em que ele é proposto, como defendia uma de nossas hipóteses.

Os dados da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* foram sintetizados no nosso último gráfico, em que relacionamos a proporção de exercícios de cada nível linguístico em cada abordagem de ensino de gramática:



Fonte: elaborado pelo autor.

Por este gráfico é possível verificarmos que a abordagem **produtiva** apresenta a maioria de seus exercícios em nível **morfológico** (38,16%); a abordagem **prescritiva** possui grande número de exercícios em nível **sintático** (73,02%); e a abordagem **descritiva** apresenta muitos exercícios em nível **morfológico** (45,82%).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de lançarmos nosso olhar sobre as abordagens de ensino de gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, faz-se necessário traçar algumas considerações finais que, ao mesmo tempo que nos conduzem a algumas conclusões que podem ser vislumbradas a partir desta pesquisa, lançam-nos a questionamentos novos que certamente suscitam a necessidade de outros estudos no vasto e complexo campo do ensino da língua materna.

A fim de darmos um norte inicial a nosso trabalho, estabelecêramos como objetivo geral *investigar quais abordagens de ensino de gramática estariam presentes, de maneira explícita ou subjacente, em exercícios de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. O alcance deste objetivo ligou-se ao alcance primeiro de quatro objetivos específicos, previamente definidos.

Nosso primeiro objetivo específico fora *explicar as abordagens de ensino de gramática presentes em exercícios propostos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Acreditamos tê-lo alcançado na medida em que nos pautamos nos postulados teóricos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e de diversos outros autores em diversos autores (POSSENTI, 1996; NEVES, 1997, 2002, 2006, 2012, 2013; ANTUNES, 2003 e 2007; BUNZEN & MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2006 e 2007; MARTELOTTA, 2010) e utilizamos alguns exercícios específicos retirados dos livros didáticos para explicar os mecanismos que, em conjunto, caracterizam tais exercícios como pertencentes a uma das três abordagens dos citados autores.

O alcance deste objetivo nos possibilitou a resolução do seguinte problema: *que abordagens de ensino de gramática estão presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio?* Delineamos como possível resposta a esta questão a hipótese de que *as abordagens de ensino de gramática presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa são a da gramática descritiva, a da gramática produtiva, e a da gramática prescritiva, com ênfase nesta última abordagem*.

Esta hipótese foi confirmada parcialmente, tendo em vista os seguintes resultados: primeiramente, constatamos que, de fato, foi-nos possível, na maioria das vezes, encaixar os exercícios de gramática dos livros didáticos analisados em uma das três abordagens presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974); em segundo lugar, tivemos, no entanto, a percepção de que alguns dos exercícios de uma de nossas coleções (11% dos exercícios de gramática da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*) não puderam ser encaixados em nenhuma das três abordagens eleitas para a análise, fato que nos levou a criar a categoria “nenhuma abordagem”; em terceiro lugar, e este é o dado responsável pela refutação parcial da hipótese, constatamos que, ao contrário do que esperávamos, não há a predominância da abordagem prescritiva, mas sim da abordagem produtiva (35%), no caso da coleção *Novas Palavras*, e da abordagem descritiva (31%), no caso da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Sobre os achados supracitados temos duas considerações a fazer. Com relação aos exercícios da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* alocados na categoria “outras abordagens”, acreditamos que alguns deles se ligem fortemente à prática de análise linguística, uma vez que, como mencionamos no quarto capítulo do trabalho (item 5.3 *Ensino de gramática ou análise linguística: o que orienta os documentos oficiais?*), exercícios em tal perspectiva se pautam no eixo *uso-reflexão-uso*. Os exercícios de “outras abordagens” que encontramos levam o aluno a perceber exatamente como a utilização de um determinado recurso disponível na língua possibilitou a construção de sentidos outros que não apenas os sentidos denotativos, comumente inerentes a uma dada palavra ou expressão.

Nossa outra consideração diz respeito aos percentuais que encontramos de cada abordagem de ensino de gramática nos livros didáticos. Além de não ter havido a predominância da abordagem prescritiva, como prevêramos, notamos uma equidade visível entre as três abordagens, em ambas as coleções em análise. Na coleção *Novas Palavras*, as porcentagens para as abordagens prescritiva, produtiva e descritiva foram, respectivamente, 33%, 35% e 32%; na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, para as mesmas abordagens, na ordem citada, respectivamente, 11%, 30% e 31%, além dos 28% relativos aos exercícios de “nenhuma abordagem”.

