

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

IVELAINE DE JESUS RODRIGUES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS APOSTILAS
DIDÁTICAS DO ENSINO MÉDIO**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

IVELAINE DE JESUS RODRIGUES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS APOSTILAS
DIDÁTICAS DO ENSINO MÉDIO**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Lopes Fávero.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

*Confia ao Senhor as tuas obras e os
teus planos serão estabelecidos.
(Provérbios 16: 3)*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus.

À Capes, pela concessão da bolsa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo enriquecimento acadêmico proporcionado.

À minha família, meu pilar.

À professora Dr^a Leonor Lopes Fávero, orientadora generosa e comprometida. Meu eterno agradecimento!

Ao professor Dr. Jarbas Vargas Nascimento que, mesmo com toda ocupação que a vida profissional lhe impõe, teve o carinho de me atender nos momentos em que precisei e, como se não bastasse, aceitou participar da minha banca examinadora de qualificação e defesa, fazendo sugestões significativas.

Ao professor Agnaldo Martino que, com grande generosidade, concordou em fazer parte da banca examinadora de qualificação e defesa, apontando itens relevantes para que meu trabalho chegasse a esse resultado.

Aos professores Dr. João Hilton Sayeg e Dr. Carlos Héric Silva Oliveira, por terem concordado em fazer parte da banca examinadora de defesa e pela leitura atenta do meu trabalho.

À Dr^a Christianne Gally, por todo o auxílio durante os anos de caminhada.

Aos amigos que me ajudaram nessa luta e que me incentivaram.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente passaram por minha vida, contribuindo, de alguma forma, com o meu crescimento profissional.

RESUMO

A partir do pressuposto de que há uma adesão crescente por parte das escolas particulares em adotar, como material didático, apostilas de ensino, as grandes editoras têm investido cada vez mais na comercialização desse tipo de material, considerado, por elas, inovador. Embasado nos fundamentos teórico-metodológicos da História das Ideias linguísticas (AUROUX, [1992] 2009; FÁVERO e MOLINA, 2006; COLOMBAT, FOURNIER e PUECH, 2017), este trabalho tem como objetivo descrever e analisar como são estruturados os conteúdos gramaticais nas apostilas didáticas do sistema de ensino Anglo e quais são as ideias linguísticas que os fundamentam, com a finalidade de identificar quais são as práticas adotadas por esses sistemas que legitimam a ideia de que são materiais ligados aos critérios de ensino de Língua Portuguesa propostos pelo Ministério da Educação e de investigar qual é a função das apostilas didáticas de ensino. Com essa análise, pretendemos afirmar que, apesar da preocupação em abordar os diversos estudos linguísticos que efervesciam em cada período analisado, as ideias, efetivamente, não apresentam um elo com os conteúdos gramaticais, que seguem, majoritariamente, o modelo da gramática normativa tradicional e têm, como objetivo, a aprovação nos exames para o ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: *História das Ideias Linguísticas, Sistemas apostilados de ensino, Sistema Anglo, Gramática da língua portuguesa, Ensino de Língua Portuguesa.*

ABSTRACT

Based on the assumption that there is a growth in adhesion on the part of private schools to adopt, as didactic material, teaching handbooks, the major publishers have invested more and more in the commercialization of this type of material, considered by them, innovative. Based on the theoretical-methodological foundations of the History of Language Ideas (AUROUX, [1992] 2009; FÁVERO & MOLINA, 2006; COLOMBAT, FOURNIER E PUECH, 2017), the aim of this work to describe and analyze how the grammatical contents are structured in Anglo teaching system didactic workbooks and which are the linguistic ideas that support them, in order to identify the practices adopted by these systems that legitimize the idea that they are materials linked to the criteria of Portuguese Language teaching proposed by the Ministry of Education and to investigate the function of the teaching handbooks. With this analysis, we intend to affirm that, in spite of the concern to approach the different linguistic studies that raised in each analyzed period, the ideas do not, in fact, present a link with the grammatical contents, that follow, mainly, the model of the traditional normative grammar and have, as objective, the approval for the examinations for the entrance in the higher education.

Keywords: Anglo System, Handbook Teaching Systems, History of Linguistic Ideas, Portuguese Language Grammar, Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

Abrelivros - Associação Brasileira dos Editores de Livros

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CESCEM - Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE - Fundação de Assistência ao Educando

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IUB - Instituto Universal Brasileiro

LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD EJA - Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLEM - Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o Plano

USAID - *United States Agency for International Development*

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Apostila Anglo 1982.....	96
Imagem 2: concordância nominal e verbal.....	98
Imagem 3: elementos mórficos 1.....	99
Imagem 4: elementos mórficos 2.....	100
Imagem 5: formação de palavras.....	100
Imagem 6: vozes verbais.....	102
Imagem 7: funções do “se”.....	105
Imagem 8: fonologia 1.....	105
Imagem 9: fonologia 2.....	106
Imagem 10: Apostila Anglo 1984/ 1985.....	108
Imagem 11: estrutura da frase.....	110
Imagem 12: sujeito e predicado.....	110
Imagem 13: termos associados ao verbo.....	111
Imagem 14: termos relacionados ao nome 1.....	112
Imagem 15: termos relacionados ao nome 2.....	112
Imagem 16: tipos de predicado 1.....	113
Imagem 17: tipos de predicado 2.....	113
Imagem 18: tabela – orações subordinadas substantivas.....	114
Imagem 19: boxe – orações subordinadas substantivas.....	114
Imagem 20: orações reduzidas.....	115
Imagem 21: gráfico – sílaba tônica 1.....	117
Imagem 22: ortografia.....	118
Imagem 23: crase.....	120
Imagem 24: Apostila Anglo (1990/ 1991).....	122
Imagem 25: estrutura de palavras.....	124
Imagem 26: hibridismos.....	125
Imagem 27: classes de palavras.....	126
Imagem 28: tempos derivados do presente.....	126
Imagem 29: vozes verbais 1.....	128
Imagem 30: vozes verbais 2.....	128
Imagem 31: pronomes.....	129
Imagem 32: Apostila Anglo 2005.....	133
Imagem 33: Caderno de exercícios Anglo 2005.....	134

Imagem 34: classificação dos tipos de sujeito.....	136
Imagem 35: termos da oração.....	137
Imagem 36: termos associados ao verbo 2.....	138
Imagem 37: boxe – termos associados ao verbo.....	138
Imagem 38: vozes verbais 2.....	138
Imagem 39: tabela de conjugação do verbo passivo.....	139
Imagem 40: tabela – voz passiva sintética.....	140
Imagem 41: termos associados ao nome – explicação.....	140
Imagem 42: termos associados ao nome – observações.....	141
Imagem 43: oração subordinada substantiva.....	142
Imagem 44: modelo de explicação sobre as orações subordinadas adjetivas.....	143
Imagem 45: modelo de análise das orações subordinadas reduzidas.....	144
Imagem 46: orações adversativas x orações concessivas.....	145
Imagem 47: gráfico – sílaba tônica 2.....	146
Imagem 48: monossílaboônico x monossílabo átono.....	147
Imagem 49: exemplos paroxítonas.....	147
Imagem 50: exemplos oxítonas e proparoxítonas.....	147
Imagem 51: regência do verbo “preferir”.....	149
Imagem 52: regras – crase.....	150
Imagem 53: concordância verbal com pronome pessoal.....	150
Imagem 54: exemplo – elementos mórficos – radical.....	152
Imagem 55: exemplo – elementos mórficos.....	152
Imagem 56: satélites do substantivo.....	154
Imagem 57: teia verbal.....	155
Imagem 58: tempo verbal.....	156
Imagem 59: pronomes – variante popular x variante culta escrita.....	157
Imagem 60: signo linguístico.....	158
Imagem 61: Apostila Anglo 2018 – Manual do professor – caderno do aluno e caderno de exercícios.....	162
Imagem 62: Apostila Anglo 2018 – Livro-texto.....	163
Imagem 63: ordem direta x ordem inversa da oração.....	165
Imagem 64: quadro dos pronomes oblíquos.....	166
Imagem 65: explicação – sílaba.....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS.....	20
1.1 A História das Ideias Linguísticas.....	20
1.2 O processo de gramatização massiva da língua portuguesa.....	26
1.3 As apostilas didáticas de ensino: um instrumento linguístico.....	40
 CAPÍTULO II – MATERIAL DIDÁTICO: HISTÓRIA, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO.....	42
2.1 Finalidade do livro didático.....	43
2.2 Uma história do material didático no Brasil.....	45
2.3 A legislação e a regularização do livro didático.....	54
 CAPÍTULO III – A APROVAÇÃO NOS EXAMES OFICIAIS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO.....	67
3.1. Aprendizagem, currículo e avaliação.....	68
3.1.1 O currículo escolar: o que deve ser ensinado?.....	68
3.1.2 Os processos de ensino e aprendizagem.....	75
3.1.3 A avaliação escolar.....	77
3.2. O vestibular e a política educacional brasileira.....	81
3.2.1 Os cursos preparatórios: um legado do século XIX.....	81
3.2.2 As provas oficiais para ingresso ao ensino superior.....	84
3.3. O sistema apostilado de ensino Anglo.....	91
3.4 A praticidade oferecida pelos sistemas apostilados de ensino.....	93
 CAPÍTULO IV – SISTEMAS APOSTILADOS E O ENSINO DE GRAMÁTICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISES E PERSPECTIVAS.....	95
4.1 <i>Comunicação e expressão</i> – gramática II: Ensino de 2º grau – 1982.....	96
4.1.1 Capa.....	96
4.1.2 Sumário.....	97

4.1.3 Observações preliminares.....	97
4.1.4 Descrição e análise.....	97
4.2 <i>Comunicação e expressão</i> – gramática I. Ensino de 2º grau – 1984/ 1985.....	108
4.2.1 Capa.....	108
4.2.2 Sumário.....	109
4.2.3 Observações preliminares.....	109
4.2.4 Descrição e análise.....	109
4.3 <i>Português</i> – livro 6 – gramática II – Ensino de 2º grau – 1990/1991.....	122
4.3.1 Capa.....	122
4.3.2 Sumário.....	123
4.3.3 Observações preliminares.....	123
4.3.4 Descrição e análise.....	123
4.4 <i>Português 1: gramática e interpretação de textos</i> – Ensino médio – 2005 – livro texto e caderno de exercícios.....	133
4.4.1 Capas.....	133
4.4.2 Sumário.....	134
4.4.3 Observações preliminares.....	135
4.4.4 Descrição e análise.....	135
4.5 <i>Língua Portuguesa 9: 3ª série</i> – 2018 – livro-texto, caderno do aluno e caderno de exercícios.....	162
4.5.1 Capas.....	162
4.5.2 Sumário.....	163
4.5.3 Observações preliminares.....	164
4.5.4 Descrição e análise.....	164
4.6 Comparação dos exemplares.....	169
CONCLUSÃO.....	175
REFERÊNCIAS.....	178

INTRODUÇÃO

Esta tese está ambientada na linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e visa discutir sobre a construção das apostilas didáticas no Brasil e a maneira como elas são elaboradas, considerando as exigências feitas pelos exames vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio, Enem. A contribuição nesta investigação, portanto, está na análise de um material que se considera inovador desde a década de 80 do século XX até os dias atuais.

Uma questão bastante discutida e que possui um amplo arcabouço teórico baseado em diferentes perspectivas é a maneira como a gramática tradicional e o ensino da língua portuguesa são desenvolvidos em sala de aula. As teses conservadoras e normativas que permeiam, na maioria das vezes, os materiais didáticos são transmitidas integralmente nas salas de aula por meio da explicação da norma gramatical e da prática exaustiva de exercícios.

Os programas de ensino da língua padrão, elaborados por pesquisadores de diversas áreas, vão além daquilo que é proposto pela maioria dos professores. É certo que o objetivo da escola, quanto ao ensino da língua materna, é transmitir conhecimentos acerca da norma padrão e facilitar seu aprendizado, tarefas que se tornam cada vez mais difíceis, tendo em vista a quantidade de alunos que não convivem em meios que favorecem sua prática.

Possenti (2003) contesta duas grandes teorias – levantadas por linguistas – que afirmam que a função da escola não é transmitir o português padrão: a de natureza político-cultural, que defende a tese de que impor um dialeto que não pertence à realidade de um determinado falante é uma agressão, funcionando como uma espécie de aculturação; e a de natureza cognitiva, que emprega a ideia de que o falante de uma língua só tem a capacidade de apreender e falar uma língua, ou um dialeto – ou seja, quem apreendeu, inicialmente, a forma popular da linguagem não é capaz de conhecer a norma culta e aplicá-la.

A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. Ora, todas as evidências vão no sentido contrário. Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que

expostas consistentemente a elas. Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil. Portanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola tem alguma base razoável. (POSSENTI, 2003: 19)

As críticas que giram, entretanto, em torno do ensino da gramática tradicional dentro da escola permeiam a falta de ligação entre os materiais, a diversificação do conteúdo, o método de ensino dos professores e a realidade linguística do aluno que passa a inserir-se em um “mundo linguístico novo”, diferente daquele ao qual é exposto durante a maior parte do tempo.

Há, no ensino de gramática normativa, alguns empecilhos que acarretam a deficiência da aprendizagem, tanto durante as aulas quanto na assimilação do conteúdo exposto no material didático. Um deles diz respeito ao ensino das terminologias, de uma nomenclatura gramatical que não possui funcionalidade prática e serve, apenas, para a aplicação prática de exercícios (SUASSUNA, 1995) e (ILARI, 1986)¹.

O outro empecilho são as conceituações pouco claras, definições insuficientes: toma como exemplo a definição de advérbio – palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio (SUASSUNA, *ibid.*). Também geram dificuldade a visão preconceituosa da língua, manifestada na censura de determinados usos e na proibição de algumas construções e a regra pela regra, sem discussão sobre a construção de cada aplicação e sem a prática de exercícios que levem o aluno a associar o que é aprendido à língua por ele reproduzida (SUASSUNA, *ibid.*) e (LUFT, 1985).

O ensino sistematizado da língua sem ligação com o uso e as exemplificações inconsistentes, classificações contraditórias², além da frase como limite máximo de análise, a falta de adaptação da gramática às transformações sofridas pela língua (SUASSUNA, 2000) e (STAUB, 1987) e conteúdos ordenados de maneira aleatória, sem ligação com alguns objetivos de ensino constituem obstáculos desse processo.

A escola, portanto, deve, neste momento, manifestar-se como mediadora entre os conhecimentos registrados e sistematizados pela gramática normativa e pelos materiais didáticos e adequar o ensino de maneira que os alunos possam aprender os conteúdos

¹ “Nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar: na redação, visa-se à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas.” (ILARI, 1986: 55)

² Utiliza como exemplo a “oração sem sujeito”, que é um “termo essencial da oração” e o verbo “ir”, que é classificado como verbo intransitivo. (SUASSUNA, 1995: 38)

transmitidos por esses materiais e, ao mesmo tempo, associá-los à realidade cultural de cada estudante.

Ao professor cabe examinar aquilo que está no material didático e que deve (ou não) ser aplicado em sala de aula, de acordo com a prática linguística da comunidade discente.

Apreciando certa vez livros didáticos de língua portuguesa, pude confirmar que a perspectiva teórica que norteia grande parte deles, em relação à redação, é a mesma que venho criticando até aqui. De modo geral, esses livros didáticos trazem propostas de exercícios de redação, com sua respectiva fundamentação teórica no manual do professor. Aí, os autores prestam esclarecimentos sobre temas, objetivos, metodologias de aplicação e avaliação de textos. Entretanto, quase todos os manuais fornecem sugestões de práticas de texto escrito que desconsideram o caráter dialógico da produção linguística, uma vez que partem de uma concepção tradicionalista do ato de escrever. (SUASSUNA, 1995: 46).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM, servem como uma espécie de roteiro que guia os professores e os alunos, ligando-os aos objetivos educacionais aspirados pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC. Nesse documento oficial que busca harmonizar a educação brasileira à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, (1996) podemos encontrar orientações que, como falamos anteriormente, reafirmam a importância do ensino da gramática tradicional.

O material didático voltado para o ensino da gramática da língua portuguesa tem assumido, segundo os professores, o papel de vilão dentro e fora da sala de aula. Neves (2002: 233) apresenta o resultado de uma análise feita com trinta livros didáticos, constatando problemas como: “confusão de critérios, inadequação de nível, ‘invenção de regras’ (...), artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade ou obviedade de informações, gratuidade de ilustrações e mau aproveitamento do texto”.

Há uma adesão crescente por parte das escolas particulares em adotar, como material didático, apostilas de ensino. Em decorrência das frequentes queixas dos professores com relação aos livros didáticos, iniciou-se a prática de elaboração de apostilas que suprissem as lacunas que, muitas vezes, eram deixadas pelos livros adotados.

Essa prática aliviava, por assim dizer, a separação que ocorria, em alguns casos, entre o material didático e as editoras, entre o docente e o conteúdo que era transmitido para o aluno. Diante desse contexto, as escolas começaram a fazer materiais apostilados elaborados pelos próprios professores e a comercializá-los com o propósito de servirem como material complementar.

Como essa prática nas escolas foi ficando, com o tempo, cada vez mais frequente, as grandes editoras iniciaram uma corrida pela publicação desses materiais, sendo, em alguns casos, um sistema de parceria entre escolas conveniadas que adotavam a mesma filosofia dos sistemas de ensino. Os problemas com relação à substituição do material didático adotado pelas escolas, entretanto, não acabaram, pois:

Algumas apostilas de grandes grupos de escolas particulares são, de fato, livros didáticos também. E alguns deles são verdadeiras colagens de outros livros. Elaborar o próprio material, como dizem fazer algumas escolas particulares, é, de fato, copiar diferentes livros, exercícios, teorias, exposições e sínteses. (PINHEIRO, 2006: 114)

As escolas passaram a aderir aos materiais apostilados em substituição aos livros didáticos, apesar dos problemas citados por Pinheiro (2006). Existe uma gama de profissionais que estão habilitados para elaborar esses materiais não mais servindo para complementar os livros didáticos nem constituindo uma cópia/ colagem de diferentes livros. Essas redes de ensino têm, ainda, se responsabilizado em promover cursos de capacitação aos professores que utilizam as apostilas, palestras, minicursos, entre outros³.

Destarte, ao analisar as propostas feitas por esses materiais didáticos elaborados pela iniciativa privada, vista como uma das maiores responsáveis por levar o aluno aos primeiros lugares nos testes padronizados para ingresso em cursos superiores, verificamos de que maneira a gramática da língua portuguesa é apresentada nas apostilas didáticas.

Consideramos que o ensino da disciplina Língua Portuguesa ainda é um assunto controverso, devido às várias correntes teóricas que sustentam inúmeros métodos. Visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e considerando as propostas ditas inovadoras dos sistemas de ensino, utilizando o referencial teórico-metodológico da História das Ideias Linguísticas, propomo-nos a responder às seguintes perguntas: de que maneira a gramática da língua portuguesa é apresentada nas apostilas dos sistemas de ensino? Quais são as práticas adotadas por esses sistemas que legitimam a ideia de que são materiais ligados aos critérios de ensino de disciplina Língua Portuguesa propostos pelo Ministério da Educação? Qual é a meta estipulada nas apostilas quanto ao ensino de gramática da língua portuguesa?

³ Tomamos como exemplo para essa afirmação os portais eletrônicos dos sistemas de ensino Anglo, Positivo e Objetivo.

Assim, esta tese tem como objetivo descrever e analisar como são estruturados os conteúdos gramaticais nas apostilas didáticas do sistema de ensino Anglo e quais são as ideias linguísticas que os fundamentam. Para isso, é necessário verificar de que maneira o conteúdo gramatical é apresentado nas apostilas desse sistema de ensino para que entendamos quais são os rumos que o ensino de gramática tem tomado; identificar quais são as práticas adotadas por esses sistemas que legitimam a ideia de que são materiais ligados aos critérios de ensino de Língua Portuguesa propostos pelo Ministério da Educação; investigar qual é a real função das apostilas didáticas de ensino.

Seguiremos três principais procedimentos metodológicos:

- Seleção e leitura das fontes teóricas utilizadas;
- Levantamento do *corpus*;
- Descrição e análise da gramática da língua portuguesa nas apostilas do sistema Anglo de ensino.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: no capítulo I, discutimos a História das Ideias Linguísticas, pensada por Aurox (1992), que remete ao processo de gramatização, entendido como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que ainda hoje são os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, p. 65).

No capítulo II, para situar a produção das apostilas didáticas, traçamos um panorama sucinto do contexto histórico dos materiais didáticos no Brasil, englobando a discussão referente à legislação e à regularização do livro didático e explicando de que maneira essas obras são aprovadas pelo Ministério da Educação. Além disso, abordamos a história do livro didático e das reformas de ensino. Neste capítulo, discutiremos, ainda, sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, instituído em 1985.

No capítulo III, *A aprovação nos exames oficiais para ingresso no ensino superior e os sistemas apostilados de ensino*, tratamos das características dos sistemas apostilados de ensino; da noção de qualidade empregada por esses sistemas; das teorias que envolvem o processo de construção do currículo escolar, abordando os diferentes processos de ensino e aprendizagem e as concepções de avaliação escolar; o vestibular e a política educacional brasileira, desde os cursos preparatórios até a instituição das provas oficiais para ingresso ao ensino superior; uma história do sistema Anglo de ensino e a praticidade oferecida pelos sistemas apostilados.

No capítulo IV, descrevemos e analisamos as apostilas Comunicação e expressão (1982); Comunicação e expressão (1984/ 1985); Português (1990/1991); Português (2005); e Língua Portuguesa (2018) do sistema de ensino Anglo, com o objetivo de entendermos como esse instrumento linguístico foi produzido e de que maneira o ensino da gramática normativa da língua portuguesa foi e é conduzido pelas instituições que o adotam.

Na conclusão, retomamos as questões levantadas inicialmente, com o propósito de afirmarmos, após descrição e análise, a maneira cujo material didático é produzido pelo sistema de ensino Anglo – referente à gramática da língua portuguesa no ensino médio durante os últimos trinta anos – e quais são os seus objetivos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Neste primeiro capítulo, apresentaremos os pontos de maior relevância concernente ao referencial teórico-metodológico que norteará o nosso trabalho, a História das Ideias Linguísticas, perpassando pelas noções de ideia, ideia linguística, instrumento linguístico, nascimento das metalinguagens e gramatização massiva. Em seguida, explanaremos sobre o processo de gramatização na língua portuguesa do século XVI ao XIX e ainda trataremos do sistema apostilado de ensino como instrumento linguístico.

1.1 A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Nos estudos mais recentes sobre a História das Ideias Linguísticas, Colombat, Fournier e Puech (2017) introduzem a discussão preliminar sobre a designação dessa vertente teórico-metodológica, confrontando a noção de “teoria” com a do termo “ideia”. Segundo esses autores, faz-se História das Ideias Linguísticas – e não das teorias – porque o trabalho do pesquisador vai além de uma análise pontual, já determinada, assim como defende a ciência, instituída no Ocidente a partir do século XVIII⁴.

O termo “ideia”, quando relacionado à linguagem e às línguas, conforme esses autores, é mais abrangente, pois possibilita que o pesquisador recorra a diferentes tipos de saberes, haja vista a diversidade existente no decorrer do tempo em diferentes culturas.

Sob esse termo *ideia*, subsumem-se todos os tipos de objetos que ultrapassam largamente aquele de “teoria”: há os *conceitos* (por exemplo, as partes do discurso), os *procedimentos* (adição, subtração, mutação, permuta, comparação etc. dos quais dependem os *conceitos* linguísticos importantes como o da elipse ou da analogia), as *técnicas* (como aquele da [de] demonstração, que explica o recurso aos exemplos, aos paradigmas etc.). (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017: 16)

Uma *ideia linguística* é definida, por Fávero e Molina (2006: 24-5), como “todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma

⁴ Esse ponto de vista não é unânime quando se trata dos estudiosos da História das Ideias Linguísticas. É possível verificarmos, em Orlandi (2001: 21), uma das precursoras desse tipo de pesquisa no Brasil, o termo “ideias” diretamente interligado à palavra “teorias”.

reflexão metalingüística, quer de uma atividade metalingüística não explícita. (...) Assim, toda a tradição gramatical é uma parte das idéias lingüísticas.”.

De acordo com Auroux (2009), os trabalhos que se dedicam, desde o início do século XIX, à história dos conhecimentos lingüísticos são amplos e podem ser classificados sob três diferentes esferas:

i) os que visam constituir uma base documentária para a pesquisa empírica; ii) os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (por exemplo, trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega); iii) os que têm um papel fundador, queremos dizer, os que se voltam para o passado com o fim de legitimar uma prática cognitiva contemporânea. (AUROUX, 2009: 11)

Para o autor, entretanto, apenas as obras da primeira e da segunda categorias constituem, de fato, o conhecimento histórico, pois possuem riqueza factual, diferentemente da terceira, pelo valor epistemológico.

Essa “acumulação” do conhecimento deve ser considerada extremamente importante, desde o momento em que se defende a concepção de que o saber é uma construção contínua entre o passado e o presente, ou seja, toda a ideia desenvolvida em um dado momento não pode ser destruída em função do que se acredita atualmente, ao contrário, é necessário organizá-la, escolhê-la, esquecê-la, imaginá-la ou idealizá-la, concebendo o seu futuro (Auroux, 2009).

Colombat, Fournier e Puech (2017) reafirmam esse pensamento, esclarecendo que os saberes possuem duas características – ainda nos âmbitos da língua e da linguagem – quando se trata da progressão temporal:

o fato de que esses saberes são precisamente construídos na longa duração do tempo, e que há uma certa forma de acumulação dos conhecimentos nas disciplinas que se ocupam das línguas e da linguagem (a gramática e a retórica transmitem os conhecimentos antigos e relativamente estáveis); e ao mesmo tempo que ao lado da transmissão dos conceitos a longo prazo, há também o esquecimento, os vazios na memória acumulativa, que não são necessariamente ligados à falsificação das teorias ou à desatualização dos resultados. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017: 17)

Por meio das questões que envolvem as formas como o saber lingüístico é constituído no decorrer do tempo e a fim de investigar como elas são criadas, evoluem, transformam-se ou desaparecem, foi que Auroux (2009) adotou os três princípios metodológicos que norteiam o trabalho das pesquisas realizadas sob esse aporte teórico:

- *o da definição puramente fenomenológica do objeto*, responsável pela escolha e delimitação do objeto⁵;
- *o da neutralidade epistemológica*, diz respeito a nossa forma de abordar o objeto, já que é necessária a imparcialidade quanto ao que pode – ou não – ser considerado ciência;
- *e o do historicismo moderado*, pois o recorte histórico deve limitar-se ao contexto que envolve o objeto de pesquisa.

Ao citarmos o último princípio, *o do historicismo moderado*, é bastante importante esclarecermos que, como afirmam Fávero e Molina (2006), essa linha é interdisciplinar, pois intrinca a História e a Linguística.

Quando se pensa em história, é comum associarmos à narrativa de eventos políticos e militares ou dos “importantes” feitos de “grandes” homens, realizada por um historiador que arrola os fatos e, com base em documentos oficiais, descreve o episódio que se deseja reconstruir.

A história tratada na História das Ideias linguísticas, entretanto, é a Nova História Cultural, desenvolvida por Roger Chartier e apresentada no final da década de 80 do século XX, com a publicação do livro *A História Cultural: entre práticas e representações*. Essa concepção de história afasta-se das antigas, referentes à História tradicional, e está inspirada nos trabalhos da Escola dos *Annales*, que compreendeu três gerações.

A primeira, de 1929 a 1946, teve como precursores dois jovens historiadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, influenciados pela recente corrente teórica de renovação dos estudos geográficos, que, encabeçada pelo grupo de Vidal de La Blache, pensava a geografia voltada para um novo objeto – o homem – propondo uma *Nouvelle Histoire*.

A segunda, de 1946 até 1968, dirigida por Braudel, funcionou como uma história quantitativa, serial, econômica e demográfica; e a terceira fase, cujo sucessor de Braudel, Jacques Le Goff, seu ex-aluno, coordenou os trabalhos até 1977, quando foi substituído por François Furet. A presidência de Le Goff não impediu a fragmentação intelectual da terceira geração, prevalecendo, nesta, o policentrismo.

⁵ Quanto à delimitação desse objeto, Auroux (2009:14) clarifica: “seja a linguagem humana tal como ela se realizou na diversidade das línguas; saberes se constituíram a seu respeito; este é nosso objeto.”.

Chartier propõe, portanto, investigar o passado por meio de apropriação⁶ e representações: de acordo com o que o homem, em um determinado meio social, transmite – seja por meio daquilo que ele fala, pela maneira como age, ou, ainda, pelo que o pesquisador consegue apreender por meio da interpretação tanto do indivíduo quanto sobre o modo como esse sujeito vê o mundo.

Desse modo, a história desenvolvida por meio do pesquisador das ideias linguísticas:

(...) busca identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, interpretada e deixada para a posteridade. Nesse sentido, é necessário pensar a história como um trabalho de representação, isto é, como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem ou como gostariam que ela fosse. Essa *representação* passa a ser entendida como uma interligação: uma *imagem presente* suscita um *objeto ausente*, numa relação de interdependência que regula os indivíduos em diversas situações. (FÁVERO; MOLINA, 2006: 23)

E esse pesquisador precisa, ainda, implementar dois tipos de projetos nessa constituição histórica:

1. a descrição das formas sob as quais os diferentes estados de conhecimento foram representados: as teorias são expostas sob a forma de textos, de discursos, que podem ser descritos como tais, do ponto de vista de sua materialidade; mas podemos (e devemos) igualmente nos dotar de uma concepção semântica de núcleos dos conhecimentos; isto é, descrever (do interior) o sistema conceptual ao qual elas correspondem;
2. a descrição da mudança teórica, isto é, do fato que passamos historicamente de um estado do conhecimento do objeto a outro, de uma representação do conhecimento a outra. É, então, igualmente legítimo esperar do historiador que ele ultrapasse a simples descrição da mudança e que ele proponha uma análise das causalidades da mudança. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017: 20-1)

Fávero e Molina (2006: 26-8) acrescentam que é necessário que, no desenvolvimento do seu trabalho, o pesquisador da História das Ideias Linguísticas deva levantar o maior número possível de fontes e apontam as três maiores dificuldades que fazem parte dessa árdua tarefa: *a exaustividade; a busca das fontes e o estudo da documentação.*

⁶ Quanto ao conceito da apropriação, tem-se: “apropriação que objetiva uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que a produzem.” (CHARTIER, 1990: 26), ou seja, ela funciona como uma interpretação social dos acontecimentos.

E concluem:

Vencidos esses obstáculos, pode-se dizer, resumidamente, que o estudioso da História das Idéias Lingüísticas, mais que localizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada aquela idéia, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da Lingüística atual. (FÁVERO; MOLINA, 2006: 23)

Tendo em vista o fazer da História das Ideias Linguísticas, é importante discutir sobre o nascimento das metalinguagens. Auroux (2009) afirma que o saber linguístico é constituído por dois saberes: o epilinguístico, utilizado sem o conhecimento das regras, marcado pelo saber inconsciente de uma determinada língua; e o metalinguístico, responsável por descrever e normatizar a língua por meio de um instrumento linguístico.

De acordo com o que o autor chama de “natureza prática” do saber metalinguístico, observou-se, por intermédio dela, a necessidade de adquirir *domínios* que possibilitassem a criação de técnicas que desenvolvessem a capacidade de comunicar-se adequadamente, compreender de maneira satisfatória e escrever.

Dessa maneira, Auroux (2009) aponta o surgimento – no curso de um processo histórico complexo – do que, na sua concepção, são consideradas as duas grandes revoluções técnico-lingüísticas⁷, fundamentais na política de expansão da linguística para uso interno ou externo e, conseqüentemente, na organização das sociedades humanas: o nascimento da escrita⁸ e o fato da gramatização.

A escrita, segundo o autor, foi fundamental no processo responsável pela história dos saberes linguísticos, pois viabilizou que o saber epilinguístico fosse transformado no metalinguístico.

O autor elenca alguns fatos que propiciaram o interesse pela construção de dois instrumentos linguísticos – a gramática⁹ e o dicionário – que seriam, a partir de então, responsáveis por sistematizar o saber metalinguístico, compreender um texto e, a

⁷ Segundo Auroux (2009: 9), a chamada revolução tecnológica “é tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX”.

⁸ Contrariando um pensamento habitual entre historiadores, linguistas e filósofos, esse autor defende, em sua obra, a tese de que o surgimento da escrita foi um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem.

⁹ “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um *instrumento lingüístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor.”. (AUROUX, 2009: 70)

posteriori, ensinar crianças que dominam mal a sua língua ou que querem aprender uma língua estrangeira¹⁰:

a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contatos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos como a medicina, a anatomia ou a psicologia. (AUROUX, 2009: 31)

Essa necessidade, no desenvolvimento das concepções linguísticas europeias, deu início ao processo, nomeado por Auroux (2009: 65), de *gramatização massiva*, que surgiu no século V e terminou no final do século XIX: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

A *gramatização massiva*, seguindo o modelo da tradição greco-latina, foi responsável por proporcionar a aprendizagem das línguas e a sua descrição, principalmente, a partir do Renascimento e contém, pelo menos, uma categorização das unidades; exemplos; e regras mais ou menos explícitas para construir enunciados.

Entendida, ainda, como uma *transferência de tecnologia de uma língua para outras*, sem, necessariamente, ser independente de uma transferência cultural mais ampla, ela pode ser classificada, linguisticamente, em: *endogramatização* e *exogramatização*. A primeira acontece quando a transferência é endossada pela comunidade nacional – podemos tomar como exemplo a gramatização dos vernáculos europeus – e a segunda ocorre quando se gramaticaliza vernáculos sem escrita – a exemplo de missionários, exploradores ou linguistas. (Auroux, 2009)

A avaliação dos resultados científicos da gramatização é geralmente falseada pela idéia de que a presença excessiva das categorias latinas teria desencaminhado totalmente os autores, no caso das línguas européias, como no das de outras partes do mundo. (...) No entanto, é preciso admitir que, mesmo no caso das línguas mais distantes da estrutura latina, não somente aqueles entre os gramáticos que as falavam chegaram evidentemente a um bom conhecimento epilínguístico, mas que ainda, a despeito do seu monolitismo metalinguístico, tinham consciência de descrever línguas diferentes e se esforçavam em exprimir essas diferenças. (AUROUX, 2009: 81)

¹⁰ Principalmente, a partir do momento em que se iniciou o apagamento do latim como língua vernácula.

1.2 O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO MASSIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo desse tópico é fazer um panorama do processo de gramatização ocorrido na língua portuguesa, no que se refere às produções das gramáticas portuguesas utilizadas no Brasil e, posteriormente, das gramáticas brasileiras, para retratar como esse processo se deu no decorrer do tempo, desde o século XVI até o final século XIX e a possibilidade de haver um objeto regulador para cada uma dessas produções. Utilizamos, como principais fontes de pesquisa, os trabalhos realizados por Buescu (1978), Bastos (1981)¹¹, Fávero (1996), Fávero e Molina (2006) e Assunção e Fernandes (2007).

Como dito no item anterior, nenhuma obra deve ser descrita ou analisada sem que haja, em seu bojo, a elucidação do momento histórico correspondente ao contexto de produção. Por isso, é importante destacarmos que o período em que a Europa estava imersa no primeiro século do processo de gramatização, o XVI, era o Renascimento.

Bastos (1981: 61-2) afirma que, na transição do século XV para o XVI, já eram perceptíveis as mudanças nos diversos papéis sociais que detinham prestígios e poder:

Em todos os campos desenvolvia-se o espírito crítico e de pesquisa que, pouco depois, daria origem ao método científico. Os séculos XV e XVI foram marcados, ainda, pelas grandes descobertas marítimas, no que salientaram sobremaneira os portugueses.

Há, nessa época, grande desenvolvimento também na imprensa, possibilitando ampla difusão dos conhecimentos através de livros, mapas, etc., tornando acessíveis a um público cada vez maior as novas idéias e descobertas. Isto provocou um grande desenvolvimento nas pesquisas e aumentou a curiosidade intelectual do homem renascentista, no sentido de querer investigar e conhecer não só as terras descobertas, como também o próprio universo, iniciando-se uma atividade científica que iria gerar a própria ciência moderna.

Além disso, a autora discorre sobre o panorama histórico cultural português desse período, marcado, pelo “florescimento” da cultura, por meio das obras de Gil Vicente, Garcia de Resende e Sá de Miranda (1515-1527); da publicação da *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira; da publicação da *Gramática da Língua Portuguesa* (1540), de João de Barros; da publicação de *Os Lusíadas* (1572), de Camões; do início do Barroco (1580); e da publicação da *Ortografia da Língua Portuguesa* (1601), de Duarte Nunes do Lião.

¹¹ Dissertação de mestrado desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela prof.^a Dr.^a Leonor Lopes Fávero.

E, ainda, pelos fatos históricos que estão centrados nas grandes descobertas e nos primeiros setenta anos após o início a colonização do Brasil, devido à *peculiar posição geográfica* e às *circunstâncias históricas*.

A primeira “anotação” de Língua Portuguesa, segundo Buescu (1978), foi publicada em janeiro de 1536 e:

Eminentemente pragmática, baseada numa experiência pedagógica e humana, a obra de Fernão de Oliveira, que ele modestamente qualifica de “primeira anotação da Língua Portuguesa”, deixando para a de João de Barros o título de “primeira gramática”, é uma obra altamente expressiva dum espírito aberto e atento à realidade circundante — uma obra do Renascimento. (BUESCU, 1978: 49)

Outros fatos que chamam a nossa atenção são que a gramática de Fernão de Oliveira não segue, na divisão, o modelo utilizado por Quintiliano mas, apesar disso, cita vários gramáticos latinos ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, os contesta; apresenta, nos cinco primeiros capítulos, uma introdução a respeito da origem de Lisboa e Portugal, exaltando a terra e os portugueses; descreve diferentes registros linguísticos, cada um deles de acordo com as diferenças sociais.

Não podemos deixar de incluir outros dois pontos: o primeiro concerne ao problema da arbitrariedade do signo linguístico, posteriormente esquematizado por Saussure ([1916] 2006); e o segundo sobre a prematura noção de que a língua é um organismo vivo.

Após esses cinco capítulos, a obra faz o que Buescu (1978) chama de *anotação da Linguagem Portuguesa*, sem muitos preceitos nem uma divisão que correspondesse ao que o próprio autor, ao final do quinto capítulo, relatou que seria, em três partes: letra, sílaba e vozes.

Ao mesmo tempo, entretanto, surpreende quanto à *capacidade descritiva* e *sensibilidade auditiva* no capítulo que trata da Fonética; quanto à percepção da dinamicidade da língua, quando explica que, se não houvesse uma sistematização, cada pessoa escreveria de diferentes modos; e quanto à descrição minuciosa das consoantes, diferentemente das demais gramáticas desse período.

A segunda gramática *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros, é datada de 1540 e foi publicada em Lisboa. Como características iniciais, Buescu (1978) destaca:

Não obstante, e para além da ordenação, nomenclatura e definição, o conteúdo da Gramática parece colocar-nos perante uma realidade porventura desconcertante. O balanço entre os passos em que Barros alude à decantada “conformidade” com o latim e aqueles em que se refere à “desconformidade” entre o latim e o português, é favorável à segunda atitude. A latinização de Barros é, pois, segundo parece, mais formal do que essencial, preocupando-se ele mais em demonstrar diferenças do que em apontar identidades. (BUESCU, 1978: 61)

Bastos (1981) afirma, em sua análise, que, enquanto o objetivo da primeira gramática, a de Fernão de Oliveira, como dissemos, é “anotar a língua”, o objetivo da gramática produzida por João de Barros é “sistematizar a língua com a finalidade de mostrar como falar e escrever bem” (BASTOS, 1981: 94), ou seja, essa é a primeira gramática portuguesa de caráter propriamente normativo e a pioneira na concepção da língua como arte.

Alguns aspectos relevantes que devem ser levados em consideração, ainda, são: a definição de gramática em concordância aos que o antecederam, com relação ao falar e escrever, que é o modo “certo e justo”; a constituição de uma gramática objetiva, pautada na norma culta; algumas divisões da gramática – cinco – conforme os latinos; inovação, procurando aproximar a grafia da forma fonética e afastando-a da forma etimológica; gramática predominantemente latinizante.

Após a análise, Buescu (1978) conclui:

Pela riqueza da sua reflexão sobre o fenómeno misterioso da linguagem, meio privilegiado de comunicação humana, João de Barros parece ser, com efeito, o maior dos gramáticos e “proto-linguistas” do Renascimento português, participante activo nas grandes criações do Humanismo Europeu. (BUESCU, 1978: 72)

Quanto ao processo de gramatização da Língua Portuguesa no século XVII, é inegável que, para a análise de *corpus*, voltemos ao momento histórico relacionado a esse período e retomemos, de maneira moderada, o pensamento do homem daquela época e suas influências.

Nesse momento, na sociedade europeia, os pensamentos filosóficos atuantes eram o empirismo – positivo e prático – e o racionalismo – racional – e tinham, como pontos em comum, a experiência como única fonte de conhecimento e a razão simbolizando a verdade, fato que confrontava os pensamentos religiosos. Por esse motivo, os filósofos desenvolviam os trabalhos em países cujo pensamento escolástico aristotélico era substituído pelo científico, acarretando um considerável atraso referente às correntes modernas em Portugal.

A sociedade portuguesa, no período em discussão,¹² era bastante diversificada, devido à, principalmente, quantidade de escravos, negros, mouros, entre outros, que serviam à corte. A crise econômica assolava o país, além da grande perda de prestígio e nacionalismo, já que a maior parte das colônias estavam sendo administradas por homens que não possuíam ligação direta com a coroa e não lhes interessava uma afirmação patriótica.

Na Colônia, ainda não se falava em uma cultura própria, já que, para tornar-se letrado, o brasileiro tinha que ir a Coimbra para cursar faculdade e o ensino jesuítico responsabilizava-se em transmitir sempre as mesmas aulas, pois os alunos, ao concluir os estudos, faziam-se professores embasados no mesmo sistema em que foram ensinados.

Diante dessa realidade, o período não propiciava o investimento intelectual por meio de produções literárias e, conseqüentemente, o processo analisado conta com uma única gramática de relevância, *Methodo Grammatical para Todas as Linguas* (1619), do autor considerado por Fernandes, Assunção e León (2007: 11) como “o mais importante gramático português da primeira metade do século XVII”, Amaro de Roboredo.

Segundo os autores, essa gramática é a mais importante obra linguística de Roboredo e está dividida em três partes:

“Grammatica exemplificada na Portuguesa, & Latina”, entre as páginas 1 e 78, que termina com um suplemento de três páginas intitulado “Recopilaçam da grãmatica portugueza, e latina, pela qual com as 1141 sentenças insertas na arte se podem entender ambas as línguas”; “Copia de Palavras exemplificada nas latinas, artifício experimentado para entender Latim em poucos meses”, da 79 à 181; e “Phrase exemplificada na Latina, em que se exercitão as syntaxes ordinarias, & collocação rhetorica”, entre a 182 e 241. (FERNANDES; ASSUNÇÃO; LEÓN, 2007: 12)

Em edição fac-similada dessa obra, no estudo introdutório elaborado por Assunção e Fernandes (2007), pode-se observar a *Recopilaçam da grãmatica portugueza, e latina, pela qual com as 1141 sentenças insertas na arte se podem entender ambas as línguas*, um suplemento que, segundo os autores, foi encontrado em apenas dois exemplares.

Fávero (1996) e Assunção e Fernandes (2007) afirmam que Roboredo defende a primazia dos estudos de língua materna ao estudo do latim, por meio do método indutivo,

¹² Estamos falando de um longo período de cem anos, englobando, desse modo, os reinados dos Filipes I, II e III de Portugal.

com uma gramática objetiva, com regras simplificadas, evitando questões filosóficas, inspirado no português Francisco Martins:

O método gramatical aplicável a todas as línguas era uma proposta nova de ensino do latim e uma crítica ao método do jesuíta Manuel Álvares até então utilizado e que despendia muitos anos de estudo por ensinar gramática latina em latim.

As explicações em língua materna tornavam, segundo Roboredo, mais rápido o aprendizado das línguas clássicas – daí a defesa que fazia da criação “de uma cadeira de língua materna ao menos nas cortes e nas universidades”. (FÁVERO, 1996: 42)

Esses pesquisadores acrescentam, ainda, que essa obra é precursora da gramática geral, que veremos no próximo tópico, pois, por meio da razão, trabalha os aspectos universais – ainda que de maneira rudimentar –, referentes a “todas as línguas” comparadas, defendendo a ideia de que a análise linguística de qualquer língua deveria ser feita em três partes: gramatical, lexical e frasal.

