

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Programa de Pós-Graduação em Letras

REDAÇÃO

"A MATUREZA SINTÁTICA EM NÍVEIS DIVERSOS DE ESCOLARIDADE"

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Letras, área de Lingüística.

Maria Amália Castelo Branco Ferreira

Florianópolis, 1981

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Mestre em Letras - Opção Lingüística - e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação.

M. Marta Furlanetto

Professora Dra. Maria Marta Furlanetto
Coordenadora

[Signature]
Professor Dr. José Curi
Orientador

Alceu Ribeiro Alves

Professor Alceu Ribeiro Alves - Mestre
Co-orientador

Banca Examinadora:

[Signature]
Presidente - Profº Dr. José Curi

Alceu Ribeiro Alves

Co-orientador - Profº - Mestre Alceu
R. Alves

Paulino Vandresen

Examinador - Profº Dr. Paulino Vandresen

Elvo Clemente

Examinador - Profº Dr. Elvo Clemente

Ao

meu marido e amigo

pelo incentivo constante

Para

Amílcar da Silva Ferreira

Margarida Castelo Branco

José Pereira Ferreira

Maria Cândida Ferreira

Tereza do Nascimento Castelo Branco

Meus irmãos e sobrinhos

pelo apoio dado

AGRADECIMENTOS

- À Fundação Universidade do Amazonas, pela oportunidade proporcionada;
- Ao Magnífico Reitor da Fundação Universidade do Amazonas, Prof. Octávio Hamilton Botelho Mourão, pelo apoio dado;
- À professora Freida de Souza Bittencourt - Diretora do I.C.H.L. - FUA;
- À professora Francisca Rodrigues Cavalcante - Chefe do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa da FUA;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSC, coordenação, professores e colegas de curso;
- À Coordenadora do Curso de Pós-Graduação de Letras da UFSC, professora Maria Marta Furlanetto, pela realização do Mestrado;
- Ao professor e colega Carlos Eduardo Ventura Gonçalves, vice-diretor do colégio Instituto Christus do Amazonas, pela contribuição direta na aplicação do instrumento de avaliação;
- Aos professores das séries 3a., 5a. e 8a. do 1º Grau e 2a. série do 2º Grau do colégio Instituto Christus do Amazonas, pela orientação dada aos alunos durante a aplicação do instrumento;
- Ao orientador Prof. José Curi pela orientação e eficiente e apoio constante;
- Ao professor Alceu Ribeiro Alves - Chefe do Departamento de Ciências Estatística e da Computação da UFSC, pela disponibilidade e paciência sem limites;

- À professora Maria da Conceição Alves Rodrigues
- chefe do Departamento de Pedagogia da UFSC;
- À professora Hilda Gomes Vieira, pelo valioso auxílio durante a escolha deste trabalho;
- Aos meus amigos e colegas: Lúcia Maria Nassib O
Ímpio, Felício Wessling Margotti e outros;
- A meus familiares e amigos pelo incentivo recebido;
- A todos que contribuíram direta e indiretamente na elaboração desta pesquisa,

Agradeço sinceramente

SUMÁRIO

SINOPSE	xii
ABSTRACT	xiii
RESUMÉ	xiv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O PROBLEMA	04
1. Justificativa da Escolha do Tema	04
NOTAS	08
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA PERTINENTE	09
2. A Maturidade Sintática	09
2.1. Hoje	09
a) Complexidade Sintática - O problema da avaliação - Myriam Lemle	09
b) Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade - In: Habilidade de Gra mática - Maturidade Sintática - Renira Lisboa de M. Lima	11
2.2. Ontem	12
a) A Maturidade Sintática para os Antigos ..	12
b) Uso dos Conectivos	16
3. Língua Escrita e Língua Falada	20
4. Redação - uma abordagem no contexto moderno	24
5. Hipóteses	30
6. Objetivos da Pesquisa	31
6.1. Geral	31
6.2. Específicos	31
NOTAS	32

CAPÍTULO III	33
3. Objeto e Delimitação do Trabalho	33
3.1. Metodologia	34
3.1.1. Informantes	34
3.1.2. Instrumentos	35
3.1.3. Tratamento da amostragem	36
3.1.4. Avaliação	37
NOTAS	47
CAPÍTULO IV - HUNT E A MATURIDADE SINTÁTICA	48
4. A pesquisa de Hunt sobre a Maturidade Sintática	48
4.1. Fôrmula de Cálculo do Tratamento da Amostragem	51
4.2. A fôrmula aplicada em alunos da 3a. série do 1º grau	53
a) Análise da tabela - Resultado parcial ..	54
4.3. A fôrmula aplicada em alunos da 5a. série do 1º grau	55
a) Análise da tabela - Resultado parcial ...	56
4.4. A fôrmula aplicada em alunos da 8a. série do 1º grau	57
a) Análise da tabela - Resultado parcial ...	58
4.5. A fôrmula aplicada em alunos da 2a. série (área: saúde) do 2º grau	59
a) Análise da tabela - Resultado parcial ...	60
5. Índice de Subordinação por nível de escolaridade	61
a) Comentário	61
5.1. Análise da variância	63
a) Resultado Geral	63
6. Comprimento Médio das Orações por nível de escolaridade	66

a) Comentário	66
6.1. Análise da variância	68
a) Resultado Geral	68
7. Unidade T (unidade mínima terminal) por nível de escolaridade	71
a) Comentário	71
7.1. Análise da variância	73
a) Resultado Geral	73
NOTAS	75
CAPÍTULO V	76
5. Conclusão	76
CAPÍTULO VI	79
6. Críticas e Sugestões	79
BIBLIOGRAFIA GERAL	112
APÊNDICE	122
ANEXO I - Questionário	124
ANEXO IB -	129
GRÁFICO EM COLUNAS DO ANEXO IB	131
ANEXO IC -	132
GRÁFICO EM COLUNAS DO ANEXO IC	133
ANEXO ID -	134
GRÁFICO EM COLUNAS DO ANEXO ID	135
CÁLCULOS ESTATÍSTICOS (FÓRMULAS)	136

SUMÁRIO DAS TABELAS E GRÁFICOS EM COLUNAS

1.	FÓRMULA DE CÁLCULO DO TRATAMENTO DA AMOSTRAGEM ...	51
2.	TABELA I (Anexo IB) - Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo a idade ..	129
3.	Gráfico em colunas do anexo IB	131
4.	TABELA II (Anexo IC) - Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries segundo o sexo	132
5.	Gráfico em colunas do anexo IC	133
6.	TABELA III (Anexo ID) - Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo a repetência	134
7.	Gráfico em colunas do anexo ID	135
8.	TABELA IV (Anexo II) - A fórmula de Hunt aplicada em alunos da 3a. série do 1º grau	53
9.	TABELA V (Anexo III) - Idem para a 5a. série do 1º grau	55

10. TABELA VI (Anexo IV) - Idem para a 8a. série do 1º grau	57
11. TABELA VII (Anexo V) - Idem para o 2º ano do 2º grau	59
12. TABELA VIII (Anexo VI) - Índice de Subordinação por nível de escolaridade ...	61
13. TABELA IX (Anexo VII) - Análise da variância	63
14. TABELA X (Anexo VIII) - Comprimento Médio das Orações por nível de escolaridade	66
15. TABELA XI (Anexo IX) - Análise da variância	68
16. TABELA XII (Anexo X) - Unidade T (unidade mínima terminal) por nível de escolaridade	71
17. TABELA XIII (Anexo XI) - Análise da variância	73

SINOPSE

Em essência a dissertação visa ao estudo da maturidade sintática na habilidade de expressão escrita, em alunos de 3a, 5a, 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau de uma instituição educacional particular na cidade de Manaus.

A pesquisa assuntou os aspectos de forma e de conteúdo num corpus de 120 redações dentro das quais trabalhou-se com 18.000 palavras, ou seja, 150 palavras por redação. O montante de redações nas séries testadas foi o de 30 redações por série. A temática aplicada foi diversificada, a fim de se obter um nível de produção de palavras satisfatório em cada redação.

A meta do trabalho foi a de graduar os aspectos de maturidade sintática, apresentada através do Índice de Subordinação, o Comprimento Médio das Orações e a Unidade T (unidade mínima terminal) a fim de se constatar se há ou não um índice graduado de maturidade ascendente nas séries analisadas.

Estudiosos, intelectuais, apontam a incapacidade do aluno, quanto ao uso da língua, quer em sua forma oral ou escrita, em qualquer nível da língua. A ineficiência do ensino, quanto ao papel de desenvolver a habilidade de expressão escrita, tem-se mostrado incoerente com os objetivos propostos pela lei e o produto do sistema escolar.

A conclusão dos dados analisados, irá constatar se tal instituição educacional está realmente cumprindo como papel de desenvolver a habilidade de expressão escrita.

ABSTRACT

The main aim of the dissertation is to study the syntactic maturity in the writing skill of students of the 3rd, 5th, and 8th classes of the first grade, and the second class of the second grade of a private educational institution in Manaus, Brazil.

The research centred on the aspects of form and content of a corpus of 120 essays totalling 18,000 running words, or an average of 150 words per essay. A total of thirty essays were studied from each class. The subject matter was varied in order to obtain production of a satisfactory number of words in each essay.

The task of the analysis was to grade the aspects of syntactic maturity by applying the Subordination Index, and studying the Average Sentence Length and the T Unit (minimal terminal unit) in order to assess whether or not there is a graduated index of increasing maturity in the classes under analysis.

Scholars and intellectuals emphasise the weakness of pupils in their ability to use the language, whether orally or in writing, whatever their linguistic level. The failure of the teaching methods to develop the writing skills is contrary to the objectives laid down by law and appears to be the product of the school system.

Having analysed the data it will be possible to assess whether such an educational institution is in fact fulfilling the role of developing the writing skill.

RESUMÉ

Ce mémoire a comme but, fondamentalement, l'étude de la maturité syntaxique dans l'habileté expression écrite, par des élèves de 3^{ème}, 5^{ème} et 8^{ème} classes du 1^{er} degré et 2^{ème} classe du 2^{ème} degré d'une institution d'éducation particulière dans la ville de Manaus.

La recherche a pris comme essential des aspects de forme et contenu dans un corpus composé de 120 rédactions, où l'on a travaillé sur 18 000 mots, c'est-à-dire, 150 mots par rédaction. Le montant de rédactions dans les classes testées a été de 30 rédactions chacune. On a appliqué une thématique diversifiée, pour obtenir un niveau de production de mots satisfaisant dans chaque rédaction.

L'objectif final de ce travail a été la gradation des aspects de maturité syntaxique, dénotée par l'Indice de Subordination, la Longueur Moyenne des phrases et l'Unité T (unité minimale terminale), pour arriver à la constatation positive ou négative, d'un indice gradué de maturité ascendante dans les classes analysées.

Les intellectuels et les chercheurs accusent souvent l'incapacité de l'élève, concernant l'usage de la langue, soit dans sa forme orale, soit dans celle écrite, à n'importe quel niveau de la langue. L'inefficacité de l'enseignement, vis-à-vis de son rôle de développement de l'expression écrite, signale l'incohérence entre les objectifs proposés par la loi, et le produit du système scolaire. La conclusion, par rapport aux données analysées, doit montrer si l'institution en cause accomplit réellement sa fonction de développer l'habileté expression écrite à ce niveau.

INTRODUÇÃO

A situação ainda dramática em que se encontra o nosso atual estudante no que se refere à redação; o despreparo, a pobreza vocabular, espelham a deficiência do ensino de 1º e 2º graus, hoje administrado em escolas brasileiras.

Parece óbvio afirmar que a tarefa de redigir, lamentavelmente, deixou de ser tarefa habitual nas aulas de Língua Portuguesa, ou, se é, uma das causas admitidas como responsável está na estratégia utilizada pelos professores nas aulas de leitura e escrita. A maioria dos textos didáticos e/ou outros textos utilizados por professores de 1º e 2º graus, não são cientificamente adaptados a cada série, para atender ao grau de complexidade dos processos de compreensão e produção da linguagem em tais alunos. A escola não prepara o aluno para escrever com base na reflexão pessoal, mas sim em modelos de estruturas impostas de fora para dentro¹.

Nesse sentido, a presente pesquisa torna-se importante por oferecer subsídios aos professores que lidam com Português Básico, pois, dá aos referidos mestres condições de elaborar exercícios práticos voltados às reais dificuldades do nosso atual estudante.

Várias pesquisas no que tange ao aspecto redacional, têm sido feitas com vista a esta melhoria. Vale-se ressaltar o pioneirismo de tal estudo na UFSC, porém, o problema inicial a atacar, ou seja, o fracasso contínuo e acentuado do nosso atual estudante não está ainda conhecido em sua totali

(1) Carone (1976) p. 50: "A escola - a sociedade não prepara o jovem para arguir a si próprio e o mundo em que vive, mas para aceitar passivamente o que lhe é dito. Subitamente, ele se vê solicitado a ter idéias, expô-las, discutí-las. A resposta é quase na totalidade, uma repetição passiva de frases feitas".

dade.

A partir do momento em que se dispuser de uma descrição graduada desses fatores, que reflita uma gradação da complexidade acima aludida, mais preparados estarão os professores para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em 1º e 2º graus, com seus efeitos até à Universidade.

Com base nas reflexões acima é que se decidiu tomar como tema deste trabalho a descrição graduada da complexidade sintática, ou dos fatores que levam à complexidade sintática, observados em redações escolares.

Alguns procedimentos tornaram-se necessários, face ao melhor andamento da coleta do corpus (redações), elaborando-se um questionário com enfoques pessoais, preenchido ante a pesquisadora ou seu auxiliar, na semana que antecedeu à aplicação dos temas da redação. Em ambas as ocasiões, todos os informantes se fizeram presentes, embora nem todos os questionários tenham sido preenchidos com clareza e objetividade.

O conteúdo do presente trabalho dispôs-se em seis (6) capítulos.

O primeiro capítulo representa o problema, onde se encontra a justificativa da escolha do tema.

Ao segundo capítulo coube a revisão da literatura e encontra-se uma resenha sobre a historicidade da Maturidade Sintática hoje e ontem; o uso dos conectivos; uma abordagem sobre a língua escrita e falada; a problemática da redação no contexto moderno e os objetivos geral e específicos da Pesquisa.

Ao terceiro capítulo coube o objeto e delimitação do trabalho, a metodologia que vai tratar a respeito dos informantes, coleta do corpus, tratamento desse corpus e uma avaliação.

No quarto capítulo está a aplicação e análise da pesquisa realizada, que parte da pesquisa de Kellogg W. Hunt sobre a maturidade sintática, à fórmula de tratamento dessa

mostragem até a avaliação demonstrada em quadros estatísticos devidamente aplicados, onde verificar-se-á o índice da maturidade sintática presente nas séries utilizadas.

O quinto capítulo descreve as conclusões e a discussão dos resultados demonstrados no capítulo anterior.

Finalmente no sexto capítulo apresentar-se-ão sugestões e recomendações acerca do que já foi observado.

Sem querer esgotar todas as possibilidades que a língua oferece, fica este trabalho como sugestão para se realizar outros que se farão necessários dentro do ensino da língua materna.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

1. Justificativa da Escolha do Tema

Há vários anos vêm os responsáveis pela educação se preocupando com o nível insuficiente que os nossos alunos a apresentam no que se refere à habilidade das duas modalidades (escrita e oral). Intelectuais e educadores se referem, através de dissertações, jornais, revistas e outros meios de comunicação, à não consecução dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa pelas escolas brasileiras quanto ao uso da língua quer em sua forma oral, quer em sua forma escrita. Assim é que Cardoso¹ (1971) aponta a incapacidade do aluno, mesmo em nível de vestibular, de redigir uma simples carta familiar, o mais fácil dos gêneros, segundo ele, evidenciando numerosos erros e graves incorreções na pontuação, na acentuação da crase e na concordância. Pais² (1972) declara que os alunos nem sabem ler, nem entendem o que lêem, seu vocabulário é restrito, limitando-se à linguagem do dia a dia, à gíria dos meios de comunicação de massa. Carvalho³ (1973) acrescenta a essas deficiências, um conteúdo de expressão, tanto oral quanto escrito, desprovido de senso estético, sem clareza, nem objêti

vidade. Ramayana et alii (1974)⁴ denunciam uma indiferença relativamente generalizada pela conservação da pureza e riqueza da Língua Portuguesa, uma desvalorização do correto, do normativo e, conseqüentemente, relaxamento no falar e no escrever, deixando-se de lado tudo que exige esforço e apuro.

No Brasil, o problema é bastante grave e uma das coisas admitidas como responsável por esta deficiência é a inadequação do ensino do 1º grau, no que se refere à estratégia utilizada pelos professores nas aulas de leitura e escrita. A primeira distância experimentada e vivida em relação à língua, refere-se portanto, ao contato da criança com a escrita. É isso que caracteriza sua situação de aluno. A conseqüência é evidente: não é no ato de articulação oral que ela toma posse de sua língua, mas sim, no gesto da escrita. A propiação pela pena. E ainda não se trata para a criança, de ortografia, mas de simples gestos de grafia. A língua portuguesa torna-se um objeto que a escrita plasma e "produz". Inversamente, é um objeto que se "consome" através da leitura. A maioria dos textos didáticos e/ou outros textos usados pelos professores no 1º grau, não são cientificamente adaptados a cada série, de modo a atender ao grau de complexidade sintática nos processos de compreensão e produção da língua dos alunos. A escola não prepara o aluno para escrever com base na reflexão pessoal, mas sim, em modelos de estruturas impostas de fora para dentro.

Além disso, recomenda a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, quanto ao ensino de 1º e 2º grau, "dar-se especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira". Encarando-se, portanto, a língua portuguesa "como um instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos, sob a dupla forma oral e gráfica: o que vale dizer: leitura escrita e comunicação oral". Desse modo, deve a escola contribuir para atingir

o que determina a Lei 5.692, no "caput" de seu artigo primeiro, i.e., "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Outras afirmações como - "Morte do Idioma" Tristão de Athayde (1974); "Uma Geração sem Palavras" Magalhães Júnior (1975); "O Ensino do Português é uma calamidade" Miranda Neto (1976); Horizontes largos e vazios em todos os domínios: na fonética e fonemática, na morfologia e na crítica dos textos" Celso Cunha (1975); "A escola não demonstra estar cumprindo o seu papel de desenvolver a habilidade de expressão escrita", Lima (1974) - demonstram sintomas de uma discrepância existente entre os objetivos educacionais propostos pela lei e o produto do sistema escolar.

Todas essas causas citadas por aqueles intelectuais e educadores, quanto à nulidade ou ineficiência do ensino da Língua Portuguesa, podem ser classificadas em sócio-econômicas, sócio-culturais e pedagógicas. Entre estas destacam-se: a multiplicação dos Cursos de Letras, a clientela desses cursos, a anulação de leituras e interpretações de textos nas aulas, a exclusão da redação dos exercícios escolares, a correção de textos, a ortografia por regras ou por lacunas, estudos através de listas e a falta de treinamento e/ou aplicação de exercícios selecionados e elaborados sem bases teóricas.

Isto vem demonstrar uma desproporção entre os objetivos propostos pela legislação em vigor, o treinamento escolar e os resultados obtidos, conforme os sintomas referidos.

Para tal, providências vêm sendo tomadas, através de Encontro Nacionais de Professores de Comunicação e Expressão em Língua Nacional e de Seminários de Lingüística, que em conjunto com o grupo de trabalho do MEC, apresentam sugestões para a melhoria da aprendizagem da Língua Portuguesa, destacando-se as seguintes: 1a.) Reformulação dos currículos míni

mos dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau e dos cursos superiores de Letras; 2a.) Maior integração das disciplinas dos Cursos Superiores de Letras com as disciplinas pedagógicas; 3a.) Estágios supervisionados que realmente permitam ao licenciado um adequado treinamento no ensino de Língua e Literatura; e especialmente 4a.) Estabelecimento de prioridade nacional para pesquisas lingüísticas que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino da língua materna.

Visando, portanto, a esta última recomendação, este trabalho se propõe a aplicar princípios desenvolvidos pela teoria lingüística ao problema do ensino de línguas, usufruindo desta forma, do Campo da Linguística Aplicada.

Baseados nas reflexões acima, é que pensamos fornecer ao Professor de Língua Portuguesa, uma fundamentação lingüística para o seu planejamento de ensino dentro de um determinado conteúdo pragmático, para que possamos melhor fornecer embasamentos que visem a uma melhoria nos princípios ora aplicados.

NOTAS DO CAPÍTULO I

1. CARDOSO, 1971, Correio do Povo, 23 mar, 1971.
2. PAIS, 1972, Estado de São Paulo, 22 out, 1972.
3. CARVALHO, 1973, Jornal do Brasil, 16 ago.
4. RAMAYANA, 1974, Correio do Povo, fev.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA PERTINENTE

2. A Maturidade Sintática

2.1. Hoje

- a) Complexidade Sintática - O problema da avaliação -
Myriam Lemle

A dissertação "Complexidade sintática - o problema da avaliação" apresenta um estudo sobre a estrutura superficial das sentenças, focalizando duas áreas: a psicolingüística e a teoria gramatical.

Em psicolingüística, segundo a autora, houve uma fase de experimentações nas quais se fizeram tentativas de relacionar o desempenho no processamento das sentenças, com a distância derivacional entre a estrutura superficial e a suposta estrutura profunda, o que segundo a mesma, as evidências da realidade psicológica das estruturas profundas propostas pelas análises lingüísticas, são poucas e frágeis.

Em teoria gramatical, a direção tomada foi a da linha da semântica interpretativa, inspirada nos mais recentes

trabalhos de Chomsky et alii, o que segundo a autora, podem ser feitas pelo aproveitamento adequado do léxico, que era u ma parte da descrição lingüística mal explorada até recentemente.