Nosso segundo objetivo específico fora *distinguir propostas de análise linguística e propostas de ensino de gramática normativa nos exercícios dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Acreditamos ter atingido este objetivo pelo fato de termos distinguido no trabalho propostas de cunho prescritivo e descritivo, ligadas ao ensino da gramática normativa, de propostas de cunho produtivo e de “outras abordagens”, que consideramos como ligadas à prática de análise linguística.

Ao atingirmos este objetivo, procuramos solucionar o seguinte questionamento: *quais as principais diferenças e semelhanças entre exercícios de gramática puramente normativa e exercícios de análise linguística?* Como possível resposta a este problema, delineamos a hipótese de que *os exercícios de gramática normativa conduzem ao uso de uma variedade de prestígio, enquanto exercícios de análise linguística conduzem ao desenvolvimento de habilidades para produção e interpretação de textos, bem como à reflexão metalinguística*. Acreditamos que nossa hipótese foi confirmada, uma vez que os exercícios de gramática normativa, considerados em nossa pesquisa como exercícios de abordagem prescritiva, principalmente, mostram-se como aqueles que prezam pelo uso da variedade padrão da Língua Portuguesa e, para isso, apresentam-se como exercícios de repetição, reescrita de acordo com uma dada regra gramatical etc. Já os exercícios de análise linguística, com a abordagem produtiva e “outras abordagens”, como estamos considerando, visaram, principalmente, à compreensão das múltiplas possibilidades de uso do idioma, o que culmina em variadas produções de sentido. Ressalvamos, no entanto, que percebemos serem os exercícios de abordagem descritiva os que mais contribuem para a reflexão metalinguística, o que nos conduz à consideração de que eles se ligam mais, na verdade, à prática de análise linguística.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa se constituiu em *verificar se o nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de ensino de gramática adotada para os exercícios*. Consideramos que este objetivo foi alcançado, já que mapeamos o nível linguístico dos conteúdos gramaticais abordados, cruzando este dado com os dados relativos às abordagens de ensino de gramática adotadas nos exercícios propostos para cada conteúdo, donde foi possível extrairmos as porcentagens que nos mostraram o quanto de cada abordagem havia em cada nível (fonológico, morfológico, sintático, semântico, outros).

Por termos atingido este objetivo, solucionamos o seguinte problema: *o nível linguístico do conteúdo gramatical abordado exerce influência sobre a abordagem de ensino de gramática adotada para os exercícios propostos referentes a tal conteúdo?* Como solução deste problema, nossa hipótese era a de que *a abordagem de ensino de gramática adotada depende do nível linguístico do conteúdo gramatical abordado ou, pelo menos, é influenciada por ele*. Esta hipótese, porém, foi refutada, pois constatamos haver, em percentuais muito próximos, todas as abordagens de ensino de gramática para conteúdos de praticamente todos os níveis linguísticos, em ambas as coleções. Em outras palavras, constatamos uma miscelânea entre as abordagens e os níveis, o que nos indica que um determinado conteúdo gramatical, independentemente do nível linguístico que abarque, pode ser trabalhado dentro de abordagens as mais diversas.

Como quarto e último objetivo específico pretendêramos *analisar de que maneira as orientações para o ensino de gramática preconizadas nos PCN e no PNLEM/PNLD são seguidas por livros didáticos aprovados para a distribuição em escolas públicas*. Cremos que este objetivo também foi alcançado pelo fato de, no primeiro capítulo do trabalho, termos explanado as recomendações dos citados documentos oficiais no que diz respeito ao ensino da gramática, além dos critérios utilizados pelos programas de análise dos livros didáticos no processo avaliativo de tais materiais, bem como pelo fato de a análise de nosso *corpus* já revelar, por si só, um panorama geral a respeito do que tem sido proposto nos manuais.

Ao alcançarmos este objetivo, cremos termos solucionado o questionamento a respeito de *em que medida para o ensino de gramática preconizadas nos PCN e no PNLEM/PNLD aparecem nos livros didáticos aprovados para a distribuição em escolas públicas*. A hipótese por nós levantada era a de que *livros didáticos analisados e aprovados pelo PNLEM/PNLD trazem lacunas quanto à abordagem da gramática, não atendendo a certos critérios do próprio PNLEM/PNLD nem dos PCN*.