Todavia, há na Grammatica Latina uma especificidade aristotélica, uma vez que, por causa do método adoptado (indutivo), Roboredo se refere ao conhecimento sensível e intelectual e ao facto de que este está representado nas regras, que caracterizam as «cousas universaes», ao contrário dos exemplos, que significam as «cousas singulares». (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007: 33)

Outras características que podemos explicitar são: a distinção dos “níveis” do sistema linguístico em “fonológico, morfológico, sintático, lexical e literário (metafórico)” (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007: 40); e a consideração da importância da competência linguística do locutor no domínio lexical – e não competência gramatical. E concluem:

Em síntese, parece legítimo concluir-se que, em muitos aspectos, Amaro de Roboredo foi um precursor da Gramática Geral de Port-Royal e, em consequência, do Gerativismo Transformacional de Chomsky e analisou muitos aspectos que vieram a ser determinantes na linguística contemporânea. A proposta, por Roboredo, de criação de princípios comuns a todas as línguas, a gramática universal, deve entender-se como um dos contributos mais acentuados da gramatologia portuguesa para a gramática que surge quarenta e um anos depois, a gramática de Port-Royal, e para a desenvolvida, na segunda metade do século XX, por Noam Chomsky. Amaro de Roboredo deu o seu contributo regional para aquelas gramáticas que vieram a ser determinantes para a criação da ciência da linguagem: a Linguística. (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007: 96)

O processo de gramatização da língua portuguesa no século XVIII, diferentemente dos séculos XVI e XVII, seguem um documento oficial regulador, criado por Luís Antônio Verney, o *Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à República e à Igreja*.

Portugal, na segunda metade do século XVIII, passava por uma complicada situação política – enfraquecimento do poder real, má administração das riquezas conquistadas por meio das expedições além-mar, entre outros – e por uma acentuada mudança na administração pública.

Após a morte de D. João V, o trono português foi assumido por D. José I, que tinha por objetivo recuperar o poder do Estado. Uma de suas atitudes foi a de fortalecer as atividades mercantilistas da época – aproveitando as grandes tendências econômicas possibilitadas pelas colônias e o emergente desenvolvimento da indústria. Mas, a nomeação do primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – futuramente, Marquês de Pombal – talvez, tenha sido uma das mais importantes decisões de D. José I.

Viajado e inteirado das tendências modernas que nasciam em outros países da Europa, o Marquês de Pombal trouxe para a corte novas propostas que seriam desenvolvidas em sua administração, baseadas nos ideais iluministas – não com o objetivo anti-histórico e irreligioso seguido na França, mas centrado em um pensamento progressista, reformista, nacionalista e humanista.

A educação, nessa época, era dirigida oficialmente pelos Jesuítas da Companhia de Jesus e seguia o modelo do documento publicado em 1599, *Ratio Studiorum*, que descrevia como deveria ser conduzida a educação jesuítica. Em 1750, entretanto, considerava-se esse documento ultrapassado. Segundo Fávero (1996: 62), “o ensino dos inicianos, que produzira bons frutos nos séculos anteriores, encontrava-se no século XVIII estagnado, pois ainda valorizava a disputa escolástica e não acompanhava as novas ideias provenientes da França”.

O método – considerado antiquado pelos mais modernos estudiosos daquele período – utilizado na educação, tanto em Portugal quanto no Brasil, não era o único motivo pelo qual os jesuítas, constantemente, tornavam-se alvo de críticas do Marquês. Toda a renda da educação era administrada pela Igreja e, dessa forma, vista pelo primeiro-ministro como uma barreira para o fortalecimento do poder Absoluto e Real:

Pelas constituições da Companhia de Jesus, somente os Colégios e as Casas de Formação poderiam possuir bens que lhes garantissem o sustento do trabalho pedagógico e missionário. Não resta dúvida, portanto, que a expansão do ensino jesuítico, no reino como nos domínios portugueses, foi condicionada por este relevante fator. A penetração e o alargamento da obra missionária

dependiam, fundamentalmente, da criação de escolas, únicos empreendimentos que poderiam justificar, do ponto de vista canônico, a posse dos bens indispensáveis à concretização dos demais fins da Companhia de Jesus. (CARVALHO, 1978: 110).

Alguns nomes, como Martinho de Mendonça de Pina e Proença, Jacob de Castro e Sarmiento e Antônio Nunes Ribeiro Sanches tentaram adaptar a Portugal algumas teorias de Locke, ideias newtonianas, mas, em um regime pedagógico eclesiástico, não lograram sucesso:

Em Portugal, os jesuítas tinham o direito exclusivo de ensinar latim e filosofia no Colégio de Artes, a escola preparatória obrigatória para ingresso nas faculdades de teologia, leis canônicas, leis civis e medicina da Universidade de Coimbra. A única outra universidade de Portugal, a de Évora, era uma instituição jesuítica. No Brasil, os colégios jesuíticos eram as principais fontes para a educação secundária. E no que restava do império de Portugal na Ásia os jesuítas haviam sido a força dominante desde os primórdios da expansão portuguesa no Oriente. (MAXWELL, 1996: 13)

A única congregação católica que obteve êxito em ingerir, até então, novas ideias na pedagogia portuguesa foi a Oratoriana – grandes propagadores das ciências naturais que enxertaram, em Portugal, princípios de Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi. Os oratorianos tornaram conhecidos esses novos ideais, que foram, contudo, oficialmente, proibidos – por meio do edital de 07 de maio de 1746, expedido pelo reitor do Colégio das Artes – de serem utilizados nas lições e cobrados em exames.

Luís Antônio Verney (1713-1792), oratoriano, provocou um dos maiores conflitos entre os jesuítas e os oratorianos em 1746. Utilizando-se do pseudônimo *Pe. Barbadinho*, ele escreveu dezesseis cartas – intituladas *Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à República e à Igreja* –, criticando o método jesuítico de ensino e denunciando o estado da instrução pública até então. Objetivamente, na educação, compreende as seguintes áreas: ensino de português, latim, grego e hebraico, estudos de retórica, poesia, filosofia, matemática, medicina e teologia.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente, o documento propõe: definir o que é a gramática e o importante papel em estudar sistematicamente a sua língua; priorizar o estudo pela gramática de língua materna e não pela gramática latina – como exigia a *Ratio Studiorum*; adotar uma gramática *curta e clara* – partindo do princípio de que a gramática deve ser ensinada aos alunos de pouca idade e, por isso, será mais fácil e objetiva a compreensão; que não se deve ensinar com *mau modo ou pancadas* – hábito exercido até então – mas, explicar pacientemente, por meio do próprio discurso

do professor, ou, por meio de exemplos simples; ensinar ortografia e leitura; um novo método de ensino da gramática latina – estudá-la por intermédio da língua portuguesa e, para melhor assimilação do latim, tornar obrigatório o estudo de história, geografia, cronologia e antiguidade greco-romana; o reconhecimento do valor da retórica e da oratória como coisas usuais, que façam parte do cotidiano dos alunos – pois, elas eram vistas na escola em latim e direcionadas às orações; e, ainda:

rev[er] os estudos maiores da física, medicina, metafísica, ética, teologia, moral e jurisprudência. A última carta, décima sexta, é uma sequência de planos de estudos: elementares, gramática, latinidade, retórica, filosofia, medicina, direito, teologia, terminando com um apêndice “sobre o estudo das mulheres”. (FÁVERO, 1996: 75).

Essa obra inspirou a reforma do ensino em 1759 e foi considerada o registro mais importante da literatura pedagógica portuguesa até a primeira metade do século XVIII, atribuindo à educação portuguesa a renovação cultural já aplicada na maioria dos países europeus.

A primeira – das dezesseis cartas citadas – refere-se ao ensino da língua portuguesa e é sobre ela que iremos direcionar a análise. Como as mulheres não tinham o direito à educação e o primeiro contato linguístico da criança acontecia com a mãe, Verney (1746) defendeu a prioridade do ensino da língua materna nos primeiros anos escolares (em oposição à educação jesuítica, que priorizava o ensino da língua latina), para que a criança aprendesse a falar de acordo com a norma culta. A ordem de ensino foi, então, alterada para a seguinte: língua materna, latim, grego, línguas modernas, história e geografia, matemática, retórica e filosofia.

No âmbito didático, Verney (1746) propôs a elaboração de uma gramática da língua materna curta e clara; que os professores não se apresentassem aos alunos com “mau modo” ou “pancada”, mas que fossem pacientes; que, após o ensino das regras, fizessem com que os alunos repetissem-nas, para que pudessem fixá-las na memória; que lessem, juntamente com os alunos, cartas simples e fáceis (como as do padre Antônio Vieira) para que eles aprendessem a entonação das palavras e das frases; que passassem a elaboração de textos simples como atividade para os alunos, a fim de que treinassem a ortografia.

Baseado na gramática do padre Jerônimo Contador de Argote (1721), Verney (1746) levantou críticas quanto às repetições cansativas que em nada acrescentariam à

prática do bem falar e do bem escrever; quanto à sintaxe de regência, explanou que nada poderia aproveitar e sugeriu uma reforma ortográfica baseada na pronúncia das palavras.

Objetivando a remodelação dos métodos educacionais em andamento – que já era uma preocupação antiga dos intelectuais portugueses – o Marquês de Pombal, baseado nas ideias iluministas, criou o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que foi a primeira reforma do ensino em Portugal, e confrontou o pensamento tradicional – até então baseado nas práticas adotadas pelos jesuítas – àquele que circulava como novidade na Europa – em Portugal, particularmente, inspirado pelo *Verdadeiro Método de Estudar*, de Verney. Esse alvará norteou todo o percurso educacional e pedagógico seguido por professores e alunos tanto de Portugal quanto do Brasil.

É notável que o motivo da criação das Aulas Régias – que pretendiam secularizar o ensino –, instituídas em 1759, em Portugal, foi a lacuna deixada após a expulsão dos jesuítas e a extinção das escolas administradas pela Companhia – já que eles, praticamente, monopolizavam a educação. O governo precisava, então, dessas novas diretrizes para mostrar à população que a educação passara por uma reformulação.

Nesse documento, Pombal sistematizou uma educação direcionada aos novos interesses políticos e econômicos de Portugal, mas mantendo, constantemente, a atenção voltada em não ferir os interesses da fé religiosa – a mudança era focada na renovação cultural que dominava as novas tendências educacionais europeias:

Em nome da união cristã e da sociedade civil justificou o gabinete de D. José I a adoção de uma pedagogia destinada a substituir as tradicionais práticas por métodos mais condizentes com as razões de uma política que procurava, dentro da ordem cristã, alcançar os objetivos da sociedade civil em que os interesses seculares encontraram, pela primeira vez, quem os traduzisse em termos que melhor se compadeciam com o progresso da cultura e com os fins de uma ordem civil consciente de seus direitos. Ao suprimir o ensino dos jesuítas, não ignorou, sem dúvida, o governo, o significado do dilema em que se lançou. (CARVALHO, 1978: 79).

Uma das determinações mais explícitas no alvará de 1759 é a necessidade de um ensino simplificado, objetivo, a fim de reduzir o número de anos relativos aos estudos menores e, desta maneira, encorajar uma quantidade significativa de alunos a cursarem os chamados *estudos superiores*.

Diferentemente da ação jesuítica na educação, o objetivo pombalino não estava focado apenas na conclusão dos cursos pelos alunos, mas também na mudança da mentalidade: despertando, neles, o desejo em congregar-se no mundo cultural que efervescia a Europa do século XVIII. Esse desejo governamental surgia de uma proposta

que pretendia, intrinsecamente, formar novos líderes – civis e eclesiásticos – para o Estado, que agissem com ideias “iluminadas”:

(...) pois este fato traduz, em substância, o objetivo conscientemente elaborado de aparelhar a inteligência dos estudantes para elaborar, com seguro critério, os problemas jurídicos e teológicos que porventura tivessem de resolver. É este, a nosso ver, o significado da reforma consubstanciada no Alvará de 28 de junho de 1759. (CARVALHO, 1978: 86).

O Alvará, assim como o *Verdadeiro Método de Estudar*, determinava uma “geral reforma” no ensino da língua latina. Diferentemente do método jesuítico – que primeiro ensinava o latim e, somente nas escolas de ler e escrever aplicava o ensino da língua vernácula –, Pombal priorizou o ensino da língua portuguesa e, depois de apreendidas as regras desta, é que se faria o ensino do latim, optando em adotar uma nova gramática – já que a utilizada anteriormente, na pedagogia jesuítica, era redigida em latim.

Além disso, ainda seguindo os moldes pensados por Verney (1746), a nova gramática deveria ser curta e objetiva, para que pudesse, consoante Carvalho (1978:81), *simplificar os estudos, de modo que os alunos [pudessem] adquirir a ciência do latim com brevidade (...)*.

A primeira gramática desse período a ser abordada, *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina ou disposiçam para facilitar o ensino da lingua latina pelas regras da portugueza*, de Jerônimo Contador de Argote, tem como ano de primeira publicação 1721, mas, segundo Fávero (1996), foi reformulada em edições posteriores, objetivando atender ao novo programa já citado.

Fávero (1996) afirma que, já na introdução, percebe-se o vínculo entre a gramática portuguesa e o latim, característica, como dito anteriormente, criticada por Verney (1746). Essa autora também aponta: o caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, enfadonho da obra, que se insere na tradição cartesiana; e a atenção à grafia e não ao fonema.

Após descrição e análise desse material, Fávero (1996: 184), conclui:

(...) procura aplicar o que disse na sintaxe de regência a uma carta de Vieira (inédita na época), endereçada ao Cardeal de Lencastre, idéia de que se vale, posteriormente, Verney. Observe-se que Argote, fiel a seu princípio de que “se sabe pelo uso”, utiliza-se de uma carta de Vieira e não de um dos seus Sermões. A obra de Argote ocupa sem dúvida um papel importante na história da gramática portuguesa, como comprovam, por exemplo, as referências que a ela fizeram Verney e Reis Lobato. Seu maior mérito foi o de romper, como já disse, com o método de ensino até então utilizado, o alvarista.

A segunda gramática de grande notoriedade, a *Arte da grammatica da lingua portugueza* (1770), de Antônio José dos Reis Lobato, foi dedicada ao Marquês de Pombal e instituída como primeira gramática adotada oficialmente nas escolas.

Conforme Fávero (1996:191), o objetivo dessa obra é que os alunos falem “sem erros” e que as regras da língua sejam apreendidas. Além disso, assim como Roboredo, o autor acredita em uma lógica universal para se ensinar as línguas.

Algumas características significativas sobre a obra são: a importância dada ao sistema; etimologia bastante desenvolvida; reconhece que os nomes são indeclináveis; não distingue o pronome do artigo; e aproximadamente, quarenta por cento da gramática é composta pela explicação dos verbos. Em conclusão, Fávero (1996:201) afirma que, na gramática de Lobato (1770), não há inovações e que o autor “pode ser considerado um gramático de transição, entre um período da gramática latina e um de renovação filosófica e cujo principal representante é Jerônimo Soares Barbosa”.

A última gramática citada nesse trabalho é de autoria de Jerônimo Soares Barbosa, *Grammatica Philosophica da lingua portugueza*, que, apesar de ter sido publicada em 1822, foi escrita por volta de 1803, haja vista que, no prefácio, consta essa data. Nele, o autor mostra-se favorável à reforma de ensino instituída por Pombal, defendendo a determinação de priorizar o ensino da língua portuguesa ao da língua latina.

Fávero (1996; 206) aponta que os objetivos dessa gramática são:

- 1) elucidação teórica sobre a origem e a natureza da linguagem: deve explicar os fatos com a universalidade da razão, já que é “razoada”. (...)
- 2) instituição da norma prescritiva, atendendo a interesses políticos e culturais. Soares Barbosa era um homem de sua época: viveu como um religioso que deveria cumprir as tarefas próprias do clero português no século XVIII (...).

Ademais, ainda de acordo com Fávero (1996), define a gramática como a arte de falar e escrever corretamente; valoriza o domínio da norma culta; rompe a tradição das gramáticas anteriores, moldadas na latina; segue o posicionamento dos gramáticos iluministas; inicia a busca pelo rigor científico; separa língua oral – vocábulo – e escrita – palavra –; diferencia vozes e consonâncias de vogais e consoantes; adota as ortografias etimológica e da pronúncia; segue o modelo dos estruturalistas e das gramáticas escolares.

A organização da *Grammatica philosophica* remete-nos a Aristóteles, através da tradição latina (deve-se a Prisciano a nomenclatura adotada para as classes gramaticais e a ordem dos componentes: fonologia, morfologia e sintaxe) e

medieval; está dividida, assim como a gramática geral, em duas partes: uma trata da parte mecânica e material da língua e a outra, da parte “lógica”, isto é, estuda a expressão do pensamento em palavras. (FÁVERO, 1996: 209)

Após a síntese do processo de gramatização do século definido por Fávero (1996:257) como “um dos períodos mais instigantes da História de Portugal”, iniciaremos o que consideramos mais significativo para a história da gramatização no Brasil, o processo de gramatização da língua portuguesa no século XIX e o documento regulador das gramáticas, o Programa de Fausto Barreto.

Esse século, no Brasil, foi marcado por um período de grande transição, haja vista a mudança do regime monárquico à república; as novas ideias filosóficas, após o crescimento do liberalismo, darwinismo e positivismo; e no âmbito literário, por meio do Romantismo, Realismo e Parnasianismo. Desse modo, preferimos, nesse momento, priorizar os aspectos educacionais, já que é o nosso objetivo, além de que seria extremamente complexo fazer uma síntese do pensamento do homem dessa época, pelas inúmeras correntes e transições socioeconômicas.

Até a metade do século XIX, apesar da remodelação dos conteúdos educacionais, tornando-os mais atuais, o humanismo e a submissão eclesiástica ainda eram frequentes, já que as instituições de instrução profissional eram seminários e colégios religiosos que adotavam uma cultura voltada ao pensamento cristão e tudo o que a ele estivesse relacionado. Além disso, o povo não tinha consciência da importância da instrução; em contrapartida, a elite intelectualizada aproveitava para, por meio desses novos cursos, adquirir os títulos de bacharel e doutor, aumentando ainda mais a oposição letrados x iletrados/ elite x massa popular.

Estes estabelecimentos ensinavam um número reduzido de matérias, visando apenas à ciência ornamental e tinham em vista sobretudo a ciência eclesiástica; pode-se dizer, em seu louvor, que o dogma e a moral aí dominavam e penetravam profundamente no coração e na alma dos seminaristas. Saíram daí homens ilustres que honraram o Brasil antes da sua independência e o serviram brilhantemente por sua coragem, seu caráter e seu devotamento nesta gloriosa época. (ALMEIDA, 2000: 62)

A educação brasileira, nesse século, foi voltada aos interesses da elite. Dessa forma, pouco se investiu no ensino primário, das primeiras letras – que permaneceu precário durante muito tempo – e as atenções estavam sempre voltadas ao ensino secundário e superior. (Fávero, 2002)

Relacionado ao ensino secundário, na primeira metade desse século, este era resumido em aulas avulsas e particulares, seguindo o antiquado modelo proposto pelo Marquês de Pombal, desde 1759, as aulas régias, extintas, em sua totalidade, após 1857, já que não abrangiam todas as disciplinas cobradas nos exames preparatórios.

Antes mesmo de se pensar em estudar Poética e Retórica, a base dos estudos girava em torno do aprendizado gramatical. Essa cultura vinha, no Brasil, desde a Reforma Pombalina de Ensino, em 1759, que fora inspirada no *Verdadeiro Método de Estudar* de Luis Antônio Verney e seguiu para o currículo nos estudos do Colégio Pedro II, consequentemente, atingindo o currículo das escolas que o seguiam, já que era colégio-modelo no século XIX.

Esse ensino de língua vernácula, entretanto, era restrito, até 1862, ao primeiro ano, exceto pela aplicação da disciplina “Gramática Filosófica e Retórica”. Pois, como alerta Fávero (2002:73), a grade foi planejada “de acordo com o desejo dessa elite que ao entrar na escola já dominava a norma culta: assim eram mais importantes o Latim e a Retórica do que a gramática filosófica e nacional para a qual dois anos eram mais do que suficientes”.

Em 1871, esse quadro começou a mudar, por intermédio do decreto Imperial que criou o cargo de professor de português, pois as exigências dos exames preparatórios, relacionadas ao estudo da língua portuguesa, tornaram-se intensas. Os programas, entretanto, sofreram diversas mudanças em todas as disciplinas do Colégio Pedro II e a Língua Portuguesa acompanhou todas elas.

Com a remodelação do plano de ensino dos preparatórios proposta pelo Diretor Geral da instrução pública Emygdio Victório em 1887, Fausto Barreto foi o responsável em reformular a área do ensino de línguas e publicou, juntamente com Vicente de Souza, a *Seleção Literária* – referência para qualquer profissional das letras que tivesse o objetivo de exercer sua função com excelência – que, além das explanações gramaticais, possuía um resumo sobre a biografia dos autores e suas produções literárias para que o aluno aprendesse não somente a língua, mas também os nomes e as características dos bons escritores da literatura brasileira e da portuguesa.

Os parâmetros delineados no programa criado por Fausto Barreto não estavam de acordo com as gramáticas já publicadas e, por isso, Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, João Ribeiro e Alfredo Gomes – professores renomados – foram convidados a produzir gramáticas moldadas nos novos princípios concretizando, por meio de suas

obras, o que Maciel (1910) chamou de *reforma do ensino da lingua vernacula*. (Rodrigues, 2014)

Em estudo ao processo de gramatização ocorrido nesse século, Fávero e Molina (2006: 52) analisam as obras mais significativas baseadas em dois diferentes momentos:

no primeiro, consideraremos as obras gramaticais produzidas antes da de Júlio Ribeiro, realizadas sob a orientação da gramática geral e filosófica. No segundo, as publicadas no mesmo século depois da dele, ou seja, inscreveremos as obras aqui produzidas sob orientação das correntes científicas (histórico-comparativas).

Como não é o nosso objetivo analisar cada uma das obras, mas explanar as que fizeram parte desse processo de gramatização no Brasil, não especificaremos uma a uma – como nos séculos anteriores – devido à extensa contribuição feita por nossos intelectuais letrados da época, mas cabe-nos citá-las, tamanha relevância.

Dentre as obras destacadas pelas autoras, sob orientação da Gramática Geral e Filosófica, temos: *Epitome da Grammatica Portugueza*, de Antônio de Moraes Silva; *Breve Compendio de Grammatica Portugueza*, do Frei Joaquim do Amor Divino Caneca; *Compendio de Lingua Nacional*, de Antônio Pereira Coruja; *Grammatica Portugueza*, de Francisco Sotero dos Reis; *Grammatica Portugueza*, de Augusto Freire da Silva; *Nova Grammatica Analytica da Lingua Portugueza*, de Charles Adrien Olivier Grivet.

Já sob a orientação das correntes científicas, Fávero e Molina (2006) analisam as seguintes obras: *Grammatica Portugueza* (1881), de Júlio Ribeiro, considerada, pelas autoras, como um marco, já que foi a única produzida antes do programa de Fausto Barreto; *Grammatica da Lingua Portugueza*, de Manuel Pacheco da Silva Jr. e Boaventura Plácido Lameira de Andrade; *Grammatica Portugueza*, de Alfredo Gomes; *Grammatica Portugueza*, de João Ribeiro; *Grammatica Descriptiva*, de Maximino de Araújo Maciel; e *Grammatica Portugueza Practica*, de Adelia Ennes Bandeira, não necessariamente pela relevância, mas pelo fato de ser uma obra produzida por uma mulher, fato incomum nessa época.

Em conclusão, elas afirmam:

Portanto, as noções da gramática geral e filosófica dividiam o espaço com as da histórico-comparativa no imaginário dos estudiosos. Mesmo sublinearmente, o passado era percebido nas referências e nas comparações até porque fora essa a formação que esses estudiosos receberam. Era uma época de transição e mudanças, em todos os campos e setores, e a língua não poderia deixar de registrar tudo isso.

(...) como fruto do conhecimento humano, o saber não é estanque e facilmente delimitado, ou seja, as transformações nessa área não ocorrem abruptamente, há os momentos de transição. O século XIX foi, tanto o de surgimento da nossa produção gramatical, quanto o de mudanças, e temos muito a agradecer ao período. (FÁVERO; MOLINA, 2006: 195)

Após essa elucidação, pudemos perceber que, desde o século XVIII, as produções gramaticais, com o fim – ou não – pedagógico, tiveram documentos reguladores que estipulavam de que maneira esses materiais deveriam ser produzidos. Veremos, nos próximos capítulos, que os objetos reguladores discutidos nesta etapa do trabalho continuaram – e continuam – existindo, por meio das reformas de ensino e dos diferentes decretos.

1.3 AS APOSTILAS: UM INSTRUMENTO LINGUÍSTICO

Muito se discute sobre o que pode (ou não) ser considerado instrumento linguístico na pesquisa embasada sob a vertente teórico-metodológica da História das Ideias Linguísticas.

Segundo Aurox (2009), conforme afirmamos anteriormente, a definição dos instrumentos linguísticos restringe-se a gramáticas e dicionários. Acreditamos, entretanto, que o autor faz essa afirmação, pois está discutindo sobre o processo de gramatização, visto no último tópico, que se deu essencialmente por meios dos dois instrumentos citados.

Isso não significa que os materiais apostilados não possuam a legitimidade de atuarem como instrumentos linguísticos, já que trabalham com a metalinguagem. Ao contrário, encaixam-se na descrição feita por Aurox (2009) quanto à estrutura, ao conteúdo e, principalmente, ao objetivo:

Uma gramática contém (pelo menos): a) uma categorização das unidades; b) exemplos; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os exemplos escolhidos podem tomar o seu lugar). (...) Os paradigmas são rigorosamente equivalentes a um conjunto de regras e podem por si sós ter a função de gramática. O conteúdo das gramáticas é relativamente estável: ortografia / fonética (parte opcional), partes do discurso, morfologia (acidentes da palavra, compostos, derivados), sintaxe (freqüentemente muito reduzida: conveniência e regime), figuras de construção. (AUROUX, 2009: 66-7)

Em uma abordagem histórica, Gasparello (2002:104) afirma que, como consequência dos programas de Ensino do Imperial Colégio de Pedro II, dentre outras obrigatoriedades com relação ao suporte pedagógico, as apostilas elaboradas pelos professores funcionaram, nesse período, como “uma espécie de primeiro estágio dos livros didáticos” ao serem impressas, reforçando a ideia de que a adoção desses compêndios funcionava como uma forma de controle dos materiais de ensino.

O termo mais utilizado para o livro produzido com finalidades de ensino era compêndio, cuja significação, nos dicionários da época consultados, refere-se ao tipo de livro caracterizado por ser uma compilação de textos de vários autores, não uma produção original.

O uso escolar dos termos *postilla* e *lente*, no século XIX, que estão ligados à pedagogia do ensino secundário e superior. *Postilla* designava o resumo feito pelo professor para ser lido posteriormente em aula. Essa pedagogia baseada na oralidade justifica o termo *lente* associado à noção de professor, devido ao mesmo significar “aquele que lê”, o que faz a leitura. (GASPARELLO, 2002b: 2)

Segundo Silva (2013), no Brasil, as apostilas didáticas passaram, oficialmente, a ser utilizadas como material didático em 1939, após a fundação do Instituto Radiotécnico Monitor, que comercializava um curso de rádio caseiro, composto por um conjunto de peças e apostilas enviadas pelo correio. Posteriormente, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro (IUB), que foi criado por um ex-sócio do Instituto Radiotécnico Monitor, expandiu esse mercado, seguindo a mesma metodologia de ensino por correspondência.

Dessa forma, inseridos nos princípios norteadores de Auroux, fazer uma análise desse tipo de instrumento linguístico, embasando-nos nos preceitos da História das Ideias linguísticas, seja de grande importância não somente como uma produção didática que revela um crescimento eminente, mas também classificando-o como um objeto cultural de sua época.

CAPÍTULO II – MATERIAL DIDÁTICO: HISTÓRIA, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO

O livro didático é o artigo editorial e o material pedagógico mais vendido no Brasil¹³. Talvez, por isso, muitos são os trabalhos que o analisam, comentam ou o focalizam como objeto de estudo em todas as instâncias – pedagógica, econômica e política.

Segundo o Painel das Vendas de Livros no Brasil, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), o mercado editorial brasileiro movimentou R\$ 5,2 bilhões em 2016. Grosso modo, metade diz respeito aos livros didáticos e vendas para o governo. A outra metade é dividida quase meio a meio entre livros técnicos e religiosos e a área de interesse geral. (COUTINHO, 2017, *online*).

Muito se debate acerca do processo de elaboração do material didático, seja quanto ao conteúdo apresentado, à estrutura ou, até mesmo, como instrumento ideológico¹⁴.

O material didático é muito mais do que um livro utilizado em sala de aula para a transmissão do conteúdo escolar: a escolha dos textos; a maneira como ele é construído; as interferências de editores para moldá-lo às exigências das instâncias reguladoras de conteúdo; a circulação e tantos outros aspectos revelam a importância em se entender não somente o objetivo de um livro – isoladamente –, mas também o motivo pelo qual ele foi construído, produzido, elaborado (BITTENCOURT, 2008).

¹³ Apenas para se ter uma visão mais apropriada, em 2007, por exemplo, o “volume total de vendas foi de 329 milhões de exemplares de livros de todos os gêneros no país. Deste total, 60% das vendas provieram do segmento dos didáticos, sendo que o governo continua sendo o maior comprador do setor, com aproximadamente 24% do total, tendo alavancado R\$ 726,8 milhões para o mercado. O governo federal configura-se como tal devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para o ensino fundamental público e executado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sob a égide do Ministério da Educação”. (Maxwell. *Os maiores vendedores de livros do Brasil não estão na Academia Brasileira de Letras*. 2015. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21629/21629_2.PDF. Acesso em 22 mar. 2018).

¹⁴ Segundo Choppin (2004), a pesquisa histórica relacionada aos livros didáticos abarca uma extensa variedade de abordagens, fato que torna difícil a missão de enumerar todos esses artigos científicos a fim de que sejam catalogados. Apesar disso, o autor classifica essas pesquisas em dois tipos: “a) aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); e b) aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto”.

Dependendo do suporte, o material didático pode ser impresso, audiovisual ou digital. O material impresso, objeto desta pesquisa, abrange diversos segmentos de acordo com as modalidades de ensino formal e informal, do tipo de público e da finalidade. Ele pode, então, ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como cadernos de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, apostilas seriadas etc. Neste trabalho, focalizaremos as apostilas didáticas que fazem parte do sistema apostilado de ensino.

2.1. FINALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Quanto à finalidade do livro didático, Oliveira (1968) propõe uma divisão dos possíveis “gêneros” dos livros, dividindo-os em livros que informam; livros que formam ou pretendem formar; e livros que movem ou comovem. Diante dessas diferentes concepções, a autora classifica como objetivos do livro didático informar, formar e comover, demonstrando, nessa abordagem, o quão completo deve ser o material utilizado nas escolas.

No desenvolvimento da pesquisa feita por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), entretanto, o livro didático é interpretado como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”, seguindo a mesma linha de pensamento adotada por Richaudeau (1979).

Embora sejam frequentes as críticas aos métodos de ensino através do livro, não tivemos conhecimento de textos que condenem o seu uso. Cada uma dessas críticas aponta para a necessidade de aprimoramento ou modificação do livro, mas não se refere à necessidade da sua abolição. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984: 25)

Choppin (2004: 553) defende a ideia de que o livro didático é um instrumento básico essencial na atividade educacional. Para ele, o livro didático apresenta quatro funções “que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

A primeira é a *função referencial*. Ela se refere ao livro didático que reproduz os programas curriculares feitos por cada escola, tal como um manual, e funciona como um suporte para a efetiva aplicação desses conteúdos educativos de acordo com um

determinado grupo social/ comunidade escolar e o que esse conjunto de pessoas considera relevante para o ensino.

A segunda é a *função instrumental*, cujo material deve ser elaborado de modo que as atividades, os exercícios, propiciem ao aluno um método de aprendizagem voltado para a memorização dos conteúdos, aquisição de competências específicas para cada disciplina, além de temas transversais e a apreensão de habilidades e métodos de análise voltados para a fixação.

A terceira é a *função ideológica e cultural* e, conforme o autor, é a mais antiga. Ela relaciona o material didático com a constituição de uma identidade nacional, como instrumento de um determinado plano de governo.

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004:553).

A quarta e última é a *função documental*, que tem como objetivo despertar o “espírito crítico” do aluno por meio da reflexão, além de ser um material elaborado com o objetivo de desenvolver a autonomia de cada discente. Essa função é a única em que o autor enfatiza a importância de professores que possuam um nível de formação elevado para que consigam trabalhar de maneira satisfatória com esse tipo de livro.

A escolha dos livros mais adequados a uma determinada comunidade escolar está diretamente ligada ao tipo de trabalho exercido pelo professor que, muitas vezes, apresenta pouca experiência no exercício da profissão, talvez por não possuir uma formação acadêmica de qualidade. Esse fato, de algum modo, pode justificar o não desenvolvimento de uma aula que vá além do material que o mestre possui em mãos, por exemplo, guiando-se apenas pela obra adotada na escola e, por meio dela, conduzir a maioria das aulas.

Enquanto único material utilizado em sala de aula, esse livro deverá ser, portanto, cada vez mais didático, facilitando, assim, a missão de transmitir um conteúdo e ajudando os professores na árdua tarefa de pesquisar bons textos e elaborar – a duras penas – aula por aula.

2.2. UMA HISTÓRIA DO MATERIAL DIDÁTICO NO BRASIL

Para que haja uma ponderação relacionada ao papel do material didático apostilado na construção do saber no período atual, será feita uma retomada da história do livro didático no Brasil, desde o século XVIII, uma vez que o processo de desenvolvimento desse tipo de material está diretamente relacionado ao desenvolvimento do livro didático.

O sistema educacional brasileiro, no século XVIII, ainda estava voltado à instrução da classe dominante e subordinado às exigências do governo português. Na primeira metade desse século, a educação era dirigida oficialmente pelos Jesuítas da Companhia de Jesus e seguia o documento publicado em 1599, *Ratio Studiorum*, que normatizava todas as peculiaridades da educação jesuítica. Em 1750, entretanto, considerava-se esse documento ultrapassado. Segundo Fávero (2016):

Os jesuítas mostraram, desde logo, muito empenho no ensino das primeiras letras, talvez por perceberem que o trabalho de catequese não podia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou com o inferno aos que se recusassem. Procuravam atrair primeiro as crianças: pondo-as em contato com crianças órfãs vindas de Portugal, aprendiam sua língua e a ensinavam nos colégios. (FÁVERO, 2016: 707).

Objetivando remodelar esses métodos educacionais e de recuperar o poder político de Portugal, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das colônias e de Portugal. Baseado nas ideias iluministas, instituiu o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que foi a primeira reforma do ensino em Portugal, confrontando o pensamento tradicional – até então apoiado nas práticas adotadas pelos jesuítas – àquele que circulava como inovador nos países mais ativos na Europa.

Em Portugal e no Brasil, a nova orientação estava centrada no abandono das cartilhas¹⁵ criadas e disseminadas pelos jesuítas para aderir ao *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luis Antônio Verney, que indicava a elaboração de novas gramáticas e livros

¹⁵ “É em meados do século XVI que se intensifica o interesse pelos estudos, quando há um sentimento patriótico de superioridade da Língua Portuguesa face às demais e são publicadas as primeiras gramáticas da Língua e as primeiras Cartinhas – catecismos para aprender a ler, como as de João de Barros e de Frei João Soares, publicadas em 1539 (a primeira Cartinha de que se tem notícia é a de Diogo de Ortiz Vilhegas, de 1504). Provavelmente nessas obras aprenderam a ler os primeiros estudantes do Brasil, nos colégios jesuítas da Bahia e de São Vicente. Damião de Goes faz referência ao envio para o Congo de livros de doutrina cristã que eram provavelmente cartinhas e nelas já se incluía, como o faz João de Barros, uma parte de catecismo”. (FÁVERO, 2016: 706)

por meio de novos decretos. Esse alvará norteou todo o percurso educacional e pedagógico seguido por professores e alunos tanto de Portugal, quanto das colônias.

Apesar de bastante estruturada em Portugal, essa reforma, no Brasil, acarretou uma série de prejuízos, haja vista a ordem que foi dada de que fossem queimados todos os livros que disseminassem o método anterior do ensino (ANDRADE, 1978). Os professores desse período, por sua vez, acostumados com a metodologia criada pelos jesuítas, rejeitavam os novos materiais e, mesmo com a fiscalização, resistiam ao novo sistema.

Na segunda metade do século XVIII, esse material era elaborado, principalmente, para a utilização dos professores, pois os alunos não tinham acesso direto a essas obras e era por meio delas que os mestres adquiriam uma padronização nos conteúdos que deveriam ser aplicados. Além disso, auxiliavam os colégios com relação à política que deveria ser adotada no ambiente escolar – instituição submissa aos princípios defendidos tanto pela Igreja quanto pelo Estado¹⁶. Por isso, sua produção e disseminação era focada em traduções de livros estrangeiros – principalmente alemães e franceses (ANDRADA, 1945) – ou, até mesmo, nos exemplares originais, de língua estrangeira.

Com o avanço das ciências e o crescimento dos diversos tipos de trabalho, a necessidade de trabalhadores que tivessem o mínimo de instrução no final desse século, entretanto, obrigou o Estado brasileiro a ampliar – de maneira direcionada e cuidadosa – esse sistema desenvolvido para continuar fortalecendo a classe dirigente.

O saber a ser disseminado, a partir da necessidade de uma reorganização dos programas curriculares, precisou de um acompanhamento minucioso do poder governamental, haja vista a ideia de que o conhecimento motivaria a classe menos privilegiada e passaria a trazer esclarecimentos que não eram desejáveis naquele momento, desencadeando, assim, a estruturação de diferentes níveis de escolarização que funcionava por estágios (BITTENCOURT, 2008).

Esses estágios limitavam o ensino da classe trabalhadora e do público menos favorecido ao ensino elementar, restringindo-o apenas àquelas atividades que fossem úteis ao tipo de trabalho que os indivíduos deveriam exercer e ao papel que lhes era imposto pela sociedade, porquanto acreditava-se que eles não precisavam de um pensamento crítico.

¹⁶ Temos que considerar que esses interesses não eram equivalentes.

Havia, ainda, uma resistência muito forte por parte dos conservadores em atribuir a obrigatoriedade do ensino primário ao Estado, pois, exceto pela mente dos mais progressistas, a função do ensino elementar deveria ser delegada à família e à Igreja. Para a elite, entretanto, o Estado investia em um método educacional consistente, embasado em um programa voltado para a qualidade do ensino, no curso secundário.

Enquanto na França, polo de referência dos estrangeirados¹⁷ brasileiros, durante o final do século XVIII e primeira metade do século XIX, os ensinos secundário e superior foram a maior preocupação das autoridades, no Brasil, essa prioridade era atribuída aos ensinos superior e militar, devido às exigências do Estado Moderno.

A abertura e a proliferação das escolas no Brasil são identificadas como elemento propulsor da literatura didática nacional e são frequentes as referências ao movimento de ampliação do sistema escolar, com o reconhecimento oficial das escolas privadas, como responsável pela expansão do livro e do seu uso. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984: 23)

Diante desse contexto, o livro didático funcionava como um material de controle estatal que delimitava ou estabelecia o tipo e o nível de conhecimento que poderia – ou não – chegar aos alunos, já que era por meio dessas obras que deveriam ser divulgadas propostas educacionais úteis para a utilização e formação tanto dos professores quanto dos alunos.

As mudanças referentes a essa realidade começaram a tomar diferentes formas na década de 1870, quando o sentimento nacionalista despertou novas concepções que defendiam a nacionalização dos manuais didáticos, com textos voltados exclusivamente à realidade brasileira – pois os grandes intelectuais da época¹⁸ afirmavam que a maioria dos textos, dos temas abordados e do vocabulário nenhuma relação possuíam com a realidade cultural do público brasileiro.

Motivados por essa nova realidade, os cientificistas ou positivistas debatiam ideias que defendiam a total autonomia do Estado e o desligamento da educação da Igreja Católica no período da reformulação da instrução pública primária e secundária, por meio

¹⁷ O conceito de estrangeirados, no sentido que aqui utilizamos, refere-se aos intelectuais brasileiros que “passavam praticamente toda a vida transitando entre as mais importantes cortes da Europa do Antigo Regime, na qualidade de diplomatas, o que lhes possibilitava mobilidade e exercício mais pleno do livre pensar. (...) Os estrangeirados eram reconhecidamente espíritos cosmopolitas, que circulavam pelas altas-rodas europeias, tecendo contatos com o que de mais atual havia no pensamento e nas ciências da época. Os estrangeirados podiam levar a cabo suas ideias e, do interior da máquina do Estado, introduzir as luzes em seu país”. (OLIVEIRA, 2002: 261-2)

¹⁸ Afirmação baseada nos relatórios feitos por Gonçalves Dias a pedido de D. Pedro II, de 1852, e diagnóstico de José Veríssimo, em 1890.

do decreto de 19 de abril de 1879, instituído pelo então ministro Leôncio de Carvalho, para quem se deveria constituir uma população letrada, por meio da gratuidade do ensino primário, não só para os adultos, mas também para trabalhadores livres e escravos. Esse pensamento voltado ao ensino para todos foi igualmente expresso pelo ministro que o antecedeu, em 1871, João Alfredo e, em concordância a esse pensamento, relata José Ricardo Pires de Almeida:

Ora, o instrumento mais precioso, e até indispensável do trabalho, é a instrução. Sem ela, o homem vale apenas pela força dos seus braços e de suas pernas, pela habilidade de suas mãos, por alguns felizes dons do espírito inculto; graças a ela, sua inteligência natural, fecunda, fortificada, acrescida torna-se o mais poderoso de todos os utensílios. O homem instruído exerce um número de profissões onde nem a força, nem a habilidade física têm importância e que, na nossa sociedade, são mais cobiçadas; pode, em qualquer lugar que tenha nascido, conseguir a posição de que se faz digno pela sua energia, moralidade e inteligência. Pode-se dizer, sem paradoxo, que o homem desprovido de instrução desempenha um papel não diferente dos animais de carga e só a instrução faz dele um trabalhador digno do nome homem. (ALMEIDA, 2000: 156).

Essa “Instrução primária gratuita para todos os cidadãos” apresentada em 1824 na primeira Constituição brasileira, entretanto, era parte de um projeto que continuou em segundo plano, pois, até nos discursos de alguns intelectuais, não se acreditava que essa parcela marginalizada da sociedade pudesse receber uma instrução que não fosse apenas as meras reiteraões a respeito do conteúdo moral e cívico:

A educação e a instrução são vantagens e devem ser pagas por quem delas se aproveita. Tal é a regra lógica da justiça; derogando-a, ainda assim permanecerá na consciência. Nas cidades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos presentes: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos... As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos ou viciosos parecem, em muitos casos, comprazer-se com a ignorância. (...). Um outro inconveniente grave acompanha as escolas inteiramente gratuitas, sem falarmos da concorrência prejudicial que fazem às escolas regulares. (ALMEIDA, 2000: 156).

A política do livro didático, nesse contexto, classificava-o em três diferentes tipos: o livro da disciplina, elaborado e dividido em diferentes níveis de idade e de aprendizagem, que evoluía de acordo com os programas de ensino; e o livro de leitura, que, segundo Arroyo (1968), tinha seu objetivo indefinido, pois parecia que ele fora

criado e elaborado mais para o entretenimento do que para o estudo, para disseminar diferentes tipos de conhecimento.

Enquanto o ensino brasileiro era moldado no método inglês lancasteriano¹⁹, grande parte da produção didática esteve focada nos catecismos portugueses ou compêndios que tinham, como conteúdo, textos morais e cívicos. Apesar disso, esse método de ensino era, para a comunidade eclesiástica, um erro, pois o aluno utilizava a obra apenas como *corpus* para aprender a ler e a escrever, mas não havia um trabalho focado na interpretação daquilo que era lido, do conteúdo apresentado. A doutrinação religiosa pretendida pela Igreja Católica, portanto, não atingia os seus objetivos, visto que os monitores, segundo as autoridades eclesiásticas, não possuíam o domínio necessário para transmiti-la.

Além disso, a ideia da educação primária e da alfabetização sem um caráter doutrinário era considerada, tanto para as autoridades brasileiras quanto para os intelectuais da época, um “perigo”, atestando, por esse pensamento, a tese de que o saber ler e escrever – qualquer que fosse o texto – poderia ser altamente prejudicial para a sociedade da época e a elite letrada, visto que, depois de aprender a ler, os menos favorecidos poderiam utilizar-se de “obras ruins”, que abrissem o entendimento.

Nessa conjuntura, Rui Barbosa publicou, em 1882, o projeto de reforma do ensino primário no Brasil e, com o objetivo de motivar os parlamentares a apoiarem essa reorganização, fez um paralelo entre a verba que era investida na educação em países da Europa, além dos Estados Unidos da América e, ainda, Argentina com o investimento brasileiro para mostrar que a aplicação financeira destinada à educação brasileira era insuficiente.

Com o aumento populacional e um ensino considerado caótico, Rui Barbosa defendia uma reforma totalizante que desenvolvesse novos métodos de ensino, um crescimento nas estruturas físicas – construção de novas escolas – e investimento dos materiais de instrução, visto que o Estado gastava muito mais com os militares do que com a educação.