Com isto a autora parte do pressuposto de que a complexidade sintática, poderia ser medida diretamente na estrutura sintática superficial das sentenças.

Para o estudo da complexidade sintática a autora teve como objetivo: a) verificar se existe alguma correlação entre os níveis de complexidade sintática atingidos pelos falantes em suas aptidões para a leitura; b) procurar mais evidencias lingüísticas que validem empiricamente o método de mensuração aplicado; c) acrescentar um estudo da complexidade sintática da língua falada por falantes da classe média e de alto nível de escolaridade; d) verificar as gradações de complexidade sintática na fala de crianças de diversas idades. O material colhido foram textos de moabalenses de histórias de quadrinhos, literatura, fotonovela, jornais, etc., ou seja, a literatura pertinente.

A seguir, estabelece medidas de complexidade sintática, v.g. o ISP (Índice de Posição Estrutural) a densidade de um sistema e etc. Prossegue aplicando o corpus ao método de arborização e chega às conclusões. Tais conclusões revelam que o adulto alfabetizado não deverá ter maiores dificuldades em tornar-se leitor de variedades da língua escrita equivalentes em complexidade da literatura pertinente.

Apesar de reconhecer a importância do desenvolvimento de complexidade sintática atingidos pelos falantes, a autora não apresentou soluções que pudessem conciliar a situação escola/aluno e que viessem servir de subsídios aos estudiosos (pedagogos, lingüistas educadores) na tentativa de resolver essa problemática.

b) Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade - In: Habilidade de Gramática - Maturidade Sintática - Renira Lisboa de M. Lima

A autora, no estudo da habilidade de gramática, testou a teoria de Hunt, definindo-a em função do número e tipos de orações subordinadas, bem como do comprimento das orações e do período. A pesquisa focalizou as dimensões: habilidade de gramática (vocabulário, maturidade sintática concordância); de grafia (ortografia, maiúscula, pontuação); de apresentação (título, margem, parágrafo). Teve como "universo alunos de três níveis de escolaridade - quarta e oitava séries do 1º grau e terceira série do 2º grau. O objetivo do estudo foi verificar se a escola efetivamente cumpre o seu papel no desenvolvimento das habilidades do código escrito junto ao educando. A autora utilizou como instrumento uma redação sob o título "A cidade onde eu moro", tendo sido também aplicado um questionário a fim de serem obtidos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa.

Para a medida Índice de subordinação a autora testou-a em função do número de alunos e em função do nível de escolaridade, comparando-os aos índices médios obtidos. A autora demonstra que há um aumento do número de orações subordinadas com a elevação do nível de escolaridade, o que vem confirmar a teoria de Hunt. Entretanto, para a medida Comprimento da oração e do período, a autora constatou um aumento do índice obtido, nos grupos estudados, com o aumento do nível de escolaridade. Tais medidas, após testadas, eram comparadas com as do valor do professor-modelo. Foram aplicadas análises estatísticas e após os dados obtidos eram interpretados com o objetivo de se confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas por Hunt e adaptadas pela autora.

Observou-se que as medidas sugeridas por Hunt eram

aplicadas em função do número de alunos e em função do nível de escolaridade, o que se observou uma diferença acentuada de uma característica a outra.

A autora, no Índice de Subordinação, testou-o em função do tipo de orações subordinadas e chegou a sugerir que as transformações geradas desses três tipos de subordinadas (adverbial, substantiva e adjetiva) são introduzidas na gramática do falante, numa fase posterior de desenvolvimento mental. A autora constatou também, o declínio na frequência de uso das orações subordinadas adverbiais, com o aumento do nível de escolaridade.

A conclusão final, após testadas as medidas, apresentaram diferenças registradas em relação às medidas aplicadas, ora para um grau maior, ora para menor.

Observou-se que o excesso de cuidado da autora em aplicar a teoria de Hunt a fim de testar a maturidade, demonstrou estar mais direcionada às medidas reveladoras de maturidade. A autora, embora tenha usado as medidas sugeridas por Hunt, talvez tenha pecado por testá-las através do método gerativo-transformacional, ficando assim o enfoque um pouco conturbado entre o que a teoria se propôs a medir ao lado do que a autora pretendeu medir, contudo, foi válido no sentido de se aplicar tal teoria, embora a autora mesmo reconhecendo a importância do desenvolvimento da expressão escrita, não se deteve nesse aspecto, o que a fez chegar parcialmente à sua funcionalidade.

2.2. Ontem

a) A Maturidade Sintática para os Antigos

A preocupação com o estudo da Parataxe e Hipotaxe

não é recente. Já os gregos, como forma manifestante da ma turidade sintática, pela precisão e rigor sintáticos exigi dos na manifestação escrita (vide Retórica, Poética, etc.) preocuparam-se com o assunto.

Tendo nascido a prosa portuguesa clássica nos mol des da tradição greco-latinas e as gramáticas da Língua Por tuguesa, quer filosóficas, quer normativas, atestam a partir de Fernão de Oliveira, Jerônimo Coelho et alii tais moldes, e mesmos tratadistas mais modernos, como: Silveira Bueno, Mat toso Câmara Júnior et alii, salientam tais decalques e por is to, a prosa portuguesa reflete as construções da língua mode lo, ou da língua padrão.

Segundo Said Alii¹ (1964, 2.ed. p.52-54): "Os ter mos completivos e até, o próprio sujeito de uma proposi ção nem sempre se podem expressar por meios de simples vocábulos e combinações de vocábulo ou locuções. Faz-se mister muitas vezes desenvolvê-las de modo que venham a ter a forma de no vas proposições. Estas, atendendo ao papel que desempenham, passam a chamar-se secundárias, dependentes ou subordinadas, denominando-se oração principal, aquela que contém o predica do denotador do fato que mais interessa comunicar ao ouvinte".

Aos termos coordenação e subordinação, prefere a Linguística Moderna, as expressões Parataxe e Hipotaxe.

Na linguagem primitiva empregavam os homens orações umas após outras, que tinham todas a forma de orações princi pais. O discurso tinha feição paratática. Nesta série de proposições havia uma certeza, mas quem eram subordinadas a outras, que as completavam, que as determinavam. Percebia-se a diferença pelo sentido, não pela forma. Criando-se, porém, conjunções apropriadas, ou antes, adaptando-se a esta função vocábulos de outra categoria, pode-se por meio da linguagem estabelecer as variedades da Parataxe e diferenciar esta da Hipotaxe.

Assim diz Silveira Bueno² (1967, 3.ed. p. 187-91):

"A parataxe, ou simplesmente a coordenação das frases no período é um dos tipos mais simples da construção do parágrafo. Assim se expressam todos os que se servem da língua oral no comum da vida social, ligando as orações por copulativas, ou então, o que é mais freqüente ainda, colocando uma frase a pós outra por mera justaposição. Tal característico da língua viva e falada pelo povo teve o seu reflexo na escrita do povo português nos seus primeiros ensaios da prosa literária.

A hipotaxe, isto é, a subordinação, com seus liamos adverbiais, com suas frases relativas, intimamente ligadas à principal, demanda já maior perícia de raciocínio, de pensamento e grande técnica literária. Por isto mesmo, não foi a subordinação, o tipo de construção fraseológica preferido pela língua viva, em tempo algum, e pôs em embaraço não só os escritores, mas também os primeiros clássicos que se viram enleados e emaranhados cada vez mais, nessas circunstâncias adverbiais, nessas orações relativas e integrantes que fazem um todo logicamente articulado. Destes dois tipos resultaram de feitos que vemos repartir-se em todos que se iniciam na arte de escrever: a monotonia das copulativas, a insuportável série de quês, dos ondes, isto é, a confusão do pensamento resultante da dificuldade do prosador medieval em não saber dividir as cláusulas de que se compõe o período.

"Tu viste de teu sobrinho sair un lago e dele sairem nove rios e os oitos eran todos iguaes e o novenno, que derradeiro nacera he tan grande como todos os outros e o lago era mui famoso e mui grande e tu olhaste e viste sobre ti vir um omen que tinha semelhança do verdadeiro crucifixo, e quando desceu e outro si en todo os outros oito rios e no nono se lavava todo" (José de Arimatéia)".

Vê-se que a maior dificuldade da prosa medieval foi a divisão das cláusulas de que se compõe o período. Ora pecou o escritor por excesso, reunindo num só parágrafo, Orações que deveriam estar separadas, formando novos períodos, ora pe

cou por deficiência, separando aquelas que pelo sentido, pela mútua dependência, deveriam estar juntas numa só unidade lógica. Tais defeitos de construção do período lógico só de saparecerão completamente, com os grandes prosadores do séc. XVII. A disciplina intelectual do raciocínio claro e bem ordenado, que lhes dará a filosofia escolástica, será a grande causa de tão procurado e tão tardiamente encontrado recurso literário.

Na prosa, ainda seria necessário distinguir a narração da dissertação. Quando se tratava de contar fatos e acontecimentos objetivos a que o escritor assistia como simples espectador, as dificuldades eram menores. Existia já, vocabulário suficiente e depois das primeiras traduções latinas já se havia formado também certo número de expressões e torneiros de frases de que todos se valiam com o mesmo gosto e desenvoltura. Quando, porém, se fazia necessário pensar, meditar, para do seu próprio íntimo arrancar as idéias, os pensamentos, então os obstáculos eram maiores. O vocábulo abstrato ainda estava por se formar e era mister criar as expressões de tais sentimentos, que ainda não existiam. D. João I, o primeiro não só no título hierárquico, mas também na glória do prosador, dá-nos muitos exemplos em sua obra "Livro de Montaria". Quando reproduz métodos de montar, regras de bem criar cães e etc.", mas quando quer explicar as diferenças entre algumas expressões, entra em suores e faz-nos sofrer com as dificuldades de expressão".

A abordagem da Parataxe e da Hipotaxe requer em documento mais profundo, ou seja, dever-se-ia considerar o uso de tal modelo desde as noções de seqüência e sintagma até aos sintagmas periodológicos³, entretanto, por razões de deli

(3) "A hipotaxe se constitui de dois ou mais sintagmas oracionais, formando um sintagma maior, que é o sintagma superoracional, ou periodológico, que pode ser ao mesmo tempo composto por parataxe e hipotaxe". Cf. AZEVEDO FILHO, Leogedário A. de. Para uma gramática estrutural da língua portuguesa. op. cit. p. 93

mitação do nosso trabalho é que preferimos uma abordagem mais expositiva do assunto.

Finalmente, se os grandes gramáticos, filólogos e filósofos, acharam que a Hipotaxe ou a utilização correta e adequada da subordinada manifesta um grau de maturidade sintática, o próprio Hunt se propôs a testá-la, nossa tese, embora anacrônica quanto à forma escrita e sincrônica no sentido de tempo, vem ao encontro de tais idéias, no sentido de se aplicar princípios para observarmos se realmente se efetua tal afirmação.

b) Uso dos Conectivos

A importância do uso de conectivos na língua escrita e falada é vital, pois, está constantemente a substituir as formas gramaticais, dando-lhes matizes novos de significados e um cunho preferentemente sentimental.

Vejamos esta frase própria da língua escrita: "Não leve o chapéu, se lhe não agrada". A ligação entre as duas orações do período é perfeita, rigorosamente lógica: vem primeiro a oração principal, depois a subordinada, precedida da conjunção condicional se. Mas a língua corrente, prefere a essa frieza intelectual, própria de gabinete, o alvoroço ativo do sentimento próprio da vida comum. E diz assim: "Não lhe agrada o chapéu? Então não o leve! Houve aqui um verdadeiro terremoto. Em primeiro lugar, desapareceu a ligação lógica, introduzida pela condicional se. A ordem dos elementos da frase foi invertida; e a entoação mudou por completo, passando de narrativa a interrogativa e exclamativa. Por toda frase agora há um calor de alma, uma intensidade que não ha

via na primeira.

M. Rodrigues Lapa⁴ (1965, 4.ed. p.150-1) nos dá um outro exemplo da linguagem escrita: "Não tira resultado, embora trabalhe muito". O caráter abstrato da idéia concessiva e o verbo no conjuntivo não são muito do agrado da expressão oral. Por isso diz-se antes: "Trabalha como um moiro (árabe), mas não tira resultado". A frase tornou-se mais concreta e pitoresca com a introdução daquela imagem e a idéia concessiva foi substituída por uma idéia adversativa, expressa por mas, com o verbo no indicativo".

Estas interferências do estilo oral têm muita importância como vamos ver, no estudo das conjunções, limitado por nós quase que exclusivamente. Alguns conectivos como o e, o mas, apresentam maior interesse para a Estatística. A copulativa e, ora expressa movimento ininterrupto, v.g. "Vejo-a surgir e correr e inclinar-se, com os olhos cerrados, e fugir e desfazer-se e desaparecer..... do arvoredo", ora expressa intensidade afetiva, v.g. "Os seus últimos dias foram uma longa e exaustiva luta com a morte" (Paço d'Arcos), ora exprime a linguagem da alma, como uma espécie de interjeição. O conectivo "mas", ora expressa oposição, valor acessório de causa e etc.

Note-se que a língua usual, que se caracteriza pelo seu tom apressado e afetivo, dispensa perfeitamente esses nexos lógicos que são as conjunções ou substitui-os por outros a seu modo. Na chamada construção assindética, desaparece a ligação gramatical e em vez dela temos o jeito expressivo do falar, a entoação que a substitui com vantagem.

Vejamus esta frase, construída logicamente "Está um pouco frio, mas não faz mal!" O estilo oral vai exprimir perfeitamente essa relação adversativa, dizendo assim: "Está um pouco frio, não faz mal". O modo de dizer que aqui não se pode representar, variou consideravelmente e adquiriu no segundo elemento da frase, um tom relevante e exclamativo, que

é uma indicação segura para o ouvinte.

Com as conjunções subordinativas, sucede o mesmo. Esta oração causal "Não posso entrar, porque a porta está fechada", prefere-se a linguagem corrente do pensamento, àque-la dura partícula abstrata e corriqueira - "Não posso entrar: a porta está fechada". Simplesmente passou-se da linguagem lógica para a linguagem afetiva, porque a noção de causa se deu agora num tom sentimental que não tinha no primeiro período.

Pelo enlace subordinativo, concatenam-se as orações moldes de um raciocínio verbal, rigorosamente desenvolvido. Mas há, paralelamente, a possibilidade de uma construção que podemos chamar psicológica. Aí, as idéias de maior interesse se apresentam destacadas e aparentemente soltas da trama lógica⁵, sob o aspecto de perguntas e exclamações.

Usado com habilidade e sem exagero, esse meio de formulação verbal alivia a exposição e a tensão de espírito do ouvinte ou do leitor.

Linguisticamente, fica rompido um período composto por subordinação, exprimindo-se um pensamento, imanentemente de caráter subordinativo, numa frase autônoma (interrogativa ou exclamativa).

Câmara⁶ (1951, p.93) nos remete a um exemplo: "Alexandre Herculano, nos Opúsculos, para nos dizer em essência - não creio que houvesse ou haja hoje um democrata mais virulento do que Hildebrando, opta por uma formulação em que o pensamento, objeto dessa crença, surge em primeiro lugar, numa pergunta independente e a sua convicção a respeito se concretiza, em incisiva e imediata resposta. "Houve, há hoje, um democrata mais virulento do que Hildebrando: Não o creio (Vol.

(5) CÂMARA, (1951) p. 93. "A análise mental que evidencia a relação entre a frase e os pensamentos por ela expresso tem o nome tradicional de análise lógica: lógica, porque se trata de uma decomposição da enunciação e da atividade mental correlata: lógica porque se concretiza no exame da expressão verbal (gregos-logos: palavra).

III, p. 52; 1886)".

O recurso, foi, é claro, aproveitado pelos escritores que viram nessa separação de representações um elemento de pitoresco, um acréscimo de visualidade: "Vieram as águas do inverno, tiveram de se afastar". Se construíssemos "gramaticalmente" o período, escreveríamos: "Tiveram de se afastar, porque vieram as águas do inverno". É um modelo de bom raciocínio: primeiro registrar-se-ia o fenômeno, em seguida, explicar-se-ia a causa. Outras vezes, para sair da estreita clausura gramatical, os escritores usavam os mais variados processos de coordenação e subordinação, fugindo como rasgo de estilo, aos cansados e por vezes duros morfemas que a Gramática preconiza, v.g. "A carreira como se vê foi boa, quando começa, senão (=mas) quando acaba", "Esse livro esqueceu depressa: é que (=porque) não era bom". Note-se que as equivalências dadas entre parênteses têm um valor de aproximação, o que vem a comprovar que graças à liberdade criadora, descobre-se constantemente novos modos de exprimir-se, resultante de uma sãbia e genial adaptação do material existente.

3. Língua Escrita e Língua Falada:

Diz o professor Mattoso Câmara Júnior⁷ (1977, 7.ed. p. 155) as seguintes palavras: "O homem é apenas metade de si mesmo; a outra metade é a sua expressão".

A língua é usada não só como instrumento de comunicação, mas, principalmente, deve tornar-se uma boa comunicação, feita com correção, eficiência e beleza. Se a função da língua é a comunicação, o ensino da mesma, também deve atender-se a idêntico propósito: aperfeiçoar o instrumento de comunicação falante-ouvinte. Ora, isso implica tanto no desenvolvimento da expressão como no da compreensão. Nós nos expressamos e compreendemos oralmente, quando respectivamente falamos e ouvimos; nos expressamos e compreendemos por escrito, quando respectivamente exercemos o ato de escrever e ler. São duas formas distintas de entrar em comunhão com o outro. A comunicação oral é anterior, é mais freqüente e de inevitável importância na vida social; a escrita, entretanto, exige mais cultivo e maior aprendizagem.

Sendo o conteúdo deste trabalho restrito à comunicação escrita, observou-se que a análise das redações desta pesquisa, deparou-se com problemas referentes a idéias incompletas e desordenadas, geradas pela interferência do código oral.

Para tal, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações em torno dos dois códigos em referência.

Em qualquer convívio social, a língua é, em primeiro lugar, falada, já que a escrita pressupõe determinado grau de cultura. Todos aprendemos a falar, e podemos aprender a escrever, exceção feita a alguns casos patológicos ou de pessoas anormais. Entretanto, cumpre a escola ensinar ao educando a falar com propriedade, dentro das estruturas da língua

gua e levá-lo a uma atividade posterior, que é a habilidade de expressão escrita, que embora não padronizada, com um grau de liberdade criativa, levará o educando a adquirir facilidade de expressão e uma comunicabilidade natural, desprovida de artificialismos arcaizantes.

Sabe-se que a língua escrita, é por sua natureza, distinta da falada. Emprega, sobretudo, palavras diferentes de caráter mais antiquado, quando se trata de estilo narrativo. Já a língua falada não pode deixar de ser a verdadeira língua, aquela que nos sai espontânea da alma. Compreende-se bem que, quanto mais culto se é, mais a língua escrita tende a diferenciar-se da língua falada. O homem do povo que mal sabe escrever, quase redige como fala. Quem está diante de uma folha de papel, sente sempre uma dificuldade, uma responsabilidade. A consciência diz-nos que, não se deve escrever inteiramente como se fala, mas também nos previne de perigos que há em nos afastarmos demasiado dessa linguagem natural e familiar, que traz em si todas as energias da alma. Para ilustrar tal importância, vejamos o que Madre Olívia⁸ (1976, p. 12) tem a nos dizer: "Por que a escola não ensina também a linguagem familiar? Por que não cuidaria desta para depois chegar aos escritores? Por que o nosso falar cotidiano não merece lugar no ensino do Português? Mostrar só grandes modelos não seria deixar lacunas? Esse problema gera uma insegurança no educando, pois seria necessário que o mesmo sentisse um elo entre a teoria e a prática ao seu redor. Na verdade, nem o próprio professor, com raríssimas exceções, vale-se da rigidez normativa, que impinge a seus discípulos". Entretanto Vendreys⁹ (apud Câmara, 1974, p. 168), ao comparar a língua oral com a escrita, rotula esta como "sendo um conjunto normatizado e generalizado em oposição à língua cotidiana com suas variantes sociais".

Dai resulta que o equilíbrio das normas gramaticais adicionadas a um grau de criatividade, isto é, saber dispor

as idêias com clareza, são prê-requisitos essenciais e ausentes, por parte do aluno, pois, não havendo criatividade não se obtêm um bom trabalho, mesmo que não ocorram erros na forma.

Em suma, a linguagem tem uma função prática imprescindível na vida humana e social; mas como muitas outras criações do homem, pode ser transformada em arte, isto é, numa fonte de mero gozo do espírito. São duas coisas distintas: O aspecto prático e artístico da linguagem. Neste, ela vem a constituir a literatura e deve ser boa no sentido de produzir em nós um auto-prazer estético ou gozo estético. É uma excelência em sentido estrito, que não cabe confundir com o sentido amplo - que se substancia na boa formulação e na communicação do pensamento.

Daí resultar uma consequência inevitável dessas duas verdades, que é cada um de nós ter de saber usar uma boa linguagem para desempenhar o seu papel de indivíduo humano e de membro de uma sociedade humana. "Não se pode admitir que um instrumento tão essencial seja mal conhecido e mal manejado".¹⁰ (Mattoso, 1972, p. 10).

Refletindo as idêias de Mattoso, é que se faz necessário o papel do professor em relação ao bom desempenho desse binômio língua falada/língua escrita. O professor deve desenvolver atividades, a fim de despertar no aluno, a real necessidade da comunicação escrita. Sabe-se, porém, que apesar de resultados satisfatórios, o preparo de tal habilidade requer conhecimento e manuseio e estes por sua vez, exigem estudo e experiência. É como afirmou-se anteriormente "apropriação pela pena", um manuseio que complementa e até conssubstancia a linguagem oral.

Escrever bem resulta, pois, de uma técnica elaborada, que tem de ser cuidadosamente adquirida. Sim "cuidadosamente adquirida", porque depende muito em menor grau do que falar bem, ou seja, dos recursos próprios que o indivíduo en

contra, a fim de concretizar seu pensamento, isto é, das qualidades naturais próprias do indivíduo, do seu manuseio, ou ainda, do seu "jeito", enfim em saber exprimir-se.

Uma vez compreendida a importância da boa linguagem, é que podemos apreciá-la nos seus dois tipos distintos: oral e o escrito.

Em face de tais considerações em torno da dicotomia língua escrita e falada, enfatizaremos essa abordagem, em linhas gerais, no item próximo, item este, que vai tratar da problemática "Redação no contexto moderno" o que se pode chamar de causa e efeito da existência de tais fatores.

4. Redação - uma abordagem no contexto moderno

De tudo que foi exposto, parece ser a causa maior e fator decisivo da inadequação do ensino de 1º e 2º graus, a problemática "REDAÇÃO", atividade geralmente usada para verificar a capacidade de expressão escrita do aluno. A dificuldade apresentada em nosso atual estudante em não saber usufruir dos privilégios que a habilidade de expressão escrita oferece, parece ser um dos grandes impasses do educando na atualidade. Organizar o pensamento é condição básica para redigir, de maneira concreta e adequada. Mas, onde estaria tal falha? Na ausência de um conhecimento científico por parte dos professores que levam à complexidade da língua nas duas modalidades (oral e escrita)? ou, estaria no próprio desconhecimento do nosso atual estudante que já não reflete, não possui mais propriedade de pensamento?

Para evidenciar tais questionamentos, vejamos alguns posicionamentos: Cláudia¹¹ (1976, p. 52 a 62) afirma: "este conhecimento constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para o uso desta estrutura na modalidade escrita". O aluno desconhece, não os instrumentos gramaticais, mas suas regras de uso no discurso reflexivo escrito. Parece que o que Cláudia quer afirmar é que a estratégia a ser utilizada pelo estudante na organização sintático-semântica de sua redação, deveria ser normalmente a aplicação de regras de uso da modalidade oral no discurso reflexivo. Mas evidencia que isto não acontece. Isto quer dizer que os alunos são expostos a textos dissertativos escritos e treinados com vistas à elaboração da redação, e esta instrução atua no sentido de impedir ou bloquear a adaptação natural de que o aluno dispõe e que utiliza na modalidade oral do discurso reflexivo escrito.

Genouvrier e Peytard¹² (1974, p. 22) afirmam: "Igualmente revelador é o fato de a pedagogia do português, em nosso ensino primário, conhecer tão pouco e tão mal a prática dos exercícios e técnicas de elocução: toma-se por pretexto a maneira desajeitada como se expressam oral os nossos jovens alunos. Mas sua inaptidão para a expressão escrita, não é acaso maior e mais grave? E contudo ninguém pensaria em negligenciar o exercício de redação. Por quê? Porque a redação usufrui o prestígio da escrita. Nada mais é (deixado de lado qualquer comparação de níveis) do que uma lição de escrita, corolário necessário da lição de leitura. Mesmo quando o aluno faz um esforço de originalidade e de imaginação, não redige seu parágrafo sem o modelo próximo ou remoto, daquilo que leu. Pois é no livro de leitura que se acha a língua elegante e correta.

Não nos enganemos quanto a isto: na escola, o aluno fala sobre a escrita e com modelo de escrita. Por mais imperfeito que seja esse modelo, ele existe como restrição. O aluno sente com razão que a escola leva a uma linguagem distinta do que ele empregou até o momento. Essa linguagem nasceu com o livro de leitura e fortifica-se pela prática da leitura e sua imitação. A situação lingüística do aluno é a de quem toma gradualmente consciência de que se consegue falar corretamente lendo e escrevendo corretamente".

Para ilustrar as afirmações acima, observa-se que o professor, ao deparar-se com técnicas para o treino e preparo da redação, absorve-as e assume-as com zelo, porém a maioria das vezes, não reflete se as mesmas trarão resultados no sentido de equilibrar o uso das duas modalidades (oral e escrita). Parece ser o melhor treino para uma posterior atividade, que é a redação, começar pela compreensão da leitura. Sabe-se que textos oferecidos aos alunos de uma série, serão idênticos em complexidade aos textos que um aluno produz satisfatoriamente na série a seguir e é com o treino da leitura

seguida de um amadurecimento oral do assunto em pauta, feito em sala, de modo que se deixe o aluno falar, argumentar, colocar para fora suas idéias, que trará somente bons resultados, uma vez que as estruturas as quais esperamos que eles produzam numa determinada série, já estarão bem firmados pela leitura na série anterior. Nós, durante nossas atividades de leitura e redação, ministradas em sala de aula aplicávamos freqüentemente tal técnica e observávamos que as estruturas sintáticas produzidas por nossos alunos melhoravam gradativamente.

Estudos e pesquisas lingüísticas afins, aplicadas à redação, têm sido feitos com muito êxito. Argumentos diretos e indiretos foram construídos e repetidos para defender a importância da gramática tradicional, mesmo para o ensino da língua escrita: a gramática ajuda a desenvolver o raciocínio e a reflexão, facilita a compreensão da leitura, cria uma consciência clara dos princípios que educam para um estilo correto, elegante e isento de erros; a análise sintática com sua nomenclatura rígida e suas definições precisas, não só ajuda a classificar orações e analisar temas, mas é insubstituível no ensino de português. Tais informações tão comuns, entretanto, quando aplicadas isoladamente, revelam-se gratuitas e até prejudiciais. Vejamos o que Braddock¹³ (1963, p.10) tem a nos dizer: "O ensino da gramática formal tem um significado, ou até - porque habitualmente desloca instruções, e exercícios para a composição real - um efeito pernicioso no a perfeiçoamento da redação".

Em relação à análise sintática diz-nos com muito a certo Manuel B. Brito¹⁴ (1979, p. 11): "é anticriativa, por prejudicar o exercício aberto da investigação. É anti-língua por prejudicar o enfoque de outros aspectos mais importantes do idioma. É anti-pedagógica, em último caso, por estabelecer um clima desfavorável ao estudo, primeiramente desse conteúdo e, por via dele, da própria língua".

Vê-se que, refletindo sobre as idéias de tais autores, construir princípios, aplicar regras, vasadas em uma terminologia gramatical, a fim de sanar a deficiência do aluno, é anti-pedagógico, anti-lingüístico e até anti-criativo para o professor de língua materna, pois sabemos que, sendo o código lingüístico uma realidade bem mais dinâmica do que o ensino de regras puramente decoradas e por terminologia, tiram o poder criativo da própria língua. O bom professor deve aplicar tais princípios adaptados a uma realidade concreta da língua, que o aluno apresenta, de modo que venha tornar mais agradável o gosto pela língua materna, fazendo antes de mais nada, um veículo de comunicação, o que sempre foi, é e será.

Ainda com relação à capacidade de aprendizagem da leitura e escrita, não bastam indagações sobre o nível e a idade intelectual. Precisamos, antes de tudo, classificar as dificuldades. William Gray¹⁵ (in: CARNEIRO, Orlando Leal, 1959, p. 135) assim classifica as dificuldades do ensino da leitura e diagnostica as causas dessas dificuldades para o exercício do ensino da leitura: "a) dificuldade para o exercício do ensino da leitura; b) dificuldade para a leitura mecânica oral; c) dificuldade para a leitura silenciosa; d) dificuldade para a interpretação e para a reprodução do material lido. "Gray, ainda menciona algumas dificuldades do ensino da leitura, como: "a) imaturidade dos hábitos de linguagem, falta de exercícios sistemáticos, imaturidade geral, etc. A última coisa é das mais importantes, por isto se suscita o problema da maturidade na capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita. É que a maturidade não é só inteligência, mas capacidade de observação e de atenção sensorial e posse de certos conhecimentos gerais".

Vê-se que o estudo da maturidade sintática, tem sido preocupação por parte de estudiosos e pesquisadores que tem aplicado teorias, a fim de expandir o conhecimento e o posterior amadurecimento na capacidade oral e escrita.

A fixação da linguagem pela escrita, evidencia certos tipos de problemas, que a situação de produção do texto oral ajuda a contornar. Sabe-se que a escrita não é a reprodução de um texto oral, mas sim, uma modalidade de manifestação da linguagem que tem condicionamentos próprios. Produzida para um destinatário impossibilitado de captar variáveis situacionais, diretamente ligadas aos textos produzidos, essa modalidade é mais exigente em termos de esforço que deve ter o escritor (destinador ou locutor) no momento em que redige. Aí reside basicamente o fenômeno da argumentação, um mecanismo ativado com um fim prático: o de provocar adesão do ouvinte para a posição do destinador. Colocada dessa forma, a argumentação poderia se valer dos mais variados meios. Inclusive meios não lingüísticos. É o que Aristóteles chama de provas extratécnicas. Nessa perspectiva, "argumentar" significa a utilização de meios de linguagem suficientes e adequados para o êxito dos intentos do locutor.

Há, portanto, um instrumento presente no indivíduo que o faz aproximar-se desta arte de escrever - que é a redação. Não é uma prerrogativa dos literatos, senão uma atividade social indispensável, para a qual falta, não obstante, muitas vezes, uma preparação preliminar. Por outro lado, a arte de escrever, na medida em que consubstancia a nossa capacidade do pensar e do sentir, vem desenvolver no indivíduo, condições necessárias, a fim de firmar raízes na nossa própria personalidade.

Para tal, vejamos o que Buffon¹⁶ apud Cruz (in: Arte da composição e do estilo, 1959, p. 9) nos diz a respeito desta arte: "Escrever bem é: PENSAR BEM, isto é, meditar o assunto, estudá-lo e compreendê-lo nas suas variadas faces; é ruminá-lo, assimilá-lo, torná-lo familiar. SENTIR BEM. Para sentir o assunto, a condição indispensável é amá-lo, porque o que se ama, gera um sentimento, sensibiliza-se e como ve-se diante dele como na presença de um painel artístico. Pa

ra isso, importa não se afigurar que o assunto é difícil ou pouco interessante e destruir qualquer antipatia que se lhe vote. EXPRESSAR BEM o assunto, é externá-lo com palavras próprias e convenientes às idéias que encerra". Portanto, escrever bem é, conclui Buffon, "possuir simultaneamente, espírito, alma e gosto", condições necessárias da composição e/ou da redação.

Das palavras de Buffon e tantos autores, pode-se deduzir que não é fácil escrever bem. Escrever bem, resulta de um aperfeiçoamento constante, de um aprendizado onde as qualidades inatas (inteligência, memória, criatividade, etc) poderão ser ampliadas em maior ou menor quantidade.

Uma vez que o exercício de redação tem ocupado destaque no aspecto escrito da língua, treinar o aluno para escrever bem, será sempre tarefa, essencial do professor de ensino de língua, para que este se conscientize e se interesse em zelar melhor pelo uso dessas duas modalidades (escrita e oral) a fim de exercer melhor sua função de indivíduo e comunicador no meio social.

5. Hipóteses

a) É possível uma gradação constante, em relação à maturidade sintática, em alunos de 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau, ou há uma defasagem de tal aspecto em tais fases.

$$H_0 : 3a. = 5a. = 8a. = 2a. \text{ do } 2^\circ \text{ grau}$$

b) É fática uma gradação da maturidade sintática em alunos de 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau.

$$H_1 : 3a. < 5a. < 8a. < 2a. \text{ do } 2^\circ \text{ grau}$$

c) A maturidade sintática será mais evidente na 2a. série do 2º grau, porém, não apresentando diferenças significativas nas séries anteriores.

$$H_2 : 3a. < 5a. < 8a. \text{ embora menos evidente que a } 2a. \text{ do } 2^\circ \text{ grau.}$$

6. Objetivos da Pesquisa

6.1. Geral

a) Observar o grau de maturidade sintática com a descrição dos fatores que levam à complexidade de um texto, observadas em redações de 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau.

A partir de tal descrição, poder-se-á, então, sugerir e adaptar algumas metas, que poderão servir de ponto de partida para a complexidade em exercícios de leitura e redação.

6.2. Específicos

a) Aplicar o quadro proposto por Kellogg W. Hunt, em cada série, a partir do levantamento nas redações, levando-se em conta os seguintes aspectos: número de palavras (a ser controlado), número de orações, número de orações não subordinadas, índice de subordinação, bem como, o comprimento médio das orações e do período (a ser medido através da unidade T).

b) Sugerir a partir das redações analisadas, orientações, que visem a melhorar tal complexidade sintática.

NOTAS DO CAPÍTULO II

1. SAID ALII, 1964, p. 52-54.
2. SILVEIRA BUENO, 1967, p. 187-91.
3. AZEVEDO FILHO, 1971, p. 93.
4. LAPA RODRIGUES, 1965, p. 150-1
5. CÂMARA, 1951, p. 93.
6. _____, 1951, p. 93.
7. _____, 1977, p. 155.
8. OLÍVIA MADRE, 1976, p. 12.
9. VENDREYS, apud CÂMARA, 1974, p. 168.
10. MATTOSO CÂMARA, 1972, p. 10.
11. LEMOS CLÁUDIA, 1976, p. 52-62.
12. GENOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 22.
13. BRADDOCK, 1963, p. 10.
14. BRITO, 1979, p. 11.
15. GRAY WILLIAM, apud CARNEIRO ORLANDO LEAL, 1959, p. 135.
16. BUFFON apud CRUZ, 1959, p. 9.

CAPÍTULO III

3. Objetivo e Delimitação do Trabalho

A presente dissertação tem por objetivo observar o grau da maturidade sintática com a descrição dos fatores que levam à complexidade de um texto, através de levantamento em tabelas e gráficos, observados em redações de alunos de 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau 2a. série do 2º grau (área saú de), de uma escola particular de Manaus.

Como uma análise completa do grau de maturidade sintática nas redações da população, alvo desta pesquisa, envolveria uma abordagem mais ampla, por razões de tempo e limitação do trabalho, deixou-se de analisar outros aspectos na teoria a ser empregada.

Inicialmente, foram considerados os aspectos relativos ao número de palavras, aspecto este necessário de ser controlado, para se obter um grau equilibrado, a fim de se controlar as variáveis a serem analisadas, posteriormente. Decidiu-se, portanto, o controle de 150 palavras por redação, ou seja, um montante de 18.000 palavras da amostra total, corpus expressivo ao que se pretende analisar.

Posteriormente, passou-se à análise qualitativa e quantitativa do conteúdo, levando-se em conta os seguintes aspectos: número de palavras, número de orações, número de orações não subordinadas, Índice de Subordinação, Comprimento Médio das Orações e do Período medido pela Unidade T (unidade

mínima terminal).

A razão precípua para a escolha de alunos de 1º e 2º graus em tais séries, prende-se a dois fatos: primeiro por que a problemática vigente está voltada ao ensino do 1º e 2º graus; segundo, porque se fôssemos considerar uma seqüência de séries, não haveria uma diferença significativa de uma série a outra, razão pela qual determinou-se a escolha intercalada e em escala progressiva.

Do total das redações aplicadas - 250 - selecionadas apenas 120 (cento e vinte), pois, além do fator controle de palavras por redação, o que nem todas foram satisfatórias em relação a esta característica, por outro lado, algumas apresentavam grafia ilegível. Deixou-se, também, de analisar as redações de alunos que não responderam ao questionário de dados pessoais, pois, o mesmo foi considerado como instrumento indispensável no presente estudo.

3.1. Metodologia

3.1.1. Informantes

Os informantes foram os alunos das séries 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau (área: saúde), do colégio "Instituto Christus do Amazonas", estabelecimento de ensino particular da cidade de Manaus, cujos alunos pertencem à classe média-alta à rica. Tais informantes pertencem a ambos os sexos e a faixa etária varia de 08 a 21 anos. O total de informantes, foi de 120 alunos, ou seja, 30 (trinta) por série analisada.

3.1.2. Instrumentos

O instrumento básico de avaliação para a pesquisa, constituiu-se de redações, sobre um tema que fosse de interesse do meio ambiente da escola (vide apêndice). A razão da diversidade do tema, prende-se ao fato de que segundo Hunt¹ (1970, p. 190) "há crianças que escrevem mais em um determinado tópicos do que outras", daí ser indispensável para a nossa pesquisa, o controle da variável "tema". Contudo, a autora sugeriu alguns temas graduados a cada série, apenas como forma de sugestão (vide em apêndice).

Na mesma linha de trabalho, foi solicitado aos alunos, que respondessem a um questionário (vide apêndice) para se obter informações de nível pessoal, sócio-econômico-cultural de seus familiares. Os dados obtidos, foram os seguintes: nome do informante, escola, série, turma, sexo, data do nascimento, idade em anos e meses, a repetência, o tipo de escola freqüentada anteriormente, a profissão e o nível de escolaridade de seus pais.

Para homogeneizar tais aspectos, controlamos apenas as variações referentes ao sexo, idade e repetência, pois, as mesmas nos seriam suficientes para tratarmos da problemática encetada.

Para controlar o fator "sexo", tal população deveria conter meninos e meninas em quantidade pelo menos suficiente, para a seleção que será realizada através das técnicas de pesquisa a serem utilizadas posteriormente.

No que tange ao fator "idade", preferimos registrá-las como tal, o que nos demonstrou um aspecto surpreendente, alunos de faixas etárias de 8 - 21 anos, vem demonstrar um grau de escolaridade em discordância com o da faixa etária, segundo o que é considerado dentro da pirâmide educacional (vide anexo IB). Entretanto, tal variável parece não influ

ir quanto ao aspecto a que se pretende analisar, porém, foi importante quanto ao aspecto "grau de escolaridade".

Quanto ao fator "repetência", os alunos selecionados poderão ter sido reprovados apenas uma vez. Ainda, à cerca do fator "ocupação", só serão aceitos alunos que sejam exclusivamente estudantes.

Quanto aos outros dados, como, o da profissão e o nível de escolaridade dos pais, preferimos não controlar, pois, segundo pesquisas feitas, chegou-se à conclusão que a influência da família e do ambiente é nula; ou, todo o trabalho aqui se deve ao ambiente escola.

Assim tais critérios de homogeneização, levarão à seguinte composição de quatro grupos homogêneos que correspondem, respectivamente, a 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau. Todos estes fatores apresentar-se-ão através de análises qualitativas, aplicados em quadros e/ou tabelas devidamente observados e adequados.

3.1.3. Tratamento da amostragem

Aplicado o instrumento de avaliação, procedeu-se inicialmente ao levantamento e delimitação dos grupos estudados, demonstrados em tabelas e gráficos (vide em apêndice, a anexos IB, IC e ID), com a finalidade de facilitar o aspecto visual dos levantamentos em cada tabela.

Os dados informativos do instrumento auxiliar (questionário) referentes aos alunos, trouxeram subsídios valiosos na discussão da maturidade sintática, em relação ao bom desempenho lingüístico do educando em tal classe social.

Selecionadas as redações, ou seja, aquelas que ti

vessem um total de 150 palavras por redação, num montante de 18.000 palavras, total este expressivo, em relação ao que se pretende analisar, recorreu-se a um critério estatístico simples, em forma de tabelas descritivas, para que se obtivesse uma visão mais clara dos itens testados na maturidade sintática, encontrados em cada redação analisada.

No final deste trabalho, são apresentados todos os anexos utilizados, que comprovem a análise dos dados, através dos levantamentos realizados nas redações da população pesquisada.

3.1.4. Avaliação

A avaliação dos trabalhos, ou análise dos dados utilizados em cada redação, foi feita através do estudo realizado por Kellogg W. Hunt, em suas pesquisas, como ideal para ser aplicado ao tipo de estudo aqui realizado.

Tal método consiste no controle de palavras. Dentro deste controle, verificar-se-á o número de orações ocorrentes, após o número de orações não subordinadas, para após se calcular o Índice de Subordinação, o Comprimento Médio das Oraçãoes e o Comprimento Médio do Período a ser calculado pela Unidade T (unidade mínima terminal), aplicado a cada redação.

O controle quanto ao número de palavras, obedeceu ao seguinte critério: considerou-se como palavra, qualquer vocábulo claro, presente na redação, bem como os simples e compostos. A ordem de contagem estabelecida, procedeu-se desde o título da redação, até que se atingisse o número de 150 palavras, total este determinado, durante o tratamento da amostragem.

No que tange ao controle do número de orações, ado

tou-se o seguinte critério: a princípio, a contagem do número de orações obedecerá ao número de verbos que se apresentem claros ou elípticos na estrutura de superfície. Ex.:a zona franca tem lojas, indústrias, colégios, cinemas e etc., há nesta elocução um verbo claro na estrutura de superfície, porém, na estrutura profunda posso desdobrar em " tem lojas, tem indústrias, tem colégios, tem cinemas e etc., portanto, 4 (quatro) orações existentes.

Ainda com relação, ao verbo elíptico, diz-nos o prof. José Curi² (1972, p. 60) o seguinte: "Considera-se na estrutura de superfície, as orações de verbo elíptico, quando os termos não forem sinônimos.

Ex.: "Ele viu Eva ou a mulher (termos sinônimos)

porém

Ele comprou uma casa e um carro (termos não sinônimos)"

Houve necessidade de se controlar ainda, no que tange ao número de orações, o problema das locuções verbais que apareceram com uma certa frequência nas redações analisadas. Para tal, considerou-se o que o prof. José Curi³ (1972, p. 62) nos informa: "Temos em português uma locução verbal, quando dois ou mais verbos têm o mesmo sujeito e o último verbo exprime, de fato, a idéia de maior valor. Ex.: Vou deixar de ler bobagens; vou deixar de ler - é a locução verbal; vou deixar de ler - tem o mesmo sujeito (eu); O último verbo - ler - exprime a idéia principal".