Acreditamos que a mencionada hipótese foi confirmada parcialmente, pois, por um lado, os livros didáticos realmente cumprem com os percentuais recomendados pelos documentos oficiais quanto às abordagens de ensino de gramática, já que propiciam o equilíbrio entre as abordagens e, por conseguinte, o equilíbrio entre ensino de gramática normativa e prática de análise linguística. Por outro lado, não podemos

deixar de relatar o fato de termos constatado questões de cunho ainda puramente normativo, inclusive com apresentação de concepções de “certo” e “errado” e guia para que o aluno siga o que é considerado “certo”, já que o “errado” não seria respaldado como língua. Abordagens como esta não são referendadas nos documentos oficiais brasileiros no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em específico, no que toca ao ensino da gramática. Por esse motivo, os guias fazem ressalvas em relação às coleções aprovadas.

Acreditamos que nossa pesquisa constatou que o livro didático de Língua Portuguesa, geralmente o principal material de apoio à prática docente, apresenta abordagens de ensino de gramática que (1) conduzem ao uso de uma variedade de prestígio (abordagem prescritiva), (2) desenvolvem a habilidade para produção e compreensão/interpretação de textos, de como usar a língua (abordagem produtiva e também exercícios de “outras abordagens”) e (3) desenvolvem a habilidade de reflexão e raciocínio sobre a língua, reflexão metalinguística (abordagem descritiva).

Assim, cremos que este trabalho constrói uma ponte entre as contribuições que a Linguística Aplicada tem dado ao ensino de língua materna e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de quem esperamos cada vez mais refinamento crítico no tratamento dispensado ao material didático, desde o processo de escolha até sua utilização no complexo mundo da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas; Maneiras de compreender Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas – SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011, p. 11-33.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras do caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEM, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 1999.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Maria (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, Clécio dos Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, p. 73-118.

- CARMAGNANI, Anna Maria. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 45-55.
- CASTILHO, Luciana Tomé de Souza. **A abordagem da gramática em material didático do Ensino Médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis – SC: Insular, 2000, p. 17-32.
- CORACINI, Maria José. Apresentação. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 11-14.
- CORACINI, Maria José. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 105-124.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo da (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 157-176.
- FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: _____ (Org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-74.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. In: FREITAS, Neli Klix (Org.). **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: UDESC, 2007.
Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013, 16:05:30.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K, McINTOSH, Angus e STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: In: MARTELOTTA, Mário Eduardo da (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 125-140.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. Tradução Marilda Winkler Averbug, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-43.

_____. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011, p. 10-24.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MANTOVANI, Paulilo Katia. **O programa nacional do livro didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 43-70.

MATA, Waldnylson Martiniano da. **Educação linguística**: análise do ensino de gramática em apostila de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES, Vera. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011, p. 25-50.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Estudar os usos linguísticos ou a visão funcionalista da linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 15-34.

_____. **Que gramática estudar na escola?**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 235-24.

PASSOS, Claiz & PASSOS, Maria Emiliania. **Princípios de uma gramática modular**. São Paulo: Contexto, 1990.

PÉRES, Maria José Ferreira. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIERONI, Magali Aparecida Beneton. **Ensino de Língua Portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PNLD. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

PNLEM. **Língua Portuguesa: catálogo do programa nacional do livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições do ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOBRAL, Adail. Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, p. 19-46

SOUZA, Paulo Chagas de; SANTOS, Raquel Santana. Fonologia. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. Contexto, São Paulo, 2010, p. 33-58.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011, p. 57-64.

SOUZA, Edson Rosa Francisco de. Gramática funcional: da oração rumo ao discurso. In: **Domínios de lingu@gem**: revista eletrônica de linguística. (www.dominiosdelinguagem.org.br). Ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008 – ISSN 1980-5799.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS

PNLEM / 2007 – FICHA DE AVALIAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA BRASILEIRA

Código da obra

Código do avaliador

Identificação da obra Volume único Coleção

Número de páginas: _____

Classificação Recomendada
 Não recomendada

INSTRUÇÕES

Sempre que for necessário, cada item deverá ser justificado e exemplificado, uma vez que as informações registradas alimentarão a elaboração de resenhas e pareceres futuros.