Nesse período, a obrigatoriedade e a gratuidade escolar já estavam previstas em lei, como vimos anteriormente, mas não passavam de uma idealização regulamentada

¹⁹ Baseado na obra de Joseph Lancaster, o método também conhecido como “Ensino Mútuo” ou “Sistema Monitoral” objetivava fazer com que os alunos aprendessem a ler, a escrever e a contar, por meio da transmissão dos conteúdos feita por outros alunos que tivessem um bom rendimento escolar. Dessa maneira, o Brasil conseguia baratear os custos com a educação e, ao mesmo tempo, atingir um grande número de alunos (Cf. NEVES, 2003).

apenas na teoria, fato que aumentava o número de analfabetos no país. Por meio dos documentos redigidos por Rui Barbosa, nessa reformulação, os pais que não matriculassem seus filhos e não garantissem a frequência escolar deles deveriam pagar multas ou, até mesmo, corriam o risco de serem presos. Mais uma vez, cabia ao Estado – separado da Igreja, já que o chamado ensino leigo era cada vez mais reivindicado pelos intelectuais que tomavam sempre, como modelo, países mais estruturados – a implementação de melhorias e ampliação dos espaços escolares.

O sistema educacional, proposto por Rui Barbosa, quanto ao conteúdo, tinha como objetivo acabar com o ensino por segmentos e utilizar métodos e materiais que fossem mais atraentes para a criança e para o adolescente, eliminando o ensino abstrato. Como material didático, a tradução – feita por ele – da obra “Primeiras lições de coisas”, elaborada pelo americano Calkins e publicada no Brasil, em 1886, era a proposta:

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário (...) (BARBOSA, v. X, tomo II, 1947a, p. 214-215).

O ensino da língua materna e da gramática, por sua vez, segundo Rui Barbosa, devia ser fruto do método intuitivo de aprendizagem. A intenção da escolarização das classes menos favorecidas estava diretamente ligada ao preparo de homens que entendessem o seu papel de pessoa pacífica, trabalhadora e pronta a contribuir com o desenvolvimento da sociedade burguesa que só se fortalecia nesse período.

A escola popular, instrumento da reforma social, deveria ser completamente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos da época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino(...). Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. (SOUZA, 1998: 159)

O Brasil passou por dois momentos quanto ao processo de elaboração e regulamentação do material didático nas escolas após essas reformas. O primeiro diz respeito à produção em massa de compêndios que estivessem de acordo com as deliberações do Estado liberal, pois, em decorrência da falta de materiais que pudessem

“orientar” os professores e “guiar” os alunos, houve incentivos significativos para professores e editoras que pudessem e quisessem produzir seus próprios manuais, utilizando-se de textos escolares que não ferissem as determinações estipuladas, respeitando a idade e o público escolar.

Esse fato acarretou uma produção desenfreada de materiais para serem utilizados em sala de aula. Novas providências tiveram, portanto, de ser tomadas, com a finalidade de avaliar e, posteriormente, autorizar ou vetar a utilização dessas obras. Esse segundo momento é marcado, então, pela criação dos modelos de vigilância dos materiais que poderiam ou não ser utilizados, além do acompanhamento – pelas Câmaras municipais – das aulas que ainda eram desenvolvidas no método lancasteriano.

Durante o Império, os responsáveis pela fiscalização de escolas, professores e compêndios utilizados em sala de aula, por meio do Conselho de Instrução, eram, preferencialmente, os representantes eclesiásticos, visto que o número das escolas ainda era reduzido e esses inspetores intermediavam qualquer tipo de comunicação entre os professores e outros profissionais da educação.

Apesar disso, a mediação e autoridade dos religiosos da Igreja perdia forças e já havia discussões – mesmo que timidamente – relacionadas a conselhos mediados não somente pelos inspetores e diretores, mas também por alunos e pais. (BITTENCOURT, 2008)

O material vindo das escolas isoladas era considerado inadequado para o padrão de qualidade requerida pelo grupo escolar. A solicitação de materiais escolares era continuamente feita por inspetores e diretores, o que atesta a incapacidade do Estado em suprir as escolas de todo o material necessário. Várias eram as queixas de falta de livros didáticos e materiais didáticos para o ensino de física, química, geografia, história natural e trabalhos manuais, apresentadas como uma justificativa para o mau desenvolvimento dessas matérias do programa. (SOUZA, 1998: 154).

No final do Império e durante os primeiros anos da República, entretanto, essa fiscalização começou a ser menos rígida, permitindo, ainda que parcialmente e, às vezes, de maneira isolada, que o próprio professor da disciplina propusesse às autoridades de ensino a utilização de outros compêndios que tivessem, de alguma forma, uma relação maior com o ensino que estava sendo desenvolvido, característica particularmente voltada aos princípios liberais, cada vez mais presentes nesse período da história da educação no Brasil.

Com o objetivo de reorganizar e reformar o ensino, o método intuitivo²⁰ foi aplicado, exigindo uma nova conduta de professores mais engajados, estudiosos e criativos, posto que os alunos deveriam deixar a prática tradicional de aprendizagem, voltada à lição que deveria ser decorada, e passar a valorizar o dado concreto, de maneira inovadora e que se adequasse às mudanças da sociedade moderna.

Com essa nova proposta, as aulas tradicionais, expositivas, na segunda metade do século XIX, já não eram suficientes na construção do conhecimento proposto pelo método intuitivo. Essa nova realidade educacional despertou a necessidade da aquisição de outros tipos de materiais didáticos, que não eram livros, mas objetos, como cartas de alfabetos, compasso, coleção de abecedário, que facilitavam o processo ensino-aprendizagem em cada uma das disciplinas²¹.

Em 1892, ainda com base na reformulação do programa de ensino, houve a adoção do ensino concêntrico, que estipulava aulas de todas as disciplinas na mesma série. O que mudava de uma série para outra mais avançada era a complexidade do conteúdo transmitido, que aumentava de maneira progressiva. Além disso, esse programa incluiu, na escola primária, matérias nunca antes ministradas nesse nível de ensino. Segundo Souza (1998), esse programa não teve uma longa duração, em razão das críticas, pois faltavam materiais, conhecimento prévio dos alunos e preparação docente.

Nesse período, o país viveu uma verdadeira mistura de métodos educacionais, pois novos programas de educação eram elaborados e, com o mesmo empenho que eram colocados em prática, pouco tempo depois eram substituídos por outros, voltados para novas aspirações. Nesse contexto, segundo Almeida (2000), os métodos de leitura estavam divididos em três tipos: a) “métodos ortográficos”, em que a palavra era estudada pela junção de letra por letra; b) “métodos novos”, que analisavam os sons e as suas articulações; c) e o terceiro, que era uma junção dos dois métodos já citados.

O autor elogia os métodos relacionados ao ensino da escrita, mas desaprova as gramáticas e compêndio utilizados:

Quanto às gramáticas, há tantas e imprime-se ainda um grande número, parecem ser não só a base, mas o instrumento principal e quase único, às vezes, do ensino do português em nossas escolas.

²⁰ “Tal método surgido na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo Pestalozzi (...). Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”. (SOUZA, 1998: 159)

²¹ Souza (1998) lista materiais como cadernos de caligrafia, cadernos de aritmética, cartas de alfabetos, coleções de abecedários, compasso, entre outros.

A maioria destes livros, entre os quais é raro encontrar-se um sem erros de ortografia e ou até de gramática, é composta dos mais elementares; há apenas frias e estéreis nomenclaturas de regras ou de definições, um formulário ou resumo mais ou menos exato dos preceitos que os alunos devem reter. (ALMEIDA, 2000: 159)

Por meio da crítica exposta, percebe-se o tipo de método de ensino praticado nas aulas de Língua Portuguesa nesse período. Apesar disso, Almeida (idem) elogia gramáticas aplicadas no ensino secundário, tais como a de Sotero dos Reis, apreciada pela linguagem e método; a de Grivet, mais para uso dos professores que dos alunos; a de Júlio Ribeiro, considerada, pelo autor, “o vade-mecum dos escritores, dos oradores, dos literatos que querem escrever e falar a língua portuguesa”.

Após essa retomada, confirmamos que o material didático sempre atuou não somente como um compêndio de conteúdos escolares, mas também como um propagador de ideologias e aparelho ditatorial do Estado. Por meio dessas obras, portanto, eram – ou não – disseminados textos, métodos, ideologias e culturas voltados aos propósitos da Igreja e do Estado.

Finalmente, pode-se perceber que o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar, e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É frequente a referência à ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez produz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma “base comum”, um conjunto de informações que confirmem uma unidade à classe de alunos. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984: 28)

Quanto ao papel da escola como instituição responsável por operacionalizar o material didático como instrumento de propagação de conhecimento, percebe-se, por meio do seu público, o agrupamento mais heterogêneo – tanto em relação à classe social quanto ao arcabouço intelectual – atestando, em seus métodos, a desigualdade existente entre os carentes que precisam de instrução e os abastados que colaboravam com a sociedade por meio da aquisição de mais conhecimento.

Independentemente, porém, do público-alvo a que se destinavam os livros didáticos, havia a necessidade de esse material ser aprovado ou não por inspetores que defendiam a legislação vigente. Eles, os inspetores, analisavam as obras ou compêndios relacionados ao ensino e, mediante aos critérios preestabelecidos referentes aos textos utilizados, ao conteúdo veiculado, metodologia de ensino etc., autorizavam ou

reprovavam a circulação desse material didático de acordo, principalmente com os objetivos educacionais daquele período.

2.3. A LEGISLAÇÃO E A REGULARIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Hollanda (1957) atribui à Grande Depressão, também conhecida como a Crise mundial de 1929, o fortalecimento do livro didático nacional, pois, com o livro estrangeiro mais caro e a moeda brasileira desvalorizada, o mercado editorial do Brasil pôde competir, já que a importação deixou de ser uma opção rentável. Concomitantemente, o Brasil vivia a Revolução de 1930, que tinha como um dos princípios fundamentais – de acordo com a postura autoritária e o conservadorismo do Estado Novo (FAUSTO, 2010) – o caráter nacionalista e o sentimento de afirmação dessa identidade brasileira que progredia paulatinamente.

A partir de 1937, o Estado Novo, por meio da gestão do ministro Capanema²², instituiu o primeiro órgão responsável pela fiscalização e aprovação do material escolar, fato que atribuiu credibilidade e ratificou a sua função, ficando, portanto, sob a fiscalização do Ministério da Educação e Saúde, fundado em 1930, sendo regulamentado, segundo Oliveira (1968), em 1938, quando foi instituído o decreto-lei que fez a definição do termo “livro didático” e determinou as “normas de aprovação do livro didático” por meio da criação da Comissão Nacional do Livro Didático:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938)

Nesse ano, uma comissão foi instituída com o objetivo de examinar os exemplares, regulamentar a produção e a distribuição dos livros escolares, além de sugerir novas possibilidades para o desenvolvimento do material didático. Segundo Freitag; Motta e Costa (1993), a função dessa comissão estava mais ligada ao poder político-ideológico

²² A atuação do ministro Capanema na educação brasileira, durante o período em que Getúlio Vargas esteve no poder, pode ser considerada crucial para o momento histórico, pois, após a nomeação dele para o ministério, Vargas pôde colocar em prática – por meio do trabalho de Capanema – uma parte da reforma pretendida na educação.

do que a uma preocupação de cunho pedagógico, principalmente pelo poder que o ministro exercia sobre os membros da comissão²³.

Nos artigos que regiam os novos decretos referentes ao livro didático, observa-se, ainda, que a adoção do material didático passou a ser definida pelo professor, contanto que as orientações desses materiais estivessem de acordo com o programa escolar de cada nível, fator de embate para a regulamentação e cumprimento desse artigo. Os livros poderiam, também, ser adotados por anos subsequentes, mas não era permitida a substituição por outros no meio do ano letivo.

Quanto às questões que impediam a liberação de um livro didático, estavam expostos, no artigo 20, tópicos relacionados aos livros que confrontassem, de maneira direta ou indireta, a “honra nacional”, o regime político adotado pelo país, o chefe da Nação ou autoridades do Exército e da Marinha, as figuras e tradições nacionais; que induzissem o pessimismo quanto ao destino da sociedade brasileira; que exaltassem uma região do país, menosprezando as demais; que indicassem ódio contra as raças e nações estrangeiras; que despertassem a oposição entre as classes sociais²⁴; que envolvessem combate a qualquer confissão religiosa; que atentassem contra a família; que sobrepujassem o desamor à virtude.

Do artigo 21 ao 24, observa-se ainda:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa. (BRASIL, 1938).

²³ “Em 29/03/39, o Decreto-lei nº 1.177 aumenta de sete para 12 o número dos membros da CNLD e regulamenta sua organização e seu funcionamento até os menores detalhes”. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993: 13). “Já em 29 de março de 1939, o presidente da República assina o Decreto-lei nº 1.177 que amplia para dezessete o número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático”. (BOMÉNY, 1984: 39).

²⁴ Oliveira (1968) afirma que, no decreto-lei 8.460 de 1945, esse item é ampliado para as classes sociais e as raças.

Por meio dessas alíneas, percebemos que a preocupação predominante com o material didático não deixou de ter relação direta com o poder governamental e, mais do que isso, privilegiava o respeito ao regime político vigente – pois se tratava do período estado-novista²⁵ –, mas também incorporou, pouco a pouco, a responsabilidade com os preceitos pedagógicos, aspecto que outrora, apesar de discutido, não era posto em prática nem regulamentado por decreto-lei.

Conforme Bomény (1984), esse decreto-lei não teve o resultado esperado de uma total organização, padronização e homogeneização do ensino e da reformulação de um material didático voltado às novas propostas devido ao crescimento desenfreado de adendos e regulamentos adicionais, além da falta do cumprimento – na prática – da nova proposta estabelecida no documento.

Esse novo panorama educacional foi resultado do Plano Nacional da Educação proposto pelo ministro Capanema que começou, segundo Schwartzman; Bomény; Costa (2000), a ser moldado a partir de 1936 com a distribuição de um questionário “extenso” e “minucioso” à comunidade escolar, profissionais da área do jornalismo, cientistas, escritores e comunidade eclesiástica.

O objetivo desse questionário era receber uma vasta contribuição – que estivesse de acordo com a realidade brasileira e com a necessidade daquele momento – para desenvolver o novo plano educacional com o escopo de que a educação pública brasileira começasse a adquirir mais credibilidade e tivesse, após a publicação do “código da educação nacional”, um documento oficial, voltado à educação, de acordo com a visão política vigente.

²⁵ O Estado Novo foi resultado do Golpe de Estado encabeçado por Getúlio Vargas em 1937. Como característica predominante nesse período, tem-se o autoritarismo e um governo centralizador. Como uma das grandes forças que apoiava o novo regime político brasileiro era formada pelos militares, uma outra característica preponderante desse período foi o nacionalismo. Devido a essa afirmação nacional e à subsistência da crise mundial, o país não conseguia contar com a mão de obra estrangeira, o que acarretou, ainda mais, a necessidade de aprimoramento da educação tanto no ensino secundário – os cursos do ensino secundário teriam que ser ministrados por professores catedráticos, selecionados por meio de um rigoroso processo que englobava concurso, prova de títulos e provas – quanto no ensino superior a fim de que o trabalhador brasileiro tivesse capacidade intelectual para substituir essa mão de obra escassa (Cf. Fausto, 2010).

Apesar da definição do Plano Nacional de Educação, em maio de 1937²⁶, e da reforma do ensino secundário idealizada e comandada por Capanema em 1940²⁷, a educação ainda não significava prioridade para o governo; ela era apenas um meio de fortalecer o poder governamental da época, uma vez que a história econômica desse período é bastante significativa pelo investimento empreendido por Getúlio Vargas e pela crença do poder público na educação como um dos meios mais acessíveis para a instauração do pensamento nacional e centralizador do período.

A prioridade dada à reforma do ensino secundário no início de 1940 seria uma ocasião propícia para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadosos trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. (SCHWARTZMAN; BOMÉNY; COSTA, 2000: 205).

A história do livro didático, nesse contexto, é, inevitavelmente, relacionada à história das reformas de ensino, pois, a de 1931 – de Francisco Campos – estava diretamente ligada ao campo pedagógico, enquanto a que foi encabeçada por Capanema tinha um cunho voltado à moral, à ética e ao patriotismo.

Dessa forma, segundo Hollanda (1957), os livros e compêndios utilizados no período entre 1931 e 1956 deveriam seguir os programas, mas, como eles eram superficiais e pouco específicos, as instituições de ensino ficavam responsáveis pela orientação – aos autores dessas obras – quanto ao conteúdo e à linha pedagógica que deveria ser seguida.

²⁶ Embora não fora aprovado, funcionou como um guia do documento que instauraria a reforma do ensino secundário. O ponto principal de tal reforma era desenvolver o homem cujo principal objetivo era defender a pátria por meio da chamada “consciência patriótica”; receber uma formação moral e ética – a fim de ser um defensor digno da nação – e valorizar a família, e Deus por meio da religião – sem esquecer-se da doutrinação católica. Além disso, a partir dessa reforma, o ensino livre estava estritamente proibido, e a frequência escolar tornou-se obrigatória. (SCHWARTZMAN; BOMÉNY e COSTA, 2000).

²⁷ Como o ensino primário era incumbência dos estados e municípios, a reforma, nesse período, aconteceu apenas no ensino secundário. O ministro Capanema, entretanto, atuava – juntamente com o governo federal – cooperando com os municípios para que a educação primária também obtivesse êxito em seus objetivos. (idem)

As várias filosofias ou concepções do ensino e da educação que fundamentam essas reformas tendem a se incorporar ao livro didático com mais ou menos intensidade, segundo o seu maior ou menor poder de influir na própria prática escolar. Dentro dessa perspectiva o livro pode se constituir, ele próprio, num espaço de elaboração e transformação dessas concepções e se tornar matéria-prima para uma reflexão não apenas sobre o conteúdo e evolução das técnicas e métodos de ensino, mas também sobre a realidade da educação em seus aspectos mais gerais. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984: 25).

Em 1939, apesar de definida a ampliação de mais cinco membros para a Comissão Nacional do Livro Didático pelo próprio presidente da República, o trabalho não era desenvolvido conforme previsto. Segundo Lourenço Filho, esse processo ainda não funcionava em consequência da falta de organização dentre as autoridades da educação nas escolas, tendo, algumas delas, que instaurar comissões que ajudassem o professor na escolha dos materiais a serem adotados.

Em 1940, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep, objetivando impulsionar a produção de livros didáticos que tivessem como base essas novas orientações, apresentou um concurso, direcionado a autores brasileiros, que consistia em adaptar os livros de Educação Moral e Cívica para serem utilizados nos trabalhos da Juventude Brasileira – uma organização que, em sua essência, estava ligada ao fascismo, mas, com a pressão das autoridades governamentais, detiveram-se apenas à questão cívica (BOMÉNY, 1984).

Essa política do livro didático relacionada a um movimento voltado à nacionalização do ensino teve, pela primeira vez no país, o seu momento de entusiasmo, sendo inserida nas novas exigências educacionais do Estado Novo. Dessa forma, tentava-se suprimir qualquer manifestação estrangeira relacionada à produção e comercialização do material didático até mesmo para alunos estrangeiros – apesar de ser constitucionalmente permitido – até a reformulação do artigo 1º do decreto-lei 1.006, feita por Lourenço Filho, quando passou, oficialmente, a ser proibida tal comercialização, demonstrando, mais uma vez, o caráter ditatorial do governo vigente.

Com o objetivo de reafirmar e fortalecer a Comissão Nacional do Livro Didático, CNLD, ela passou, em 1941, por uma reformulação organizacional – que a dividiu em seções específicas relacionadas à avaliação do livro didático –, com o objetivo de que, com essa reorganização, fossem transmitidos os pareceres homologados pelo Ministério da Educação.

Esse projeto, todavia, não foi adiante, visto que havia poucos pareceristas e a contratação de outros examinadores traria uma despesa que não fora programada, mas era

a única opção. O ministério propôs, então, nesse mesmo ano, a redução das especificidades e a contratação de novos avaliadores:

O texto que fundamenta a proposta de simplificação do funcionamento da Comissão propõe:

- a) contrato de serviço extra pela CNLD;
 - b) reunião diária da Comissão até que se conclua a tarefa pendente;
 - c) permissão para que o livro didático, autorizado sob a condição de nele serem feitas modificações e correções, possa circular sem novo exame da Comissão;
 - d) extinção do recurso, para o Ministro, das decisões não unânimes da Comissão.
- (BOMÉNY, 1984: 41)

Dessa forma, não era possível às editoras “confrontar” ou pedir revisão de uma decisão tomada pelo poder governamental, o que gerava impasses entre eles e, inevitavelmente, resultava em prejuízo financeiro para a essas empresas que tinham, como principal fonte de renda, os livros didáticos.

Em decorrência desses e de outros problemas, o presidente da associação que representava as editoras redigiu um documento expondo as dificuldades geradas após a criação da Comissão Nacional do Livro Didático e, em resposta, quatro medidas foram adotadas pelo governo: a) permissão da circulação, em 1942, de livros que não tinham sido aprovados, pois era improvável que a comissão desse conta de avaliar todos os livros que aguardavam parecer; b) liberação das análises referentes aos livros aprovados com restrições para que as editoras tivessem a oportunidade de corrigir esses materiais e colocá-los em circulação; c) autorização para que as editoras alterassem o valor dos livros sem a autorização prévia do governo; e d) adoção progressiva de novas alterações relacionadas à produção, avaliação e circulação do livro didático para que as editoras tivessem um prazo para se adequarem às novas exigências. (BOMÉNY, 1984).

Essas tentativas de acelerar o real funcionamento da legislação aprovada em 1938 não surtiram o efeito desejado. Então, em 1944, o ministro Gustavo Capanema resolveu elaborar um novo projeto, solicitando, dentre outras coisas, a criação de subcomissões – de acordo com a necessidade da demanda de pareceres – que atuassem independentemente da comissão já existente e a atribuição da publicação oficial de livros didáticos ao Instituto Nacional do Livro, criado desde 1937.

Até o final da gestão de Capanema, em 1945, todos os projetos relacionados à Comissão Nacional do Livro Didático não obtiveram sucesso. A função da Comissão e das subcomissões, portanto, não foi satisfatória. Dessa maneira, em outubro de 1947, fez-se necessário um parecer que indicasse a legalidade – ou ilegalidade – da comissão,

alegando a falta da liberdade de expressão dos autores dos livros didáticos, atribuindo ao professor a capacidade de avaliar os livros e discernir, por meio do bom senso e dos conhecimentos pedagógicos, morais e cívicos, se uma determinada obra era, ou não, apropriada para utilização nas instituições de ensino – públicas ou particulares.

Em 1950, uma das maiores discussões sobre a política do livro didático diz respeito ao custo dessas obras às famílias, pois a incumbência da aquisição desses materiais didáticos era de responsabilidade dos pais ou dos responsáveis por esses alunos. A questão da comercialização do material didático foi, portanto, mais um grande tema a ser discutido por parlamentares e pela comunidade escolar, que tratava o assunto dessa “industrialização da educação” como um abuso àqueles que eram obrigados a investir nesse material para que não fossem barrados das salas de aula por não possuírem um material que era obrigatório.

Em 1960, a discussão sobre o truste das editoras e os altos preços dos materiais didáticos ganhou força, culminando em tentativas de instauração de decretos-lei que padronizassem o valor dos livros ou, até mesmo, que congelassem a adoção de um determinado livro por, no mínimo, quatro anos. Justificadas por diversos argumentos, todavia, essas propostas não foram aprovadas pelo governo.

Em 1966, por meio de um contrato firmado entre o MEC e a *United States Agency for International Development*, USAID, – órgão do governo dos Estados Unidos – foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, COLTED, por meio de dois decretos-lei, já na gestão Castelo Branco, – sob os números 58.653 e 59.355, publicados em junho e outubro de 1966, respectivamente – para o início de uma política de financiamento de livros didáticos. Segundo esses decretos,

Art. 1º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso. (BRASIL, 1966).

Para Freitag; Motta e Costa (1993), a produção dos materiais didáticos por meio da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático trouxe, para a educação brasileira, um formato americano de educação – desde a seleção dos conteúdos, perpassando pela estrutura gráfica, até à fundamentação psicopedagógica – que, posteriormente, ultrapassou os limites do material didático e assumiu todo o sistema educacional,

neutralizando, dessa maneira, as antigas influências europeias, fruto da gestão Getúlio Vargas.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar, FENAME, que, posteriormente, em 1976, por meio de decreto presidencial, assumiu o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, tendo como objetivos principais: criar diretrizes que definissem a elaboração do material didático e assegurar a sua distribuição; produzir programa editorial; colocar em prática os programas do livro didático; e contribuir com as instituições de ensino, científicas e culturais – podendo ser públicas ou privadas – na execução de objetivos em comum (FREITAG, 1986).

Durante o Estado Novo somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas que quisessem o reconhecimento oficial, livros aprovados e recomendados pela CNLD (criada, como vimos, em 1938). Durante os primeiros anos do governo militar a COLTED teve função similar. A legislação de 1985 da Nova República não prevê a atuação de uma comissão específica. No entanto, a seleção dos livros é feita em listas fornecidas pela Diretoria do Livro Didático da FAE. A inclusão de um título nesta lista hoje é feita em relação ao custo do livro. Passando pelo crivo das comissões ou diretorias, os livros recomendados ou indicados passam a ser comprados pelo Estado (através dos organismos especialmente criados para este fim: INL, FENAME, hoje em dia a FAE) e distribuídos gratuitamente pelas Secretarias de Educação (estaduais ou municipais) ou pelas direções das escolas. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993: 28).

Nesse mesmo ano, foi fundado e mantido pelo regime militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – visto que mais da metade da população brasileira, acima dos quinze anos de idade, era analfabeta. Em 1981, foi reformulado e vinculado ao Ministério da Educação, MEC, por meio do ensino supletivo, mas não obteve êxito em nenhuma das atividades propostas. O material didático utilizado no programa era o mesmo, independentemente da região brasileira em que o aluno estivesse, um dos motivos pelo qual se atribui o insucesso desse movimento.

Posteriormente, em meados da década de 80 do século XX, o então presidente José Sarney assinou um decreto que descentralizava a escolha do material didático feita pelo Programa Nacional do Livro Didático, nas figuras das secretarias de ensino ou diretores de escola, e atribuía essa função diretamente ao professor, visto ser o profissional que trabalhava diretamente com o material em sala de aula.

A falta de preparo de vários professores, entretanto, foi um ponto negativo que teve de ser discutido, pois alguns declaravam-se mal orientados, o que mostra, mais uma vez, a função do livro didático não somente como um apoio pedagógico, mas também

como o material que guiava, de maneira direta, a aula. Além disso, a relação de poder entre as editoras e o governo não abria precedentes para que os professores tivessem oportunidade de participar dessa escolha.

Em 1985, portanto, o PNLD, Programa Nacional do Livro de Didático, por meio do Decreto nº 91.542, ficou sob responsabilidade da FAE, Fundação de Assistência ao Educando. A função primordial desse programa, com base na redemocratização da nação, era adquirir e distribuir os materiais didáticos, gratuitamente, para alunos de 7 a 14 anos regularmente matriculados na rede pública de ensino.

Conforme o Decreto nº 91.542, em seu artigo primeiro, o Programa do Livro Didático²⁸ tem a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de primeiro grau (hoje, ensino fundamental I). Esse Programa também previa seu desenvolvimento apoiado na participação dos professores, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados em suas aulas.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias. (BRASIL, 1985).

Além disso, segundo o decreto, o programa foi pensado em consonância com o já existente – publicado, originalmente, no mesmo ano, durante a gestão do ministro Marco Maciel – “Educação Para Todos”, que garantia o “ensino público de qualidade para qualquer cidadão”, mas também considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino, a valorização do magistério com a participação ativa dos professores

²⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2018)

na escolha do material didático e a redução dos gastos financeiros das famílias (BRASIL, 1985).

Segundo prefácio escrito por Marco Maciel (MEC, 1985), dirigido ao então presidente José Sarney no documento “Educação para todos – Caminho para mudança”, há a afirmação de que o programa fora idealizado por intermédio da diretriz contida em outro documento intitulado “Compromisso com a Nação”:

A proposta Educação para Todos - Caminho para Mudança contempla, em sua fase inicial, uma série de medidas relacionadas com a implantação de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livro didático e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares. (MEC, 1985: 1)

A criação desse Programa, portanto, inspirada como parte de um projeto maior, não era totalmente novidade, visto que o país contara, anteriormente, com outro programa de aquisição e distribuição do livro didático, como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, PLIDEF. As maiores diferenças estavam associadas à estrutura organizacional e ao orçamento.

Na verdade, a produção de um novo programa para o livro didático e o consequente apagamento do já existente condiz com uma estratégia política em que o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou Nova República. (CASSIANO, 2013: 54).

Em consonância ao que defendia o ministro Marco Maciel, observa-se, por meio da tentativa da instauração intrínseca da cultura de um país democrático, a ênfase à particularidade de que esses programas nunca estariam acabados, pois eram vistos como um processo aberto à discussão e revisão permanentes, destacando, veementemente, a constante parceria entre Estado e sociedade, além de englobar, como participantes desse projeto, todos os grupos sociais, firmando, mais uma vez, a identidade democrática que o governo pretendia transmitir, procurando elucidar uma ruptura com o governo anterior.

Após a instauração do PNLD, os livros didáticos adquiridos deixaram de ser descartáveis, passando a assumir uma categoria de “reutilizáveis” (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1993). Essa característica fez com que os livros fossem impressos com um material gráfico de melhor qualidade. Dessa maneira, o aluno recebia um livro didático de cada disciplina e o utilizava até o final do ano. Após o término do ano letivo, o aluno

teria de devolver o livro à escola para que outro aluno o reutilizasse no ano seguinte. Esse reaproveitamento era feito durante três anos consecutivos.

Quanto à liberdade do professor para adotar o livro didático mais adequado ao perfil dos alunos e à linha pedagógica, a depender da instituição de ensino, só se concretizou a partir de 1995, dez anos após a instauração do Programa, por meio de políticas públicas que gerenciavam esses livros.

Apesar de o programa ser bem estruturado, Cassiano (2013) relata casos de corrupção que envolviam desde as editoras até as empresas responsáveis pela distribuição dos livros nas escolas. Esse fato acarretou a diminuição da porcentagem da venda dos livros de 70% para 50% e contratação de empresas terceirizadas para garantir a entrega dos livros, conforme previsto em lei.

De 1993 a 2003, estipulou-se o “Plano Decenal de Educação Para Todos”, por meio de um acordo firmado entre o MEC e a Unesco, direcionado a todas as escolas e órgãos públicos do Brasil, sendo patrocinado pela Associação Brasileira dos Editores de Livros, Abrelivros. Nesse Plano, o livro didático era abordado como auxílio pedagógico essencial e, por isso, deveria haver políticas públicas que defendessem a questão desse tipo de material impresso. O financiamento desses livros – não somente no Brasil como também em outros países do mundo – era de responsabilidade do Banco Mundial.

Após 1995, o Programa Nacional do Livro Didático passou por algumas mudanças, período que é conhecido como a segunda fase do PNLD. A primeira mudança relevante foi a constituição de uma comissão especializada na análise dos programas e dos conteúdos teórico-metodológicos que eram utilizados na elaboração dessas obras adquiridas pelo MEC. O resultado divulgado apontava material preconceituoso, desatualizado e com erros conceituais.

Dessa forma, a partir de 1996, com o aumento dos incentivos financeiros, houve a implementação da avaliação pedagógica dos materiais didáticos adquiridos pelo PNLD. As comissões formadas para realizar essas análises eram divididas por área de conhecimento e estabeleciam os critérios de avaliação dos livros didáticos.

A implementação dessa comissão foi, portanto, fundamental para atestar que, pela primeira vez, a avaliação do conteúdo teórico-metodológico e das questões específicas de cada disciplina fosse, realmente, executada, por meio de um novo método de avaliação dos livros.

Esse tipo de avaliação acirrava ainda mais a disputa entre as editoras e, conseqüentemente, o monopólio dos grandes grupos editoriais, que possuíam uma equipe

mais preparada, pois as pequenas empresas não tinham força para competir com grupos experientes e consolidados.

Segundo Souza (1998), no governo de Fernando Henrique Cardoso, as modificações sugeridas pelo “Plano Decenal de Educação Para Todos”, proposto desde 1993, finalmente começaram a ganhar espaço. Dentre essas iniciativas, pode-se destacar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a participação de alunos brasileiros em avaliações internacionais, investimentos na educação do Nordeste, a reestruturação da operacionalização desse programa, entre outros.

Em 1997, a FAE foi abolida, e a responsabilidade do Programa Nacional do livro didático passou a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), veiculado ao MEC. Por meio de novas medidas organizacionais, problemas anteriormente citados – como a falta de distribuição do livro didático que começou a ser feita pelos Correios –, começaram a ser solucionados.

Desde 2002, as avaliações dos livros didáticos foram feitas por professores conceituados de Universidades Federais do país. Cassiano (2013) cita universidades como UFMG, na área de Língua Portuguesa; UFPE e UFRJ, responsáveis pela área de Matemática; UFSCar, relacionada aos estudos de Ciências; e Geografia e História sob a responsabilidade da Unesp, da UFG e da UFJF.

O livro didático torna-se, assim, elemento aglutinador do currículo nacional: a partir da universalização do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, por meio do PNLD, 100% dos livros correspondentes às disciplinas do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras para o alunado desse nível de ensino, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe governamental, que tem, entre outros critérios, os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores. (CASSIANO, 2013: 108-109).

Em 2004, o processo de compra do livro didático adquiriu duas outras instâncias: a do Ensino Médio, por meio do programa Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLEM; e o Plano Nacional do Livro para a Alfabetização, que, posteriormente, foi chamado Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o PNLD EJA.

O caráter político do livro didático atesta que esse material permanece atuando como um dos meios de controle ou de propagação das tendências impostas pelo governo vigente.

De acordo com o conteúdo explanado acerca da legislação sobre a aprovação e elaboração do livro didático, percebe-se que, mesmo quando diferentes líderes seguem

com os mesmos programas, faz-se necessária uma mudança – seja positiva ou negativa – para que os novos governantes deixem a sua marca, mostrando que a questão do livro didático nunca deixou de ser pensada.

CAPÍTULO III – A APROVAÇÃO NOS EXAMES OFICIAIS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

Os sistemas apostilados de ensino são materiais predominantemente homogêneos, pois são elaborados mediante um único perfil educacional e não apresentam diferenças com relação à diversidade de identidades pedagógicas, além de não levarem em consideração a diversidade social e regional. Apesar de haver uma política de aprovação de livro didático no Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático ²⁹, os sistemas apostilados de ensino não precisam passar por esse tipo de avaliação.

A concepção de qualidade empregada por esses sistemas está diretamente ligada ao desenvolvimento escolar satisfatório, não sendo levadas em consideração outras partes da esfera educacional voltadas à formação integral do ser humano, ou seja, o indivíduo é o resultado que ele consegue alcançar.

A origem dos sistemas de ensino – um método apostilado utilizado como material didático – está vinculada a dois diferentes contextos educacionais: o primeiro é referente aos cursinhos preparatórios para as provas de exames vestibulares, pois eles preparavam o próprio material – breve e objetivo – com a finalidade de abordar apenas os aspectos relacionados às avaliações. Consequentemente, os alunos logravam êxito nessa missão e os cursos pré-vestibulares conveniavam-se com outras instituições de ensino para vender o material elaborado, que indicava a “fórmula” para a aprovação no vestibular.

Em contrapartida, o segundo está relacionado ao material que era utilizado como apoio, além do livro didático adotado pela escola, agrupando, desse modo, os dois instrumentos, visando a um melhor aproveitamento por parte dos alunos, pois, enquanto as obras adotadas pelos colégios generalizavam o ensino, independentemente do perfil dos alunos, as apostilas, geralmente elaboradas pelos professores da própria instituição

²⁹ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2018)

de ensino, complementavam a instrução recebida, direcionada ao público que se tinha na escola.

Conhecidos por serem, prioritariamente, materiais de “orientações prescritivas”, ou seja, elaborados com base nos conteúdos do “currículo mínimo e comum”, eles determinam, além dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, como devem ser as avaliações, qual deve ser o tempo de trabalho de cada conteúdo, a metodologia e as estratégias de ensino, tornando, conseqüentemente, cada vez mais, o trabalho docente tecnicista³⁰.

Diferentes estudos avaliam esses materiais apostilados, cada vez mais solicitados tanto por instituições privadas de ensino quanto por escolas públicas, e encontram problemas teórico-metodológicos, gráficos e pedagógicos, transformados, não raramente, em uma obra objetiva que apresenta apenas a categorização dos conteúdos, exemplificação e exercícios de fixação, características marcantes nos materiais destinados aos cursos preparatórios.

3.1 APRENDIZAGEM, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

A discussão que envolve o currículo escolar é ampla e, há, no decorrer dos anos, diferentes teorias que buscam estudar a melhor maneira de responder à questão: o que deve ser selecionado, a fim de integrar o currículo escolar?

3.1.1 O currículo escolar: o que deve ser ensinado?

Silva (2014), em um breve estudo sobre as teorias do currículo, categoriza-as em três tipos: *teorias tradicionais*; *teorias críticas* e *teorias pós-críticas*.

Para o autor, as *teorias tradicionais* – consolidadas após a obra escrita por Bobbitt em 1918 nos Estados Unidos, *The curriculum* – tinham, como objetivo, revolucionar e modernizar a educação de modo que ela recebesse o *status* de ciência e inovar,

³⁰ Quando se fala em uma *perspectiva tecnicista de ensino* no currículo, entende-se que o docente atua como um técnico que tem como única função executar uma aula previamente planejada por outros profissionais, seguindo o cronograma rigorosamente.

extinguindo as teorias adotadas no *currículo clássico*³¹, humanista, que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como a indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveria se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. (SILVA, 2014: 23)

Ralph Tyler (1983: 2), que publicou o seu primeiro livro sobre currículo em 1949, consolidou a ideia de currículo tecnicista iniciada por Bobbitt, entendendo que o currículo deve funcionar como um “instrumento eficiente de educação” e desenvolveu toda a discussão que serve, até os dias atuais, como base para muitos estudiosos a partir das seguintes questões básicas:

- a) *Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?*
- b) *Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?*
- c) *Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?*
- d) *Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?*

Com base nesses questionamentos, o autor explana que, mesmo que os professores saibam, de maneira intuitiva, qual deve ser o seu papel e quais são os conteúdos significativos, é obrigação dos docentes conhecerem também quais são os seus objetivos educacionais, visto que é, por meio dessa concepção clara das metas, que o profissional terá dimensão de como desenvolver todos os aspectos do programa educacional: a seleção

³¹ O currículo clássico era inspirado nas “artes liberais” da Antiguidade Clássica e tinha como objetivo introduzir os conhecimentos das grandes obras literárias e artísticas clássicas – grega e latina – e o domínio dessas línguas. Com a democratização da escolarização secundária, esse modelo de currículo perdeu a utilidade, chegando ao desuso.

de materiais; o esboço dos conteúdos; a escolha da metodologia e das estratégias de ensino; e o preparo de testes e exames.

Para tanto, é importante que os objetivos educacionais sejam determinados e, como método para a escolha dessas metas, o autor defende a ideia de que não se deve pensar somente como “progressista” ou como “essencialista”³², mas que devem ser levados em consideração diferentes pontos de vista, objetivando que valores variados sejam contemplados no planejamento do programa curricular.

Tomando como base a ideia de que nenhum ponto de vista isolado é adequado para uma base sólida e completa, o autor considera e comenta algumas “espécies de informação” que podem ajudar a delimitar objetivos educacionais significativos: estudos dos próprios alunos como fonte de objetivos educacionais; estudos da vida contemporânea fora da escola; e sugestões sobre objetivos fornecidas por especialistas em disciplinas.

As sugestões concernentes a objetivos, obtidas das três fontes que mencionamos acima, fornece mais do que qualquer escola deveria tentar incorporar ao seu programa educacional. Ainda mais: algum desses objetivos sugeridos são incongruentes com outros. Torna-se necessário selecionar um número menor de objetivos congruentes e de alta importância. Deve-se visar a número pequeno de objetivos educacionais e não grande, uma vez que se demora em alcançá-los; em outras palavras, é necessário tempo para modificar os padrões de comportamento de seres humanos. Um programa educacional não é eficaz quando se empreende tanta coisa que muito pouca é realizada. É essencial, por conseguinte, selecionar o número de objetivos que podem realmente ser atingidos num grau significativo dentro do tempo disponível, e que esses sejam objetivos realmente importantes. Mais ainda: o conjunto de objetivos deve ter um alto grau de coerência, a fim de que o estudante não seja lançado em confusão por padrões contraditórios de comportamento humano. (TYLER, 1983:30)

Para atingir os objetivos elaborados pela escola, o autor aponta, ainda, características importantes, resultantes de experiências eficazes de aprendizagem. O primeiro tipo é chamado de *experiências de aprendizagem para desenvolver a capacidade de pensar*. Nessa categoria, o professor deve trabalhar com habilidades que induzam o aluno a fazer relações e não somente memorizar o conteúdo e reproduzi-lo,

³² De acordo com o contexto exposto na obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, os progressistas defendem que os objetivos devem ser formulados a partir do estudo da criança e dos interesses que elas possuem, dos problemas que elas enfrentam e dos propósitos que as animam. Já os essencialistas defendem que os objetivos sejam focados nas aprendizagens básicas focadas na herança cultural adquirida durante muitos milênios, analisando a sociedade em que o aluno está inserido com a ideia de que a escola auxiliá-lo-á a resolver os problemas da vida. (Tyler, 1983)

trabalhando o *pensamento indutivo*, desenvolvido por meio de inferências; o *pensamento dedutivo*, que vai da aplicação de generalizações a casos específicos; e o *pensamento lógico*, que utiliza de pressuposições, premissas e conclusões. Essa experiência desenvolverá a capacidade de raciocinar e ajudará o aluno a resolver problemas que estejam além daquilo que pode ser encontrado em um manual, por exemplo.

O segundo é chamado de *experiências de aprendizagem úteis na aquisição de informação*. De acordo com esse tipo, o aluno deve ser capaz de compreender princípios, leis, teorias, fatos e ideias de modo que a informação a ser apreendida não tenha fim nela mesma, mas que possa ser útil ao estudante já que, quando não há relação prática, a tendência é que o jovem esqueça tudo o que foi estudado depois de algum tempo.

Para o desenvolvimento dessa experiência, as sugestões apontadas são criar situações de aprendizagem em que as informações sejam necessárias para que uma determinada questão seja resolvida; selecionar apenas as informações mais importantes para que o aluno não receba uma carga maior do que o necessário; e variar as estratégias para que a mesma informação seja trabalhada de diferentes maneiras.

O terceiro tipo tem como nome *experiências de aprendizagem úteis ao desenvolvimento de atitudes sociais*. Diversas disciplinas são capazes de potencializar atitudes sociais de maneira que leve o aluno a reagir a uma questão de forma coerente.

São quatro as principais sugestões para desenvolver as chamadas “atitudes sociais”: a assimilação das atitudes tomadas pelas pessoas que cercam um indivíduo; o efeito emocional – bom ou ruim – causado por uma determinada ação que já foi tomada anteriormente; as experiências traumáticas que moldam o poder de decisão de uma pessoa com relação ao mesmo acontecimento; as atitudes despertadas pelos processos intelectuais definidos.

O quarto e último tipo é *experiências de aprendizagem úteis ao desenvolvimento de interesses*, que pode ser resumido na importância que os interesses dos alunos ocupam quando o assunto é aprendizagem e como essa curiosidade que surge pelo interesse atua como força motivadora para alcançar um dado objetivo. Para isso, deve-se despertar o entusiasmo do estudante em uma certa área e capacitá-lo com o objetivo de oportunizar a exploração dessa esfera e obter resultados satisfatórios.

Aqui, Tyler expande o modelo de Bobbitt, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por Bobbitt: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. (...) Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, aliás, nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação

estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, *Análise de objetivos*, também influente no Brasil na mesma época. (SILVA, 2014: 25)

As *teorias críticas*, por sua vez, articuladas desde a década de 60 do século XX – mas que explodiriam na literatura crítica entre os anos de 1970 e 1980 – surgiram com o objetivo de questionar o pensamento e a estrutura das teorias tradicionais, defendendo a ideia de que os pressupostos sociais e educacionais deveriam ser levados em consideração por meio de indagações e transformações, partindo da ideia de que não se deve elaborar técnicas que ensinem como fazer o currículo, mas como desenvolver conceitos que expliquem o que o currículo faz.

Essas teorias, responsáveis pelo chamado *movimento de reconceptualização* (Silva, 2014), podem ser divididas em dois tipos: do ponto de vista da fenomenologia e do ponto de vista marxista.

Apesar de surgirem no mesmo período, o primeiro ponto de vista, o ato fenomenológico³³, consistiu em colocar o que antes, pelas teorias tradicionais, era considerado essencial – os significados ordinários do cotidiano, que são apenas “aparências” – em segundo plano e privilegiar o que é considerado “essência”, os significados subjetiva e intersubjetivamente construídos em decorrência da experiência vivida.

Essa ligação com o social é embasada em temas que fazem parte da vida cotidiana – sem ligá-la a categorizações abstratas – interligando esses temas aos significados que um determinado indivíduo produz para além do senso comum ou da ciência.