Quanto ao aspecto das orações não subordinadas, aplicou-se o critério de Hunt⁴ "Conta-se como oração não subordinada, i.e., "main clause": a principal, a absoluta e as coordenadas".

Na variável Índice de Subordinação a ser calculada de acordo com os métodos propostos por Hunt, não levaremos em conta a subordinação lógica e tão somente sintática, com o

que, segundo o prof. José Curi⁵, poderemos chegar a duas conclusões: a) adequação do pensamento à língua; e b) a adequação do pensamento à estrutura. Ainda, à cerca deste Índice de Subordinação, considerar-se-á como oração subordinada, a aquela que obedecer tão somente à classificação tradicional da gramática normativa, isto é, segundo os padrões de ensino do uso normativo. No entanto, decidiu-se pela classificação da Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira⁶ (NNGB, 1972).

Para cada série observada, há uma tabela que demonstra os itens analisados em cada redação, assinalando-se o Indice de Subordinação, Comprimento Médio das Orações e do Período e a Unidade T (unidade mínima terminal). No final, faremos a soma dos itens, calculando-se assim a média total de tais medidas, fatores estes importantes para a comparação dos dados (vide tabelas IV, V, VI e VII).

Seguindo-se essa linha metodológica de correção, procedeu-se à organização de tabelas, que aplicaremos durante a análise da amostra.

ANÁLISE DA VARIÂNCIA - MODELO

Objetivo: Após as médias do Índice de Subordinação, Comprimento Médio das Orações e Unidade T (unidade mínima terminal), demonstradas por nível de escolaridade, verificar-se-á se é significativa ou não tais diferenças apresentadas em tais medidas testadas. Para tal, aplicar-se-á a fórmula da Análise da Variância que tem como objetivo: tentar comparar as médias de um conjunto de variáveis (em nosso caso, 3a., 5a., 8a. séries do 1º grau e 2a. série do 2º grau) afim de se chegar ao valor F (distribuição de probabilidade ou distribuição F).

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	QUADRADO MÉDIO	VALOR DE F
ENTRE AS SÉRIES	SSG			
DENTRO DAS SÉRIES	SSW			
TOTAL	SST			

Onde se lê:

SSG - AMONG SAMPLE SUM OF SQUARES - Soma dos Quadrados entre as amostras (vide em apêndice, fórmula de cálculo);

SSW - WITHIN SAMPLE SUM OF SQUARES - Soma dos quadrados dentro das amostras (vide em apêndice fórmula de cálculo);

F - DISTRIBUIÇÃO DE PROBABILIDADE OU DISTRIBUIÇÃO F: (vide em apêndice, fórmula de cálculo);

TESTE DE TUCKEY

Após aplicada a Análise da Variância nas três medidas testadas, aplicar-se-á o Teste de Tuckey, a fim de se localizar a diferença registrada nas médias, isto é, se tais médias apresentam diferenças significativas.

FÓRMULA DE CÁLCULO:

$$K = K \frac{MSW}{n}$$

Onde se lê:

K = valor tabelado para análise de variâncias, pelo método de Tuckey, com 4 e 116 graus de liberdade;

MSW = Média dos quadrados dentro da amostra;

n = número de redações em cada série.

ANÁLISE DO CORPUS

Série:

Grau:

Nº de redações:

Tema:

Série: Redações:	Nº de palavras	Nº de orações	Nº de orações não subordinadas	Índice de Subordinação	Comprimento Médio das Orações	Unidade T (unidade mí- ma terminal)
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
TOTAL						

ÍNDICE DE SUBORDINAÇÃO POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE - MODELO

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3º	5º	8º	2º
MAIOR POR REDAÇÃO				
MENOR POR REDAÇÃO				
MÉDIO POR REDAÇÃO				

COMPRIMENTO MÉDIO POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE - MODELO

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3ª	5ª	8ª	2ª
MAIOR POR REDAÇÃO				
MENOR POR REDAÇÃO				
MÉDIO POR REDAÇÃO				

UNIDADE T (unidade mínima terminal) POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE
- MODELO

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3º	5º	8º	2º
MAIOR POR REDAÇÃO				
MENOR POR REDAÇÃO				
MÉDIO POR REDAÇÃO				

NOTAS DO CAPÍTULO III

1. HUNT, 1970, p. 190.
2. CURI, José, 1972, p. 60.
3. _____, 1972, p. 62.
4. HUNT, 1970, p. 189.
5. CURI, José, 1974, s/p.
6. NNGB, 197 , s/p.

CAPÍTULO IV

HUNT E A MATURIDADE SINTÁTICA

4. A Pesquisa de Hunt sobre a Maturidade Sintática

O trabalho tem como pressuposto teórico, um estudo feito por Kellogg W. Hunt com alunos de 1a. a 12a. séries em inglês, tendo sido publicado num artigo denominado "Recent Measures in Syntatic Development". Hunt testou a maturidade sintática em tais crianças e chegou a observar, à cerca da estrutura da linguagem, produzidas por essas, o seguinte:

- a) À medida que a criança amadurece, a tendência é produzir mais palavras e/ou orações em qualquer assunto;
- b) À medida que a criança amadurece, as frases que ela usa, tendem a ser longas;
- c) À medida que a criança amadurece uma larga proporção de suas cláusulas são subordinadas.

A maturidade sintática, Hunt definiu em função de três medidas: o Número e Tipos de Orações Subordinadas, bem como o Comprimento das Orações e do Período. A maturidade sintática, neste trabalho, é definida em função do Índice de Subordinação, do Comprimento Médio das Orações e da Unidade T

(unidade mínima terminal).

De acordo com os estudos de Hunt, as crianças, à proporção que amadurecem, vão utilizando um maior número de orações subordinadas. Ele propõe, para isso, uma medida para o cálculo de frequência das orações subordinadas, chamando-a de Índice de Subordinação (Índice de Orações Subordinadas) que é obtido pela divisão do número total de orações subordinadas e não subordinadas (portanto, o total de orações) - pelo número de orações não-subordinadas¹. Tal índice é sempre expresso em fração decimal: o resultado um corresponde sempre às orações não subordinadas e a diferença, além desse um, corresponde às orações subordinadas. Desse modo, se o índice de orações subordinadas obtido for 1,3, isso significa dizer que, para uma oração não-subordinada correspondem 0,3 subordinadas; se o índice obtido for 2,36, isso significa dizer que, para uma oração não-subordinada, correspondem 1,36 subordinadas. O mesmo autor obteve nos seus estudos, os seguintes índices médios de orações subordinadas, respectivamente para o quarto grau, décimo segundo grau escolar e para os adultos superiores: 1,3; 1,4; 1,6 e l. 7².

Uma outra medida a ser testada neste trabalho é a do Comprimento Médio das Orações. O Comprimento das Orações consiste no número de palavras que formam uma oração³. O desenvolvimento sintático, além de ser revelado pelo Índice de Subordinação, pois os estudantes, à medida que amadurecem, empregam um número maior de orações subordinadas, é também revelado pelo aumento do número de palavras nas orações quer subordinadas, quer não-subordinadas.

-
- (1) Conta-se como oração não-subordinada, i.e. "main clause": a principal, a absoluta e as coordenadas.
- (2) Nos graus inferiores ao quarto é ainda menor o Índice de orações subordinadas, segundo Hunt (1970).
- (3) Na contagem dessas palavras, considera-se uma oração: a absoluta, as coordenadas, a principal e a subordinada.

Esse aumento no comprimento da oração⁴ é explicado pela transformação de duas orações numa só: numa delas eliminam-se partes - "deletion" - e as palavras resultantes dessa transformação vão ser incluídas na outra oração que se torna mais longa, embora seja menor que as duas orações iniciais somadas entre si⁵.

Hunt nos exemplifica: "Moby Dick era uma baleia enorme".

Ela (a baleia) morava no mar;
transformando-se uma destas cláusulas (orações) em oração adjetiva - "relative clause transformation" - passa-se da coordenação à subordinação de onde resulta: "Moby Dick era uma baleia que morava no mar". Deste modo e segundo Hunt, aumentando-se o comprimento da oração por esse processo, a nova oração ganha em sucintez, tornando-se a expressão final mais compacta, menos difusa e mais madura. O mesmo autor constatou, em seus estudos, que o Comprimento Médio das Orações, em alunos do quarto grau, era de 6,6 palavras por oração; nos alunos de oitavo grau, havia um aumento de 20% nesse comprimento e, nos do décimo segundo grau, um aumento de 30%.

Hunt propõe para tal, uma medida para cálculo do Comprimento Médio das Orações, que é obtido pela divisão do número de palavras pelo número total de orações.

Finalmente, uma nova medida sintática é proposta por Hunt que a considera muito conveniente para investigar o desenvolvimento sintático e mesmo mais significativa do que o comprimento da oração: trata-se do comprimento da Unidade Terminal Mínima⁶ (ou mínima terminal) ou Unidade T, que vai nos

- (4) Tal aumento é verificado tanto na língua oral como na escrita, segundo Hunt (1970).
- (5) Pode ser uma única palavra modificadora ou um modificador frásico para um substantivo.
- (6) É terminal porque é gramaticalmente aceito, que seu início seja feito com maiúscula e seu término indicado por um ponto. É mínima porque é a unidade menor em que pode dividir-se "a piece of discourse without leaving any sentence fragment as residue" Cf. Hunt, op. cit. p. 197. Coincide como se vê, com o período.

dar o comprimento do período. Esta compõe-se de orações não-subordinadas, às quais podem ou não se associar orações subordinadas. O aumento do número de palavras da Unidade Terminal Mínima resulta, portanto, da combinação de orações, tanto pelo aumento do Comprimento da Oração, como pelo aumento do número de subordinadas⁷.

A medida de cálculo para tal característica, é resultante do produto do Índice de Subordinação pelo Comprimento Médio da Oração.

Eis em síntese, a teoria proposta por tal pesquisador. Vamos testá-la em nossos alunos e verificar se possui veracidade e funcionalidade.

4.1. Fórmula de Cálculo do Tratamento da Amostragem

a) ÍNDICE DE SUBORDINAÇÃO

Número total de orações ÷ número total de orações não-subordinadas.

b) COMPRIMENTO MÉDIO DA ORAÇÃO

Número de palavras ÷ número total de orações.

c) COMPRIMENTO DA UNIDADE TERMINAL MÍNIMA (UNIDADE T)

Índice de Subordinação x Comprimento Médio da Oração.

(7) Segundo o próprio Hunt (1970), em estudantes mais velhos, pode haver combinação de quatro, seis e até oito orações. No adulto pode haver combinação de até doze orações. A habilidade de combinar orações é sinal de maturidade.

ANÁLISE DO CORPUS

4.2. A FÓRMULA APLICADA DE HUNT EM ALUNOS DA 3ª SÉRIE - 1º GRAU

Série: 3ª

Grau: 1º

Nº de redações: 30

Tema: "A cidade onde moro" e/ou "O meu primeiro professor"

Série: 3ª Redações	Nº de palavras	Nº de orações	Nº de orações não subordinadas	Índice de Subordinação	Comprimento Médio das Orações	Unidade T (unidade míni- ma terminal)
01	150	19	14	1,36	7,89	10,73
02	150	16	11	1,45	9,38	13,60
03	150	16	11	1,45	9,38	13,60
04	150	10	9	1,11	1,5	1,67
05	150	19	17	1,12	7,89	8,84
06	150	12	7	1,71	12,5	21,38
07	150	20	15	1,33	7,5	9,98
08	150	21	15	1,40	7,14	10,0
09	150	16	14	1,14	9,38	10,69
10	150	22	17	1,29	6,82	8,80
11	150	19	16	1,19	7,89	9,39
12	150	23	17	1,35	6,52	8,80
13	150	17	12	1,42	8,82	12,52
14	150	21	15	1,40	7,14	10,0
15	150	19	18	1,06	7,89	8,36
16	150	15	13	1,15	10,0	11,50
17	150	21	17	1,24	7,14	8,85
18	150	29	25	1,16	5,17	6,0
19	150	33	19	1,74	4,55	7,92
20	150	15	13	1,15	10,0	11,50
21	150	27	21	1,29	5,56	7,17
22	150	19	14	1,36	7,89	10,73
23	150	25	21	1,19	6,0	7,14
24	150	28	23	1,22	5,36	6,54
25	150	28	17	1,65	5,36	8,84
26	150	25	20	1,25	6,0	7,5
27	150	21	15	1,40	7,14	10,0
28	150	28	22	1,27	5,36	6,81
29	150	36	30	1,20	4,17	5,0
30	150	12	9	1,33	12,50	16,63
TOTAL	4500	632	487	1,30	7,12	9,26

A) Análise da tabela - Resultado parcial

Do quadro acima deduz-se o seguinte:

- a) O Índice Médio de Subordinação registrado nesta série apresenta-se de 1,30, isto significa dizer que, o to tal de orações subordinadas ocorrente representa 30% do total das não-subordinadas;
- b) A respeito deste Índice Médio de Subordinação represen tado acima, pode-se dizer que para cada oração subordi nada, há cerca de 2 (duas) orações não-subordinadas, o que representa um índice bastante fraco;
- c) A variação registrada do Índice de Subordinação foi de 1,06 para o menor (portanto quase nulo) e 1,74 para o maior, o que ainda é fraco;
- d) O Comprimento Médio das Orações foi de 7,12, isto sig nifica dizer que, há em média sete palavras por ora ção;
- e) A Unidade T Média (unidade mínima terminal) registrada foi de 9,26, isto quer dizer que, há em média a presen ça de 9 palavras por período⁸, isto é, parece resultar da adição de palavras em tais períodos.

(8) Para Hunt as orações independentes, ele as denomina de "main clause", isto é, é a principal, a absolu ta e as coordenadas.

4.3. A FÓRMULA APLICADA DE HUNT EM ALUNOS DA 5ª SÉRIE - 1º GRAU

Série: 5ª

Grau: 1º

Nº de redações: 30

Tema: "A minha vocação"

Série/ Redações	Nº de palavras	Nº de orações	Nº de orações não subordinadas	Índice de Subordinação	Comprimento Médio das Orações	Unidade T (unidade mí- nima terminal)
01	150	33	22	1,5	4,55	6,83
02	150	30	26	1,15	5,0	5,75
03	150	32	20	1,6	4,69	7,5
04	150	23	17	1,35	6,52	8,80
05	150	30	13	2,31	5,0	11,55
06	150	32	17	1,88	4,69	8,82
07	150	29	19	1,53	5,17	7,91
08	150	28	16	1,75	5,36	9,38
09	150	26	20	1,30	5,77	7,5
10	150	28	16	1,76	5,36	9,38
11	150	33	23	1,43	4,55	6,51
12	150	32	22	1,45	4,69	6,80
13	150	31	20	1,55	4,84	7,5
14	150	30	22	1,36	5,0	6,80
15	150	27	17	1,59	5,56	8,84
16	150	30	18	1,67	5,0	8,35
17	150	25	15	1,67	6,0	10,02
18	150	31	25	1,24	4,84	6,0
19	150	22	13	1,69	6,82	11,53
20	150	30	21	1,43	5,0	7,15
21	150	27	21	1,29	5,56	7,17
22	150	29	22	1,32	5,17	6,82
23	150	27	21	1,29	5,56	7,17
24	150	29	19	1,53	5,17	7,91
25	150	25	9	2,78	6,0	16,68
26	150	24	15	1,6	6,25	10,0
27	150	23	14	1,64	6,52	10,69
28	150	26	17	1,53	5,77	8,83
29	150	28	21	1,33	5,36	7,13
30	150	27	18	1,50	5,56	8,34
TOTAL	4500	847	559	1,52	5,31	8,07

A) Análise da tabela - Resultado parcial

No quadro acima deduz-se o seguinte:

- a) O Índice Médio de Subordinação registrado nesta série, apresenta-se de 1,52, isto significa dizer que, o total de orações subordinadas ocorrente representa 52% do total das não-subordinadas;
- b) A respeito deste Índice Médio de Subordinação representado acima, pode-se dizer que para cada oração subordinada, há cerca de 2 (duas) orações não-subordinadas, o que representa um índice fraquíssimo;
- c) A variação registrada do Índice de Subordinação foi de 1,15 para o menor (portanto quase nulo) e 2,78 para o maior, o que se considera ser um índice satisfatório;
- d) O Comprimento Médio das Orações foi de 5,31, isto significa dizer que, há em média cinco palavras por oração;
- e) A Unidade T Média (unidade mínima terminal) registrada foi de 8,07, isto quer dizer que, há em média a presença de 8 palavras por período⁹, isto é, parece resultar da adição de palavras em tais períodos.

(9) Para Hunt as orações independentes, ele as denomina de "main clause", isto é, é a principal, a absoluta e as coordenadas.

4.4. A FÓRMULA APLICADA DE HUNT EM ALUNOS DA 8ª SÉRIE - 1º GRAU

Série: 8ª

Grau: 1º

Nº de redações: 30

Tema: "O verde influencia nossa vida"

Série: Redações	Nº de palavras	Nº de orações	Nº de orações não subordinadas	Índice de Subordinação	Comprimento Médio das Orações	Unidade T (unidade míni- ma terminal)
01	150	32	24	1,33	4,69	6,24
02	150	28	19	1,47	5,36	7,88
03	150	28	18	1,56	5,36	8,36
04	150	26	18	1,44	5,77	8,31
05	150	29	20	1,45	5,17	7,5
06	150	23	15	1,53	6,52	9,98
07	150	23	14	1,64	6,52	10,69
08	150	26	10	2,60	5,77	15
09	150	22	13	1,69	6,82	11,53
10	150	24	12	2,0	6,25	12,5
11	150	29	15	1,93	5,17	9,98
12	150	21	18	1,17	7,14	8,35
13	150	25	15	1,67	6,0	10,02
14	150	39	22	1,77	3,85	6,81
15	150	25	16	1,56	6,0	9,36
16	150	29	21	1,38	5,17	7,13
17	150	21	10	2,10	7,14	14,99
18	150	25	20	1,25	6,0	7,5
19	150	22	12	1,83	6,82	12,48
20	150	27	15	1,80	5,56	10,01
21	150	24	19	1,26	6,25	7,88
22	150	20	17	1,18	7,5	8,85
23	150	25	12	2,08	6,0	12,48
24	150	17	8	2,13	8,82	18,79
25	150	25	19	1,32	6,0	7,92
26	150	25	14	1,79	6,0	10,74
27	150	27	18	1,50	5,56	8,34
28	150	30	18	1,67	5,0	8,35
29	150	27	21	1,29	5,56	7,17
30	150	24	13	1,85	6,25	11,56
TOTAL	4500	768	486	1,58	5,86	9,26

A) Análise da tabela - Resultado parcial

- a) O Índice Médio de Subordinação registrado nesta série apresenta-se de 1,58, isto significa dizer que, o to tal de orações subordinadas ocorrente, representa 58% do total das não-subordinadas;
- b) Tal Índice Médio de Subordinação representado acima, nos informa que para cada oração subordinada, há cerca de 2 (duas) orações não-subordinadas, o que representa um índice baixíssimo;
- c) A variação registrada do Índice de Subordinação foi de 1,17 para o menor (portanto quase nulo) e 2,60 para o maior, o que se apresentou como satisfatório;
- d) O Comprimento Médio das Orações foi de 5,86, isto significa dizer que, há em média cinco palavras em cada oração;
- e) A Unidade T (unidade mínima terminal) registrada foi de 9,26, isto quer dizer que, há em média 9 palavras por período¹⁰, isto é, parece resultar da adição de palabras em tais períodos.

(10) Para Hunt as orações independentes, ele as denomina de "main clause", isto é, é a principal, a absōluta e as coordenadas.

4.5. A FÓRMULA APLICADA DE HUNT EM ALUNOS DA 2ª SÉRIE - 2º GRAU

Série: 2ª (área: saúde)

Grau: 2º

Nº de redações: 30

Tema: "O que fazer com o nosso pouco combustível"

Série: Redações	Nº de palavras	Nº de orações	Nº de orações não subordinadas	Índice de Subordinação	Comprimento Médio das Orações	Unidade T (unidade míni- ma terminal)
01	150	23	10	2,3	6,52	15
02	150	24	13	1,85	6,25	11,56
03	150	22	17	1,29	6,82	8,80
04	150	21	13	1,62	7,14	11,57
05	150	30	21	1,43	5,0	7,15
06	150	20	11	1,82	7,5	13,65
07	150	22	14	1,57	6,82	10,71
08	150	19	15	1,27	7,89	10,02
09	150	25	17	1,47	6,0	8,82
10	150	29	16	1,81	5,17	9,36
11	150	23	16	1,44	6,52	9,39
12	150	21	11	1,91	7,14	13,64
13	150	19	14	1,36	7,89	10,73
14	150	26	20	1,30	5,77	7,5
15	150	17	13	1,31	8,22	11,55
16	150	26	13	2,0	5,77	11,54
17	150	25	17	1,47	6,0	8,82
18	150	26	16	1,63	5,77	9,41
19	150	32	19	1,68	4,69	7,88
20	150	22	8	2,75	6,82	18,76
21	150	16	14	1,14	9,38	10,69
22	150	21	13	1,62	7,14	11,57
23	150	35	13	2,26	4,29	11,54
24	150	23	18	1,28	6,52	8,35
25	150	19	16	1,19	7,89	9,39
26	150	27	17	1,59	5,56	8,84
27	150	20	14	1,43	7,5	10,73
28	150	29	20	1,53	5,17	7,91
29	150	21	17	1,24	7,14	8,85
30	150	28	20	1,40	5,36	7,5
TOTAL	4500	711	456	1,56	6,33	9,87

A) Análise da tabela - Resultado parcial

- a) O Índice Médio de Subordinação registrado nesta série apresenta-se de 1,56, isto significa dizer que, o total de orações subordinadas ocorrente, representa 56% do total das não-subordinadas;
- b) Tal Índice Médio de Subordinação representado acima, nos informa que, para cada oração subordinada, há cerca de 2 (duas) orações não-subordinadas, o que representa um índice baixíssimo;
- c) A variação registrada do Índice de Subordinação foi de 1,14 para o menor (portanto quase nulo) e 2,75 para o maior, o que representa um índice satisfatório;
- d) O Comprimento Médio das Orações foi de 6,33, isto significa dizer que há em média 6 (seis) palavras em cada oração;
- e) A Unidade T (unidade mínima terminal) registrada foi de 9,87, isto quer dizer que, há em média 9 palavras por período¹¹, isto é, parece resultado da adição de palavras em tais períodos.

(11) Para Hunt as orações independentes, ele as denomina de "main clause", isto é, é a principal, a absoluta e as coordenadas.

5. ÍNDICE DE SUBORDINAÇÃO POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3º	5º	8º	2º
MAIOR POR REDAÇÃO	1,74	2,78	2,60	2,75
MENOR POR REDAÇÃO	1,06	1,15	1,17	1,14
MÉDIO POR REDAÇÃO	1,30	1,52	1,58	1,56

a) Comentário

O quadro acima nos diz que:

Comparando-se os Índices de Subordinação Médios apresentados acima, confirmou-se o aumento do número de o

orações subordinadas com a elevação do nível de escolaridade¹⁶. Entretanto tal aumento foi ascendente até a 8a. série, fato que nos chamou atenção.

Observa-se que na 2a. série (2º grau) o índice baixou, embora não tão relevante.

A seguir, aplicar-se-á a análise da variância a fim de constatar se é significativa tal diferença.

(16) Se o Índice de Orações Subordinadas tende a ser mais elevado na expressão escrita à medida que a idade aumenta, revela-se um aspecto específico da língua escrita, aumentando sua complexidade muito depois que as estruturas sintáticas de base foram dominadas na língua oral. Cf. PETERFALVI, op. cit., p. 131.

5.1.

ANÁLISE DA VARIÂNCIA

FONTE DE VARIACÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	QUADRADO MÉDIO	VALOR DE F
ENTRE AS SÉRIES	1,69 SSG	3	0,56	7,97
DENTRO DAS SÉRIES	11,96 SSW	116	0,10	
TOTAL	13,65 SST	119		

Onde se lê:

SSG - AMONG SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados entre as amostras (vide em apêndice)

SSW - WITHIN SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados dentro das amostras (vide em apêndice)

SST - TOTAL SUN OF SQUARES - Total da soma dos quadrados das amostras (vide em apêndice)

F - DISTRIBUIÇÃO DE PROBABILIDADE OU DISTRIBUIÇÃO F (vide em apêndice)

a) Resultado Geral

O quadro acima nos informa o seguinte:

O valor de F encontrado através da análise da vari

ância foi de 7,97. O valor crítico tabelado para um nível de significância de 5% com 3 e 116 graus de liberdade é de 2,68. Como F calculado é maior que o valor tabelado, conclui-se que pelo menos duas das medidas diferem, ou seja, que há diferenças significativas entre pelo menos 2 (duas) médias encontradas.

Aplicando o teste de Tuckey (vide em apêndice) para verificar quais das médias diferem, adotando o mesmo nível de significância, conclui-se que, somente o Índice de Subordinação da 3a. série (1,30) é diferente dos Índices da 5a. série, 8a. (1,58) e 2a. do 2º grau (1,52); não havendo diferenças significativas entre as últimas séries. Daí se conclui que, a maturidade sintática apresentou uma diferença significativa apenas em alunos da 3a. série do 1º grau em relação às outras séries. Os alunos da referida série apresentaram um Índice de Subordinação menor que os das demais séries, pois a diferença encontrada desta para aquelas foi negativa. Ainda com relação às outras séries que não apresentaram um índice relevante, não significa dizer que foram iguais, isto é, não se pode afirmar que sejam diferentes tais índices. Sabe-se, porém, que não foram relevantes em relação à 3a. série do 1º grau.

O resultado obtido na análise da variância, leva-nos à decisão:

A) Rejeita-se a hipótese nula $H_0 = 3a. = 5a. = 8a. = 2a. (2^\circ \text{ grau})$, uma vez que $1,30 < 1,52 < 1,58 > 1,56$;

A aplicação do teste de Tuckey (vide em apêndice) de significância para localizar a diferença registrada nas médias, oferece resultados que levam às decisões:

a) Rejeita-se a hipótese nula $H_0 = 3a. = 5a. = 8a. = 2a. (2^\circ \text{ grau})$, porque a média da 3a. série é menor que a média da 5a. série, logo há diferenças significativas entre tais séries

quanto ao Índice de Subordinação;

b) Aceita-se a hipótese nula $H_0 = 5a. = 8a. = 2a.$ (2º grau), pois não houve diferenças significativas entre tais séries, isto é, se houve, não foram relevantes quanto ao Índice de Subordinação;

c) Rejeita-se a hipótese nula $H_0 = 3a.$ (1º grau) = 2a. (2º grau), porque a média daquela difere desta, logo há diferenças significativas entre tais séries, quanto ao Índice de Subordinação;

d) Deixa de rejeitar-se em parte a hipótese um $H_1 = 3a. < 5a. < 8a. < 2a.$ (2º grau), pois somente a média da 3a. série apresentou diferença significativa em relação às demais e os resultados daquelas, por sua vez, não foram relevantes;

e) Rejeita-se em parte, a hipótese dois $H_2: 3a. < 5a. < 8a.$ embora a 2a. (2º grau) mais evidente do que aquelas, pois a 2a. (2º grau) não apresentou diferença significativa em relação às séries 5a. e 8a. do 1º grau. Além disso, o valor médio encontrado para a 2a. série do 2º grau (1,56) foi até mesmo menor que o valor médio da 8a. série do 1º grau (1,58).

6. COMPRIMENTO MÉDIO POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3º	5º	8º	2º
MAIOR POR REDAÇÃO	12,5	6,82	8,82	9,38
MENOR POR REDAÇÃO	1,5	4,55	3,85	4,29
MÉDIO POR REDAÇÃO	7,12	5,31	5,86	6,33

a) Comentário

O quadro acima nos diz que:

Comparando-se os Índices Médios obtidos apresenta dos acima, observou-se que não houve um aumento graduado e progressivo do Comprimento das Orações nas séries analisadas

com a elevação do nível de escolaridade¹⁷. Vê-se que $7,12 > 5,31 < 5,86 < 6,33$, logo o aumento graduado deu-se apenas na 3a. série do 1º grau e 2a. série do 2º grau, sendo que esta é bem menor que aquela. Em relação ao aumento graduado da 5a. série para a 8a. série, ou seja, $5,86 < 6,33$, tal diferença não foi tão relevante.

Para tal aplicar-se-á a análise da variância, a fim de se constatar se é significativa ou não tal diferença.

(17) Se o Índice de Orações Subordinadas tende a ser mais elevado na expressão escrita à medida que a idade aumenta, revela-se um aspecto específico da língua escrita, aumentando sua complexidade, muito depois que as estruturas sintáticas de base foram dominadas na língua oral. Cf. PETERFALVI, op. cit., p. 131.

6.1. ANÁLISE DA VARIÂNCIA

FONTE DE VARIACÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	QUADRADO MÉDIO	VALOR DE F
ENTRE AS SÉRIES	49,02 SSG	3	16,34	7,97
DENTRO DAS SÉRIES	237,81 SSW	116	2,05	
TOTAL	286,83 SST	119		

Onde se lê:

SSG - AMONG SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados entre as amostras (vide em apêndice)

SSW - WITHIN SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados dentro das amostras (vide em apêndice)

SST - TOTAL SUN OF SQUARES - Total da soma dos quadrados das amostras (vide em apêndice)

F - DISTRIBUIÇÃO DE PROBABILIDADE OU DISTRIBUIÇÃO F (vide em apêndice)

a) Resultado Geral

O quadro acima nos informa o seguinte:

O valor F encontrado através da análise da variân

cia foi de 7,97. O valor crítico tabelado para um nível de significância de 5%, com 3 e 116 graus de liberdade, é de 2,68. Como F calculado é maior que o valor tabelado, conclui-se que pelo menos duas das médias diferem, isto é, que há diferenças significativas entre pelo menos 2 (duas) das médias encontradas.

Aplicando o teste de Tuckey (vide em apêndice) para verificar quais das médias diferem, adotando o mesmo nível de significância, conclui-se que, em relação ao Comprimento Médio da Oração, a 3a. série difere da 8a. série, ou seja, aquela é mais madura que esta; a 3a. difere da 5a., a 3a. série não difere da 2a. série (2º grau), ou seja, a diferença apresentada durante o teste de Tuckey não é relevante; a 5a. série não difere da 8a. série, também não é revelante tal diferença; a 5a. série difere da 2a. série (2º grau) e finalmente a 8a. série não difere da 2a. série do 2º grau. Daí, conclui-se que, houve uma diferença significativa para menor da maturidade sintática em relação à medida "Comprimento Médio da Oração" apenas da 3a. série até a 8a. série, não havendo daquela para a 2a. série do 2º grau. Ainda com relação às outras séries que não apresentaram um índice bastante relevante, não significa dizer que foram iguais, isto é, não se pode afirmar que sejam diferentes tais índices, sabe-se que não foram relevantes em relação à 3a. série do 1º grau e esta em relação à 2a. série do 2º grau.

O resultado da Análise da Variância leva-nos à decisão:

A) Rejeita-se a hipótese nula $H_0: 3a. = 5a. = 8a. = 2a.$ (2º grau), uma vez que há diferenças significativas entre os grupos estudados, quanto ao Comprimento Médio das Orações.

A aplicação do teste de Tuckey (vide em apêndice) de significância para localizar a diferença registrada nas médias, oferecem resultados que levam às decisões:

a) Rejeita-se a hipótese nula $H_0: 3a. = 5a.$, pois há diferenças significativas entre tais séries quanto ao Comprimento Médio das Orações;

b) Rejeita-se a $H_0: 3a. = 8a.$, pois há diferenças significativas entre tais séries quanto ao Comprimento Médio das Orações;

c) Aceita-se a $H_0: 3a. (1^\circ \text{ grau}) = 2a. (2^\circ \text{ grau})$, pois não havendo, segundo teste de Tuckey aplicado, diferenças entre tais séries;

d) Rejeita-se parte da hipótese em $H_1: 3a. < 5a. < 8a. < 2a. (2^\circ \text{ grau})$, pois em relação ao aumento fático e progressivo do Comprimento Médio das Orações, só se verificou uma maior elevação na 3a. série do 1º grau.

e) Rejeita-se, no total, a hipótese de $H_2: 3a. < 5a. < 8a.$ embora a 2a. série seja mais evidente que aquelas. Após aplicação do teste de Tuckey, o valor médio encontrado para as quatro séries, nos oferecem conclusões diferentes: a evidência do índice elevado da maturidade sintática, em relação ao Comprimento Médio das Orações, ficou para a 3a. série, ou seja, ocorreu justamente o contrário. Entretanto diferenças significativas, apenas da 3a. série (1º grau) para 2a. (2º grau) é que demonstrou-se uma evidência, embora, não tanto significativa.

7. UNIDADE T (unidade mínima terminal) POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE

ÍNDICES	NÍVEIS			
	1º Grau			2º Grau
	3ª	5ª	8ª	2ª
MAIOR POR REDAÇÃO	21,38	16,68	18,79	18,76
MENOR POR REDAÇÃO	1,67	5,75	6,24	7,15
MÉDIO POR REDAÇÃO	9,26	8,07	9,26	9,87

a) Comentário

O quadro acima nos diz que:

Comparando-se os Índices Médios obtidos apresentados no quadro acima, observou-se que não houve um aumento gradado da Unidade T (unidade mínima terminal) nas séries ana

lisadas com a elevação do nível de escolaridade¹⁸. Observa-se que $9,26 > 8,07 < 9,26 < 9,87$, logo o aumento graduado, deu-se apenas da 5a. série a 2a. série (2º grau), sendo que o resultado da 5a. e 8a. séries foram iguais.

Com relação ao aumento graduado, nas séries analisadas, verifica-se que parece não ser relevante tais diferenças. Para tal aplicar-se-á a análise da variância a fim de se constatar se é significativa ou não tal diferença.

(18) Se o Índice de Orações Subordinadas tende a ser mais elevado na expressão escrita à medida que a idade aumenta, revela-se um aspecto específico da língua escrita, aumentando sua complexidade, muito depois que as estruturas sintáticas de base foram dominadas na língua oral. Cf. PETERFALVI, op. cit., p. 131.

7.1 ANÁLISE DA VARIÂNCIA

FONTE DE VARIÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	QUADRADO MÉDIO	VALOR DE F
ENTRE AS SÉRIES	60,02 SSG	3	20,01	2,23
DENTRO DAS SÉRIES	1038,79 SSW	116	8,96	
TOTAL	1098,81 SST	119		

Onde se lê:

SSG - AMONG SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados entre as amostras (vide em apêndice)

SSW - WITHIN SAMPLE SUN OF SQUARES - Soma dos quadrados dentro das amostras (vide em apêndice)

SST - TOTAL SUN OF SQUARES - Total da soma dos quadrados das amostras (vide em apêndice)

F - DISTRIBUIÇÃO DE PROBABILIDADE OU DISTRIBUIÇÃO F (vide em apêndice)

a) Resultado Geral

O quadro acima nos informa o seguinte:

O valor F encontrado através da análise da variân

cia foi de 2,23. O valor crítico tabelado para um nível de significância de 5%, com 3 e 116 graus de liberdade, é de 2,68. Como F calculado é menor que o valor tabelado conclui-se que: não existe diferenças entre os índices apresentados da Unidade T Média por redação da amostra, portanto tais diferenças não são significativas.

O resultado da análise da variância leva-nos à decisão:

a) Não se rejeita a hipótese nula $H_0: 3a. = 5a. = 8a. = 2a.$ (2º grau), pois não há diferenças entre os valores apresentados, ou seja, a diferença registrada não é relevante;

b) Rejeita-se a hipótese um $H_1: 3a. < 5a. < 8a. < 2a.$ (2º grau), pois não houve um aumento graduado e/ou progressivo em tal aspecto;

c) Rejeita-se a hipótese dois $H_2: 3a. < 5a. < 8a.$ embora 2a. série (2º grau) apresente-se mais evidente que aquelas, pois não houve um aumento graduado de tal característica na amostra analisada.

Finalmente para tal medida não houve necessidade de se aplicar o teste de Tuckey, uma vez que tais resultados não apresentaram diferenças significativas demonstradas pela análise da variância, através do valor F, a qual resultou menor.

NOTAS DO CAPÍTULO IV

1. HUNT, 1970, p. 189.
2. _____, p. 189.
3. _____, p. 188.
4. _____, p. 184.
5. _____, p. 186.
6. _____, p. 197.
7. _____, p. 198.
8. ALVES, Alceu Ribeiro, s/d, s/p.
9. HUNT, 1970, p. 189.
10. ALVES, Alceu Ribeiro, s/d, s/p.
11. HUNT, 1970, p. 189.
12. ALVES, Alceu Ribeiro, s/d, s/p.
13. HUNT, 1970, p. 189.
14. ALVES, Alceu Ribeiro, s/d, s/p.
15. HUNT, 1970, p. 189.
16. PETERFALVI, 1975, p. 131.
17. IDEM.
18. IDEM.

CAPÍTULO V

5. Conclusão

No presente trabalho, levantamos uma hipótese nula H_0 : 3a. = 5a. = 8a. = 2a. (2º grau), em relação a qual não se apresenta diferença significativa entre os níveis estudados quanto à habilidade de expressão escrita no que se refere ao Índice de Subordinação, Comprimento Médio das Orações, porém, para a dimensão Unidade T (unidade mínima terminal) a diferença apresentada é relevante; e duas hipóteses - H_1 : 3a. < 5a. < 8a. < 2a. do 2º grau, a qual rejeitou-se em parte, para as dimensões Índice de Subordinação e Comprimento Médio das Orações e não para a dimensão Unidade T (unidade mínima terminal) o que demonstra não haver um aumento graduado e progressivo em tal aspecto; e, finalmente a H_2 : 3a. < 5a. < 8a., embora 2a. (2º grau) mais evidente que aquelas, a qual rejeitou-se em parte, para a dimensão Índice de Subordinação e no total para as dimensões Comprimento Médio das Orações e Unidade T (unidade mínima terminal).

Só se considera a escola estar cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita, se fosse evidenciada uma graduação ascendente, em tais níveis de escolaridade, na habilidade de expressão escrita dentro das dimensões aplicadas, isto é, Índice de Subordinação, Comprimento Médio das Orações e Unidade T (unidade mínima terminal). Houve, deste modo, como se observa acima, rejeição quase que to

tal da hipótese nula, rejeição, em parte, da hipótese um e para a hipótese dois, assinalando-se, portanto, uma diferença significativa em relação a todas as dimensões focalizadas, nas 4 (quatro) séries estudadas.

Apesar de ser considerada por muitos como de menos importância que as outras habilidades, a medida Índice de Subordinação não é relevante de todo, pois, sendo típica da expressão escrita, sem depender da expressão oral, como acontece em outras medidas, seria onde melhor a escola poderia ter revelada a sua situação, fornecendo e exigindo as normas de apresentação da língua escrita, que é muito mais usada na escola, em ambos os aspectos - compreensão e expressão - do que na vida.

A hipótese um foi rejeitada em parte para as dimensões Índice de Subordinação e Comprimento Médio das Orações. Tais unidades de medidas são bastante significativas para o estudo do desenvolvimento sintático por englobar os processos de combinações de orações, aumento de palavras em orações e aumento do número de subordinadas. Entretanto, tal sinal de maturidade sintática, segundo as constatações de Hunt é independente da escola, continuando a haver o crescimento do período em adultos que lidam com a expressão escrita.

Ainda com relação a este aspecto, segundo Renira (Habilidade de expressão escrita a nível de escolaridade), o crescimento de tais medidas, pode ser realmente atribuído a um processo externo, independente da escola, que é o desenvolvimento natural da maturidade sintática do indivíduo, à medida que vai passando de uma faixa etária à outra. Contudo, tal crescimento pode verificar-se por circunstâncias alheias ao treinamento escolar, maturidade, motivação, experiências de vida, interferências positivas de circunstâncias ambientais e/ou sócio-culturais. Se o treinamento escolar tivesse sido eficaz, o aumento de tais medidas poderiam ter sido em maior grau. A distância entre os níveis de escolaridade, onde se

verificam as diferenças significativas nas dimensões aplicadas, é mais um fato que nos leva a crer na influência de outros fatores e não apenas na influência de um treinamento exercido pela escola.

Destarte, verificamos que, apesar de fatos alheios ao bom desempenho da maturidade sintática, a escola deixa muito a desejar na sua tarefa de dar ao aluno requisitos necessários, para que venha a redigir de acordo com o seu nível de escolaridade.

Em suma, o estudo das redações livres dos grupos estudados, revelando falta de requisitos necessários para bem redigir, nos leva a supor que o treinamento executado pela escola está sendo inexistente, insuficiente ou inadequado para a consecução dos objetivos relacionados com a habilidade de expressão escrita. Com isto, uma vez rejeitada a hipótese nula em dimensões onde se observa a interferência negativa de um registro oral distenso ou popular, onde em ambos os casos, poderia manifestar-se melhor a atuação da escola, surge-se a presença de fatores, acima mencionados, v.g. maturidade, motivação e etc., revelando-se muito mais atuantes no desenvolvimento lingüístico do que nas experiências oferecidas pela escola. Conseqüentemente é de se esperar que, no futuro, esta falta de um adequado desempenho lingüístico vá interferir negativamente, tanto nas atividades escolares em níveis mais avançados, quanto no exercício profissional.

Face ao exposto, a conclusão a que chegamos é que a escola, não demonstra estar cumprindo com o seu papel de desenvolver a habilidade de expressão escrita.

CAPÍTULO VI

6. Críticas e Sugestões

Em princípio, parece-nos que os resultados da pesquisa, em seu conjunto, são um ponto de partida válido para se refletir a respeito da teoria usada, sua funcionalidade como aspecto revelador de maturidade sintática e outrossim, para a definição de uma orientação no elaborar o material didático que pretenda ser útil como instrumento de apoio na busca de exercícios práticos que visem a treinar as habilidades de língua (oral e escrita) na língua materna.

Embora esta dissertação tenha pretendido dar ao professor de Língua Portuguesa, uma fundamentação lingüística que possam adequar exercícios visando à maturidade sintática, lembra ainda a necessidade de condições de ordem pedagógica quanto à sua aplicação. Ao se aplicarem os exercícios, o aluno será levado, com o auxílio do professor, a dar exemplos de outras construções sintáticas em que se processam outros modelos de maturidade sintática. Isto, naturalmente, deverá ser consoante os três momentos do processo ensino-aprendizagem da gramática, conforme o que o prof. José Curi nos informa: "a pré-gramática, a gramática e a pós-gramática".

Segundo Edwaldo Cruz in: Contribuição lingüística ao ensino do português - As Cláusulas Relativas (Florianópolis, out. 1977. "Outras aplicações no campo da sintaxe da lín

gua portuguesa poderão surgir como, por exemplo, a elaboração de exercícios visando à produção de sentenças complexas contendo cláusulas relativas com múltipla inserção, o que significaria mais um atendimento às sugestões do Ministério de Educação e Cultura quanto a propriedades de trabalhos lingüísticos que contribuam para o melhoramento do ensino da língua portuguesa".

Após a análise das redações concernentes ao conteúdo do "corpus" pesquisado, chegou-se ainda a observar que:

a) Os alunos não têm domínio das noções gramaticais elementares necessárias à expressão escrita, as quais constituem pré-requisito do aprendizado da língua materna;

b) Falta aos alunos a habilidade de estruturar e expressar com clareza a ordenação de seus pensamentos;

c) Impropropriedades de certos termos dentro do conteúdo;

d) O objetivo da escola, ao ensinar a língua materna, deveria ser o de desenvolver e aprimorar os conhecimentos da mesma e não o de limitar-se a reciclar os conteúdos já estudados, na tentativa de preencher as lacunas deixadas;

e) Devido ao desprestígio da língua materna (problema mundial), pouco poderá a escola realizar na árdua tarefa de tentar motivar o aluno a dedicar-se com gosto à aprendizagem do vernáculo;

f) A estrutura do ensino está montada de modo a favorecer (e de maneira discriminatória) apenas ao estudante que não tiver maiores dificuldades de sobrevivência em seu recesso familiar;

g) Vigoram as técnicas pedagógicas que avaliam o educando de forma quantitativa, quando o ideal seria uma junção do critério quantitativo com o qualitativo, em que o bom senso e equilíbrio norteassem o sistema de avaliação;

h) Ler, pensar e refletir leva o indivíduo a escrever

bem;

i) Tais premissas distanciam-se do aluno a cada ano que passa, pela ausência do exercício diário nos bancos escolares;

j) Os alunos concluem o 1º e 2º graus, na sua maioria, sem saber ler e escrever;

l) Os modernos veículos de comunicação caracterizam-se pela massificação de conteúdos;

m) Tal sistema de obter informações dá aos alunos a falsa ilusão de estar adquirindo um lastro de conhecimentos gerais, de forma efetivamente sólida.

Os fatores mencionados acima são facilmente observáveis, como conseqüência das falhas do ensino de 1º e 2º graus. Urge, portanto, que os responsáveis pelo ensino, em todos os níveis, reformulem os atuais moldes de aprendizagem, que estão a demonstrar, cotidianamente, a sua ineficiência.

Sugestões

Para não nos determos apenas em críticas, necessário se faz apontar algumas sugestões, baseadas nas observações que levantamos a respeito das redações e questionários analisados. A autora, então, sugerirá atividades que ajudarão a desenvolver a habilidade da expressão oral e escrita e conseqüentemente, uma maturidade sintática.

a) O professor deve exercitar, diariamente, a habilidade de expressão oral (desenvolvimento de raciocínio, concatenação de idéias, etc.) do educando a fim de se chegar, posteriormente, a um amadurecimento de língua escrita;

b) Debater assuntos oralmente, seja em forma de discussão, divisão de grupos, seminários, a fim de levar o aluno à redação. Este momento deverá preceder um dia antes da prática "redação" com uma ressalva: os alunos devem apresentar ênfases pessoais sobre o tema discutido;

c) O professor deve levar para a sala de aula, várias cópias de determinados artigos que tratem de assunto da atualidade, v.g. VEJA/VISÃO/ISTO É/EDUCAÇÃO/JORNAIS e etc.;

d) A avaliação quanto à correção da redação, deve prevaler quanto aos aspectos: conteúdo, gramática (ortografia, acentuação, concordância, regência, pontuação e etc.) período confuso, impropriedade de termos, idéias desordenadas, ausência de idéias;

e) Posteriormente, o mestre devolverá os trabalhos aos alunos e em forma de um atendimento pessoal; observará as falhas e orientará o aluno a rever o que ainda estar falho, de modo que o aluno refaça a redação;

f) Quanto a alunos inibidos, a melhor forma de treinamento em termos de expressão oral e escrita, consiste em solicitar que cada um traga para sala de aula, um assunto de livre escolha, seja uma crônica, um fato exposto pelo jornal e etc. fazendo deste modo com que o mesmo desperte gradativamente o interesse por algo;

g) O professor poderá se utilizar de recursos visuais no treinamento da linguagem oral e escrita, através de estímulos visuais, v.g. gravuras, recortes de manchete, jornais e etc. com temas polêmicos;

h) O professor, ao término de cada atividade, deve mostrar-se interessado ao que o aluno opine a respeito. Todo aluno gosta de sentir que o professor tenha interesse pelo seu mundo interior, seu gosto artístico pela atividade. Dessa forma, o professor facilita um clima favorável de predisposição

à aprendizagem;

i) Atividades extraclasse baseadas em clubes de leituras: reunião de alunos para a discussão de livros lidos para leitura coletiva e comentada de obras, para estudo de lendas brasileiras, de fábulas e etc.;

j) Clube de imprensa: organização de um jornal de classe, mimeografado ou manual, com artigos, noticiários, reportagens, etc. Serve para a orientação da leitura de periódicos (jornais e revistas) e etc.;

l) Clube de teatro - encenação de peças que interessem ao nível da turma. Os próprios alunos poderão escrever peças para encenação;

m) Clube de jograis - declamação de poesia ou prosa em coro, por um grupo de alunos.

Todos estes estímulos só trazem benefícios no sentido de motivarem os alunos e facilitar a tarefa do professor. Além disso, o aluno deixa de encarar o exercício da língua oral e escrita como tarefa "massante", mostrando-se respectivo e dinâmico no desenvolvimento das aulas em que precisam demonstrar seu desempenho lingüístico.

Perante o desafio do ensino de massa, a redação sofreu um retraimento. O professor, com baixa remuneração, atendendo vários colégios, foi, aos poucos, abandonando o hábito da prática da redação na sala de aula, devido à impossibilidade de dedicar-lhe o tempo necessário para a correção honesta.

Por sua vez, o aluno vítima de um contexto social veloz e inconstante em seus valores, parou de pensar, de elaborar conceito do mundo em que vive, criou uma linguagem pobre e própria, mas que satisfaz sua necessidade de comunicação, já bastante carente.

Aliado a tudo isso, vivemos uma era tecnológica que,

aos poucos, vai anulando o pensador, o filósofo, o poeta, o escritor.

Temos, então, a expressão com expressão, querendo exprimir muito com quase nada, uma época em que as palavras vão sendo sepultadas pela maioria, com a revolta de uns poucos, que tentam mostrar ao homem que ele só se perpetuará a través delas.

A nós, professores, fica esta missão de tornar competentes nossos alunos, no sentido de revalorizar esta herança que, aos poucos, vai sendo esquecida: "a arte de escrever".

Finalmente, sugerimos (vide em anexo) uns exercícios que visem à maturidade sintática, calcada em Padre Fermينو Waldemar Pasqual, cujo título "Uma proposta do método de combinação de sentenças e sua aplicação na redação em língua portuguesa", - Tese defendida na PUCSP, 1977.

SUMÁRIO DE EXERCÍCIOS DE COMBINAÇÃO DE SENTENÇAS

Introdução

Pesquisas demonstram que alunos do primeiro e segundo graus produzem, inicialmente, mais frases simples do que complexas, mas que já então são capazes de produzir todo o tipo de frases, seja simples como complexas. A seguir, apresentaremos algumas formas de exercícios de frases simples e até as chamadas LIVRES como sendo uma das formas mais comuns que os alunos são capazes de produzir e aperfeiçoar.

1. Primeira Lição - QUEM, ONDE, QUE, PORQUE, QUANDO, QUANTOInstrução:

Faça perguntas usando as palavras entre os parênteses, conforme o modelo.

Modelo: A - Negrinha era uma pobre órfã. (QUEM)

B - Quem era Negrinha?

1. A - O navio vinha pelo Atlântico. (POR ONDE)

B -

2. A - A pesquisa e a exploração pareciam perigosas. (O QUE)

B -

3. A - Alguem chegou. (QUEM)

B -

4. A - Compraste um jogo de porcelana. (QUE)

B -

5. A - Os aguapês descem do rio barrento. (DONDE)

B -

6. A - A criança costuma fazer muitas perguntas. (PORQUE)

B -

7. A - O menino estava na rua. (ONDE)

B -

8. A - O professor chegou em casa muito doente. (COMO)

B -

9. A - Comprei uma casa por quarenta milhões. (POR QUANTO)

B -

10. A - Às dezenove horas o jogo ainda não tinha acabado. (QUANDO)

B -

11. A - Alguns alunos da esquerda entenderam a lição. (QUEM)

2. Combinações de Sentenças: Nominalizadas, Restritivas, Adverbiais

Introdução

A partir da segunda lição apresentaremos exercícios de combinação de sentenças. São estes que constituem o método propriamente dito. São propostos como uma técnica eficaz para conduzir o aluno a uma maturidade sintática sempre crescente.

Segunda Lição - QUE, DE

Instrução:

Começaremos com exercícios de duas sentenças para formar uma única. Nesta lição, os exercícios podem ter duas possibilidades de combinação das sentenças, conforme demonstra o modelo abaixo. A segunda oração deve ser colocada no lugar da palavra "ALGO". Observe também que a palavra vinda depois de "QUE, DE" pode variar.

Modelo: A - Os jogadores admitiam ALGO.

Eles foram derrotados. (QUE, DE)

B - Os jogadores admitiam que foram derrotados.

Os jogadores admitiam de serem derrotados.

1. A - O filho disse à sua mãe ALGO.

Ele viu seu pai. (QUE, DE)

B -

-

2. A - Meu primo garantiu ALGO.
Ele pagava os impostos. (QUE, DE)
B -
-
3. A - Os seqüestradores nos afiançaram ALGO.
Eles partiram. (QUE, DE)
B -
-
4. A - O jogador contestou ALGO.
Ele jogava na defesa. (QUE, DE)
B -
-
5. A - Pedro escreveu ALGO.
A mãe estava doente. (QUE)
B -
6. A - Joana não afirmou ALGO
A pergunta foi do professor. (QUE)
B -
7. A - O professor afirmou ALGO.
A História do Brasil foi falsificada. (QUE, DE QUE)
B -
-

Modelo: A - Era difícil ALGO.

João admitia ALGO. (QUE, DE)

Não tinha praticado o crime. (QUE, DE)

B - Era difícil que João admitisse que não tivesse praticado o crime.

- Era difícil de João admitir de não ter praticado o crime.

1. A - Eu disse ALGO.
ALGO era certo. (QUE, DE)
Estávamos doentes. (QUE, DE)
B -
-
2. A - É impossível ALGO.
O homem pode sempre lutar sem esperanças. (QUE)
B -
3. A - O chefe da nação afirmou ALGO.
ALGO é preciso. (QUE, DE)
Todos os brasileiros trabalham. (QUE, DE)
B -
-
4. A - O técnico declarou ALGO.
Todos os jogadores estão prontos para o empate. (QUE)
B -
5. A - João disse ALGO.
A noiva lhe garantiu ALGO. (QUE)
Ela estava disposta morar em Brasília. (QUE, DE)
B -
-
6. A - Pedi ao meu primo ALGO.
Ele foi corajoso. (QUE)
B -

Terceira Lição - QUE, DEInstrução:

Continue colocando a segunda oração no lugar da palavra ALGO. Pode haver mais de uma possibilidade de combinação. Observe também as mudanças das palavras depois de "QUE, DE". Veja também quando é possível fazer a inversão.

Modelo: A - ALGO é incerto.

A guerra cessará em breve. (QUE, DE)

B - Que a guerra cessará em breve, é certo.

É certo que a guerra cessará em breve.

Da guerra cessar em breve é certo.

É certo da guerra cessar em breve.

Modelo: A - O presidente disse ALGO.

Somos todos felizes. (QUE)

B - O presidente disse que somos todos felizes.

1. A - ALGO é impossível.

Alguem vencer o inimigo. (QUE, DE)

B -

-

-

-

2. A - ALGO fez acreditar ALGO.

Haver sinais no chão. (O FATO DE)

Os ladrões estiveram na minha casa. (QUE)

B -

3. A - Quando chegamos ao porto, o tio nos disse ALGO.
 Todos devemos estar prevenidos do perigo. (QUE, DE)

B -

-

4. A - Aconteceu ALGO no acampamento.
 As tropas estavam todas dizimadas pela peste. (QUE, DE)

B -

-

Modelo: A - Os jovens gostariam de ALGO.

Eles serão ouvidos pela Reitoria. (QUE, DE)

B - Os jovens gostariam de serem ouvidos pela Reitoria.

Os jovens gostariam que fossem ouvidos pela Reitoria.

1. A - O ladrão foi visto pelo guarda. (PELO FATO DE)
 É impossível ALGO.

Ele nega ALGO. (QUE)

Ele tem roubado. (QUE)

B -

2. A - Pedro garantiu ALGO.
 Era possível ALGO. (QUE)

Alguem fez o bem para as crianças. (QUE)

3. A - João respondeu ALGO ao professor. (O FATO DE)
 Paulo disse a verdade. (QUE)

Não acarretou maiores conseqüências. (SÓ JUNTAR)

B -

4. A - Foi exigido ALGO.
 Tu apresentaste os documentos. (QUE)

B -

5. A - Convêm ALGO.

O professor exige a matéria. (QUE)

Os alunos aprendem a lição. (PARA QUE)

B -

Quarta Lição - QUANDO, AO, PORQUE

Instrução:

A palavra "QUANDO" e "AO" serve para indicar o momento em que alguma coisa acontece. A palavra "PORQUE" serve para indicar uma causa, ou dar uma explicação. Siga o exemplo, unindo as duas orações numa só através da palavra entre parênteses.

Modelo: A - Os soldados voltaram.

A guerra acabou. (QUANDO, AO)

B - Os soldados voltaram quando a guerra acabou.

Os soldados voltaram ao acabar a guerra.

1. A - Pedro chegou em casa.

Encontrou seu amigo. (QUANDO, AO)

B -

-

2. A - O carro parou.

O presidente chegou. (QUANDO)

B -

3. A - Fomos visitar os amigos.

Estavam doentes. (QUANDO)

B -

4. A - Todos estavam atônitos.

O desastre aconteceu. (QUANDO, AO)

B -

-

5. A - A mãe estava muito preocupada.
O menino saíra de casa. (PORQUE)

B -

6. A - Os alunos estavam todos de pé.
O professor chegou. (PORQUE)

B -

Quinta Lição - QUE, QUANDO, POIS, PORQUE, QUEM, -NDO

Instrução:

Seguir os sinais entre parênteses nas mudanças a serem feitas constitui um treinamento variado e criativo. Preste a atenção ao apagamento das palavras, quando houver. "-NDO" significa que no fim da palavra você acrescenta esta terminação. Siga os modelos.

Modelo: A - ALGO aborreceu Maria.

A tia chegou de manhã. (QUE)

B - Que a tia chegasse de manhã aborreceu Maria.

1. A - Todos estavam estupefados.

Emerson não tinha vencido a corrida. (PORQUE)

B -

2. A - Os jogadores compreenderam DE ALGUM MODO.

O técnico tinha dado as instruções. (COMO)

B -

3. A - Após a partida do trem os passageiros aperceberam-se DE ALGO.

As bagagens não tinham sido carregadas. (DE QUE)

B -

4. A - Sucedeu a Pedro convencer-se DE ALGO.

Maria não poderia saber. (DE QUE)

Joana encontrou o restaurante. (COMO)

B -

5. A - Não vejo claro.

Wilma disse ALGO. (PORQUE)

Os diretores da fábrica não sabiam. (QUE)

Os problemas são resolvidos. (COMO)

B -

6. A - ALGO era difícil para se acreditar.

Os trabalhadores não fizeram greve. (QUE)

A ordem de greve era do comando geral. (PORQUE)

B -

Modelo: A - O povo irritado caiu sobre o inimigo. (-NDO)

O povo irritado esquartejou o inimigo.

B - Caindo sobre o inimigo, o povo irritado esquartejou-o.

1. A - Pedro viajou para o Rio. (-NDO)

Pedro encontrou seu amigo.

B -

Modelo: A - Ela estava muito linda.

Tinha um vestido novo. (POIS)

B - Ela estava muito linda, pois tinha um vestido novo.

1. A - Era um dia irritante.

O vento estava soprando furioso. (POIS)

B -

2. A - Maria estava cansada.

Maria chegou em casa. (QUANDO)

B -

3. A - Maria estava ainda oprimida.
Ela voltava do hospital. (QUANDO)

B -

4. A - Jandira estava sobre a ponte.
Olhava as águas turbulentas. (-NDO)
Não percebia o perigo. (-NDO)

B -

5. A - Ela gritou para João.
Ele respondeu ALGO. (ANTES QUE)
Ela era alta demais. (QUE)

B -

Sexta Lição - QUE, ØInstrução:

Continue juntar duas orações para formar uma sentença só. Você pode uní-las utilizando a palavra "QUE", ou suprimir uma delas juntamente com o "E, ERA, FOI ...". Veja os modelos abaixo.

Modelo: A - Vi uma cidade.

A cidade é maravilhosa. (QUE, Ø)

B - Vi uma cidade que é maravilhosa.

- Vi uma cidade maravilhosa.

1. A - Estivemos num jardim botânico.

O jardim botânico é lindo. (QUE, Ø)

B -

-

2. A - Compramos uma camisa.

A camisa é bonita. (QUE, Ø)

B -

-

3. A - Arranjei um emprego.

O emprego é rendoso. (QUE, Ø)

B -

-

4. A - Aceitamos com muita satisfação um convite

O convite é prazeroso. (QUE, Ø)

B -

-

Modelo: A - Meu professor lê muito. (QUE)

Meu professor está a par de muitas notícias.

B - Meu professor que lê muito está a par de muitas notícias.

1. A - João tem um carro. (QUE)

João gosta muito de passear.

B -

2. A - Nós fizemos um passeio ao jardim zoológico. (QUE)

Nós estamos dispostos a fazer outros.

B -

3. A - O cão é um amigo fiel. (QUE)

O cão não se esquece do seu dono.

B -

4. A - O mar é a alegria dos banhistas. (QUE)

O mar beneficia a saúde.

B -

5. A - João e Maria resolveram seus problemas. (QUE)

João e Maria agora estão em paz.

B -

6. A - As nuvens do céu são negras. (QUE)

As nuvens são um sinal de chuva.

B -

7. A - A fábrica prejudica os habitantes da cidade. (QUE)

A fábrica produz muita poluição.

B -

8. A - Lutar é viver. (QUE)

Lutar constitui a razão de ser da vida humana.

B -

Modelo: A - Abri a janela.

A janela estava quebrada. (QUE, Ø)

B - Abri a janela que estava quebrada.

Abri a janela quebrada.

1. A - Assisti a um jogo.

O jogo foi monótono. (QUE, Ø)

B -

-

2. A - Tomamos um remédio.

O remédio nos faz bem. (QUE)

B -

3. A - Lemos histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos são uma higiene mental. (QUE)

B -

Sétima Lição - O QUAL, A QUAL, OS QUAIS, AS QUAISInstrução:

Repare que as palavras unificadoras de duas ou mais o rações também sofrem variações.

Modelo: A - Esperávamos informações.

Sem as informações não pudemos decidir nada. (QUAIS)

B - Esperávamos as informações sem as quais não pudemos decidir nada.

1. A - Comecei fazer os cálculos.

Após os cálculos daremos a resposta. (QUAIS)

B -

2. A - Comecei a fazer a lição.

Com esta lição recebo nota. (QUAL)

B -

3. A - Meu pai tem muitos amigos.

— Perante os amigos ele se intusiasma. (QUAIS)

B -

4. A - Gosto de frutas.

Sem as frutas não me alimento bem. (QUAIS)

B -

5. A - O réu apresentou vários fatos.

Contra fatos não valem argumentos. (QUAIS)

B -

6. A - Hoje visitamos as crianças.
Sem as crianças não há alegria. (QUAIS)
B -
7. A - Lutamos em favor do povo.
Em favor do povo vale a pena lutar. (QUAL)
B -
8. A - Servimo-nos dos professores.
Por intermédio dos professores progredimos na vida.
(QUAIS)
B -

Oitava Lição - QUEInstrução:

Siga o modelo fazendo dupla inserção: a palavra que i nicia a sentença composta, revela o fato que se quer ressal tar.

Modelo: A - Recebi um presente.

 O presente satisfez-me. (QUE)

B - Recebi um presente que me satisfez.

 - O presente que recebi me satisfez.

1. A - O professor deu uma explicação.

 A explicação agradou a todos. (QUE)

B -

-

2. A - Fui comprar uma bicicleta.

 A bicicleta era muito linda. (QUE)

B -

-

3. A - Vendi um carro.

 O carro era muito velho. (QUE)

B -

-

4. A - Apanhei um resfriado.
O resfriado prejudicou-me. (QUE)
B -
-
5. A - Todos sofremos um castigo.
O castigo é o preço de viver. (QUE)
B -
-
6. A - De manhã visitamos a praia.
A praia já estava cheia de turista. (QUE)
B -
-

Nona Lição - CUJA, CUJO, CUJAS, CUJOS, NA QUAL, ONDEInstrução:

Faça de acordo com o modelo, introduzindo às palavras "CUJO, NA QUAL, ONDE", no lugar do termo comum das duas orações.

Modelo: A - Gosta das aulas.

O método de ensino das aulas é flexível. (CUJO)

B - Gosto das aulas cujo método de ensino é flexível.

1. A - Li o livro.

O resumo do livro foi pedido pelo professor. (CUJO)

B -

2. A - Fizemos uma festa para mamãe.

O aniversário de mamãe foi celebrado no dia quinze.
(CUJO)

B -

3. A - Gosto de ler Paulo Setúbal.

A leitura de Paulo Setúbal é amena. (CUJA)

B -

4. A - Moro em Santos.

O clima de Santos é muito agradável.

B -

5. A - Visitamos o cemitério.

O portão do cemitério estava arrombado. (CUJO)

B -

6. A - Estive em São Paulo.
O clima de São Paulo não é nada agradável. (CUJO)

B -

7. A - Conheço Peruibe.
Os habitantes de Peruibe são muito pobres. (CUJOS)

B -

Modelo: A - Fui gerente de uma fábrica.

A fábrica produz bons remédios. (NA QUAL, ONDE)

B - A fábrica na qual fui gerente produz bons remédios.

- A fábrica onde fui gerente produz bons remédios.

1. A - Gosto de passar o domingo no clube.
O clube é de todos nós. (NO QUAL, ONDE)

B -

-

2. A - Moramos numa cidade pequena.
A cidade tem dez mil habitantes. (NA QUAL, ONDE)

3. A - Os alunos estudam na biblioteca.
A biblioteca possui muitos livros. (NA QUAL, ONDE)

B -

-

4. A - Estou escrevendo no rascunho.
O rascunho é muito útil para treinar habilidades. (NO QUAL, ONDE)

B -

-

5. A - Estávamos descansando na varanda.
A varanda é muito arejada. (NA QUAL, ONDE)

B -

-

6. A - Brincávamos no campo.
O campo está muito limpo. (NO QUAL, ONDE)

B -

-

7. A - Vi um lindo pássaro na árvore.
A árvore era muito alta. (NA QUAL, ONDE)

B -

-

Décima Lição - FAZENDO LIGAÇÕES ATRAVÉS DE SINAIS

Instrução:

Uma das formas de combinar duas ou mais orações faz-se usando as CONJUNÇÕES, OU SINAIS DE PONTUAÇÃO (, ;). Desta maneira podemos estabelecer, entre as orações, as relações de causa e efeito, de tempo, de semelhança ou diferença. Veja mos:

Não escrevi a carta porque não tive tempo.
Escreverei a carta quando tiver tempo.
Luto, mas não consigo vencer.

Usando a pontuação podemos também dizer:

Não escrevi a carta; não tive tempo.
Luto; não consigo vencer.
Quando tiver tempo, escreverei a carta.

Modelo: A - Não fui à escola.

O diretor nos dispensou. (PORQUE)

B - Não fui à escola porque o diretor nos dispensou.

- Não fui à escola; o diretor nos dispensou.

Modelo: A - Consegui uma boa nota.

Estudei a lição. (QUANDO)

B - Consegui uma boa nota quando estudei a lição.

- Quando estudei a lição, consegui uma boa nota.

1. A - A guerra acabou.

Os soldados voltaram. (QUANDO)

B -
-

2. A - Não prestou atenção.
Estava preocupado. (PORQUE)
B -
-
3. A - Falei com os chefes.
Precisei dos chefes. (APENAS QUANDO)
B -
-
4. A - Não vou ã tua linda casa. (SE)
Peço-lhe que não procure por mim.
Estou trabalhando. (;)
B -
5. A - Não houve ninguém presente. (COMO)
Fui a pé.
Estou muito cansado. (;)
B -
6. A - Não houve número suficiente de presenças.
A reunião foi suspensa.
Não chegamos a nenhuma conclusão. (;)
B -
7. A - Faltavam dois minutos.
Ganhamos a partida. (QUANDO)
B -
-
8. A - Saí de casa. (QUANDO)
Encontrei meu amigo triste. (,)
Seu tio estava doente. (POIS)
Seu tio tinha sido operado. (e)
B -

Combinação Livre de Sentenças

- EXERCÍCIOS LIVRES -

Instrução:

Queremos apresentar, enfim, os exercícios chamados LIVRES⁶, baseados no livro de Strong, Sentence Combining: a composing book, por serem sumamente criativos.

As orações nucleares são apresentadas sem nenhum sinal. Como agrupá-las para formar parágrafos é uma questão de opção estilística. Não há respostas pré-estabelecidas, mas múltiplas possibilidades de combinação. As opções são feitas em conformidade com a idéia força que a pessoa deseja transmitir.

É um ótimo exercício para ser feito em classe, com a participação de todos os alunos; é útil porque ajuda o aluno a melhorar o parágrafo, ou ajuda a corrigir deficiências pessoais dos alunos. O uso do retro-projetor é aqui muito aconselhável afim de que as diferentes combinações possam ser vistas e apreciadas por todos. Vejamos:

1. Assisti a uma partida de futebol.
2. A partida era decisiva para o campeonato.
3. Os torcedores queriam ver o confronto.
4. Os torcedores estavam ansiosos.
5. Os torcedores eram corinthianos.
6. Os outros eram palmeirenses.
7. Os palmeirenses estavam confiantes.
8. Todos louvavam seus próprios jogadores.

(6) William Strong, 1766: 62.

9. O jogo de futebol é uma distração.
10. A distração é ótima.
11. O jogo faz esquecer os problemas.
12. Os problemas são do povo sofredor.
13. A distração relaxa os nervos
14. Os nervos são torturados pela dureza do trabalho semanal.

Uma forma de explorar as transformações poderá ser:

A - Assisti a uma partida de futebol decisiva para o campeonato. Os ansiosos torcedores corinthianos e os confiantes palmeirenses queriam ver o confronto e louvavam seus próprios jogadores.

O jogo de futebol é uma ótima distração porque faz esquecer os problemas do povo sofredor e relaxa os nervos torturados pelo trabalho semanal.

Outra forma poderia ser:

B - O jogo de futebol é uma ótima distração porque faz esquecer os problemas do povo sofredor relaxando os nervos torturados pelo trabalho semanal. Por isso assisti a uma partida de futebol decisiva para o campeonato; tanto os ansiosos torcedores corinthianos, bem como os confiantes palmeirenses queriam ver o confronto e louvavam seus próprios jogadores.

Outros arranjos são possíveis, e certamente numa classe de muitos alunos aparecerão. Tudo o que for correto seja não só admitido pelo professor, mas também incentivado.

BIBLIOGRAFIA GERAL

1. AMORA, Antônio Soares. O diagnóstico precoce e constante no ensino da língua vernacula. Revista de Educação, 1951.
2. ANDRÉ, Hildebrando A. de. Português - análise ilustrada. São Paulo, Editora Moderna Ltda, 1970.
3. ASTIVERA, Armando. Metodologia da pesquisa científica. Trad. Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães, Porto Alegre, Globo, 1973.
4. ATHAYDE, Tristão de. O problema da linguagem. Correio do Povo. Rio de Janeiro, 27 out., 1974.
5. AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Para uma gramática estrutural da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Gernasa, 1971.
6. BACHA, Magda Lisboa. Como levar crianças a escrever composições. Criança e Escola, nº 26, Belo Horizonte, 1971.
7. BACK, Eurico & MATOS, Geraldo. Gramática construtural da língua portuguesa. 1. ed., São Paulo, Editora F.T.P. S/A, 1972.
8. BECHARA, E. Lições do português pela análise sintática. São Paulo, Nacional, 1975.
9. _____ . Moderna gramática da língua portuguesa. São Paulo, Nacional, 1974.
10. BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo, Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. Original em francês.

11. BARBOSA, Jerônimo Soares. Gramática filosófica da língua portuguesa ou Princípios de gramática geral aplicada a nossa linguagem. 6. ed., Lisboa, Typografia da Academia Real das Ciências, 1881.
12. BORBA, F. da S. Introdução aos estudos lingüísticos. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
13. BRIGHT, W. Introduction: The dimensions of sociolinguistics. In: Sociolinguistics. N. York, Mouton & Co., The Hague. Paris, 1966. Apud. PRETTI, D. Sociolingüística. - Os níveis da fala. São Paulo, s. ed. Ed. Nacional, 1974.
14. BRITO, M. S. Metodologia do ensino de português. Goiânia, s. ed., Oriente, 1972.
15. BUENO, Francisco da Silveira. Gramática normativa da língua portuguesa. - Curso Superior. 6. ed., São Paulo, Edição Saraiva, 1963.
16. CADERNO DE PESQUISA. REDAÇÃO E MEDIDA DA EXPRESSÃO ESCRITA. Algumas contribuições da Pesquisa Educacional por Heraldo Marelim Viana. Fundação Carlos Chagas, nº 16.23: 1976.
17. CÂMARA, J. M. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis, 5. ed., Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1975.
18. _____ . Princípios da lingüística geral. Rio de Janeiro, 4. ed., Livraria Acadêmica, 1974.
19. _____ . Problemas de lingüística descritiva. Petrópolis, 6. ed., Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1973.
20. CÂMARA, J. M. Dispersos. Rio de Janeiro, 2. ed. Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1975.
21. _____ . Manual de expressão oral e escrita. Petrópolis, 4. ed., Ed. Vozes, 1977.

22. _____ . Dicionário de lingüística e gramática. 7. ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.
23. CARDOSO, Ernani Álvares. Deve vigorar uma gramática brasileira em nossa escola? Correio do Povo. Rio de Janeiro, 23 mar., 1971.
24. CARNEIRO, Orlando Leal. Metodologia da linguagem. 3. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1959.
25. CARONE, Flávia de Barros. O desempenho lingüístico dos candidatos ao vestibular: Concordância verbal. Da Universidade de São Paulo, in Cadernos de Pesquisa, nº 19, Fundação Carlos Chagas, 1976, p. 50-52.
26. CARROL, J. (1978). Development of skills in using the grammatical system. In the learning of language, (Xerox PILEI - 1980).
27. CARVALHO, Ruy de Quadros. Eles não entendem nada de que lêem. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 16 ago., 1973.
28. CORDER, S. P. Introducing applied linguistics. s. ed., Penguin Education, 1973.
29. CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. 11. ed., Rio de Janeiro, 16 ago., 1973.
30. CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. Metodologia científica. Editora McGraw-Hill do Brasil, Ltda., 1975.
31. CHAGAS, Walmir. Didática especial de línguas modernas. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
32. CLEMENTE, Ir. Elvo. Situação do ensino da língua portuguesa. Revista Letras de Hoje, nº 24, PUCRS, 1976.
33. CUNHA, C. Gramática moderna. Belo Horizonte, 2. ed., Ed. Bernardo Álvares S/A, 1970.

34. _____ . Gramática do português contemporâneo. 12. ed. Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1971.
35. CROKER, A. C. Statics to the teacher. Penguin Books, reprinted 1971, first published, 1969.
36. CRUZ, Pe. Antônio da. Arte da composição e do estilo. 7. ed., São Paulo, Vozes, 1959.
37. CURTI, José. Curso sobre lingüística aplicada ao ensino do português (notas de aulas e apostilas). Curso de Pos-graduação em Letras, Florianópolis, UFSC, 1974.
38. _____ . A lingüística científica e a língua Nacional. (apostila), Florianópolis, 1975. O caipirinha vai à escola. In: Jornal O Estado, 1976, p. 20.
39. DAL LAGO, O. Uma análise da habilidade lingüística pela redação no 2º grau. (T.M.) PUC-RS, 1977.
40. ELIA, Hamilton. Prática de análise sintática. 4.ed. Rio de Janeiro, F. Ozon - Editora, 1961.
41. FERREITA, Tarcísio. Leitura Orientada: Método de Treinamento. Belo Horizonte, Atalaia, 1971.
42. FONTOURA, Amaral. Diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, Editora Aurora, 1972.
43. GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
44. GENOUVRIER, E. & PETARD, J. Lingüística e o ensino do português. Coimbra, s. ed., Liv. Almeida, 1974. Trad. de Rodolfo Ilari da Universidade de Campinas.
45. GIRARD, Denis. Lingüística aplicada à didática de línguas. (Trad. de Maria Flor Simoes, Lisboa, s. ed., Estampa, 1975).

46. GOMES, E. Aprenda redação. 7. ed. Rio de Janeiro, Pallas, 1976.
47. GRENDENE, Maria Aparecida. Escrita criativa. Revista do Ensino, Porto Alegre, SEC, 1968.
48. HALLIDAY, M. A. K.; Mc. INTOSH, A; STREVEN, P. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, s. ed., Vozes, 1974. (Trad. de Myriam-Freire Mouran).
49. HOSS, Myriam da Costa. Prática de ensino da língua portuguesa. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
50. HUNT, Kellog W. How little sentences grow into big ones. In: LESTER, R. Mark. Reading in applied transformational grammar. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
51. _____. Recent Measures in syntatic development. In: LESTER, Mark. Reading in applied transformational grammar. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
52. JEREMY. Use of coordinate sentence with the conjunction "and" for describing temporal and locative relations between events. In: Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 7, nº 2, march 1978, p. 135-154.
53. _____. Les exercices structuraux, in Études de Linguistique Appliquée, Didier Erudition, Vol. 23, sept 1976, 128 pgs.
54. JÚNIOR, R. Magalhães. Uma geração sem palavras. Manchete nº 1.203, 10 de maio, 1975.
55. KATO, Mary A. Notas do Curso 283, Introdução à Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Materna: Avaliação da Maturidade Sintática realizada no Programa Interamericano de Lingüística e Ensino de Idiomas (PILEI) na Universidade Estadual de Campinas nos meses de janeiro e fevereiro de 1980.

56. KURY, Adriano da Gama. Lições de análise sintática. Teoria e prática. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura S/A., 1961.
57. LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. A pud. FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. Sociolingüística. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.
58. LADO, Robert. Introdução à lingüística aplicada. Tradução e Notas de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis, Vozes, 1971. Original Inglês.
59. LAPA, M. Rodrigues. Estatística da língua portuguesa. 3. ed., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1959.
60. LEITE, Cêlia Coelho Pereira. Prática de português - Relacionamento entre orações. 3. ed., J. Ozon Editor, São Paulo, s.d.
61. LELIS, Raul Moreira. Didática Especial do Português. In: MEC, Como ensinar português no curso gramatical. Rio, s.d.
62. LEMLE, M. & A., Naro (1977). Competências básicas do português. (FUNDAÇÃO MOBRAL), (CETEP/SEDUC).
63. LENNEBERG, Eric H. A capacidade de aquisição da língua gem. In: LEMLE, Miriam & LEITE Yonne. Novas perspectivas lingüísticas. Petrópolis, Vozes, 1970.
64. LESSA, Luis Carlos. O modernismo brasileiro e a língua portuguesa. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1975.
65. LETRAS DE HOJE, nº 24: 1976, PUC-RS.
66. LETRAS DE HOJE, nº 29: 1977, PUC-RS.
67. LETRAS DE HOJE, nº 32: 1978, PUC-RS.

68. LETRAS DE HOJE, nº 33: 1979, PUC-RS.
69. LIMA, Renira Lisboa de Moura. Sugestões de exercícios estruturais. Revista do Ensino nº 129, Porto Alegre, 1970.
70. _____ . Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1974.
71. _____ . Exercícios estruturais e ensino da língua materna. Tese de Livre Docência, UFAL, 1976.
72. LOPES, E. Fundamentos da lingüística contemporânea. 2. ed., São Paulo, Cultrix, 1977.
73. MACEDO, Walmírio. Elementos para uma estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Presença, 1976.
74. MARTINET, André. Elemento de lingüística general. Versión espanhola de Julio Clange Ruiz, Madrid, Gredos, 1968.
75. MATOS, Francisco Gomes de. Lingüística aplicada ao ensino do inglês. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
76. MATTOS, Geraldo & BACK Eurico. Prática de ensino da língua portuguesa. São Paulo, Editora F.T.D. S.A., 1974.
77. MELO, G. C. de. Ensaio de estilística da língua portuguesa. Rio de Janeiro, s. ed., Padrao Livraria, Ltda., 1976.
78. MOTA, Petrônio. Didática da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Ozon, 1962.

79. MONTESERRAT, R. & GRYNER, H. Língua cultura e desenvolvimento. 1. ed. Brasília, 1974.
80. MULLER, Charles. Iniciation à la statistique linguistique. Paris, Larousse, 1968.
81. NIVETTE, Joseph. Princípios de gramática gerativa. Tradução e adaptação ao português, Glossário e Bibliografia. Adicional de Nilton Vasco da Gama. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1975. Original francês.
82. OLÍVIA, Me. Treinamento em análise semântica. Petrópolis, 3. ed., Vozes, 1976, p. 12.
83. OLIVEIRA, Cândido de. Nova nomenclatura gramatical brasileira. 3. ed. São Paulo, 1960.
84. PAIS, Cidmar. Há um conflito entre a escrita e a fala. Estudo de São Paulo, 22 out., 1972.
85. PRETI, D. Sociolinguística - Os níveis da fala. São Paulo, s. ed., Editora Nacional, 1974.
86. PETERFALVI, Jean - Michel. Introdução à psicolinguística. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo, Cultrix, 1975.
87. POTTIER, Bernard et alii. Estrutura linguística do português. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972.
88. RAFF H., Jane B. and NICOLICH, Lorraine Mc. Cune. Imitative language and semiotic maturity in the single word period. In: Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 17, nº 5, September, 1978, p. 401-416.
89. RECTOR, M. A linguagem da juventude. Petrópolis, s. ed., Vozes, Coleção Mestrado, Vol. 3, 1975.
90. RAMER, Andrya L. H. The development of syntactic complexity. In: Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 6, nº 4, October, 1977, p. 145-162.

91. RAMAYANA, S. P. de. Um pouco sobre a inculta e bela. Correio do Povo. Porto Alegre, fev. 1974.
92. RIVERS, Wilg M. Metodologia do ensino de língua estrangeira. Tradução de Hemíneas S. Marchi. São Paulo, Pioneira, 1975. Original inglês.
93. RONDEAU, G. Iniciation a la linguistique appliquée al enseignement des langues. Montreal. Collection Éducation et Cultural, 1965.
94. SALOMON, Dêlcio Vieira. Como fazer uma monografia. Belo Horizonte, Instituto de Psicologia da Universidade Católica, 1971.
95. SALVADOR, Ângelo Domingos. Método e técnicas de pesquisa bibliográfica. 5. ed. Porto Alegre, Sulina, 1976.
96. SANTANA, Flávia Maria et alii. A avaliação da composição. Revista do Ensino, nº 133, Porto Alegre, SEC, 1971.
97. SCARTON, G. Para uma pedagogia do ensino da expressão escrita. (T.M.), PUCRS, 1975.
98. SOUZA, Judith Brito de Paiva e. Didática de português. Rio, MEC, 1962.
99. SAPIR, E. A linguagem - Introdução ao estudo da fala. (Trad. de J. Mattoso Câmara Jr.). 2. ed., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971.
100. SAUSSURE, F. de. Curso de lingüística geral. 6. ed., São Paulo, Cultrix, 1974.
101. STAUB, A. A lingüística e o ensino da composição. PUCRS, In: Letras de Hoje, nº 16, junho de 1974.
102. VANDRESEN, Paulino. Curso sobre estrutura do português. In: (notas de aulas). Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, UFSC, 1974.

103. VEJA, Revista. O nosso pobre português. Ed. Abril, nº 375 de novembro de 1975, p. 55.
104. VENDREYES, J. 1921 - Le language Introduction à l'histoire. Paris. Apud. CÂMARA, J. M. Princípios de lingüística geral. Rio de Janeiro, 4. ed., Livraria Acadêmica, 1974.
105. ZIELKE, W. Redigir com clareza. Lisboa, ed. 258, Editorial Pórtico, 1972.

APÉNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

QUESTIONÁRIO SOBRE CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

PESQUISA - COLETA DO CORPUS

Prezado Professor:

Seu trabalho será de grande importância para o ensino da língua portuguesa como língua materna. Pretende-se com a coleta do corpus (redações) verificar a descrição graduada dos fatores que levam à maturidade sintática de um texto em alunos de 3a., 5a., 8a. e 2a. série do 2º grau, conforme projeto apresentado. Quanto mais for levado a sério suas atividades, melhores serão os resultados. Confiamos pois, na sua responsabilidade e na responsabilidade de cada participante ativo deste trabalho.

ORIENTAÇÃO PARA AS ATIVIDADES

1. Aplicar o questionário com os alunos, dando uma orientação direta.
2. Pedir como atividades redações em nº de 3 (três), que serão aplicadas em sala de aula, em espaços de tempo diferentes.
3. Para cada redação o aluno terá que produzir no mínimo 30 linhas.
4. Os temas relativos às redações serão, a priori, de livre

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

escolha devendo o professor aplicá-los de acordo com o que estará sendo desenvolvido em seu programa; no entanto eis uma relação de temas por série, comó forma de sugestão:

3a. série - 1º grau

Os meus deveres em casa com meus pais
A cidade onde moro
Os meus amigos na escola
O meu primeiro brinquedo
O que acho do meu colégio
O meu primeiro professor

5a. série - 1º grau

A cidade onde moro
Os meus amigos na escola
Minha semana de estudo
Ainda me lembro do meu primeiro dia de aula
Como fazer amigos
A minha vocação

8a. série - 1º grau

O homem e a produção de alimentos
O verde influencia nossa vida
A poluição e seus efeitos
Os efeitos do fogo na mata e na floresta
O amor na vida moderna
O esporte - um fator na mente sadia para um corpo sadio
Os homens públicos da minha cidade

2a. série - 2º grau

Que fazer com o nosso pouco combustível?

Uma viagem de vapor a Manaus
Onde brincarão nossos filhos?
A televisão e a educação da juventude
Um homem na multidão
O meu primeiro (namoro, castigo, vestido, cigarro) etc.

5. Após o término das atividades, favor entregar os resultados (as redações) juntamente com todas as sobras (todo o material entregue) mesmo o não trabalhado.

Manaus (AM) 01.08.80

Maria Amália Castelo Branco Ferreira

- Primário incompleto
- Não frequentou a escola, não sabe ler.

9. O que sua mãe cursou?

- Faculdade
- Científico completo
- Científico incompleto
- Ginásio completo
- Ginásio incompleto
- Primário completo
- Primário incompleto
- Não frequentou a escola, não sabe ler.

I. Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo a idade.

SÉRIES	1º Grau						2º Grau		TOTAL	
	3º		5º		8º		2º			
IDADE	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
8 - 10	28	93,33	-	-	-	-	-	-	28	23,33
11 - 13	2	6,67	27	90	3	10	-	-	32	26,67
14 - 16	-	-	3	10	22	73,33	18	60	43	35,84
17 - 19	-	-	-	-	5	16,67	11	36,67	16	13,33
20 - 22	-	-	-	-	-	-	1	3,33	1	0,83
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Onde se lê:

N= número

P= percentual

No quadro acima observa-se os seguintes aspectos:

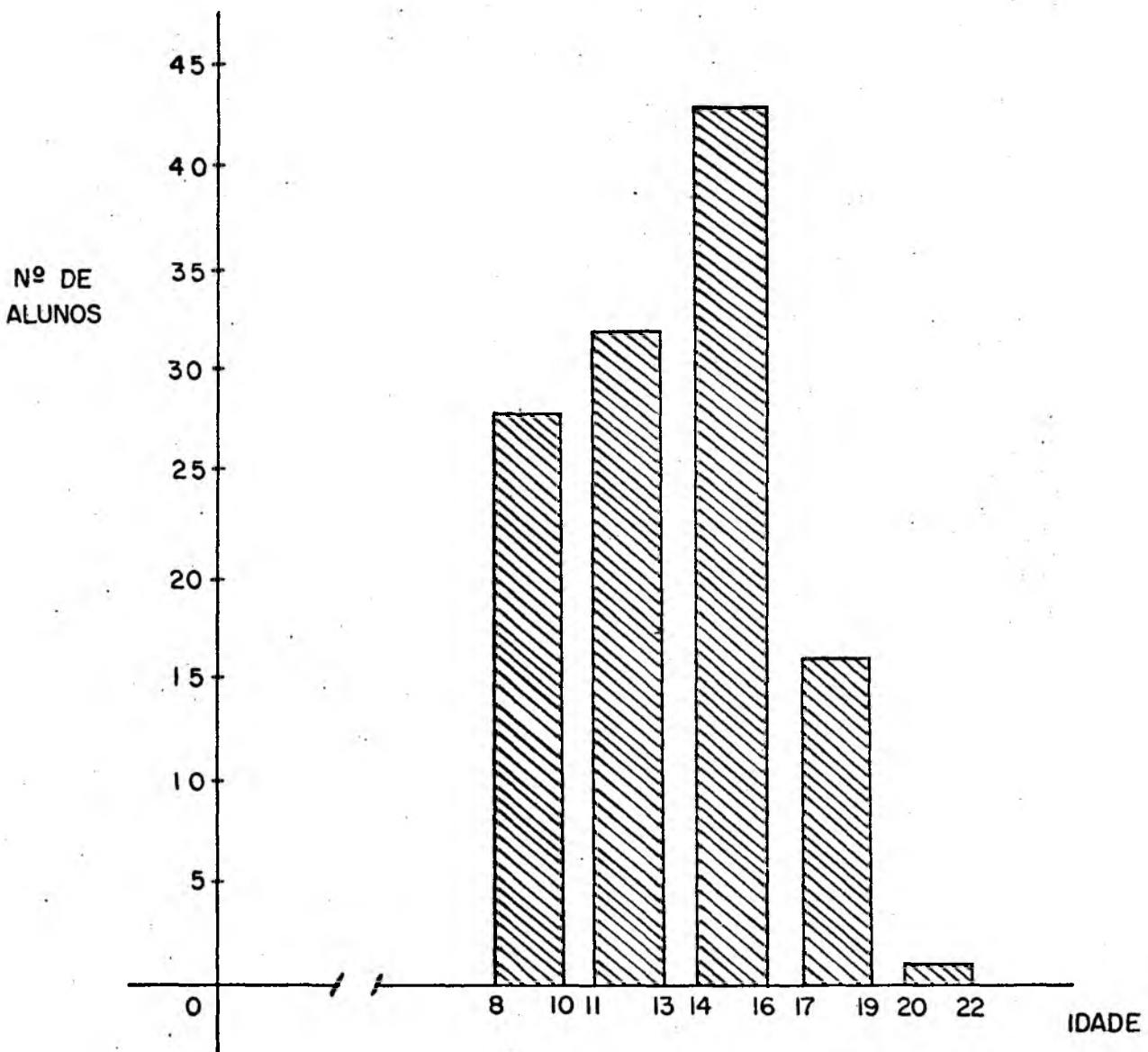
a) 36% da população estudada encontra-se na faixa-etária de 14-16 anos;

IDADE	TOTAL DE ALUNOS
8 - 10	28
11 - 13	32
14 - 16	43
17 - 19	16
20 - 22	1

b) O índice registrado de 13,33% da população na faixa-etária de 20-22 anos, nos leva a concluir que tais alunos apresentam o grau de escolaridade em discordância com o da faixa etária.

GRÁFICO EM COLUNAS DO ANEXO IB

Representação gráfica da tabela da distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo a idade.



2. Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo o sexo.

SÉRIES	1º Grau						2º Grau		TOTAL	
	3º		5º		8º		2º			
SEXO	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
MASCULINO	17	56,67	18	60	13	43,33	13	43,33	61	50,83
FEMININO	13	43,33	12	40	17	56,67	17	56,67	59	49,17
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Onde se lê:

N = número

P = percentual

No quadro acima observou-se os seguintes aspectos:

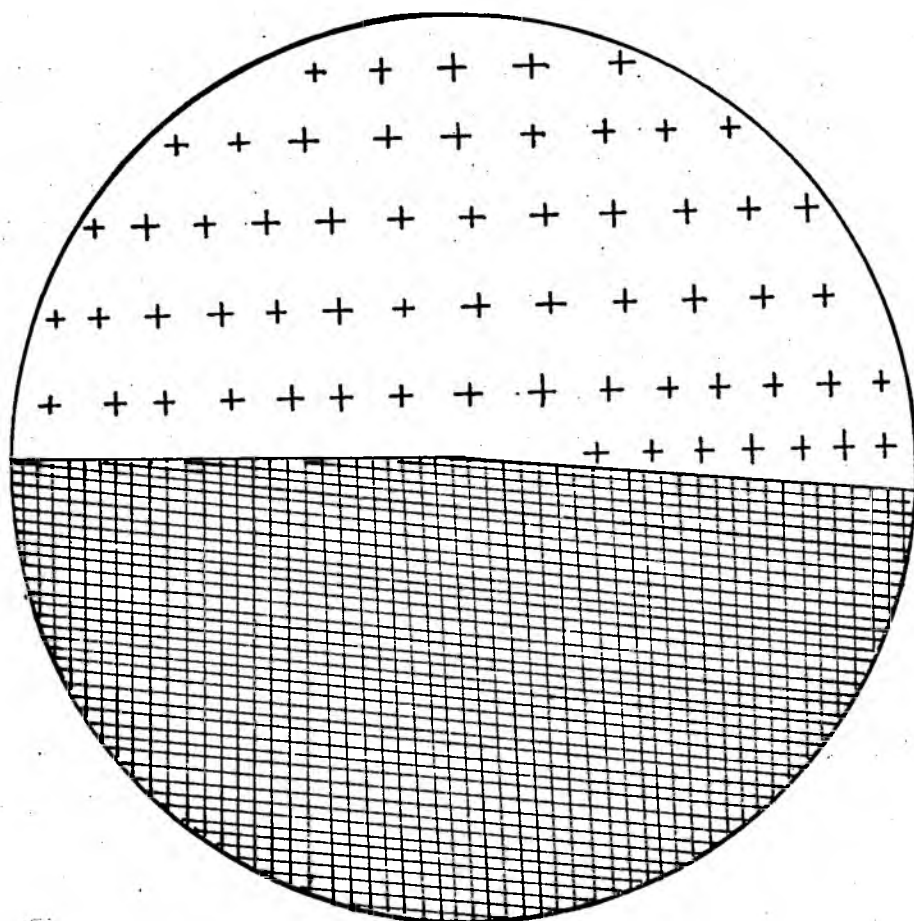
a) Predominância acentuada do sexo masculino sobre o sexo feminino na base de 50,83%;

b) O sexo feminino se fez presente de forma acentuada e constante na 8a. e 2a. série do 2º grau, índice registrado maior que o sexo masculino;

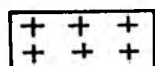
c) A predominância do sexo masculino nos levaria a questionar se há ineficiência da repetência em tal sexo?

SEXO	TOTAL
MASCULINO	61
FEMININO	59

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DAS SÉRIES CONSIDERADAS SEGUNDO O SEXO



CONVENÇÃO:



MASCULINO



FEMININO

3. Distribuição numérica e percentual dos alunos das séries consideradas segundo a repetência.

SÉRIES	1º Grau						2º Grau		TOTAL	
	3º		5º		8º		2º			
REPETÊNCIA	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
SIM	7	23,33	5	16,67	13	43,33	8	26,67	33	27,50
NÃO	23	76,67	25	83,33	17	56,67	22	73,33	87	72,50
TOTAL	30	100	30	100	30	100	30	100	120	100

Onde se lê:

N = número

P = percentual

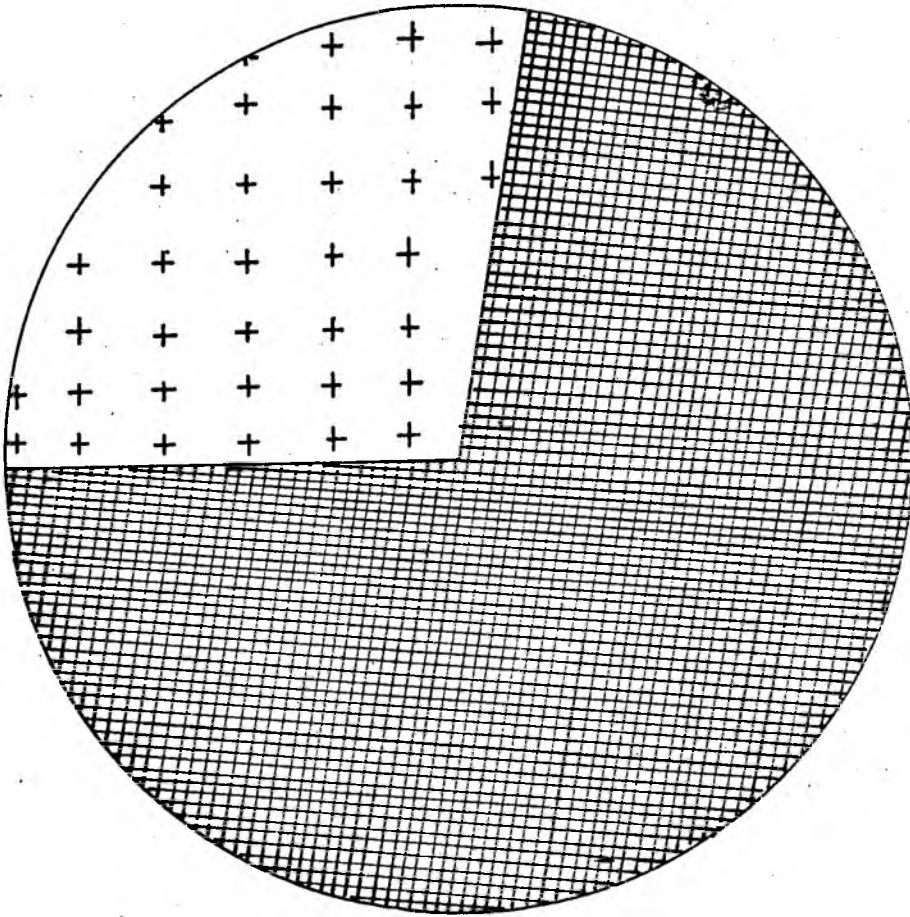
Do quadro acima observa-se que:

a) Um índice presente e acentuado do fator repetência na população estudada, representado em 27,5%;

b) Poder-se-ia prevê que tal ocorrência se apresenta na população do sexo masculino, uma vez que foi o índice de maior ocorrência.

REPETÊNCIA	TOTAL
SIM	33
NÃO	87

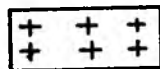
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DAS SÉRIES CONSIDERADAS SEGUNDO A REPETÊNCIA



CONVENÇÃO:



NÃO REPETENTE



REPETENTE

Para se entender como foi realizada a Análise da Variância deve-se primeiramente definir uma variável da seguinte forma:

X_{ij} , que representa o valor da variável na i -ésima redação da j -ésima série. Como havia 30 redações por série, i variará de 1 a 30; como havia 4 séries, j variará de 1 a 4, sendo que:

$j = 1 \longrightarrow$ corresponde à 3a. série

$j = 2 \longrightarrow$ corresponde à 5a. série

$j = 3 \longrightarrow$ corresponde à 8a. série

$j = 4 \longrightarrow$ corresponde à 2a. série (2º grau)

Exemplificando: $X_{10,4}$ representa o valor da variável na 10a. redação da 2a. série (2º grau).

Para a Análise da Variância construiu-se o seguinte quadro:

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	QUADRADO MÉDIO	VALOR DE F
ENTRE AS SÉRIES	SSG	K-1	$\frac{SSG}{K-1} = MSG$	$F = \frac{MSG}{MSW}$
DENTRO DAS SÉRIES	SSW	N-K	$\frac{SSW}{N-K} = MSW$	
TOTAL	SST	N-1		

Na coluna SOMA DOS QUADRADOS, os valores foram obtidos da seguinte forma:

SST → representa a soma total dos quadrados e seu cálculo é o seguinte:

$$SST = \sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{30} X_{ij}^2 - \frac{\left(\sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{30} X_{ij} \right)^2}{N}$$

Sendo X_{ij} a variável descrita no início do apêndice e N = número total de redações (no caso, $N = 120$).

SSG → representa a soma dos entre as amostras. Seu cálculo é:

$$SSG = \sum_{j=1}^4 n_j \bar{X}_j^2 - \frac{\left(\sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{30} X_{ij} \right)^2}{N}$$

Onde n_j = número de redações na série j (no caso, foi 30 para todas as séries)

\bar{X}_j = média da variável na série j , ou seja:

$$\bar{X}_j = \frac{\sum_{i=1}^{30} X_{ij}}{30}$$

SSW → representa a soma dos quadrados dentro das amostras, sendo a diferença entre SST e SSG, ou seja:

$$SSW = SST - SSG$$

Na coluna GRAUS DE LIBERDADE, o número de graus de liberdade associado à soma dos quadrados entre as séries (SSG) é igual a $K-1$, sendo K o número de séries analisadas. Como em todos os casos havia 4 séries, K foi sempre igual a 4 e $K-1 = 3$.

O número de graus de liberdade associado à soma dos quadrados dentro das séries é $N-K$, sendo N o número total de redações (no caso, 120) e K o número de séries (4). Assim,

$N-K = 116$.

Finalmente, o número de graus de liberdade associado a SST (soma total dos quadrados) é $N-1$, ou seja, 119.

A coluna QUADRADO MÉDIO apresenta a soma dos quadrados dividida pelos seus graus de liberdade, como aparece na tabela.

O valor de F é obtido pela divisão do quadrado médio entre as séries (MSG) e o quadrado médio dentro das séries (MSW).

Esse valor de F é então comparado com o valor tabelado de distribuição F . Adotando-se um nível de significância de 5%, o valor a ser encontrado na tabela será o de $F_{0,05; 3; 116}$ que vem a ser 2,68.

Para o cálculo da análise da variância para o Índice de Subordinação, a variável X_{ij} representa o valor do Índice de Subordinação na redação i da série j .

Assim sendo:

$$SST = 295,84 - \frac{(184,02)^2}{120} = 13,65$$

$$SSG = 30(1,31^2 + 1,17^2 + 1,61^2 + 1,64^2) - \frac{(184,02)^2}{120} = 1,69$$

$$SSW = SST - SSG = 13,65 - 1,69 = 11,96$$

$$MSG = \frac{1,69}{3} = 0,59$$

$$MSW = \frac{11,96}{116} = 0,10$$

$$F = \frac{0,59}{0,10} = 5,9$$

Para calcular a análise da variância para o Comprimento

mento Médio, a variável X_{ij} representa o Comprimento Médio da Oração na redação i da série j . Aplicando-se as fórmulas descritas anteriormente, tem-se:

$$SST = 5080,42 - \frac{(758,44)^2}{120} = 286,83$$

$$SSG = 30(53,70+28,92+36,01+42,79) - \frac{(758,44)^2}{120} = 49,02$$

$$SSW = 286,83 - 49,02 = 237,81$$

$$MSG = \frac{49,02}{3} = 16,34$$

$$MSW = \frac{237,81}{116} = 2,05$$

$$F = \frac{MSG}{MSW} = \frac{16,34}{2,05} = 7,97$$

Para a Unidade T:

$$SST = 12159,55 - \frac{(1152,08)^2}{120} = 1098,81$$

$$SSG = 30(93,76+71,49+97,81+107,63) - \frac{(1152,08)^2}{120} = 60,02$$

$$SSW = 1098,81 - 60,02 = 1038,79$$

$$MSG = \frac{60,02}{3} = 20,01$$

$$MSW = \frac{1038,79}{116} = 8,96$$

$$F = \frac{MSG}{MSW} = \frac{20,01}{8,96} = 2,23$$

O teste de Tuckei é feito da seguinte forma:

Primeiramente, calcula-se a média de cada série:

$$\bar{X}_j = \frac{\sum_{i=1}^{30} X_{ij}}{30}$$

A seguir, computa-se o valor

$$K^* = k \sqrt{\frac{MSW}{n}}$$

Onde K = valor tabelado para análise de variações pelo método de Tuckey, com 3 e 116 graus de liberdade.

MSW = Média dos quadrados dentro das amostras.

n = número de redações em cada série.

A comparação entre as médias é feita da seguinte forma:

Suponha que \bar{X}_j é a média da série j e \bar{X}_i é a média da série i. Obtém-se o intervalo:

$$\left[\bar{X}_j - \bar{X}_i - K^*; \bar{X}_j - \bar{X}_i + K^* \right]$$

e a decisão é feita da seguinte forma:

- se o intervalo contém zero as medidas não diferem.
- se o intervalo contém somente valores negativos - as médias diferem e a diferença é negativa, ou seja, a média da série j é menor que a média da série i.
- se o intervalo contém somente valores positivos - as médias diferem e a diferença é positiva, ou seja, a média da série j é maior que a média da série i.

Assim, para o Comprimento Médio:

$$K = 3,69$$

$$MSW = 2,05$$

$$n = 30$$

$$K^* = 3,69 \cdot \sqrt{\frac{2,05}{30}} = 0,96$$

$$\begin{aligned} \bar{X}_1 &= 7,33 \\ \bar{X}_2 &= 5,38 \\ \bar{X}_3 &= 6,00 \\ \bar{X}_4 &= 6,14 \end{aligned}$$

Comparação entre a 3a. e a 5a. séries:

$$[\bar{X}_1 - \bar{X}_2 - K^*; \bar{X}_1 - \bar{X}_2 + K^*]$$

$$[7,33 - 5,38 - 0,96; 7,33 - 5,38 + 0,96]$$

$$[0,99; 2,91]$$

Como o intervalo sô contém valores positivos, a média da 3a. série é maior que a da 5a.

Comparação entre 3a. e 8a. séries:

$$[X_1 - X_3 - K^*; X_1 - X_3 + K^*]$$

$$[7,33 - 6,00 - 0,96; 7,33 - 6,00 + 0,96]$$

$$[0,37; 2,29]$$

Como o intervalo contém sô valores positivos, as médias diferem e a média da 3a. série é maior que o da 8a. série.

Comparação entre a 3a. série e 2a. (2º grau):

$$[\bar{X}_1 - \bar{X}_4 - K^*; \bar{X}_1 - \bar{X}_4 + K^*]$$

$$[7,33 - 6,54 - 0,96; 7,33 - 6,54 + 0,96]$$

$$[-0,17; 1,74]$$

Como o intervalo contém zero, as médias não diferem.

Comparação entre 5a. e 8a. séries:

$$[\bar{X}_2 - \bar{X}_3 - K^*; \bar{X}_2 - \bar{X}_3 + K^*]$$

$$[5,38 - 6,00 - 0,96; 5,38 - 6,00 + 0,96]$$

$$[-1,58; 0,34]$$

Como o intervalo contém zero, as médias não diferem.

Comparação entre 5a. e 2a. (2º grau):

$$\begin{aligned} & [\bar{X}_2 - \bar{X}_4 - K^*; \bar{X}_2 - \bar{X}_4 + K^*] \\ & [5,38 - 6,54 - 0,96; 5,38 - 6,54 + 0,96] \\ & [-2,12; -0,20] \end{aligned}$$

Como o intervalo sã contém valores negativos, as médias diferem e a média da 5a. série é menor que a média da 2a. (2º grau).

Comparação entre a 8a. e 2a. (2º grau):

$$\begin{aligned} & [\bar{X}_3 - \bar{X}_4 - K^*; \bar{X}_3 - \bar{X}_4 + K^*] \\ & [6,00 - 6,54 - 0,96; 6,00 - 6,54 + 0,96] \\ & [-1,50; 0,42] \end{aligned}$$

Como o intervalo contém zero, as médias não diferem.