As respostas afirmativas deverão ser graduadas em ótimo (O), bom (B), suficiente (S) ou insuficiente (I), sempre que houver na ficha o campo correspondente.

DESCRIÇÃO GERAL DA OBRA

FICHA I. AVALIAÇÃO DE ASPECTOS GERAIS

I.1. Aspectos formais

- a) O sumário reflete a organização interna da obra e permite a rápida localização da informação? SIM NÃO
- b) Os recursos gráficos, relativos à estrutura hierárquica (seções, títulos, subtítulos), auxiliam na localização e na compreensão das informações? SIM NÃO
- c) O desenho, a cor e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, atendem a critérios de legibilidade? SIM NÃO

d) As referências bibliográficas, citadas ao longo da obra, estão completas e atualizadas de acordo com a ABNT? SIM NÃO

e) A impressão prejudica a legibilidade no verso da página? SIM NÃO

f) A obra está isenta de erros de revisão gráfica? SIM NÃO

1.2. Aspectos estruturais

a) A obra organiza os conteúdos em seções, capítulos, subitens? SIM NÃO

b) Os conteúdos distribuem-se pela obra de maneira dosada?
 SIM NÃO
 O B S I

c) Entre os capítulos que compõem cada livro, há unidade de princípios, que resulta em abordagem e encaminhamento coerentes e harmônicos?
 SIM NÃO
 O B S I

d) Entre os volumes que compõem as coleções, há unidade de princípios, que resulta em abordagem e encaminhamento coerentes e harmônicos?
 SIM NÃO
 O B S I

1.3. Linguagem – verbal e não-verbal

a) As ilustrações estão integradas ao conteúdo?
 SIM NÃO
 O B S I

Há uso excessivo de ilustrações? SIM NÃO

b) Os textos, os gráficos, as tabelas e as ilustrações estão identificados em relação às fontes? SIM NÃO

c) A linguagem está adequada ao grau de escolaridade a que se destina o livro?
 SIM NÃO
 O B S I

d) A linguagem apresenta clareza na expressão das idéias?
 SIM NÃO
 O B S I

e) A linguagem apresenta graves inadequações no que se refere ao uso da variedade padrão? SIM NÃO

ANEXO

27

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA

1.4. Preceitos éticos

- a) A obra veicula preconceitos e discriminações (de origem, cor, condição sócio-econômico-cultural, etnia, gênero, linguagem), privilegiando grupo, camada social ou região do País? SIM NÃO
-
- b) A obra divulga matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, bebidas alcoólicas, medicamentos, drogas e armamentos, entre outros? SIM NÃO
-
- c) A obra faz publicidade de artigos, serviços ou organizações comerciais (salvaguardada a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário)? SIM NÃO
-
- d) A obra faz doutrinação religiosa? SIM NÃO
-
- e) A obra veicula idéias que promovam o desrespeito ao meio ambiente? SIM NÃO

**FICHAS DE AVALIAÇÃO RELATIVAS A ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
DAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA**

FICHA 2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

2.1. Conceitos gerais

- a) O texto é concebido como um processo construído em situação de interação? SIM NÃO
(Ou é considerado apenas um produto, desvinculado da situação comunicativa?) D B S I
-
- b) A concepção de leitura contempla a possível multiplicidade de sentidos construídos a partir do texto? SIM NÃO
(Ou contempla o texto como dotado de um único sentido hegemônico?) D B S I
-
- c) A produção textual é concebida em suas diversas etapas do processo de construção: planejamento, execução e revisão? SIM NÃO
 D B S I
-
- d) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto à concepção de texto e quanto aos fatores de textualidade (aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e conectividade)? SIM NÃO
 D B S I

2.2. Metodologia de ensino

2.2.1. Da leitura

a) A seleção de textos propicia o contato do aluno com diversos gêneros textuais?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
b) A seleção de textos contempla:		
tanto textos literários quanto não-literários?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
tanto textos da modalidade oral quanto da modalidade escrita?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
gêneros de maior circulação social, ligados à experiência do aluno?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
opções que levam em conta o compromisso de ampliar o repertório cultural do aluno?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<hr/>		
c) Há predominância de textos apresentados na íntegra?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Caso contrário, os fragmentos constituem unidade coerente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Os fragmentos estão contextualizados em relação à obra de que foram extraídos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<hr/>		