Os temas submetidos à análise na literatura fenomenológica sobre currículo parecem quase sempre “banais”, precisamente porque são retirados da experiência banalizada da vida cotidiana. Em certo sentido, o que a análise fenomenológica procura é desbanalizá-los, torná-los, outra vez, significativos. (...)

É precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida – o aqui e o agora – que a análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido. (SILVA, 2014: 41-2)

O segundo ponto de vista, o marxista, inspirado em análises contemporâneas, tais como as de Gramsci e as da Escola de Frankfurt, evidenciou o papel econômico e político na reprodução cultural por meio da educação e do currículo. Segundo os pensamentos de

³³ Três intelectuais que tinham essa concepção fenomenológica de currículo são Max Van Mannen, Ted Aoki e Madeleine Grumet.

Apple³⁴ (1979) e Giroux (1981), responsáveis pelas análises críticas do currículo mais influentes até os dias atuais, não bastava interligar as relações de desigualdade de classes e a educação, mas conscientizar-se de que o processo de seleção que constitui o currículo, diferentemente do que era postulado por Tyler (1983), não ocorre de maneira imparcial.

Apple (2006) relaciona o currículo ao controle social. Segundo o autor, o currículo escolar funciona como um instrumento de poder quanto ao processo de reprodução cultural e social, visto que, o ato de selecionar e organizar os conteúdos que farão parte da formação dos futuros sujeitos atuantes da sociedade é um processo que revela uma relação de conveniência dos grupos dominantes. Enquanto nos modelos tradicionais esses instrumentos que determinam o que será ensinado são inquestionáveis, na perspectiva de Apple, deve-se investigar e questionar o motivo pelo qual um determinado conteúdo foi privilegiado ao invés de outro no currículo oficial.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes na sociedade. (APPLE, 2006: 103-4)

Giroux (1997), inspirado pelos conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt, a partir da década de 80 do século XX, atém-se a uma teorização crítica sobre currículo voltada à criticidade da racionalidade técnica e utilitária, defendendo a tese de que a burocracia leva ao apagamento do que realmente importa nesse debate, que é o caráter histórico, ético e político das ações humanas e, principalmente, do conhecimento.

Contra as “teorias da reprodução”, esse autor não direciona sua discussão baseado em uma rigidez economicista, mas acredita que tanto a escola quanto o currículo devem atuar como desencadeadores de habilidades democráticas, desenvolvendo seus estudos preocupados em uma nova forma de estudo acadêmico curricular que sustente a “construção de uma política cultural”. Além disso, para ele, há um duplo interesse na construção curricular: os administrativos e os científicos.

³⁴ Baseado em trabalhos como os de Althusser (1983) e Bourdieu (1999).

Para Giroux (1997), a abordagem programática do estudo acadêmico por meio do currículo deve compreender a escolarização *como uma entre muitas outras formas; como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação; e como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana por meio do repertório de ideologias e práticas que incorpora.*

Para tal programa, ele julga essencial comentar sobre a *linguagem* – leitura, escrita, literatura, aprendizagem de segunda língua, entre outros –, fazendo uma relação entre linguagem e poder; as *culturas populares e subordinadas*, já que a educação escolar entrelaça-se com as experiências vividas pelos alunos; a *Teorização da formação social*; a *História*, relacionando práticas educacionais específicas como construção histórica; e a *Pedagogia*, abordando de que maneira o estudante pode relacionar as suas vidas às pressões da sociedade.

Encarar professores e administradores como intelectuais transformadores oferece a oportunidade pragmática de ligar as possibilidades de emancipação às formas críticas de liderança ao reformular-se o papel do trabalho curricular. Ao tomar a categoria de intelectual seriamente, os estudantes, professores acadêmicos e outros teriam que investigar e se conscientizar plenamente de seu papel ativo na mediação entre a sociedade dominante e a vida cotidiana. Seria igualmente importante que eles se conscientizassem de que seu papel pedagógico é definitivamente político, já que não podem fugir das funções contraditórias de legitimação ou resistência às formas dominantes de ideologia e cultura. A categoria de intelectual orgânico também aponta para a luta diária em andamento dos educadores sobre o que constitui a distinção entre normalidade e desvio, sobre o que conta como prática social e escolar aceitável, e sobre o que conta como forma legítima de linguagem e conhecimento. (GIROUX, 1997: 172-3)

As *teorias pós-críticas* enfatizam a diversidade cultural do mundo contemporâneo, interligando-as às questões de poder, já que os instrumentos de homogeneização “fabricam” a chamada diversidade. Esse multiculturalismo funciona como um instrumento de luta política e, atrelada a essa questão, vem a ideia de que não deve haver uma hierarquia entre as culturas humanas.

Fundamentada nisso, a concepção de que apenas a cultura branca, masculina, heterossexual e europeia poderia padronizar o currículo universitário começou a ser um fato questionável, inicialmente pelos “grupos culturais subordinados”, nos Estados Unidos. Essa crítica multiculturalista preconiza um currículo que não somente dissemine o respeito e a tolerância, mas também que analise e questione os processos de concepção dessas diferenças.

Assim, em termos educacionais curriculares, o currículo substituiria a escolha das obras clássicas – e consideradas de excelência – por outras produzidas por representantes do que se rotula como “minorias” – negros, mulheres e homossexuais – mesmo que consideradas intelectualmente inferiores³⁵. A teorização crítica sobre currículo prevê, portanto, debates sobre as relações de gênero e a concepção do feminismo na educação; as questões étnicas e raciais; entre outras.

3.1.2 Os processos de ensino e aprendizagem

As abordagens que versam sobre os processos de ensino e aprendizagem possuem diferentes nomenclaturas e são trabalhadas partindo de diferentes critérios por autores como Bordenave (1984), Libâneo ([1984]1992), Saviani ([1984]1991) e Mizukami (1986).

Os conceitos expostos por Mizukami (ibidem) são categorizados como *abordagem tradicional*; *abordagem comportamentalista*; *abordagem humanista*; *abordagem cognitivista* e *abordagem sociocultural* e analisados por meio das noções do homem e do mundo; das concepções do conhecimento e da sociedade; da relação professor-aluno; da educação; dos aspectos metodológicos; e, por fim, da avaliação.

De acordo com a autora, na *abordagem tradicional*, o ser humano é um receptor passivo que está pronto para receber informações e posicionar-se, reproduzindo aquilo que foi ensinado por meio de uma concepção que ignora as diferenças individuais e culturais. O papel da escola é transmitir conteúdos por meio de uma metodologia centrada na acumulação de informações, com aulas expositivas, baseadas na assimilação e poder decisório do professor – autoridade máxima em sala de aula – e o processo avaliativo é definido por exames com o fim nele mesmo.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/ conceitos/ informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno. (MIZUKAMI, 1986: 14)

³⁵ Vale salientar que a concepção do que pode ser considerado “superior” ou “inferior” também passou pelo crivo de uma sociedade limitada e que considerava que a cultura dos privilegiados era a correta, a que valeria a pena ser seguida.

Na *abordagem comportamentalista*, o ser humano é resultado do meio, passivo, podendo ser influenciado e moldado pelo ambiente social, adquirindo o conhecimento determinado pelas experiências previamente definidas. O papel da escola é centrado na transmissão cultural baseada em uma concepção de ensino voltada para a instrução programada que prioriza habilidades e competências – técnicas e comportamento – e a avaliação tem como finalidade constatar o que o aluno aprendeu de acordo com os objetivos propostos.

Na *abordagem humanista*, considera o ser humano como único, arquiteto de si mesmo, livre, permanentemente inacabado e possuindo sentimentos. Por meio dessa abordagem, não existe um modelo pronto a ser seguido, mas, levando em consideração a subjetividade da realidade, espera-se que o conhecimento seja adquirido em decorrência da experiência pessoal. O papel da educação vai além da escola, priorizando os crescimentos pessoal e interpessoal e posicionando-se contra o autoritarismo, por intermédio de diferentes metodologias que englobem o cognitivo e o emocional.

Na *abordagem cognitivista*, o ser humano precisa estar em equilíbrio, desenvolve-se por fases e reinventa o mundo. A concepção de conhecimento é uma construção contínua, desenvolvida pela interação do homem com o mundo e por diferentes etapas. O papel da escola é fazer o aluno enxergar e aprender por si próprio, possibilitando o desenvolvimento das capacidades motoras, verbais e mentais; e o professor atua possibilitando situações desafiadoras que instiguem o senso de resolução e não ofereçam respostas prontas.

(...) a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida. Uma das formas de se verificar o rendimento é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais etc. (MIZUKAMI, 1986: 83)

Na *abordagem sociocultural*, vê o ser humano como elaborador e criador do conhecimento e que, por isso, possui uma consciência crítica, responsável pelas próprias escolhas, fato que gera a libertação. O papel da escola é fazer com que o aluno não precise se adaptar à sociedade, reconhecendo que não há discurso neutro e que a aquisição do conhecimento não deve estar associada somente à escola, valorizando a educação não-

formal. Nessa abordagem, a relação ensino-aprendizagem não está focada no professor, mas na troca de conhecimentos, professor – aluno; aluno – professor, por meio de diálogo, debates, trabalhos em grupo, autoavaliação, entre outros.

A análise presente no entanto contrapõe-se essencialmente ao que foi denominado *ensino tradicional* e ao ensino decorrente da *abordagem comportamentalista*, principalmente pelos seus pressupostos relativos a homem, mundo, educação etc. A ciência, considerada geralmente neutra nessa última abordagem, é explicitada na abordagem sócio-cultural como um produto histórico; a educação, sempre como um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados; a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados. (Ibidem, 1986: 102)

3.1.3 A avaliação escolar

O estudo dos processos de avaliação escolar está diretamente relacionado às questões que envolvem os diferentes “modelos” de ensino-aprendizagem. Tyler (1983) enfatiza que, ao falar sobre planejamento, não basta apenas concentrar-se nas *experiências de aprendizagem* e na organização ou desenvolvimento do currículo, mas também deve-se levar em consideração o processo de avaliação.

Para o autor, a avaliação constitui a terceira³⁶ parte fundamental do processo para o bom funcionamento escolar. Ele atrela a eficácia do currículo, da atuação dos professores e das estratégias de ensino ao processo avaliativo por meio da verificação dos resultados, ou seja, se as experiências de aprendizagem não foram assimiladas pelos alunos conforme esperado, sugere-se que o currículo deva ser modificado de acordo com os objetivos educacionais.

Salienta, ainda, que, se a avaliação não estiver interligada aos objetivos curriculares, corre-se o sério risco de esquecer-se do currículo para dedicar-se aos objetivos da avaliação por ela mesma.

Deve ficar claro que a avaliação torna-se então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. Isso ajuda a aferir a validade das hipóteses básicas sobre as quais foi organizado e desenvolvido o programa de ensino, e também

³⁶ As duas partes anteriores a essa são as *experiências de aprendizagem* e a elaboração de currículo que esteja diretamente ligado aos *objetivos educacionais*.

a aferir a eficácia dos instrumentos particulares, isto é, os professores e outras condições que estão sendo utilizadas para levar a termo o programa de ensino. Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeitos necessita de ser melhorado. (TYLER, 1983: 98)

Quanto ao método utilizado para desenvolver um programa de avaliação, Tyler (1983) afirma que não se deve aplicar apenas “testes com lápis e papel”, visto que, de acordo com o seu ponto de vista, a concepção da avaliação deve abranger o comportamento do estudante, que não é facilmente avaliado por meio de testes.

À vista disso, ele considera incluir a observação dos alunos em suas relações sociais, em seus hábitos e nas aptidões operacionais; a realização de entrevistas; o preenchimento de questionários sobre seus interesses, atitudes e tipos de comportamento, tais como escrita, pintura, interesses de leitura, hábitos alimentares e relacionados à saúde.

Quanto aos procedimentos de avaliação, Tyler (1983) enfatiza a análise bidimensional dos objetivos; a identificação das situações que proporcionam que o estudante expresse o comportamento implicado pelos objetivos educacionais; e a averiguação da real eficácia dos instrumentos de avaliação que podem ser elaborados de acordo com os interesses dos estudantes, de modo que seja capaz de abranger diferentes tipos de alunos.

Quanto ao momento de aplicação da avaliação, Tyler (1983) afirma que não deve acontecer apenas no término do programa, mas também na fase inicial, visto que há casos em que o aproveitamento pode variar durante o processo de ensino-aprendizagem – há a possibilidade de que o aluno alcance o progresso ou que ele regreda.

Em uma abordagem contemporânea que leva em consideração a assimilação ativa do legado cultural produzido pela sociedade, Luckesi (2011) afirma que, para uma avaliação da aprendizagem escolar, é necessário um projeto que a articule de maneira que ela não atue como uma *verificação*, mas como uma real *avaliação*³⁷.

Para o autor, a *verificação*, realizada majoritariamente na prática educacional brasileira, serve apenas para computar notas e, por meio de médias³⁸ aritméticas,

³⁷ A dicotomia *verificação* e *avaliação* abordada por Luckesi (2011) consiste na ideia de que a primeira apenas constata/ congela a situação do estudante, enquanto a segunda busca uma ação que propicie “o que fazer” com os resultados obtidos.

³⁸ O autor acredita que instituir média para determinar se o aluno será aprovado ou reprovado não define se ele conseguiu, efetivamente, aprender o que foi ensinado, visto que ele pode obter notas muito boas em apenas uma das etapas da avaliação e, como o resultado é fruto da média das notas, mesmo não atingindo o conhecimento necessário nas demais etapas, o estudante será aprovado.

relacioná-las com a aprovação ou com a reprovação, ao invés de associá-la com a aprendizagem, fato que impede a sua melhoria.

Raramente, só em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fogem a esse padrão usual, fazendo da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação. Para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, nesse contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação. (LUCKESI, 2011: 53)

Ainda conforme o ponto de vista de Luckesi, o ato de avaliar consiste em fazer uma avaliação diagnóstica, uma investigação sobre o desempenho e o nível de conhecimento dos alunos para que o professor esteja ciente daquilo que foi aprendido e dos conteúdos que não foram compreendidos ou que foram pouco assimilados, para que sejam revistos por meio de novas estratégias até que o educando apreenda-os posteriormente.

O autor clarifica essa questão apoiado na dicotomia *processo de aprendizagem e produto*, explicando que o objetivo educacional não deve estar centrado no *produto*, ou seja, apenas no resultado final, mas no *processo*, pois é função do educador adotar um conjunto de procedimentos para chegar ao melhor resultado ou investir no aprendizado do aluno até que ele atinja os objetivos esperados.

Com relação aos encaminhamentos que devem ser feitos após a aferição da aprendizagem, o autor sugere que haja uma *tomada de decisão* para direcionar o aprendizado de maneira significativa para o aluno, melhorando, conseqüentemente, o seu desempenho.

Para isso, ao avaliar, o docente deve: *coletar, analisar e sintetizar* de maneira que se identifique o que realmente foi aprendido; *atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem*; *tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes* no que tange à reorientação da aprendizagem e o encaminhamento dos alunos para os próximos passos, quando esses atingirem um aprendizado satisfatório (LUCKESI, 2011: 55).

Quanto à seleção de conteúdos, o autor é a favor de uma socialização do saber em decorrência do que ele chama de *padrão mínimo de conhecimento*, que se caracteriza em uma seleção de conhecimentos mínimos necessários para igualar os níveis de instrução, independentemente das diferenças sociais, culturais e individuais. Dessa forma, todos que

conseguirem adquirir “o mínimo necessário” poderão passar para a próxima etapa de ensino.

O mínimo necessário deverá ser ensinado e aprendido por todos, porém não há razão para não ir além dele; ele representa o limite mais baixo a ser apreendido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento. Importa ainda observar que o mínimo necessário não é e ne pode ser definido pelos professores individualmente. Este mínimo é estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos. (LUCKESI, 2011: 58)

A cultura do autoritarismo, ainda arraigada na cultura escolar brasileira, deve, de acordo com Luckesi, ser substituída por uma pedagogia que esteja focada na transformação social do aluno. O autor faz uma descrição da política educacional nos dias atuais e destaca a questão do autoritarismo como intrínseca ao professor brasileiro, como parte de uma herança que perdura na atualidade, visto que utiliza o processo avaliativo como um instrumento de chantagem para disciplinar e coibir os estudantes que não se adequam aos padrões sociais aceitos.

Ao falar em uma mudança de comportamento entre examinar e avaliar, algumas dificuldades se fazem presentes, tais como: os aportes da história da educação, visto que, desde o final da Idade Média, as avaliações são utilizadas como instrumento para o disciplinamento; o modelo social em que estamos inseridos, pois atua de forma excludente, comumente utilizado para hierarquizar e categorizar; e a experiência biográfica de cada educador, uma vez que a maneira como o docente foi educado é, habitualmente, reproduzida inconscientemente.

Segundo Luckesi (2013), essa *pedagogia do exame* funciona como uma espécie de “castigo pedagógico” e faz parte de um processo doloroso para o aluno, visto que escola, pais e professores utilizam o resultado obtido a partir da aplicação das avaliações não somente para “medir a capacidade” do aluno, mas também para atestar se houve ou não, de fato, a aprendizagem.

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas promoções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/ reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade, os professores

se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem. (LUCKESI, 2011: 36)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por três distintos entendimentos sobre o processo escolar avaliativo: até 1961 utilizava a nomenclatura *exames escolares*; em 1971 alterou-a para aferição do aproveitamento escolar; e, em 1996, o termo *avaliação da aprendizagem* começou a ser utilizado. As práticas pedagógicas que concernem à avaliação, entretanto, permanecem as mesmas apesar das mudanças na nomenclatura.

3.2 O VESTIBULAR E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Além das funções já expostas, no capítulo II desta tese, elencadas por Choppin (2004), atribuídas aos livros didáticos, os sistemas apostilados de ensino podem ser enquadrados em uma quinta função: a preparação para ingresso nas universidades, seja por meio do êxito nos exames vestibulares ou, mais recentemente, no Exame Nacional do Ensino Médio, Enem.

São muitas as instituições de ensino que prezam por uma educação que priorize, no ensino médio, o ingresso dos alunos às universidades públicas ou particulares e, por esse motivo, os rankings elaborados por diversas dessas instituições são utilizados como “chamarizes” nas campanhas publicitárias que relacionam a qualidade do ensino oferecido pela escola aos altos índices de aprovação nesses exames.

3.2.1 Os cursos preparatórios: um legado do século XIX

O ensino destinado à aprovação de testes oficiais não é atual. Desde o ensino secundário, no Império, os exames preparatórios tinham o objetivo de aprovar os alunos para ingressar nas *Academias do Imperio*. Haidar (1972) afirma que, desde a reforma constitucional de 1834 – que pretendia descentralizar os estudos secundários, limitando,

quase exclusivamente³⁹, a atuação dos poderes gerais aos ensinos primário e secundário – o ensino superior, monopolizado pelo Poder Geral, influenciava, incisivamente, o ensino secundário, que era mantido pelas províncias.

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império. (HAIDAR, 1972: 19)

Esse cenário ficou ainda mais evidente após o decreto de 2 de dezembro de 1837, posto em execução desde março de 1838, assinado pelo então ministro interino Bernardo Pereira de Vasconcellos, que instituiu a conversão do Seminário de São Joaquim em um colégio de instrução secundária com a denominação de *Collegio de Pedro II*, visto que, nesse período, o ensino das humanidades era marcado pela desorganização dos estudos secundários, fragmentados em aulas avulsas.

Apesar de instituir disciplinas outrora não contempladas até então no ensino secundário, tais como a criação das cadeiras de Geografia e de História e a ampliação dos estudos matemáticos e línguas modernas, o regulamento publicado em 31 de janeiro de 1838 tinha um programa voltado às disciplinas exigidas como preparatório para ingresso nas Academias. Além disso, o aluno que concluísse os estudos no *Collegio de Pedro II* não precisaria prestar exames preparatórios para ingressar nos cursos superiores.

Disposições gerais

Art. 234. O Alunno, que houver feito os estudos declarados nestes Estatutos, obterá o Diploma de Bacharel em Letras, quando em todas as materias ensinadas for aprovado.

Art. 235. O Bacharel em Letras não será obrigado a fazer exames de preparatorios para entrar nas Academias do Imperio, bastando a apresentação do seu Diploma. (Colégio Pedro II, online)

³⁹ A autora defende a ideia de que, na realidade, o que houve foi uma *pseudo descentralização*, visto que o Poder Geral ainda monopolizava os chamados *estudos maiores*.

Nos Liceus provinciais, entretanto, o ensino permanecia cada vez mais precário, fato que potencializou as discussões a favor de uma centralização do ensino secundário, principalmente após ser levantada por um relatório feito por Gonçalves Dias, datado de 1852, ao visitar os liceus e constatar que o ensino era desorganizado, que os alunos não eram aprovados nos exames e que esses fatos acarretavam o desinteresse em frequentar o ensino secundário.

Essa junção de fatores desencadeou a necessidade de uma uniformização do ensino secundário, fazendo do *Collegio de Pedro II* um modelo a ser seguido pelos liceus provinciais. Embora essa determinação tenha surgido para organizar e melhorar o grau de ensino das instituições, não são poucos os relatos de que a finalidade da educação nesses colégios e liceus era destinada apenas ao ingresso nos cursos superiores.

De acordo com Almeida (2000), referindo-se ao relatório redigido por Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, inspetor geral da instrução primária e secundária, em 1856, há o relato da criação de um material elaborado para facilitar o sucesso nos exames, chamado *ponto*, pois, nele, havia resumos das respostas que poderiam ser dadas às questões que geralmente eram feitas aos estudantes.

Parece-nos que estes pontos dispensavam os candidatos de realizarem estudos sérios. Não tem, é verdade, impedido de haver bons alunos que se apliquem, mas poupavam este cuidado àqueles que não queriam fazê-lo. Levaram os exames ao limiar da mediocridade da preguiça. Ofereciam um sucesso fácil àqueles que, depois de terem perdido o seu tempo, queriam fazer um esforço supremo e passar na última hora. (ALMEIDA, 2000: 109)

E continuou descrevendo o, provável, início dos cursinhos declaradamente preparatórios no Brasil:

Este sistema criou os repetidores e até empresas que se encarregavam de preparar os rapazes para os exames. Enfiavam-lhes na cabeça, em rações bem dosadas, as questões e respostas que sua memória fosse capaz de reter. Não se lhes deixava jamais perder de vista o resultado a conseguir, precavendo-os de não nutrirem qualquer curiosidade inútil, aprendendo exatamente o que tinham necessidade de saber.

Qualquer reforma deve modificar o sistema de exames: tornar impossível a preparação precoce e artificial, fazer com que a prática conscienciosa dos exercícios clássicos torne-se uma preparação, a única preparação possível para os exames. (ALMEIDA, 2000: 109)

Esse intencional recorte histórico atesta a cultura dos testes e exames padronizados oficiais desde o Brasil Imperial e mostra como a resistência contra o supracitado modelo educacional não é um impasse contemporâneo.

3.2.2 As provas oficiais para ingresso ao ensino superior

Este tópico traça um sucinto panorama das reformas educacionais que versam sobre as provas oficiais dedicadas ao ingresso no ensino superior até hoje, para que se possa compreender como foi construído o processo que é, até o presente, objeto de estudos, críticas e discussão.

A história dos mecanismos seletivos para o ingresso no ensino superior começa, segundo Lima, Lima e Cardozo (2016), no século XIX, com o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (1808), em Salvador, e as Faculdades de Direito (1827), em Olinda e São Paulo, criados por meio da lei de 11 de agosto de 1827. Os critérios para o ingresso, de acordo com o artigo 8º:

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria. (BRASIL, 1827)

Nos anos posteriores, outras Faculdades de Direito e Escolas de Medicina foram fundados e regulamentados por meio dos Decretos nº 1.169, de 07 de maio de 1853; nº 7.247, de 19 de abril de 1879; e nº 1.232, em 1891. Os exames que aprovavam e admitiam os alunos nessas instituições eram compostos por provas oral e escrita. Além disso, era necessária a realização de prova de identidade pessoal e pagamento de matrícula.

Em decorrência da reforma *Rivadavia da Cunha Corrêa*, no governo de Hermes da Fonseca, implementada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecida como *Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República*, houve, conforme Cury (2009), a consolidação do ensino livre, que retirou do Estado a responsabilidade de organizar e fiscalizar o ensino no Brasil e deu autonomia didática e administrativa aos institutos de ensino superior e fundamental.

Dessa forma, o setor privado tornou-se responsável pela definição do plano curricular e da certificação, além de receber autonomia para ampliar o número de vagas no ensino superior e viabilizar o ingresso do máximo possível de alunos, simplificando as exigências para requerer matrícula nos institutos:

Art. 64. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar:

- a) idade minima de 16 annos;
- b) idoneidade moral.

Art. 65. Para concessão da matricula, o candidato passará por exame que habilite a um juizo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehender efficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O **exame de admissão** a que se refere este artigo constará de **prova escripta em vernaculo**, que revele a cultura mental que se quer verificar e de **uma prova oral sobre línguas e sciencias**;

§ II. A comissão examinadora será composta, a juízo da Congregação, de professores do proprio instituto ou de pessoas estranhas, escolhidas pela Congregação, sob a presidencia de um daquelles professores, com a fiscalização, em ambos os casos, do director e de um representante do Conselho Superior;

§ III. O exame de admissão se realizará de 1 a 25 de março;

§ IV. Taxas especiaes de exame de admissão serão cobradas, sendo do seu producto pagas as diárias dos examinadores. Grifos nossos. (BRASIL, 1911)

Em 1915, a reforma *Carlos Maximiliano* foi instituída, já no governo Wenceslau Braz Pereira Gomes, com o objetivo de o Estado retomar o controle dos ensinos secundário e superior da República. De acordo com o Decreto nº 11.530, de 18 de março, a coexistência de instituições oficiais e particulares foi permitida, mas a regulação e a fiscalização com relação ao registro de diplomas e às exigências para matrícula retornaram ao controle do Governo.

Constata-se, nessa reforma, a nova nomenclatura referente ao que se conhecia como “exame de admissão”, o exame vestibular⁴⁰, ainda composto por provas escrita e oral.

Art. 77. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar:

- a) edade minima de 16 annos;
- b) idoneidade moral;
- c) aprovação no **exame vestibular**.

⁴⁰ O exame começou a ser chamado dessa maneira devido ao local onde era aplicado, nos vestibulos, peças por onde se passava ao entrar na instituição e que, geralmente, serviam de passagem para outras salas/setores.

Paragrapho unico. Em caso de exame vestibular verdadeiramente brilhante poderá a Congregação permittir a matricula de candidatos que não hajam attingido a idade legal.

Art. 78. O candidato a exame vestibular deve exhibir:

a) certificado de aprovação em todas as materias que constituem o curso gymnasial do Collegio Pedro II, conferido pelo mesmo collegio ou pelos institutos a elle equiparados, mantidos pelos governos dos Estados e inspecionados pelo Conselho Superior do Ensino;

b) recibo da taxa estipulada no Regimento Interno. (...)

Art. 80. O exame vestibular **compreenderá prova escripta e oral.**

A primeira consistirá na traducção de um trecho facil de um livro de litteratura franceza e de outro de autor classico allemão ou inglez, sem auxilio de dictionario.

Paragrapho unico. E' prohibida a inclusão do titulo dos livros que servirão para exame, no Regimento Interno ou nos programmas dos cursos.

Art. 81. A prova oral do exame vestibular versará sobre Elementos de Physica e Chimica e de Historia Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Mathematica Elementar, na Escola Polytechnica, e sobre Historia Universal, Elementos de Psychologia e de Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito.

Art. 82. O exame vestibular será julgado por uma commissão de professores do Collegio Pedro II ou de instituto estadual a elle equiparado ou de professores de incontestavel competencia, sob a presidencia de um professor da academia.

Art. 83. O exame vestibular terá logar em janeiro. Grifos nossos. (BRASIL, 1915)

No governo Arthur da Silva Bernardes, em 1925, foi realizada uma reforma educacional, regulada por meio do Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, que abrangeu o ensino superior, instituindo, além de outras questões, o caráter classificatório do exame vestibular com a determinação do número máximo de vagas por curso, ou seja, a partir dessa data, mesmo que o candidato fosse aprovado no exame vestibular, só poderia se matricular caso obtivesse a maior nota, comparado aos demais candidatos, de acordo com o número máximo de vagas para cada curso.

Consoante Cunha (1982), o vestibular poderia ser comparado ao movimento de um pêndulo:

Na época do Império, só o Colégio Pedro II tinha o poder de preparar candidatos para as escolas superiores (...). A hegemonia das correntes liberais e positivistas com a proclamação da República fez quebrar esse monopólio do Colégio Pedro II, passando o estado a “equiparar” a este, colégios estaduais e particulares. Com isso, o pêndulo se deslocou da posição de fechamento de oportunidades de acesso ao ensino superior para a posição de abertura. Quando os positivistas (...) constatarem a “proliferação” de escolas e diplomados, apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter aquele processo pelos exames vestibulares. E o pêndulo se deslocou, então, mais uma vez, para uma posição de fechamento, continuando o percurso nesse sentido

até 1925, quando, no contexto da política repressiva de Arthur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas para cada curso. (CUNHA, 1982: 7)

As reformas instituídas no período do Estado Novo (1937 a 1945) asseguravam o controle do Estado com o objetivo de suprir as demandas referentes ao processo de industrialização. Segundo Lima, Lima e Cardozo (2016), nos dois períodos do governo Vargas, não houve expansão significativa no ensino superior, mas existia um crescimento da classe média que almejava o diploma desse nível de ensino.

De acordo com Gatti (1987), os exames vestibulares começaram a ser elaborados em forma de testes na década de 60 do século XX e foram, portanto, os grandes responsáveis pela massificação dos testes educacionais.

É, também, neste período que uma perspectiva mais tecnicista e economicista começa a dominar na área educacional, principiando a proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas nas teorias das medidas. (GATTI, 1987: 34)

Lima, Lima e Cardozo (2016) afirmam que a prova de múltipla escolha apareceu, pela primeira vez, no estado de São Paulo, em 1964, após a criação do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas (CESCEM), instituição responsável pela realização do vestibular unificado das áreas de Biologia e Medicina, e continuam:

Em 1969, foi criado o Mapofei que realizou de forma unificada o vestibular na Área de Conhecimento de Exatas (Mauá, Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial) com questões discursivas. Além da prescrição legal, esse procedimento era visto como possibilidade de melhoria da qualidade das provas e de uma seletividade com maior qualidade. Em 1976, a Universidade de São Paulo (USP) criou a Fuvest com a realização do seu próprio vestibular em duas fases: a primeira com teste de múltipla-escolha e a segunda com questões dissertativas, sendo que essa instituição, entre 1977 a 1981, também seleciona para a Unicamp e Unesp. (LIMA; LIMA; CARDOZO, 2016: 99)

Em 1968, a lei nº 5.540, de 28 de novembro, no governo Costa e Silva, conhecida como *Reforma Universitária*, normatizou o ensino superior, reafirmando a realização dos exames vestibulares para ingresso nesse nível de ensino e sua natureza classificatória; limitou o conteúdo abordado nesse exame ao referente ao currículo do ensino do segundo grau e determinou que, em até três anos, o exame vestibular deveria utilizar os mesmos conteúdos para todos os cursos, além de ser unificado nas instituições.

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

(...)

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos. (BRASIL, 1968)

Vianna (1986: 113) relata que, após a elaboração de um memorial feita por estudantes de Minas Gerais que explanava sobre uma “crise da linguagem” e solicitava, com urgência, uma campanha em prol da restauração da linguagem, foi elaborado e aprovado, pelo Conselho Federal de Educação, em 10 de outubro de 1975, o *Parecer Abgar Renault*, nº 4.031.

Segundo o parecer, como o exame vestibular não englobava prova de Redação, o ensino de 1º e 2º graus – nomenclatura dos ensinos fundamental e médio nesse período – não priorizava o ensino de Língua Portuguesa, fato que desencadeou a referida crise. Após a discussão desse impasse, o Parecer recomendava uma intensificação, nas escolas de 1º e 2º graus, do ensino de Língua Portuguesa e questões, nos exames vestibulares, que exigissem uma abordagem mais enfática na área de “comunicação e expressão”⁴¹.

Apesar da grande crítica que cercava a prova de múltipla escolha nos exames vestibulares⁴², a mudança só aconteceu após o Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977, no governo Ernesto Geisel, que instituiu obrigatória a prova ou questão de Redação em Língua Portuguesa⁴³:

⁴¹ De acordo com Soares (2002), durante a interferência da ditadura militar na educação, nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de Língua Portuguesa assumiu um caráter utilitarista, cuja prioridade não era o ensino da gramática normativa, mas daquela que preparasse o aluno para a comunicação, para o uso, por isso a mudança da nomenclatura “Comunicação e Expressão”. Ainda segundo a autora, a disciplina voltou a ser chamada de Português após o processo de redemocratização do país, no final da década de 1980.

⁴² Tanto Ribeiro Netto (1985) quanto Gatti (1987) tratam essas críticas como preconceituosas, visto que, segundo os autores, não houve estudos suficientes, até aquele momento, que determinassem esses exames como nocivos à aprendizagem.

⁴³ Segundo Vianna (1986: 120), “A inclusão da redação no vestibular já tinha sido feita pela Fundação Carlos Chagas, a título experimental, em 1975, e pela FUVEST, da Universidade de São Paulo, em 1976”.

Art. 1º. O concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o sistema federal de ensino superior reger-se-á, a partir de 1º de janeiro de 1978, pelo Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, com as seguintes alterações:

- a) introdução, a critério da instituição, de provas de habilidades específicas para Cursos que, por sua natureza, as justifiquem;
- b) possibilidade de realização do concurso vestibular em mais de uma etapa;
- c) utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior;
- d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa;
- e) fixação, pelo Ministério da Educação e Cultura, de data para início da realização do concurso vestibular nas instituições federais, e de período em que será realizado o das particulares. (BRASIL, 1977)

A aprovação da constituição de 1988, Decreto nº 96.533, de 17 de agosto, fixou novas normas para o concurso vestibular, já no governo José Sarney, reafirmando algumas medidas adotadas desde 1968 e acrescentando pesos diferenciados às provas do vestibular, de acordo com a opção do candidato por curso; na prova de Língua Portuguesa, caráter eliminatório e peso igual ou superior ao maior peso das demais provas, independentemente da área, com obrigatoriedade de prova ou questão de redação; fiscalização do Ministério da Educação quanto à adequação de suas provas aos objetivos a que se propõe.

Na década de 90 do século XX, houve duas leis que debateram, ainda, sobre o processo seletivo responsável pelo ingresso no ensino superior. A primeira, datada de 30 de agosto de 1990, no governo de Fernando Collor, é o Decreto-Lei nº 99.490, que garantiu autonomia às instituições de ensino para que definissem, nos termos da lei, como passaria a funcionar o exame vestibular.

A segunda foi a aprovação da lei nº 9.394, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro 1996, já no governo Fernando Henrique Cardoso, que não apresentou a nomenclatura “exame vestibular”, mas “processo seletivo”; instituiu a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio; confirmou a autonomia e responsabilidade da instituição de ensino quanto ao formato da avaliação para o processo seletivo, ampliando, a partir de então, as possibilidades de ingresso no ensino superior.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio, objetivando:

I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II- *criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;*

III - *fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;*

IV - *promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente;*

V - *avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.*

Esse Exame tornou-se um instrumento homogeneizador, a fim de centralizar e regulamentar as políticas educacionais, por intermédio do Sistema de Seleção Unificada, Sisu, que, em 2010, publicou a Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro, assinada pelo Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad, instituindo esse sistema como responsável pela seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas, com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, a partir da edição referente ao ano de 2009.

Segundo Castro e Tiezzi (2005):

O que está presente na concepção do Enem é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do ensino médio concentrem-se no que é importante ensinar. Nesse sentido, a escola deve assegurar aos alunos o desenvolvimento das estruturas mais gerais das linguagens, das ciências, das artes e da filosofia, numa dinâmica de ensino que permita ao jovem mobilizar esses conhecimentos tradicionais na busca de soluções criativas para problemas cotidianos devidamente contextualizados. O valor da formação não reside no armazenamento de muitas informações ou memorização de muitos fatos, mas no desenvolvimento das estruturas mentais que permitem ao jovem e ao adulto enfrentar problemas novos usando as velhas e boas teorias científicas. (CASTRO E TIEZZI, 2005: 131)

Esse processo avaliativo é composto por provas de múltipla escolha e redação – quatro provas objetivas, sendo 45 questões cada: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema (política, social ou cultural) – e possui uma abordagem pedagógica inovadora, no que se refere aos antigos métodos de memorização, visto que serve como avaliação-modelo de acordo com as determinações da Base Nacional Comum

Curricular, BNCC, e, atualmente, é o exame oficial para ingresso no ensino superior público brasileiro.

3.3 O SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO ANGLO

Os sistemas apostilados de ensino têm ganhado uma visibilidade significativa das instituições de ensino que procuram facilidades ao contratar não somente um material didático, mas também um sistema que disponibiliza planejamento, programa, aulas e materiais que ultrapassam o campo pedagógico, abarcando funções administrativas concernentes à escola.

O Anglo faz parte do grupo SOMOS Educação, que engloba, atualmente, as marcas Ática, Scipione, Saraiva, Atual, Benvirá, Anglo, English Stars, Red Balloon, PH, sistema de ensino SER, sistema de ensino Maxi, Ético, App Prova, sistema de ensino Geo, Plurall, Par – Plataforma educacional, entre outros, com um amplo portfólio de soluções educacionais que conta com editoras, sistemas de ensino, escolas próprias, cursos preparatórios, cursos de idiomas, além de desenvolvimento de tecnologias para a educação.

Desenvolvemos crianças, jovens e adultos para o século XXI, pessoas das gerações Y, Z e das que vêm a seguir. Partimos do pressuposto da colaboração, do pensamento não linear, dos relacionamentos em rede, para termos indivíduos mais preparados para o futuro que não conseguimos prever. Nosso trabalho é fazer com que os dias dos jovens na escola sejam desafiadores e os inspirem a sonhar alto, ensinando-os a pensar por conta própria e a trabalhar melhor em grupo. A SOMOS Educação é formada por um time de profissionais inquietos que compartilha o compromisso de formar gerações de brasileiros cada vez melhores. Pessoas que escrevem suas próprias histórias, encaram de frente qualquer desafio e agarram a infinidade de oportunidades que os cercam. (SOMOS educação, online)

De acordo com o Anglo, a história desse sistema apostilado de ensino foi iniciada por meio do educador português Antônio Guerreiro, em 1894, quando fundou, na cidade de São Paulo, o Ginásio Professor Guerreiro que, depois da Primeira Guerra Mundial, foi renomeado para Ginásio Anglo-Latino. Após a revolução de 1932, o aluno de Engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Celestino Rodrigues, juntamente com o professor da mesma instituição, que já trabalhava com preparação para vestibular,

Leo Bomfim, tornaram-se sócios e, no Ginásio Anglo-Latino, fundaram o curso preparatório Curso Anglo Latino.

No final da década de 30 do século XX, após o falecimento do professor Antônio Guerreiro, as instalações foram vendidas para os sócios do Curso Anglo Latino que buscaram novas parcerias com outros professores que já trabalhavam no curso, expandindo a área de atuação, transformando-o em um colégio chamado Colégio Anglo-Latino. Segundo o próprio sistema Anglo, a partir da década de 40 do século XX, o colégio tornou-se referência na área educacional no estado de São Paulo, bem como “o melhor curso preparatório para Exatas”.

Em 1950, os sócios decidiram mudar o foco e investir na área da construção civil, resultando no encerramento das atividades realizadas no colégio e na transferências dos alunos para outras instituições de ensino. O diretor do curso, na época, professor Simão Faiguenboim, entretanto, enviou a dois outros professores, Emílio Gabriades e Abram Bloch, a proposta de continuarem com as atividades nas instalações do Colégio São Paulo de Piratininga, agregando, ao quadro de docentes, o professor de Desenho Geométrico, Carlos Marmo.

Como resultado do sucesso obtido durante as décadas de 1950 e 1960, sob as lideranças de Faiguenboim, Gabriades e Bloch, o Anglo criou os primeiros fascículos teóricos, os primeiros simulados e um material com questões dos principais exames vestibulares resolvidas e comentadas, chamado *O Anglo Resolve*. Ainda na década de 60 do século XX, o matemático Cid Guelli foi incorporado ao corpo de professores e, conforme a instituição, tornou-se, nos anos seguintes, o professor-símbolo do Anglo, devido ao destaque obtido a partir do seu trabalho pedagógico.

A partir da década de 70 do século XX, o Anglo, sob a coordenação pedagógica de Nicolau Marmo, criou a apostila-caderno e, por esse motivo, consideram-se pioneiros no setor de material apostilado. Além disso, ampliou a área de atuação que, até então, estava focada na área de Exatas, para as áreas Biológicas e Humanas e iniciou a comercialização desses materiais, instituindo o seu sistema de ensino para vestibulares.

No início da década de 80 do século XX, o Anglo começou a produzir materiais didáticos destinados ao então Segundo Grau – atual Ensino Médio – para atender às instituições de ensino conveniadas e inaugurou a sua segunda unidade na cidade de São Paulo. Na década seguinte, o Anglo abriu a sua terceira unidade e começou a produzir materiais apostilados direcionados ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

Atualmente, o Anglo conta com escolas parceiras em todo o país com materiais apostilados “sintonizados com as novas diretrizes do MEC”.

Valores

Ensino de qualidade

Os diretores do Anglo sempre tiveram a sensibilidade e bom-senso para unir ao saber acumulado no passado a garra e a competência dos professores mais novos. O lema inicial – “Aqui se ensina, aqui se aprende” – permanece em vigor. A meta é uma só: ensino de qualidade.

Anglo: sempre inovando

O Anglo caracteriza-se pela inovação na área educacional: criou os primeiros fascículos teóricos, as primeiras coleções de exercícios, os primeiros simulados, o “O Anglo Resolve” – publicação que resolve e comenta os exames vestibulares de várias universidades. Criou também a apostila-caderno, que revolucionou o mercado de material didático. E inovou mais uma vez ao associar livros às apostilas, no Ensino Médio e no Pré-Vestibular.

Os autores do Anglo

Herdeiros de mais de 100 anos de atuação bem-sucedida na área educacional, os autores compõem um grupo coeso que consegue expressar, nas várias disciplinas, as ideias gerais do Sistema Anglo de Ensino. Precursores na busca por uma educação mais conectada com o dia-a-dia dos alunos, eles alcançaram renome nacional defendendo os conceitos de contextualidade e interdisciplinaridade. (ANGLO, online)

3.4 A PRATICIDADE OFERECIDA PELOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

As escolas que adotam os sistemas de ensino, além de receberem os módulos, fracionados durante o ano letivo, obtêm, das editoras, benefícios como cursos de capacitação para professores, prêmios para escolas e professores que alcançam os melhores resultados no ranking nacional e eventos educacionais para as escolas afiliadas, em que são apresentadas diversas palestras.

O professor da disciplina tem acesso direto – por meio de portais da internet – ao autor da apostila que está sendo utilizada como uma espécie de tutoria, podendo sanar dúvidas, questionar conteúdos ou fazer sugestões. As aulas e as avaliações já vêm preparadas, elaboradas pelos funcionários dos sistemas apostilados, ademais, alguns desses sistemas promovem “provões” e “simulados” bimestralmente com a finalidade de que os alunos se habituem à sistemática adotada no dia dos testes oficiais.

Por meio dessas avaliações padronizadas, a escola recebe gráficos comparativos que interligam o rendimento dos alunos de uma determinada instituição às demais escolas conveniadas ao mesmo sistema de ensino, possibilitando, portanto, que a instituição de ensino tenha uma noção do nível de acertos dos alunos.

Algumas escolas adotam a prática de reverter os bons resultados obtidos ao final do ano letivo em bônus salariais para professores e os sistemas de ensino premiam escolas e professores que alcançam lugar de destaque e elevam o índice de aprovações, atestando, por conseguinte, a eficácia do material.

Os sistemas possuem, ainda, uma forte equipe de *marketing* que faz campanhas, para as escolas conveniadas, das datas tradicionalmente comemorativas, a fim de se evitar que as instituições contratem profissionais do setor comercial, além de serviços gráficos personalizados com o logotipo das escolas. Todas as “facilidades” apontadas, contribuem com o sucesso desse material que, atualmente, tem dominado o mercado de material didático das escolas particulares.

CAPÍTULO IV – SISTEMAS APOSTILADOS E O ENSINO DE GRAMÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

O sistema apostilado de ensino Anglo, como visto no capítulo anterior, iniciou o processo de publicação de apostilas, objetivando que elas atuassem como material didático obrigatório para o ensino preparatório nos cursos direcionados à aprovação nos exames vestibulares.

Com a função de atender a um novo público, entretanto, a partir da década de 80 do século XX, esses materiais começaram a ser produzidos destinados ao então segundo grau – atual ensino médio – e não somente continuam sendo produzidos, reformulados e reeditados atualmente, como tem ganhado um espaço cada vez maior na educação, principalmente, em escolas particulares.

Com o objetivo de entendermos como esse instrumento linguístico era produzido e de que maneira a gramática normativa da língua portuguesa e, conseqüentemente, o ensino dessa disciplina era (e é) conduzido por meio de um sistema de ensino que se diz inovador, nesse capítulo, como expusemos na introdução, descreveremos e analisaremos os seguintes exemplares:

- a) *Comunicação e expressão* – gramática II. Ensino de 2º grau – 1982.
- b) *Comunicação e expressão* – gramática I. Ensino de 2º grau – 1984/ 1985.
- c) *Português* – livro 6 – gramática II – Ensino de 2º grau – 1990/1991.
- d) *Português 1* – gramática e interpretação de textos. Ensino médio – 2005.
- e) *Língua Portuguesa* – livro 9. 3ª série – 2018.

A escolha dos materiais listados não se justifica pelo critério temporal, referente aos anos de publicação, mas pelo fato de serem significativos por fazerem parte de períodos distintos em que efervesciam diferentes ideias linguísticas que pretendiam modificar a maneira como a gramática da língua portuguesa era trabalhada em sala de aula e, conseqüentemente, nos materiais didáticos. Embora sejam de anos diferentes, as duas primeiras apostilas – 1982 e 1984 – constituem os dois primeiros volumes direcionados ao ensino do então 2º grau, tornando-se, nessa década, um divisor de águas com relação ao período em que era utilizado apenas em cursos preparatórios.

Quanto à autoria das apostilas, constatamos, por meio da ficha catalográfica de cada um deles, que as três primeiras – 1982, 1984/1985 e 1990/1991 – foram produzidas por Francisco Platão Savioli; em 2005, Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin; em 2018, uma equipe composta por oito autores, incluindo Francisco Platão Savioli.

4.1 COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – GRAMÁTICA II: ENSINO DE 2º GRAU – 1982

4.1.1 Capa

Imagem 1: Apostila Anglo 1982.



Fonte: Savioli (1982).

4.1.2 Sumário

- Capítulo 1 – Concordância verbal e nominal
- Capítulo 2 – Colocação das palavras e dos pronomes
- Capítulo 3 – Estrutura de palavras
- Capítulo 4 – Processos de formação de palavras
- Capítulo 5 – Morfologia do verbo – Tempos derivados do presente
- Capítulo 6 – Verbo: tempos derivados do perfeito e do infinitivo
- Capítulo 7 – Conjugação do verbo com pronome enclítico – Vozes do verbo
- Capítulo 8 – Substantivo
- Capítulo 9 – Adjetivo, artigo, numeral
- Capítulo 10 – Pronomes
- Capítulo 11 – Advérbio, preposição, conjunção
- Capítulo 12 – Funções do que e do se
- Capítulo 13 – Fonologia
- Capítulo 14 – Figuras de linguagem

4.1.3 Observações preliminares

O material analisado é composto por um único instrumento formado por três seções: a primeira apresenta o texto didático; a segunda, intitulada *exercícios resolvidos*, traz questões resolvidas, de autoria própria; e a terceira, *exercícios propostos*, questões de exames vestibulares.

Não há, nesse material, prefácio, orientações prévias nem indicação de série, apenas “ensino de 2º grau”. Ao final da apostila, estão registradas as respostas dos exercícios da seção *exercícios propostos*.

4.1.4 Descrição e análise

O primeiro capítulo desse material aborda os conteúdos concordância nominal e verbal, apresentando a conceituação e a classificação, desenvolvidas por meio de subtítulos. Em cada um deles, constata-se a exposição da regra acompanhada do exemplo, que é estruturado em esquema:

Imagem 2: concordância nominal e verbal.

Exemplo:

oração A		oração B	
Fui	eu	que	prometi.
Foste	tu	que	prometeste.
Foram	eles	que	prometeram.
	ante- ceden- te		verbo na mesma pessoa e número do antecedente

Fonte: Savioli (1982).

Após a exposição de cada uma das regras de concordância, esse capítulo, assim como todos os demais dessa obra, apresenta duas séries diferentes de exercícios de fixação. Na primeira, há 20 exercícios resolvidos, de autoria própria, e, na segunda, 26 exercícios propostos copiados dos exames vestibulares.

Nas 20 atividades resolvidas, há a predominância de questões de múltipla escolha, que solicitam que o aluno leia orações descontextualizadas e assinale a alternativa em que a concordância está de acordo com as regras, ou não (SAVIOLI, 1982: 13):

Nas questões 1 e 2, assinale a alternativa em que a concordância verbal não é aceita pelo padrão culto.

- 1) A) A crítica e a opinião pública não acolheram favoravelmente o espetáculo.
- B) Faltava apenas dois minutos para o término do jogo.
- C) Não nos bastam neste instante palavras de conforto.
- D) Quando chegarem as férias, teremos tempo para os acertos finais.
- E) Pouco adiantam súplicas e pedidos.

Resposta: B

Há também questões abertas, em que o aluno deve *justificar* a aplicação de determinadas concordâncias, ou ainda *preencher* lacunas ou *substituir* termos com a concordância correta a depender da sentença (SAVIOLI, 1982: 13, **negrito do autor**):

3) Seguem três frases em que o verbo está corretamente usado no singular, embora o sujeito seja composto, anteposto ao verbo. Tente justificar tais concordâncias.

- A) Um ano, uma década, um século de escravidão não bastou para enfraquecer a resistência daquele povo.
- B) Os desastres ecológicos, a escassez de alimentos, as pressões sociais, nada parece autorizar um prognóstico otimista para o ano 2000.
- C) Descaso e desprezo sempre caracterizou o período de sua administração.

Resposta: A) núcleos dispostos em gradação;

B) núcleos resumidos pelo pronome indefinido **nada**;

C) núcleos constituídos por palavras sinônimas.

Esse é o capítulo que possui o maior número de exercícios resolvidos, o que nos faz supor que o conteúdo tratado seja o mais extenso e que, conseqüentemente, os alunos

tivessem mais dificuldades em apreendê-lo, necessitando, portanto, de um “treino” mais intenso.

No segundo capítulo, *Colocação das palavras e dos pronomes*, além do conceito apresentado nas gramáticas tradicionais, são inseridos, na introdução, tópicos que explicam os mecanismos próprios da língua e discorre sobre as variáveis *clareza, harmonia, expressividade e significado*. No decorrer do capítulo, o material segue o modelo de classificação da colocação pronominal, exposição das regras e exemplificação por meio de frases descontextualizadas, sem o auxílio de esquemas e tabelas.

Ao final, o material mantém o padrão de exercícios de fixação, sendo 10 exercícios resolvidos e 19 exercícios propostos, com questões de exames vestibulares. As atividades da seção *Exercícios resolvidos*, entretanto, não seguem o padrão do primeiro capítulo, pois abordam, indiretamente, questões semânticas, solicitando que o aluno explique o motivo pelo qual uma determinada frase é ambígua, ou ainda pedem que o estudante desfaça a ambiguidade, além de requisitar que ele descreva a diferença de sentido entre determinadas sentenças (SAVIOLI, 1982: 26, **negrito do autor**):

48) Observe a frase: “encontrei o ilustre poeta consultando a biblioteca”.

A) Por que essa frase é ambígua?

B) Tente desfazer a ambigüidade, alterando apenas a colocação.

Resposta: A) Porque a ação de consultar pode estar sendo atribuída a **poeta** ou ao sujeito de **encontrei** (eu).

B) Consultando a biblioteca, encontrei o ilustre poeta.

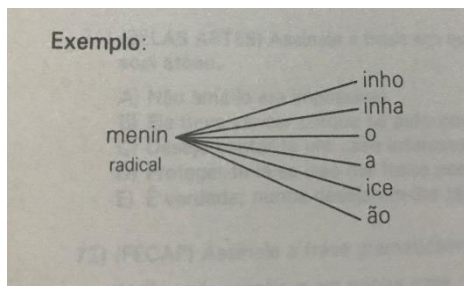
O terceiro capítulo, *Estrutura de palavras*, apresenta o maior número de tabelas e esquemas dessa apostila. Nele, o autor explica quais são os elementos que compõem a estrutura das palavras e, em cada classificação dos elementos mórficos, ele associa esquemas ou tabelas, demonstrando elemento por elemento. Além disso, há tabelas com listas de palavras formadas por radicais gregos, numerais gregos, prefixos gregos, radicais latinos, prefixos latinos e correspondência entre prefixos gregos e latinos.

Imagem 3: elementos mórficos 1.

menin	inh	a	s
segmento que é a base do significado	segmento que indica o grau diminutivo	segmento que indica o gênero feminino	segmento que indica plural

Fonte: Savioli (1982).

Imagem 4: elementos mórficos 2.



Fonte: Savioli (1982).

A seção *Exercícios Propostos* conta com 22 questões de exames vestibulares e, nos 10 exercícios resolvidos, predomina o tipo de questão que estimula o aluno a associar uma determinada coluna a outra, seja para que o estudante indique se um dado termo é vogal temática ou radical, seja para que ele assinale o significado ou a origem de um radical (SAVIOLI, 1982: 43, **negrito do autor**):

77) Associe letra e número, de acordo com o significado dos radicais gregos.

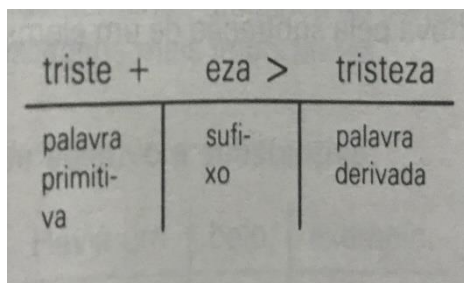
I – antropófago
II – biografia
III – cronologia
IV – democracia
V – bibliofobia

A) vida + escrita
B) tempo + estudo
C) homem + comer
D) livro + medo (aversão)
E) povo + poder

Resposta: I-C II-A III-B IV-E V-D

No quarto capítulo, *Processos de formação de palavras*, o autor introduz o conteúdo com o conceito, a exemplificação por meio de esquema e a classificação de cada processo de formação acompanhada, também, de exemplificação e esquema.

Imagem 5: formação de palavras.



Fonte: Savioli (1982).

Ao final da explicação, há uma lista dos “hibridismos mais usados e que apresentam maior incidência nos exames vestibulares” (SAVIOLI, 1982: 53). Os 10

exercícios resolvidos são, predominantemente, de múltipla escolha e há, ainda, 21 exercícios propostos de exames vestibulares anteriores.

O quinto capítulo, *Morfologia do verbo: tempos derivados do presente*, juntamente com o próximo, que funciona como uma continuidade, são os mais objetivos e prescritivos dessa apostila, pois contam apenas com a definição do verbo, acompanhada por três exemplos – cada um demonstrando que o verbo pode indicar ação, estado ou fenômeno. Em seguida, a classificação e o emprego dos tempos e dos modos verbais, sempre exemplificados em forma da tradicional tabela de conjugação verbal. Por fim, apresenta uma lista de “verbos que apresentam dificuldades no presente do indicativo e, por decorrência, nos tempos derivados” (SAVIOLI, 1982: 66).

Esse capítulo é composto, ainda, por 19 exercícios de exames vestibulares sobre esse conteúdo e 10 exercícios resolvidos que possuem, majoritariamente, verbos de comandos, ou operatórios, como *preencha* e *complete*. Há, ainda, questões de múltipla escolha e que solicitam que o aluno transforme determinadas formas verbais de um modo para outro, ou de um tempo verbal para outro, fazendo as alterações necessárias (SAVIOLI, 1982: 72).

139) Preencha os espaços vazios com a forma correta do particípio do verbo entre parênteses.

- A) Infelizmente, tinha _____ em desgraça. (incorrer)
 - B) A estatua fora _____ há mais de cem anos. (erigir)
 - C) As mercadorias estavam _____ de imposto. (isentar)
 - D) Haviam-no _____ do imposto. (isentar)
 - E) Na segunda-feira já havia _____ todo o ordenado. (gastar)
- Resposta: A) incorrido; B) erigida; C) isentas; D) isentado; E) gasto.

Como exposto no parágrafo anterior, o capítulo intitulado *Verbo: tempos derivados do perfeito e do infinitivo* mantém as mesmas características do quinto e funciona como uma continuação, pois não apresenta conceituação nem definição: já é iniciado com a apresentação e o processo de formação dos tempos verbais, sempre exemplificados por meio de tabelas e esquemas.

Na seção *Exercícios propostos*, o material conta com 23 exercícios de exames vestibulares e, nos exercícios resolvidos, traz 10 questões semelhantes às do capítulo anterior, com o acréscimo de duas questões que apresentam tabelas de conjugação incompletas para que os alunos completem-nas com a conjugação correta dos verbos.

No sétimo capítulo, *Conjugação do verbo com pronome enclítico: vozes do verbo*, não há, como na maioria, conceituação/ definição. Ao contrário, ele já é iniciado pelas

regras dos pronomes oblíquos a depender da terminação verbal, acompanhadas pelos exemplos, dois ou três. Já na segunda parte desse capítulo, além da classificação das vozes verbais e dos exemplos, há o acréscimo de esquemas e tabelas, seguindo o padrão mostrado nos capítulos anteriores.

Imagem 6: vozes verbais.

Não	se	destruiu	o prédio	voz passiva sintética
Não	foi	destruído	o prédio	voz passiva analítica
Troca-se o pronome se pelo verbo auxiliar, conjugado da mesma forma em que estava o verbo da passiva sintética.				
Passa-se o verbo da voz passiva sintética para o particípio.				
Em qualquer dos casos, este elemento funciona como sujeito.				

Fonte: Savioli (1982).

Esse capítulo é o que apresenta, juntamente com o nono, que ainda examinaremos, o menor número de questões na seção *Exercícios resolvidos*: 8. Apesar de não ser uma diferença discrepante, esse fato possivelmente indica que, apesar de não ser um conteúdo reduzido em número de regras, talvez os alunos demonstrassem facilidade nas questões relacionadas a esse conteúdo. Quanto ao número de questões dos exercícios propostos de exames vestibulares, o capítulo mantém a média da maioria dos demais: 20.

O capítulo intitulado *Substantivo* apresenta três definições diferentes, levando em consideração os aspectos semântico, mórfico e sintático. Apesar disso, todos os demais itens trabalham o substantivo do ponto de vista morfológico, acompanhados por exemplos: classificação, flexão de gênero, flexão do número e processos de formação do grau.

Além das 20 atividades dos exames vestibulares anteriores, o oitavo capítulo apresenta 10 exercícios resolvidos, cujos verbos de comando predominantes são: *classifique*, *substitua* e *faça* (conforme o modelo).

O nono capítulo, *Adjetivo*, *artigo*, *numeral*, segue o mesmo modelo do anterior, aborda as três classes gramaticais indicadas no título, definindo-as a partir dos pontos de vista semântico, mórfico e sintático, abordando-as somente do ponto de vista morfológico

– exceto os artigos, que possuem algumas observações que consideram, também, o ponto de vista semântico:

159 – Faz uns dez anos

O artigo indefinido, posto antes de um numeral, designa quantidade aproximada.

Exemplo:

Faz uns dez anos que saí de lá. (SAVIOLI, 1982: 106, negrito do autor.)

O reduzido número de exercícios resolvidos – oito –, as poucas páginas dedicadas às três classes gramaticais – quatro e meia –, a ausência de recursos, como tabelas e esquemas – e a simplicidade das atividades – a maioria está focada em relacionar colunas e preencher lacunas – faz-nos acreditar que os conteúdos abordados nesse capítulo não eram recorrentes na maioria dos exames vestibulares. Apesar disso, o número de exercícios propostos de exames vestibulares, mantém a média da maioria dos capítulos, 20.

O capítulo que trata dos pronomes, o décimo, é iniciado com as definições que levam em consideração os aspectos semântico, mórfico e sintático. Nele, os pronomes são apresentados de acordo com a classificação morfológica, mas também são abordados de acordo com a função sintática que exercem a partir da aplicação e com a função semântica, a depender do contexto.

Como exemplos, podemos citar os pronomes oblíquos, que, em uma oração, exercem a função sintática de complemento verbal; e o pronome indefinido “algum”, que possui diferença semântica, já que, anteposto ao substantivo, possui sentido positivo e, posposto ao substantivo, possui sentido negativo:

Uso do pronome indefinido

01 – Anteposto, algum tem sentido afirmativo; posposto, assume sentido negativo.

Exemplos: **Algum** caso teve ocorrência. (afirmativo)

Caso **algum** teve ocorrência. (negativo) (SAVIOLI, 1982: 117, negrito do autor.)

Ao final, esse capítulo apresenta 12 exercícios resolvidos e 27 questões de exames vestibulares. Proporcionalmente, esse é o conteúdo que aborda mais questões dissertativas na seção *Exercícios resolvidos*, sendo apenas 3 de múltipla escolha. Essas questões, entretanto, não exigem um grau significativo de reflexão por parte do aluno, visto que algumas das respostas, ao fim, são “sim” e “não”.

Advérbio, preposição, conjunção é o título do décimo primeiro capítulo. Nele, o autor inicia definindo as classes gramaticais abordadas no título de acordo com os pontos de vista sintático, mórfico e semântico. Apesar disso, a preposição é vista apenas sob o viés morfológico.

No desenvolvimento de cada classe gramatical, o autor volta a utilizar os esquemas como recurso didático-pedagógico. Na seção *Exercícios propostos*, esse é o conteúdo que possui o maior número de questões de exames vestibulares, 30, o que nos leva a concluir que esses conteúdos eram os mais frequentes na maioria dos exames.

Pela primeira vez, nesse material, há um exercício, na seção *Exercícios resolvidos*, com a citação de um parágrafo de Graciliano Ramos a fim de que o aluno transcreva os advérbios ou locuções adverbiais utilizados no trecho. Apesar disso, as questões seguintes mantêm a mesma incidência de verbos de comando como *substitua, preencha e transcreva*.

Nas questões sobre conjunções, observa-se a abordagem semântica (SAVIOLI, 1982: 129, **negrito do autor**).

333) Assinale a alternativa em que a conjunção **como** estabeleça o mesmo tipo de relação que na frase seguinte.

Tudo aconteceu **como** queríamos.

A) **Como** me atrasei, perdi o trem.

B) Andava devagar **como** uma tartaruga.

C) Subiu as escadas rápido **como** um foguete.

D) **Como** escorregou, caiu.

E) Ficou surpreso **como** supúnhamos.

Resposta: E

No décimo segundo capítulo, *Funções do que e do se*, o autor aborda as funções morfológicas e sintáticas que podem ser atribuídas às palavras “que” e “se” a depender da aplicação, por meio de tópicos objetivos, acompanhados por exemplos e alguns esquemas.

Imagem 7: funções do “se”.

1. Pedro cortou-	se.
	pronome reflexivo objeto direto. Pode-se substituir por: a si mesmo

2. Pedro	se	dá	enorme valor.
	pronome reflexivo, objeto indireto		objeto direto

Esta oração poderia converter-se para:

Pedro dá	enorme valor	a si próprio.
	objeto direto	objeto indireto, função que cabe ao se no exemplo acima

Fonte: Savioli (1982).

O capítulo apresenta, ainda, 10 exercícios elaborados e resolvidos que, em sua maioria, solicitam que o aluno classifique a função sintática ou morfológica das palavras “que” e “se” e 22 exercícios de exames vestibulares que possuem as mesmas características dos resolvidos.

Fonologia é o título do décimo terceiro capítulo. Nele, de maneira objetiva, são apresentadas a conceituação de fonologia e a sua classificação por meio de tabelas.

Imagem 8: fonologia 1.

CLASSIFICAÇÃO DAS VOGAIS	
Quanto à zona de articulação	anteriores: ê, é, i média: a posteriores: ó, ô, u
Quanto ao timbre	abertas: a, é, ó fechadas: ê, ô reduzidas: a, e, o (finais átonas)
Quanto à intensidade	tônicas: chá ca ra átonas: ca dei ra
Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal	orais: a, e, i, o, u nasais: ã, ê, ĩ, õ, ũ

Fonte: Savioli (1982).

Imagem 9: fonologia 2.

CLASSIFICAÇÃO DAS CONSOANTES									
Função das cavidades bucal e nasal		Orais						Nasais	
Modo de articulação		Oclusivas		Constritivas					
				Fricativas		Vi-bran-tes	Late-rais		
Função das cordas vocais		sur-das	sono-ras	sur-das	sono-ras	sono-ras	sono-ras	sono-ras	
ZONA DE ARTICULAÇÃO	bilabiais	p	b					m	
	labiodentais			f	v				
	linguodentais	t	d						
	alveolares			s c ç	s z	r rr	l	n	
	palatais			x ch	g j			nh	
	velares	c(k) q	g(guê)				lh		

Fonte: Savioli (1982).

A abordagem sucinta, o número reduzido de exemplos e a presença de duas tabelas, uma que classifica as vogais e a outra que classifica as consoantes, demonstram a objetividade com a qual esse conteúdo era tratado nos exames vestibulares, haja vista as 31 questões de múltipla escolha curtas e diretas, divididas em 10 exercícios resolvidos e 21 exercícios propostos (SAVIOLI, 1982: 147):

396) No vocábulo **homem** há:

- A) 3 fonemas
- B) 4 fonemas
- C) 5 fonemas
- D) 2 fonemas
- E) n.r.a.

No último capítulo, *Figuras de linguagem*, as figuras de linguagem são consideradas “desvios do domínio rigoroso das normas propostas pela gramática (...)” (SAVIOLI, 1982: 152). Nesse capítulo, o autor apresenta a classificação acompanhada por um exemplo. Nessa categoria, observam-se dois exemplos retirados de obras literárias para referir-se à apóstrofe, com dois versos de Castro Alves, e à prosopopeia, com três versos de Carlos Drummond de Andrade.

Dos 10 exercícios resolvidos, 5 são de questões dissertativas, mas não exigem reflexão por parte do aluno. Quanto aos 20 exercícios propostos, a maioria está focada na classificação da figura de linguagem a partir de um determinado texto.

Ao final de todos os capítulos, a obra exhibe as respostas dos exercícios propostos e apresenta um apêndice intitulado “correção de frases”, abordando erros frequentes *de grafia*, *do emprego da crase* (sic.), *de acentuação gráfica*, de pronomes, de verbos, de

flexão dos nomes compostos, de pronomes, de regência, de concordância e de colocação pronominal.

A partir dessa análise, constatamos que, assim como abordamos no terceiro capítulo, esses materiais serviam, na década de 80 do século XX, como preparatório para os exames vestibulares. Apesar disso, percebemos que a maioria dos exercícios propostos de exames vestibulares anteriores possui as mesmas estruturas dos exemplos e dos exercícios resolvidos: descontextualizadas e com os mesmos verbos de comando.

É possível verificar, entretanto, em algumas questões de exames vestibulares, a presença de textos, mesmo que usados como pretexto, enquanto os exercícios resolvidos não são contextualizados.

Essa análise também nos confirma que, nesse período, as apostilas traziam o ensino de gramática desvinculado do texto, de acordo com a abordagem tradicional de ensino.

Além desses pontos, verificamos que o autor não faz referência, em toda a apostila, a nenhum outro gramático ou linguista da língua portuguesa nem a outro material que não sejam os exames vestibulares.

4.2 COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – GRAMÁTICA I: ENSINO DE 2º GRAU – 1984/ 1985

4.2.1 Capa

Imagem 10: Apostila Anglo 1984/ 1985.



Fonte: Savioli (1984).

4.2.2 Sumário

Capítulo 1 – Sujeito e predicado

Capítulo 2 – Termos associados ao verbo e predicação verbal

Capítulo 3 – Termos associados ao nome

Capítulo 4 – Tipos de predicado

Capítulo 5 – Orações subordinadas substantivas

Capítulo 6 – Orações subordinadas adverbiais

Capítulo 7 – Orações subordinadas adjetivas e orações reduzidas

Capítulo 8 – Orações coordenadas e oração intercalada

Capítulo 9 – Sinais de pontuação

Capítulo 10 – Acentuação gráfica

Capítulo 11 – Generalidades sobre ortografia

Capítulo 12 – Regência

Capítulo 13 – Crase

4.2.3 Observações preliminares

O material analisado é composto por um único instrumento que possui três seções: a primeira apresenta o texto didático; a segunda, intitulada *exercícios resolvidos*, traz questões resolvidas, de autoria própria; e a terceira, *exercícios propostos*, questões de exames vestibulares.

Não há, nesse material, prefácio, orientações prévias nem indicação de série, apenas “ensino de 2º grau”. Ao final da apostila, estão registradas as respostas dos exercícios da seção *exercícios propostos*.

4.2.4 Descrição e análise

O primeiro capítulo, *Sujeito e predicado*, é introduzido pelo subtítulo *O papel da análise*, responsável por explicar em que consiste uma análise sintática. De acordo com o material, analisar uma frase sintaticamente implica em decompor a frase, reconhecer a função de cada termo nessa frase e nomear, tecnicamente, esses elementos. A partir dessa

explicação, há uma demonstração de como fazer essa decomposição, dividindo a oração em sujeito e predicado e indicando a função desses termos.

No segundo subtítulo, *Estrutura da frase*, encontramos a explicação de como funciona o processo de formação de uma frase:

A frase não é um amontoado de vocábulos. Para produzi-la, combinamos palavras entre si, seguindo alguns mecanismos dos quais nem sempre temos consciência.

Vamos deixar explícitos dois mecanismos básicos que estão presentes na produção da frase. Tomemos como ponto de partida o enunciado que segue:

Os preços dos brinquedos sobem consideravelmente no Natal.

Ao montar uma frase desse tipo, o falante, mesmo sem ter consciência, efetuou sempre um duplo trabalho:

- escolheu, para cada lugar, uma só palavra ou expressão entre tantas outras capazes de ocupar o mesmo espaço (mecanismo de seleção);
 - associou a palavra escolhida a uma outra (mecanismo de combinação).
- (SAVIOLI, 1984: 1)

Imagem 11: estrutura da frase.

1	2	3	4	5	6
Os	preços	dos brinquedos	sobem	consideravelmente	no Natal.
Neste eixo, o falante escolheu os em lugar de: estes, uns, aqueles... e associou à palavra do eixo 2	O falante escolheu preços em lugar de: pedidos, encomendas, custos... e associou às palavras dos eixos 1, 3 e 4.	O falante escolheu dos brinquedos em lugar de: da gasolina, dos imóveis, dos carros... e associou à palavra do eixo 2.	O falante escolheu sobem em lugar de: baixam, crescem, aumentam... e associou à palavra do eixo 2.	O falante escolheu consideravelmente em lugar de: drasticamente, assustadoramente, significativamente... e associou à palavra do eixo 4.	O falante escolheu no Natal em lugar de: na Páscoa, nas férias, em outubro... e associou à palavra do eixo 4.
Seu valor: determinar a palavra do eixo 2.	Seu valor: suportar as determinações que lhe são atribuídas pelas palavras dos eixos 1, 3 e 4.	Seu valor: caracterizar a palavra do eixo 2.	Seu valor: atribuir uma ação à palavra do eixo 2.	Seu valor: marcar o modo como ocorre a ação indicada pela palavra do eixo 4.	Seu valor: marcar o tempo em que ocorre a ação indicada pela palavra do eixo 4.

Fonte: Savioli (1984).

Em seguida, há uma explicação sobre sujeito e predicado e a abordagem da classificação dos tipos de sujeito por meio de esquemas e exemplificações. Nesse primeiro capítulo, já conseguimos perceber que, dentre os exemplos utilizados, são incluídas duas citações, uma de Graciliano Ramos e outra de Augusto Frederico Schmidt.

Imagem 12: sujeito e predicado.

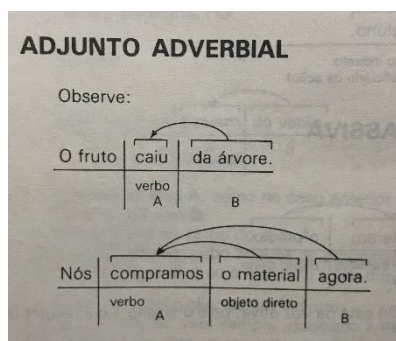
A calça rasgada e o paletó eram cor de piche. (G. Ramos)	
sujeito	predicado

Fonte: Savioli (1984).

Ao término do capítulo, assim como todos os demais capítulos dessa obra, há duas séries diferentes de exercícios de fixação: *Exercícios resolvidos*, de autoria própria; e *Exercícios propostos*, copiados de exames vestibulares. As atividades da seção *Exercícios resolvidos*, desse capítulo, são descontextualizadas, mas as sentenças utilizadas nos exercícios resolvidos, em sua maioria, são citações de autores clássicos, tais como Clarice Lispector, Aluísio Azevedo, Oswald de Andrade, Machado de Assis, entre outros.

O capítulo intitulado *Termos associados ao verbo e predicação verbal*, o segundo, é iniciado com a explicação sobre os termos acessórios que completam o sentido do nome e do verbo, exemplificação e utilização de esquemas como recurso didático-pedagógico. Esse capítulo é denso e extenso, visto que o conteúdo abordado possui inúmeras classificações. Os exemplos, diferentemente do capítulo anterior, são curtos, objetivos.

Imagem 13: termos associados ao verbo.

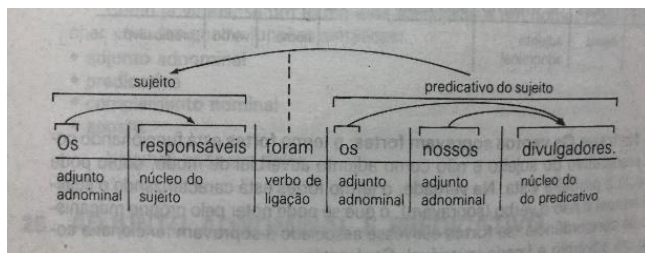


Fonte: Savioli (1984).

A seção de exercícios propostos em exames vestibulares anteriores é composta por 20 questões. Quanto aos exercícios resolvidos, seguem, majoritariamente, a utilização de sentenças de autores clássicos, além de frases retiradas de jornais. Apesar disso, as questões ainda são estruturadas em frases soltas, descontextualizadas. Os verbos de comando desses 10 exercícios são, predominantemente, *classifique*, *indique* e *complete*.

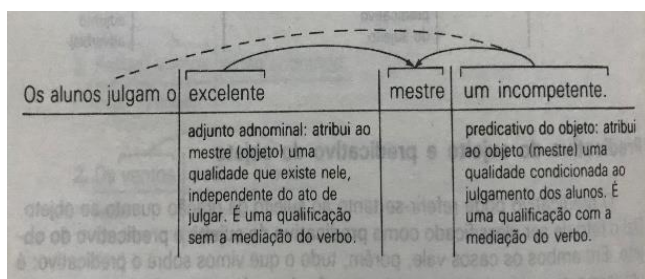
Termos associados ao nome é o título do terceiro capítulo. Nele, além da definição de cada um dos termos, há uma comparação entre eles, para que o aluno consiga, por meio dessa sistematização, perceber as diferenças entre eles. Nesse capítulo, os exemplos são longos e os esquemas, minuciosos.

Imagem 14: termos relacionados ao nome 1.



Fonte: Savioli (1984).

Imagem 15: termos relacionados ao nome 2.



Fonte: Savioli (1984).

Ao término da explicação, o capítulo apresenta 10 exercícios resolvidos, centrados na classificação, identificação e preenchimento de lacunas, e 20 exercícios propostos de exames vestibulares. Percebe-se que a organização dos conteúdos tanto no segundo quanto no terceiro capítulos tem relação com o teor das questões de exames vestibulares, já que agregam, em um só exercício, todos esses termos da oração (SAVIOLI, 1984: 40):

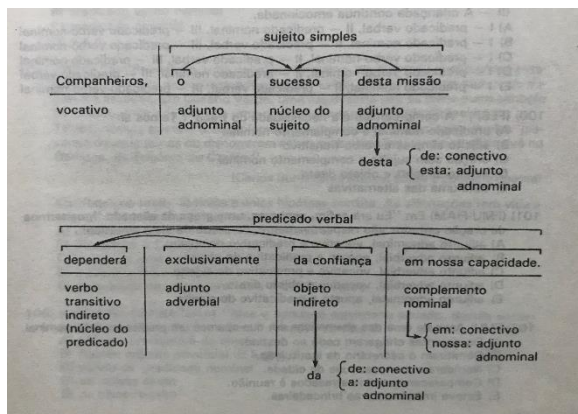
85) (MEDICINA-BARBACENA) "O sujeito afastava-se impressionado."

Sintaticamente, o termo grifado se classifica como:

- A) adjunto adnominal do sujeito
- B) aposto
- C) adjunto adnominal do objeto direto
- D) predicativo
- E) complemento nominal

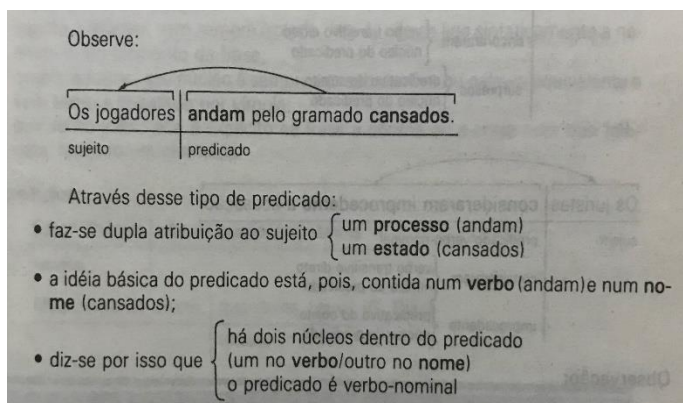
No quarto capítulo, *Tipos de predicado*, há uma introdução que explica a ordem dos conteúdos, já que, se acordo com o material, o entendimento dos tipos de predicado é mais claro após as noções de predicativo e predicação verbal. Em seguida, há a classificação dos tipos de predicado. Pela primeira vez nesse material, além dos exemplos e dos esquemas, são utilizados boxes de conceito e de resumo como recurso didático pedagógico.

Imagem 16: tipos de predicado 1.



Fonte: Savioli (1984).

Imagem 17: tipos de predicado 2.



Fonte: Savioli (1984).

Nos 10 exercícios resolvidos, predominam as questões de múltipla escolha, mas também há questões dissertativas – que solicitam a análise sintática completa de uma determinada sentença – e de preenchimento de lacuna. Nos 20 exercícios propostos de exames vestibulares, as questões trabalham os conteúdos de maneira acumulativa, ou seja, as questões abordam os conteúdos do primeiro ao quarto capítulos.

No quinto capítulo, *Orações subordinadas substantivas*, há, inicialmente, uma conceituação pautada nas noções da gramática tradicional, acompanhada de exemplo e esquema, sobre oração e período, pois, até então, nos capítulos anteriores, as orações eram chamadas de frases. Logo em seguida, o capítulo apresenta a classificação dos tipos de período e, por fim, a definição e a classificação das orações subordinadas substantivas.

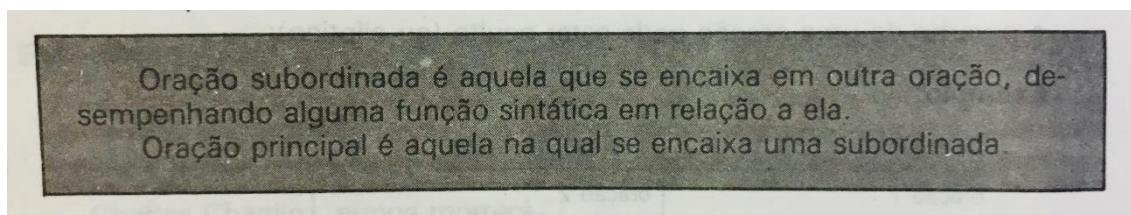
Essa classificação é explicada por meio de uma tabela e, posteriormente, de exemplos e esquemas. Além disso, esse capítulo também apresenta um box com os conceitos de oração subordinada e oração principal.

Imagem 18: tabela – orações subordinadas substantivas.

Classificação das orações subordinadas substantivas	
FUNÇÕES PRÓPRIAS DO SUBSTANTIVO	FUNÇÕES DAS SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS
Na oração, o substantivo pode desempenhar as seguintes funções:	No período, a oração subordinada substantiva pode desempenhar as seguintes funções:
sujeito	oração subordinada substantiva subjetiva
objeto direto	oração subordinada substantiva objetiva direta
objeto indireto	oração subordinada substantiva objetiva indireta
predicativo	oração subordinada substantiva predicativa
complemento nominal	oração subordinada substantiva completiva nominal
aposto	oração subordinada substantiva apositiva

Fonte: Savioli (1984).

Imagem 19: box – orações subordinadas substantivas.



Fonte: Savioli (1984).

Na seção *Exercícios resolvidos*, esse conteúdo apresenta 45% de questões dissertativas. Já na seção *Exercícios propostos*, esse é o conteúdo que apresenta o menor número de questões, quatorze. Esse fato pode ser um indicativo de que, dos conteúdos abordados nessa apostila, as orações subordinadas substantivas não eram cobradas nos exames com frequência.

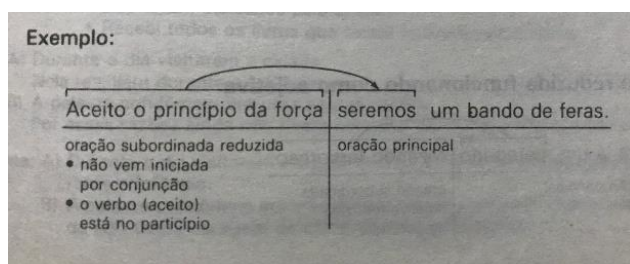
Orações subordinadas adverbiais é o nome do sexto capítulo, que é introduzido pelo conceito desse tipo de oração, juntamente com exemplos e esquemas, e, em seguida, há a classificação das orações subordinadas adverbiais, que não possuem uma explicação individualizada, apenas “as orações subordinadas adverbiais classificam-se de acordo com as circunstâncias que exprimem” (SAVIOLI, 1984: 64). Posteriormente, o nome de

cada oração acompanhado do exemplo, do esquema e das principais conjunções subordinativas.

Nesse capítulo, há 21 exercícios propostos de exames vestibulares que abordam, de maneira enfática, a classificação das orações subordinadas adverbiais. Nos 10 exercícios resolvidos, por mais variados que sejam, o principal objetivo é, também, solicitar que o aluno *classifique* as orações subordinadas adverbiais ou que as produza de acordo com a circunstância solicitada na questão.

O sétimo capítulo, intitulado *Orações subordinadas adjetivas e orações reduzidas*, possui a conceituação e a classificação das orações subordinadas adjetivas de maneira sucinta e objetiva e, logo após, a definição das orações subordinadas reduzidas acompanhada de um subtítulo que explica como analisar essas orações por meio de exemplos estruturados em esquemas.

Imagem 20: orações reduzidas.



Fonte: Savioli (1984).

Um fato que chamou a nossa atenção foi o alto índice de questões dissertativas nos exercícios resolvidos, de dez exercícios apresentados, oito são de questões dissertativas. Nelas, o aluno deve *desdobrar* e *classificar* a oração reduzida; estabelecer a relação existente entre as orações; transformar o adjunto adnominal em oração subordinada adjetiva, entre outras. Os exercícios propostos de exames vestibulares, em contrapartida, mantêm o padrão de classificação das orações subordinadas adjetivas; a identificação e classificação das orações reduzidas; dentre outros.

No capítulo *Orações coordenadas e oração intercalada*, o sétimo, a conceituação é feita por meio do confronto entre a oração coordenada e a oração subordinada, com a finalidade de que o aluno faça uma relação entre um conteúdo que, teoricamente, ele já conhece e associe-o a outro do qual ele ainda não possui conhecimento.

Em um segundo momento, é feita a classificação dessas orações coordenadas de acordo com a relação que ela estabelece, por meio de exemplos, lista de principais conjunções e esquemas.

Esse é o conteúdo que apresenta o menor número de exercícios resolvidos, 8, o que nos leva a concluir que ele não possuía muita visibilidade nos exames vestibulares ou que o aluno não sentia dificuldade de entender esse assunto. Tanto nos exercícios resolvidos quanto nos propostos, que são 17, o aluno é levado a *identificar* e *classificar* essas orações coordenadas, identificar a relação estabelecida pela conjunção, entre outros.

Sinais de pontuação é o título do nono capítulo. Antes de iniciar o conteúdo, o material traz, para o aluno, um tópico que indica, como pré-requisito para o estudo da vírgula, a explicação sobre a ordem direta e indireta da oração, pois o aluno necessita desse conhecimento para saber se um adjunto está intercalado, por exemplo.

O capítulo aponta questões relacionadas à oralidade ao tentar desmistificar uma ideia popularmente conhecida entre os falantes da língua portuguesa quando se trata da utilização da vírgula:

É preciso não incorrer numa pressuposição enganosa: que toda a pausa na língua oral corresponde a uma vírgula na escrita. Se assim fosse, para o uso da vírgula, poderíamos confiar cegamente na intuição e não precisaríamos estudar regra alguma. É verdade que muitas pausas da língua oral correspondem a vírgula na escrita, mas a implicação não é necessária, sobretudo, porque:

- a língua oral é mais livre de convenções e mais sujeita à individualidade do falante;
- a língua escrita é mais conservadora e mais apegada a usos adquiridos ao longo de uma tradição. (SAVIOLI, 1984: 92-3)

O capítulo, ao ser analisado em sua totalidade, prioriza os casos da utilização ou não da vírgula, sempre com as regras em formas de tópicos e a exemplificação. Além dos exemplos, os esquemas são utilizados nos casos de vírgula entre as orações do período.

No tópico que trata sobre o uso de outros sinais de pontuação, a obra mantém a mesma abordagem – regra e exemplo –, abrangendo ponto e vírgula, dois pontos, reticências, aspas, travessão e parênteses:

75 Casos em que se usa vírgula

Para marcar intercalação:

- do adjunto adverbial

Exemplo: Ele, **com razão**, sustenta opinião contrária.

- da conjunção

Exemplo: Não há, **portanto**, nenhum risco no negócio.

- das expressões explicativas ou corretivas

Exemplo: Todos se omitiram, **isto é**, colaboraram com os adversários. (SAVIOLI, 1984: 93, negrito do autor)

Observa-se uma abordagem semântica em apenas um dos 10 exercícios resolvidos, pois o aluno deve alterar uma determinada pontuação para que o sentido da sentença seja diferente. A maior parte desses 10 exercícios e dos 20 propostos, entretanto, solicita que o estudante *justifique*, por meio da regra, o motivo pelo qual determinada pontuação foi utilizada em um dado momento (SAVIOLI, 1984: 99):

222) Nesta questão, ocorrem frases pontuadas corretamente. Pode-se, entretanto, alterar a sua pontuação, obtendo-se um significado diferente, mantendo-se a correção gramatical. Tente efetuar esse trabalho.

Modelo: Traga o seu carro usado; para nós ele vale o maior preço do mercado. (J. da Tarde – anúncio publicitário)

Resposta: Traga o seu carro para nós; ele vale o maior preço do mercado.

A) Sofia não foi a bordo, adoeceu e mandou o marido. (M. de Assis)

B) O soldado voltou-se como um tigre, ferido pelas costas. (D. Olímpio)

C) As meninas Sarmento, acompanhadas da tia, de Eufrásinha e um cachorrinho branco (...) saltaram. (Aluísio Azevedo)

D) Jeca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu, coça a cabeça e cuspiu. (M. Lobato)

E) Os alunos desistiram, logo o curso foi um fracasso.

Resposta: A) Sofia não foi; a bordo adoeceu e mandou o marido.

B) O soldado voltou-se como um tigre ferido pelas costas.

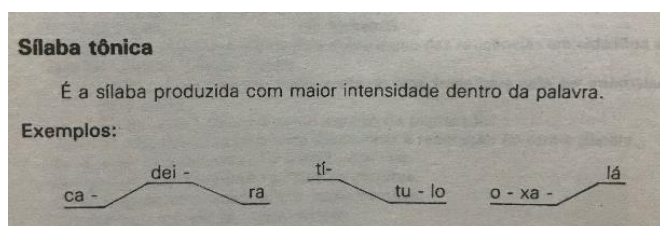
C) As meninas Sarmento, acompanhadas da tia de Eufrásinha e um cachorrinho branco, (...) saltaram.

D) Jeca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro; nu, coça a cabeça e cuspiu.

E) Os alunos desistiram logo, o curso foi um fracasso.

O décimo capítulo, *Acentuação gráfica*, apresenta, assim como o anterior, um subtítulo com pré-requisitos para introduzir o conteúdo. Nesse tópico, a obra contempla, de maneira objetiva, com o suporte de gráficos e tabelas, itens como divisão silábica; sílaba tônica; ditongo; hiato; vogal aberta/ vogal fechada e monossílabo átono/ monossílabo tônico.

Imagem 21: gráfico – sílaba tônica 1.



Fonte: Savioli (1984).