AS ATIVIDADES DE LEITURA

d) levam em consideração os fatores de textualidade para a construção do sentido do texto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
e) exploram os textos em seus aspectos mais significativos e pertinentes - quanto ao conteúdo e à forma?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
f) propõem questões de caráter interpretativo, inferencial e crítico? (Du se limitam a propiciar digressões de caráter subjetivo e/ou a testar a compreensão do texto?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
g) exploram os elementos lingüísticos como recursos para a construção do sentido textual? (Du se limitam a utilizar o texto como pretexto para exploração de conteúdos gramaticais?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
h) desenvolvem estratégias que promovam a ampliação do vocabulário?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
i) exploram os implícitos como elementos fundamentais à construção do sentido do texto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		

ANEXO

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA

- j) exploram os constituintes de cada gênero aplicados à construção do texto? (Ou se limitam a descrever os gêneros textuais desvinculados da construção do texto?) SIM NÃO
 0 B S I
-
- l) contemplam a intertextualidade, de modo a motivar a inter-relação de conteúdos e/ou formas? SIM NÃO
 0 B S I
-
- m) propiciam a abordagem da interdisciplinaridade e o conseqüente diálogo com áreas afins? SIM NÃO
 0 B S I
-
- n) desconsideram a articulação com as atividades de produção textual e com os conhecimentos lingüísticos e literários? SIM NÃO

2.2.2. Da produção

AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:

- a) objetivam a formação do aluno como autor, que visa a atingir propósitos comunicativos nas diversas situações de interação social? SIM NÃO
 0 B S I
-
- b) levam em consideração os fatores de textualidade? SIM NÃO
 0 B S I
-
- c) consideram os elementos de contextualização, em especial o destinatário, a situação, a finalidade? (Ou se limitam a propor um tema para redação?) SIM NÃO
 0 B S I
-
- d) consideram as etapas de planejamento, execução e revisão? (Ou privilegiam o produto final?) SIM NÃO
 0 B S I
-
- e) desenvolvem estratégias para garantir a progressão temática no desenvolvimento de textos? SIM NÃO
 0 B S I
-
- f) desenvolvem a capacidade de construção textual a partir de elementos formais, tais como uso do vocabulário, mecanismos coesivos, organização do período, estruturação em parágrafos? SIM NÃO
 0 B S I
-
- g) exploram a estrutura dos tipos básicos de texto (descrição, narração, dissertação expositiva/argumentativa)? SIM NÃO
 0 B S I

- h) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade oral? SIM NÃO
 O B S I
-
- i) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade escrita? SIM NÃO
 O B S I
-
- j) desconsideram a articulação com as atividades de leitura e com os conhecimentos lingüísticos e literários? SIM NÃO
 O B S I

FICHA 3. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

3.1. Conceitos gerais

- a) A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem? SIM NÃO
 O B S I
-
- b) A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural? SIM NÃO
 O B S I
-
- c) A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso? SIM NÃO
 O B S I
- É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação? SIM NÃO
-
- d) A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente - padrão de uso? SIM NÃO
(Du se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente - padrão normativo?) O B S I
-
- e) A variação lingüística é vista como um fenômeno próprio das línguas? SIM NÃO
 O B S I
- É avaliada negativamente? SIM NÃO
-
- f) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto aos conteúdos lingüísticos? SIM NÃO

ANEXO

131

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA

3.2. Metodologia de ensino

AS ATIVIDADES PROPOSTAS:

a) apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato lingüístico? (Ou como um fim em si mesmo?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
b) promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
c) consideram os componentes lingüísticos fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
d) contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
e) abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos? (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
f) estão integradas ao texto, considerando o material lingüístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
g) desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO				