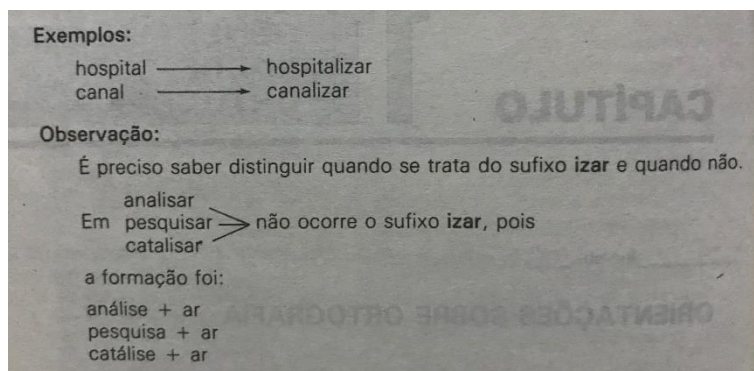
Posteriormente, o material arrola as regras de acentuação de acordo com a sílaba tônica e acrescenta as chamadas “regras genéricas”, sempre acompanhadas por exemplificações. O tópico subsequente, ainda nesse capítulo, é o que trata de algumas outras observações, como a acentuação de formas verbais com pronomes enclíticos ou mesoclíticos e algumas formas verbais que, nessa época, ainda eram acentuadas. O tópico das observações é o único em que são utilizados esquemas nas exemplificações.

Por fim, há uma subdivisão sobre a reforma ortográfica de 1971 no que concerne às mudanças na acentuação gráfica.

Os 31 exercícios, divididos em resolvidos e propostos, leva o aluno a treinar as regras por meio da aplicação dos acentos gráficos; da verificação de palavras que devem ser acentuadas; da correção de palavras que receberam a acentuação gráfica de maneira indevida, entre outros.

No capítulo *Generalidades sobre a ortografia*, o décimo primeiro, o material introduz uma breve explicação sobre as regras de grafia, lista essas regras e exemplifica com o auxílio de esquemas. Esse capítulo apresenta, ainda, listas de palavras parônimas, homônimas e formas variantes.

Imagem 22: ortografia.



Fonte: Savioli (1984).

Nos 10 exercícios resolvidos, as questões são, sobretudo, de preenchimento de lacuna, assim como nos 20 exercícios propostos de exames vestibulares que, mesmo com questões de múltipla escolha, o preenchimento de lacunas predomina.

O décimo segundo capítulo, *Regência*, abrange a regência de nomes e verbos. A conceituação é feita de maneira direta e já inicia a lista de verbos acompanhados das regras e da exemplificação com o auxílio de esquemas. Quanto à regência nominal, a obra apresenta uma lista de dezesseis palavras com um ou dois exemplos cada.

Nesse capítulo, com o propósito de fazer o aluno perceber que alguns empregos realizados no cotidiano não estão de acordo com a norma culta da língua, o material ressalta (SAVIOLI, 1984: 133, **negrito nosso**):

Prefiro	o teatro	ao cinema.
sentido de querer mais	objeto direto	objeto indireto

O verbo preferir, transitivo direto e indireto, constrói-se da seguinte maneira:

- põe-se no objeto direto a coisa mais desejada;
 - põe-se no objeto indireto, com a preposição a, a coisa menos desejada.
- Qualquer construção que saia deste modelo **deve ser impugnada**, como as que seguem:

Prefiro mais teatro que cinema. (**errada**)

Prefiro teatro do que cinema. (**errada**)

ou ainda:

Na fala popular, tem havido certa oscilação no emprego desses pronomes, ocorrendo sobretudo o uso do *lhe* com verbos transitivos diretos. É comum, **em certas expressões da fala popular**, encontrarmos a seguinte ocorrência. Eu *lhe* amo, eu *lhe* adoro.

Tais construções **não encontram acolhida na norma culta**, onde amar e adorar são sempre transitivos diretos. **O correto**, portanto, é: Eu o amo, eu o adoro. (SAVIOLI, 1984: 138, **negrito nosso**).

Na seção *Exercícios propostos*, esse é o capítulo que apresenta o maior número de questões, 27. À vista disso, subentendemos que o conteúdo era abordado, frequentemente, nos exames vestibulares. Nos 10 exercícios resolvidos, os tipos de atividade e os verbos de comando variam bastante, solicitando que o aluno *indique* o sentido de determinados verbos por meio de frases; *substitua* verbos em uma determinada sentença a fim de aplicar – ou não – a preposição; *identifique* desvios da norma culta; *aplique* um verbo com a regência de acordo com a norma; e assim por diante.

Uma atividade, especificamente, chamou a nossa atenção devido à falta de contextualização do enunciado ao tratar sobre o estilo dos autores modernistas, um tema bastante conhecido e debatido na literatura (SAVIOLI, 1984: 139):

313) Algumas vezes os autores modernistas desviam-se dos padrões da gramática clássica. Assinale a alternativa em que ocorre um desses desvios no domínio da Regência.

A) Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. (C. Lispector)

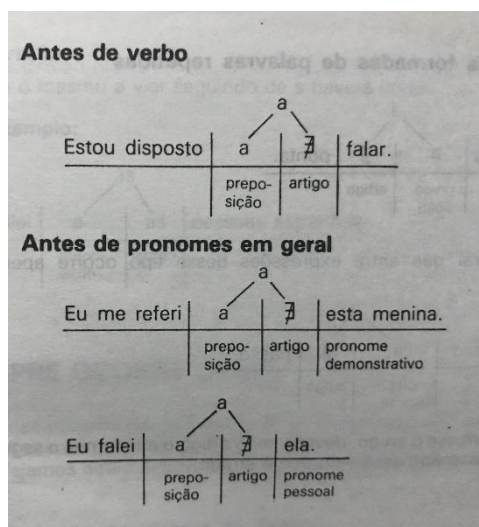
B) Agora, sim, Poti-Porã há de me querer, preferindo-me ao meu rival. (Câmara Cascudo, Apud Folha de S. Paulo)

C) Jorge lembrou-se que ele continha o cenário de seu primeiro romance, da sua primeira ambição sentimental. (O. de Andrade)

- D) Não simpatizava com os seus modos. (O. Lins)
 E) Hoje esqueceu o latim e é um bom advogado. (G. Ramos)
 Resposta: C (Jorge lembrou-se de que ...)

O décimo terceiro e último capítulo dessa apostila, *Crase*, mantém a característica adotada no capítulo anterior, iniciando com a conceituação, exemplos e esquema. Subsequentemente, regra geral; *casos em que nunca ocorre crase*; *casos em que sempre ocorre crase*; *uso facultativo da crase*; e casos especiais – todos com exemplos formulados por meio de esquemas.

Imagem 23: crase.



Fonte: Savioli (1984).

Por fim, há uma diferenciação da aplicação das palavras “há” e “a” na indicação de tempo, a fim de que o aluno não se confunda ao tentar aplicar o acento grave em expressões que indicam tempo decorrido.

Tantos nos 10 exercícios resolvidos quanto nos 24 propostos, a maior parte das atividades está focada no preenchimento de lacunas a fim de que o estudante *indique* se deve, ou não, haver a crase. Em apenas um caso, o aluno deve *justificar*, de acordo com a regra, o motivo pelo qual se deve, ou não, empregar a crase. Esse é o segundo capítulo com o maior número de exercícios propostos. Mantemos a ideia de que esse conteúdo, assim como o do capítulo anterior, era, portanto, bastante presente nos exames vestibulares.

Ao final de todos os capítulos, a obra exhibe as respostas dos exercícios propostos.

Após a análise dessa apostila, reafirmamos a ideia de que elas, ainda na década de 80 do século XX, funcionavam como um material prescritivo de regras que serviam como instrumento linguístico preparatório para os exames vestibulares.

Constatamos que esse exemplar passa a utilizar, timidamente, em alguns exemplos, citações de escritores clássicos e sentenças retiradas de jornais. Esse fato aparece com mais frequência nos exercícios da seção *Exercícios resolvidos*, mesmo mantendo o padrão de atividades descontextualizadas e que não exigem, do aluno, reflexão.

É possível verificar, ainda, a utilização de recursos didático-pedagógicos que vão além do texto, como boxes de resumo ou de conceito, tabelas, gráficos e esquemas. A análise atesta que, nesse período, as apostilas traziam o ensino de gramática desvinculado do texto, de acordo com a abordagem tradicional de ensino.

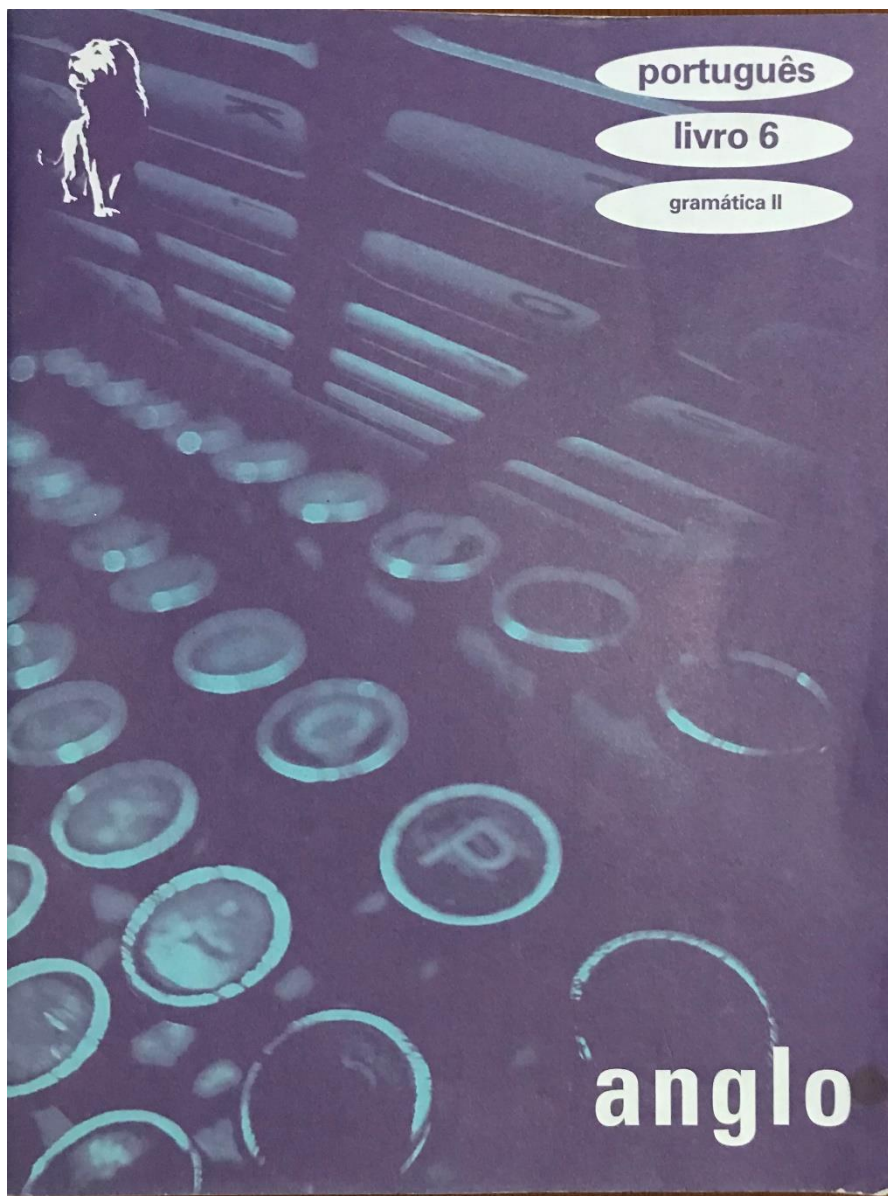
Além desses pontos, verificamos que o autor não faz referência, em toda a apostila, a nenhum outro gramático ou linguista da língua portuguesa nem a outro material que não sejam os exames vestibulares.

Sobre a disposição dos conteúdos nos capítulos, há uma justificativa, no quarto capítulo, sobre o fato de estarem inseridos, entre tipos de sujeito e tipos de predicado, outros conteúdos que atuariam como facilitadores para a compreensão, mas, em contrapartida, mescla, com a sintaxe, os capítulos *Acentuação gráfica* e *Generalidades sobre a ortografia*.

4.3 PORTUGUÊS: LIVRO 6 – GRAMÁTICA II: ENSINO DE 2º GRAU – 1990/1991

4.3.1 Capa

Imagem 24: Apostila Anglo (1990/ 1991).



Fonte: Savioli (1990).

4.3.2 Sumário

Capítulo 1 – Estrutura de palavras

Capítulo 2 – Processos de formação de palavras

Capítulo 3 – Fundamentos sobre as classes de palavras

Capítulo 4 – Morfologia do verbo – tempos derivados do presente

Capítulo 5 – Verbo: tempos derivados do perfeito e do infinitivo.

Capítulo 6 – Conjugação do verbo com o pronome enclítico; vozes do verbo

Capítulo 7 – Substantivo

Capítulo 8 – Adjetivo, artigo e numeral

Capítulo 9 – Pronomes

Capítulo 10 – Advérbio, preposição, conjunção.

4.3.3 Observações preliminares

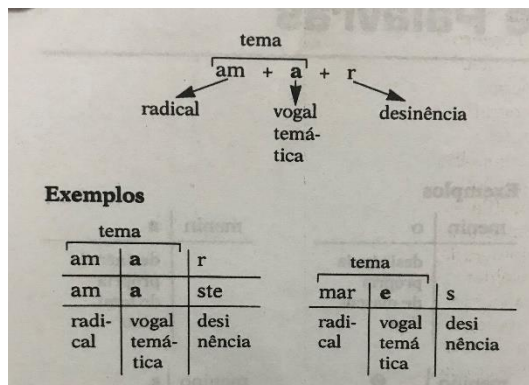
O material analisado é composto por um único instrumento que possui duas seções: a primeira apresenta o texto didático; a segunda, intitulada *exercícios propostos*, traz questões produzidas pelo próprio autor e outras de exames vestibulares.

Não há, nesse material, prefácio, orientações prévias nem indicação de série, apenas “ensino de 2º grau”. Ao final da apostila, estão registradas as respostas dos exercícios da seção *exercícios propostos*.

4.3.4 Descrição e análise

Verifica-se, nessa apostila, a presença marcante do estruturalismo, perceptível desde o primeiro capítulo, intitulado *Estrutura de palavras*. Nele, constata-se o maior número de tabelas e esquemas desse material. Inicialmente, o autor faz uma explanação objetiva sobre a maneira como as palavras são estruturadas e, em cada classificação dos elementos mórficos, ele associa esquemas a fim de demonstrar um a um esses elementos:

Imagem 25: estrutura de palavras.



Fonte: Savioli (1990).

Há, ainda, tabelas com listas de palavras formadas por, respectivamente, radicais gregos; numerais gregos; prefixos gregos; radicais latinos; prefixos latinos; correspondência entre prefixos gregos e latinos; e outras sobre sufixos.

Ao final do conteúdo, o primeiro capítulo, assim como os demais dessa obra, apresenta a seção *Exercícios*, contendo questões, em sua maioria, copiadas dos exames vestibulares.

Nos 20 exercícios desse capítulo, mais da metade é de múltipla escolha e predomina o tipo de questão que estimula o aluno a *identificar* prefixos e sufixos e *classificá-los* ou *compará-los* quanto ao valor semântico. Pressupomos que, como 15 dessas questões são de exames vestibulares, esse era o padrão utilizado no período da publicação do material em análise.

No segundo capítulo, *Processos de formação de palavras*, não há conceituação nem introdução; ele é iniciado com a classificação de cada processo de formação acompanhada de exemplificação, esquema e marcadores de tópicos. Deduzimos que, para o autor, esse capítulo funciona como uma continuação do anterior, já que, nele, há um estudo mais específico dos termos expostos no primeiro capítulo – radical, prefixo e sufixo.

Ao final da explicação, há uma tabela com os “hibridismos mais recorrentes nos exames vestibulares” (SAVIOLI, 1990: 13).

Imagem 26: hibridismos.

GREGO E LATIM
automóvel (por si mesmo + móvel) monóculo (um + olho) monocultura (um + cultivo) televisão (longe + visão)
LATIM E GREGO
altímetro (alto + medir) decímetro (dez + medida) sociologia (companheiro + tratado, estudo)
ÁRABE E GREGO
alcalóide (soda + forma) alcoômetro (álcool + medida)
FRANCÊS E GREGO
burocracia (escritório + governo)
ALEMÃO E GREGO
zincografia (zinco + escrita)
TUPI E PORTUGUÊS
goiabeira (goiaba + produtor de)

Fonte: Savioli (1990).

Os 20 exercícios são todos de exames vestibulares, sendo 7 questões dissertativas, o que atesta que, apesar de a maioria das questões dos exames vestibulares serem de múltipla escolha, ainda havia questões “abertas”, mesmo que objetivas. Nelas, a principal função do aluno é *classificar* os tipos de derivação e composição ou *identificar* a origem de determinados vocábulos por meio de frases soltas ou de pequenos trechos (SAVIOLI, 1990: 14):

- 1) (FUVEST) “Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.
— É sim, nhonhô.
— Fez-te alguma cousa?
— É um vadio e um bêbado muito grande
(...)
— Está bom, perdoa-lhe, disse eu.
— Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede.”

Qual a origem e o significado da palavra nhonhô?

O capítulo intitulado *Fundamentos sobre as classes de palavras*, o terceiro, é introduzido por um texto que explica a importância da análise das palavras em grupos “que possuem propriedades comuns”, as chamadas classes gramaticais, e apresenta o seu objetivo: analisar as generalidades de cada uma das dez classes gramaticais.

Em seguida, percebemos a atribuição de maior importância às classes gramaticais substantivo e verbo, pois recebem um tópico exclusivo, enquanto todas as demais –

adjetivo, locução adjetiva, numeral, artigo, advérbio, locução adverbial, pronome, pronome adjetivo, pronome substantivo, preposição, conjunção e interjeição – constituem um único tópico.

Além da exemplificação estruturada em esquemas, o capítulo traz um boxe com as preposições mais usuais.

Imagem 27: classes de palavras.

A aeronave	pousou	— <i>com suavidade</i> — <i>sem atraso</i> — <i>no deserto</i> — <i>por acaso</i>
	verbo	locuções adverbiais

Fonte: Savioli (1990)

Esse é o capítulo que apresenta o maior número de exercícios em toda a apostila, 35, o que nos leva a levantar duas hipóteses: ou os alunos sentiam dificuldade em assimilar o conteúdo e, por esse motivo, precisavam de muitas atividades de fixação; ou o assunto era recorrente nos exames vestibulares e, por isso, precisava ser bastante exercitado. Como o capítulo traz explicações genéricas e superficiais, escolhemos a segunda opção.

Morfologia do verbo: tempos derivados do presente é o quarto capítulo. Nele, percebemos, de forma mais intensa, o caráter prescritivo desse material, pois é iniciado com a definição do verbo, contendo três exemplos, indicando as três diferentes funções do verbo: ação, estado ou fenômeno. Posteriormente, há os tópicos que apontam a classificação dos verbos e o emprego dos tempos e dos modos verbais, sempre exemplificados por meio de tabelas de conjugação verbal. Por fim, apresenta uma lista de “verbos que apresentam dificuldades no presente do indicativo” (SAVIOLI, 1990: 25).

Imagem 28: tempos derivados do presente.

Exemplo		
PRESENTE DO INDICATIVO	IMPERATIVO AFIRMATIVO	PRESENTE DO SUBJUNTIVO
canto	—	cante
cantas —————>	canta	cantes
canta	cante <————	cante
cantamos	cantemos <————	cantemos
cantais —————>	cantai	canteis
cantam	cantem <————	cantem

Fonte: Savioli (1990).

Ao final, o capítulo dispõe de 25 exercícios, alguns copiados de exames vestibulares e outros sem indicação de autoria. Nessa seção, a maioria das questões é de preenchimento de lacunas, a fim de que o aluno *conjugue* o verbo adequadamente, de acordo com as frases. Vale ressaltar que, nesse capítulo, todas as atividades são descontextualizadas.

O capítulo seguinte, *Verbo: tempos derivados do perfeito e do infinitivo*, o quinto, funciona como uma continuação do capítulo anterior, pois não possui introdução nem definição e já é principiado pela exibição dos tempos que pretende explicar: *tempos formados do perfeito do indicativo* e *tempos formados do infinitivo*.

Esse é o capítulo mais objetivo da apostila, pois está estruturado em apenas duas páginas; possui explicações sucintas e diretas, com a presença de tabelas, esquemas e marcadores de tópicos.

Apesar dessa objetividade, é o capítulo que apresenta o maior número de questões dissertativas, 60%. Isso não significa que sejam exercícios que levam os alunos à reflexão, visto que a maior parte está centrada em solicitar que o aluno reescreva determinadas frases de acordo com um modelo, de acordo com um contexto a fim de fazer a correlação, ou que as reescreva substituindo um verbo por outro (SAVIOLI, 1990: 32):

13) (FUVEST) “Há em nosso povo duas constantes que nos induzem a sustentar que o Brasil é o único país brasileiro de todo mundo.”

Reescreva o segmento duas vezes:

- a) substituindo o verbo **haver** por **existir**;
- b) colocando os verbos no futuro do presente do indicativo.

No sexto capítulo, *Conjugação do verbo com pronome enclítico; vozes do verbo*, não há conceituação/ definição. Há as regras do emprego dos pronomes oblíquos, a depender da terminação verbal, acompanhadas pelos exemplos, dois ou três. No tópico que trata das vozes do verbo, além da classificação e dos exemplos, há esquemas e tabelas sobre a conversão de uma voz para outra, seguindo o padrão mostrado nos capítulos anteriores.

Imagem 29: vozes verbais 1.

10 — 2. Para se converter uma frase da voz passiva sintética para a voz passiva analítica, procede-se assim:

Não	se	destruiu	o prédio.	VOZ PASSIVA SINTÉTICA
Não	foi	destruído	o prédio.	VOZ PASSIVA ANALÍTICA
	Troca-se o pronome <i>se</i> pelo verbo auxiliar, conjugado da mesma forma em que estava o verbo da passiva sintética.	Passa-se o verbo da voz passiva sintética para o particípio.	Em qualquer dos casos, este elemento funciona como sujeito.	

Fonte: Savioli (1990).

Imagem 30: vozes verbais 2.

Exemplos:

Voz ativa:	Os sociólogos	recusaram	os projetos.
Voz passiva:	Os projetos	foram recusados	pelos sociólogos.
Voz ativa:	Os sociólogos	recusarão	os projetos.
voz passiva:	Os projetos	serão recusados	pelos sociólogos.

Fonte: Savioli (1990).

Na seção *Exercícios*, o material conta com 20 questões, algumas de exames vestibulares e outras sem indicação de autoria, contendo questões voltadas a *transposições*, *substituições* e *classificações* das vozes verbais, além da substituição de verbos por pronomes oblíquos.

O capítulo intitulado *Substantivo*, o sétimo, apresenta os conceitos por meio das funções semântica, mórfica e sintática que essa classe gramatical pode desempenhar em uma sentença. Embora ele seja iniciado dessa maneira, não há nenhum aspecto que elucida o substantivo do ponto de vista que não seja o mórfico: classificação, flexão de gênero, flexão do número e processos de formação do grau.

Há a presença acentuada de marcadores de tópico em todo o capítulo e, nas exemplificações do plural dos substantivos compostos, de esquemas. Quanto aos exercícios, esse é o capítulo que contém o maior número de questões de múltipla escolha, 14. Nelas, o aluno deve assinalar itens que indiquem os plurais corretos, ou as variações de gênero ou de número corretamente, por exemplo.

O oitavo capítulo, *Adjetivo, artigo, numeral*, assim como o anterior, aponta as três classes gramaticais que nomeiam o título, definindo-as sob os pontos de vista semântico, mórfico e sintático, discorrendo somente sobre o ponto de vista morfológico – com exceção dos artigos, que possuem algumas observações, considerando, também, o ponto de vista semântico.

11 – Toda cidade/ toda a cidade

Todo o, toda a designam totalidade, inteireza.

Exemplo: Conheci toda a cidade. (a cidade inteira)

Todo, toda designam qualquer.

Exemplo: Toda cidade pode concorrer. (qualquer cidade) (SAVIOLI, 1990: 45, negrito do autor)

Apesar disso, o capítulo é curto, objetivo, resumido e não apresenta recursos como tabelas, esquemas, boxes ou gráficos, apenas os marcadores de tópicos, fato que nos faz conjecturar que os conteúdos abordados nesse capítulo não eram recorrentes na maioria dos exames vestibulares. No entanto, o número de exercícios está acima da média da maioria dos capítulos, 25, o que gera certa contradição.

No começo do capítulo *Pronomes*, o nono, percebemos que o autor segue uma padronização, pois, assim como observado nos dois últimos, expõe a definição dos pontos de vista semântico, mórfico e sintático. Nele, os pronomes são apresentados de acordo com a classificação morfológica, mas também são abordados em conformidade com a função sintática que exercem, pela aplicação, e com a função semântica, a depender do contexto.

Imagem 31: pronomes.

29 — PRONOME RELATIVO

É aquele que projeta na oração posterior um elemento da oração anterior (o antecedente), estabelecendo relação sintática entre elas.

oração 1		oração 2	
Não sei das	coisas	de que	estás falando.
	antecedente do pronome relativo	pronome relativo	

O pronome relativo pode desempenhar várias funções sintáticas:

- objeto direto: Vi o filme **que** você indicou.
- sujeito: Vi o filme **que** entrou em cartaz.
- objeto indireto: Vi o filme **a que** você se referiu.

Fonte: Savioli (1990).

Nesse capítulo, percebemos um excesso de “certo e errado” na explanação sobre o pronome pessoal do caso reto, confrontando o uso popularmente executado na oralidade:

Uso do pronome pessoal

04 – Os pronomes do caso reto não funcionam como objeto.

Errado: Vou pôr **ele** a par do assunto.

Certo: Vou pô-**lo** a par do assunto. (SAVIOLI, 1990: 49, negrito do autor)

Ou quanto à utilização dos pronomes oblíquos, seguindo o mesmo parâmetro:

7 – Os pronomes oblíquos (me, te, se, o, a nos, vos) podem funcionar como sujeito do infinitivo.

Errado: Deixe **eu** dizer isso.

Certo: Deixe-**me** dizer isso. (SAVIOLI, 1990: 50, negrito do autor)

Ao final, há trinta exercícios, todos de exames vestibulares, sendo 23 de múltipla escolha. Apesar disso, algumas questões atribuem, à análise, o que, nesse período, se entendia como questão contextualizada (SAVIOLI, 1990: 54, negrito do autor):

28) (PUC-SP) Nos versos:

“Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: meu filho!

E **em que** Camões chorou no exílio amargo.”

a expressão **em que**, neles sublinhada, refere-se, respectivamente, a:

a) idioma, voz

d) eu, eu

b) idioma, idioma

e) voz, Camões

c) rude e doloroso, Camões

Advérbio, preposição, conjunção é o último capítulo dessa apostila. Nele, o autor inicia definindo as classes gramaticais abordadas no título de acordo com os pontos de vista sintático, mórfico e semântico. Apesar disso, a preposição é vista apenas sob o viés morfológico e nenhuma delas é vista de acordo com a função sintática que pode exercer.

Somente no desenvolvimento da locução adverbial e das palavras denotativas, o autor volta a utilizar os esquemas como recurso didático-pedagógico, mas acrescenta tópicos ao expor, por exemplo, as circunstâncias expressas pelos advérbios e a classificação da conjunção. Na seção *Exercícios*, as 24 questões seguem o padrão daquelas dos capítulos anteriores, apenas 2 não são de múltipla escolha.

Um fato que chamou nossa atenção é que, apesar de não terem sido expostas, no capítulo, as relações de sentido que podem ser exercidas pelas preposições, o material

traz questões de exames vestibulares que exigem que o aluno faça essa relação semântica, ou seja, esse tipo de análise já era uma realidade nos anos iniciais da década de 90 do século XX (SAVIOLI, 1990: 57):

6) (PUC-SP) “há calma e frescura na superfície inata.”
 “Convive com teus poemas antes de escrevê-los.”
 “Não forces o poema a desprender-se do limbo.”
 “e te pergunta, sem interesse pela resposta”.

Nos versos acima, as preposições sublinhadas estabelecem relações entre as palavras, indicando valores semânticos.

Assinale a alternativa que apresenta, pela ordem, tais valores:

- a) lugar onde, adição, lugar de onde, negação.
- b) lugar por onde, associação, ordem, falta.
- c) lugar para onde, companhia, lugar onde, ausência.
- d) lugar onde, companhia, lugar de onde, ausência.
- e) lugar para onde, simultaneidade, lugar de onde, negação.

Após os dez capítulos, o material em análise exhibe, ainda, um apêndice intitulado *Correção e incorreção*. Nele, o autor inclui conceitos da sociolinguística, até então não discutidos nas apostilas, com o objetivo de esclarecer que reconhece a existência das variantes e que essa mudança pode se dar de acordo com o tempo, a região, a classe social e a situacionalidade, e continua:

Diante desse dado, bom usuário é o falante capaz de usar a variante lingüística **adequada** para cada situação. Quando se trata, por exemplo, de redigir textos em linguagem formal, é necessário respeitar as normas próprias da língua escrita. Como se sabe, essa variante se destaca das demais, entre outras razões, pelo fato de estar associada à classe mais prestigiada socialmente e por tratar de temas que correspondem aos focos de interesse e das preocupações dessa classe social.

Assim sendo, as pessoas que usam com desenvoltura a variante lingüística mais prestigiada acabam por desfrutar do prestígio (...).

Embora não se aceite uma afirmação de que uma variante lingüística seja mais bem aparelhada ou mais eficaz do que outra qualquer, admite-se o dado de que a língua escrita é mais valorizada socialmente. E é nesse sentido que se considera a “correção gramatical” como um recurso argumentativo, isto é, como um expediente lingüístico que confere credibilidade e autoridade a quem escreve. (...) quem diz “**nós fizemos o que pudemos**” tende a ser mais considerado do que aquele que diz “**a gente fizemos o que pudemos**”. (SAVIOLI, 1990: 60, negrito do autor)

Essa introdução justifica o conteúdo do apêndice, que trabalha, assim como em algumas partes da apostila, “erros ou incorreções” que podem ser enquadrados em quatro grandes domínios: *da grafia*, acentuação gráfica, troca de letras, uso do acento grave, junção ou disjunção de expressões; *da sintaxe*, concordância, regência, colocação de

palavras em uma frase, colocação pronominal; *da morfologia*, conjugação verbal, flexão dos adjetivos e substantivos, flexão de palavras invariáveis, flexão de palavras variáveis; *do léxico*, a escolha de palavras, o uso de palavras raras.

1. Na sintaxe da concordância

a) não fazer a concordância entre o verbo e o sujeito.

é correto

Não **bastaram** para o juiz
explicações e desculpas genéricas.

é errado

Não **bastou** para o juiz **explicações e**
desculpas genéricas.

(SAVIOLI, 1990: 62, negrito do autor)

Assim, constatamos que a apostila em questão é um instrumento que atua, única e exclusivamente, como preparatório para os exames vestibulares: a seleção dos exercícios, em sua maioria, copiados de exames vestibulares anteriores; a composição de cada um dos capítulos, objetivos, sem a discussão de teorias que não são necessárias na realização das provas; a utilização dos recursos didático-pedagógicos objetivos, tabelas, boxes e esquemas; os exemplos, constituídos por frases curtas e objetivas; e o uso de tópicos, que deixam a informação “essencial” em destaque.

Outro aspecto importante para a nossa análise é que, nesse período, as apostilas conservavam o ensino de gramática desvinculado do texto, de acordo com a abordagem tradicional de ensino.

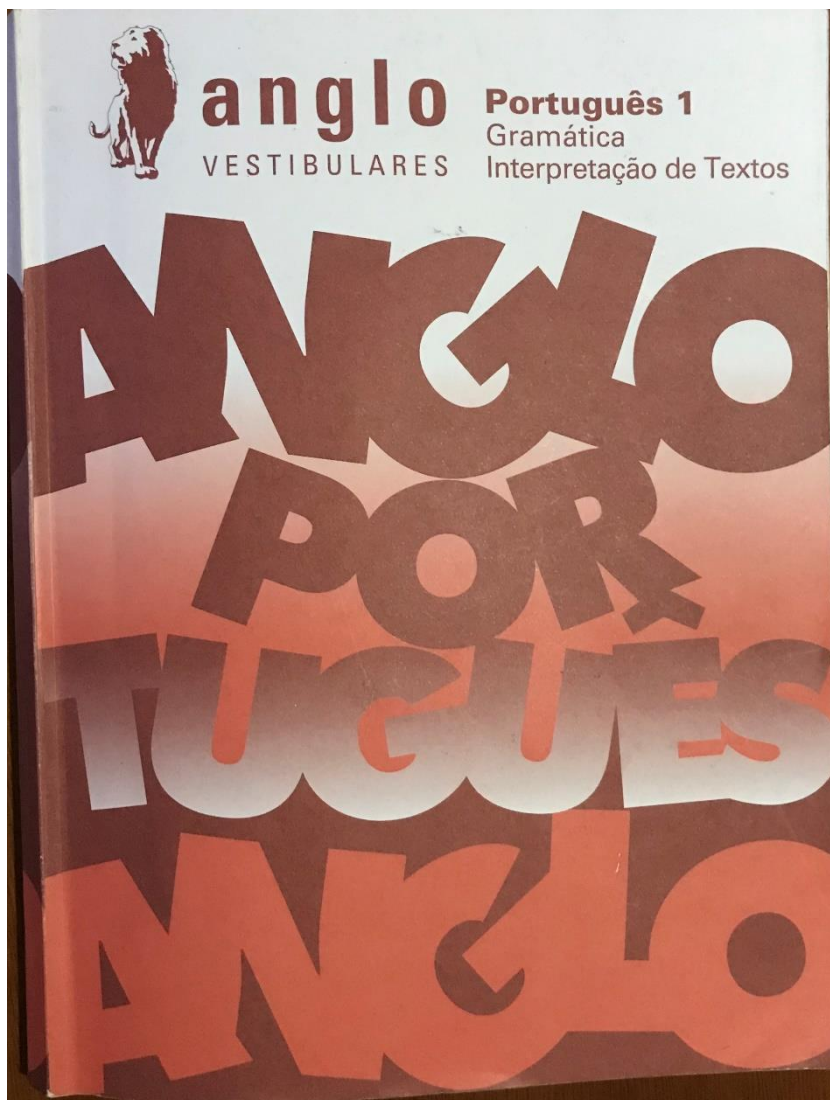
Outrossim, observamos que o material não faz referência, em nenhum momento, a algum gramático ou linguista da língua portuguesa nem a outro instrumento que não sejam os exames vestibulares.

A apostila em análise segue um padrão quanto à disposição dos conteúdos nos capítulos, visto que há uma progressão, resultando na percepção de que, em alguns momentos, um capítulo posterior funciona como continuação daquele que o antecedeu.

4.4 PORTUGUÊS 1: GRAMÁTICA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS – ENSINO MÉDIO – 2005 – LIVRO TEXTO E CADERNO DE EXERCÍCIOS

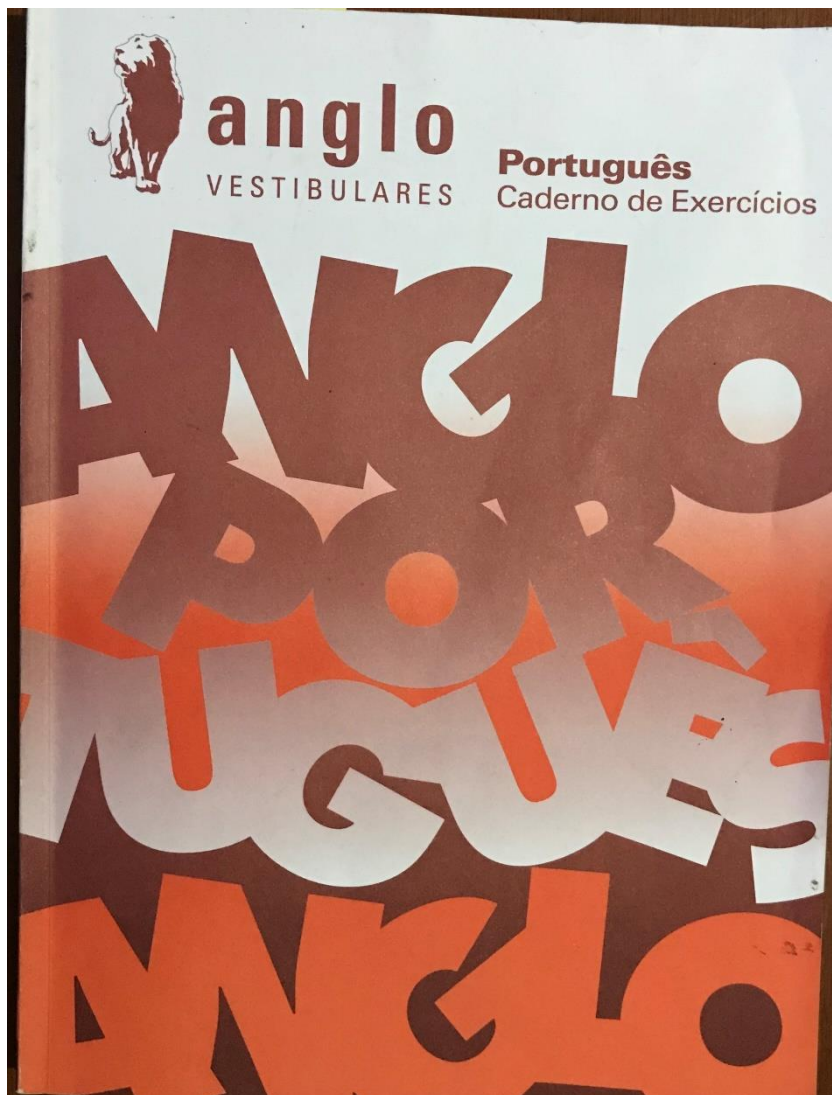
4.4.1 Capas

Imagem 32: Apostila Anglo 2005.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 33: Caderno de exercícios Anglo 2005.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005b).

4.4.2 Sumário – Gramática

- Capítulo 1 – Sujeito e predicado.
- Capítulo 2 – Termos associados ao verbo; predicação verbal.
- Capítulo 3 – Funções do pronome “se”.
- Capítulo 4 – Termos associados ao nome.
- Capítulo 5 – Tipos de predicado; vocativo.
- Capítulo 6 – Orações subordinadas substantivas.
- Capítulo 7 – Orações subordinadas adjetivas.
- Capítulo 8 – Orações subordinadas adverbiais; orações subordinadas reduzidas.
- Capítulo 9 – Orações coordenadas; oração intercalada.
- Capítulo 10 – Sinais de pontuação.
- Capítulo 11 – Acentuação gráfica.
- Capítulo 12 – Ortografia.
- Capítulo 13 – Regência.

- Capítulo 14 – Crase.
- Capítulo 15 – Concordância verbal e concordância nominal.
- Capítulo 16 – Colocação das palavras.
- Capítulo 17 – Estrutura da palavra.
- Capítulo 18 – Processos de formação de palavras.
- Capítulo 19 – Generalidades sobre as classes de palavras.
- Capítulo 20 – Verbo.
- Capítulo 21 – Substantivo.
- Capítulo 22 – Sintaxe dos pronomes.
- Capítulo 23 – Semântica: estudo do significado.
- Capítulo 24 – Variações linguísticas.

4.4.3 Observações preliminares

O material analisado é composto por dois instrumentos: o livro-texto, com os textos didáticos sobre os conteúdos; e o caderno de exercícios, que mescla questões de autoria própria e de exames vestibulares.

Há, nesta apostila, três diferentes unidades: gramática, literatura e interpretação textual. Como o nosso objetivo é analisar as ideias linguísticas contidas nos conceitos gramaticais, analisaremos os vinte e quatro capítulos da unidade *Gramática*.

4.4.4 Descrição e análise

No primeiro capítulo, a apostila traz, ao abordar os conteúdos sujeito e predicado, uma parte introdutória. Nela, discute-se sobre a importância em saber organizar as palavras em diferentes enunciados de acordo com o sentido que se deseja transmitir. O objetivo dessa introdução é mostrar que, para compreender e produzir textos de maneira satisfatória, não basta saber o significado das palavras, mas também deve-se saber organizá-las.

Exemplos:

I) O rei transformou cidadãos livres em escravos.

II) O rei transformou escravos em cidadãos livres.

As palavras dos dois enunciados são absolutamente idênticas, mas os sentidos deles são opostos:

- em I, o rei é um tirano, opressor do povo, pois escravizou cidadãos livres;
- em II, é um libertador, pois alforriou escravos, fazendo deles cidadãos livres. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 7)

Nos tópicos seguintes, que antecedem a explicação sobre sujeito e predicado, o material apresenta uma espécie de definição de termos que são utilizados na análise sintática: a conceituação de sintaxe associada à de semântica; os mecanismos de construção de um enunciado por meio da seleção e da combinação de palavras em uma sentença e os marcadores de correlação entre as palavras da frase.

Neste último, são tratadas, brevemente, as noções de compatibilidade de sentido; de concordância; de colocação; de regência e de marcas prosódicas, mostrando que cada um dos marcadores citados podem ser utilizados com o objetivo de extinguir possíveis ambiguidades em um enunciado.

Em seguida, há a explicação sobre como o período simples é estruturado, justificando, assim, a importância em se fazer a análise sintática:

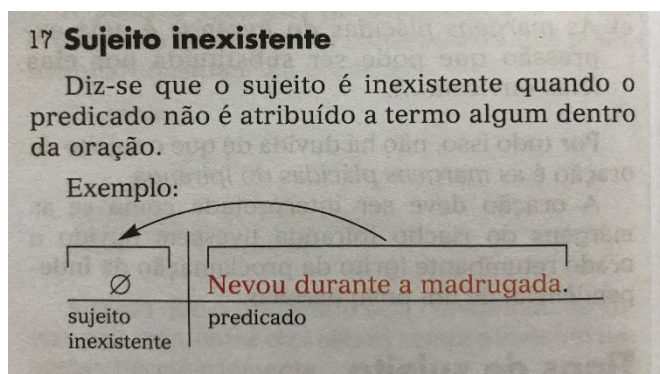
Tendo em vista que o sentido do enunciado é resultado tanto da escolha das palavras quanto da correlação estabelecida entre elas, para decifrá-lo é necessário saber apreender essas correlações.

É esse, basicamente, o propósito daquilo que nossa tradição escolar decidiu designar por **análise sintática**. Trata-se, na verdade, de uma volta reflexiva sobre os enunciados para:

- depreender as correlações entre seus termos;
- interpretar os significados decorrentes dessas correlações. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 10, negrito dos autores)

Só depois dessa explicação, os conteúdos sujeito e predicado são transmitidos, denominados como “eixos básicos de uma oração”. Há a conceituação dos dois termos; um tópico enumerando artifícios para localizar o sujeito; e a classificação dos tipos de sujeito. Cada um desses subtítulos estão acompanhados pela exemplificação, estruturada em esquemas.

Imagem 34: classificação dos tipos de sujeito.

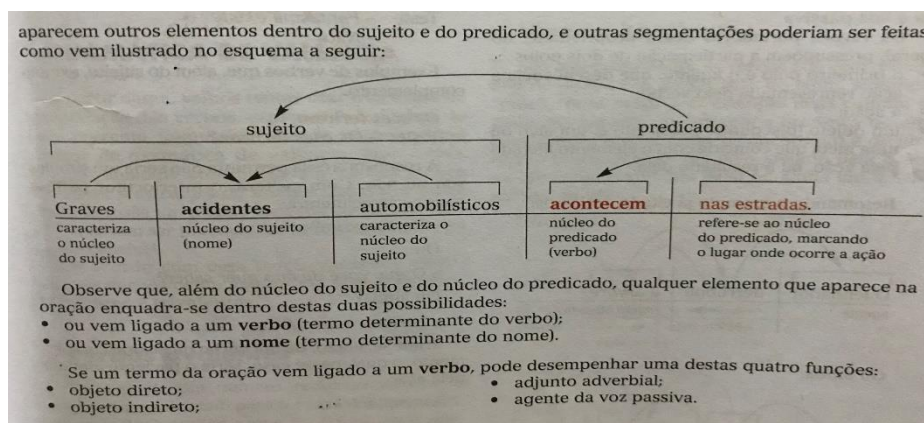


Fonte: Savioli; Fiorin (2005).

O caderno de exercícios apresenta 20 questões, seguindo uma proporcionalidade de 50% entre o número de questões de múltipla escolha e dissertativas. Quanto aos conteúdos, constatamos uma contradição na abordagem, pois, no livro-texto, a ênfase é atribuída à questão semântica, enquanto, no caderno de atividades, as questões que enfatizam o conhecimento das regras gramaticais predominam.

O segundo capítulo, *Termos associados ao verbo; predicação verbal*, é iniciado por uma introdução que abrange os termos de uma oração para além do sujeito e do predicado, acompanhada por um exemplo. Nela, são citados os termos da oração que podem estar ligados a um verbo – objetos direto e indireto, adjunto adverbial e agente da passiva – e os que podem estar ligados a um nome – adjunto adnominal, predicativo, complemento nominal e aposto.

Imagem 35: termos da oração.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Posteriormente, o capítulo trabalha o conceito de transitividade e intransitividade verbal de duas maneiras distintas: a primeira é chamada de “definição original”, seguindo o modelo das gramáticas normativas, e a segunda é a teoria chomskyana da *gramática de valência*, cujos verbos são classificados como avalentes, monovalentes, bivalentes e trivalentes.

Para a classificação dos termos associados ao verbo – objeto direto, objeto indireto, agente da voz passiva e adjunto adverbial –, o material segue três critérios de definição – quanto à relação, à forma e ao valor –, acompanhados por boxes explicativos.

Imagem 36: termos associados ao verbo 2.

10 **Objeto direto**

Observe a oração que segue:

Os tratores **derrubaram** **o bosque.**

sujeito A B

O verbo do eixo A é transitivo. O termo do eixo B:

- vem associado ao verbo do eixo A;
- está associado a esse verbo sem preposição;
- está indicando o alvo, o paciente afetado pela ação de derrubar.

Essas características nos permitem chamar o termo do eixo B de **objeto direto**.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 37: boxe – termos associados ao verbo.

Então, por definição, o **objeto direto**:

- quanto à **relação**: vem sempre associado a verbo transitivo;
- quanto à **forma**: liga-se ao verbo sem preposição exigida por este;
- quanto ao **valor**: indica o paciente afetado pela ação, ou o resultado dela.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Ainda nesse capítulo, há os conceitos e exemplificações da classificação dos verbos quanto à predicação; da análise dos pronomes oblíquos e dos relativos; dos objetos pleonásticos e das vozes verbais. Em todos esses subitens, a estrutura seguida é a mesma: definição e exemplificação por meio de esquemas.

Imagem 38: vozes verbais 2.

Exemplo:

A neve	foi derretida	pelo sol.
sujeito	verbo na voz passiva	agente da voz passiva
PACIENTE	←	AGENTE

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

No subitem que trata das vozes verbais, há tabelas de conjugação do verbo passivo.

Imagem 39: tabela de conjugação do verbo passivo.

Veja-se, por exemplo, o verbo *convidar* no presente do indicativo passivo:

Pessoa	Verbo auxiliar <i>ser</i> no presente do indicativo	Verbo principal <i>convidar</i> no particípio
Eu	sou	convidado
Tu	és	convidado
Ele	é	convidado
Nós	somos	convidados
Vós	sois	convidados
Eles	são	convidados

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 24 questões, sendo 14 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de exercícios, pois há questões que trabalham os aspectos da gramática normativa de maneira contextualizada e questões que envolvem ambiguidade e relação de sentido. Não há, entretanto, menção à *gramática de valência*, apresentada no livro-texto.

(UNICAMP) Texto para a questão 14

A Folha de S. Paulo de 30 de novembro de 1996 trazia, na página 14 da seção “Mundo”, uma notícia da qual foi extraído o trecho a seguir:

“PF PRENDE ACUSADO DE TERRORISMO NOS EUA

O libanês Marwán Al Safadi, suspeito do atentado ocorrido no World Trade Center em Nova York (EUA), em 1993, foi preso no último dia 6 em Assunção (Paraguai), após ser localizado pela PF (Polícia Federal)...”

14. a) Transcreva, do texto, as expressões que indicam as circunstâncias de lugar e tempo da prisão do suposto terrorista.

b) A que fato mencionado no título refere-se a expressão “nos EUA”, considerando o sentido geral da notícia?

c) O título da notícia se presta a interpretações distintas. Quais são essas interpretações? (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 9)

No terceiro capítulo, intitulado *Funções do pronome “se”*, há uma introdução, esclarecendo que esse pronome pode assumir diferentes funções sintáticas a depender da aplicação: partícula apassivadora, índice de indeterminação do sujeito ou pronome reflexivo.

Apesar de ser um capítulo curto e objetivo, composto por conceitos e exemplificações, ele possui, em sua estrutura, a utilização de marcadores de tópicos, esquemas e tabelas. Além disso, ao explicar a utilização da voz passiva sintética, há o

registro de duas diferentes variantes: popular e culta. Essa abordagem é transmitida por meio de uma tabela comparativa.

Imagem 40: tabela – voz passiva sintética.

Exemplos:

Variante popular	Variante culta
<i>Aluga-se quartos.</i>	<i>Alugam-se quartos.</i>
<i>Vende-se apartamentos.</i>	<i>Vendem-se apartamentos.</i>
<i>Conserta-se relógios.</i>	<i>Consertam-se relógios.</i>
<i>Forra-se botões.</i>	<i>Forram-se botões.</i>
<i>Espalhou-se boatos.</i>	<i>Espalharam-se boatos.</i>

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 17 questões. Um fato que chama a nossa atenção é a falta de proporção entre o número de questões de múltipla escolha, 14, e dissertativas, 3. Quanto aos conteúdos, constatamos o predomínio de questões que solicitam que o aluno faça a *classificação* correta quanto à função sintática da palavra “se”.

No quarto capítulo, *Termos associados ao nome*, a introdução é bastante objetiva e apenas retoma a informação de que termos associados a nomes podem desempenhar função sintática de adjunto adnominal, predicativo, complemento nominal e aposto.

A definição de cada um desses termos é apresentada em boxe explicativo e segue a padronização adotada no segundo capítulo: quanto à relação, à forma e ao valor. Além disso, as exemplificações são feitas por meio de esquemas e as observações referentes às particularidades de cada conteúdo são apresentadas em forma de tópicos.

Imagem 41: termos associados ao nome – explicação.

3 COMPLEMENTO NOMINAL

Observe a frase:

A tempestade provocou a destruição das pontes.

O termo do eixo B está associado ao nome A, que indica uma ação transitiva, isto é, uma ação que se projeta sobre um alvo.
B está associado a A por meio de preposição (de).
O termo do eixo B está indicando o alvo ou o ponto sobre o qual recai a ação do nome (destruição). Chamamos B de **complemento nominal**.

Assim, por definição, **complemento nominal**:

- quanto à **relação**: vem sempre associado a um nome de significação transitiva;
- quanto à **forma**: liga-se ao nome sempre por meio de preposição;
- quanto ao **valor**: indica o alvo ou o ponto sobre o qual recai a ação do nome.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 42: termos associados ao nome – observações.

Observações

a) Quando o adjunto adnominal vem precedido de preposição, quanto à **forma** ele se torna igual ao complemento nominal. Nesse caso, temos de distingui-lo pelo **valor**.

Exemplos:

A	resposta	ao aluno	foi correta.
	nome	complemento nominal	
		B	

O elemento do eixo B:

- está associado a um nome (*resposta*);
- vem precedido de preposição (*a*);
- está indicando o **alvo** para o qual se dirige a ação do nome.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 23 questões. Assim como no capítulo anterior, há um predomínio de questões de múltipla escolha, 18. Quanto ao conteúdo, percebemos que são predominantes as questões de *classificação* da função sintática dos termos associados ao nome. Apesar de ter uma quantidade reduzida, há questões que trabalham a *inferência* dos efeitos de sentido, principalmente, relacionadas à ambiguidade.

8. (FUVEST) Na frase “Ficamos escandalizados com a matança dos marginais”, há uma ambiguidade. Reescreva a frase de duas maneiras, cada uma com um dos seus possíveis significados. (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 16)

O capítulo intitulado *Tipos de predicado; vocativo*, o quinto, segue o mesmo modelo introdutório do capítulo anterior, citando apenas que o predicado pode ser classificado em nominal, verbal e verbo-nominal.

Na exposição feita sobre os tipos de predicado, a apostila enfatiza a importância em analisar, semanticamente, o significado nuclear do predicado a fim de identificar se o objetivo é atribuir uma característica/ estado ao sujeito ou a exposição de uma determinada ação. Tanto na explicação dos três tipos de predicado quanto na do vocativo, observamos a mesma estrutura: exemplificação por meio de esquema; características por meio de tópicos; boxe conceitual e observações por meio de marcadores de tópicos, respectivamente.

O caderno de exercícios apresenta 13 questões. Diferentemente do que vimos nos dois últimos capítulos, nesse, predominam as questões dissertativas, 10. Quanto aos

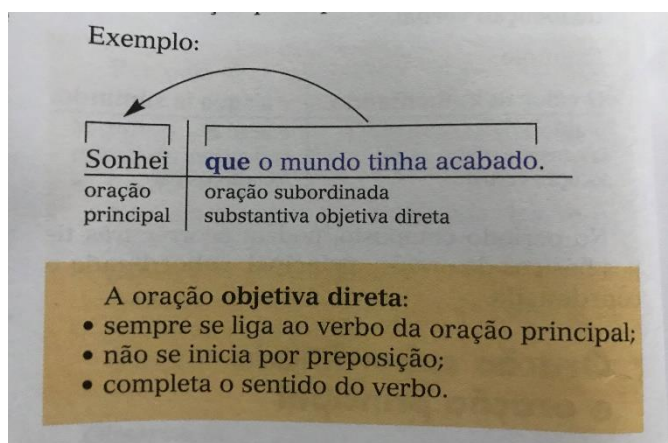
conteúdos, a maior parte das questões solicitam a classificação sintática do termo destacado e são focadas no estudo do vocativo.

Na introdução do sexto capítulo, *Orações subordinadas substantivas*, há a conceituação, por meio de boxes, dos termos “oração” e “período”, acompanhada pela classificação dos tipos de período.

Por meio dessa introdução, são desenvolvidos os tópicos que, por meio de esquemas e boxes, explicam como é estruturado um período composto por subordinação – oração principal e oração subordinada – com a definição e a exemplificação.

Todo o capítulo, após essa explicação, exhibe as seis classificações da oração subordinada substantiva. Em cada uma delas, a estrutura segue o mesmo padrão: conceituação, exemplificação por meio de esquema, boxe contendo as características e observação.

Imagem 43: oração subordinada substantiva.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Antes de finalizar o capítulo, há, ainda, dois subtópicos estruturados em definição e exemplo. O primeiro mostra dois casos em que as orações subordinadas substantivas não são introduzidas por conjunções, mas por pronomes interrogativos e advérbios interrogativos. O segundo diferencia as subordinadas substantivas classificadas como *asseverativas*, que são introduzidas pela conjunção integrante “que”, das subordinadas substantivas classificadas como *não asseverativas*, introduzidas pela conjunção integrante “se”.

O caderno de exercícios apresenta 20 questões, sendo 14 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois as questões exigem, majoritariamente a classificação das orações

subordinadas substantivas. Em nenhum exercício, entretanto, observamos questões que tratassem das nomenclaturas *asseverativas* e *não asseverativas*, conforme exposto no livro-texto.

14. Classifique as orações substantivas de acordo com o código:

- a) subjetiva
- b) objetiva direta
- c) objetiva indireta
- d) predicativa
- e) completiva nominal
- f) apositiva

I. () “Tenho certeza de que aqui é o lugar certo.” (Clarice Lispector)

II. () “Ela não entendeu se ele se referia à hora ou a toda vida passada sem compreensão.” (Drummond)

III. () “Pareceu-me que o mundo se tinha despovoado.” (Graciliano Ramos)

IV. () “Karl Marx acreditava em que a barbárie era a ausência de socialismo.” (Jornal da Tarde)

V. () “A oposição salvadorenha tem consciência disto, que há uma diferença fundamental entre a Guarda Nacional de Somoza e as Forças Armadas de El Salvador como instituição.” (Folha de S. Paulo) (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 20)

O sétimo capítulo, *Orações subordinadas adjetivas*, é curto e objetivo, constituído apenas pela introdução, que apresenta a definição e um exemplo, e pela classificação das subordinadas adjetivas, seguindo o modelo do capítulo anterior: conceito, exemplo em forma de esquema e observações em tópicos.

Imagem 44: modelo de explicação sobre as orações subordinadas adjetivas.

3 Orações subordinadas adjetivas explicativas

São aquelas que **não particularizam (não restringem)** uma parcela de elementos dentro de um conjunto tomado como referência.

Exemplo:

A passagem acima quer dizer que todo tipo de floresta está ameaçado; a oração adjetiva indica uma propriedade que não abarca um tipo específico de floresta, mas **todo e qualquer**. Trata-se, pois, de uma propriedade explicativa e não restritiva.

Observação
A oração subordinada adjetiva explicativa:

- vem sempre isolada por pontuação (geralmente vírgulas ou com uma vírgula no início e ponto no final);
- estabelece o pressuposto de que a característica por ela expressa abarca todos os elementos de um conjunto tomado como referência.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 20 questões, sendo 12 questões de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o

caderno de atividades, pois há questões que solicitam a função sintática da oração destacada; e questões que trabalham a diferença semântica entre orações.

No oitavo capítulo, *Orações subordinadas adverbiais; orações subordinadas reduzidas*, a apostila segue a mesma organização dos dois capítulos anteriores: possui a conceituação e a classificação das orações subordinadas adverbiais de maneira sucinta e objetiva – de acordo com as circunstâncias que exprimem – e, logo após, a definição das orações subordinadas reduzidas, acompanhada de um subtítulo que explica como analisar essas orações – em três passos – por meio de exemplos estruturados em esquemas.

Imagem 45: modelo de análise das orações subordinadas reduzidas.

12 Como analisar as orações subordinadas reduzidas

Para analisar as orações reduzidas, pode-se usar o seguinte artifício:

- desdobra-se a oração reduzida (ou seja, transforma-se a oração reduzida numa oração iniciada por conjunção ou pronome relativo);
- analisa-se a oração desdobrada;
- transfere-se à reduzida a mesma análise da desdobrada, acrescentando-se o tipo de reduzida: de infinitivo, particípio ou gerúndio.

Exemplo:

Aceito o princípio da força,	seremos um bando de feras.
oração subordinada reduzida	oração principal
• não vem iniciada por conjunção • o verbo (<i>aceito</i>) está no particípio	

Desdobrando-a, temos:

Se aceitarmos o princípio da força,	seremos um bando de feras.
Pelo desdobramento, percebe-se que é uma subordinada adverbial condicional.	oração principal

Transferindo essa análise para a oração reduzida, temos:

Aceito o princípio da força...: oração subordinada adverbial condicional reduzida de particípio.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

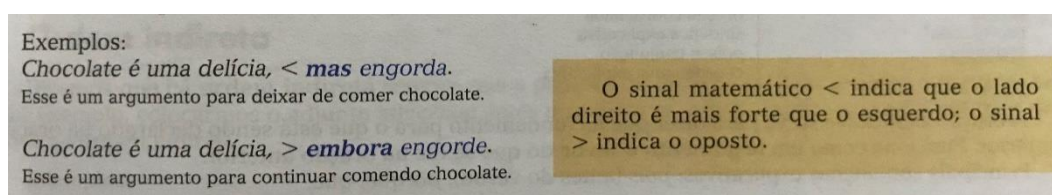
Dos 27 exercícios, 25 são de exames vestibulares anteriores, sendo 18 questões de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois a maioria das questões possui os verbos de comando *identificar* e *classificar*, além de questões sobre o desenvolvimento das orações reduzidas.

No nono capítulo, são abordadas as orações coordenadas e as intercaladas. Antes da conceituação, que é apresentada em um box, o material compara um período

composto por subordinação a um outro composto por coordenação – por meio de dois exemplos – e faz a explicação destacando as diferenças estruturais entre elas.

Em um segundo momento, o capítulo exhibe a classificação das coordenadas – assindéticas e sindéticas – e as subclassificações das sindéticas: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa. Na explicação sobre a coordenada adversativa, há observações que objetivam diferenciá-la da concessiva – subordinada – e, nos exemplos, pela primeira vez nessa apostila, são utilizados sinais matemáticos como recurso.

Imagem 46: orações adversativas x orações concessivas.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Ao final desse capítulo, há uma explicação sobre a oração intercalada ou interferente, acompanhada pela exemplificação estruturada em esquema, boxe de conceituação e tópicos contendo as características.

O caderno de exercícios apresenta 19 questões, sendo, majoritariamente, questões de múltipla escolha, 16. Quanto aos conteúdos, constatamos uma junção de orações coordenadas e subordinadas, além de questões que trabalham a relação de sentido entre as orações coordenadas por meio das conjunções aplicadas.

11. (PUC-MG) Assinale a alternativa em que o conectivo “e” não possa ser interpretado com valor adversativo.

- a) Casei-me há menos de seis meses e já estou separado.
- b) Ele trabalhava demais e não dava atenção a sua saúde.
- c) Diana Spencer perdeu o título de princesa e foi enterrada como rainha.
- d) O rapaz se dirigiu ao banco, retirou o dinheiro e não apanhou o talão de cheques.
- e) O cão ladra e não morde. (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 29)

O capítulo *Sinais de pontuação*, o décimo, é iniciado por uma seção intitulada *Uso da vírgula: pré-requisitos*, cujas ordens direta e indireta da oração são apontadas, além de uma retificação do conhecimento popular sobre a aplicação da vírgula.

Deve-se tomar cuidado para não incorrer numa pressuposição enganosa: que a toda pausa na língua oral corresponde uma vírgula na escrita. Se assim fosse, poderíamos confiar cegamente nos marcadores de pausa da pronúncia e não

precisaríamos estudar regra alguma para o uso da vírgula. É verdade que muitas pausas da língua oral correspondem a vírgulas na escrita, mas a implicação nem sempre é verdadeira, sobretudo porque:

- a língua oral é mais livre de convenções e mais sujeita à liberdade do falante;
- a língua escrita é mais conservadora e mais apegada a usos adquiridos ao longo de uma tradição.

Disso decorre que:

- pode haver pausas na língua oral que não sejam marcadas por vírgula na escrita.

Exemplo:

O desenvolvimento normal da personalidade	pressupõe bom ambiente.
Sujeito	predicado

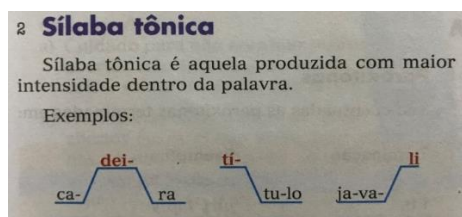
Note que, entre o sujeito e o predicado, não se usa vírgula, embora, na fala, possa haver uma pausa, sobretudo quando o sujeito contém vários adjuntos agregados ao núcleo, como é o caso do exemplo citado. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 55)

A maior parte desse capítulo é composta pelas regras sobre o uso da vírgula entre os termos da oração e entre as orações do período. Na parte final do capítulo, há um subtítulo intitulado *Uso de outros sinais de pontuação*, que aborda a utilização do ponto e vírgula, dos dois pontos, das reticências, das aspas, do travessão e dos parênteses. As regras são, majoritariamente, organizadas em tópicos e os exemplos, em esquemas.

O caderno de exercícios apresenta 29 questões, sendo, majoritariamente, de múltipla escolha, 16. Quanto aos conteúdos, constatamos que a maioria das questões solicitam que o aluno aplique corretamente a pontuação ou que identifique o erro. Em alguns casos, há questões que trabalham o duplo significado pela utilização incorreta de uma determinada pontuação.

O décimo primeiro capítulo, *Acentuação gráfica*, também é introduzido por conceitos preliminares – divisão silábica, sílaba tônica, ditongo, hiato, vogal aberta e vogal fechada, monossílabo átono x monossílaboônico – e exemplificação estruturada em gráficos e tabelas.

Imagem 47: gráfico – sílaba tônica.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 48: monossílabo tônico x monossílabo átono

Monossílabo tônico	Monossílabo átono
Sê forte, se puderes.	Sê forte, se puderes.
Não quero cantar lá .	Não quero cantá- la .
Tenho dó do aluno.	Tenho dó do aluno.
Não gostamos de pessoas más , mas existem.	Não gostamos de pessoas más, mas existem.
Depois de frito, pôr o molho por cima.	Depois de frito, pôr o molho por cima.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Logo após, são expostas as regras de acentuação gráfica em forma de tópicos, acompanhadas por exemplos que, em alguns casos, estão estruturados em tabelas ou esquemas.

Imagem 49: exemplos paroxítonas.

Terminação	Exemplos
r	– caráter , Válter
i (s)	– júri , lápiz
n	– pólen , lêmen
l	– fácil
us	– Vênus
x	– tórax
um (uns)	– álbum , álbuns
ã (s)	– órfã , órfãs , ímã , Balcãs
ps	– bíceps
ôo (s)	– enjôo , vôos
ditongo, seguido ou não de s	– sócio , histórias , órgão , Zimbábue , Estêvão .

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 50: exemplos oxítonas e proparoxítonas.

Exemplos:	
amá-lo	amá – oxítona terminada em a lo – monossílabo átono
amá-lo-íamos	amá – oxítona terminada em a lo – monossílabo átono íamos – proparoxítona

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Um fato que chamou a nossa atenção – após a descrição da regra de acentuação da vogal “u” nas sílabas “gue”, “gui”, “que” e “qui” – foi a referência ao acordo ortográfico que ainda não estava em vigência no ano de publicação da apostila. As

observações também são feitas nas regras que descrevem a acentuação no plural dos verbos crer, dar, ler, ver e nas de acento diferencial.

Observação

No Acordo Ortográfico de 2009, nenhuma dessas quatro sílabas receberá mais acento algum: nem agudo, nem o trema, que desapareceu por completo nessas sílabas. Não mais receberão acento agudo palavras como: averigue, apazigue, argui (pronunciados com **u** tônico).

Não mais receberão trema palavras como: tranquilo, aguentar, frequente, língua etc.

O trema será mantido apenas em palavras derivadas de nomes próprios estrangeiros (muito raros), tais como o adjetivo **mülleriano**, derivado do nome próprio Müller. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 63, negritos dos autores)

No término do capítulo, são apresentadas as três alterações realizadas na década de 71 do século XX que incidiam no acordo ortográfico de 1943 – ainda em vigência nesse período.

O caderno de exercícios apresenta 20 questões, sendo, majoritariamente, de múltipla escolha, 14. Quanto aos conteúdos, observamos a predominância de questões descontextualizadas, assim como a apresentação do conteúdo no livro-texto. Nas quatro questões que apresentam textos, as perguntas não estão focadas neles, mas nas regras de acentuação de palavras do texto.

Ortografia, o décimo segundo capítulo, é pequeno e objetivo. Antes da exposição das regras, sempre acompanhadas por dois ou mais exemplos, há um subtítulo nomeado *Problemas ortográficos e critérios*. Nele, há um texto introdutório, justificando o motivo pelo qual se deve apreender as regras, ao mesmo tempo em que enfatiza que nem todas as grafias são justificadas pelas regras, já que muitas palavras são grafadas de determinado modo devido à língua de origem, ou seja, por razões históricas.

Dado o prestígio adquirido pela escrita nas diferentes culturas, a correção ortográfica (grafia das palavras de acordo com a convenção estabelecida) passou a ser considerada um traço diferenciador, uma marca investida de valorização positiva; escrever mal ou – o que é pior – não saber escrever constitui defeito bastante condenável. Certos erros de grafia podem desautorizar completamente seu autor ou, conforme o tipo, expô-lo ao ridículo. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 65)

O capítulo é concluído com uma lista de palavras parônimas; o conceito e a exemplificação das palavras homônimas e das formas variantes.

O caderno de exercícios apresenta 19 questões, possuindo, apenas, 1 dissertativa. Quanto ao conteúdo, percebemos que as questões estão baseadas nas regras ortográficas,

solicitando que o aluno *assinale* a alternativa que está de acordo (ou não) com as regras ou que preenche as lacunas adequadamente.

13. (UNESP) Assinale a alternativa em que todas as palavras estejam grafadas corretamente.

- a) recessão – pretenção – intenção – conscientização
- b) excessivo – rescisão – excitação – paralisação
- c) sugestivo – exorbitância – gestão – sarjeta
- d) rejeição – catequese – mobilização – discórdia
- e) suscinto – micelânea – excesso – conciso (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 40)

No décimo terceiro capítulo, *Regência*, o material traz uma conceituação pautada nos postulados da gramática tradicional associada a um exemplo; a diferenciação entre as regências verbal e nominal; a descrição de alguns casos de regência verbal; e uma tabela com os casos de regência nominal. Durante a exposição das regras, em algumas ocorrências, há o confronto com regências feitas pelos falantes informalmente. Os recursos didático-metodológicos utilizados nesse capítulo são esquemas e tabelas.

Imagem 51: regência do verbo “preferir”.

10 Preferir		
Prefiro	o o teatro	ao cinema.
sentido de querer mais	objeto direto	objeto indireto

O verbo **preferir**, transitivo direto e indireto, constrói-se da seguinte maneira:

- põe-se no **objeto direto** a coisa **mais** desejada;
- põe-se no **objeto indireto**, com a preposição **a**, a coisa **menos** desejada.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 25 questões, sendo apenas 6 dissertativas. Quanto ao conteúdo, constatamos uma coerência entre o livro-texto e o caderno de exercícios, pois a maior parte das questões são sobre as regras de regência descritas no capítulo.

O capítulo *Crase*, décimo quarto, é subdividido em sete tópicos. No primeiro, é feita a conceituação de maneira objetiva; nos cinco seguintes, são abordadas as regras – geral, nunca ocorre crase, sempre ocorre crase, uso facultativo da crase, casos especiais – ; e, no último, o uso do “há” e do “a”.

Embora seja extenso, devido ao número de regras, esse capítulo é prescritivo e objetivo, pois está estruturado em regra e exemplos, sempre em forma de esquemas.

Imagem 52: regras – crase.

4 Antes de verbo			
Estou disposto	a	Ø	falar.
	prepo- sição	artigo	
5 Antes de pronomes em geral			
Eu me referi	a	Ø	esta menina.
	prepo- sição	artigo	pronome demonstrativo
Eu falei	a	Ø	ela.
	prepo- sição	artigo	pronome pessoal

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O caderno de exercícios apresenta 24 questões, possuindo, apenas, 4 dissertativas. Quanto ao conteúdo, as regras de aplicação do acento grave são o principal objetivo na aferição da aprendizagem. Os verbos de comando *assinale* e *preencha* – lacunas – são os mais frequentes.

O décimo quinto capítulo, *Concordância verbal*; *concordância nominal*, é objetivo e segue a estrutura descrita no capítulo anterior: introdução sucinta contendo a definição, regras de concordância verbal exemplificadas e regras de concordância nominal exemplificadas. Nesse capítulo, alguns exemplos são transmitidos por meio de esquemas enquanto outros são exibidos em tópicos.

Imagem 53: concordância verbal com pronome pessoal.

Exemplo:			
oração A		oração B	
Fui	eu	que	prometi.
Foste	tu	que	prometestes.
Foram	eles	que	prometeram.
	antece- dente	sujeito	verbo na mesma pessoa e número do antecedente.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

- Nas indicações de hora, data e distância, o verbo **ser**, impessoal, concorda com o predicativo.

Exemplos:

É uma hora.

São duas horas.

É uma légua.

São duas léguas.

É primeiro de maio.

São quinze de maio.

Neste último caso (dias do mês), o verbo **ser** admite duas construções:

É (dia) treze de maio.

São treze (dias) de maio. (SAVIOLI; FIORIN, 2005: 86, negritos dos autores)

O caderno de exercícios apresenta 32 questões, possuindo 24 de múltipla escolha. Quanto ao conteúdo, tanto as questões de múltipla escolha quanto as dissertativas solicitam a aplicação das regras de concordância.

18. (IME-RJ)

a) “No meio da balbúrdia, **choviam** perguntas.”

b) “No meio da selva, **chovia** torrencialmente.”

Explique por que na frase **a** o verbo *chover* está no plural e na frase **b** está no singular. (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 47, negritos e itálico dos autores)

No décimo sexto capítulo, intitulado *Colocação das palavras*, a parte introdutória alerta o estudante sobre o cuidado que se deve ter com a posição das palavras em uma sentença, pois uma simples mudança pode alterar, completamente, o sentido da frase.

Percebemos, ainda, uma preocupação em utilizar, no ensino de gramática, os temas: *colocação e harmonia*; *colocação e clareza*; *colocação e expressividade*; *topicalização*; e *focalização*. Apesar disso, não podemos afirmar que esse material tenha características de uma gramática de texto, visto que não é o objetivo desse tipo de material.

Topicalização

Topicalizar é o mesmo que colocar no topo. Considera-se o início da frase como se fosse o topo. Assim, a colocação de uma palavra ou expressão no início é uma forma de destacá-la no enunciado.

Exemplo:

O casarão, não havia nada que chamasse mais atenção na paisagem. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 89, itálico e negrito dos autores)

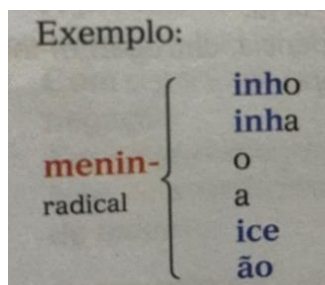
Após os itens citados, o material apresenta as regras de colocação dos pronomes oblíquos e as do pronome oblíquo átono nas locuções verbais.

O caderno de exercícios apresenta 29 questões, sendo 17 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma incoerência entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois a maioria das questões estão focadas apenas nas regras de colocação pronominal, não sendo citados os termos *colocação e harmonia*; *colocação e clareza*; *colocação e expressividade*; *topicalização*; e *focalização*. Apesar disso, observamos quatro questões sobre a ambiguidade causada a partir de uma determinada construção.

O capítulo que trata sobre a estrutura da palavra, o décimo sétimo, funciona como uma introdução à análise morfológica. Ele é composto pela parte introdutória, que apresenta a junção de elementos que formam uma palavra e explica o que são os elementos mórficos e o funcionamento da análise morfológica.

Em seguida, há definição, explicação e exemplificação de cada um dos elementos mórficos – radical, desinências, vogal temática e tema, afixos e sufixos – por meio de tópicos, esquemas, tabelas e listas de radicais gregos, prefixos gregos, prefixos latinos e sufixos.

Imagem 54: exemplo – elementos mórficos – radical.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 55: exemplo – elementos mórficos.

menin	inh	a	s
segmento que é a base do significado	segmento que indica grau diminutivo	segmento que indica gênero feminino	segmento que indica plural

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Ao final desse capítulo, observamos uma preocupação em agregar, ao conteúdo, o conceito proposto pelo estruturalista Bloomfield (1933), *formas livres e formas presas*, amplamente difundido e ampliado, no Brasil, pelo linguista Mattoso Câmara Jr. (1989).

O caderno de exercícios apresenta 18 questões, sendo 12 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois a maioria das questões abordam, de maneira objetiva, o processo de formação das palavras e os significados de prefixos e de sufixos. Apesar da explanação sobre *formas livres e formas presas*, o material não aborda esses elementos nos exercícios.

No décimo oitavo capítulo, *Processos de formação de palavras*, há uma introdução que discorre sobre a dinamicidade presente na língua, retomando a ideia difundida pelo gramático Júlio Ribeiro (1881) de que a língua é um organismo vivo.

Em seguida, são iniciados os subtítulos que definem e exemplificam – por meio de esquemas – palavras primitivas e derivadas; a classificação dos tipos de derivação e composição; e palavras cognatas. Há, ainda, uma “lista dos hibridismos mais recorrentes nos exames vestibulares”.

O caderno de exercícios apresenta 30 questões, sendo 23 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, a maioria das questões solicitam, de maneira objetiva, o processo pelo qual determinadas palavras são formadas. Há, nas questões, muitos textos. Esse fato, entretanto, não nos permite afirmar que as questões são contextualizadas, pois, em sua maioria, os textos não são discutidos.

(UFRGS-RS) Texto para a questão 9

Quando tratavam de boas maneiras à mesa, os manuais de civilidade medievais – ou talvez devamos dizer “manuais de cortesia”, tendo em vista a época – condenavam as manifestações de gula, a agitação, a sujeira, a falta de consideração pelos outros convivas. Tudo isso ainda persiste nos séculos XVII e XVIII, porém novas prescrições se acrescentam às antigas. Em geral, elas desenvolvem a ideia de limpeza – já presente na Idade Média – ordenando que se usem novos utensílios à mesa: pratos, copos, facas, colheres e garfos individuais. O emprego dos dedos é cada vez mais proscrito, bem como a transferência dos alimentos diretamente da travessa comum para a boca (...).

(...) Na Idade Média, levava-se a mão ao prato comum, duas ou três pessoas tomavam a sopa numa só escudela, todos comiam a carne na mesma travessa e bebiam de uma única taça que circulava pela mesa; facas e colheres, ainda inadequadas, passavam de um conviva a outro; e cada qual mergulhava seu pedaço de pão ou de carne em saleiros e molheiras comuns.

(Adaptado de FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In.: CHARTIER, Roger (Org.). História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. P. 267-8)

9. As palavras **molheira**, **saleiro** e **sujeira** são formadas pela adição de um mesmo sufixo ao radical. Assinale a alternativa que **não** apresenta o mesmo sufixo.

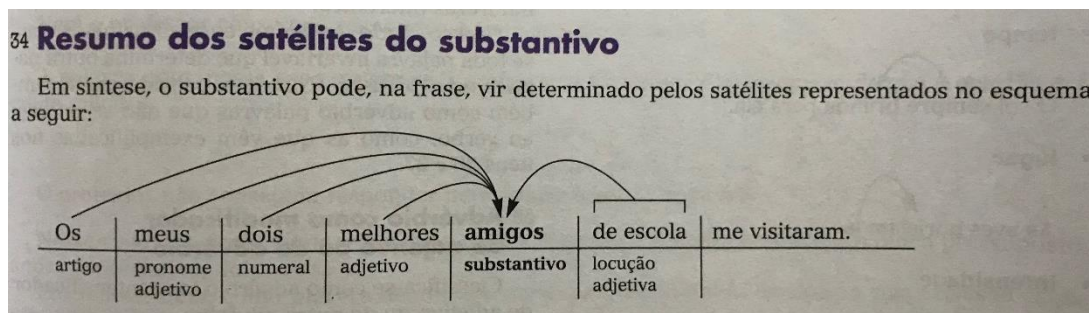
- a) roupeiro
- b) queira
- c) mosquiteiro
- d) fofoqueira
- e) lixeira

(SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 57, negritos dos autores)

O décimo nono capítulo, *Generalidades sobre as classes de palavras*, é longo, pois funciona como uma espécie de guia introdutório para o estudo das classes gramaticais. Inicialmente, o material explana o conceito da palavra “classificação” e a sua utilidade. Posteriormente, associa esse conceito à classificação das palavras e, citando a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), mostra como são divididas, por classes, as palavras da língua portuguesa.

Trata, ainda, do substantivo e do verbo, em subtítulos, como classes básicas ou nucleares, conceituando-os sob os pontos de vista semântico, mórfico e sintático, respectivamente. As classes de palavras adjetivo, numeral, artigo e pronome adjetivo são analisadas sob os pontos de vista semântico e mórfico e categorizadas como “satélites do substantivo”, enquanto o advérbio, como “satélite do verbo”.

Imagem 56: satélites do substantivo.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Os dois últimos tópicos referem-se aos conectores – preposições e conjunções – e à interjeição. O tópico que trata, resumidamente, sobre as preposições e as conjunções apresenta os pontos de vista mórfico e sintático, com definição e exemplificação. No tópico referente à interjeição, há um texto que versa sobre a diferença entre a linguagem humana e a animal, relacionando a linguagem inarticulada dos animais a algumas palavras que possuem essa característica na linguagem humana, as interjeições.

As interjeições típicas são constituídas de sons inarticulados, muitas vezes formados de sons que nem fazem parte dos fonemas da língua, nem funcionam como base para a formação de outras palavras, nem se associam a outras palavras da cadeia falada para modificá-las ou acrescentar-lhes informações. Há certas interjeições expressas por um único som consoante, como o chiado típico do “x/ch” para pedir silêncio.

Outra prova de estranheza das interjeições é a dificuldade de grafá-las com os dispositivos do nosso sistema ortográfico. São exemplos disso interjeições como:

— Hã?

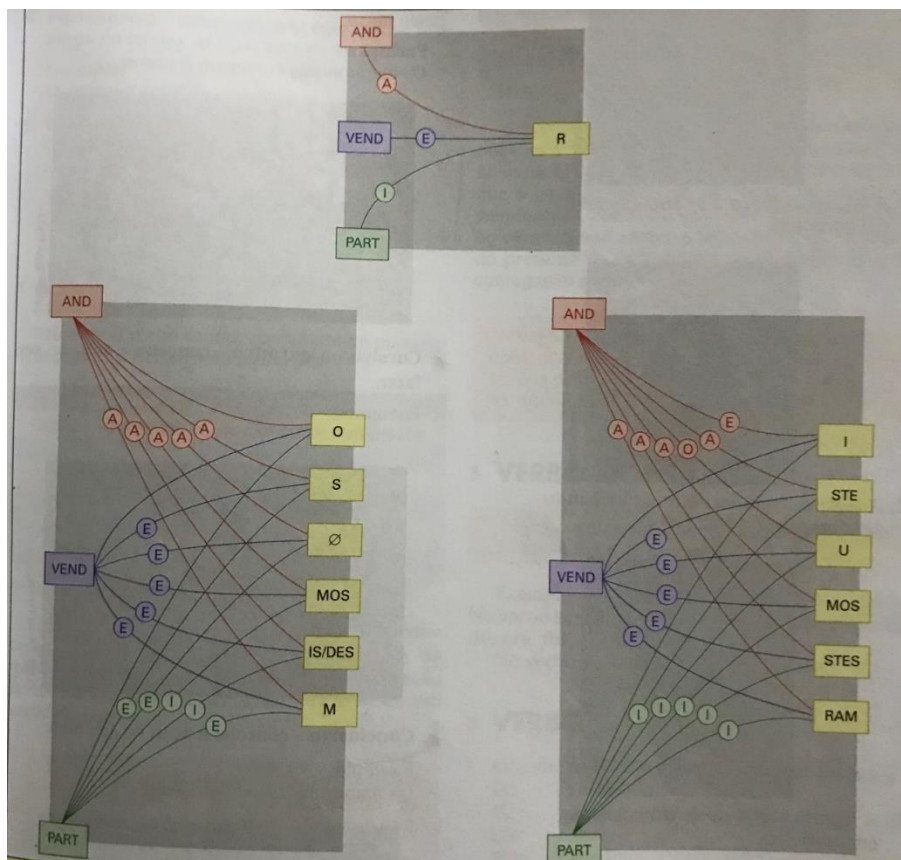
(ruído que exprime uma interrogação ou pedido ao interlocutor para que fale de modo mais claro). (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 122)

Nesse capítulo, observamos uma variedade significativa de recursos didático-metodológicos: tabelas, boxes, gráficos, esquemas, tópicos e imagem.

O caderno de exercícios apresenta 50 questões, seguindo uma proporcionalidade entre o número de múltipla escolha e dissertativas de 50%. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois há questões que trabalham os aspectos da gramática normativa de maneira contextualizada; e questões que envolvem a relação de sentido.

O vigésimo capítulo, *Verbo*, é iniciado por uma imagem que engloba, em forma de teias, o infinitivo dos verbos andar, vender e partir; e a conjugação desses três verbos nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo, acompanhada pela legenda.

Imagem 57: teia verbal.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Em seguida, faz a conceituação e aborda, de maneira objetiva, a noção de *aspecto verbal*, termo amplamente discutido, adaptado e difundido por gramáticos como Said Ali ([1921] 1971), Castilho (1966), Câmara Jr. (1970), Cunha (1972), Pontes (1972), Azevedo Filho (1975), Bechara (1977) e Travaglia (1981).

Ainda nesse capítulo, encontramos a definição, a classificação e a exemplificação dos tipos de verbos: regular, irregular, anômalo, defectivo, abundante, auxiliar; e das formas rizotônicas e arrizotônicas. Além disso, há os tópicos *Como conjugar um verbo*, que apresenta os tempos derivados do presente do indicativo, do pretérito perfeito do indicativo, do infinitivo impessoal, do pretérito perfeito do indicativo; *Tempos compostos*; *Lista de verbos irregulares*; e *Emprego dos tempos e modos*.

Esse é o capítulo mais extenso da apostila e, assim como o anterior, apresenta uma grande variedade de recursos: gráficos, tabelas, imagens, listas, boxes, esquemas, tirinha e tópicos.

Imagem 58: tempo verbal.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Além de ser o mais extenso, é, também, o capítulo com o maior número de exercícios, o que nos faz supor que o conteúdo tratado seja o mais extenso e que, conseqüentemente, os alunos tivessem mais dificuldades em apreendê-lo, necessitando, portanto, de um “treino” mais intenso.

O caderno de exercícios possui 56 questões, sendo 31 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de

atividades, pois a maioria das questões envolvem a conjugação e a correlação verbais. Não há, entretanto, menção à noção de *aspecto verbal*, apresentada no livro-texto.

O capítulo que trata dos substantivos, o vigésimo primeiro, é curto e objetivo. Apresenta a definição sob os pontos de vista semântico, mórfico e sintático; classificação; regras de flexão de gênero e número; processos de formação do grau; e uma conclusão com quatro apontamentos que, inspirados nos pressupostos da linguística textual (Fávero; Koch, [1983] 2008), associam a utilização dos substantivos à interpretação, à coerência, à coesão e aos efeitos de sentido que se deseja.

No caderno de exercícios, há 16 questões, sendo 11 de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, constatamos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois a maioria das questões envolvem classificação morfológica e relação de sentido entre a palavra escolhida e o contexto.

O vigésimo segundo capítulo, *Sintaxe dos pronomes*, já na introdução, afirma que o uso dos pronomes é um dos principais indicadores da utilização das variantes popular e culta. Os tópicos pronomes pessoais, pronomes de tratamento, pronome relativo, pronome indefinido e pronome interrogativo são constituídos pela função, classificação e regras de utilização. Em alguns casos, diferenciando a variante culta da popular.

Imagem 59: pronomes – variante popular x variante culta escrita.

Exemplos:	
Variante popular	Variante culta escrita
Mandaram eu entrar.	Mandaram- me entrar.
Deixa ele reclamar!	Deixa- o reclamar!

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

O capítulo utiliza recursos como tabelas, boxes, esquemas, e tópicos.

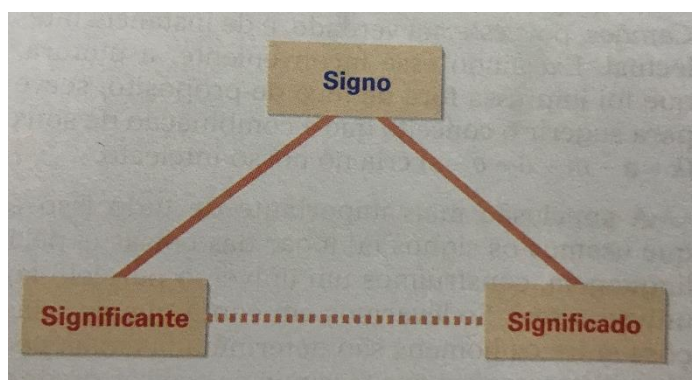
Dos 29 exercícios, 26 são de exames vestibulares anteriores, sendo 21 questões de múltipla escolha. Quanto aos conteúdos, percebemos uma variedade de abordagens, pois as questões solicitam que o aluno *identifique, classifique, analise, reescreva, corrija e substitua*, sempre de acordo com as regras apontadas no livro-texto.

O vigésimo terceiro capítulo, *Semântica: estudo do significado*, é dividido em dois tópicos. No primeiro, *linguagem e significado*, são explicadas, de maneira sucinta, as ideias saussurianas ([1916] 2006) de *signo linguístico* e a dicotomia *significado x*

*significante*⁴⁴. No segundo, *Semântica: estudo do significado*, são abordados os diferentes efeitos de sentido que uma sentença pode exprimir; denotação e conotação; sinônimos, antônimos, parônimos, homônimas, polissemia; sentido literal e não literal; ambiguidade e paráfrase.

Todos os tópicos desse capítulo não são exemplificados por meio de textos, mas sentenças, palavras e esquemas.

Imagem 60: signo linguístico.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Relacionando o aprendizado do português com esses dados preliminares, podemos encadear os seguintes raciocínios:

- A principal função de qualquer forma de linguagem é a construção de significados para atingir certos resultados planejados pelo construtor.
- O português é uma forma de linguagem.

Portanto a competência mais importante para os falantes da língua portuguesa é saber construir significados e decifrar os significados produzidos por meio dela. (SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 154)

O caderno de exercícios apresenta 32 questões, seguindo uma proporcionalidade entre o número de múltipla escolha e dissertativas de 50%. Quanto aos conteúdos, percebemos uma regularidade entre o livro-texto e o caderno de atividades, pois a maioria das questões envolvem a relação semântica entre o texto e as palavras nele utilizadas. Não há, entretanto, menção à noção de *signo linguístico*, apresentada no livro-texto.

O último capítulo dessa apostila, o vigésimo quarto, intitulado *Variações linguísticas*, aborda as variações em quatro planos distintos: fônico, morfológico,

⁴⁴ Em Saussure ([2006] 1916: 80-1), um signo linguístico é uma entidade psíquica que combina o conceito e a imagem acústica. No material analisado (2005: 153), o signo linguístico é qualquer objeto, forma ou fenômeno que apresenta três dimensões: significante, significado e referente, este último, proposto por Beveniste (1989).

sintático e lexical. Além disso, classifica as variantes como histórica, geográfica, social e situacional. Neste último, cita, de maneira objetiva, os *níveis de fala*, objeto da sociolinguística laboviana, amplamente explorados, no Brasil, por Preti (1974).

Posteriormente, é trabalhada a funcionalidade dessas variantes no texto, no que tange à caracterização de personagens; o uso das variantes como paródia e como recurso argumentativo.

Ao final do capítulo, o material enfatiza que uma das questões mais frequentes nos exames vestibulares é a transposição de uma variante para outra, mantendo o mesmo sentido, o que é chamado de “correção gramatical”.

Esse tópico está subdividido em *incorrekções no domínio da grafia*, acentuação gráfica, troca de letras, uso do acento grave e junção ou disjunção de certas expressões; *incorrekções no domínio da sintaxe*, concordância, regência, colocação e pronomes; *incorrekções no domínio da morfologia*, conjugação verbal, flexão dos adjetivos e substantivos, flexão de palavras invariáveis; e *incorrekções no domínio do léxico*.

Na sintaxe de concordância

- Não fazer a concordância entre o verbo e o sujeito.

Usa-se

Não ***bastaram*** para o juiz as ***explicações***.

(SAVIOLI; FIORIN, 2005a: 166, negrito e itálico dos autores)

Não se usa

Não ***bastou*** para o juiz as ***explicações***.

O caderno de exercícios apresenta 21 questões, quebrando a hegemonia das questões de múltipla escolha, sendo 13 dissertativas. Quanto aos conteúdos, observamos, como dito no livro-texto, um grande número de questões que solicitam a transposição de uma variante para outra, mantendo o mesmo sentido. Além disso, a variação predominante nas questões é a social. A funcionalidade das variantes e os níveis de fala, apesar de estarem descritos no livro-texto, não são abordados diretamente nas questões.

(UNESP) Texto para a questão 12

Saudosa Maloca

Se o sinhô não tá lembrado,

Dá licença de contá

Que aqui onde agora está

Esse adifício arto

Era uma casa véia,

Um palacete assobradado.

Foi aqui, “seu” moço,

Que eu, Mato Grosso e o Joca

Construímos nossa maloca

Mas um dia,

– Nós nem pode se alembra –,

Veio os homis c'as ferramentas,
O dono mandô derrubá.

Peguemos todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua
Preciá a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada tauba que caía
Duía no coração

Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homens tá c'a razão,
Nóis arranja otro lugá.
Só se conformemos quando o Joca falô:
“Deus dá o frio conforme o cobertô”.

E hoje nós pega paia nas gramas do jardim
E p'ra esquecê, nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida
Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossa vida
Saudosa maloca, maloca querida, dim, dim,
Donde nós passemos os dias feliz de nossa vida.
(BARBOSA, Adoniran. In: Demônios da Garoa – Trem das 11. CD 903179209-2, Continental – Warner Music Brasil, 1995)

12. A letra “Saudosa Maloca” pode ser considerada como realização de uma “linguagem artística” do poeta, estabelecida com base na sobreposição do uso popular ao uso culto. Uma dessas sobreposições é o emprego do pronome oblíquo de terceira pessoa “se” em lugar de “nos”, diferentemente do que prescreve a norma culta (o poeta emprega se conformemos em vez de nos lembrar). Considerando esse comentário, a) descreva e exemplifique o que ocorre, na linguagem artística do compositor, com o –r final e com o –lh-medial das palavras, em relação ao uso oral culto; b) estabeleça as diferenças que apresentam, em relação ao uso culto, as seguintes formas verbais da primeira pessoa do plural do presente do indicativo empregadas pelo compositor: “pode” (verso 11), “arranja” (verso 23) e “pega” (verso 26). (SAVIOLI; FIORIN, 2005b: 92)

Apesar de, a partir dessa análise, percebermos que a apostila em questão é um instrumento que mostra teorias que não são necessárias na realização das provas de exames vestibulares, vemos que atua, única e exclusivamente, como preparatório para essas provas oficiais.

Os exercícios, em sua maioria, foram copiados de exames vestibulares anteriores; a composição de cada um dos capítulos, objetivos; a utilização dos recursos didático-pedagógicos objetivos, tabelas, boxes, gráficos, imagens e esquemas; os exemplos, constituídos por frases curtas e de múltipla escolha; e o uso de tópicos, que deixam a informação “essencial” em destaque.

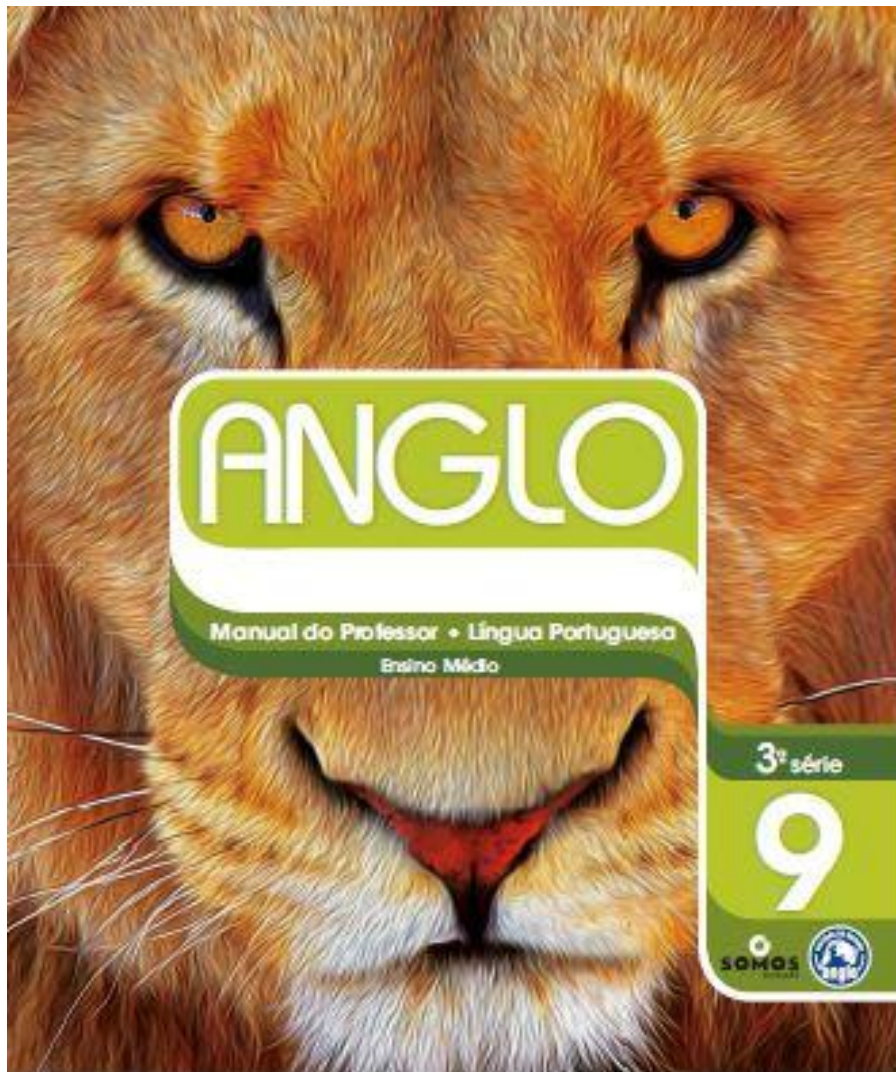
Outro aspecto importante para a nossa análise é que, mesmo com a utilização de textos nos exercícios e da abordagem de temas como semântica e variação linguística, nesse período, as apostilas conservavam, no livro-texto, o ensino de gramática desvinculado do texto, de acordo com a abordagem tradicional de ensino.

Outrossim, observamos que o material não faz referência, em nenhum momento, a algum estudioso ou gramático da língua portuguesa nem a instrumentos que não sejam os exames vestibulares e a Norma Gramatical Brasileira.

4.5 LÍNGUA PORTUGUESA 9: 3ª SÉRIE – 2018 – LIVRO-TEXTO, CADERNO DO ALUNO E CADERNO DE EXERCÍCIOS

4.5.1 Capas

Imagem 61: Apostila Anglo 2018 – Manual do professor – caderno do aluno e caderno de exercícios.



Fonte: Lopes et al. (2018a).

Imagem 62: Apostila Anglo 2018 – Livro-texto.



Fonte: Lopes et al. (2018b).

4.5.2 Sumário – Gramática e texto

- Capítulo 1 – Semântica, pragmática, contextualização e interdisciplinaridade.
- Capítulo 2 – Colocação de palavras na frase.
- Capítulo 3 – Colocação pronominal.
- Capítulo 4 – Como ler um texto temático.
- Capítulo 5 – Como ler um texto figurativo.
- Capítulo 6 – Fonética e fonologia.
- Capítulo 7 – Recursos discursivos.
- Capítulo 8 – Como ler um poema.
- Capítulo 9 – Mecanismos sintáticos de ênfase.
- Capítulo 10 – Interferência da variação linguística no significado do texto.
- Capítulo 11 – Escrever bem e escrever correto.

Capítulo 12 – Orientação para respostas de questões discursivas.

4.5.3 Observações preliminares

O material analisado é composto por três instrumentos: o livro-texto, com os textos didáticos sobre os conteúdos; o caderno do aluno, com os exercícios que devem ser feitos em casa; o caderno de exercícios, com questões extras que podem ser passadas pelo professor caso seja necessário – todos com a indicação da série do ensino médio, “3ª série”.

Diferentemente das demais apostilas analisadas, no caderno de exercícios não há respostas das questões.

Ao iniciar cada capítulo, o caderno do aluno apresenta o objeto de conhecimento da Matriz de Referência do Enem ao qual o conteúdo está relacionado. Essa apostila é dividida em três seções. Na primeira, *nestas aulas*, há uma sucinta abordagem do que é tratado no capítulo; a segunda, *em classe*, é composta por exercícios e, ao lado de cada um deles, é apresentado um selo com as habilidades da Matriz de Referência do Enem; a terceira, *em casa*, é composta por orientações para a continuidade dos estudos em casa – essas orientações incluem revisão do conteúdo e atividades extras. Ao final, há um anexo intitulado Rumo ao Enem, com questões de provas anteriores.

Esse caderno é composto por três diferentes unidades: *Redação, Gramática e texto e Literatura*. Como exposto no sumário, a seção dos conteúdos gramaticais está na mesma do estudo do texto. Apesar disso, os capítulos não relacionam, na prática, as técnicas de leitura do texto aos conteúdos gramaticais, pois fazem parte de capítulos distintos. Como o objetivo do nosso trabalho é descrever e analisar os conceitos gramaticais, analisaremos apenas os capítulos que abordam os conteúdos gramaticais.

4.5.4 Descrição e análise

O primeiro capítulo que trata sobre os aspectos gramaticais é *Colocação de palavras na frase*. Nele, há uma introdução enfatizando a importância de, nesse tópico, não serem analisados apenas os pronomes átonos, como costumeiramente fazem os manuais de gramática:

A colocação é um ramo da sintaxe e, como tal, é um dos fatores para marcar as relações entre as palavras, e isso, na maior parte das vezes interfere no sentido. Se é o sentido o que mais importa na língua, então o modo de alternar os termos na frase merece atenção. (LOPES et al., 2018: 35)

Em seguida, o material apresenta a diferença entre as ordens direta e inversa da oração, fazendo referência a Trask (2006), comparando a ordem direta da língua portuguesa à de outras línguas.

Imagem 63: ordem direta x ordem inversa da oração.

Como dissemos acima, no português, a ordem preferencial de colocação ou a ordem básica das palavras na frase é SVO. Exemplo:

As chuvas	inundaram	o mercado.
sujeito	verbo	objeto

Já em outras línguas, segundo Trask (citado acima), essa ordem é diferente. Exemplos:

Em irlandês e galês, a ordem é VSO:

Inundaram	as chuvas	o mercado.
verbo	sujeito	objeto

Em japonês, a ordem é SOV:

As chuvas	o mercado	inundaram.
sujeito	objeto	verbo

No hixkaryana, uma língua da Amazônia brasileira, a ordem é OVS:

O mercado	inundaram	as chuvas.
objeto	verbo	sujeito

A ordem inversa, por oposição à ordem direta, na gramática tradicional do português, refere-se à alteração da ordem básica de palavras. Deve-se notar que a ordem inversa não é ilimitada. No português, por exemplo, é aceitável esta inversão OSV:

O mercado	as chuvas	inundaram.
objeto	sujeito	verbo

Mas não é aceitável, por exemplo, OVS:

O mercado	inundaram	as chuvas.
objeto	verbo	sujeito

Fonte: Lopes et al. (2018b).

No subtítulo seguinte, são apresentadas as implicações entre a colocação e a estrutura da frase: na estrutura sintática; na sonoridade; na clareza e na objetividade; na colocação e expressividade; na colocação e ambiguidade.

Há ainda, a abordagem da topicalização e focalização como recursos expressivos para destaque de determinados termos em uma frase. Nesse capítulo, cada um dos tópicos é acompanhado por dois ou três exemplos e não é feita a utilização de recursos como gráficos, boxes, e tabelas.

O objetivo desse capítulo é mostrar ao aluno que a colocação das palavras em uma determinada sentença interfere diretamente na correlação entre as palavras, no significado, nos efeitos de sentido, no encadeamento de ideias e na precisão do sentido das expressões.

No caderno do aluno, esse capítulo é composto por 6 atividades de múltipla escolha, todas focadas na mesma habilidade de acordo com a Matriz de Referência do Enem, H22 – “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2012:4). Já no caderno de exercícios, há 21 questões, sendo 11 de múltipla escolha e 10 dissertativas.

1. Em qual das alternativas abaixo a mudança da ordem dos termos não altera o sentido da frase?

a) Solicitamos ao funcionário certa informação.

Solicitamos ao funcionário a informação certa.

b) Algum professor se ausentou hoje.

Professor algum se ausentou hoje.

c) Toda criança merece consideração.

A criança toda merece consideração.

d) Todo ano estudamos muito.

O ano todo estudamos muito.

e) Toda a vila comemorou a vitória.

A vila toda comemorou a vitória. (LOPES et al., 2018a: 29)

O segundo capítulo, que trata sobre os aspectos gramaticais, *Colocação pronominal*, é introduzido por um quadro que retoma quais são os pronomes pessoais do caso oblíquo.

Imagem 64: quadro dos pronomes oblíquos

me	1ª pessoa
te	2ª pessoa
se/o/a/lhe	3ª pessoa
nos	1ª pessoa
vos	2ª pessoa
se/os/as/lhes	3ª pessoa

- As pessoas transcritas em **preto** são formas do singular.
- Em **vermelho**, são formas do plural.
- Nenhum dos pronomes oblíquos átonos vem precedido de preposição.
- Nas terceiras pessoas, deve-se notar uma diferença de uso:
 - **se**: funciona como reflexivo;
 - **o/a/os/as**: funcionam como objeto direto; em certas posições assumem as formas **lo/la/los/las**, com o mesmo sentido e a mesma função;
 - **lhe/lhes**: funcionam como objeto indireto.

Fonte: Lopes et al. (2018b).

Em seguida, são apresentadas as três posições dos pronomes admitidas ao agregarem-se a verbos. Cada uma das classificações – próclise, mesóclise e ênclise – é apresentada em tópico e acompanhada por um exemplo.

Ao final do capítulo, são apresentadas as regras de uso da próclise, da mesóclise e da ênclise, seguindo a padronização da gramática tradicional, esquematizada em regra,

exemplos e quadro de observação; e a colocação dos pronomes oblíquos nas locuções verbais.

No caderno do aluno, esse capítulo é composto por 4 atividades de múltipla escolha e 3 dissertativas – com preenchimento de lacuna, correção de uma determinada aplicação e substituição de palavras por pronomes oblíquos –, todas focadas na mesma habilidade de acordo com a Matriz de Referência do Enem, H27 – “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2012:4). Já no caderno de exercícios, há 20 questões, sendo 16 de múltipla escolha e 4 dissertativas.

7. (FGV-SP) Assinale a alternativa em que a colocação dos pronomes oblíquos átonos atende à norma culta.
- a) Era claro que Nestor estava preocupado, mas otimista. “Erguerei-me depressa, enfrentando-lhe todos os arroubos.”
 - b) Ao ver-se cercado pelas emas, concluiu: os animais poder-se-iam perder, se o ajudante não os controlasse.
 - c) Não disse-lhe palavra. Partiu a galope, sem olhar para trás.
 - d) Farei-o melhor do que você, embora não tenha tanta prática.
 - e) Tendo encontrado-a sozinha na sala, deu-lhe um beijo maroto na face. (LOPES et al., 2018a: 34)

No terceiro e último capítulo que trata sobre os aspectos gramaticais, *Fonética e fonologia*, observamos uma introdução que retoma a noção de base estruturalista plano de conteúdo e plano de expressão, conceitos herdados de Hjelmslev (1975), a fim de explicar que a relação de sentido entre o plano sonoro e do conteúdo são indissociáveis.

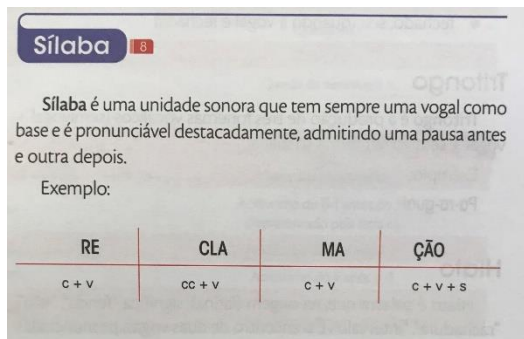
Apesar disso, não se pode terminar o curso de Língua Portuguesa sem fazer uma reflexão sobre alguns aspectos específicos do plano de expressão, focalizando itens que são importantes para a compreensão de sentidos e efeitos de sentidos produzidos por manobras com a camada sonora das palavras. Também é necessário conhecimento de fonética para usar determinadas normas para as quais a emissão sonora é requisito. (LOPES et al., 2018b: 45)

Apesar da abordagem entre o plano de expressão e de conteúdo, no decorrer do capítulo, percebemos que o objetivo principal é levar o aluno a entender que há relações entre os sons da língua e os significados que eles produzem.

Em seguida, são abordados a diferença conceitual de fonética e fonologia; a conceituação e a exemplificação de fonema e alofone; a diferença entre letra e fonema; dígrafos; o alfabeto fonético, com a lista de representação fonética – extraída do alfabeto fonético internacional – das doze vogais, das duas semivogais e das vinte e duas consoantes; a classificação dos fonemas; a conceituação e exemplificação da sílaba, dos

encontros consonantal e vocálico, do acento; a caracterização das diferenças de pronúncia, acompanhadas de exemplos por meio de tabelas.

Imagem 65: explicação – sílaba



Fonte: Lopes et al. (2018b).

Ao final, o capítulo apresenta o tópico *Fonética e expressividade*, trabalhando os efeitos de sentido por meio da combinação dos sons.

No caderno do aluno, esse capítulo é composto por 8 questões, 6 atividades de múltipla escolha e 2 dissertativas, retomando as duas habilidades vistas nos dois capítulos anteriores de acordo com a Matriz de Referência do Enem, H22 – “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” e H27 – “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2012:4). Já no caderno de exercícios, há 20 questões, sendo 17 de múltipla escolha e 3 dissertativas.

8. (Fuvest-SP) Leia a letra da canção de Chico Buarque e Francis Hime.

[...]

Num tempo

Página infeliz da nossa história

Passagem desbotada na memória

Das nossas novas gerações

Dormia

A nossa pátria mãe tão distraída

Sem perceber que era subtraída

Em tenebrosas transações

[...].

“Vai passar”, Chico Buarque e Francis Hime.

Identifique, nos três últimos versos, um recurso expressivo sonoro e indique o efeito de sentido que ele produz. (Não considere a rima “distraída”/ “subtraída”.) (LOPES et al., 2018a: 45)

Após descrição e análise desse material, percebemos, desde a apresentação do sumário, uma preocupação em transformar a apostila de caráter prescritivo e objetivo em um manual que concilia os conteúdos gramaticais com as técnicas de estudo do texto.

Outro aspecto importante para a nossa análise é a inserção de questões relacionadas aos efeitos de sentido de um determinado texto em cada uma das seções de exercícios.

Como já expusemos nos materiais anteriores, o material não faz referência, em nenhum momento, a gramáticos ou linguistas da língua portuguesa nem a outro instrumento que não sejam os exames vestibulares e a Norma Gramatical Brasileira.

4.6 COMPARAÇÃO DOS EXEMPLARES

Estrutura

Quanto à produção gráfica, percebemos um avanço em cada um dos materiais analisados, não somente pela diagramação e pelas artes que compõem as capas, mas também com relação ao tamanho, já que as apostilas de 1982 e 1984 foram elaboradas em tamanho A5, enquanto as demais – 1990, 2005 e 2018 – estão em tamanho A4.

Os recursos didático-pedagógicos são, basicamente, os mesmos desde a apostila de 1982: esquemas, exemplos, tabelas e tópicos. A partir da apostila de 1984, observamos a inserção de boxes de conceito e de resumo e, a partir da apostila de 2005, quadrinhos, imagens e termos destacados em outra cor.

Quanto ao número de instrumentos, constatamos que, enquanto nas apostilas de 1982, 1984 e 1990 o texto didático e os exercícios integram um só volume, a partir da apostila de 2005, o texto didático pertence ao instrumento chamado “livro-texto” e, separadamente, há o caderno de exercícios.

No material de 2018, esses instrumentos triplicam, já que o material completo é formado por três diferentes volumes. O “livro-texto” apresenta o texto didático; o caderno de exercícios, pela primeira vez, não revela as respostas das questões ao final; e o “caderno do aluno” está dividido três diferentes seções – “nesta aula”, “em classe” e “em casa”, sendo a primeira responsável em retomar, em forma de tópicos, os aspectos essenciais do conteúdo, a segunda composta por exercícios de dificuldade crescente com o selo indicando as habilidades do Enem referentes a cada questão, e a terceira com orientação de estudo e atividades complementares.

Essa diferenciação na estrutura dos exemplares citados atenta não somente para o fato de que o material começava a ganhar, a partir da década de 90 do século XX, um investimento estrutural mais amplo, mas também para o fato de que, intencionalmente, tem buscado uma aproximação gráfica semelhante àquelas dos livros didáticos.

Seleção e disposição dos conteúdos

Ao invés de discutirmos a explanação sobre o modo como os conteúdos gramaticais estão selecionados e organizados em cada uma das apostilas, salientaremos, nesse tópico, o aspecto relacionado às seções que constituem a apostila de *Comunicação e expressão* (1982 e 1984), *Português* (1990 e 2005) e *Língua Portuguesa* (2018)⁴⁵.

Enquanto nas apostilas de 1982, 1984 e 1990 o material é composto pela seção “gramática”, que trata apenas dos conteúdos gramaticais, o de 2005 é composto por duas seções – “gramática” e “interpretação de textos” – e, o de 2018, por três – “Redação”, “Gramática e Texto” e “Literatura” –, desenvolvidas separadamente.

Supomos que essas particularidades tenham relação com a legislação vigente em cada um dos períodos em que esses materiais foram publicados. Tomemos como ponto de partida os materiais datados de 1982 a 1990, regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera alguns dispositivos da LDB.

Nelas, há apenas duas exigências com relação ao ensino da disciplina: a primeira é que deve fazer parte do currículo de núcleo comum e a segunda é que “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1982). A seleção dos conteúdos, áreas de estudos e disciplinas ficavam a cargo, portanto, da instituição de ensino. Como a maioria dos exames vestibulares, por sua vez, exigiam o conhecimento pleno das regras da gramática normativa, o material priorizava, pois, essas regras.

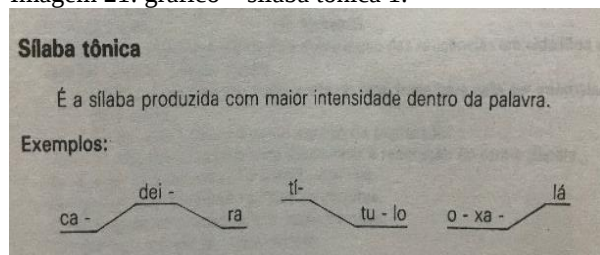
A apostila de 2005, por sua vez, já estava sob as determinações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, formulados em decorrência do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com base nos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998).

⁴⁵ Como no terceiro capítulo já explicamos a diferenciação dessas nomenclaturas, não vimos a necessidade de repetir nesta etapa do trabalho.

Por meio desses parâmetros, o ensino de Língua Portuguesa foi reorganizado, compondo a área do conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, priorizando a interdisciplinaridade e incorporando o conceito de competência formulado por Perrenoud (1999): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, preocupando-se em contextualizar essas competências e habilidades aos conteúdos, que deveriam sair do plano da acumulação do saber para integrar às situações reais de convívio social.

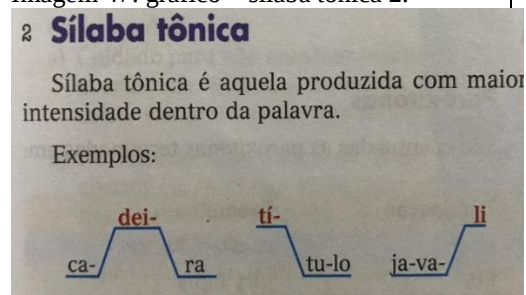
Apesar dessas novas determinações, em consonância ao que afirmamos no capítulo III, não houve mudanças significativas na abordagem feita pelos exames vestibulares responsáveis pelo ingresso no ensino superior. Portanto, na apostila em análise, 2005, os conteúdos continuam sendo transmitidos da mesma maneira, utilizando, em diversos momentos, as definições e os exemplos das apostilas de 1982 e 1984, como pudemos comprovar na descrição e análise desses exemplares:

Imagem 21: gráfico – sílaba tônica 1.



Fonte: Savioli (1984).

Imagem 47: gráfico – sílaba tônica 2.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

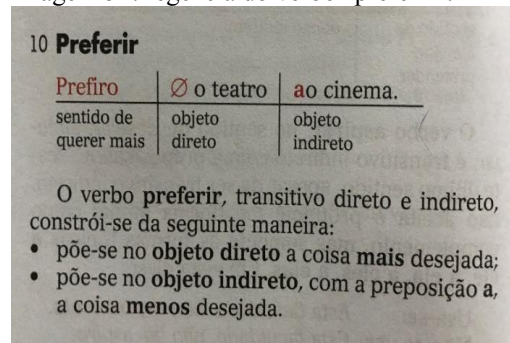
Nesse capítulo, com o propósito de fazer o aluno perceber que alguns empregos realizados no cotidiano não estão de acordo com a norma culta da língua, o material ressalta (SAVIOLI, 1984: 133, **negrito nosso**):

Prefir	o	ao
o	teatr	cinem
	o	a.
sentido de querer mais	objeto direto	objeto indireto

O verbo **preferir**, transitivo direto e indireto, constrói-se da seguinte maneira:

- põe-se no **objeto direto** a coisa **mais** desejada;
- põe-se no **objeto indireto**, com a preposição **a**, a coisa **menos** desejada.

Imagem 51: regência do verbo “preferir”.



Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 23: crase.

Antes de verbo

Estou disposto	a	falar.
	preposição	artigo

Antes de pronomes em geral

Eu me referi	a	esta menina.
	preposição	pronome demonstrativo

Eu falei	a	ela.
	preposição	pronome pessoal

Fonte: Savioli (1984).

Imagem 52: regras – crase.

4 Antes de verbo

Estou disposto	a	falar.
	preposição	artigo

5 Antes de pronomes em geral

Eu me referi	a	esta menina.
	preposição	pronome demonstrativo

Eu falei	a	ela.
	preposição	pronome pessoal

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 2: concordância nominal e verbal.

Exemplo:

oração A		oração B	
Fui	eu	que	prometi.
Foste	tu	que	prometeste.
Foram	eles	que	prometeram.
	antecedente		verbo na mesma pessoa e número do antecedente

Fonte: Savioli (1982).

Imagem 53: concordância verbal com pronome pessoal.

Exemplo:

oração A		oração B	
Fui	eu	que	prometi.
Foste	tu	que	prometeste.
Foram	eles	que	prometeram.
	antecedente	sujeito	verbo na mesma pessoa e número do antecedente.

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 3: elementos mórficos 1.

menin	inh	a	s
segmento que é a base do significado	segmento que indica o grau diminutivo	segmento que indica o gênero feminino	segmento que indica plural

Fonte: Savioli (1982).

Imagem 55: exemplo – elementos mórficos.

menin	inh	a	s
segmento que é a base do significado	segmento que indica grau diminutivo	segmento que indica gênero feminino	segmento que indica plural

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Imagem 4: elementos mórficos 2.

Exemplo:

menin radical	inho
	inha
	o
	a
	ice
	ão

Fonte: Savioli (1982)

Imagem 54: exemplo – elementos mórficos – radical.

Exemplo:

menin radical	inho
	inha
	o
	a
	ice
	ão

Fonte: Savioli; Fiorin (2005a).

Conforme visto no capítulo III, apesar de o Exame Nacional do Ensino Médio ter sido criado em 1998 com o objetivo de regulamentar o novo currículo proposto por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, somente em 2009 esse exame passou a funcionar como prova oficial para ingresso nas universidades federais brasileiras com a proposta de unificar o concurso vestibular.

Desse modo, dentre as apostilas descritas e analisadas, somente a de 2018 apresenta uma verdadeira reformulação na maneira como os conteúdos foram dispostos, transmitidos e organizados, fato que nos confirma a hipótese de que, apesar de ser um material didático bastante utilizado nas terceiras séries do ensino médio, o objetivo é a preparação para o exame responsável pelo ingresso no ensino superior.

As ideias linguísticas

Todas as apostilas possuem uma preocupação em utilizar cadeias sintagmática e paradigmática, características do estruturalismo – corrente teórica precursora dos estudos linguísticos, divulgada por meio do *Cours de linguistique générale*, de Ferdinand de Saussure, publicado em 1916 – que teve, no Brasil, um impacto significativo, a partir da década de 60 do século XX (ILARI, 2011).

Já na primeira apostila, identificamos uma introdução ao conteúdo *colocação das palavras e dos pronomes* que cita as variáveis *clareza, harmonia, expressividade e significado*.

Ao final da apostila de 1990, como citado na descrição e análise, o autor fala sobre variantes advindas da fala, característica dos estudos sociolinguísticos. Apesar disso, essas variantes não são levadas em consideração, visto que, inicialmente, os estudos sociolinguísticos serviam apenas para pesquisadores que tinham interesse em conhecer o funcionamento da língua, pois não podiam ser utilizados como *corpus* no ensino de Língua Portuguesa, em sala de aula, uma vez que a norma explícita – ou norma padrão – sempre foi o objetivo na escola – o conhecimento da variante de maior prestígio social é direito de todos, independentemente do nível social em que estejam inseridos (PRETI, 2005).

No apêndice, presente tanto na apostila de 1982 – *Correção de frases* – quanto na de 1990 – *Correção e incorreção* –, percebemos que, nesta última, o autor, apesar de indicar listas de “certo e errado”, reconhece, na introdução, que há variantes, mas justifica

que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola é transmitir as regras da gramática normativa.

Na apostila de 2005, constatamos um número mais amplo de ideias linguísticas, a exemplo da referência à gramática de valência, instituída por Chomsky. Observamos, ainda, a exposição do conceito proposto pelo estruturalista Bloomfield (1933), *formas livres e formas presas*, amplamente difundido e ampliado, no Brasil, pelo linguista Mattoso Câmara Jr. (1989).

Ainda nesse material, de maneira objetiva, no capítulo que trata sobre os verbos, é citada a noção de *aspecto verbal*, termo amplamente discutido, adaptado e difundido por gramáticos como Said Ali ([1921] 1971), Castilho (1966), Câmara Jr. (1970), Cunha (1972), Pontes (1972), Azevedo Filho (1975), Bechara (1977) e Travaglia (1981).

Ao trabalhar os substantivos, constatamos a presença de subtítulos inspirados nos pressupostos da linguística textual (Fávero; Koch, [1983] 2008), que associam a utilização dos substantivos à *interpretação*, à *coerência*, à *coesão* e aos efeitos de sentido que se deseja.

No capítulo que trata da semântica, observamos que a abordagem limita-se em explicar, brevemente, as ideias saussurianas ([2006] 1916) de *signo linguístico* e a dicotomia *significado x significante*. E, no que se refere às *Variações linguísticas*, cita, de maneira objetiva, os *níveis de fala*, objeto da sociolinguística laboviana, amplamente explorados, no Brasil, por Preti (1974).

As ideias linguísticas citadas na apostila de 2005, entretanto, não são retomadas no decorrer do material nem nos exercícios. Isso comprova que, apesar da preocupação em abordar nos conteúdos gramaticais, os diversos estudos linguísticos que efervesciam nesse período, as ideias, efetivamente, não apresentam um elo com os conteúdos.

Nas apostilas de 2005 e de 2018, é enfatizada a conceituação de sintaxe associada à de semântica, mostrando a importância em utilizar os aspectos gramaticais de maneira consciente, para que os efeitos de sentido provocados em determinadas aplicações sejam objeto de reflexão para o aluno com o objetivo de extinguir possíveis ambiguidades em um enunciado. Como citado na descrição e análise da apostila de 2018, essa é uma das habilidades presentes na matriz de referência do Enem. Talvez, por esse motivo, essa ideia, além de explicada nos livros-texto, também é retomada nos exercícios e em diversos capítulos do material.

CONCLUSÃO

No Brasil, os sistemas apostilados de ensino tornaram-se um dos materiais didáticos que possuem bastante visibilidade, sendo adotados, principalmente, pela rede particular de ensino, pois são considerados inovadores e desenvolvedores de uma proposta pedagógica eficaz no que se refere à aprovação nos exames responsáveis pelo ingresso no ensino superior.

A partir do formato dessas apostilas, percebemos o problema da formação docente, pois o professor que trabalha com esse tipo de material deve guiar-se, prioritariamente, por ele. Nele, todas as aulas já estão organizadas e numeradas e serve não somente como mais um instrumento de apoio pedagógico, mas, na maioria dos casos, como o único, moldando, dessa maneira, professores cada vez mais engessados e aprisionados ao roteiro criado pelo próprio sistema adotado, o que, para alguns colégios e para os pais dos alunos, é positivo, já que se torna fácil controlar a atividade docente.

Diferentemente das redes que criam o programa educacional baseado no currículo obrigatório, embasado na política curricular de cada instituição e dos professores que planejam suas aulas, utilizando, como método de avaliação, provas e outras atividades elaboradas por eles, a partir desse programa, a realidade do desenvolvimento do currículo nas escolas que adotam os sistemas apostilados de ensino não pode ser considerada a mesma, visto que impede, indiretamente, que o professor instigue o aluno a refletir – pois não faz uma abordagem crítica.

O Projeto Político Pedagógico deixa de ter uma funcionalidade prática e torna-se apenas um documento oficial obrigatório, sem uma real execução pautada em discussões, já que depende do trabalho de toda a comunidade escolar e os professores, na maioria dos casos, apesar de lidarem diretamente com os alunos, não possuem a vivência necessária para refletir sobre a noção de educação de qualidade e discutir práticas de funcionamento da instituição de ensino e não participam das decisões educativas.

A junção desses fatores culmina em uma tímida confusão institucional; a qualidade do ensino fica fragilizada, uma vez que, como já foi citado, os professores não possuem uma atuação efetiva, as atividades seguem os mesmos modelos com a repetição dos tipos de exercícios e essa automatização auxilia a coordenação a verificar se o docente está executando as aulas segundo as orientações preestabelecidas pelo material.

O processo de desvalorização do professor é atenuado, visto que, se os sistemas apostilados desenvolvem as tarefas, planejam as aulas e elaboram as avaliações, que são

as tarefas que exigem o maior esforço intelectual e que, outrora, era função exclusiva do docente, essa privação acarreta uma pseudocomodidade que leva o profissional da educação à falta de motivação.

McCarthy (1987:26-9) aborda o fenômeno de *racionalização* do trabalho (Laclau e Mouffe, 1987) e justifica-o por três ideias-chave: a primeira trata da *separação entre concepção e execução*, já que o trabalhador apenas executa tarefas sem que possa fazer parte da sua construção, ou seja, perde a capacidade de conceber, passando apenas a executar conforme orientado por outros; a segunda é a *desqualificação*, pois a automatização do trabalho resulta na perda das habilidades essenciais para pensar na base de desenvolvimento; e a *perda de controle* do trabalho, sendo obrigado a cumprir as funções sem nenhum tipo de resistência.

Como consequência desse processo, observa-se a diminuição salarial, denominada, por Contreras (2002), de *proletarização dos professores*, ou seja, a falta de controle sobre o trabalho que exercem e a perda da autonomia desses profissionais. O autor afirma, ainda, que todos os fatos supracitados retratam, em associação ao pensamento de McCarthy (1987), o espírito de *racionalização tecnológica do ensino*, cujos professores observam seu trabalho resumido ao cumprimento de orientações previamente estipuladas por outros.

Giroux (1997) aponta para a importância do papel dos professores na formação de cidadãos críticos e na participação ativa dos processos burocráticos educacionais, afirmando que a única maneira de reestruturar a posição da atividade docente é considerar os professores como *intelectuais transformadores*, a fim de que o trabalho intelectual funcione como crítica às ideologias tecnocráticas e instrumentais, extinguindo a posição atribuída ao docente de cumpridor técnico de ditames estabelecidos por especialistas que não trabalham em sala de aula.

Após descrição e análise dos materiais *Comunicação e expressão* (1982); *Comunicação e expressão* (1984/ 1985); *Português* (1990/1991); *Português* (2005); e *Língua Portuguesa* (2018), constatamos que eles seguem os moldes dos exames vestibulares, tanto com relação ao modo como os conteúdos gramaticais estão dispostos e organizados quanto à maneira como são transmitidos.

Esse fato nos confirma a hipótese de que, apesar de ser um material didático bastante utilizado nas terceiras séries do ensino médio das escolas particulares, que prezam por uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, o objetivo

é a preparação para o exame responsável pelo ingresso no ensino superior, não considerando as ideias linguísticas fomentadas nas próprias apostilas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889)*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.
- ANDRADA, Martim Francisco. Memória sobre a reforma de estudos da capitania de São Paulo. In: RIBEIRO, J. Quirino. *A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da capitania de São Paulo*. Separata do boletim LIII da FFCL/ USP, São Paulo, n.5, 1945.
- ANDRADE, Antônio Alberto da Banha. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1978.
- ANGLO. *Sistema Anglo de Ensino – Um pouco de história* 2016. Disponível em: www.sistemaanglo.com.br/Paginas/...Anglo/Sobre-o-anglo-um-pouco-de-historia.aspx
- APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- ASSUNÇÃO, Carlos; FERNANDES, Gonçalo. Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro na didáctica das línguas e nos estudos linguísticos. In.: ROBOREDO, Amaro de. *Methodo Grammatical para todas as Linguas* (edição facsimilada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2009 [1992].
- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Para uma gramática estrutural da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1975.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras completas. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a. _____. Discursos parlamentares.
- BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *Contribuição à história da gramática portuguesa*. 149 f.. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1977.
- BEVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989, pp. 220-242.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro Didático e Saber Escolar - 1810-1910*. São Paulo: Autêntica, 2008.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Chicago: The University of Chicago Press, reimpressão de 1997 [1933].

BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.

BORDENAVE, Juan E. Dias. *A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes*. In *Revista de Educação AEC*, N. 54, 1984. P. 41-45.

BRASIL, Legislação Informatizada - Decreto-Lei de 11 de agosto de 1827 - Publicação Original. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 8.659, de 05 de abril de 1911
 - Publicação Original. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 11.530, de 18 de março de 1915
 - Publicação Original. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925
 - Publicação Original. Disponível em: -
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938
 - Publicação Original. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 58.653, de 16 de junho de 1966
 - Publicação Original. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968
 - Publicação Original. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Publicação Original. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de setembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

_____, Legislação Informatizada - Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990 - Publicação Original. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99490-30-agosto-1990-334995-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de setembro de 2018.

_____, *Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem)*: Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: Inep, 2005. Acesso em 14 de novembro de 2018.

_____, Secretaria de Estado da Educação: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Acesso em 14 de novembro de 2018.

_____, Secretaria de Estado da Educação: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2009. Acesso em 14 de novembro de 2018.

_____, Legislação Informatizada - Legislação Informatizada - Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em 14 de setembro de 2018.

_____, LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Gramáticos portugueses do século XVI*. Aveiro: Gráficas da Livraria Bertrand, 1978.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Lingüística Geral*. 7ª ed , Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, Laerte Ramos. *As Reformas Pombalinas da instrução pública*. São Paulo: USP, 1978.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A sintaxe do verbo e os tempos do passado em português*. Alfa, Marília, v. 9, p. 105-153, 1966.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. *Uma História das Ideias Linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2017.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Tato. *Qual é o futuro do mercado de livros no Brasil?* 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/12/qual-e-o-futuro-do-mercado-de-livros-no-brasil.html>.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1972.

CUNHA, Luiz Antônio. *Vestibular: a volta do pêndulo*. Brasília, n. 3, fev. 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. O Ensino no Império: 1837- 1867 – Trinta anos do Imperial Collegio Pedro II. In.: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. (Orgs.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 65-86.

_____. *A construção de nosso saber escolar – o ensino primário no*

Império e nos primeiros anos da República. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 703-728, 2016.

_____. *As concepções linguísticas no século XVIII: A gramática portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1996.

_____; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2008 [1983].

_____; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As concepções linguísticas no século XIX: a Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FREITAG, Bárbara. Educação: planos, verbas e boas intenções. In: KOUTZII, Flávio (org.). *Nova República: um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

FERNANDES, Gonçalo; ASSUNÇÃO, Carlos; LEÓN, Rogelio Ponce. *A Verdadeira grammatica latina de Roboredo*. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Goncalo_Fernandes2/publication/269092425_A_V_Verdadeir_grammatica_latina_de_Amaro_de_Roboredo/links/547ef4470cf2c1e3d2dc363f/A-Verdadeira-grammatica-latina-de-Amaro-de-Roboredo.pdf?origin=publication_detail. Acesso em 08 out. 2018.

_____; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II*. 305 f.. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. *Historiografia didática e pesquisa no ensino de história*. In: X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ, História e Biografias, 2002, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002b.

GATTI, Bernadete A. *Testes e avaliações do ensino no Brasil*. *Revista Educação e Seleção*. n. 16, p. 33-42, 1987.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOLLANDA, Guy. *Um quarto de século de compêndios e programas de História para o ensino secundário brasileiro (1931 – 1956)*. Rio de Janeiro: CBPE/ INEP – MEC, 1957.

ILARI, Rodolfo. *O que significa ensinar língua materna?* In: Anais do XIII Seminário do GEL. UNESP–ILCSE, Araraquara, 1986, p. 207-226.

_____. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madri: Siglo XXI, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Lucinete Marques. *O processo de autoavaliação da Ufma (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, p. 283. 2011.

LIMA, Lucinete Marques; LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. *Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para o ingresso nos cursos superiores no Brasil: revisitando o passado*. v. 23, n. especial, set./dez. 2016.

LOPES, Eduardo Antônio et al.. *Anglo Língua Portuguesa 3ª série: caderno 9 Manual do professor*. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2018a.

_____. *Anglo Língua Portuguesa 3ª série: livro-texto 5*. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2018b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, Celso. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. 2. Ed. Porto Alegre: L & PM, 1985.

MACIEL, Maximino. *Grammatica Descriptiva*. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1910.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEC, Educação Para Todos - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

_____, PNLD - Publicação Original. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

_____, Collecção das leis do Imperio do Brasil (1838). Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/colleccao_leis_1838_arte2.66-101.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*, 293f. Tese (Doutorado em História) – Assis: UNESP, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *História das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2001.

PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, Eunice. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PRETI, Dino. *Sociolinguística, os níveis da fala*. São Paulo: Nacional, 1974.

_____. A variação linguística: contribuições da sociolinguística para o ensino da língua. In.: Confluência. Rio de Janeiro: Instituto de Língua Portuguesa, 2005. v. 29 e 30.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. *O Vestibular Unificado no atual contexto educacional: o ressurgimento de antigos problemas*. Revista Educação e Seleção. n. 11, p. 21-28, 1985.

RICHAUDEAU, François. *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. Paris: UNESCO, 1979.

RODRIGUES, Ivelaine de Jesus. *A modernidade na sintaxe da Grammatica Analytica de Maximino Maciel*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

- SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971[1921]. (Biblioteca brasileira de filologia, 19).
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIOLI, Francisco Platão. *Comunicação e expressão: gramática II*. São Paulo: Marco Editorial, 1982.
- _____. *Comunicação e expressão: gramática I*. São Paulo: Anglo, 1984.
- _____. *Português: livro 6 – gramática II*. São Paulo: Anglo, 1990.
- _____; FIORIN, José Luiz. *Gramática e interpretação de textos: Português 1 – Livro-texto*. São Paulo: Anglo, 2005a.
- _____; FIORIN, José Luiz. *Gramática e interpretação de textos: Português – Caderno de exercícios*. São Paulo: Anglo, 2005b.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SILVA, Lílían Lopes Martins da. et. al. *O Ensino da Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SILVA, Patrícia Souza da. *Ensino de argumentação em apostilados da rede pública paulista: entre o prescrito e o real*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- SOMOS educação. *Manifesto SOMOS*. Disponível em: <http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In.: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Eivo & KIRST, Marta H.B. (org.). *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino De Língua Portuguesa: Uma Abordagem Pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Acesso à Universidade: os caminhos da perplexidade*. Revista Educação e Seleção. n. 14, p. 87-130, 1986.