FIGHA 4. CONHECIMENTOS LITERÁRIOS

4.1. Conceitos gerais

a) A obra concebe a literatura como campo produtor de conhecimento, a partir da reordenação do mundo reconstruído na palavra?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
b) A literatura é concebida como fator constitutivo da memória cultural e, portanto, do capital simbólico e/ou do projeto identitário coletivos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I
c) A concepção de literatura considera seu caráter de renovação e de desautomatização do uso referencial da língua?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> I

d) A obra leva à compreensão do processo histórico da literatura brasileira? SIM NÃO
 D B S I

e) A abordagem dos conteúdos literários fundamenta-se na compreensão e no reconhecimento das especificidades da linguagem e do universo literários? SIM NÃO
 D B S I

f) A obra apresenta problemas graves quanto aos conceitos literários e estéticos? SIM NÃO

4.2. Metodologia de ensino

a) O estudo da literatura contempla a multiplicidade da produção literária brasileira? SIM NÃO
 D B S I

b) A seleção de textos contempla:
 textos pertinentes e representativos quanto a procedimentos, autores e correntes estético-literárias? SIM NÃO
 D B S I

tanto obras e/ou autores canônicos quanto não-canônicos? SIM NÃO
 D B S I

textos em prosa e em verso de forma equilibrada? SIM NÃO
 D B S I

gêneros habitualmente menos estudados, como peças teatrais, literatura de cordel ou letras de música popular? SIM NÃO
 D B S I

c) A obra considera também a produção literária brasileira posterior à década de 60 do século XX? SIM NÃO

d) A abordagem da literatura brasileira considera sua especificidade no confronto com outras literaturas de língua portuguesa? SIM NÃO
 D B S I

e) A apresentação dos textos orienta-se por um critério específico, como o da ordenação cronológica ou da coincidência temática ou de gêneros textuais? SIM NÃO

ANEXO

133

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO . LÍNGUA PORTUGUESA

AS ATIVIDADES PROPOSTAS CONTEMPLAM:

f) a integração com o texto analisado?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
g) o exame das estratégias de construção da lógica interna do texto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
h) a correlação entre os elementos constitutivos do texto e os contextos estético e histórico-cultural? (Ou se limitam ao reconhecimento de traços característicos?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
i) a análise comparativa entre poéticas e/ou correntes estético-literárias diversas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
j) o diálogo entre a literatura e outras linguagens artísticas, consideradas como um sistema de relações inter-semióticas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
l) a interação entre a abordagem dos conteúdos programáticos e a visão de mundo contemporânea?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
m) as atividades desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção, e com os conhecimentos lingüísticos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

FICHA 5. ATIVIDADES E EXERCÍCIOS

AS ATIVIDADES E OS EXERCÍCIOS PROPOSTOS:

a) estimulam o aluno a observar, interpretar, descrever e analisar o conteúdo, propiciando, assim, o debate de idéias por meio de seu posicionamento crítico?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
b) contêm perguntas que exigem inferências para a busca de respostas? (Ou contêm perguntas que se limitam à cobrança de conhecimentos automatizados?)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
c) estimulam a complementação das informações por meio de pesquisa em outras fontes?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I
<hr/>		
d) consideram o universo de referências culturais do estudante de ensino médio?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I

FICHA 6. MANUAL DO PROFESSOR

- | | | |
|--|---|---|
| a) O manual explicita as escolhas teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| b) Há coerência entre a proposta apresentada no manual e sua utilização na elaboração da obra? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| c) Os objetivos das atividades são explicitados? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| d) Apresentam-se propostas de avaliação da aprendizagem? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| e) As orientações quanto às respostas aos exercícios prevêm flexibilidade na aplicação?
(Ou funcionam como rígida prescrição para guiar o trabalho do professor?) | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| f) O manual orienta, com formulações claras e precisas, a utilização do material em sala de aula? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| g) As orientações visam à articulação das atividades de leitura, produção textual e os componentes lingüísticos e literários? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| h) Apresentam-se sugestões de leituras e/ou outros recursos que contribuem para a formação e a atualização do professor? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| i) Apresentam-se sugestões de atividades (como, por exemplo, projetos, pesquisas, jogos) e de leituras complementares para os alunos? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| j) Indicam-se as fontes bibliográficas que fundamentam as opções da obra? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I |
| Comentam-se, mesmo que brevemente, essas fontes bibliográficas? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |

OBSERVAÇÕES

135

ANEXO

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO. LÍNGUA PORTUGUESA

CASOS DE EXCLUSÃO

A obra será excluída se:

desrespeitar os preceitos éticos, previstos no edital e especificados na ficha 1 (cf. seção 1.4)

não contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico (cf. ficha 5.a)

apresentar problemas conceituais graves quanto à leitura e à produção de textos, e aos conhecimentos lingüísticos e literários (cf. seções 2.1.d, 3.1.f, 4.1.f)

desconsiderar a articulação entre as atividades de leitura e produção textuais e as relativas a conteúdos lingüísticos e literários (cf. seções 2.2.1.n, 2.2.2.j, 3.2.g, 4.2.m)

não explicitar as escolhas teórico-metodológicas, no Manual do Professor (cf. ficha 6.a)

não apresentar coerência entre as escolhas teórico-metodológicas, apresentadas no Manual do Professor, e sua utilização na obra didática (cf. ficha 6.b)

contemplar apenas textos literários ou apenas textos não-literários (cf. seção 2.2.1.b)

avaliar a variação lingüística negativamente, desrespeitando as diversidades lingüísticas e culturais (cf. seção 3.1.e)

apresentar graves inadequações no que se refere ao uso da variedade padrão (cf. 1.3.e)

OBS. Caso seja assinalado um dos itens acima, a obra será excluída do PNLEM 2007.

SEGUNDA PARTE:

ANÁLISE AVALIATIVA

A. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO

II – O ENSINO DE LEITURA

a) Coletânea de textos

1. A coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece ao adolescente/jovem do Ensino Médio?	S (sim) / N (não) Coleção
1.1 Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos?	
1.2 Inclui multimodais?	
1.3 Contempla a produção própria das culturas juvenis (incluindo a produção escrita e imagética)?	
2. A coletânea favorece experiências significativas de leitura?	S (sim) / N (não) Coleção
2.1 Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira, quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros?	
2.2 Os textos são autênticos?	
2.3 Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes?	
2.4 Os textos mantêm fidelidade à diagramação e leiaute próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão?	

b) As atividades

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?	S (sim) / N (não) Coleção
3.1 Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?	
3.2 Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?	
3.3 Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?	
3.4 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido?	
3.5 Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?	
3.6 Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?	
3.7 Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?	

4. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?	S (sim) / N (não) Coleção
4.1 Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?	
4.2 Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?	
4.3 Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais?	
4.4 Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto?	

c) Gêneros/tipos

Lista de gêneros ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) dos textos propostos para o ensino de leitura.

V. 1	V. 2	V. 3

III – O TRABALHO COM A LITERATURA

5. Coletânea de textos literários	S (sim) / N (não) Coleção
5.1 Os textos escolhidos são relevantes para a formação do aluno como leitor de literatura (são de autores representativos de diferentes correntes estético-literárias e de diferentes regiões; contemplam autores e gêneros menos estudados, como peças teatrais, literatura de cordel, letras de música popular)?	
5.2 abordagem da literatura brasileira dialoga com outras literaturas de língua portuguesa?	
5.3 A apresentação dos textos orienta-se por um critério específico (ordenação cronológica; coincidência temática; gêneros textuais)?	
5.4 A presença de textos integrais é significativa?	
5.5 As fontes consultadas são respeitadas com fidedignidade?	

a) As atividades

6. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor de literatura?	S (sim) / N (não) Coleção
6.1 Estimulam o aluno a conhecer a obra completa de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?	
6.2 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto na apreensão de efeitos de sentido?	
6.3 Levam o aluno à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária?	
6.4 Estabelecem relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção?	

6.5 Articulam procedimentos de construção do texto literário com as tendências estéticas correspondentes?	
6.6 Aproximam adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto?	

b) Conhecimentos literários

7. A obra fornece uma base conceitual consistente para o tratamento do fenômeno literário?	S (sim) / N (não) Coleção
7.1 Favorece a compreensão da literatura como campo de conhecimento (cotidiano, filosófico, coletivo)?	
7.2 Permite entender a literatura como fator constitutivo da cultura?	
7.3 Leva em conta as especificidades linguísticas do texto literário?	
7.4 Favorece a compreensão do processo histórico da literatura brasileira?	
7.5 Recorre a abordagens teórico-críticas contemporâneas?	

c) Conteúdos

Lista dos conteúdos de literatura com que a coleção trabalha.

V. 1	V. 2	V. 3

IV. PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

a) As atividades

8. As atividades situam a prática da escrita em seu universo de uso social?	S (sim) / N (não) Coleção
8.1 Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)?	
8.2. Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário)?	
8.3. Definem objetivos plausíveis para a escrita do aluno?	
8.4. Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	

9. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	S (sim) / N (não) Coleção
9.1. Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	
9.2. Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
9.3. Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos)?	
9.4. Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?	
9.5. Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

b) Gêneros/ Tipos

Lista os gênero ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos.

V. 1	V. 2	V. 3

V. ORALIDADE

a) As atividades

10. As atividades propostas colaboram efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno?	S (sim) / N (não) Coleção
10.1 Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção?	
10.2 Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?	
10.3 Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?	
10.4 Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)?	
10.5 Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?	
10.6 São isentas de preconceitos associados às variedades orais?	
10.7 Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?	

b) Gêneros/ tipos

Lista dos gênero ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção e compreensão de textos orais.

V. 1	V. 2	V. 3

VI. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

a) As atividades

11. As atividades propostas oferecem uma abordagem consistente dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas?	S (sim) / N (não) Coleção
11.1 Promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?	
11.2 Consideram o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio?	
11.3 Propõem questionamentos acerca de conceitos/definições consagrados na tradição gramatical?	
11.4 Selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de ensino em questão?	
11.5 Consideram a variação linguística (com ênfase no português brasileiro contemporâneo), na abordagem das diferentes normas?	

b) Conteúdos

Lista dos conteúdos com que a coleção trabalha.

V. 1	V. 2	V. 3

B. ADEQUAÇÃO DA COLEÇÃO À LINHA PEDAGÓGICA DECLARADA

VII. MANUAL DO PROFESSOR

12. O Manual do Professor cumpre adequadamente suas funções?	S (sim) / N (não) Coleção
12.1. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?	
12.2. Descreve a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles?	
12.3. Apresenta o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados?	
12.4. Indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro?	
12.5. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?	
12.6. Propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola?	
12.7. Apresenta textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno?	

Há coerência entre os pressupostos declarados no Manual do Professor e o que é efetivamente realizado no Livro do Aluno?

S (sim) / N
(não)
Coleção

C. CORREÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE CONCEITOS, INFORMAÇÕES E PROCEDIMENTOS

13. Os conceitos, informações e procedimentos são apresentados de forma contextualizada e atualizada, sem erro ou indução a erro?

S (sim) / N
(não)
Coleção

D. RESPEITO À LEGISLAÇÃO, ÀS DIRETRIZES E ÀS NORMAS OFICIAIS RELATIVAS AO ENSINO MÉDIO E OBSERVÂNCIA DE PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AO CONVÍVIO SOCIAL

14. A obra em análise obedece aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e outros)?

S (sim) / N
(não)
Coleção

A coleção cumpre a exigência legal de

S (sim) / N
(não)
Coleção

14.1. não disseminar estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos?

14.2. não fazer doutrinação religiosa e/ou política?

14.3. não utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?

E. ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA EDITORIAL E DO PROJETO GRÁFICO AOS OBJETIVOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA COLEÇÃO

15. O projeto gráfico é adequado à proposta pedagógica da obra?	S (sim) / N (não) Coleção
15.1.A organização é clara, coerente, funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?	
15.2.A legibilidade gráfica é adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras, do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do formato, dimensões e disposição dos textos na página?	
15.3.A organização da obra por estruturas hierarquizadas (títulos, subtítulos etc.) é identificada por meio de recursos gráficos?	
15.4.A impressão e revisão são isentas de erros graves?	
15.5.O sumário reflete claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir rápida localização das informações?	
15.6.A impressão permite a legibilidade no verso da página?	
16. As ilustrações e imagens	S (sim) / N (não) Coleção
16.1.são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas?	
16.2.retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?	
16.3.quando de caráter científico, respeitam as proporções entre objetos ou seres representados?	
16.4.estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação de fontes ou acervos de onde foram reproduzidas?	
16.5.apresentam títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas?	
16.6.apresentam legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço?	

TERCEIRA PARTE: SÍNTESE AVALIATIVA

Principais qualidades da coleção:

Principais limitações da coleção:

Cuidados com o uso da coleção em sala de aula:

