

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Curso de Pós-Graduação em LETRAS-LINGÜÍSTICA

GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA - UM EXPERIMENTO.

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Gradua-
ção em Lingüística da Universidade Federal
de Santa Catarina como parte dos requisitos
para obtenção do Grau de Mestre em Letras-
Lingüística .


NAIR MARTINS DE OLIVEIRA

FLORIANÓPOLIS - DEZEMBRO - 1988

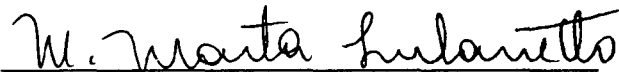
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção
do grau de

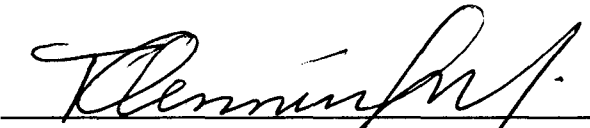
MESTRE EM LETRAS

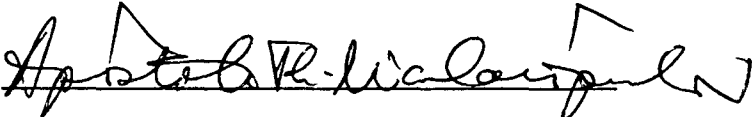
Área de Lingüística Aplicada ao Ensino do Português e aprovada
em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-Lin
güística.


Profª Dra. Maria Marta Furlanetto
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação
em Letras-Lingüística

BANCA EXAMINDAORA:


Profª Dra. Maria Marta Furlanetto
Orientadora


Profª Dra. Terezinha Oenning Michels


Prof. Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos

O F E R E C I M E N T O

Ao Edson, esposo dedicado e presença indispensável em todos os momentos de minha vida.

À Christiane, querida filha adolescente, que soube compreender e estimular meus esforços.

Ao pequeno André, por todas as vezes que foi privado da atenção materna.

Aos meus pais, pela vida, carinho e exemplo de luta na conquista de ideais.

À Professora Maria Marta Furlaneto que, com sabedoria, responsabilidade e paciência, assistiu-me em todas as etapas deste trabalho.

A G R A D E C I M E N T O

Prof. Apóstolo T. Nicolacópulus

Profa. Elza Pereira Lemos

Profa. Hilda Gomes Vieira

Prof. Jean Pierre Angenot

Prof. Moacir Rabelo da Silva

Prof. Paulino Vandresen

Prof. Sebastião Salésio Herdt

Direção e Funcionários da 2a. Unidade de Coordenação
Regional (UCRE)

Direção, funcionários e alunos do Colégio E.Dr. Otto
Feuerschuette

Direção, funcionários e alunos da E.B. Teresa Martins
Brito

Componentes da Banca Avaliadora

Gilson Alves da Silva

Nádia Martins da Silva

Vânio José Martins

Secretaria da Educação

CAPES - UFSC

G R A T I D ã O

A todas as crianças e educadores que permitiram a realização deste estudo .

HOMENAGEM ESPECIAL

A DEUS - essência da VIDA E COMPANHEIRO infalível nas horas de alegria, angústia ou solidão.

S U M Á R I O

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	12

CAPÍTULO I

TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DO PORTUGUÊS

1-Norma Lingüística e Aspecto Social	15
2-O Discurso/Texto.....	24

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA

1 - Considerações Iniciais.....	30
2 - O primeiro Semestre	32
3 - O Segundo Semestre.....	52
4 - A Produção Textual dos Alunos	60
5 - Correção e Avaliação de Textos.....	75

CAPÍTULO III

ENSINO DA GRAMÁTICA E PRÁXIS LINGÜÍSTICA

1 - Comunicação	81
2 - Unidades Fonológicas/Grafia.....	83
2.1 - Fonema e Letra - Dígrafo	83

2.2 - Separação Silábica - Encontro Vocálico e Encontro Consonantal.....	91
2.3 - Acentuação Gráfica.....	98
3 - Morfologia	
3.1 - Substantivo	102
3.2 - Adjetivos	111
3.3 - Artigo	117
4 - Sintaxe.....	120
4.1 - Concordância	120
4.2 - Pontuação	125
5 - Ortografia	136
CONCLUSÃO	142
BIBLIOGRAFIA	146
ANEXOS	150
Anexo 1 - Plano de Curso	
Anexo 2 - Texto: Macacos Me Mordam	
Anexo 3 - Ficha Informativa	
Anexo 4 - Ficha de Avaliação	
Anexo 5 - Modelos de Atividades	
Anexo 6 - Declarações	
Anexo 7 - Livro "Nossos Textos".	
Anexo 8 - Tabelas	

T E C I D O

O texto tem sua face
de avesso na superfície:
é dia e noite, sintaxe
do que se pensa, ou se disse.

Tudo no texto é disfarce,
ritual de voz e artifício,
como se tudo falasse
por si mesmo, na planície.

Seja por dentro ou por fora ,
seja de lado ou durante,
o texto é sempre demora:

o descompasso da escrita
e da leitura no grande
intervalo dos sentidos.

TELES, Gilberto Mendonça. Poemas
reunidos. Rio de Janeiro, IEL.
1978. p. 16

R E S U M O

O presente trabalho constitui-se de reflexões e considerações que resultaram do experimento realizado numa classe de 5a. série do primeiro grau, do Colégio Estadual Dr. Otto Feuerschuetz, no distrito de Capivari, município de Tubarão, Santa Catarina.

Privilegiando o discurso/texto produzido pelo aluno e sustentado em teorias atuais, o estudo viabilizou a constatação de possíveis causas do fracasso escolar, à medida que sugere uma proposta metodológica voltada para a práxis da linguagem.

Ao relevar o aspecto sócio-econômico-cultural, optou-se por uma clientela estudantil procedente da zona periférica da cidade, com o intuito de corroborar as diversas hipóteses formuladas em prol de um processo ensino-aprendizagem que acredite no desenvolvimento da performance lingüística entre seus sujeitos/interlocutores e promova a verdadeira democratização do "saber".

Sem desmerecer a importância do estudo gramatical sistematizado, enquanto "instrumento" para aquisição na variedade lingüística considerada "cultura" ou "padrão", a pesquisa alerta sobre a urgente necessidade de uma postura pedagógica que defina ou reveja os objetivos essenciais do ensino da Língua Portuguesa no primeiro grau.

A B S T R A C T

The present paper is comprised of reflections and conclusions drawn from the experiment conducted in a 5th grade class at the Colégio Estadual Dr. Otto Feuerschütte, it located in the district of Capivari, in the city of Tubarão, Santa Catarina.

Emphasizing the discourse/text produced by the students, and based on current theories, the present study made it possible to determine the most likely causes of school failure, and at the same time it suggests a methodology oriented to language practice.

In order to bring into prominence aspects of socio-economic and cultural nature, a choice was made for students belonging to the outskirts of the town, aiming at corroborating the many hypotheses in favor of a teaching - learning process which believes in the development of a linguistic performance among students and brings about a true democratization of "knowledge".

Without disregarding the importance of a systematic grammar study as an instrument for the acquisition of a formal linguistic variety, this research urges a redefinition of a pedagogical attitude so as to meet the needs of the teaching of Portuguese in elementary schools.

I N T R O D U Ç Ã O

Estudiosos e educadores deparam-se, constantemente, com uma realidade pouco positiva em relação ao contexto educacional de nossos dias.

Angústia e desânimo envolvem, muitas vezes, pais, professores e alunos que vêem seus esforços produzirem um resultado mínimo, preocupando-os e fazendo-os buscar desesperadamente um novo caminho a trilhar, com solução mais imediata e eficaz. E essa angústia aumenta no momento em que são diagnosticadas deficiências, porém sem saber especificamente o que fazer e como fazer para diluir os obstáculos reconhecidos. Diversas questões surgem, mas geralmente as respostas são parcas e desprovidas de conhecimento científico, conduzindo a técnicas e métodos de ensino inadequados ou à utilização de recursos didáticos que provocam conseqüências insatisfatórias.

Sendo a Lingüística uma ciência que há muito vem contribuindo para a desmistificação de fatos como os apontados acima, faz-se mister que pesquisas neste campo sejam realizadas sob a luz de conhecimentos essenciais ao desencadeamento de uma ação educativa mais eficiente e comprometida com os anseios da clientela estudantil. Calcado nesse princípio, o trabalho que segue tem o objetivo de verificar as causas de deficiência no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como apresentar resultados sobre a prática pedagógica sugerida e acompanhada numa classe de 5a. série do 1º grau, e planejada a partir de referenciais teóricos que privilegiam o texto e o discurso.

Para melhor delimitação dessas deficiências, um questionamento básico percorre toda a análise experimental, numa tentativa de buscar respostas para problemas, tais como:

- 1 - Por que o aluno de 1º grau apresenta dificuldades para produzir um texto escrito?
- 2 - Até que ponto o ensino de gramática normativa é auxílio para o aperfeiçoamento da linguagem?

Fundamentando-se em teorias significativas sobre a aquisição do sistema lingüístico pela criança, importância da concepção de língua/linguagem, como instrumento de interação social, e conceitos de texto/discurso, várias hipóteses foram levantadas:

- a) A forma de corrigir e avaliar redações influencia na produção de textos.
- b) O aspecto sócio econômico-cultural é relevante no processo de ensino aprendizagem.
- c) O ensino da gramática desvinculado da prática textual interfere negativamente na aprendizagem da língua.
- d) A concepção de linguagem e o método empregado para o ensino da língua incidem na aprendizagem do aluno. Deste modo, a preocupação em demonstrar resultados referentes à produção textual, enquanto reflexo de uma metodologia fundamentada na análise comparativa entre norma e práxis lingüística, é constante no decorrer de todo o relato teórico-experimental.

No primeiro capítulo, algumas considerações teóricas são introduzidas, com o fim de esclarecer pontos básicos que norteiam o estudo sobre "Gramática e Produção Textual". O capítulo seguinte propõe detalhar o experimento em seu aspecto global, focalizando os tipos de sujeitos envolvidos, perfil das dificuldades apresentadas na produção textual, bem como o caminho perseguido para a amenização desses problemas. Em seguida, um vasto comentário é tecido em torno do ensino de alguns aspectos normativos da língua e sua implicação na esfera pedagógica, caracterizando, assim, o último capítulo.

Para finalizar, vários fatores são discutidos e ponderados, como meio de reiterar e sintetizar considerações indispensáveis a um esquema de conclusão coerente com questões e hipóteses formuladas na proposta inicial.

Apesar de ser um trabalho experimental, portanto suscetível de adendos ou melhorias, ao prever um processo de ensino voltado para crianças pertencentes à classe social desprivilegiada -

giada, espera-se que esse intento sirva como suporte para reflexão e possível conquista de um gratificante resultado não só profissional entre alunos e educadores, mas, principalmente, capaz de resgatar a essência do humano, pelo desenvolvimento da faculdade de expressão e o conseqüente exercício da verdadeira cidadania.

CAPÍTULO I

TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DO PORTUGUÊS

1 - Norma Lingüística e Aspecto Social

Vivendo numa época em que todas as atenções se voltam para o ensino da língua materna, haja vista os sérios problemas que se avultam no contexto educacional, é válido refletir com interesse sobre o processo ensino-aprendizagem, enquanto momento revelador não só das causas desses fracassos, mas, principalmente, de possíveis formas para minimizar empecilhos ou obstáculos que agem como verdadeiros sujeitos oponentes ao sucesso pretendido pela clientela estudantil e pela escola.

Por que o aluno de 1º grau apresenta dificuldade para produzir um texto escrito? Até que ponto a gramática normativa é auxílio para o aperfeiçoamento da linguagem? São questões que sobressaem e norteiam esta dissertação, uma vez que "gramática" e texto constituem elementos básicos de qualquer aula dessa disciplina que compõe o currículo escolar (Língua Portuguesa). O primeiro como teoria explicativa e normativa do dialeto "padrão"; e o segundo, como suporte para leitura e atividades sobre compreensão e interpretação, sem esquecer, evidentemente, da redação, isto é, do texto escrito que o aluno produz e cujo resultado geralmente é frustrador pelas inúmeras "dificuldades" apresentadas.

Várias são as posturas diante do fato chamado por muitos como "crise na linguagem", como diversas são as considerações a

respeito desse impasse, seja numa abordagem "puramente" lingüística, social ou psicológica.

Chomsky, com a teoria do inatismo, proporcionou a educadores e estudiosos atuais uma visão mais clara sobre a aquisição da linguagem, de cuja concepção emergem, inclusive, sugestões para a práxis pedagógica. Fazendo uma dicotomia entre competência/performance, considerada por muitos semelhante à langue/parole de Saussure, o lingüista americano enfatiza a capacidade que o ser humano possui para aprender uma língua. E ao explicar como procede tal aprendizagem, focaliza de maneira bastante acentuada a existência da concomitante aquisição de uma "gramática", capaz de lhe facultar o uso da língua.

Manifestamente, uma criança que aprendeu uma língua desenvolveu uma representação interna de um sistema de regras que determinam como é que as frases se formam, se utilizam, e se compreendem. Usando o termo "gramática" com uma ambigüidade sistemática (para referir, em primeiro lugar, à "teoria de sua língua" que o falante nativo possui representada internamente e, em segundo lugar, à explicação que o lingüista dela fornece), podemos dizer que a criança desenvolveu e representou internamente uma gramática generativa (...). (Chomsky, 1975:107)

De acordo com os pressupostos em que Chomsky se baseia, parece ser fácil a tarefa de todo o professor de língua que deveria apenas se preocupar, além de ensinar a decodificação dos símbolos gráficos no processo inicial da alfabetização, com a teorização lingüística, ou seja, com o ensino da "gramática" explícita ou normativa contido na maioria dos livros didáticos de 1º grau e, de forma mais apurada e desenvolvida, nos compêndios gramaticais. E o produto, isto é, o desempenho lingüístico escrito, como a estruturação de frases ou textos, decorreriam da obediência a essas normas repassadas aos alunos, pois todos chegam na escola com eficiente competência para se comunicar no meio em que vivem.

Isso é claramente reconhecível até em discentes que não apresentam um nível de aprendizagem satisfatório: eles possuem amigos, família, enfim, possuem constantes momentos de interação verbal. No entanto, a realidade desse fato que foi levantado, ou seja, apesar de saber falar e já ter aprendido a decodificar o código escrito da língua, o aluno encontra uma série de

obstáculos para expressar-se através dele.

É que Chomsky, ao propor a teoria gerativa, reportou-se ao falante/ouvinte idealizado, sem prever diversos fatores que podem implicar no processo ensino/aprendizagem, sendo, por "isso"; bastante criticado.

Essa postura ignora, portanto, a variação nas intuições dos falantes/ouvintes reais, quer sejam essas variações dialetais ou de registro. (...) O falante/ouvinte é então ideal também em outro sentido: ele não comete erros típicos do desempenho e usa um discurso fluente, não mudando, intencionalmente, ou, por falta de atenção ou falha de memória, a sintaxe inicial da frase, nem repetindo elementos como bem, bem, então aí, etc. (Lobato, 1986: 33)

No entanto, a contribuição de sua teoria no campo pedagógico decorre, principalmente, do alerta feito sobre a facilidade com que se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pela criança.

Sem dúvida, o relevo particular dado ao estudo da gramática, em psicolinguística, não é senão o eco de um relevo análogo dado no campo de linguística, sob o ímpeto do movimento transformacionista desenvolvido por Chomsky. (Titone, 1983: 110)

Continuando, Titone (1983) refere-se à importância das análises feitas sob um enfoque transformacionista a respeito da linguagem infantil, as quais vêm mostrando características fundamentais observadas nesse processo, que vai desde o estágio inicial da "estrutura-fulcro", frase produzida por duas palavras e com consistência estrutural, até o final do segundo ano, quando adquire intensa atividade na expressão verbal.

O que principalmente surpreendeu os pesquisadores contemporâneos foi a descoberta da presença, na criança, de regras operacionais que controlam sua aquisição da gramática. Tais regras não podem ser explicadas em termos de puro condicionamento ou de associações de reflexos (...), mas apenas apelando para a ação dos processos mentais específicos, que agem a partir do interior. Isso não implica necessariamente numa hipótese inatista (...), mas certamente postula o papel dominante que deve ser atribuído a certos mecanismos precisos de natureza autenticamente psíquica. (Idem, 1983:111)

Em "tópicos de Lingüística Aplicada", obra organizada por Hilário Bohn e Paulino Vandresen (1988), Leonor Scliar Cabral (1988: 40) faz o seguinte comentário:

Qualquer criança normal, ao nascer, desde que exposta à interação lingüística, está apta a desenvolver qualquer língua, quando estiver amadurecida para fazê-lo, de modo espontâneo.

(...)

Uma vez que somente a espécie humana é capaz de desenvolver a linguagem verbal de forma espontânea, esta espécie deve possuir uma estrutura biopsicológica específica para o desenvolvimento destas funções.

Com efeito, o sistema nervoso central da espécie humana possui uma estrutura e funções que o diferenciam das demais espécies e o habilitam para o exercício da linguagem. (...)

Ao continuar discorrendo sobre "Semelhanças e Diferenças entre a "Aquisição das Primeiras Línguas e Aprendizagem Sistemática das Segundas Línguas", a mesma autora chama atenção para um outro fato importante:

A estrutura biopsicológica (...), no que diz respeito à aprendizagem, apresenta a peculiaridade de operar dicotômica e complementarmente com processos automáticos e criativos. (Ibidem, 42)

Reforça, ainda, que a aprendizagem da língua materna pela criança resulta de um processo espontâneo " porque a espécie desenvolveu mecanismos adaptativos que tornam imperativo comunicar-se em sociedade" (Ibidem, p. 41)

Assim sendo, evidencia-se a relação intrínseca existente entre língua/linguagem e sociedade, e estudos sobre o assunto vêm revelando aspectos que podem influir no processo educacional. Porém, análise mais detalhada a esse respeito será feita posteriormente, pois é preciso que se tente concluir as idéias discutidas até o momento, principalmente com referência a posturas indicadas para o campo pedagógico, através de depoimentos conferidos por lingüistas e gramáticos atuais de nosso país, principalmente, com relação ao ensino da gramática explícita.

Luft (1985) sugere que o ensino da língua seja reformulado ou pensado, principalmente em nível de 1º e 2º graus, quando, entre outras considerações, afirma:

O ensino de qualquer teoria gramatical, tradicional ou moderna, com termos oficiais ou não, consome naturalmente largas fatias de tempo, prejuízo irrecuperável para professores e alunos (...).

Um mínimo de bom-senso nos diz que a meta das aulas de Português é conseguir que os alunos, baseados em seu conhecimento intuitivo da língua, desenvolvam e aprimorem sua capacidade comunicativa. (p. 103-4)

Bechara, em sua obra "Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?" (1987), também faz uma análise crítica a respeito do ensino da língua portuguesa, onde se observa o seguinte comentário:

(...) o intuito de metodizar o estudo da gramática, dando-lhe um cunho científico, produziu na prática um resultado negativo: foram os mestres em busca do método e da ordem e trouxeram-nos a indisciplina. Mas este paradoxo torna-se compreensível se atendermos a que os nossos professores, em grande parte, embora muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que se deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações. (p. 36)

Faraco, no livro "O Texto na Sala de Aula", cuja organização é de João Wanderley Geraldi (1985), alerta para questões importantes relativas ao processo ensino-aprendizagem, chamando de "pragas" a algumas espécies de atividades que são desenvolvidas em sala de aula, e cujo resultado nenhum benefício tem oferecido para o desenvolvimento lingüístico. Entre as sete "pragas" apontadas (Leitura não Compreensiva, Gramática -Confusão, Conteúdos programáticos inúteis, Estratégias inadequadas, Redações-Tortura, Literatura-Biografia), é válido que aqui se registrem ponderações como:

O ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar onze anos sem manter contato direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com falatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio da língua). (Faraco, apud Ge-

raldi, 1985:20).

O próprio organizador do livro há pouco mencionado dá seu parecer sobre o mesmo assunto:

(...) para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverão apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão. (Geraldi, 1985:47).

Retomando o enfoque sobre língua/linguagem e sociedade, faz-se mister destacar a expressividade dos conhecimentos apresentados pela sociolinguística, resultantes de pesquisas feitas com informantes que pertenciam a classes distintas de uma mesma comunidade, cujas conclusões, apesar de polêmicas, apontam para a relevância de fatores sócio-econômico-culturais.

Modernamente, estudiosos como Willian Bright, Dell Hymes, Willian Labov, J. Gumperz, J. Fishman, Roger Shuy, B. Bersnstein, Paul L. Garvin, J.B. Marcellesi, J. Sumpf, M.A.K.Halliday, John L. Fischer, C.A. Ferguson, Paul L. Garvin(sic), entre outros, têm conduzido a Sociolinguística aos mais diversos caminhos, no estudo do que os especialistas americanos costumam chamar de dialeto social, ou seja, "habitual subvariedade da fala de uma dada comunidade, restrita por operações de forças sociais e representantes de um grupo étnico, religioso, econômico e educacional específico". (Prete, 1987:4)

Conforme Prete (1987), mesmo na impossibilidade de distinguir claramente um dialeto social de outro, isto é, na mesma medida que pode ser constatada entre dialetos regionais, numa (mesma) comunidade lingüística percebe-se a existência de, no mínimo, duas variedades que são comumente conhecidas como linguagem "cultura", "padrão" ou de "prestígio" em contraste com a linguagem "popular", "subpadrão" ou "não-padrão".

Ao sintetizar a obra de Magda Soares (1986), obtém-se um apanhado das diversas ideologias que permearam a história educacional, a partir do instante em que nasceu a preocupação com a democratização do ensino, bem como das teorias sobre linguagem no contexto social. Afirma que desde 1882, Rui Barbosa já denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo do Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melho-

ria qualitativa no processo ensino-aprendizagem. Apesar disso , ainda hoje "não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo". (p.9) Essa afirmação fundamenta-se, principalmente, no censo de 1980 que mostra um percentual de 30% (trinta por cento) de brasileiros na faixa etária entre 7 e 14 anos que se encontram fora das instituições educacionais, apesar da obrigatoriedade de ensino prevista pela Constituição.

As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar.

Segundo as estatísticas, de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, menos da metade chega a 2ª., menos de um terço consegue atingir a 4ª. e menos de um quinto conclui o 1º grau. (Soares, 1988:9)

Ao explicar a contradição "escola para o povo" versus escola contra o povo, primeiramente aponta a ideologia do dom:

(...) a escola oferece "igualdade de oportunidades: o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom- aptidão, inteligência — , talento de cada um. (Idem, ibidem, p. 10).

Logo, o aluno não aprende a língua porque não tem essas condições exigidas. Mas essa ideologia tornou-se frágil à medida que deixa de explicar as causas pelas quais alunos pertencentes à classe social privilegiada apresentam menos probabilidade de fracasso que os pertencentes a classes desfavorecidas da sociedade. Afinal, se fosse o dom a explicação para o sucesso ou não na aprendizagem, alunos privilegiados culturalmente também deveriam fracassar em proporção idêntica àqueles que não integram a mesma camada social. Tentando justificar essa constatação, surge a teoria da deficiência cultural, que se limita a observar a existência de diferentes classes numa sociedade capitalista , diagnosticando que as causas do fracasso escolar, pela clientela estudantil desprivilegiada culturalmente, reside na "deficiência cultural", ou seja, na "deficiência lingüística", proveniente do próprio contexto sócio-econômico-cultural. E à escola cabe somente a responsabilidade de compensar essa "deficiência" através de programas especiais, que por sua vez obtiveram resultados negativos , em virtude dos pressupostos que direcionaram tal prática: a linguagem do aluno deve ser estigmatizada em prol da a-

quisição do dialeto culto.

Para contestar essa posição de estigmatismo dialetal, aparece, dentro da ideologia das "diferenças culturais", a teoria das diferenças lingüísticas, trazendo em seu bojo, especialmente por Labov, a premissa de que todos os dialetos são estruturalmente equivalentes, apesar de serem diferentes.

O afastamento no espaço geográfico leva a variedades regionais: falares ou dialetos regionais (...).

A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação, leva a variedades sociais: dialetos sociais, ou socioletos, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e níveis de fala, ou registros, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial).

Tal como não se pode falar de "inferioridade" ou "superioridade" entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros (Soares, 1986: 40)

A teoria das "diferenças lingüísticas" levou a posturas significativas, sendo mais radical aquela que preconiza a necessidade de mudança na atitude da escola, que deve compreender as "diferenças" como fato comprovado e aceitável, sem prever necessariamente a aquisição do dialeto culto pelo aluno.

Essa postura, porém, é criticada como utópica e alienada da realidade social, e, por isso, o que ela propõe é considerado inatingível. As atitudes que estimatizam os dialetos não-padrão são, na verdade, atitudes em relação às condições sociais dos que os utilizam, e têm origem numa estrutura social que separa, de forma discriminativa, grupos de indivíduos em classes, minorias étnicas, econômicas, etc.: são, por isso, atitudes fundamentalmente resistentes à mudança. Só uma transformação da estrutura social poderia tornar possível essa mudança de atitude. (Ibidem, p:49)

Uma outra postura educacional que pode ser adotada diante dos aspectos acima abordados é, segundo Magda Soares, a do bidialetalismo funcional, ou seja, sem estigmatizar o dialeto não-padrão, oferecer condições ao aluno para que domine o dialeto padrão ou reconhecido pela camada de prestígio social.

É também essa a posição de Labov, que chega a recomendar para o ensino de inglês-padrão a falantes de dialetos não-padrão, o uso dos métodos de ensino do inglês como língua estrangeira: para isso, porém, acrescenta, é fundamental o conhecimento, por parte dos professores, dos dialetos dos alunos. (Ibidem, p.49 - 50)

Analisando as teorias que se encontram respectivamente embutidas na ideologia das "diferenças culturais" e ideologia das "deficiências culturais", a autora menciona a questão da teoria do "capital lingüístico escolarmente rentável" e, ao fazer analogia entre as mesmas, afirma que a distinção entre essas concentra-se no enfoque dado à função da escola, ou seja, enquanto as primeiras sugerem que o ensino institucionalizado adapte o aluno à sociedade, "aceita tal como ela é", a última reflete a capacidade de opressão da escola, que em virtude do contexto preserva mais as discriminações sociais, uma vez que não pode redimensionar as desigualdades resultantes do sistema econômico-cultural.

Para Pierre Bordieu, um dos mais fortes sustentadores da teoria do capital lingüístico socialmente (escolarmente) rentável, a escola é um elemento impotente frente às desigualdades sociais, pois mesmo que um professor queira modificar sua atitude em sala de aula encontrará obstáculos fora dela, porque as leis sociais impedem tal contrato, pela rejeição desses novos "conceitos".

Após tudo o que já foi discutido, uma nova proposta aparece como tentativa de solução aos problemas decorrentes das ideologias e teorias analisadas: a de uma escola transformadora que seja capaz de instrumentalizar as classes populares na luta contra as desigualdades sociais. E para isso, a proposta do bidualismo, segundo Soares (1986), deve ser aceita não como simples elemento para adaptar o aluno à sociedade, mas principalmente como meio de adquirir condições de participação e transformação sociais. E o domínio do dialeto padrão é essencial para que essa luta possa ser travada e vencida por aqueles que ora são marginalizados também pela falta de acesso a esta arma indispensável.

2 - O Discurso / Texto

Relevantes têm sido os estudos realizados sobre o discurso/texto, cujos resultados também apontam novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem, pois procuram ver no falante/ouvinte não só um emissor/receptor capaz de codificar e decodificar códigos lingüísticos, mas constatar a presença do locutor/interlocutor como sujeitos que se apropriam da língua com intenção e objetivos definidos, ou seja, enquanto processo social e de interação humana.

(...) o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso. (Koch, 1987:17)

Desse modo a linguagem adquire uma concepção mais ampla que o simples fato de comunicar de forma passiva e mecânica, pois insere a perspectiva real do ato de interação dos interlocutores, permitindo, conseqüentemente, uma visão de língua como intersubjetividade.

A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou escreve há um interlocutor. (Brito, apud Geraldi, 1985:110)

Isto quer dizer que sempre que alguém toma a palavra (oral ou escrita) o faz com a intenção de apresentá-la a alguém, ainda que seja para si mesmo, como é o caso do monólogo. Neste caso,

O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. (Idem, ibidem; p. 110)

(...)

Mesmo dentro da escrita pode-se identificar diferentes tipos de interlocutor: ele pode ser preciso, definido, como uma carta, numa petição: pode ser genérico ou determinado segmento social, como um jornal; pode ser virtual, como na ficção literária. (Ibidem, p.111)

Percebe-se, portanto, uma relação evidente entre locutor/interlocutor, posto que um não existe sem o outro, e a interação decorre do processo discursivo que se desenvolve a partir da "imagem" conferida por ambos, através da simultânea troca de papéis.

A presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor. (Ibidem, p.111)

Brito, discutindo sobre a redação escolar, alega como causa fundamental para dificuldades nela encontradas, não o fato de a escola ignorar a questão de interlocução, como o faz Pêcora (o estudante fala para ninguém ou não sabe para quem fala), mas ao contrário, "é exatamente a forte presença de sua imagem" (do interlocutor) que acarreta sérios desvios na produção textual.

Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros, como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno. (Brito, apud Geraldi, 1985: 112)

É pois, do próprio conceito de discurso/texto, deduzido do ponto de vista pragmático, ou seja, de um estudo que focaliza a atividade interindividual da linguagem enquanto processo interacional e social, que se obtém a explicação para aspectos, até então, obscuros ou despercebidos a respeito do uso da língua pelo ser humano.

(...) a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. (Geraldi, 1985: 43)

Nessa perspectiva, o estudo do discurso/texto remete à constatação dos atos de fala pelos sujeitos da linguagem (locutor, interlocutor), uma vez que

(...) manifesta-se lingüisticamente por meio de textos (...) que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo

significativo, independente de sua extensão.
(Koch, 1987: 22, nota 1)

Observa-se, portanto, a existência de uma relação forte, necessária e indissociável entre os termos discurso/texto.

O texto não é a soma de frases e não é tampouco soma de interlocutores. Na constituição do texto entram elementos menos determinados, menos mensuráveis que segmentos lineares e número de interlocutores. Como o texto é um espaço, mas um espaço simbólico, não é fechado em si mesmo: tem relação com o contexto e com os outros textos. A intertextualidade pode ser vista sob dois aspectos: primeiro, porque se pode relacionar um texto com outros nos quais ele nasce e outros para os quais ele aponta; segundo, porque se pode relacioná-lo com suas paráfrases (seus fantasmas), pois sempre se pode referir um texto ao conjunto de textos possíveis naquelas condições de produção. A intertextualidade é, pois, um dos fatores que constituem a unidade do texto. (Orlandi, 1983: 148)

Deste modo:

A característica da relação entre discurso e texto é a seguinte: eles se equivalem, mas em níveis conceptuais diferentes. Isso significa que o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto, em contrapartida, como o conceito analítico correspondente. (p. 147)

(...) a unidade da análise de discurso é o texto. (Ibidem, p. 147)

Pondera, ainda, que esta unidade é sobretudo complexa, uma vez que engloba elementos subjacentes diversos, principalmente quando consideradas as condições em que o discurso foi produzido, constituindo, portanto, uma análise pragmática. E ao estudar o "jogo de poder da linguagem", isto é, a forma de relação entre um dos sentidos com outros possíveis (1983:151), apresenta três tipos de discurso: o polêmico, o lúdico e o autoritário, inserindo o DP (Discurso Pedagógico) neste último, uma vez que, na escola, geralmente, procura-se absolutizar o sentido (do discurso), que se fundamenta na "cientificidade dos assuntos propostos, sem margem para a polissemia mais aberta ou controlada, percebida no primeiro tipo, e em grau elevadíssimo no segundo (tipo).

Koch (1987), por sua vez, analisando o discurso pelo ângulo da Semântica Argumentativa, que postula a existência de uma

macrossintaxe unida a elementos pragmáticos, releva a importância da argumentação, enquanto sinônimo de intencionalidade ou orientação discursiva, ao mesmo tempo em que aponta as seguintes características de um texto.

Todo o texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não uma simples somatória de frases, revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação. (p. 21-2)

Entre os fatores constitutivos do texto, evidenciam-se a coesão e coerência, cujos termos são tratados como equivalentes pela maioria dos estudiosos e de forma distintiva por outros, sendo a última posição defendida por Koch (1984:59)

(...) faço distinção entre coesão e coerência, ao contrário de grande parte dos autores em Linguística Textual. Esta posição se justifica pelo fato de haver textos que se apresentam destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá no nível da coerência; por outro lado, pode ocorrer um seqüenciamento coesivo de enunciados isolados que não têm condições de formar um texto, devido à falta de coerência.

Tentando ainda discutir a questão da argumentação sob o ponto de vista idêntico ao de intencionalidade, de orientação discursiva, e comprovar como este é fator básico para a existência de coesão e coerência textual, a mesma autora ainda apresenta conceitos esclarecedores sobre esses termos com base em Marcuschi (1983):

Considera fatores de coesão "aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto", afirmando não se tratar de princípios meramente sintáticos, mas sim de uma "espécie de semântica da sintaxe textual", onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos". (Koch, 1984: 60)

No entanto,

É a coerência que dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que possibilitam a análise no nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance supra-frasal e o nível argumentativo. (Idem, Ibidem, p. 60)

Esta análise, por sua vez, se processa através da identificação de marcas lingüísticas da enunciação que permitem determinar existência (ou não) dos fatores de coesão e coerência textual.

Conforme apanhado feito por Koch (1984: 55-69), Marcuschi apresenta como fatores de coesão:

- a) repetidores - caracterizados pela recorrência ao emprego de termos e expressões idênticas ou paralelas (paralelismo), que contêm significados semelhantes, ou pela definitização, isto é, introdução de termos ou expressões pelo artigo, com o objetivo de antecipar ou resgatar uma informação;
- b) substituidores - observados no uso de paráfrase, emprego de pró-formas: nominais, verbais, adverbiais e sintagmas, além da pronominalização (anáfora, catáfora, exófora);
- c) seqüenciadores - demonstrados pelo aspecto verbal, pelas relações interfrásticas como: conjunção, disjunção, contração e subordinação; pela escolha do tema/remã e dos moduladores do discurso, tais como: entonação e modalidades (que revelam a atitude do emissor diante dos enunciados produzidos).

As relações interfrásticas são, na maioria dos casos , marcadas pelos operadores discursivos.

Como fatores de coerência enfatiza as relações lógicas e os modelos cognitivos globais, ao mesmo tempo em que afirma ser a "continuidade de sentido" o aspecto essencial para a preservação de enunciados coerentes.

Diante das proposições, conclui-se que entre os fatores de coesão e coerência textual realmente existe uma relação muito próxima, quase impercebível, justificando a postura de outros autores que preferem não registrar tal distinção.

Mas, prevendo ou não diferença entre os termos, o importante é que a descoberta desses constituintes discursivos apontam, conseqüentemente, para um estudo de texto que tenha fundamentos não só em aspectos gramaticais, mas sobretudo pragmáticos, os quais permitem o reconhecimento de sujeitos ativos da linguagem, o que permite considerar a própria leitura como um ato de produção, pois através do processo de interação "(...) os interlocutores instauram o espaço da discursividade" (Orlandi, 1983 : 180)

(...) a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado pelo processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. (Idem, ibidem, p.180)

O estudo sobre discurso/texto vem, portanto, contribuir para o processo educacional, na medida em que seus resultados implicam uma prática pedagógica que se caracterize pela relevância dos pontos abordados e discutidos sob esse ângulo da Linguística.

Partindo de todas as considerações feitas até o momento, várias hipóteses foram elaboradas com o intuito de responder às questões que iniciaram este capítulo, e cuja tentativa de comprovação viabilizou-se pelo acompanhamento de uma classe de 5a. série do 1º grau e, principalmente, através de análise da produção de textos (escritos) pelos alunos.

Sem dados estatísticos volumosos, o relato que segue fundamenta-se na mostragem de alguns textos originais do aluno, bem como na apresentação de modelos de atividades, uma vez que constituíram suporte indispensável para a discussão de pontos significativos observados no decorrer da pesquisa em experimento, realizada no ano de 1987.

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA

1 - Considerações Iniciais

Na tentativa de verificar a praticidade pedagógica de teorias atuais e, principalmente, críticas a respeito do processo ensino-aprendizagem de nossos dias, o relato, que segue, tem como fito principal detalhar ocorrências significativas que resultaram do experimento realizado em uma das classes de quinta série do primeiro grau, do Colégio Estadual Dr. Otto Feuerschuetze, situado no distrito de Capivari, município de Tubarão-Santa Catarina.

Constituída por alunos procedentes, em sua maioria, de Escolas Isoladas e Reunidas da zona rural, a turma apresentava, no início do ano, uma matrícula de trinta e dois alunos, dos quais um deles, ainda no primeiro bimestre, por razões particulares do educando, foi transferido para outra classe de quinta série da mesma instituição de ensino, e seis retornaram a suas escolas de origem no momento da greve dos professores, que paralisou temporariamente todas as atividades estudantis no Colégio, e em vários outros estabelecimentos da região urbana. Com a admissão de mais dois estudantes no terceiro bimestre e eliminação de um, o estudo foi desenvolvido em torno de vinte e seis crianças.

A seleção da classe resultou de variáveis consideradas essenciais para que se tornasse possível um acompanhamento sis-

temático, com análise de problemas e aplicação de atividades sugeridas, tais como: aceitação e colaboração do corpo técnico-administrativo da escola (direção, supervisor escolar, orientador educacional), bom relacionamento entre docente e discente, alunos oriundos da zona periférica do município, nível de aprendizagem que exigisse melhorias na produção textual escrita e, principalmente, disponibilidade do professor da classe em desenvolver um trabalho experimental em conjunto, acatando e/ou discutindo as idéias propostas.

De posse desses quesitos, o trabalho foi iniciado no ano letivo de 1987, tendo como referencial básico a análise de textos produzidos pelos alunos, nos quais se pôde observar e delimitar as "dificuldades" apresentadas para, a partir delas, buscar alternativas de solução ou amenização dos "problemas".

Entre as "deficiências" diagnosticadas, pode-se relacionar:

- a) emprego inadequado de letras maiúsculas e minúsculas;
- b) inexistência do emprego de parágrafo;
- c) pouco ou nenhum emprego dos sinais de pontuação;
- d) escrita ininteligível;
- e) organização inadequada dos conteúdos na página;
- f) grafia incorreta de palavras;
- g) deficiência no emprego do acento gráfico;
- h) separação incorreta das sílabas de palavras por ocasião da translineação;
- i) dificuldade na compreensão de mensagens ouvidas ou lidas;
- j) troca de letras;
- k) ausência dos traços de coesão e coerência textual .

Refletindo sobre a importância de desenvolver o estudo da língua portuguesa dentro de um léxico conhecido pelo aluno , fundamentado em sua linguagem usual e em sintonia com a realidade da classe, perseguiu-se um caminho ideológico, no qual o estudo da gramática normativa deveria ter lugar apenas como meta "familiarizar" o aluno com a terminologia em destaque no plano de curso do professor (anexo 01) , pois o objetivo principal do experimento era liberar o espaço das aulas de Língua Por-

tuguesa para a prática da própria língua-oral e escrita- tentando não tolher a criatividade nem sufocar o desejo de expressar, sem timidez ou repressão, as idéias que fluíssem da mente dos educandos.

Desde o início do ano, o professor titular já vinha desenvolvendo atividades de leitura, compreensão, interpretação de textos, bem como trabalhando aspectos gramaticais fundamentados em exercícios que remetessem à criatividade e adequação da linguagem num padrão mais direcionado ao culto, principalmente no que tange ao aspecto formal da língua escrita.

Ao observar-se que a maioria das crianças não apresentava um desempenho satisfatório com relação à produção textual, haja vista a série de "problemas" já citados anteriormente, várias atividades foram realizadas na tentativa de oferecer subsídios para que tal situação fosse modificada ou transformada a partir dos objetivos propostos, ou seja, importante mesmo era substituir o quadro desolador que fora constatado por um outro que indicasse algum progresso na práxis lingüística.

É preciso enfatizar que, desde o primeiro semestre, o contato com o professor da classe era constante, provocado já pelo interesse que se tinha em realizar um experimento desse estilo, e discussão sobre o encaminhamento das aulas, bem como várias atividades foram elaboradas, sugeridas e aplicadas, embora sem um acompanhamento sistemático, pois o tempo maior era gasto em estudos e assistência às aulas que complementariam os créditos do Curso de Pós-Graduação em Lingüística, na Universidade Federal de Santa Catarina.

2 - O PRIMEIRO SEMESTRE

A primeira atividade feita com os alunos resultou em produção de textos, cujo objetivo era verificar o nível de aprendizagem em que se encontrava a classe, e pretexto para introduzir o primeiro assunto constante no planejamento anual sobre "Comunicação", numa tentativa de unir conteúdo programático e prática de linguagem.

A seqüência de aulas programadas, a partir deste enfoque, perseguiu os seguintes passos:

- a) narração de uma história ou texto "Macacos Me Mordam", de Fernando Sabino (anexo 2), que sofreu algumas mudanças em virtude de sua extensão, para ser reproduzida (por escrito) pelos alunos.
- b) análise dos textos produzidos para posterior montagem de atividades, considerando os "problemas" apresentados, os quais foram rapidamente mencionados anteriormente e são agora exemplificados, desta feita com uma análise exaustiva de todos os aspectos que estruturaram o discurso/texto, inclusive sob uma visão semântico-pragmática:

TEXTO Nº 01

Era uma vez um cientista que queria
 fazer uma experiência com um macaco.
 E disse vou trazer macacos lá em
 Amazonas, vou mandar um telegrama
 para meus amigos lá em Amazonas.
 E mandei um telegrama daqui soube um
 mês o macaco daí chegou e tem o
 cientista sabe corredo a direção do trem
 não e viu tanto macacos e que quis
 isso o maquinista disse parra o
 cientista que tanto macacos, mais eu
 só pedi um ou dois macacos os macacos
 estavam famintos, o cientista disse
 eu não vou querer esses macacos.
 O maquinista disse então e vou
 vou soltar tudo, foi um vachame
 foi macaco pra mãe de mãe

O cientista recebeu um telegrama.
 O outro trem aí vai com mais 501
 macacos e o cientista se apressou e se
 forçou.

Conforme se pode perceber o texto de número um apresentou uma série de dificuldades, tais como:

- ausência de parágrafos;
- dificuldades ortográficas (troca de letras: u por o , m por n, r por rr e vice-versa, z por s, e por i);
- uso incorreto de letras maiúscula e minúscula;
- quase total inexistência de emprego dos sinais de pontuação.

Apesar de conter algumas idéias da história relatada pelo docente, que assim procedeu com a intenção de focalizar o conteúdo programático sobre "Comunicação", dentro de um clima mais descontraído e motivador, o discurso transmite sensação de angústia a qualquer leitor/interlocutor, haja vista a falta de elementos responsáveis pela coesão e coerência textual que deveriam ser percebidos, através da:

(...) ligação lógica e pertinente que deve necessariamente expressar-se na frase e interfrases; no parágrafo e interparágrafos, e que se exteriorize, no texto, como um todo, quando da relação de suas partes. (Rocco, 1981:60)

O exemplo abaixo comprova claramente a desorganização na seqüência em que os fatos aconteceram:

É mandei um telegrama daqui daqui um mês veio o macaco dai chegou o trem o cientista saio coredo a direção do tre-m e viu tanto macacos o que qui e isso o maquinista disse parra o cientista (...)

Conforme a representação lingüística, verificou-se a desconexão com o bloco anterior pela brusca mudança da pessoa do discurso, que agora passa a ser o próprio locutor/enunciador e não o personagem sobre o qual estava se referindo. A repetição do termo "daqui", deixa dúvida interpretação ao interlocutor/leitor que não sabe se realmente o locutor/aluno assim o fez por

falta de atenção ou porque na verdade as palavras tivessem conotações diferenciadas. A última hipótese, porém, deve ser a mais viável, pois, embora sem existir a marca de entonação no enunciado, pôde-se concluir através da análise feita com bases na enunciação que, neste caso, pressupõe um sentido de lugar para a primeira palavra e de delimitação temporal para a segunda. Logo, embora sem estar realmente definido no enunciado, tal pressuposto pode ser mostrado pelo estudo do processo interacional da interlocução.

Dizer e mostrar constituem dois níveis ou modos de produção que funcionam de maneiras diferentes: enquanto a significação do enunciado é dada pela relação entre a linguagem e o mundo, constituindo (...) o domínio da semântica, o sentido é dado pela relação entre a linguagem e os homens, constituindo o campo da Pragmática. (Koch, 1987:30)

O dizer consiste em produzir enunciados, estabelecer relação entre uma seqüência de sons e um estado de coisas. O enunciado é uma entidade semântica.

O mostrar está ligado à enunciação. Visto à luz do processo de enunciação, o enunciado passa a ter um sentido, que incorpora o processo de significação e mostra a direção para o qual o enunciado aponta, o seu futuro discursivo. (Idem, p. 30)

Continuando a análise do enunciado-exemplo, constatou-se a incoerência semântico-pragmática encontrada a partir do material lingüístico, quando se verifica uma situação de que primeiro veio um sô macaco, o qual chegou antes do trem em vez de ter sido transportado por ele, de acordo com o conteúdo previsto na história original. Em seguida, a idéia de pluralidade da espécie animal, surge sem nenhuma explicação, provocando dúvida no interlocutor (leitor), justamente pela falta de respostas às questões causadas pela forma de relatar os acontecimentos.

É preciso esclarecer, porém, que se o aluno tivesse modificado algo, tendo como objetivo demonstrar sua competência inovadora, tomar-se-ia o cuidado de não tecer comentários negativos, pois, acredita-se na necessidade urgente de mudança no discurso pedagógico que, segundo Orlandi (1983), é caracterizado pela polissemia fechada, ou seja, pelo autoritarismo legitimado por fatores de cientificidade. Mas a incoerência continuou

sendo observada, no texto, a partir da relação entre expressões lingüísticas como "veio o macaco", "o cientista viu tanto macacos", "foi macaco pra mai de metro", cujos elementos seqüenciadores do discurso ficaram à margem do texto, inclusive sem oferecer chances de delimitar subentendidos, pois a narrativa termina com a previsão da chegada de mais(501) macacos e o consequente auge do desespero que fulminou o profissional.

O fato mais importante do texto, isto é, a interferência ocorrida na apreensão da mensagem pelo telegrafista, do qual resultou todo o enfoque polêmico, não foi produzido claramente. Apenas se percebe que houve algum problema, inclusive desconhecido pelo maquinista e o virtual experimentador, quando se passa a analisar o discurso direto entre ambos, após a chegada do trem.

Na verdade, o sentido do texto como um todo ficou muito prejudicado, uma vez que obriga qualquer leitor a fazer pressuposições desnecessárias ou buscar subentendidos na comunicação, com bases não só no enunciado, mas principalmente sob uma visão semântico/pragmática, dificultando, assim, a interação comunicativa.

A pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados; o subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira como este sentido deve ser decifrado pelo destinatário. (Koch, 1987 : p. 69)

Além disso, observou-se a influência da variedade lingüística ou dialetal, agindo como fator auxiliar nas falhas ortográficas das expressões "tanto macacos" e "macaco pra mai de metro", ("pidi", "qui", etc.), justificando, assim, o "erro" produzido em relação à norma lingüística "padrão", e sua consequente relevância no processo ensino-aprendizagem.

Como operadores discursivos, constatou-se o emprego de "daí", "então" (então), mas (mais), nos quais o discurso busca uma progressão que, infelizmente, foi bastante truncada pela falta de coesão, coerência e aspectos referentes ao processo inicial da alfabetização.

Segundo Terezinha Carraher, no livro "Alfabetização - Dilemas da Prática", organizado por Sônia Kramer (1986), a escola desconhece as fases do processo de alfabetização.

Não procura reconhecer por exemplo, que a criança que já desenvolveu uma concepção alfabética da escrita e aprendeu as correspondências letra-som pode ser considerada basicamente alfabetizada. Ela precisa apenas aprimorar sua aprendizagem, desenvolvendo: a) um conhecimento mais complexo das diversas opções para representar o mesmo som (por exemplo, o uso de s, x, ou z para representar o mesmo som como em casa, exército e zebra; b) um conhecimento detalhado da mudança de valor das letras em função de seu contexto na palavra (por exemplo, cabelo e cebola) e; c) uma compreensão da distinção entre língua falada e escrita, tanto no que diz respeito às variações dialetais marcadas na pronúncia como no que diz respeito às diferenças entre o estilo oral e o escrito. (Idem, p.86)

Neste caso, pode-se dizer que o texto ainda apresentava uma escrita relacionada à fase inicial da alfabetização, que merecia ser consolidada, pois mesmo aparentando já ter superado o primeiro período do processo (reconhecimento da correspondência letra/fonema), ainda persistiam dificuldades na própria estruturação silábica, como "coredo" (correndo), "parra" (para), "apavou" (apavorou), demonstrando, a insegurança e/ou falta de atenção do autor do discurso em utilizar os sinais gráficos para representar os enunciados.

Tal conhecimento foi verificado a partir da análise do material lingüístico que ora tinha uma escrita correspondente ao padrão oficial e ora se distanciava de maneira acentuada (trêm/trem; para/parra; ciêntista/cienentis). A oscilação no emprego adequado de m e n, enquanto traço nasalizador de vogal, confirma também o ponto de vista adotado nessa análise.

Enfim, o texto era uma mostra concreta do grande trabalho que deveria realizar-se naquela classe, cuja maioria dos alunos apresentava problemas semelhantes.

TEXTO Nº 02

Um cientista mandou pedir um macaco para uma experiência. Ele pediu 1 ou 2 macacos o homem que estava na Amazonia ele pensou que fosse 1002. Mas a verdade era 1 ou 2 macacos. O cientista quando viu aqueles macacos quase eloqueceu.

A análise do texto de número 02, de acordo com a norma culta da língua, também comprovou deficiências no material lingüístico, os quais caracterizam a influência da variedade de fala na escrita, provocando problemas de concordância e ortografia. A paragrafação ficou despercebida e as palavras "pencou" e "fose" demonstram, por sua vez, um estágio de alfabetização em processo normal, porém exigente de atenção por parte do professor e aluno.

Discutido dentro de uma visão semântico-pragmática, o discurso teve como principal oponente a falta de elementos indicadores de seqüência lógica no enunciado, fato que se percebeu a partir do segundo período do texto.

Mesmo contendo algum modalizador, representado pelo ponto final, a inexistência do operador conjuntivo "e" antes da palavra homem, bem como a necessidade de suprimir o emprego da virtual anáfora que precede o verbo "pensar", obscureceram o desenvolvimento do pensamento que, indubitavelmente, o autor quis retratar. Outra forma de fazê-lo talvez tivesse sido mais adequada, isto é, se em vez do operador conjuntivo focalizasse o destinatário do discurso para o qual o pedido é feito, e no caso, poderia até ser pressuposto pelo enunciado da primeira frase e recobrar a cadeia formadora de mais completo sentido.

Significação é a descrição semântica que se dá a uma frase, e sentido, a que se dá a um enunciado. (Koch, 1987: p.63)

A frase é uma entidade abstrata suscetível de uma infinidade de realizações particulares (...), ao passo que o enunciado consiste em cada uma destas realizações, cada uma das suas ocorrências. (...) (Ibidem, p. 63)

A enunciação "é o evento constituído pela produção de um enunciado, isto é, pela realização de uma frase". (Ibidem, p. 64)

Continuando a procurar causas para os problemas apresentados neste texto, tendo como suporte o estudo da enunciação através de marcas lingüísticas do enunciado, a pressuposição de que o enunciador, enquanto locutor e autor do discurso, estivesse tentando repassar ao leitor a informação abaixo, também seria viável:

Ele pediu 1 ou 2 macacos. O homem que estava na Amazônia pensou que fosse 1 00 2.

Isto posto, apesar de o primeiro período do discurso/texto continuar apontando a falta de um destinatário definido, os fatores "coesão e coerência" poderiam ser realçados pelo implícito no enunciado seguinte.

No entanto, ao debruçar-se sobre o texto original produzido pelo aluno, percebeu-se a presença da pronominalização que, agora, em vez de constituir realmente um recurso anafórico, passou a gerar um outro impasse, o qual só poderia ter respaldo esclarecedor na influência do dialeto "não-padrão", cuja linguagem oral comumente aceita, em seu estilo argumentativo, quebras bruscas no pensamento para introduzir expressões explicativas.

Essas possíveis formas de reelaboração do enunciado analisado comprovam a hipótese de que a maneira tradicional de corrigir e avaliar redações influencia na produção de texto, pois a verdadeira intenção do aluno pode ser deturpada pelo professor que não a respeita quando impõe sua única forma de leitura e o incentiva, muitas vezes, a desanimar em seus propósitos.

Como todo discurso nasce de outro discurso, ao mesmo tempo em que aponta para um seguinte, neste caso, o texto analisado é produto da interlocução entre professor (que narrou um fato para que o aluno em seguida fizesse a reprodução do que foi ouvido) e aluno, que tenta responder ao professor através da produção escrita. Esta resposta, no entanto, prevê a imagem de um interlocutor que já sabia tudo sobre o assunto que ele deveria abordar, não havendo, por isso, muita preocupação (por parte do locutor/aluno) em detalhar informações, tais como a causa do mal-entendido e a solução para o grande impasse, porque sua atenção estava voltada somente para os aspectos que lhe pareceram mais relevantes. Essa consideração levou mais tarde a uma postura de inserir-se, neste tipo de discurso, a presença de interlocutores diferentes das que já existiam na classe. E a idéia de montar o "livrinho da turma" para ser lido por outras pessoas surgiu como recurso para diminuir tal obstáculo.

Ao continuar a análise, percebeu-se também que os verbos destacados, no texto, foram empregados no pretérito perfeito e imperfeito (tempos zero).

(...) segundo a teoria de H. Weinrich, os tempos verbais podem ser classificados em dois

grandes grupos, que vão caracterizar a atitude comunicativa do locutor como relato ou como comentário (...) são tempos de relato, o imperfeito e o perfeito do indicativo (tempos zero), o mais que perfeito, o futuro do pretérito e as locuções verbais em que entram esses tempos. Os tempos do comentário são o presente (tempo zero), o pretérito perfeito composto, o futuro do presente e as locuções verbais formadas com estes tempos. Incluem-se também, neste grupo, no caso de português, o pretérito perfeito com valor retrospectivo com relação ao tempo zero (presente), pelo fato de, em nossa língua, ocorrer uma neutralização entre esta forma e a do perfeito como tempo zero do mundo relatado.

Esta classificação dos tempos verbais em dois grupos explica a necessidade de concordância dos tempos verbais dentro de um mesmo período, sendo somente permitida a passagem de um grupo a outro além da fronteira da frase. Assim, quando, dentro de um mesmo período, ocorre o emprego de uma forma pertencente a outro grupo, tem-se uma metáfora temporal: relata-se como se se comentasse (é o caso do presente narrativo ou histórico), para acentuar a validade do relato; ou comenta-se como se se narrasse, diminuindo a força do comentário, isto é, não se engajando nele totalmente: é o caso do emprego metafórico, extremamente freqüente, do futuro do pretérito. (Koch, 1987:p. 186)

Neste texto, pôde-se notar que, apesar de todas as "falhas" apontadas, o discurso apresenta características de relato.

TEXTO Nº 03

Era uma vez um homem chamado
 seu Davi, que ele queria um
 macaco para fazer experiência nele
 mas ele pensou mas onde eu vou
 achar um macaco? ai ele pensou
 no rio Amazonas então eu vou
 escrever um telegrama e vou mandar
 botar no correio para que mande

um macaco para examinar e dar
~~então~~ então um trem chegou
 na estação e dono foi na casa
 do dono Otávio e disse o macacos
 regaram mas como! eu pedir um
 do macaco para examinar mas como
 estava escrito no telegrama para.
 500 macacos agora eu não posso
 levar de volta eu tenho que levar
 o trem para então eu não vou
 sentar na cidade e os macacos
 foram se espalhando pela ci-
 dade e foi um overço?

Neste texto percebeu-se a existência de várias dificuldades, principalmente com relação ao emprego de parágrafo, pontuação e ortografia. Observou-se também que os traços de coerência e coesão foram ofuscados pela expressão lingüística muito próxima da linguagem oral, cuja locução se processa dentro de padrões normais da fala, isto é, sem preocupação com a representação escrita que exige uma série de fatores dispensáveis ou despercebidos no momento da interação verbal. Exemplo disso foi constatado logo no início do texto.

Era uma vez um omem chamado seu Otávio que ere
 Quiria um macaco para fazer esperiencia...

Certamente o aluno escreveu "que ere", em vez de "que era", querendo explicar a profissão da pessoa a qual estava se referindo. Porém, o intento não foi realizado porque o enunciado não revela essa situação. Ao contrário, a significação ficou fragmentada, resultando em fator expressivo de incoerência e coesão. No entanto, sob o ponto de vista pragmático, constatou-se que a intenção foi suprimida nas marcas lingüísticas do enunciado, mas continuou implícita na enunciação que, sem nenhuma dúvida, pode justificar a expressão aparentemente tão desconfor-

me com a lógica que rege qualquer estudo fundamentado apenas em normas da linguagem culta, privilegiada socialmente ou considerada, por muitos, como dialeto (social) "padrão".

Com isso não se quer defender a hipótese de que a frase estivesse "correta" ou que não precisasse de melhoria: afinal nem sempre o leitor/interlocutor tem conhecimento suficiente para decodificar questões dessa espécie. Mas, enquanto professores da área, e entendendo pelo menos algo sobre a teoria do discurso / texto, é relevando aspectos da enunciação que se pode descobrir as causas desses problemas e criar alternativas de solução, mesmo que a médio ou longo prazos.

Continuando a análise, verificou-se, também, que embora o texto confirmasse a existência de outros problemas semelhantes aos já citados anteriormente, o locutor/autor tentou dar progressão ao seu discurso através de vários conectores que, sintaticamente, procuram evidenciar não uma simples soma de orações semanticamente desvinculadas, mas um grande período, no qual se pode pressupor o desejo do aluno em reproduzir a história com detalhes interessantes, os quais podem ser constatados a partir da utilização do discurso direto para relatar o diálogo entre o cientista e sua própria imagem, bem como com o personagem que foi avisá-lo sobre a chegada da mercadoria na estação. Entre esses conectores destacou-se o uso de "mas", empregado inclusive de forma repetida ("mas ele pensol mas aonde eu vou arromar um macaco?"), demonstrando a intenção do locutor/autor em enfatizar a situação preocupante em que se encontrava o profissional que queria fazer a experiência e não tinha "cobaias". Portanto, a opção pelo uso da mesma palavra de forma seguida foi, certamente, um recurso argumentativo, uma vez que, num processo de interação verbal que não releve a formalidade do uso da língua, é comum as pessoas valerem-se desse tipo de expressão lingüística.

Outros operadores discursivos também foram observados : então (intão), "daí" (dair), aí (ai), "um só", cuja presença teve valor expressivo , pois possibilitou a apreensão de "algum" sentido do enunciado que não apresentava (adequadamente) sinais denotadores da entonação.

Considerando-se como constitutivo de um enunciado o fato de se apresentar como orientando a seqüência do discurso, isto é, determinar

os encadeamentos possíveis em outros enunciados capazes de continuá-lo, faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor (...).

(...) existe na gramática de cada língua uma série de morfemas (...) que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos.

É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais-conectivos, como: mas, porém, embora, já que, pois, etc. e em outros casos, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais).

(...)

É a macrossintaxe do discurso- ou semântica argumentativa - que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas lingüísticas importantes da enunciação. (Koch, 1987:104-5)

Registrou-se ainda o emprego de verbos em vários tempos e modos, confirmando ser um relato bastante movimentado se não existissem diversos problemas gráficos interferindo na estruturação textual. Foi o caso, por exemplo, da expressão "daí então"..., representada graficamente por "dair intão", que interceptou a compreensão da mensagem pelo leitor/interlocutor, o qual fica sem entender o significado da palavra. Este tipo de "erro" pode ter sido decorrente da própria analogia feita com verbos pertencentes à terceira conjugação, como "partir", cujo "r" final, muitas vezes, não é articulado foneticamente na linguagem coloquial, mas consta na escrita "padrão". A conclusão de que o aluno talvez estivesse fazendo uma hipercorreção, em vez de estar cometendo mais um erro de grafia, resultou da análise feita no emprego dos demais verbos usados na forma infinitiva, os quais, sem exceção, possuem o "r" final.

No entanto, apesar de todas essas considerações, o texto é um exemplo real das diversas "dificuldades" que o aluno apresentava ao expressar-se pela linguagem escrita.

TEXTO Nº 04

Era uma vez um cientista
 que queria um macaco para
 a sua experiência.
 E mandou um telegrama
 para mala aviagohas
 para o homem que recebeu
 mandar 1 ou 2 macacos.
 1 mês depois veio dizer um homem
 que tinha um trem com
 macaco. E o cientista ficou
 maluco.
 E a cidade ficou maluca
 era mais e mais macacos.

Mesmo sem ter apresentado muitos "problemas" com relação à ortografia oficial da língua, a escrita da palavra "recebece" indicou um estágio no processo de alfabetização que precisava avançar. A distribuição da matéria na página apontou necessidades de melhoria no emprego de parágrafo, letra maiúscula, pontuação e concordância nominal.

Quanto aos aspectos de estruturação textual, notou-se que a progressão discursiva acontece através do uso do operador conjuntivo "e", sem relevância de nenhum outro elemento para a conexão de enunciados.

A partir do segundo período constatou-se, também, truncamento na exposição das idéias, demonstrado pela incoerência

na organização das frases que, semanticamente, foi prejudicada pelo desenvolvimento de um jogo sintático indireto, confuso.

E mandou um telegrama para mata amazonas para o homem que recebe mandar 100 2 macaco.
1 mês depois veio dizer um homem que tinha um trêm com macaco .

A expressão "1 ou 2 macaco" e a própria maneira de se qñenciar os fatos no último período do enunciado acima , comprovam a presença de variantes lingüísticas pertinentes ao dialeto desprivilegiado socialmente e sua incidência na produção textual escrita.

Em toda comunidade de fala são freqüentes as formas lingüísticas em variação (...) a essas formas em variação dá-se o nome de "variantes". "Variantes lingüísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável lingüística. (Tarallo, 1985:p. 8)

Continuando a análise, percebeu-se, ainda, a ausência do elemento significativo do texto, em torno do qual deveria desencadear-se todo o programa narrativo, ou seja, a falha ocorrida na transmissão e apreensão de sentido do enunciado pelos respectivos personagens do discurso (cientista e telegrafista) e o conseqüente problema que se criou, deixando o leitor/interlocutor sem justificativa para a situação final apresentada pelo locutor/autor.

TEXTO Nº 05

Uma vez um Cientista queria fazer uma experiência com um macaco e mandou um telegrama pedindo 1 ou 2 macacos mas o cara que foi bater o telegrama entendeu que era 100 2 macacos então eles mandaram os macacos para o cientista quando

foram avisar para o Cientista que chegaram muitos macacos e o Cientista ficou bravo e o maquinista soltou todos os macacos e então os macacos invadiram a cidade toda e depois de alguns dias foram matando macacos e muitos fugiram para a floresta.

Neste texto, ao contrário daqueles que foram analisados até o momento, o locutor/aluno demonstrou um desempenho lingüístico satisfatório, pois conseguiu evidenciar os acontecimentos mais importantes do programa narrativo que se propôs desenvolver e, principalmente, pelas poucas "falhas" apresentadas com relação à ortografia, que certamente decorreram da falta de atenção ou pelo emprego do léxico que não pertencia ao seu repertório verbal. Esta hipótese foi confirmada pela análise do texto como um todo, no qual se percebe claramente o domínio das primeiras etapas do processo de alfabetização e inclusive o uso de uma linguagem não muito distanciada do dialeto social considerado "culto" ou "padrão", fato este observado através da relativa concordância entre os elementos que compõem os sintagmas nominal e verbal.

No entanto, alguns problemas referentes aos fatores responsáveis pela coesão e coerência foram diagnosticados logo após o início do texto, quando se verifica a omissão do destinatário que era exigido pelo enunciado discursivo (o cientista mandou um telegrama para quem?). Além disso, outro ponto também obscureceu a seqüência da produção textual pelo locutor/aluno que não se deteve em explicar a inserção de um dos personagens da narrativa (o maquinista), cujo enfoque acontece de forma súbita e com atuação flutuante no texto, pois nenhuma marca lingüística anterior apareceu para justificar a necessidade de sua presença no enunciado, obrigando o leitor/interlocutor a fazer pressuposições para tentar compreender a informação que foi apenas comentada, sem tópico introdutório.

Mesmo contendo os operadores "e", "então", "mas", e "depois", que garantiram a progressão do discurso, a falta de modalizadores que representassem a entonação de forma mais adequada também prejudicou a imediata identificação do sentido dos enunciados que constituíam o texto.

Enfim, mesmo aparentando ter um conhecimento mais elaborado da linguagem escrita, o locutor/autor eximiu-se, também, de mostrar o conturbado desenlace da narrativa.

Conforme se pode perceber, os alunos apresentavam realmente muitas "dificuldades", isto porque a maioria dos textos da classe possuíam características semelhantes àquelas que foram apontadas nos quatro primeiros tipos de análise, tendo apenas mais um aluno que poderia ser equiparado ao tipo cinco, considerado de nível satisfatório em relação aos demais. Partindo desta constatação, preferiu-se não fazer um estudo detalhado e individual de todos os trabalhos, uma vez que os exemplos aqui destacados podem comprovar a urgente necessidade de melhorias em muitos aspectos da aprendizagem, mesmo com aqueles poucos alunos que, aparentemente, apresentavam um material lingüístico menos marcado por falhas gráficas.

Outra justificativa para a ausência dos demais textos no relato desta pesquisa, fundamenta-se na consideração de que cada criança, enquanto matéria-prima desse estudo, é um ser humano e, por isso, tem importância singular no processo educativo. Logo, a constatação do grau de "dificuldades" e o posterior progresso atingido pelos alunos, embora feito através de um pequeno número de amostras, já constitui fator significativo para que os resultados do experimento sejam avaliados e dignos de possível crédito por aqueles que, eventualmente, estiverem preocupados em subsídios para sua atuação profissional.

Além disso, é preciso enfatizar, mais uma vez, que a experiência não visava descobrir uma fórmula "mágica" capaz de resolver problemas de todos os alunos em período pré-estabelecido. Ao contrário, seu objetivo maior residia na busca de estratégia que confirmasse alguma mudança positiva no comportamento de cada educando ao produzir textos escritos, independente do nível desta progressão, porque importante mesmo era analisar as causas das "dificuldades" e ajudá-los a transpor, de maneira notável ou

acanhada, os obstáculos que incidiam no desempenho lingüístico.

Continuando a detalhar o procedimento em relação ao tipo de aulas programadas, o sentido do texto original, de Fernando Sabino, foi sintetizado, com algumas reformulações feitas já no momento em que fora narrado pelo professor, e colocado no quadro de giz para ser copiado com atenção pelos discentes, ressaltando-se o emprego de parágrafos, ortografia das palavras, seguido de outros exercícios de leitura, compreensão e interpretação, discriminação visual de sílabas, estruturação frasal, criação de título e frase, iniciando-se assim, a abertura de um leque de atividades voltadas para o desenvolvimento do conteúdo programático (comunicação) e, concomitantemente, para amenização das "deficiências" observadas por ocasião da análise do discurso/texto que foram produzidos pelos alunos.

A escolha do vocabulário usado na elaboração de atividades também teve como suporte o diagnóstico resultante dessa análise e por isso era repetido em quase todos os exercícios, com a finalidade de fixar a grafia das palavras, além de outros objetivos, conforme se pode observar na transcrição de algumas atividades, que seguem:

1 - resumo do texto "Macacos Me Mordam"

Um cientista mineiro resolveu passar um telegrama para outro cientista, amigo seu, que residia em Manaus, pedindo-lhe 1 ou 2 macacos para fazer uma experiência. Porém, o telegrafista entendeu mal a mensagem que lhe tinha sido enviada por escrito e, em vez de 1 ou 2 macacos, reproduziu-a com um total de 1002.

Enquanto aguardava os animais para a sua experiência, o cientista foi surpreendido pela grave notícia: seiscentos macacos o esperavam na estação ferroviária. Logo percebeu que algo estava errado e, sem saber o que fazer com todos os macacos, pediu ajuda às autoridades locais que resolveram soltá-los na cidade.

- Meu Deus! Que macacada! - as pessoas diziam apavoradas.

Os macacos tomaram conta da região, mas, aos poucos, alguns fugiram, outros morreram... e a paz voltou a reinar nas ruas e nas casas.

O cientista suspirou aliviado, porém adoeceu e retirou-se da cidade, quando recebeu o seguinte telegrama:

"SEGUIU RESTO ENCOMENDA PT

ATIVIDADES

- 1 - Leitura silenciosa e oral
- 2 - Compreensão e interpretação do texto.
 - a) Para que o cientista precisava de um ou dois macacos?
 - b) O que fez para consegui-los?
 - c) Houve uma falha na comunicação. Qual?
 - d) Se você fosse a personagem do texto, como resolveria este problema?
 - e) Dê um título para o texto.
- 3 - Formar palavras e identificar o número de sílabas:

ci-en-tis-ta	ex-pe-ri-ên-cia	pe-gou	pe-diu
al-guns	pen-sou	es-ta-ção	
ci-da-de	pas-sou	fer-ro-vi-á-ria	
sur-pre-en-di-do			
- 4 - Formar frases com as palavras dadas acima.
- 5 - Circular as seguintes palavras do texto:
 - surpreendido, cientista, experiência, alguns, cidade, pensou, estação.
- 6 - Dar o significado de: adoeceu - residia
- 7 - Copiar do texto palavras que terminam como: fugiramam
- 8 - Transformar as frases colocando dois pontos e travessão:
 - a) O cientista disse que precisava de um ou dois macacos.
Exemplo: O cientista disse:
 - Eu preciso de um ou dois macacos.
 - b) O cientista disse que não havia pedido todos aqueles macacos.
 - c) O cientista adoeceu e disse que iria deixar a cidade.
- 9 - Procurar novas palavras:
 - telegrama - (grama)
 - ferroviária
 - esperavam
 - resolveram
 - recebeu

10- Formar uma sã frase:

a) O cientista recebeu o telegrama.

O prefeito recebeu o telegrama.

Seu amigo recebeu o telegrama.

Ex.: O cientista, o prefeito e seu amigo receberam o telegrama.

b) O cientista fugiu da cidade.

Alguns macacos fugiram da cidade.

Seu amigo fugiu da cidade.

11- Completar com o verbo entre parênteses (tempo passado)

O cientista....(suspirar) aliviado, porém....(adoecer) e.....
(retirar-se) da cidade quando recebeu o último telegrama.

12- Copiar do texto todas as palavras que tenham acento gráfico.

13- Copiar o primeiro parágrafo do texto e sublinhar com um traço a(s) palavra(s) que tenham (ss), e com dois traços as que tenham (s).

Mesmo sem apresentar novidades em termos tipológicos, a importância dessas atividades concentra-se nos objetivos a que se propunham, uma vez que sua elaboração foi produto de situações reais de aprendizagem e não de mera transcrição de exercícios sem finalidade(s) específica (s). Para melhor explicar, o exercício um remete ao dois, prevendo inclusive desenvolvimento do raciocínio e de criatividade, enquanto que o de número três convida o aluno a realizar um treino ortográfico, visualizando cada sílaba que compõe a palavra. Afinal, era preciso mostrar como se faz esta divisão, para que os educandos pudessem aprender não só o número de sílabas, mas, principalmente, como utilizar este conhecimento em momentos exigidos pela transposição de linhas. Com respeito a este último ponto, mais tarde criou-se, também, outros tipos de exercícios. Prosseguindo na explicação, enquanto o (exercício) número quatro reforça a ortografia das mesmas palavras, através da criação de frases, a atividade oito introduz o discurso indireto e direto. O item dez, por sua vez, orienta a estruturação de enunciados que deveriam apresentar modalizadores discursivos por meio de sinais gráficos de pontuação, os quais assumem função essencial na língua escrita porque tentam representar a entonação.

Segundo Koch (1984:67), a entonação tem papel fundamen-

tal para que o enunciado se mantenha coerente, constituindo:

(...) um dos mais importantes modalizadores do enunciado, através do qual o locutor revela suas intenções, dando pistas ao receptor sobre a maneira como o enunciado deve ser entendido.

Enfim, se observados com atenção, conforme já foi dito anteriormente, todos os exercícios tinham basicamente o objetivo de fixar a leitura e escrita de palavras, nas quais estavam embutidas as "dificuldades" ortográficas que eram apresentadas pela maioria dos alunos. Porém, melhores detalhes referentes ao ensino da "gramática", bem como reflexões e considerações sobre o assunto, encontram-se no terceiro capítulo deste trabalho, em cujo espaço ficou garantida a sua exclusividade temática.

O livro texto adotado pela escola tinha como título "Português Essencial", de Antônio de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin, editado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP-SP. Apesar de todos os alunos possuírem o material, muitos outros textos foram retirados de bibliografia diferente, haja vista a concepção que se tinha e tem a respeito do livro didático: como instrumento auxiliar para o trabalho entre professor/aluno, não pode, entretanto, constituir elemento único e indispensável nas aulas de Português.

Partindo do princípio de que cada classe de alunos apresenta características próprias e até individuais, somente de posse do diagnóstico real da turma pode ter-se condições de selecionar atividades que de fato sejam significativas e direcionadas para as virtuais necessidades da aprendizagem. O uso constante do material leva o professor e o aluno a desmotivação e ao cansaço, proveniente de todo o processo que se transforma em rotina.

Outra questão a ser examinada é que os autores de livros dessa natureza também escrevem para um aprendiz idealizado e, por isso, não podem considerar aspectos pertinentes ao processo de ensino, cujos alunos apresentam uma variedade lingüística muito distante daquela chamada culta ou privilegiada socialmente, apresentando, assim, muitas atividades constituídas por unidades lexicais desconhecidas e separadas do repertório lingüístico utilizado pela maioria da clientela estudantil.

Com isso não se quer preconizar a incapacidade do educando para aprender novos vocábulos, nem negar a importância e necessidade da ampliação de conhecimentos. O que se pretende, porém, é alertar para o fato de que a aprendizagem é um processo gradativo, contínuo e, por isso, deve prever o aluno como sujeito/interlocutor no processo de interação verbal, exigindo, pois, reconhecimento de todos os fatores que o caracterizam como "ser" capaz de evoluir culturalmente.

Diante dessas considerações, o livro didático foi tomado como apoio e vários textos foram trabalhados, por exemplo, "Robinson Crusóe" de Daniel Defoe, traduzido por Monteiro Lobato, e "Chuva" de Fernando Sabino. (anexo 05)

3 - O SEGUNDO SEMESTRE

O Segundo semestre do ano letivo de 1987 foi marcado pelo início da experiência propriamente dita, uma vez que se tinha, agora, todo o tempo disponível para a elaboração do trabalho de dissertação, pois todos os créditos do Curso de Pós-Graduação em Lingüística, a nível de Mestrado, já haviam sido concluídos.

O acompanhamento da turma selecionada para estudo tornou-se contínuo, inclusive com assistência às aulas e, em muitas ocasiões, tomando-se o lugar do professor da classe, isto é, ministrando também várias atividades, além da participação na correção de textos e testes.

Um dos passos iniciais da pesquisa constituiu-se da elaboração e preenchimento de uma ficha (anexo 03), através da qual se pôde constatar ou confirmar o nível sócio-econômico-cultural dos alunos, o que permitiu a seguinte conclusão: 73,1% dos alunos eram procedentes de Escolas Isoladas e Reunidas da zona rural, 69,2% dos pais apresentavam renda familiar situada entre zero a três salários-mínimo, e a maioria respondeu que gostava de ler, mas poucos foram os títulos de livros mencionados, além daqueles que as próprias escolas ofereciam como livro-didático.

Com sustentação nesses dados, vários livros foram conse-

guidos através de empréstimos, para que os alunos começassem a manuseá-los, lê-los sem compromisso avaliativo, tanto em casa , quanto em aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a cultura, para todas aquelas crianças, só era acessível através da experiência da própria vida, que pouco lhes oferecia em termos bibliográficos e de língua "cultura", e da escola, cujos recursos são geralmente poucos para atender a toda a clientela com um número de material diversificado e suficiente.

Antes de iniciar-se a série de atividades que oportunizaria a produção do texto criativo, solto pela imaginação, exercícios continuaram sendo pesquisados e/ou montados, a fim de direcionar o pensamento dos educandos a um caminho prático, no qual pudessem identificar, no texto produzido por outros autores, elementos indispensáveis à linguagem escrita.

(...) existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores). Por exemplo, o fato de saber que cada letra tem um nome específico; que todas elas têm um nome genérico; que na oposição entre os nomes genéricos das marcas, a diferença entre "letras" e "números" é fundamental; que escrevemos de cima para baixo e da esquerda para direita; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios, para títulos e depois de um ponto; etc., etc. (...) É no caso destas aprendizagens que, conforme a procedência social das crianças, há maior variabilidade individual e maiores diferenças. (Ferreiro, 1986:56)

Além desses aspectos que foram exemplificados pela autora, o emprego de parágrafos, bem como a apreensão do sentido do texto mereciam também a explicação e auxílio por parte do professor, no sentido de conduzir o aluno a constatar fatos que, na maioria das vezes, a apresentação de conceitos teóricos desvinculados da observação prática pouco ou nenhum resultado produz.

Observar é uma forma de descobrir informação, uma parte do processo de reação significativa ao mundo. Ao compartilhar nossas observações com outras pessoas, notamos nossos pontos cegos, bem como os pontos cegos dos outros. Aprendemos a ver e a notar o que não tínhamos percebido antes. Desenvolvemos discriminações, e é muito importante que tenhamos oportunidade para desenvolvimento nessa área. Isso leva à maturidade. (Raths, 1977:22)

Com base em todas essas considerações foram desenvolvidos alguns tipos de atividades, conforme modelos que seguem:

TEXTO : UMA RUA COMO AQUELA

Era uma rua sem saída, muito simpática e limpa, de calçadas tão estreitas como uma passarela. Quem ali entrava, se não fosse morador, era para fazer visita ou entregar encomendas. Assim não havia gente transitando, nem automóveis em disparada, um sossego para as mães daquela rua sem saída.

Começava numa outra de grande movimento, a Rua do Governador, e tinha exatamente cento e cinquenta metros de comprimento, sendo que sua largura nunca alguém teve a curiosidade de medir, mas se dois automóveis estivessem encostados à calçadinha, um de cada lado, um terceiro passaria com dificuldade entre ambos. Por isso, seus moradores usavam recolher os carros sempre que chegavam, e assim, ela vivia maravilhosamente desimpedida para andar-se de bicicleta ou passear carrinhos de bebê.

A rua terminava num larguinho onde, com facilidade, os automóveis faziam a curva e voltavam; no centro havia um canteiro de gerânios vermelhos e uma árvore de rala galharia que os entendidos diziam ser um pau-brasil, ali, a despertar sentimentos patrióticos.

Atrás deste larguinho, bem de frente para a rua, ficava o castelinho, uma casona de ar pretensioso, até com torre, mas espremida num terreno pequeno e por isso chamada por muitos de peru no pires. Tinha o telhado enegrecido como o dorso de um elefante, sem antena de televisão e suas paredes descascadas pedindo nova caiação, lembravam o casco dum navio arrancado às profundezas do mar. Era a casa mais velha da rua e contrastava com as outras tão limpinhas, como roupa encardida pendurada entre peças alvejadas.

Lucília J. de Almeida Prado

(Extraído do livro "Comunicação e Expressão",
5a. série, Editora Saraiva, de Roberto Me-
lo Mesquita e Cloder Rivas Martos, p. 45)

ATIVIDADES

- 1 - Leitura oral pelo professor.
- 2 - Ler o texto com atenção e sublinhar as palavras de significado desconhecido.
- 3 - Observar com atenção cada parágrafo do texto.
- 4 - Completar:
 - a) O texto possui..... parágrafos.
- 5 - Compare e verifique:
 - a) No segundo parágrafo, a autora, descreve ou fala sobre...
 - b) No terceiro parágrafo, a autora descreve ou fala sobre...
 - c) No quarto parágrafo, a autora descreve ou fala sobre...
- 6 - Separar as palavras em sílabas e circular o hiato (encontro de duas vogais em sílabas diferentes).
 - havia
 - rua
 - vivia
 - saída
- 7 - Separar as palavras em sílabas e circular o ditongo(encontro de vogal + semivogal, ou vice-versa, na mesma sílaba)
 - pauta
 - canteiro
 - outras
 - estreita
 - nódoa
8. a) Copiar do texto quatro palavras que tenham dígrafo (grupo de letras que representam um só fonema),
 - b) Circule-os
- 9 - Circular o encontro consonantal (encontro de consoantes na mesma sílaba ou em sílabas diferentes), nas palavras abaixo:
 - bicicleta
 - enegrecido
 - atrás
 - encostados

DIÁLOGO E PONTUAÇÃO

Quando conversamos, podemos chamar a atenção da pessoa de várias maneiras: através de seu nome, apelido ou qualidade. Sempre que se faz este chamado, devemos usar a vírgula.

- 1 - Pontuar corretamente o diálogo abaixo:
- 2 - Acentuar graficamente as palavras, quando necessário.

O GOLPE DA HISTÓRIA

Maria Beatriz se aproxima do vovo Alvinho.

- Vovo Alvinho voce gosta de ouvir historia

- Muito minha querida.

- Mas gosta mesmo, vo

- Mesmo Bea.

- Possa contar uma vozinho

- Pode amorzinho.

-Voce não fica zangado vovo

- Mas claro que não fico meu bem Dou ate um beijinho

- Quer dizer que voce não se zanga avozinho

- Não Maria Beatriz Pode contar

E a menina começou

- Era uma vez... la no banheiro... sabe um vidro muito bonito de agua de colonia ... que eu quebrei...

(Pedro Bloch)

3 - Quantos parágrafos tem o texto?

4 - O que você achou da atitude de Beatriz?

5 - Justifique o acento gráfico das seguintes palavras:

Vovô:.....

Você:.....

Até :.....

6 - Por que a palavra contar não deve ser acentuada graficamente?

7 - a) Separar as sílabas das palavras.

b) Circular o ditongo.

c) Classificar quanto à tonicidade.

História : his-tô-ria = paroxítona

Água.....

Colônia.....

Quebrei.....

Beijinho.....

Ouvir.....

Muito.....

- 8 - Observe o exercício anterior e formule mais uma regra de acentuação gráfica.

Acentuam-se todas as palavras.....terminadas em...
.....

- 9 - Faça um diálogo com seu colega, isto é, converse com ele, mas por escrito. Feito o rascunho, deverão procurar melhorar ou modificar o texto produzido, observando:

- Pontuação
- Acentuação gráfica
- Separação das palavras em final de linha

Assuntos:

- Televisão
- Futebol
- Estudo (as aulas)
- Outros

- 10 - Ler para a turma

Nota:

O diálogo foi extraído do livro Histórias de Gentes e Bichos, (volume 3), de Hiram Ramos de Oliveira e Salomé Machado - p.52.

O DONO DA BOLA (I)

O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa.

Bom mesmo é bola de couro, como a do Caloca.

Mas, toda vez que a gente ia jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

- Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!

- Ah, Caloca, não vá embora, tenha espírito esportivo, jogo é jogo...

- Espírito esportivo, nada!- berrava Caloca. - E não me chame de Caloca, meu nome é Carlos Alberto!

E, assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

A coisa começou a complicar mesmo, quando resolvemos entrar no campeonato do nosso bairro. A gente precisava treinar com bola de verdade para não estranhar na hora do jogo.

Mas os treinos nunca chegavam ao fim. Carlos Alberto estava sempre procurando encrenca:

- Se o Beto jogar de centroavante, eu não jogo!

- Se eu não for o capitão do time, vou embora!

- Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!

E quando não se fazia o que ele queria, já se sabe, levava a bola embora e adeus, treino.

Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião :

- Esta reunião é pra resolver o caso do Carlos Alberto. Cada vez que ele se zanga, carrega a bola e acaba o treino.

Carlos Alberto pulou, vermelhinho de raiva:

- A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser!

- Pois é isso mesmo! - disse o Beto, zangado. -É por isso que nós não vamos ganhar campeonato nenhum!

- Pois, azar de vocês, eu não jogo mais nessa droga de time, que nem bola tem!

E Caloca saiu pisando duro, com a bola debaixo do braço.

Marcelo, Marmelo, Martelo. Ruth Rocha
7a. edição. Livraria Cultura Editora.
(Extraído do livro "Língua Nacional ",
de André Costa Cavalcanti, Editora do
Brasil S/A, 5a. série, 1983:39)

ATIVIDADES

- 1 - Leia o texto com atenção e responda:
 - a) Quantos parágrafos tem o texto?
 - b) Que tipo de menino era Caloca?
 - c) Por que Caloca conseguia acabar com todos os jogos?
 - d) Quem era Catapimba e qual foi sua opinião para tentar resolver os problemas?
 - e) Caloca não gostava que mostrassem seus erros. Copie algumas frases que indicam seu comportamento agressivo.
 - f) Qual sua opinião a respeito de Caloca?

- 2 - Separar em sílabas as palavras sublinhadas (nas frases abaixo) e classificá-las quanto à posição do acento tônico (oxítona, paroxítona, proparoxítona.)

"O que nós não tínhamos era bola de futebol .Só bola de meia, mas não é a mesma coisa".

"Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião".

- 3 - Copie do texto cinco palavras que têm acento gráfico.

Todos os exercícios tiveram o texto como elemento básico para sua escolha ou adaptação, e seus enunciados, conforme já foi citado anteriormente, continham objetivos específicos e sempre voltados para a hipótese de sanar, mesmo que não imediatamente, as "dificuldades" apresentadas pelos alunos.

A elaboração de atividades exigiu disponibilidade de tempo, muita reflexão e pesquisa, principalmente no que tange às definições de aspectos gramaticais que constavam no Plano de Curso da 5a. série. O cuidado em repassar para o aluno, apenas o

que era relevante para facilitar seu manejo com a língua falada e escrita, de forma simples, compreensível foi grande e provocou muito conflito com vários conceitos encontrados no próprio livro-texto do aluno, em outros livros didáticos ou mesmo restritos de gramática normativa, cujo comentário, em detalhes, encontra-se no capítulo seguinte.

4 - A Produção Textual dos Alunos

A produção de textos pelo aluno foi experimentada com ênfase e de maneira repetida, após a aplicação das atividades já exemplificadas até o momento. Inicialmente foram trabalhadas técnicas de redação que fizessem o educando sentir a importância de observar e compreender o mundo que o rodeia, a necessidade de entender o que as pessoas procuram nos dizer falando ou escrevendo, como também mostrar os motivos da aprendizagem de uma variedade lingüística "diferente" daquela usada por ele no dia a dia.

Um passeio pelas dependências do Colégio foi realizado com todos os alunos que, de vez em quando, sentavam-se à sombra de uma árvore, ou ao longo da calçada, e faziam anotações sobre o que viam. É importante frisar que foi uma experiência prazerosa, tanto para alunos quanto para o professor, pois permitiu um contato mais íntimo com a natureza, com as próprias instalações da escola, promovendo, assim, um clima de satisfação e comunhão entre todos os elementos da classe, os quais também puderam conversar amigavelmente sobre vários assuntos que surgiam de forma espontânea.

De posse das anotações, os alunos redigiram seus textos, primeiramente no rascunho, repassando-o, em seguida, numa outra folha, para serem lidos oralmente por aqueles que se dispusessem a fazê-lo.

Recolhidos todos os textos, iniciou-se o trabalho de análise individualizado, e a montagem de atividades começou, de fato, a ser sustentada no vocabulário ou na experiência lingüística do aluno.

Como surpresa positiva, foi observado que a maioria das crianças já tentava empregar adequadamente o parágrafo e a letra maiúscula, além de produzir um conteúdo satisfatório, apesar de a grafia continuar sendo muito interceptada pela fonética, isto é, por uma escrita influenciada pela maneira usual de falar, como por exemplo: bibroteca/biblioteca, gostamos de estuda/gostamos de estudar, etc. Vários problemas foram detectados com relação à concordância nominal e verbal (as flores são bonita e perfumada), pontuação, separação inadequada de sílabas no momento de translineação, além de outras questões ortográficas.

Após essas observações foram montadas as seguintes atividades:

1 - Faça a pontuação correta:

- a) Nosso colégio tem uma quadra de esportes, uma sala de pré-escolar, uma biblioteca e um pátio grande.
- b) O meu colégio tem duas alas: a ala de baixo tem sanitários, cantina, sala de professores e secretaria; a ala de cima tem somente salas de aula.
- c) Você está estudando mais do que seus colegas? Parabéns! Mas não deixe de ser atencioso.

2 - Completar:

- a) Nós gostamos de estudar no colégio.
Eles..... de estudar no colégio.
Eu..... de estudar no colégio.
Tu..... de estudar no colégio.
- b) Eu vou ler na biblioteca.
Nós..... na biblioteca.
Rudmar e Elizabeth na biblioteca
Tu..... na biblioteca.
- c) Nós.... voleibol na quadra e no ginásio de esportes.
(jogar)
Joaldo e Cleir.... basquetebol no ginásio de esportes.
(treinar)

3 - Dê o plural:

A flor é bonita e perfumada.

Eu ouço o barulho do trem porque ele passa atrás do colégio.

4 - No final da linha, podemos separar as palavras da seguinte forma:

- a) ginásio : gi-nã-sio, ginã-sio, gi-nãsio
- b) colégio
- c) quadra
- d) pátio

5- Ditado-cópia das palavras:

- a) cinza, horta, lixo, cedro, colégio, desta, há (tem), bicicleta, biblioteca, dessa, ginásio, localizado, espaçoso, futebol, lixo, bege, quadra, ginásio, enfim, existe, recuperação, voleibol, velha, basquetebol.
- b) Formar frases com as palavras dadas acima.

6 - Identificar as sílabas tônicas das palavras, classificando-as quanto à tonicidade:

cinza, lixo, bicicleta, ginásio, quadra, biblioteca, bege.

Partindo ainda da técnica de "reprodução", o professor narrou a "História do Rei" aos alunos que, em seguida, passaram à montagem dos textos, os quais serviram como apoio real na elaboração dos exercícios que seguem:

1 - Acentuar e pontuar corretamente:

- a) O seu filho o príncipe tinha mais ou menos seis anos e estava brincando no aquário com os peixinhos.
- b) De repente uma mosca caiu na água. O menino viu e com as mãozinhas tirou-a do aquário .
- c) O pai do príncipe o rei ficou triste com o fato.
- d) O empregado disse
 Majestade já assinou a pena de morte
 O rei respondeu
 Não vou assinar mais nada por hoje. Eu aprendi uma lição.
- e) Eu não fiz bem papai ao salvar a vida de uma mosca
- f) Mais tarde os empregados chegaram e disseram para o rei
 Majestade a lista está pronta

E o rei respondeu

Hoje não vai haver lista

- g) Papai olha eu salvei a mosca
- h) Pai eu não fiz bem em salvar a vida dessa mosca
- i) O rei rasgou a lista e disse

Hoje eu aprendi uma lição nunca se deve matar ninguém

2 - Complete com o verbo entre parênteses:

- a) O menino... a mosca (salvar-passado)
- b) Naquele dia, o rei... os condenados (salvar-passado)
- c) O príncipe... a mosca no aquário (ver-passado)
- d) Ele ... e foi para o terraço (almoçar-passado)
- e) O rei... o filho brincando com os peixinhos. (ver-passado)

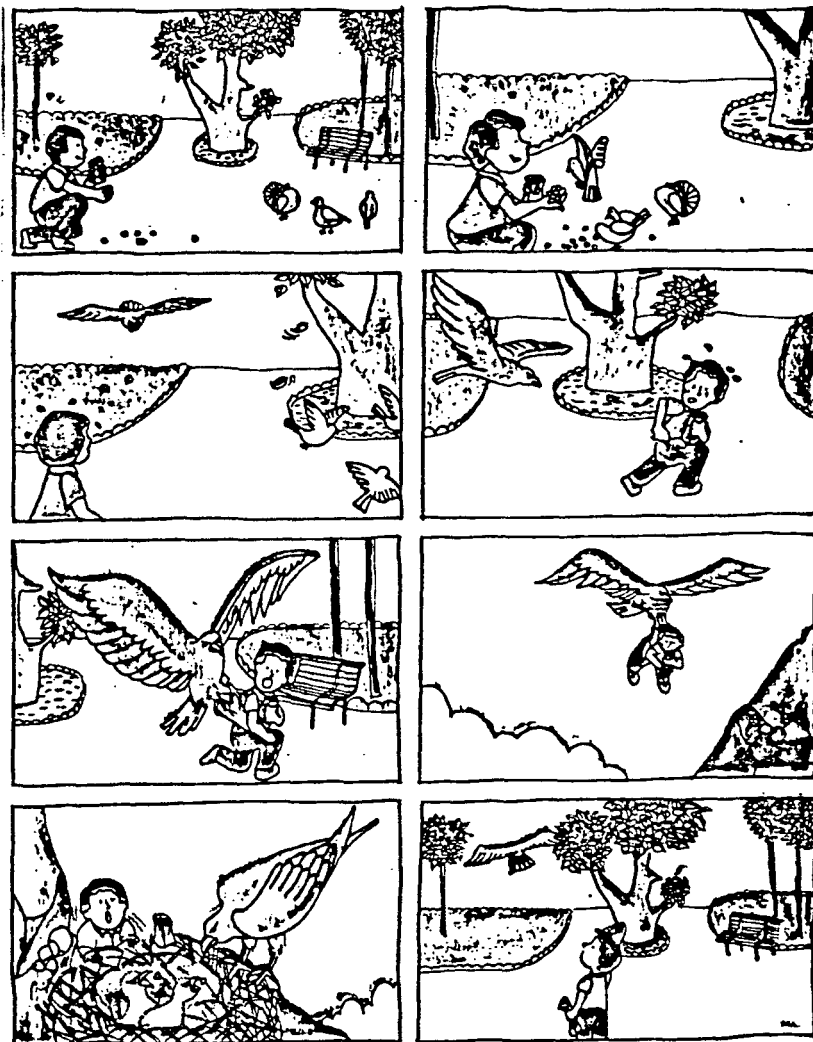
Dando continuidade ao processo, foi também incentivada a produção de textos com base na "seqüência" em quadrinhos", cujo resultado obtido foi relevante, uma vez que o desempenho da maior parte dos alunos demonstrou criatividade e coerência na organização das idéias.

Para esse tipo de trabalho foram distribuídas gravuras que constavam no livro "Atos e Fatos da Língua Portuguesa", de Nelo Bertoldi, Editora FTD. S.A., 5a. Série s/d:11,22,84 e 152)

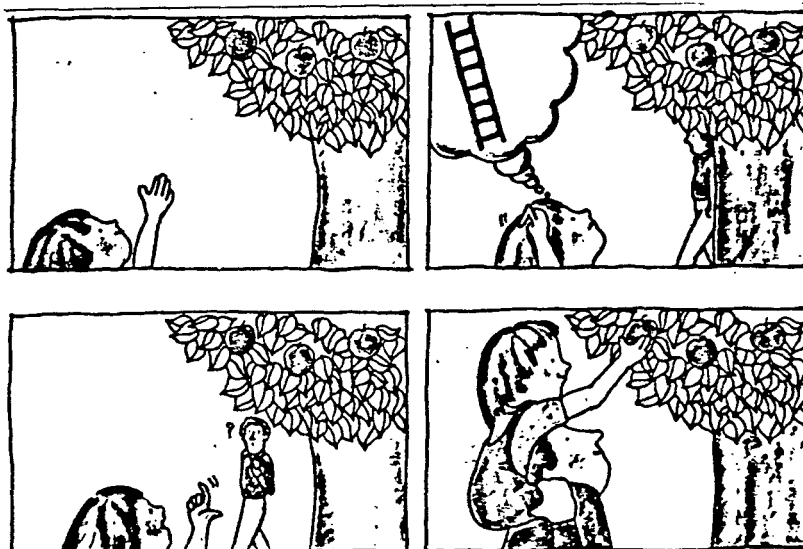
Observe bem cada quadrinho e monte seu texto



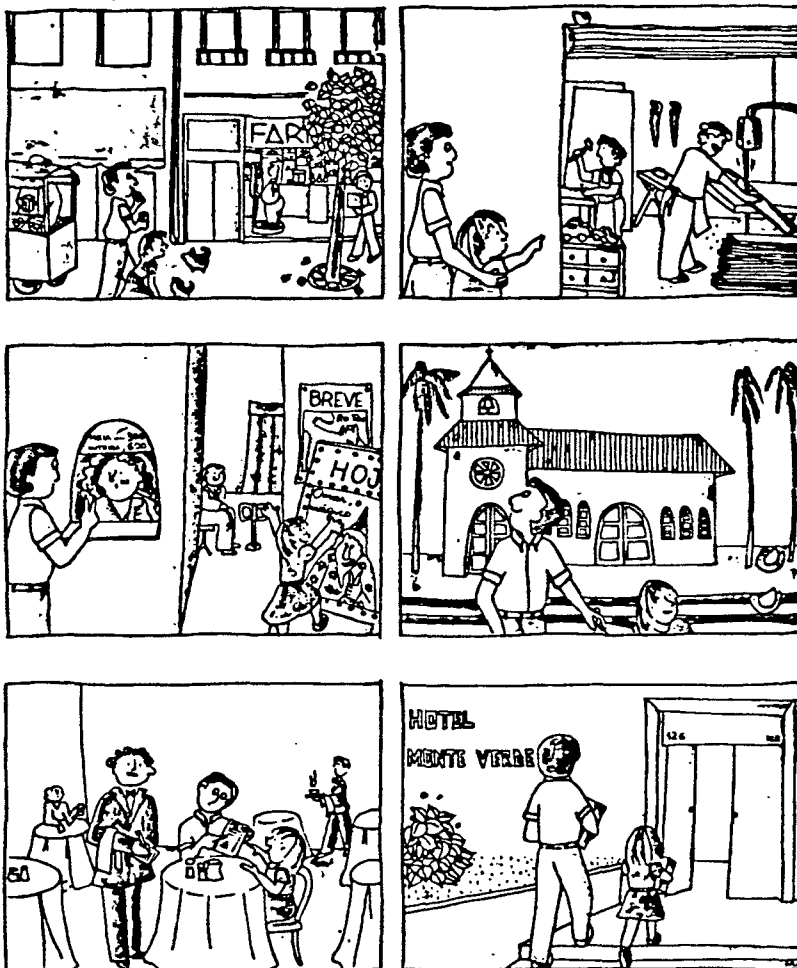
"Os quadros que seguem mostram os maus momentos por que passou um menino nas mãos (garras...bico...) de uma águia esperta (ou malandra? ou, talvez, preguiçosa?). Observe muito bem".



"Observe com atenção os quadros seguintes e escreva que você entendeu".



Eles estão passeando pela cidade. Escreva sobre o assunto.



Considerando a análise dos textos (produzidos pelos alunos) foram montados os seguintes exercícios:

1 - Pontuar e acentuar corretamente:

a) Beto viu Paulinho o amigo dele e o chamou

Paulinho faça o favor de vir aqui

Eu

E Beto respondeu

E Vamos apanhar uma maçã

b) O garoto que gostava muito de gato pegou-o e deu um no no rabo dele

c) O menino começou a chorar e disse:

Venha ca gato malvado Ainda vou te pegar

d) Edinho coitado corria com toda velocidade para fugir da aguia

O filme era uma beleza e se intitulava "Omar o Mágico".

e) Minha filha hoje não tem missa

Mas pai podemos confessar

f) Pedrinho seguiu na frente e avistou um cinema

Maria veja que legal Um cinema

g) Pedrinho que era muito curioso foi lá para ver se a igreja era mesmo bonita.

2 - Use porque ou por que:

a) ... ele não conseguia apanhar a maçã?

b) Ele não conseguia apanhar a maçã... era baixinho.

c) ... você estuda?

d) Eu estudo....gosto.

3 - Leia com atenção a lista de palavras que segue. (Este foi um dos vocabulários organizados, tendo como referencial os vários textos produzidos pelos alunos).

4 - Coloque na ordem alfabética.

5 - Crie frases com algumas destas palavras.

quase	salvou	hoje	nomes
salvei	qualquer	dizer	salvar
pensou	certo	mexer	conseguiu
mosca	algumas	mexendo	morrer
terraço	próprio	lá	precisar
príncipe	viu	almoçava	precisava
aquário	saiu	entretido	palácio
dentro	havia	saía	possível
rasgou	Havia	brincando	meses
importante	assinar	frente	mês
pedacinhos	de repente	pronta	admirado
almoçou	voando	vai ficar	alto
empregado	por ali	buscar	surpreendido
interessante	mostrar	trouxeram	deixar
brincar	vieram	distraído	água
conseguiu	ninguém	falou	correu
descansar	inocente	lista	morreu
caiu	guardas	estava	diálogo
mão	Hoje	afogar	dinheiro

quis	quer vender	calma	hora
quiseste	faltava	existe	fez
nós	comprou	praça	disseram
história	pátio	fogueira	mentira
História	colocou	recuperação	velha
colégio	precisavam	dessa	humilde
ginásio	futebol	desta	razão
campo	lixo	resolveu	
quadra	biblioteca	resolver	
cozinha	bicicleta	dizendo	

Aproveitando para fixar o conteúdo gramatical abordado, através da técnica "palavra(s) chave(s)" foi solicitado aos alunos que elaborassem um texto com os seguintes substantivos:

a) concreto : jardim; b) abstrato: beleza; c) comum: flores.

O trabalho resultante impressionou pela mostra de capacidade criadora e também pela presença da poesia em vários textos (anexo 07), apesar de persistirem alguns problemas lingüísticos, os quais poderiam ser eliminados de forma gradativa e contínua nas séries posteriores, a partir da concepção de linguagem tão bem explicitada pelas teorias atuais.

Quando se fala em "séries posteriores", subentende-se inclusive a repetição da mesma série pelo aluno, e a conseqüente necessidade de uma postura pedagógica que realmente priorize a praticidade da língua.

Assim sendo, é preciso ressaltar mais uma vez o auxílio prestado pela leitura de obras diversas, enquanto subsídio importante na produção textual. Conforme resultado da pesquisa feita através de questionário (anexo 03), a maioria dos alunos só havia mantido contato com livros didáticos de 1a. a 4a.série, sem acesso a uma bibliografia diferente ou integrante da literatura infanto-juvenil. Sabendo-se da sua importância para o desenvolvimento da linguagem, houve uma grande preocupação no sentido de oferecer condições aos discentes para que manuseassem e lessem obras, até então desconhecidas, como suporte básico para incentivar e despertar novas idéias. Para isso, foram comprados alguns livros e emprestados outros, de forma que se obtivesse um número razoável de volumes.

Inicialmente, os alunos escolhiam os títulos que mais lhes interessavam e faziam a leitura na biblioteca, ou em casa, após o expediente normal de aula. Era uma leitura descomprometida com a avaliação formal, sem imposições, nem cobrança. À medida que iam terminando de ler o livro, entregavam-no ao professor, que os questionava rápida e superficialmente sobre o assunto, enquanto estimulava a troca de volumes entre os colegas.

Outro trabalho bastante desenvolvido no decorrer do último bimestre foi a leitura de jornais, cujos artigos eram selecionados pelos alunos e apresentados (oralmente) à turma, numa tentativa de reproduzir o "Jornal da TV",

Por isso, era necessário observar nos repórteres profissionais: postura, dicção e entonação da voz.

Todas essas atividades tinha o objetivo de provocar o desencadeamento de um processo lingüístico mais eficaz, que repercutisse positivamente na produção de textos escritos. E o caminho percorrido foi de fato atraente e animador, haja vista o sensível avanço na aprendizagem demonstrado pela maioria dos educandos, ao fazer-se uma comparação entre as fases inicial (início do ano) e final (últimos bimestres) do experimento.

Os textos, que seguem, mostram claramente esse resultado, ou seja, a evolução atingida pelo mesmo aluno após o trabalho desenvolvido no decorrer da 5a. série.

TEXTO Nº 01

O menino brincalhão

Um menino queria brincar com um gato, mas o gato não queria nada com ele.

Foi assim que ele pegou um novelo de lã e começou a jogar no gato.

O gato começou a brincar, e a puxar a lã.

Um pouco mais tarde o menino pegou o gato e amarrou a cola, o gato sentiu dor e deu uma unhadada no rosto do menino. O menino começou a chorar e disse: — Malvado!!! Ele não quer brincar comigo!

Conforme análise feita no início deste capítulo, o aluno cujo texto foi identificado pelo número 1 (um) demonstrou notável progresso na aprendizagem relativa à produção textual, pois, já se podia perceber a presença de vários elementos essenciais à apreensão de sentido do discurso pelo ouvinte ou leitor/interlocutor, os quais eram desconhecidos ou empregados inadequadamente pelo aprendiz, comprovando, assim, o resultado positivo da proposta experimental.

Apresentando um material lingüístico estruturado pela paragrafação, constata-se, neste texto, fatores de coesão e coerência no desenvolvimento do tema (título) que tem no primeiro parágrafo, além da apresentação dos personagens, o início do programa narrativo marcado pelo operador do discurso "mas", o qual se estende progressivamente nos demais blocos, através de expressões como "Foi assim", "Um pouco mais tarde"; pela recuperação de elementos-definitização - "O gato", "O menino" ou pelo emprego anafórico do pronome "ele".

Deste modo, os acontecimentos foram focalizados de forma sucessiva, tecendo uma rede de significações entre os enunciados produzidos, cujo desfecho se dá pelo uso de um discurso direto.

Apesar de observar-se ainda algumas deficiências gráficas ("começou" e uso da vírgula após a palavra gato- §3), o texto comprova a aquisição de habilidades, pelo locutor/autor, para expressar-se dentro dos padrões exigidos pela língua escrita, demonstrando maior facilidade em organizar as idéias em seqüência lógica (coesa e coerente).

TEXTO Nº 02

Édinho e os passarinhos

Édinho estava na praça comendo pipoca.

De repente pousou um bando de passarinhos.

Édinho resolveu compartilhar com os passarinhos.

Tudo estava correndo bem quando uma grande águia queria pegar Édinho.

Édinho, assustado, corria com toda velocidade para fugir da águia.

Mas a águia conseguiu levar Édinho para o ninho.

Mas era para dar pipoca para os filhotes.

Édinho hoje é o melhor amigo querido da águia.

O texto número 2 (dois), por sua vez, mostrou também uma sensível evolução na práxis lingüística. Sem comentários exaustivos, basta que se aponte o cuidado demonstrado (pelo locutor do discurso/aluno) em organizar suas idéias dentro dos parâmetros exigidos pela linguagem escrita, tais como:

- emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas e sinais de pontuação;
- observação de parágrafo, embora, em alguns casos, pouco pertinentes;
- grafia de palavras conforme o sistema ortográfico oficial.

Apresentando uma linguagem próxima ao nível "culto", o discurso apresenta relevantes fatores de coesão e coerência textual.

TEXTO Nº 03

Pedrinho e Maria

Num domingo muito bonito, Pedro e Maria foram à praça e encontraram dois lindos cachorrinhos que iam passando.

E mas em frente vêem uma revólveria, foram lá ver o que os homens faziam.

Pedrinho seguiu na frente avistou um cinema. Maria, veja que legal um cinema!

Maria foi para mais longe, viu uma igreja e chamou o Pedrinho para ver, que bonito, a igreja.

O Pedrinho que era muito curioso, foi para ver se era mesmo bonito, a igreja.

Mas adiante Pedrinho olhou para o lado e viu um restaurante,

O Pedrinho e a Maria, que estavam com muito fome! foram lá para comer.

Quando saíram para ir embora, foram andando, andando...

Maria viu um hotel.

O Pedrinho e a Maria foram lá para descansar e tudo acabou muito feliz! com Pedrinho e Maria.

Embora revelando algumas "dificuldades" referentes à modalização discursiva, que na linguagem escrita é marcada pelos sinais de pontuação, o texto acima também comprovou visível avanço na aprendizagem pelo aluno, pois no início do ano letivo, além de constatar-se "deficiência" nas primeiras fases da alfabetização, a análise de seu trabalho indicava, também, uma estruturação textual disposta em monobloco e cujo sentido do enunciado era constantemente interrompido pela falta de coesão e coerência.

A expressão "dois lindos cachorrinho", por exemplo, demonstra ainda a interferência da variedade lingüística, usada pelo discente, no processo de aquisição do dialeto culto ou prestigiado socialmente. Algumas das falhas observadas na pon-

tuação, por sua vez, sugerem hipercorreção ou "desejo" de expressar-se com muito cuidado.

Esse diagnóstico, porém, em vez de provocar desânimo ou descrença numa possível melhoria da aprendizagem, prescreve apenas necessidade de maior espaço de tempo para que, sem estigmatização de sua maneira de expressar-se, e em contato freqüente com atividades dirigidas para a prática da língua, o educando possa atingir o nível "padrão" almejado pela escola. Afinal, com tantos "obstáculos para superar, os quais foram minuciosamente detalhados no estágio inicial do experimento, era provável que o aluno ainda persistisse na apresentação de alguns "problemas".

Importante mesmo é que, sob um ponto de vista comparativo, destacaram-se as seguintes conquistas:

- emprego de letra maiúscula ao iniciar os períodos do texto.
- observação de parágrafos, mesmo que, às vezes, indevidamente;
- raros problemas na grafia de palavras;
- enunciados que já evidenciam certo grau de coerência na exposição das idéias.

TEXTO Nº 04

O Problema

1 Pedrinho está no jardim com um saquinho de milho, dando para os passaros.

Estava muito contente, pois fazia um dia muito bonito.

Quando chegou uma águia e espantou os pobres passaros.

Mas a águia estava mesmo era atrás do pobre Pedrinho.

O menino disse:

— Socorro! O que você quer?

— Por favor, volte-me

E a águia levantou vôo

O menino foi correndo para onde a águia quisere gritando alto instante. Até que o menino chegou ao mundo da águia.

A polve da água está a com um grande problema pois um dos filhotes estava preso no mundo porque a perninha estava trancada.

E a água deixou o menino para o jardim e tudo acabou bem.

Este texto mostrou também o relativo progresso alcançado pelo aluno, uma vez que os poucos "problemas" diagnosticados com relação à ortografia e emprego de parágrafos residem, ainda, na insegurança em fazê-lo adequadamente. Isso comprova visivelmente as várias etapas do processo ensino-aprendizagem, que é gradativo, contínuo e exigente de habilidades e paciência por ambos os seus sujeitos (professor/aluno), haja vista a série de empecilhos provocados pelo próprio sistema de escrita, cujos comentários a respeito encontram-se explicitados no capítulo três.

O fator "insegurança" foi uma conclusão fundamentada nas seguintes observações:

a) o traço vertical, que se observa à margem do primeiro parágrafo, indica que o autor/escritor iria iniciar seu discurso naquele ponto, mas ao lembrar-se dos constantes "alertas" feitos pelo docente, decidiu abandoná-lo e procurar a forma adequada;

b) a palavra "água" recebeu dois tipos de acento (grave/agudo);

c) os dígrafos de "quisesse" e "trancada" foram representados "incorretamente", no entanto, em outros casos não se constatou problema idêntico ("pássaros"/"disse"/"grande"/"instante"/"gritando");

d) a falta da letra r no encontro consonantal da palavra "problema", sugere, porém, mais "influência dialetal", uma vez que em situações semelhantes o mesmo fato não ocorreu ("grande"/"preso").

Quanto aos aspectos coerência e coesão, pode-se afirmar que houve realmente um grande avanço, pois o discurso apresenta apenas um desvio no emprego do tempo verbal (§1) e seus seqüenciadores apontam uma organização de pensamento bastante lógica, criativa e elegante.

TEXTO Nº 05

O menino e a águia

Um menino estava numa pracinha comendo pipoca, e de perto estavam dois passarinhos.

Então o menino pegou pipocas na mão, para os passarinhos e os passarinhos vieram correndo para comer a pipoca. Mas de repente apareceu uma águia muito esperta e os passarinhos foram embora.

A águia começou a correr atrás do menino e o menino já estava muito cansado.

E de repente o menino caiu, e a águia agarrou ele. A águia levou o menino para um ninho, onde estavam dois passarinhos, e deu pipoca para eles.

A águia não era má, ela só queria ajudar os seus filhotes, e então ela foi embora e o menino ficou muito contente, e ficaram amigos.

Através deste texto comprovou-se que as "falhas" percebidas por ocasião da análise feita no primeiro bimestre foram superadas com êxito pelo aluno, pois a paragrafação e os moduladores do discurso (sinais de pontuação) marcaram presenças vultosas na efetivação de enunciados coesos e coerentes.

De acordo com esses resultados, concluiu-se que o avanço no nível de aprendizagem, observado na maioria dos alunos daquela classe, teve como grande influência a presença de um interlocutor que buscava, no processo interacional, descobrir no discurso do aluno, não só "falhas" ou "dificuldades", mas principalmente conhecer, compreender suas causas para, a partir delas, responder com uma metodologia fundada em princípios que visavam sobretudo à prática da linguagem.

5 - Correção e Avaliação dos Textos

O texto do aluno deveria ser respeitado e, por isso, sua correção era feita através de observações sobre o trabalho resultante, ou seja, da reescrita de palavras que se apresentavam graficamente incorretas, sempre colocadas abaixo do texto e sem nenhuma nota avaliativa. Após serem devolvidos, abria-se, esporadicamente, um espaço para que o texto fosse refeito pelo próprio aluno, que se sentia incentivado para esta tarefa, haja vista o fim a que se propunha tal atitude: além de analisar e melhorar sua produção, o "livrinho" da turma estava sendo, gradativamente, escrito por todos. Era preciso "caprichar"! Era importante ser "autor"! Mesmo de histórias marcadas pela imperfeição formal ou por estruturas gramaticalmente "inadequadas", sob o ponto de vista do dialeto "padrão", as quais eram, muitas vezes, refeitas no momento da análise do texto, situadas sempre após o término do mesmo ou reelaboradas em conjunto com a turma, tomando-se o cuidado de não indicar, nem melindrar seus autores.

Em seguida, as "dificuldades" constatadas na maioria dos textos eram transpostas para a folha de atividades, servindo como suporte para a criação dos exercícios a serem dados para a classe.

É mister que se diga quão emocionante se tornou fazer a correção de textos, pois tal tarefa deixou de ser mera obrigação ou necessidade de se obter mais uma fileira de notas para simples confirmação da "ineficiência" ou bom desempenho do aluno, ou ainda para desanimar mais o professor que, geralmente, vê seus esforços empregados com carinho e sem o retorno positivo previsto, quando lê, corrige e avalia redações de seus alunos, principalmente daqueles menos dotados de conhecimento da linguagem "cult", pertencentes, em geral, à classe desprivilegiada da sociedade.

O trabalho com textos, feito de forma criteriosa, e após a aquisição de habilidade para construir exercícios a partir dos mesmos, transformou a difícil tarefa de corrigir, quase sempre considerada empecilho no pouco tempo disponível para preparação de aulas, numa excelente técnica conciliadora entre ambas as a-

tividades, pois correção de textos e exercícios para os dias seguintes eram, com frequência, reunidos num mesmo objetivo, conforme modelos já apresentados anteriormente.

Considerando a hipótese de que a maneira tradicional para corrigir e avaliar redação resultava em bloqueio da criatividade do aluno, bem como num desestímulo constante à produção de novos textos porque o discente não podia perceber a validade de seu trabalho, sentindo apenas alegria ou tristeza ao receber uma "nota" geralmente colocada acima da folha devolvida e acompanhada de várias rasuras feitas pelo professor, o sistema avaliativo teve como critério a apresentação de "comentários" que ressaltavam aspectos positivos, ao mesmo tempo em que incentivava a observação ou melhoria de alguns pontos exigentes de maior cuidado. Numa ficha (anexo 04), criada exclusivamente para controle do professor, era feita a reversão numérica (ou através de símbolos + ou -) de cada ítem avaliado, conforme a técnica de ensino empregada, e enfatizando aqueles (itens) que mais necessitavam de atenção, de forma gradativa. Para exemplificar, no início foi observada a ausência do emprego adequado de parágrafos e de estética (distribuição da matéria na página, legibilidade na grafia de letras e palavras), sendo, assim, atribuído valor mais expressivo a esses tópicos, para os quais os alunos eram constantemente alertados no decorrer das aulas, e marcados abaixo do texto com lembretes, como: "Sua letra está bonita. Continue caprichando"; "Você já emprega parágrafos e letra maiúscula. Que beleza!" "Você é muito caprichoso(a), mas deve ter mais atenção ao escrever as palavras abaixo". "Releia cada parágrafo de seu/texto e tente descobrir formas de melhorá-lo. Com o decorrer do tempo, foram focalizados e avaliados, com mais rigor, outros aspectos como: conteúdo (elementos de coesão e coerência), pontuação, acentuação gráfica, etc.

Os termos empregados nas observações eram simples e facilmente compreendidos pelos alunos, pois faziam parte do seu vocabulário usual, e além disso havia o cuidado em escrevê-los, também, com um traçado de letra semelhante ao que deveria ser apresentado pelos educandos, fato este que era constantemente orientado no quadro de giz, no momento da escrita de exercícios, pelo professor da classe que, diga-se de passagem, é dono de uma

caligrafia ímpar, capaz de provocar desejo tentador de imitação em qualquer aprendiz.

Os alunos que apresentavam expressiva defasagem no processo inicial de alfabetização eram convidados a participar de aulas especiais que aconteciam semanalmente, às quintas-feiras, em período diferente do horário normal das atividades escolares da turma, haja vista a previsão de tempo para esse trabalho na carga horária que deveria ser cumprida pelo docente. Os alunos, por sua vez, residindo em locais distantes do distrito, mas conscientizados da necessidade de participar da chamada "recuperação", vinham pela manhã, almoçavam a merenda que era oferecida e preparada com antecedência pelo pessoal da escola, para, no período da tarde, participarem das aulas costumeiras do ano letivo.

O incentivo à produção textual também acontecia, frequentemente, através da leitura das "redações" por aqueles que desejavam fazê-la, cujo número de voluntários crescia de forma considerável até resultar em atitude comum a todos, pelo abandono da inibição ou medo de expor suas idéias, pois as críticas tecidas eram sempre encerradas com frases estimulantes ou animadoras. Assim, observou-se que os alunos não colocavam obstáculos ao depararem com uma situação em que deveriam redigir empregando esforço e criatividade. Ao contrário, boa vontade e satisfação na elaboração do trabalho marcavam constantemente as ocasiões, acompanhadas sempre de questões sobre a grafia correta de algumas palavras, uso de parágrafos, demonstrando uma preocupação que, no início do ano, raramente poderia ser constatada.

As redações eram analisadas, corrigidas, avaliadas através de conceito descritivo e devolvidas ao aluno para serem refeitas ou lidas para a classe e, às vezes, eram recolhidas novamente pelo professor, que explicava o porquê de tal procedimento, ou seja, elas deveriam ser selecionadas para o "livrinho da turma".

É preciso ressaltar, também, que o termo "redação" não era mencionado. O discente escrevia seus textos condicionado pelo momento que era propício para a tarefa, decorrente de situações naturais ou embutidas na sequência de atividades para desenvolver o conteúdo programático da série.

Partindo da hipótese de que a metodologia pode interferir positiva ou negativamente no ensino da língua portuguesa, e imbuídos pelo desejo de constatar uma melhoria na situação que se apresentava, através de uma proposta teoricamente pouco inovadora, mas essencialmente prática e condizente com a realidade da Escola Pública, era preciso, inclusive, refletir, rever conceitos e a própria linha filosófica norteadora do processo de avaliação.

Por isso, a forma que se elegeu para avaliar os componentes estruturais do texto, ou seja, a de atribuir-se valores gradativos para cada item examinado, os quais variavam conforme os objetivos previstos no processo ensino-aprendizagem, indicava, além de um resultado parcial do bimestre, subsídios para que as "falhas" percebidas continuassem sendo alvo específico de atenção no preparo de atividade subsequente, cujo trabalho culminou com a elaboração do livro "Nossos Textos" (anexo 07) pelas próprias crianças.

Assim, a experiência comprovou que verdadeiramente os fatores "correção e avaliação" de textos constituem elementos fundamentais na aplicação de qualquer proposta de ensino que reconheça o desempenho lingüístico como produto significativo e primordial, pois, segundo essa concepção, eles deixam de situar-se à margem do processo educativo, cuja finalidade em geral se destina a "rotular" tipos de alunos, principalmente aqueles que apresentam uma variedade lingüística bastante diferente do dialeto "culto", oferecendo-lhes pouca ou nenhuma chance para a aquisição de novas habilidades. Ao contrário, agindo como termômetros indicadores do grau de "progresso" conseguido pelo discente, bem como das "dificuldades" que clamam a tomada de medidas para abrandá-las, o sistema de correção e avaliação de textos adquire sentido idêntico ao de "análise textual" criteriosa, com metas que se orientam numa perspectiva de ensino capaz de suscitar modificações no ato de aprender, pela valorização da competência existente em cada sujeito que, de fato, experimenta e faz desencadear a prática pedagógica.

A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações; significações estas marcadas pelo proces-

so de produção deste texto e também marcadas pelo processo de sua leitura (cf. Orlandi, 1983)

A análise lingüística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma linguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno lingüístico em suas manifestações concretas, que são os discursos. (Fonseca e Geraldí, 1985:95)

Afinal, o que é corrigir? Avaliar? As considerações contidas nas citações acima respondem claramente a estas questões, enquanto abrem espaço para outros comentários ainda em torno do assunto, que sugere complemento àquelas mesmas perguntas: corrigir o quê? Apenas o "erro" do aluno, através de rasuras feitas com tinta vermelha, ou despertar-lhe a curiosidade e observação através de mostras diferentes de falar/escrever/dizer, sem estigmatizar a sua maneira de expressão apresentada? No primeiro caso, quem fica cada vez mais hábil em diagnosticar as "falhas" é quem corrige, ou seja, quem já sabe fazer "certo". A segunda possibilidade, porém, prevê a existência de um interlocutor/aluno que precisa de orientações sobre a linguagem escrita e, por isso, deve refletir sobre seus propósitos para buscar as eventuais "melhorias" no comportamento lingüístico, tendo por fundamento a sua própria experiência em fazê-lo.

Complemento semelhante pode ser dado ao termo "avaliar", o qual já se encontra inserido na resposta da primeira questão: avalia-se somente o material (texto) acabado, solto, ou verificam-se as "transformações" que ocorrem paulatinamente, através de um trabalho com objetivos definidos?

As conclusões resultantes da pesquisa demonstraram que o primeiro tipo de avaliação, na maioria dos casos, frustra ambos: avaliador e avaliado(s), pois seus resultados não enfrentam uma análise contrastiva e, conseqüentemente, ignoram o nível evolutivo da aprendizagem. Tal afirmação sustenta-se justamente pela relevância desses aspectos, os quais funcionaram como instrumentos indispensáveis para que se prosseguisse com o experimento repletos de muita coragem e entusiasmo.

No capítulo, que segue, várias reflexões e considerações sobre o ensino da Gramática voltado para a práxis textual foram tecidas, com o intuito de discutir e problematizar este tópico.

CAPÍTULO III

ENSINO DA GRAMÁTICA E PRÁXIS LINGUÍSTICA

Por que o aluno de primeiro grau apresenta dificuldade para produzir texto escrito?

Até que ponto o ensino da gramática normativa é auxílio para o aperfeiçoamento da linguagem?

Eis duas questões que nortearam o trabalho experimental, numa contínua investigação de respostas capazes de solucionar ou explicitar, através de uma prática educativa, esses problemas angustiantes e merecedores de toda a atenção.

Sem dúvida, muitos são os fatores que determinam o fracasso do aluno no momento da produção ou expressão escrita, confirmando, assim, todas as hipóteses formuladas no projeto para desenvolvimento da pesquisa. Entre outras, pode-se destacar, neste capítulo, a comprovação de que o ensino de conceitos e regras de gramática desvinculado da prática textual interfere negativamente na aprendizagem da língua.

Privilegiando o texto do aluno e de autores diversos, o ensino gramatical foi desenvolvido de forma sistemática, a partir das respostas apresentadas e analisadas, abordando nomenclaturas específicas, porém com suporte na estrutura frasal ou textual e da maneira mais acessível à aprendizagem de alunos daquela classe, cujas condições para o desenvolvimento de um raciocínio abstrato eram enfraquecidas ou limitadas pela necessidade premente de atingir o objetivo básico do ensino da língua, ou seja, desenvolver as habilidades de expressão oral e escrita,

que se apresentavam aquêm das expectativas para o nível de 5a. série.

Com base em experimentos vicenciados em sala de aula e de acordo com a realidade que se apresentava, procurou-se, em vez de exigir a fixação de conceitos ou teorias lingüísticas, promover o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva essencialmente funcional. Assim, os aspectos da gramática normativa deveriam ter realmente o papel de direcionar o pensamento do aluno, proporcionando-lhe subsídios para a realização dos mais variados tipos de tarefas. O importante não era obter um simples ato de decorar, mas entender o porquê das afirmações ou interrogações propostas e, principalmente possibilitar um desempenho satisfatório através de um método dedutivo e, ao mesmo tempo, explicador de alguns aspectos científicos da língua. Somente nesse sentido poderia ser conduzido o ensino gramatical, uma vez que não se pretendia incorrer no vício de priorizar o ensino teórico, aprofundado e intransigente, mas tentar resgatar a capacidade de expressão oral e escrita, principalmente, através do estímulo à produção de textos escritos. Era preciso, de fato, encontrar uma metodologia que fosse voltada para a praticidade ou unificação entre língua e gramática, que respondesse à interrogação maior: "Até que ponto o ensino da gramática normativa é auxílio para o aperfeiçoamento da linguagem?"

Tomando o plano de curso para o ano de 1987, anexo 1(um), observou-se que o primeiro conteúdo programático a ser desenvolvido ou evidenciado tinha como tema "Comunicação", seguido de outros aspectos pertencentes à "Fonologia", "Morfologia" e "Syntaxe".

1 - Comunicação

Para explicar o processo de comunicação, acreditou-se não existir oportunidade melhor para explicar aos alunos a importância da linguagem no dia-a-dia de qualquer falante da língua materna.

Além dos exercícios tradicionais encontrados na maioria dos livros didáticos, procurou-se acentuar a importância da língua falada e escrita no processo comunicativo, das habilidades

de leitura e compreensão do léxico contido em textos de autores renomados que, na maioria das vezes, expressam-se de uma forma mais burilada, diferente daquela empregada no cotidiano.

Focalizou-se, também, a necessidade da adequada estruturação frase-textual, principalmente através da língua escrita, para abrandar problemas ocasionados por inadequada pontuação, grafia ininteligível, ausência de atenção e outros. O importante não era apenas transmitir-lhes mais um conteúdo programático, mas reavivar-lhes a importância da língua e principalmente conhecer suas atitudes lingüísticas para, a partir delas, buscar alternativas de solução ou amenização da defasagem existente.

A abordagem do tema "Comunicação" oportunizou, portanto, a explicação da existência de variedades lingüísticas e, principalmente, a justificativa do ensino da língua chamada "padrão" ou "cultura". Padrão este que, embora não sendo melhor nem pior que nenhum outro nível de linguagem, é a variante exigida pelos famosos "concursos" de ingresso a qualquer situação funcional ; para compreender, questionar, criticar mensagens transmitidas em vários programas de rádio, televisão, revistas, jornais ; para ter acesso a uma bibliografia científico literária; enfim, para adquirir o direito de conhecer mais profundamente o mundo onde se encontra e, a partir desse conhecimento, direcionar ou redimensionar sua própria vida. É preciso esclarecer que tais colocações foram feitas aos educandos de maneira compreensível , haja vista a necessidade urgente da verdadeira democratização do saber, que é impedida ou dificultada, às vezes, pelo ensino da língua "padrão" muito distanciado do dialeto conhecido pelo discente.

Apesar do estudo e constatação da abrangência que envolve o tema "Comunicação", em se tratando de alunos de 5a.série do primeiro grau, era inviável ultrapassar, além do que já foi exposto, a linha seguida pela maioria dos autores de livros didáticos, reforçando-se somente a importância do processo comunicativo como fator de interação humana.

... as relações subjetivas inerentes à fala não se reduzem à comunicação, tomada no sentido estrito, isto é, à troca de conhecimento : ao contrário, introduz-se entre elas uma grande variedade de relações inter-humanas, para as quais a língua oferece não apenas a ocasião e o meio, mas também o quadro institucional, a re-

gra. A língua então, não é mais apenas o lugar onde os indivíduos se encontram: ela impõe, também, a esse encontro, formas bem determinadas. Não é mais somente uma condição de vida social, mas um modo de vida social. (Ducrot, 1972:12)

A citação feita acima teve como objetivo esclarecer ou confirmar a profundidade do assunto, principalmente quando se tenta compreender a tese defendida pelo autor "de que o fenômeno da pressuposição faz aparecer, no interior da língua, todo um dispositivo de convenções e de leis que deve ser compreendido como um quadro institucional a regular o debate dos indivíduos". (Ibidem, p. 13) (Ducrot). Isto é, nem tudo o que é expresso através do código ou língua acontece de maneira explícita, clara. Por trás do código existe uma série de questões, inclusive contextuais, que fogem à regra do simples informar, comunicar/ dizer/não dizer.

Estudar a língua é, então, detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação. (Geraldí, 1985:44)

Resta esclarecer, ainda, que o tema "Comunicação" foi abordado num capítulo dedicado quase exclusivamente à gramática, não por desconhecimento de sua inadequação à divisão tradicional encontrada nos livros específicos de regras ou normas lingüísticas, que se limitam a dar conceitos abstratos de língua, linguagem e fala, mas por considerá-lo essencial ou indispensável para justificar qualquer objetivo de ensino-aprendizagem da língua independente de aspectos a serem enfatizados. Foi mais uma tentativa de mostrar a validade do conteúdo e o merecido cuidado que deve ter qualquer professor no momento em que for abordá-lo, para não se restringir apenas a colocações superficiais sobre o processo de comunicação, que, normalmente, é tratado como algo estanque, desvinculado da gramática ou texto e, mesmo da função transformadora que propõe a atual filosofia educacional.

2 - Unidades Fonológicas / Grafia

2.1 - Fonema e Letra - Dígrafo

Como introdução ao estudo de fonemas e letras,

foi estimulada a ocorrência de uma conversa informal sobre um assunto que os próprios alunos iniciaram no momento. Após a participação ativa de muitos, o professor lembrou-lhes a importância da linguagem oral e pediu-lhe que, concomitantemente à realização da fala, escrevessem no quadro-de-giz algumas das estruturas por eles estudadas e usadas durante a conversação. Em seguida, explicou-lhes o que havia acontecido. Quando falamos emitimos ou produzimos sons que permitem o desencadeamento do processo comunicativo e de interação com as pessoas que estão a nossa volta, os quais podem ser representados graficamente através de frases, segundo a terminologia tradicional. As frases, por sua vez, são formadas por palavras e as palavras são representadas por letras. É preciso, pois, observar que, geralmente, cada letra corresponde a um som no ato da fala, com exceção de alguns casos, como por exemplo: nh, lh, rr, ss e outros, que têm duas letras para representar apenas um fonema, e cujos grupos são chamados "dígrafos". Logo após as explicações detalhadas por exemplos, passou às anotações e exercícios, focalizando sempre a necessidade de articular-se bem os fonemas da nossa língua, como no caso do /r/ em final de palavra (Eu gosto de estudar) que, geralmente, na fala coloquial é suprimido, mas deve constar na língua escrita, ensinada pela escola e eleita como "padrão culto."

Enfatizou-se, também, a constatação da influência da oralidade na escrita, ou melhor dizendo, a interferência provocada na grafia correta das palavras, cujas falhas são, na maioria das vezes, justificáveis pela falta da letra correspondente ou representante do fonema propriamente dito, como por exemplo: /advogado/ em nossa região é corriqueiro e normal o acréscimo do fonema /i/ ou /e/, após a consoante /d/; pela representação de um mesmo fonema com letras diferentes: (casa, beleza, exame) ou pela falta da marca do plural (fonema /s/) em final de palavras pertencentes às categorias substantivo e adjetivo), quando empregados na estrutura frasal. "Os livro são bonito", em vez de "Os livros são bonitos": "Os macaco...", em vez de "Os macacos" além de outros.

Assim sendo, o assunto "Fonologia" foi abordado de maneira prática, indo além da mecanização de simples exercícios do tipo: "Determine o número de letras e fonemas", que também foram aplicados, mas direcionando a atenção do aluno para aspectos imprescindíveis à aquisição de uma linguagem mais desenvolvida

Tentando minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, tal assunto norteou a prática da leitura silenciosa e oral de textos do livro didático, bem como de livros pertencentes à literatura infanto-juvenil, com o objetivo de ampliar as habilidades de compreensão, interpretação e crítica, provocando, assim, um contato mais intenso e direto com a língua escrita.

Ao constatar-se a existência de distinção entre língua e fala, e que todo usuário de uma língua tem competência para desempenhar um processo comunicativo no meio social em que está inserido, mesmo sem conhecimento de regras explícitas de gramática ou sem a aquisição da habilidade para ler e escrever, concluiu-se que o papel principal das aulas de Língua Portuguesa deveria ser centralizado na promoção real de um processo lingüístico capaz de diminuir as diversas dificuldades ocasionadas por diferenças entre os níveis fonológico e fonético com o nível no qual se dá a representação gráfica do signo, ou seja, a língua escrita.

Além disso, era preciso considerar as diferenças dialetais, com as quais a escola pública, principalmente, convive e que podem ser despercebidas pelo professor, sob pena de incorrer na utilização de métodos e técnicas de ensino inadequados, abstraídos da realidade com que se depara e, por consequência, ineficientes.

Conforme exemplos citados anteriormente, era preciso observar que vários alunos estruturavam seus enunciados eliminando os fonemas /s/ ou /z/ em final de vários vocábulos. "As flores são bonita..." ou mesmo com transposição ou permuta de letras em sílabas: cardeneta/caderneta, /l/r/biblioteca/bibrioteca ou bibroteca, justamente por incidência da fala na escrita, isto é, do dialeto usado pelo grupo ao qual pertenciam, pelo insignificante número de oportunidades para visualização (através da leitura) e treino ortográfico dessas palavras.

Observou-se, também, nos textos escritos pelos alunos ou exercícios de leitura oral, a troca de letras t por d, p por b, nh por lh, g por k, m por n - gostam/costam, em consequência de esses fonemas possuírem ou apresentarem o mesmo ponto de articulação.

Era o processo normal de alfabetização que não havia si-

do consolidado, com resquícios primários, além dos "problemas" dialetais que divergiam ou distanciavam-se da língua culta que estava sendo e deveria ser ensinada pela escola.

Diante de todos esses fatos, procurou-se não enfatizar ou gastar a maior parte do tempo com atividades que envolvessem a fixação de conceitos, mas com exercícios práticos que conduzissem a uma tentativa de melhoria na aprendizagem, mesmo porque, consultando vários autores de livros de gramática, pôde-se perceber as mais variadas formas de definir fonema e sua relação com a letra. São para exemplificar, seguem algumas das definições pesquisadas:

Fonema é a mínima unidade de som capaz de estabelecer distinção entre duas palavras.

Exemplo: fila/fita, onde os sons representados pelas letras l e t estabelecem oposição entre as duas palavras. (Savioli, 1981:328)

Fonema é som. Letra é o símbolo representativo desse som. (Martins e Zilberknop, 1978: 225)

É o som que distingue palavra. É identificado através de um processo chamado comutação (trocã de sons entre duas palavras)

Variante de um fonema é uma possibilidade de articulação de um mesmo fonema, sem acarretar, portanto, mudança de significado. Assim em tia, o fonema inicial pode ser articulado t ou tch. (Francescone, 1983:183)

Todo som capaz de estabelecer distinção de significado entre duas palavras de uma língua recebe o nome de fonema.

(...)

As várias possibilidades de realização de um mesmo fonema dá-se o nome de variante ou alofone. (Faraco e Moura, 1988:17 e 18)

Chamam-se fonemas os sons elementares e distintivos que o homem produz quando, pela voz, exprime seus pensamentos e emoções.

(...) é uma realidade acústica, realidade que nosso ouvido registra: enquanto letra é o sinal empregado para representar na escrita o sistema sonoro de uma língua. (Bechara, 1974 : 27)

Fonemas são as menores unidades sonoras da fala. São os sons elementares e distintivos que, articulados e combinados, formam as sílabas, os vocábulos e a teia da frase, na comunicação oral.

(...)

É importante não confundir letra com fonema. Fonema é som, letra é o sinal gráfico que representa o som. (Cegalla, 1985: 3)

Todo som capaz de estabelecer distinção significativa entre duas palavras de uma língua, sem apresentar no entanto significação própria, recebe o nome de fonema.

São, pois, fonemas os sons vocálicos e consonânticos diferenciadores das palavras. (Cunha, 1981: 25)

(...) no som vocal elementar o que realmente interessa na comunicação lingüística é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, ou traços (...) e não todo o conjunto da emissão fônica. Esses traços, ditos distintivos, são os que servem para distinguir numa língua dada uns sons elementares dos outros. Com isso, cada fonema, ou seja, cada conjunto de certos traços distintivos, opõe entre si as formas da língua, que o possuem, em face de outras formas, que não o possuem, em seu lugar outro fonema: por exemplo, em português: ala, vala, vela, vé-la, vila: (...) (Câmara Jr. 1983:33)

Diante de todas as citações expostas, observou-se que na tentativa de definir "fonema", os autores o fazem mantendo características ou pontos de vista semelhantes, ou às vezes, divergentes.

Para Luft (.976:160):

A menor unidade sonora distintiva depreensível numa palavra é o fonema. É uma unidade funcional da língua, não se devendo confundir com o som da fala. Som (ou fone) é a complexa realidade físico-acústica de cada unidade sonora da fala, ao passo que fonema é a correspondente percepção mental eclética e interpretativa, por parte dos falantes.

Há variados tipos de /a/, por exemplo, conforme o falante, as circunstâncias e o contexto fônico (o que vem antes e depois, o lugar do acento), isto é, há diversos fones "a" (compare, por exemplo, os de acamada e esmaltar.) Para a consciência lingüística dos falantes, porém, trata-se sempre do mesmo fonema /a/.

(...)

Os fonemas manifestam-se nos sons produzidos pelo aparelho fonador, conjunto dos órgãos humanos que permitem o ato da fala.

Retornando às explicações de Mattoso Câmara Jr., 1983 :

(...) o fonema abrange vários sons vocais elementares. Um ouvido arguto pode percebê-los como diferentes. São as "variantes" ou "alofones" de um fonema. A chave da sua definição está em que a troca de um alofone por outro pode soar "mal" a um ouvido delicado, mas não substitui uma forma da língua por outra. Assim, em Português, [sau] e [sal] é sempre o mesmo vocábulo. (p. 34-5)

Diante da variedade de definições apresentadas, sentiu-se dificuldade em realmente encontrar uma definição de fonema, pois, em se tratando de alunos de 5a. série, cujo nível de aprendizagem não correspondia satisfatoriamente, tornava-se indispensável a opção por uma metodologia de ensino que fosse capaz de abrir caminhos, isto é, de iniciar os conhecimentos do educando no campo da fonologia, sem a precisão de detalhes que envolve tal assunto. Ao contrário, era preciso recorrer a uma maneira mais prática e didaticamente aceitável ou entendida pela maioria da classe. Logo, o repasse da idéia de que "fonema é o som da fala, e letra é a representação gráfica do som ou fonema", ainda foi mantida, apesar de se reconhecer a existência de toda a complexidade envolvida neste tipo de definição. Afinal, o que realmente se pretendia era gastar o mínimo de tempo com anotações sobre metalinguagem.

Sentiu-se, então, a necessidade de haver uma tentativa de mudança, no sentido de unificar ou aproximar as definições, principalmente dos livros didáticos atuais, vislumbrando, sempre, a atualização de conhecimentos, uma vez que qualquer professor, ao consultar uma bibliografia mais diversificada, depara-se com problemas de incerteza ou dúvidas, decorrentes das maneiras diversas, e até mesmo contraditórias, na abordagem do conteúdo.

O caso seguinte mostra claramente a importância da aquisição de um conhecimento profundo do assunto pelo docente, para que, no momento de preparar suas aulas, não sejam ocasionados problemas que podem ser resultantes de confrontos como esse:

(...)fonema é um conceito da língua oral e não se confunde com a letra, na língua escrita.(Câmara Jr. , 1983:34)

Fonema é som, letra é o sinal gráfico que representa o som. (Cegalla, 1985:3)

As letras são sinais que representam os Fonemas, isto é, os sons da voz. (Prates, 1984:14)

É uma unidade funcional da língua, não se deve confundir com o som da fala (Luft, 1976:160)

Os sons da fala chamam-se fonemas. (Siqueira e Bertolin, 1988:74)

Refletindo-se sobre todos esses fatos, encontrou-se como possível solução adotar ou criar um conceito que pudesse ir mais ao encontro do pensamento da grande parte de lingüístas e gramáticos atuais, como por exemplo:

Fonema é a menor unidade sonora capaz de diferenciar uma palavra de outra. Ex.: /mata/ /mala/.

Letra é o sinal usado para representar o fonema na língua escrita.

No entanto, concluiu-se que qualquer que fosse a definição proposta, pouco ou nada iria acrescentar no entendimento do processo que, segundo citações feitas às páginas anteriores, tem muito a ver com a questão maturidade psíquica, ou capacidade de abstração, dificultada pela faixa etária em que se encontravam os alunos e pela defasagem no emprego do dialeto padrão. É preciso declarar, porém, que mais tarde, ao fazer-se uma avaliação da pesquisa experimental, percebeu-se que ao lado da definição simplificada de fonema como "som da fala humana", poder-se-ia complementar com uma outra do tipo acima exemplificado, para que o aluno fosse se habituando a um tipo de definição mais atualizada e condizente com a realidade teórica.

Para não estender muito a explanação desse assunto, o qual envolveria, também, um detalhamento inicial sobre conceitos de "fonologia" e "fonética", que não foram evidenciados a nível de 5a. série por motivo de fugir ao objetivo maior da pesquisa experimental, ou seja, teorizar o essencial e funcional para que a prática da língua não fosse esquecida ou relegada a segundo plano no tempo e espaço das aulas, observou-se, ainda, que vários outros aspectos deveriam ser constatados e analisados. A partir de conhecimentos sobre a existência de dois tipos de variantes ou alofones de um fonema, dependendo do ambiente fonético em que o som vocal se encontra- variantes livres ou variantes posicionais- procurou-se observar, através da produção es-

crita de textos, principalmente a interferência das variantes livres (variações decorrentes da posição em que o fonema se encontra na sílaba) na ortografia de palavras como: futebol/ futebol, lembrou/lembrol - l em posição vocálica em final de sílaba.

Era preciso saber as causas das dificuldades, inclusive, para que a análise dos textos se tornasse mais eficiente, mais fundamentada, dirigida, e, principalmente, para que a atenção ao elaborar atividades e exercícios fosse voltada para as situações detectadas, eliminando ou substituindo questões menos proveitosas, isto é, que girassem em torno de problemas inexistentes ou pouco expressivos. Aí estava evidente a necessidade e a importância do conhecimento teórico, por qualquer professor de língua materna, como auxílio na praticidade pedagógica da disciplina ou componente curricular.

Para finalizar, a importância do enfoque dado sobre "fonema" residiu na necessidade premente que se tem de conhecer a estrutura e funcionamento da língua portuguesa, cuja complexidade remeteu a reflexões profundas, pois, embutida na simplicidade de conceitos ou definições, reconheceu-se a sua complexidade, resultante de questões históricas, culturais e sociais. Não seria realmente fácil acreditar, aceitar e promover um processo de ensino norteado pela definição de que "letra é a representação gráfica de um fonema"? Se assim fosse, pelo menos os problemas de grafia deixariam de existir logo após o processo inicial de alfabetização. No entanto, até mesmo excelentes profissionais da área vêm-se obrigados a consultar dicionários para esclarecer dúvidas, não sobre a significação de palavras (o que pode ocorrer com frequência e sem nenhuma surpresa), mas para comprovar a escrita correta das mesmas.

Partindo-se dessa realidade, constatou-se como um dos fatores que dificulta a aprendizagem da língua escrita é justamente este detalhe-fonema/letra-despercebido pela maioria dos alunos, uma vez que a própria teoria, de maneira geral, leva-os a não ter cuidado com as irregularidades previstas.

A afirmativa é feita com base no que foi observado em sala de aula, quando, no início da experiência, os educandos não mostravam preocupação alguma em saber a grafia correta dos vocábulos que estavam sendo usados ou empregados no texto produzido.

Comportamento contrário sô teve início após constantes notas de alerta feitas pelo professor no decorrer da aplicação de várias atividades e, principalmente, através do sistema de correção das redações, pelo qual se colocava em evidência, sem rasurar ou danificar o texto, as palavras que mereciam maior atenção no momento da escrita.

2.2 - Separação Silábica - Encontro Vocálico e Encontro Consonantal

Partindo de interrogações como: o que é encontro vocálico? O que é encontro consonantal? Quais os critérios usados para separação silábica das palavras?, tentou-se experimentar ou vislumbrar uma metodologia voltada para a prática lingüística, fundamentada no desejo de busca da verdadeira finalidade desses conteúdos. As definições ou conceitos, conforme já se pôde perceber anteriormente, em sua maioria são, na verdade, "tentativas de" e geralmente ensejam um aglomerado de dúvidas; por isso, foram usadas como auxílio na real aprendizagem da língua "cultura", e não como aspectos essenciais para avaliar o nível de conhecimentos do aluno.

Afinal, por que e para que serviria a abordagem desses temas, se não existissem objetivos mais importantes que o repasse de conclusões teóricas?

Qual a vantagem conseguida pelo aluno que aprendeu a definir hiato, ditongo e tritongo, mas continua dispondo-os inadequadamente na sílaba, principalmente ao translinear palavras no momento da produção escrita de textos? Ou que sabe definir muito bem "encontro consonantal", mas apresenta uma série de dificuldades ortográficas ao escrever palavras com sua presença, além de ser bloqueado na compreensão do que lê, quando se depara com vocábulos formados por esse grupo de letras?

Pensando sobre tudo isso, concluiu-se que prática e "gramática" são inseparáveis e, por isso, era inevitável a aplicação de exercícios que tivessem como meta primordial o alcance de todos esses detalhes. A partir disso, várias atividades do livro-texto foram aproveitadas, além de outras que foram elaboradas

com a intenção de sanar tais deficiências, empregando-se, geralmente, o vocabulário ou léxico usado pelo aluno.

Para não dissociar os demais tipos de atividades que deveriam constituir a aula de Língua Portuguesa, a leitura e trabalhos com textos (do livro didático e outros), no sentido de desenvolver as habilidades de pensamento, compreensão, interpretação, senso crítico e criatividade do aluno, não foram desprezadas ou diminuídas pela necessidade de esgotar o conteúdo programático gramatical, mas conciliadas, acopladas, uma vez que o ensino da língua deve ser encarado como um todo, sem divisórias estanques ou limitadoras do processo lingüístico.

Retomando as indagações iniciais sobre a finalidade do ensino desses conteúdos, concluiu-se ser indispensável a observação de objetivos como:

- a) fixação da leitura, escrita e significado de palavras que continham esses elementos (encontro vocálico, encontro consonantal e, inclusive dígrafos), através de exercícios que remetessem a uma pesquisa em textos do livro didático ou produzidos pelo próprio aluno;
- b) aprendizagem da adequada separação silábica de vocábulos para:
 - translinear palavras em final de linha;
 - identificar a existência de tonicidade nos vocábulos: sílaba tônica e sílabas átonas e sua classificação quanto ao número de sílabas e posição do acento tônico;
 - aprendizagem das regras de acentuação gráfica.

É evidente que os itens acima colocados tentam justificar, pela seqüência, a validade de cada um deles enquanto teoria e, sobretudo, prática da língua, pois, concomitantemente ao ensino dos conceitos, as dificuldades percebidas, através da expressão oral e escrita, como: erros ortográficos, disposição inadequada da palavra em final de linha ou na página, necessidade da ampliação do vocabulário, melhor estruturação do enunciado, maior fluência em leitura, fixação da grafia e pronúncia de palavras terminadas em am (ditongo decrescente) gostam-/gostão, eram amenizadas por constantes chamados de alerta e aplicação de

atividades, como também pelo cuidado ao formular exercícios com enunciados que conduzissem o aluno a escrever com criatividade .

O aspecto "separação silábica", apesar de ser uma atividade aplicada desde as primeiras séries do 1º grau, mereceu uma atenção toda especial no decorrer do experimento, uma vez que sua importância na aprendizagem do conteúdo gramatical que estava sendo abordado era evidente e, mais ainda, porque de sua fixação dependeria um resultado significativo na práxis da língua escrita. Além disso, faz-se mister registrar que essa preocupação foi provocada pelo diagnóstico de uma realidade pouco satisfatória, diante da produção de textos escritos ou mesmo em exercícios que exigiam a cópia do quadro de giz ou livro-texto. Observou-se, também, a dificuldade encontrada ao separar palavras que terminassem em ditongo, principalmente crescentes. Esta dificuldade, no entanto, é sentida pela maioria dos estudantes, pois mesmo com toda sua gama de conhecimentos não conseguem afirmar categoricamente que, em palavras como: série, história, existe realmente ditongo ou hiato. Esta conclusão é consequência de uma análise feita sobre o assunto, o qual despertou interesse mais abrangente do que intencionalmente se pretendia fazê-lo.

Para Luft, é admissível as duas formas de separação, segundo exemplo: ár-dua ou ár-du-a. (1976, p:168) Cegalla também exemplifica com a palavra "série" (sé-rie ou sé-ri-e), argumentando ser essa posição adotada pela NGB. O mesmo autor, no entanto, afirma ser "preferível considerar tais grupos ditongos crescentes e, conseqüentemente, paroxítonos os vocábulos onde ocorrem" (1985:9). Na mesma página, o autor continua "observações" sobre o assunto, onde se pode ler:

Em palavras como veia, saia, gaiola, etc., pode-se ver hiato (vei-a, sai-a , gai-o-la) ou, mais acertadamente, dois ditongos (vei-ia, saia, gai-iola){...}.

Fazendo um breve comentário sobre o primeiro caso, se em "vei-a, sai-a, gai-o-la pode-se ver "hiato", então a própria definição de hiato ou ditongo mereceria uma revisão, pois nesse caso não se percebe o encontro de duas vogais, e sim de uma semivogal mais vogal. Ou quem sabe, modificar a terminologia "encontro vocálico" e sua conseqüente definição, que segundo Savioli "é a sucessão imediata de vogais, isto é, sem consoante interme-

diária" (Ibidem, p. 327).

A definição acima confunde-se com as definições de hiato e quase que exclui os demais encontros vocálicos. Tal análise teve como suporte a distinção de vogal e semivogal, quando se tenta definir ditongo e tritongo.

Com relação ao aspecto ditongo, notou-se uma série de discussões e diversas maneiras de considerá-lo.

Ditongo: encontro de vogal + semivogal ou semivogal + vogal. Exemplos: coisa(vogal+semivogal) comércio (semivogal+vogal) (Savioli, 1981:327)

No ditongo:

(...) há uma vogal de pronúncia completa(...) e outra pronunciada pela metade, isto é, há vogal e semivogal. (Megale e Matsuoka, s/d p.108)

Ditongo ocorre quando se une vogal com semivogal ou vice-versa, fonemas pertencentes, portanto à mesma sílaba (Francesconi, 1983:186-7)

(...) um ditongo é um elo implosivo de dois fonemas, o segundo dos quais é relativamente aberto, donde uma impressão acústica particular(...) (Sussure, 1977:75)

Em torno da definição propriamente dita não se constatou divergência ou dificuldade para chegar-se a um denominador comum, porém o ponto de vista ao encarar ou analisar a semivogal, bem como quanto aos exemplos dados para fundamentar a parte teórica é que realmente chamou a atenção, provocando, inclusive, preocupações para adotar essa ou aquela atitude no momento em que se fosse repassar as idéias para o aluno, isto é, no período de sua aplicação no processo ensino-aprendizagem da língua.

Semivogal é o nome que se dá ao fonema [y] e ao fonema [w] quando, juntos de uma vogal, formam com ela uma só sílaba. (Faraco e Moura, 1988:25)

Como exemplo, citam na mesma página: história, mãe, vácuo, etc.

Chamam-se semivogais as vogais i e u (orais ou nasais) quando assilábicas, as quais acompanham a vogal numa mesma sílaba. (...) representamos as semivogais i (e) por /y/ e u (o) por /w/. (Bechara, 1974:36)

Entre outros exemplos, o autor cita: glória, coelho âu,

reo, piolho, goela, miúdo, e faz, no entanto, uma ressalva quanto aos ditongos crescentes, afirmando que "alguns deles são mais facilmente observados na (...) pronúncia lusitana que na brasileira". (Ibidem, p. 37)

Câmara Jr., pronunciando-se sobre o assunto, salienta o seguinte:

Resta uma derradeira posição átona para as vogais: a da chamada posição assilábica, quando a vogal, em vez de ser o centro da sílaba, fica numa de duas margens, como as consoantes. O resultado é uma vogal modificada por outra na mesma sílaba e constitui-se o que se chama ditongo." (1983:45)

Com essa explanação, prossegue questionando a hipótese de ser a vogal assilábica uma consoante, uma vez que em nosso idioma ela funciona como tal. Porém, em seguida, decide-se por considerá-la, mesmo em termos fonêmicos, vogal, (alofone assilábico de uma vogal), argumentando ser impossível encontrar o /r/ brando entre consoante e vogal. Exemplo: "Laura", "europeu" em contraste com "guelra" e "Israel". Assim sendo, "a vogal assilábica deve ser chamada com razão semivogal, ou seja, uma vogal pela metade". (p. 54-5) Tal conclusão fundamenta-se no fato de ser a vogal assilábica marcada pelo traço de emissão reduzida.

O mesmo autor aborda, ainda, a dificuldade de descrever a estrutura silábica da língua portuguesa:

Outro problema, singularmente sério para a descrição da estrutura silábica em português, é decidir se realmente temos ditongos em nossa língua. Em outros termos, se fonemicamente a seqüência, considerada em regra ditongo, não pode ser interpretada sempre como "hiato", ou seja, duas vogais silábicas contíguas. (Ibidem, p.55)

Finalizando suas considerações, Câmara conclui dizendo que:

Aceitando-se em português, mas só quando um dos elementos vocálicos é tônico. (dois elementos vocálicos átonos criam variação livre), podemos enumerar 11 ditongos decrescentes e um, muito restrito, crescente.

Ditongos decrescentes:

/aⁱ/ : pai
 /a^u/ : pau
 /ẽⁱ/ : papéis (só diante de /S/);
 /êⁱ/ : lei
 /i^u/ : riu
 /õⁱ/ : mói
 /õⁱ/ boi (Cf. o par opositivo boi "o quadrúpede ruminante": bói "moço de recados" por empréstimo ao inglês);
 /õ^u/ : monótono no registro informal em /õ/ _
 voy:
 /uⁱ/ : fui

Com a vocalização do /l/ posvocálico ([ɫ]), temos um duodécimo ditongo-

/õ^u/ : sol, pronunciado /sõ^u/

Ditongo crescente:

A vogal assilábica /u/ depois de plosiva labial diante de vogal silábica:

/(k,g)u(a,ê,ê,i,õ,õ), como em qual (cf. o par opositivo quais /k^uaⁱs/: coais, do verbo coar /kuaⁱs/, onde um ditongo crescente e um decrescente com uma única vogal silábica produz o que se chama um "tritongo", tradicionalmente em português. Ibidem, p. 55-6)

Luft também tece comentários sobre o assunto, o qual sus citou vários questionamentos a respeito do conteúdo que estava sendo ensinado ao aluno e, principalmente, a uma avaliação de como fazê-lo diante dessas proposições.

Segundo o gramático:

Os verdadeiros ditongos estáveis são os decrescentes; os outros (crescentes) são variáveis : tanto podem ser realizados como ditongos quanto como hiatos; estáveis, apenas as seqüências de K/g w + Vogal: qual, ambíguo, bilíngüe. (1976 : 166)

Na mesma página, pôde-se verificar a seguinte afirmação:

A ditongação é um fenômeno fonético, não fonológico, dependente de contexto- situação no vocábulo, acento tônico, etc. As semivogais não são fonemas, e sim realização assilábica dos fonemas, explicável por regras fonológicas. Ex. : /pae/ → ['pay] ; /sai/ → ['say] ; /'mao/ → [maw]; /pausa/ → ['pawza] .

Outros vocábulos foram citados para exemplificar ditongo crescente: "quieto, viela, hiato", e decrescente; "ai, pai, arcaico, mau, europeu", etc. (Ibidem, p. 166)

Semivogais são fonemas sonoros, átonos que se juntam a uma vogal na mesma sílaba. (Siqueira e Bertolin, 1988:75)

A questão de instabilidade na consideração dos ditongos e dos hiatos foi constatada pela maioria dos autores consultados, fazendo surgir a necessidade de repensar principalmente a questão da abordagem desses conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

Voltando ao relato da experiência feita com alunos da 5a. série do primeiro grau, além de tudo o que foi exposto anteriormente sobre a forma de aplicação prática dos assuntos pertinentes à Fonologia, é preciso dizer que todo esse estudo teve como fito primordial mostrar a fragilidade teórica do assunto e a conseqüente responsabilidade diante da elaboração de exercícios, principalmente com fim avaliativo, nos quais procurou-se evitar o uso de vocábulos que permitissem dúbia forma de separação silábica ou de classificação quanto ao número de sílabas e tonicidade. Quando esses casos ocorriam, apesar de falar-se sobre a preferência da maioria dos autores com relação a esse aspecto, e inclusive optar pela forma mais pertinente à pronúncia da região, procurou-se aceitar as diferentes maneiras de análise da palavra.

O que de mais relevante merece ser focado é que o ensino sistemático da gramática não substituiu exercícios de leitura, compreensão ou interpretação e produção de textos. Ao contrário, serviu como complemento de atividades que fortalecessem o treino ortográfico de palavras do próprio texto em estudo, bem como para a análise e amenização de dificuldades apresentadas pelo aluno no momento da criação textual, tais como: translineação inadequada de dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, emprego de letra maiúscula, parágrafos e sinais de pontuação.

Os testes ou provas sempre foram encaixados nesse esquema, pois mais importante que avaliar o aluno por simples conteúdos ou regras gramaticais explícitas, era verificar sua competência e desempenho lingüístico através de contato prático com o texto, oportunizando, assim, maior desenvolvimento da expressão oral e escrita.

2.3 - Acentuação Gráfica

Dando seqüência aos conteúdos programáticos , chegou-se no período do ano letivo em que deveria ser enfatizado o ensino das regras de acentuação gráfica. Isso porque partiu-se do princípio de que o aluno conhecia a separação silábica das palavras, sua classificação quanto ao número de sílabas e tonicidade, bem como deveria ter condições para reconhecer os encontros vocálicos.

Para tentar evitar problemas costumeiros, já experimentados em sala de aula por qualquer profissional da área, isto é, que o aluno soubesse recitar as regras sem colocá-las na prática da língua, evitou-se apresentá-las em seqüência, conforme o fazem a maioria dos livros didáticos ou de Gramática. Em vez de dar a regra, seguida por exemplos, partiu-se do texto "José", de Carlos Drumond de Andrade, o qual foi suporte para um trabalho intenso em todos os aspectos (apresentação de jogral, exercícios de compreensão, interpretação, bem como reflexão crítica sobre os rumos da humanidade e dos caminhos que cada aluno poderia perseguir), com a questão: "Copie do texto todas as palavras oxítonas que possuem acento gráfico". Após feitas observações sobre o assunto e corrigidas as atividades, o aluno foi levado a concluir, através de comparação com outras palavras, que só poderiam ser acentuadas aquelas oxítonas que terminassem em a(s), e(s), o(s), em, ens. Da mesma forma, as demais regras foram evidenciadas em ocasiões ou exercícios diferentes, sempre como uma atividade a mais, inserida nos objetivos prementes do ensino da língua: desenvolver a linguagem oral e escrita, através de atividades que fossem realmente capazes de aproximar aluno e texto, provocando oportunidade de reflexão, leitura, compreensão, interpretação, produção.

Exercícios esporádicos do tipo "Justifique o acento das palavras seguintes" também foram aplicados. A atenção maior voltou-se para atividades práticas como:

- a) Acentuar graficamente as palavras do texto, quando necessário;
- b) Formar frases com as palavras seguintes (palavras que

exigiam acento gráfico e observadas no texto).

- c) Acentuar as palavras do período do texto, justificando o emprego do acento gráfico.
- d) Retire do texto (ou do parágrafo) todas as palavras proparoxítonas. A seguir observe e monte a regra de acentuação gráfica.

Assim, o assunto estendeu-se durante o ano todo, sem a preocupação de terminá-lo dentro do prazo estipulado ou previsto no Plano de Curso, uma vez que poderia e deveria ser focalizado sempre, e não apenas numa ocasião.

Apesar de todo o esforço, o esperado realmente aconteceu: inaplicabilidade das regras no momento da produção escrita criativa, comprovando a imaturidade lingüística de vários educandos para perceber fatos que deveriam ser consequência de uma aprendizagem da língua como prática, e não simplesmente teorizada, numa circunstância em que o domínio da escrita, leitura e da própria coerência e coesão textual mereciam maior alcance e espaço para serem desenvolvidos. E o progresso registrado nesse aspecto foi decorrente, portanto, da oferta de oportunidades para trabalhar habilidades inerentes aos problemas detectados, numa perspectiva de práxis contínua, mas pouco ou quase nada, em virtude do ensino de regras gramaticais.

De qualquer forma, considerou-se um trabalho válido, e sequer cogitou-se a retirada desse conteúdo da programação de 5a. série, uma vez que era útil para iniciar o aluno na compreensão e, até mesmo, elaboração de regras teóricas, permitindo também, o desenvolvimento do raciocínio e, segundo a metodologia usada, sem interferir ou melindrar a aprendizagem da linguagem. Ao contrário, permitiu ao professor, embora sem resultado imediato, justificar o emprego do acento gráfico nas palavras, induzindo o aluno a refletir melhor sobre seu emprego, valorizando-o e compreendendo sua importância, apesar de necessitar de um período mais alongado e contínuo de fixação, para realmente poder utilizar a teoria em prol de uma prática lingüística mais efetiva.

Mais tarde, avaliando o modo como foram apresentadas as regras de acentuação (gráfica), percebeu-se que a ocasião oportuna para destacar algumas delas, talvez fosse no próprio ins-

tante em que se focalizava o ditongo e hiato, transformando-as em anotações suplementares e argumentativas do assunto em destaque.

Pensando sobre a dificuldade observada no aluno ao coadunar "regra e a aplicação" ou vice-versa, concluiu-se que, além do pouco domínio da língua "cultura" (oral e escrita), a montagem das regras de acentuação gráfica tiveram como base o aspecto fonológico-fonético (sílabas átonas e tônicas, sem argumentos suficientes para o seu emprego.

Afinal, se elas existem para facilitar a leitura e reconhecimento semântico das palavras, por que só exceções são consideradas importantes?

É o caso da maioria dos acentos diferenciais, que foram abolidos, permanecendo apenas em algumas situações, sem justificativa lingüística eminentemente aceitável.

Assim como em exceções do tipo "o pires", "os pires", por que não deixar os verbos (ele) tem- (eles) têm, ou (eles)vêm em, sem marca de plural, uma vez que esse último já a possui na forma gráfica. Ou pode e pôde, sem marcas de presente e passado, conforme "cantamos", empregado para ambos os tempos?

Quando o contexto foi responsabilizado pela identificação morfo-semântica de diversas palavras como colher (substantivo) e colher (verbo), as exceções referentes a acentos diferenciais poderiam, também, ter ficado à mercê dessa resolução. Hipótese contrária poderia ser aceitável, isto é, de optar pela permanência de todos os acentos diferenciais, segundo opinião de Maria Tereza Biderman:

Nã adaptação ortográfica realizada em 1971, eliminou-se parcialmente o acento de valor diferencial. Foram então abolidos os acentos circunflexos de formas como acêrto, acôrdo, comêço, dêsse, dêste, fôra, inglêsa, portuguêsa, tôda, etc. Por conseguinte, para o português brasileiro foi suprimido um acento que tinha fundamentação fonológica, já que fizemos uma clara oposição entre unidades do sistema lingüístico em casos como os acima citados. De fato, em cada um desses exemplos e em outros tantos numerosíssimos, estabelecemos uma oposição distintiva entre dois fonemas /e/ e /ɛ/, ou /o/ e /ɔ/, distinção essa que redundava na identificação de unidades léxicas totalmente diver-

sas. (1978:60-1)

Apesar de essa posição não prever o objetivo de facilitar a escrita das palavras, a autora confirma a conclusão obtida através da análise dos trabalhos realizados com alunos de 1º grau, e cujos problemas observados na aprendizagem podem ser conseqüentes de fatores como os descritos até o momento.

Ignorando toda a tradição histórico-cultural e evolutiva da língua, que é, aliás, a situação de qualquer aprendiz em nível de 1º e 2º graus, para não dizer, até da maioria dos alunos de Cursos de Letras do 3º grau, concluiu-se que realmente é difícil justificar, sob o ponto de vista crítico, a incoerência decorrida ao fazer-se analogia para tentar compreender toda a gama de exceções que são impostas aos sinais de escrita.

Gostaríamos apenas de mencionar a questão dos acentos que indicam a tonicidade da vogal e da sílaba. Acentos do tipo: *mã*, *pê*, *dê*, *sapê*, *saúva*, *túmulo*, *pêndulo*, *história*, etc. tornam o código escrito um tanto complexo, sem dúvida, entretanto, eles têm um indiscutível valor diferencial. São esses acentos que orientam o leitor para ele bem identificar as unidades do sistema lingüístico, uma vez que tais sinais diacríticos, no código escrito, constituem um recurso para representar os traços supra segmentais do código oral. Por conseguinte, embora a sua manutenção contrarie o princípio da simplicidade, devem ser mantidos pelo seu importante papel distintivo. Eles têm uma indiscutível funcionalidade: ressaltando as sílabas tônicas na cadeia sintática, esses acentos contribuem para a identificação de unidades léxicas, através dos traços fonológicos que põem em evidência, quer quanto ao timbre da vogal, quer quanto à sua tonicidade. (Idem, ibidem p.62)

De acordo com o exposto pela autora, de fato o que foi afirmado é relevante, pois vem ratificar as reflexões registradas anteriormente sobre a dificuldade sentida pelo aluno, no instante em que precisa utilizar-se dos aspectos teoria/prática.

Na maioria das vezes, o reconhecimento do timbre das vogais (aberto ou fechado) é feito pelo desenvolvimento da linguagem propriamente dita e, pouco, pela presença de sinais gráficos (acentos). Pode-se dar alguns exemplos como: *novelo* [e], *novela* [ɛ], *moeda* [ɛ], *poeta* [ɛ], *leite* [e], etc... Esse conhecimento é adquirido desde o processo inicial da alfabetização, por

um sistema de ensaio bastante complexo de leitura e compreensão do conceito do signo lingüístico. Exemplificando, primeiramente ela (a criança) lê capela[e] e, sô depois, consegue perceber que aquela palavra deve ser lida "capela"[E].

Finalizando, toda a discussão levantada em torno desse conteúdo teve, na verdade, o objetivo de buscar possíveis respostas para os problemas apresentados pela maioria dos alunos, dentro da própria teorização lingüística, uma vez que, de acordo com o experimento realizado, pôde-se refletir ou comprovar, a partir dessa busca, a necessidade de revisão em aspectos como cronologia (período de tempo em que pode ser focalizado o assunto) e metodologia (tipos de atividades mais favoráveis à aprendizagem).

3 - Morfologia

3.1 - Substantivo

Para explicar o "substantivo", partiu-se de uma frase simples, construída com vocábulos empregados costumeiramente pelo aluno, em ocasiões de produção textual escrita: "As flores são bonitas". Questionou-se sobre a palavra que estaria dando nome a algo ou a um ser. Com o reconhecimento imediato, os discentes foram induzidos a refletir sobre tudo o que estava a sua volta e que também tinha nome.

Após essa demonstração ou pesquisa e feito o levantamento através da participação ativa da maioria dos alunos, o professor voltou ao quadro de giz e afirmou que "flores" deveria ser classificado como um substantivo, porque era uma palavra que estava nomeando um ser.

Em seguida, comparou-se com os demais elementos constituintes da frase, aproveitando para apresentar o adjetivo, o artigo e o verbo, de forma genérica, e sem aprofundamento do conteúdo. O importante era estabelecer a identificação através do contraste com as outras classes.

Assim, várias atividades foram aplicadas com o intuito

de fixar a aprendizagem teórico-prática prevista na programação gramatical da série, que seria o enfoque ao substantivo, adjetivo e artigo, além da conjugação ou concordância verbal, mediante exercícios estruturais e contato constante com textos escritos.

Os conceitos ou definições foram dados da maneira mais simples possível, uma vez que o objetivo maior não era fazer estudos de metalinguagem com ênfase e exaustão, mas simplesmente familiarizar o aluno com uma terminologia e conhecimentos necessários no decorrer das séries posteriores.

Dadas as noções básicas ou essenciais sobre substantivo e sua classificação, o trabalho de fixação da aprendizagem foi sempre embutido nas atividades com texto escrito que envolvessem habilidades de escrita, leitura, compreensão, interpretação, crítica e produção.

Além de exercícios habituais, sugeridos pelo livro didático do aluno, buscou-se a elaboração de enunciados que remetessem ao texto, à criação e estruturação frasal e ao reconhecimento ortográfico de palavras, cujos fonemas poderiam ser representados por letras diversas ou por grupos de letras que exigiam maior cuidado e atenção, como era o caso de alguns dígrafos e encontros consonantais. Como exemplo podem ser citadas as seguintes atividades:

- a) Copie o parágrafo (do texto) que mais gostou e sublinhe os substantivos comuns.
- b) Construa frases com os seguintes substantivos:
 - . primitivo: ferro
 - . derivado : ferreiro
- c) Crie um texto com os substantivos:
 - . concreto: jardim-chuva
 - . abstrato: tristeza-alegria
- d) O substantivo composto é formado de mais de uma palavra. Circule-os no texto.
- e) Jogue com os substantivos simples (formados com uma palavra) e construa substantivos compostos (formados com mais de uma palavra).

Para o ensino do gênero, número e grau do substantivo, foi perseguido um caminho abreviado no sentido de teorização do conteúdo, apesar de se conhecer o estudo atualizado em torno do

assunto, como o aproveitamento das noções de masculino e feminino, singular e plural, aumentativo/diminutivo, adquiridos pelos alunos em séries anteriores. No momento de ensinar o feminino e masculino, aproveitou-se a ocasião para reforçar a importância do artigo para a compreensão do assunto.

Através de exercícios que visavam a uma prática pedagógica da língua mais efetiva, não houve a intenção de "cobrar" do discente nomenclaturas específicas como: substantivos epicenos, sobrecomuns, comum de dois gêneros, mas apenas mostrar-lhes a existência dessas, uma vez que qualquer livro didático ou de gramática ainda aborda a questão, parecendo haver convicção de sua necessidade. Diante disso, tentou-se colocar o aluno em proximidade desses conhecimentos, empregando uma metodologia de ensino mais voltada para o aprendizado da linguagem, seguido de noções metalingüísticas.

Com a elaboração de atividades que ensejavam enunciados explicativos e que remetessem o aluno à finalidade básica do ensino da língua portuguesa, o assunto foi abordado sinteticamente.

Seguem, para modelo, alguns dos exercícios trabalhados:

- Dê o feminino das palavras sublinhadas na frase.
- Passe a seguinte frase para o masculino.
- Coloque a sentença seguinte no plural.
- Complete os períodos com substantivos no grau diminutivo.
- Refaça a frase colocando os substantivos sublinhados no grau aumentativo.
- Substantivo epiceno é aquele que tem apenas uma forma para o masculino e feminino e deve ser marcado pelas palavras macho/fêmea (animais). Faça 3 (três) frases com esse tipo de substantivo, indicando-o no feminino.

O próprio texto produzido pelo aluno oportunizava a escolha de frases ou expressões para serem trabalhados estes aspectos, uma vez que permitia exercitar a concordância verbal e nominal.

Analisando a dificuldade para reconhecimento do substantivo, em vários alunos, percebeu-se que tal fato podia ser provocado pela própria instabilidade oferecida no jogo de combina-

ção de palavras, podendo ser substantivo qualquer vocábulo da língua, desde que se lhe anteponha um artigo ou pronome adjetivo. Então o verbo, o advérbio, o adjetivo, o pronome, etc., podem deixar de sê-los para transformarem-se em substantivos.

Qualquer palavra pode substantivar-se, isto é, passar a substantivo: o sim, o não, o quê, o pró, o contra. (Bechara, 1974:81)

Ex.: O morrer pertence a Deus. (Raquel de Queirós) (Apud Cegalla, 1985:113)

E a própria conceituação ou definição de substantivo encontrada na maioria dos livros de gramática tradicional e que, segundo Macambira e Mattoso Câmara Júnior, estão baseados no aspecto semântico e até filosófico, permitem a ocorrência de uma compreensão obscura, indefinida.

Se o substantivo é a palavra que designa os seres em geral, ou mais simplificadamente, que dá nome aos seres, não é muito normal para a criança, e até para adulto, a aceitação de que em "O falar carioca é diferente do nosso, a palavra "falar" seja um substantivo.

Ser, de acordo com o dicionário de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira (1975:1290)-"filos. é o que se põe como existente." Nesse caso, qualquer palavra é ser, pois enquanto "forma" tem existência real.

Observou-se, também, que a própria classificação de substantivo em concreto e abstrato, cujas definições são vagas, conduzem o aluno, ou o próprio docente, a enfrentar situações complexas.

São substantivos concretos aqueles que indicam seres que existem na realidade ou que, em nossa imaginação, consideramos como reais: como: saci, fantasma, fada, lobisomem etc.) (Siqueira e Bertolim, s/d:23)

Se imaginação é um substantivo abstrato, como considerar o que nela existe como concreto?

Substantivos concretos são os que se referem a seres materiais ou espirituais, reais ou fictícios(...) "Designam um sujeito ou uma qualidade no seu sujeito: o homem, o sábio(=o sábio) É preciso evitar ligar o concreto ao sensível, pois nem todo sensível é concreto (a quantidade e especialmente as figuras geométricas são

abstratos sensíveis), nem todo concreto é sensível (nem Deus nem a alma são sensíveis, embora perfeitamente concretos". Regis Jolivet, apud Luft, 1976:102

Luft continua suas considerações sobre o assunto, afirmando que:

Substantivos abstratos são os que designam qualidades ou ações "abstraídas" dos seres que as possuem ou executam(...). Exs.: Abstratos de qualidades (derivados de adjetivos): brancura, tristeza, alegria, bondade. Abstratos de ação (derivados de verbos): admiração, julgamento, consolo, corrida, vôo...

Esses abstratos são o resultado de transformações-nominalização ou substantivação de adjetivo e de verbo. (Luft, 1976:102-3)

São abstratos os substantivos que indicam seres que não têm existência própria. Dependem de outro ser para existir. São as qualidades, as ações, os estados, os sentimentos. (Siqueira e Bertolim, s/d:23)

Dã-se o nome de abstratos aos substantivos que designam ações, estados e qualidades, considerados como seres. (Cunha, 1981:114)

(...) designam ações (beijo, trabalho, saída, cansaço), estado e qualidade (prazer, beleza), considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual. (Bechara, 1974:73)

Diante de tudo o que foi exposto, concluiu-se ser praticamente impossível ao aluno de 1º grau ter essa capacidade de abstração para entender, com clareza e de forma imediata, toda a teoria sobre substantivo, mesmo sendo explicada com simplicidade e através de exercícios que não provocassem dúvidas ou interrogações desastrosas.

Percebeu-se, ainda, que não é à toa que o aluno, muitas vezes, identifica pronomes pessoais retos, adjetivos e verbos como sendo substantivos, pois a definição de substantivo abstrato também refere-se a qualidades, ações, características essas que podem, respectivamente, ser atribuídas ao adjetivo e verbo.

Talvez com a opção pelo conceito de substantivo conforme o aspecto sintático: "Pertence à classe do substantivo toda palavra que se deixar preceder por artigo ou pronome adjetivo(...)" (Macambira, 1987:34), ficasse mais claro para o aluno distingui-lo ou identificá-lo. Mesmo assim, correr-se-ia o risco de um entendimento dificultado pela posição do adjetivo (anteposto ao

substantivo) na sentença. Ex., O belo jardim de minha casa. Ou promover o ensino dos termos essenciais da oração (sujeito-pre-dicado), para a seguir iniciar as noções de substantivo, pronome, adjetivo, artigo, verbo, etc...

O caminho ou método percorrido no experimento foi considerado o mais viável, por ter sido capaz de conduzir um processo ensino-aprendizagem realista, menos utópico, isto é, de não esperar que o aluno tivesse condições de realmente captar ou assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos em situações, às vezes, complicadas pelo acúmulo de informações. Proporcionando contato com a teoria lingüística de forma gradativa e adicionalmente, com a fixação do conteúdo propriamente dito através de exercícios que visavam ao desenvolvimento da linguagem como objetivo básico e premente, concluiu-se que o essencial era introduzir noções que poderiam agir como suporte na aquisição de novos conteúdos posteriores.

Refletindo seriamente sobre a importância do ensino do substantivo (categoria lingüístico-teórica), verificou-se que o domínio da habilidade para identificá-lo, apesar de exigir um raciocínio bastante apurado e versátil, poderia agir como grande auxílio na compreensão de regras de concordância verbal e nominal, enfim, na aprendizagem da teoria sintática, bem como, para alguns casos, do emprego de letra maiúscula (substantivos próprios e comuns). Mas qual a necessidade de exigir tanta fixação ou "saber" com relação aos substantivos abstratos e concretos, se muitas vezes o próprio professor fica em dúvida quanto à sua exata classificação, principalmente quando a análise é feita num ambiente descontextualizado? (Ex., criança, jovem, etc...).

Segundo Luft (1976:103):

Se a NGB manteve os termos, foi de certo por motivos lingüísticos, que não lógicos: nome abstrato, enquanto abstrato, não tem plural: com objetivos ortográficos: os sufixos- ez e eza, com z, se anexam a adjetivos para formar substantivos abstratos: clareza, maciez, intrepidez, pobreza, riqueza, etc.; ao passo que há concretos em - ês, esa, com s: marquês, duquesa, chines, chinesa...

Observando esse aspecto, até pode-se aceitar a idéia de que essa classificação do substantivo tenha alguma validade,

mas por que não formular a regra de forma mais simplificada? Os substantivos derivados de adjetivos devem ser grafados com "z".

E o coletivo? Não seria mais proveitoso desenvolver o conhecimento semântico dessas palavras, a partir de atividades variadas, do que se prender à classificação em si?

Cunha (1981:115) observa o seguinte:

Não incluímos entre os coletivos os nomes de corporações sociais, culturais e religiosas, como congresso, congregação e conclave, porque não representam simples agrupamento de seres. São antes instituições de natureza especial, criadas para determinado fim.

Como se pode ver, as definições e pontos de vista entre os próprios gramáticos variam, levando qualquer estudioso do assunto a interrogações sobre os conceitos e conseqüente necessidade em preservar tantas estratificações ao classificar certos elementos da língua, principalmente no ensino de primeiro grau.

Comentando, ainda, sobre a importância de manter os termos abstrato e concreto, registrou-se como importante a seguinte afirmação feita por Saussure (1977:80):

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato.

Neste caso o signo lingüístico é uma entidade concreta, apesar de psíquico; logo, deveriam existir substantivos abstratos, sendo a palavra um signo lingüístico? Esta questão pretende apenas levantar a complexidade do tratamento a nível de investigação lingüística (teoria) com relação ao que se objetiva na escola, e mostra, parece, a inconveniência de certo tipo de colocações numa obra de caráter pedagógico.

Melhor seria, para não desvirtuar a concepção de signo lingüístico, que se definisse o substantivo, conforme o aspecto semântico, como palavras que nomeiam ou designam seres de existência real ou imaginária e que aceitam o artigo como termo pre-

cedente (aspecto sintático) , sem distingui-los em concretos e abstratos. Afinal, desde quando se pode provar, principalmente a uma criança, que Deus, bruxa, fada, lobisomem têm existência própria em nossa imaginação? Analisando a imaginação ou psíquico como ser concreto, por que considerar o que nela existe como abstrato? Ou o contrário; Se a imaginação ou psíquico é um ser abstrato, como considerar o que nela existe como algo concreto?

Diante de todas as reflexões feitas, concluiu-se que apenas a classificação do substantivo em próprio ou comum (para auxiliar no emprego de letras maiúsculas) e primitivo ou derivado (para exercitar a ampliação lexical), simples ou composto , deveriam ser ensinados com ênfase ao aluno de primeiro grau, pois para a aprendizagem de outros aspectos gramaticais da língua bastaria apenas a identificação da categoria "substantivo".

Retornando à questão flexão de gênero, percebeu-se, também, que nomenclaturas como: epiceno, comum de dois, sobrecomuns são secundárias na aprendizagem da língua. Por que não reduzir ao simples termo (substantivos) uniformes, cuja marca de sexo é realçada por palavras macho/fêmea (animais) ou homem/mulher, menino/menina (pessoas), ou em certos casos, pela simples presença do artigo o(s), a(s)?

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1983: 89-90):

As divisões das nossas gramáticas a respeito do que chamam inadequadamente "flexão de gênero" são inteiramente descabidas e perturbadoras na exata descrição gramatical.

A flexão de gênero é uma só, com pouquíssimos alomorfes: acréscimo, para o feminino, do sufixo flexional- a [/a] átona final) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular lob(o)+a= loba; autor+a=autora.

Os alomorfes são os seguintes:

- 1- O par opositivo avô - avó indica a distinção de gênero por uma alternância vocálica da vogal tônica final do morfema lexical /ô/-/ó/.
- 2- As formas teóricas em /oN/, o mais das vezes com o masculino concreto : ão, perdem o travamento nasal ao acrescentar a desinência de feminino-a; e x.:bom/boN - boa; leão (*/leoN/)- leoa.
- 3- O sufixo derivacional aumentativo */oN/

(no singular, concretamente-ão) transfere o travamento nasal posvocálico /N/ para a sílaba seguinte como consoante /n/, antes de acrescentar a desinência de feminino: valentão (*/valeNtoN)- valentona.

- 4- Os radicais em /aN/ com tema em -o suprimem a vogal do tema, no feminino: órfão-órfã; irmão-irmã.
- 5- O sufixo derivacional - eu (em que o tema em -o se revela na vogal assilábica do ditongo) suprime a vogal do tema e, em virtude do hiato - ea, desenvolve uma ditongação /e/ diante do /a/, o que é um fenómeno fonológico geral em português para /e/ tônico em hiato. Ao mesmo tempo, há uma alternância entre timbre fechado e timbre aberto para a vogal tônica, no masculino e no feminino, respectivamente : europeu - européia.
- 6- Alternância análoga, no âmbito das vogais médias posteriores, sucede, quando a forma teórica do nome é com vogal tônica aberta (média de 1º grau), que passa a fechada (média de 2º grau), no masculino . Daí no sufixo derivacional - osa (= /ôz) o masculino - oso com (ôz) e ainda grossa (*grôs) grosso com /ôs/, ou ova(* /ov/ - ovo). Cria-se, então, como já vimos, uma distinção submorfêmica /ô/-/ö/, além da oposição desinencial - /a/.

Essas alomorfias se resolvem pelo dicionário, em que basta haver uma entrada para a forma teórica, em vez de se averbar simplesmente a forma de masculino.

Ressalta ainda que:

Na descrição da flexão do gênero em português não há lugar para os chamados "nomes que variam em gênero, por heteronímia". O que há são substantivos privativamente masculinos, e outros, a eles semanticamente relacionados, privativamente femininos. (Ibidem, p. 89)

O ideal seria ensinar este aspecto gramatical conforme a própria sugestão dada pelo autor acima citado, que resume todas as considerações tecidas no seguinte pensamento:

As gramáticas escolares podem, portanto, ensinar o gênero dos nomes substantivos na base da forma masculina ou feminina do artigo, que eles implicitamente exigem. (Ibidem, p. 91)

3.2 - Adjetivo

Conforme já foi explicado anteriormente, o adjetivo também foi focalizado como sendo a palavra que dá qualidade (ou característica) ao substantivo. Para não complicar o processo de aprendizagem dos alunos, esse aspecto gramatical teve uma abordagem simples e essencialmente prática, através de exercícios como:

- a) Sublinhar os substantivos e circular os adjetivos nas seguintes frases.
- b) Classificar as palavras sublinhadas no texto.
- c) Completar as frases com adjetivo (qualidade ou característica do substantivo).
- d) Formar frases com adjetivos.
- e) Passar a frase para o plural.
- f) Passar a frase para o feminino.
- g) Passar a frase para o masculino.
- h) Retire do seu texto uma frase que tenha adjetivo.

Assim, o adjetivo e sua possível variação em gênero e número, foi trabalhada de maneira simples, sem maiores evidências ou explicações. O importante era observar a adequada concordância verbo-nominal na estrutura da frase ou textual, aproveitando-se, sempre, o livro didático como suporte para ampliação dos conhecimentos necessários à compreensão do assunto.

É importante frisar, porém, que o "grau" (do adjetivo) não foi explicitado formalmente, haja vista a complexidade trazida pela nomenclatura usual, e porque a programação da série seguinte previa revisão desse conteúdo, em cujo momento poderia ser aberto espaço para apresentá-lo com mais individualidade, isto é, sem acúmulo de informações. Caso idêntico ocorreu com a locução adjetiva. Refletindo sobre os eventuais problemas que tal abordagem pudesse provocar, optou-se pela exclusão desse item gramatical. Tal atitude foi decorrente da hipótese de que o ensino desse conteúdo implicava a noção de preposição, assunto não registrado no Plano de Curso do professor, e sem nenhuma motivação para introduzi-lo, uma vez que o objetivo maior era mostrar, através de contraste, a diferença ou característica própria de cada palavra (artigo-substantivo-adjetivo-verbo), no contexto

discursivo ou textual.

Sendo a concordância (entre os termos evidenciados) o problema mais relevante, e por isso exigente de reflexão para a montagem de atividades capazes de suprir ou amenizar deficiências, o trabalho sobre o assunto centrou-se, principalmente, na busca de uma aprendizagem funcional, proporcionando ao aluno condições de apropriar-se da língua coloquial e/ou culta, enquanto usuário e "sujeito" numa sociedade que precisa ser lida, compreendida para ser modificada ou transformada.

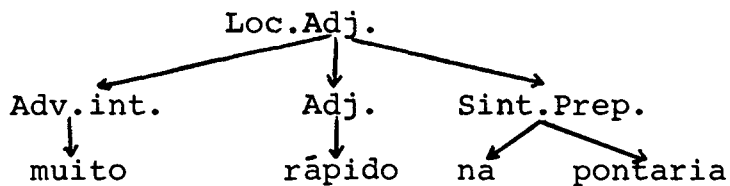
Retornando às questões "locução adjetiva" e "grau do adjetivo", é importante frisar ou esclarecer, ainda, que a abordagem desses conteúdos não foi sistematizada, haja vista o envolvimento teórico exigido que é, muitas vezes, complexo para o aprendiz que sequer domina a grafia "padrão" de palavras ou a estruturação coerente de suas idéias ou pensamento na forma escrita. Logo, misturar as coisas, como a maioria de nossos gramáticos e autores de livro didático o fazem, seria contribuir para esta complexidade, ajudando o aluno a compreender com mais esforço ou, quem sabe, tolher sua capacidade de adquirir conhecimento sobre a língua que também lhe pertence.

Afinal, o que é uma locução adjetiva? É uma expressão que pode ser considerada equivalente a um adjetivo, mesmo que formada de palavras pertencentes a outras classes gramaticais. Portanto fica realmente difícil para o aluno que ainda não assimilou com segurança os assuntos já veiculados, ou seja, o substantivo e o adjetivo, compreender mais este detalhe constatado pela gramática normativa ou explícita.

Luft faz a seguinte abordagem sobre o assunto:

O adjetivo amplia-se à esquerda pela anexação de advérbios de intensidade (marcação analítica de grau, se for quantificável). Ampliação à direita (Sintagma Preposicional: Preposição + Sintagma substantivo) têm os adjetivos transitivos - aqueles que exigem ou permitem ("regem") complementação (um complemento nominal) (...). (Luft, 1976:109-10)

Exemplifica da seguinte forma:



(Luft, 1976:110)

Como "locuções adjetivas" citam-se ainda locuções introduzidas por preposição: de coragem (=corajoso), sem cabelos (=careca), com muito cabelo (=cabeludo), etc. Mas essas, como "classe", são sintagmas preposicionais; só a "função" é que pode ser adjetivo. (Luft, 1978:110)

Conforme Cegalla (1985:137) locução adjetiva "é uma expressão que equivale a um adjetivo". Neste caso o exemplo dado anteriormente no esquema arbóreo, leva à conclusão de que o grau superlativo absoluto analítico do adjetivo pode ser considerado parte da locução ou a própria locução adjetiva, mesmo no caso em que o adjetivo não exija uma complementação. A expressão muito feliz, apesar de ter como palavra núcleo um adjetivo, pode ser substituída pelo adjetivo felicíssimo. Tal processo é muito bem colocado pelos gramáticos tradicionais quando se referem à questão "grau dos adjetivos", sem perceberem a eventual possibilidade de também (neste aspecto) considerar-se como uma locução, que pode ser transformada em adjetivo pelo processo de derivação sufixal, isto é, sob o ponto de vista apenas mórfico. Afinal, o que significam as palavras "analítico" e "sintético"?

Analisando, semanticamente, a expressão "muito bonito" é diferente de "belo" ou "belíssimo" e não existe, no uso atual, a palavra substituta "bonitíssimo", como também não existem, muitas vezes, adjetivos específicos para equivalerem a uma determinada locução ou expressão adjetiva. Ex.: casa de pedra. Além disso, a própria definição dada através do aspecto semântico (expressão que equivale ao adjetivo) também age como fator oponente à compreensão imediata do aluno, uma vez que a palavra "beleza" apesar de exprimir qualidade não pode ser classificada como adjetivo.

Outro problema, muito bem colocado por Biderman (1978), é a proximidade entre adjetivo e advérbio de modo terminado em -

morfema gramatical, adicional, o alto grau da qualidade que expressam. Temos tristíssimo, para triste, etc. (Ibidem, p. 82)

Sendo assim, o grau do adjetivo poderia ser ensinado ou abordado de maneira mais simplificada, aos alunos de 1º grau, haja vista a complexidade que permeia o enfoque dado pela gramática tradicional, exigindo uma memorização de nomenclaturas pouco importantes na aprendizagem real da língua. Na verdade, o que acontece é uma análise semântica de sentenças, nas quais o adjetivo sofre modificação através do emprego de advérbios marcados pela característica "intensidade". Logo, por que não se referir a esse aspecto apenas com a seguinte colocação: O adjetivo pode ser precedido pelas palavras: tão, muito, menos, mais, pouco (advérbio -palavras que delimitam seu grau de intensidade) ou receber afixos: inho, íssimo, érrimo, limo, super, ultra-extra, etc. (que significam "muito"), constituindo palavras derivadas ou compostas. Seria um conceito fundamentado no aspecto morfossintático, complementando a definição semântico-sintática: "Adjetivo é a palavra que qualifica, caracteriza ou determina o substantivo". Desta feita, eliminar-se-ia a questão do eventual uso de sufixos, mesmo em outros advérbios como: muitíssimo, pouquíssimo, os quais não poderiam ser considerados adjetivos, em virtude da ausência de função exigida pela última definição acima, conferindo apenas um grau de intensidade maior que o expresso pela palavra muito ou pouco= muito, muito ou pouco, pouco.

Segundo Macambira (1987:37-8) :

Pertence à classe do adjetivo toda palavra variável que se deixar preceder pelos advérbios correlativos tão ou quão, de preferência o primeiro, pertencente ao dialeto coloquial. Podíamos até dispensar o literário quão, mas a final de contas não há inconvenientes em deixá-lo ficar:

a) bom, tão bom, tão bons, quão bom, quão bons.

Pouco se deixa preceder pelo advérbio tão; mas como acima dissemos, é suspeito de adjetividade.

Alguns substantivos se deixam também preceder; neste caso porém se comportam sintaticamente como verdadeiros adjetivos:

a) tão homem : tão macho , tão valente;

- b) tão burro: tão ignorante, tão atrasado;
 c) tão cavalo, tão jumento, tão anjo, etc.

Essa argumentação tem como base o aspecto sintático e foi aqui explicitada no sentido de ratificar alguns pontos da idéia anterior que foi sugerida para substituir a "flexão de grau do adjetivo", apresentada na maioria das gramáticas escolares e livros didáticos. Tomando os exemplos do autor, pode-se perceber que ao se colocar as palavras: tão, muito, pouco, mais, menos - (advérbios de intensidade) ainda que diante de um substantivo, este é adjetivado, ou seja, passa a ter função de adjetivo, desde que aceite esse tipo de antecedente, é claro.

Resta ainda analisar a questão de palavras derivadas de adjetivo como: bonitinho, de bonito, lindinho, de lindo, cheinho, de cheio que, segundo alguns estudiosos do assunto, correspondem, tradicionalmente, ao grau superlativo absoluto, com a flexão diminutiva do adjetivo. (Cegalla, 1985:145). Aqui, realmente, encontra-se mais uma causa para modificar o ponto de vista através do qual vem sendo feita a análise sobre flexão de grau do adjetivo. Fazendo analogia com o substantivo, este último apresenta grau "normal", "aumentativo" e "diminutivo", enquanto que o adjetivo é focalizado pela maioria dos gramáticos a partir do "comparativo", sem nenhuma referência ao grau "normal". Ora, se existe um parâmetro de normalidade para seres concretos ou abstratos (homem-homenzarrão, homenzinho, homem grande, homem pequeno, amor grande, etc.) por que não o fizeram para o adjetivo, se a intensidade, além de oscilar entre igual, menor ou maior grau, também pode traduzir um significado normal?

Após todas essas reflexões concluiu-se que a questão grau tanto do adjetivo, quanto do substantivo, é relevante e merecedora de muita atenção, uma vez que apresenta uma série de situações imprecisas e, às vezes, contraditórias. É o caso de cheinho, que, ao receber a flexão diminutiva, deve corresponder ao grau superlativo absoluto: muito cheio. E bonitinho? Será mesmo muito bonito? Ou mais ou menos bonito? A oscilação aqui deve variar de acordo com a opinião de cada falante, isto é, dependendo da circunstância ou contexto de seu emprego. Caso idêntico acontece com os substantivos "filhinho", "mãezinha", etc., cujo sufixo denota carinho, em vez de relação com o tamanho do ser.

Diante de todas essas considerações vê-se comprovada a urgente necessidade de reformular o ensino desse aspecto gramatical em nossas escolas, cuja clientela exige muito mais prática que estudo de metalinguagem insatisfatório e incoerente.

3.3- Artigo

A apresentação do artigo deu-se numa circunstância bastante informal, no momento em que foi explicado o gênero e o número do substantivo. Abandonando conceitos complexos ou constituídos de uma linguagem rebuscada, procurou-se evidenciá-lo através da seguinte forma: Artigo são as palavras o(s), a(s), um(a), uns, umas, que servem para identificar o substantivo e indicar-lhe o gênero e o número. A noção de definido e indefinido também foi-lhes repassada através de exemplos simples, porém sem maiores detalhes. O importante mesmo era oportunizar condições de discernimento entre: substantivo, adjetivo e artigo, além do enfoque rápido e prático sobre "verbo", viabilizado por exercícios estruturais.

Como noção ou iniciação ao assunto, a experiência mostrou que esse conteúdo, enquanto colocado de forma superficial e em situações não complicadas pelo contexto da frase ou do próprio texto, é de fácil assimilação e compreensão pelos alunos, mesmo de 5a. série. Mas no momento em que surgem outros vocábulos iguais, porém com função sintática diferente, a confusão começa a aflorar no pensamento do educando, que é advertido para casos em que a, o, um(a), uns, umas deixam de ser puramente artigos para assumirem características de pronome, numeral, além de sua relação com aspectos sintáticos.

É fácil para o professor de língua, ou para qualquer estudioso do assunto, compreender que a diferença entre "o pronome oblíquo (Comprei-o naquela loja) e "o" artigo (O livro é bom), mas não deve ser motivo de admiração ao verificar ou constatar casos freqüentes, nos quais o aprendiz (em fase de 1º G.) demonstra sua incerteza e insegurança. Por isso, as atividades de gramática teórica, sobre o conteúdo focalizado, foram montadas a partir desses pressupostos, ou seja, evitando-se a ocorrência de situações que pudessem provocar conflito entre o que

havia sido ensinado ou apresentado e outras classes de palavras desconhecidas pelo aluno.

Na tentativa de buscar respostas à questão :Até que ponto o ensino da gramática normativa é auxílio para a produção textual", vários caminhos foram percorridos, a partir do experimento realizado com a turma de alunos de 5a. série. Além dos fatos já registrados, é imprescindível que se comente as considerações tecidas numa bibliografia mais atual, diferente daquelas explicitadas pela N.G.B., norteadora de todo processo de ensino lingüístico em nossas escolas, principalmente em cursos de 1º e 2º graus, hoje.

Para Luft (1976: 119-20), artigo é o:

(...) demonstrativo de terceira pessoa o (comparar com aquele, aquilo, mais vago, sem referência pessoal, de emprego mais freqüente e função múltipla: identifica toda uma classe de palavras - os substantivos; "atualiza-os na frase; reduz substantivos próprios a comuns; substantiva qualquer classe de palavras; têm às vezes alcance semântico, na marcação de gênero (o caixa/a caixa; o moral/a moral; um lente/uma lente; o crisma/a crisma; outras vezes, função estilística (Maria/ a Maria), etc.

Artigo definido : é o pronome demonstrativo O, com seu "valor demonstrativo extremamente atenuado, servindo apenas para indicar que nos referimos a um ser determinado, ou a sua espécie".

Artigo indefinido : UM, empregado diante de substantivo, com seu valor pronominal atenuado: "apenas indica tratar-se de qualquer ser da espécie" (PG, §89)

(...)

Função semelhante exercem às vezes os indefinidos algum e certo : um dia: certo dia.

Câmara Jr. (1983:123) refere-se ao artigo definido o, a, os, as, como:

(...) pronome meramente definidor (...), que em função adjetiva, como determinante de um nome substantivo, (...) vimos ter um papel essencial na marcação do gênero dos substantivos. O seu emprego isolado, como pronome substantivo, é parcialmente freqüente diante da partícula que e em tal caso corresponde a aquele (para assinalar a eliminação dos campos do falante e do ouvinte) como a uma forma mais enfática: os que mais reclamam são os que menos razão têm (cf. :

aqueles que mais reclamam são aqueles que menos razão têm)

Constitui uma classe especial de determinantes, aquela que chamamos de artigo (...) É rara e tem conotações estilísticas a atualização discursiva de um substantivo desacompanhado de um artigo em português. (Biderman, 1978:200)

O artigo indefinido, quando analisado sob o aspecto sintático, pode sugerir uma série de interrogações. No exemplo:

Escapou um amigo de Jarbas, um de Luciano e outro de Abelardo, qual será então a classe de um na segunda ocorrência? Artigo, pronome ou numeral?

Chamá-lo de pronome é coerente com o tratamento que se deu ao artigo definido em Teu gabinete é moderno, mas o de Cláudio é mais arejado; chamá-lo de numeral é muito razoável; e, se o numeral fosse agregado à classe do pronome, como adiante advogamos, a questão estaria encerrada. (Macambira, 1987:47)

O mesmo autor continua a explicar o assunto (1987:47-8), afirmando que a iniciativa de inclusão do artigo e do numeral na classe do pronome pertence a Jespersen, o qual obteve reforço através da opinião de vários lingüistas, entre eles Harold E. Palmer em A Grammar of Spoken English (66) e Mattoso Câmara Júnior. Em nota de rodapé, à página 47, dá resposta às perguntas acima elaboradas:

Neste caso não parece haver dúvida que um é demonstrativo, pelo que sugere a correspondência do pronome outro, que ocupa a mesma posição sintática.

Diante das colocações feitas pelos estudiosos da língua, concluiu-se que, mesmo sendo o artigo uma classe de palavras aparentemente desprovida de complexidade, é, na verdade, mais um caso suscitador de polêmica entre os próprios lingüistas ou gramáticos.

Apesar de todo o avanço da lingüística no âmbito da sintaxe, semântica e fonologia, cuja revisão na gramática explícita da língua desencadeou um estudo profundo sobre todos esses problemas e, conseqüentemente, o surgimento de novas correntes ou teorias gramaticais, o que se pôde observar, no experimento e na realidade atual do sistema de ensino, foi uma necessidade grande de direcionar as aulas de Língua Portuguesa dentro de uma meto -

dologia capaz de subtrair a gama de dificuldade que geralmente é resultante da inobservância de aspectos imprescindíveis ao sucesso educacional. Assim sendo, todas as reflexões feitas até o momento tiveram o fito de verificar e mostrar, através de um raciocínio lógico e coerente com a afirmação colhida nas diversas consultas bibliográficas, algumas das causas que podem incidir de maneira negativa no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

4 - Sintaxe

4.1 - Concordância

Conforme já foi explicitado, no decorrer de todo o relato experimental, a concordância foi um aspecto abordado de forma contínua, através de atividades como: leitura de textos do livro didático, notícias de jornal, bem como de obras infanto-juvenis, além de exercícios direcionados para a minimização de dificuldades observadas nesse aspecto.

Na abertura de espaço para a produção textual, pôde-se observar, através da análise dos textos (oral ou escrito), a dificuldade apresentada pelo aluno, no sentido de expressar seu pensamento numa linguagem cuja concordância obedecesse aos padrões exigidos pela norma culta. Assim, utilizando um léxico simples, o aprendiz, muitas vezes, deixava de acentuar o processo redundante que existe na concordância entre artigo, substantivo, adjetivo ou entre os termos do sintagma nominal, bem como com o verbo. Exemplo: "Os livro são bonito", ou "As flores são perfumada", "Temos que cuida do nosso colégio".

Logo, o problema maior concentrava-se no aspecto referente à flexão de número dos "nomes" (Concordância nominal), uma vez que a questão "gênero" não implicava nenhum empecilho no momento da produção escrita. Caso contrário, ocorria somente quando eram apresentadas questões ou exercícios que envolvessem toda a nomenclatura abordada pela gramática tradicional: epice-no, comum-de-dois, sobrecomum, evidenciando, assim o problema

levantado no projeto para a aplicação do experimento, o qual fundamentou-se no seguinte princípio: "Até que ponto o ensino da Gramática é auxílio para a produção de texto?" De fato, perguntas como esta são essenciais ao professor de língua, pois a prática pedagógica mostrou, nesse caso, a fragilidade de certos detalhes, que pouco ou nada acrescentaram no processo ensino-aprendizagem da língua materna, atuando inclusive como oponente à apresentação de conteúdos relevantes e prioritários ao desenvolvimento da expressão oral e escrita, ou seja, da língua, enquanto instrumento eficiente de comunicação e interação humana.

Conforme reflexão feita no estudo sobre a "categoria" substantivo", a questão do gênero realmente é complicada pelos gramáticos, quando tentam descrever e normatizar o processo linguístico, fazendo referências pouco argumentativas e coerentes com a lógica do usuário. Tal colocação foi muito bem fundamentada por Mattoso Câmara Jr. e comprovada na análise de textos produzidos pelo aluno, tanto no aspecto escrito quanto em situações de oralidade. São detalhes, portanto, que podem ser esclarecidos de maneira mais sintética, simplificada, e, por isso foram repassados aos alunos com o objetivo único de testar sua invalidade prática, bem como o grau de complexidade traduzido pela nomenclatura; além da necessidade de colocá-los a par da existência desses "nomes", haja vista o grave problema dos testes classificatórios para seleção de profissionais ou de clientela estudantil que pretende adentrar numa universidade ou curso de 2º grau, cujos elaboradores (desses testes), muitas vezes, desconhecendo a evolução dos estudos linguísticos, ou norteados pela irreal concepção de linguagem, ainda insistem na formulação de questões vazias e portadoras de charadas improdutivas.

Para não reproduzir o ritual imposto pela tradição metodológica, a análise sobre a importância dessa nomenclatura, para aprendizagem de outros aspectos sintáticos, conduziu a um resultado satisfatório, no sentido de focalizá-la sem ênfase, porque realmente não funcionam como pré-requisito para nenhuma abordagem gramatical. Considerou-se significativo levar ao conhecimento do aprendiz a existência de substantivos que são exclusivamente femininos ou masculinos, os quais, numa eventual necessidade de especificação do sexo, deveriam ser acompanhados de palavras como macho/fêmea, homem/mulher, menino/menina, ou

ainda pela expressão "o macho/a fêmea/da cobra", etc. Observou-se, então, o grande auxílio da semântica e da pragmática para a desmistificação de uma teoria rebuscada, geradora, inclusive, de problemas pedagógicos inconscientemente enfrentados por educadores e alunos.

As palavras compostas e sua concordância com os demais termos do enunciado, principalmente no que se refere ao plural, foram trabalhadas através de exercícios estruturais, também sem grande evidência, uma vez que se privilegiou a realidade apresentada pela classe como suporte básico para a elaboração de atividades.

Segundo Maria Aparecida Baccega (1988:5):

(...) concordância em geral, é um mecanismo sintático que expressa a associação de elementos da frase. Ela pode ser nominal-concordância do adjetivo com o substantivo-, ou verbal-concordância do verbo com o sujeito.

Luft, por sua vez faz a seguinte afirmação:

Princípio sobre o qual certos termos (dependentes, determinantes) se adaptam na forma, às categorias gramaticais de outros (principais, determinados).

Assim, os adjetivos em relação aos substantivos e os verbos em relação ao seu sujeito. Daí a divisão:

- a) concordância nominal
- b) concordância verbal

- a) O adjetivo (nome ou pronome) concorda com o substantivo que ele qualifica ou determina - em gênero e número (Concordância Nominal):

Belas flores brancas.

Estas minhas plantas.

Bastantes livros.

As duas primeiras máquinas descobertas.

O rapaz e a menina são aplicados.

- b) O verbo concorda com o seu sujeito em número e pessoa (Concordância Verbal):

Os alunos trabalham.

Tu não escreves.

Nós estudamos.

(...)(Ibidem, 1976:21-2)

Para Cegalla (1985:368):

Concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem. Assim:

- a) os adjetivos, pronomes, artigos e numerais concordam em gênero e número com os substantivos determinados (concordância nominal);
- b) o verbo concordará com o seu sujeito em número e pessoa (concordância verbal).

Conforme se pôde notar, a concordância, enquanto processo sintático, envolve também a fonologia, a morfologia e a própria semântica, pois, realmente, são campos interligados e indissociáveis. Logo, apesar de focalizar alguns aspectos morfológicos com maior evidência, ou seja, sem abordar a sintaxe formal ou explícita da língua, pois tanto esta última quanto a semântica não podem inexistir no processo ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo, o experimento mostrou que importante mesmo era oferecer condições práticas ao aluno para perceber e tentar adquirir a habilidade de expressão através do chamado dialeto "padrão", por meio de atividades constantes de leitura, compreensão e produção textual, além de alguns exercícios específicos para esse fim.

Luft (1985:37), ao tecer comentários sobre o ensino da gramática normativa ou explícita, faz a seguinte colocação:

A lingüística moderna, sobretudo na vertente gerativo-transformacional, chama a atenção para a diferença entre a gramática dos falantes e a gramática dos estudiosos e teóricos. Noam Chomsky, americano nascido em 1928, lingüista pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology), onde realiza estudos dos mais avançados sobre problemas da aquisição da linguagem, é talvez o teórico que melhor se expressa sobre a questão e melhor serve para iluminar o que quero dizer neste desprezioso livro.

Continua suas considerações, explicando detalhadamente a dicotomia competência/performance e, mais adiante, faz algumas observações, com base, certamente, nos princípios defendidos pelo lingüista já mencionado:

Mesmo a criança de cinco ou seis anos que já fala com desembaraço, e o mais humilde dos analfabetos, necessariamente dominam a gramáti-

ca completa que preside a seus atos de fala.
(Luft, 1985:41)

Dan Isaac Slobin, no livro intitulado "Psicolinguística", faz também comentários e chama a atenção para a maneira como se dá a aprendizagem da língua pela criança, usando como reforço palavras do autor russo Kornei Chukovsky:

Causa espanto pensar na quantidade enorme de frases gramaticais que são derramadas sobre a pobre cabeça de uma criança pequena. E ela, como se nada houvesse, adapta-se a todo esse caos, constantemente separando em títulos os elementos desordenados das palavras que ouve, sem perceber como se faz isso, o que constitui um gigantesco esforço. Se um adulto tivesse que dominar tantas regras gramaticais em tempo tão breve, sua cabeça explodiria, na certa, com toda essa massa de regras dominadas com tanta naturalidade e liberdade pelos "lingüístas" de dois anos de idade. O trabalho que a criança realiza nessa idade é extraordinário, sim, mas ainda mais surpreendente e incomparável é a facilidade com que ela o executa.

Na verdade, uma criancinha é o mais admirável trabalhador mental de nosso planeta. Felizmente, ela nem mesmo suspeita tal coisa". (Apud Slobin, 1980:157).

Com base nesses depoimentos, os quais resultaram de estudos sistemáticos e aprofundados sobre a aquisição da linguagem, a metodologia empregada para trabalhar o conteúdo "concordância", tão bem explicitado nos livros de gramática, inclusive com a abordagem de um leque imenso de regras normativas (variando entre trinta e trinta e um casos, subdivididos detalhadamente, podendo, por isso, atingir um total aproximado de cinquenta ou sessenta itens, dependendo da explanação de cada autor), perseguiu um caminho semelhante ao sugerido pela teoria acima veiculada.

Afinal, de que adiantaria sobrecarregar o aluno com definições ou conceitos abstratos, quando sequer dominavam a ortografia de palavras usuais ou fatores indispensáveis ao conhecimento da língua padrão?

Fatores esses como: emprego do parágrafo e iniciais maiúsculas, pontuação, e, principalmente, capacidade de expressar de forma coesa e coerente, compreensível pelo interlocutor/leitor, ou ler e apreender o sentido dos enunciados que constituíam os textos

do próprio livro didático.

No plano de Curso do professor, de fato, constava a observação de que este conteúdo deveria ser ensinado através de exercícios estruturais. Mas como fazê-lo? Eis a questão mais importante ou significativa para a autêntica práxis pedagógica, pois, muitas vezes, enquanto educadores produto de uma era mecanicista, desconhecendo as "diferenças" dialetais e sua conseqüente implicação no ensino, deixamos de resgatar o real objetivo das aulas de português, além de não perceber que a aquisição da linguagem chamada "padrão" ou "cultura" deve processar-se de forma idêntica àquela feita pela criança, com fases bem determinadas e, principalmente, através do contato constante com "modelos" orais e escritos.

Raciocinando sob esse prisma, concluiu-se que exercícios para desenvolver ou aprimorar a concordância (nominal/verbal) entre os termos de frases ou oração, conforme os ditames da gramática normativa que rege a língua culta, são necessários desde o primeiro dia de aula, em qualquer série do 1º grau, através de atividades direcionadas para esse fim, tais como as focalizadas, ao se iniciar a apresentação desse assunto e, principalmente, pela oferta de oportunidades para a práxis lingüística.

4.2 - Pontuação

A pontuação foi um dos aspectos abordados durante todo o ano letivo, através de atividades como leitura de textos do livro didático, de jornal, e, principalmente, através de exercícios montados a partir da produção escrita do aluno, que era convidado a refletir sobre a importância do emprego dos sinais gráficos destinados à marcação de pausas ou de entonação da voz, ao proferir as palavras na unidade frase-textual.

Embora não se tivesse dado regras explícitas sobre o assunto, ou melhor, sem tempo determinado para a exposição de sistematização de normas que constassem no caderno do aluno (o enfoque era informal), houve aproveitamento de todas as situações possíveis para embutí-lo no processo ensino-aprendizagem da lín-

gua considerada como um todo, o que permitia tal posicionamento, independente do programa de ensino previsto para a série.

Assim, os exercícios sobre este conteúdo eram elaborados, na maioria das vezes, tendo como referente básico o texto produzido pelo discente, haja vista ser esta a melhor fonte para detectar as dificuldades de emprego dos sinais de pontuação, além de proceder um trabalho condizente com a realidade apresentada, sem distanciamento da necessidade exigida pela análise, comprometido com uma metodologia voltada para a busca de soluções a problemas sugeridos pela linguagem própria dos alunos.

Atividades como "Acentuar e pontuar corretamente as frases" eram repetidas, aproveitando-se, para isso, justamente as estruturas mal formuladas no texto produzido pelo educando. É importante observar, ainda, que a escolha de frases ou períodos não se limitava a um único texto, mas era decorrente da coleta feita a partir de análise da produção de todos os alunos, elegendo-se, portanto, o índice maior de "dificuldades" observadas. Em casos específicos, muitas vezes a própria estrutura frase-textual era reorganizada para, além de cumprir com as regras de pontuação, também esclarecer a representação das idéias, através de aspectos indispensáveis à coesão e coerência.

Entre os problemas mais acentuados, pôde-se registrar, no início do ano: emprego de parágrafos, dois pontos, travessão, vírgula e ponto, por serem estes os sinais exigidos pelo tipo de textos que eram produzidos.

Considerando que "o ensino da gramática normativa desvinculada da prática textual interfere negativamente na aprendizagem da língua", hipótese esta levantada no "Projeto" para desenvolvimento da pesquisa, procurou-se, no decorrer de toda a experiência, trabalhar constantemente estes aspectos, conforme explicações acima, com um resultado significativo demonstrado através da evolução observada nos textos produzidos pelos alunos, apesar de se ter consciência da necessária continuação deste objetivo nas séries posteriores, para que a habilidade no emprego adequado da pontuação fosse desenvolvida e gradativamente consolidada.

Na tentativa de melhorar o emprego de parágrafos pelos alunos, atividades diversas foram aplicadas, tendo, muitas de-

las, o próprio livro didático como apoio relevante, principalmente com relação aos exercícios que podiam ser adaptados aos textos em estudo, de forma oral ou escrita.

Eis alguns dos exercícios que foram propostos durante o ano:

- a) Observar quantos parágrafos tem o texto.
- b) Numerar os parágrafos do texto.
- c) Verificar a idéia central de cada parágrafo.
- d) Copiar, colocando os parágrafos do texto em seqüência lógica. (Neste caso os parágrafos estavam desordenados seqüencialmente e o aluno já conhecia os fatos que compunham o assunto do mesmo).
- e) Montar ou criar um texto com base na seqüência em quadrinhos, empregando parágrafo ao referir-se a cada uma das gravuras.
- f) Copiar o segundo parágrafo do texto, observando a pontuação.
- g) Leia e tente melhorar o último parágrafo de seu texto. (Este exercício, colocado como observação no próprio rodapé da folha em que estava o texto, além de remeter o aluno a pensar sobre o que escreveu e reorganizar as estruturas por ele construídas, tinha o objetivo de ratificar a noção de parágrafo).
- h) Copiar do texto (qualquer) o parágrafo que contém um substantivo composto (ou outro tipo de conteúdo que se quisesse fixar, inclusive de ortografia).
- i) Retire do "terceiro" parágrafo do texto todas as palavras que tenham o dígrafo nh. (É claro que o parágrafo deveria conter palavras com esse grupo de letras. No entanto, a mesma atividade servia para abordar outros tipos de dificuldades ortográficas, substituindo-se, por exemplo, o nh por s, z, x, palavras acentuadas graficamente, etc., além de conduzir (o aluno) à observação e identificação do aspecto "parágrafo").
- j) Reproduzir a história contada pelo professor, observando o emprego da pontuação, Não esqueça de usar parágrafo e letra maiúscula, quando necessários.

Enfim, constantemente, o alerta para a existência ou em-

prego de parágrafo, bem como de outros sinais de pontuação era , feito no decorrer de todo o ano letivo, inclusive ao copiarem qualquer conteúdo do quadro de giz, pois era preciso incutir-lhes a importância do seu uso na prática do dia a dia, para que pudessem transpor esse conhecimento à produção individual.

O emprego de dois pontos, travessão, vírgula e pontos : final, interrogação e exclamação, foi evidenciado através da observação nos textos existentes no livro didático, ou jornal, bem como através da apresentação de outros textos que continham o discurso direto, ou seja, o diálogo, nos quais se pudesse constatar a fala das personagens.

A comparação entre a leitura oral de um mesmo período (longo) , observando as pausas ou necessidades de ênfase na entonação e a não observância desses sinais, causando um resultado bastante distintivo, tinha o fito de mostrar para o aluno a importância do emprego e obediência a símbolos, até então pouco perceptíveis pela maioria da turma. Cabe, aqui, ressaltar o destaque dado à leitura silenciosa como forma de desenvolver as habilidades de compreensão, interpretação, enfim, da alfabetização propriamente dita, que envolve fatores indispensáveis à decodificação do signo lingüístico em sua autêntica concepção, isto é, constituído de significante e significado, cujas partes , enquanto inseparáveis, dependem do conhecimento do código e sobretudo de aspectos semânticos capazes de garantir o sentido do discurso/texto.

Segundo Maria Bernadete M. Abaurre Gnerre et alii (1985: 25), no artigo "Leitura e Escrita na Vida e na Escola"

É a decifração da escrita que revela ao leitor os elementos lingüísticos que delineiam o pensamento do escritor numa língua dada. De posse disso, o leitor incorpora essa idéia segundo sua interpretação e a partir daí programa sua fala e diz a leitura.

O exposto acima mostra que a leitura não é a simples descoberta de uma relação letra/som nas palavras e sua simples prolação ou apenas o ato de proferir. (...) Se a leitura exige , além da decifração, uma "programação normal" de fala, é preciso que, ao ler, o aluno tenha sob controle as condições necessárias para programar adequadamente o que vai dizer (lendo).

Ao concordar com a citação anterior, a leitura silenciosa teve valor relevante no experimento, e foi focalizada com realce dentro do conteúdo específico "pontuação", uma vez que :

Para se falar com ritmo, acento e entoação próprios, diferenciando, por exemplo, uma frase exclamativa de uma interrogativa ou de uma simples afirmativa, é preciso ter a "idéia toda" antes de começar a falar. Para isso é preciso que os olhos já tenham decifrado a escrita até o final da frase, pelo menos, para que o cérebro programe lingüisticamente como ela deve ser lida adequadamente desde o início. Caso contrário a leitura será monotônica, o que, obviamente, representa apenas uma descoberta dos sons das sílabas das palavras e não do conteúdo da escrita. (Ibidem, p. 25)

Como se pôde observar, o ato de ler é comparado ao de falar (lendo) e, conforme esse ponto de vista, os sinais de pontuação adquirem vultosa importância, pois através de sua identificação num texto escrito, ou seja, ao agir-se como receptor/leitor/produtor, a decodificação da mensagem é feita com maior segurança, porque facilita a compreensão do conteúdo que deve ser captado e entendido. A vírgula, por exemplo, embora seja definida por alguns autores como sendo:

(...) uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um período. (Cunha, 1981:331)

é, na verdade, um elemento simples, porém de incidência expressiva inclusive no aspecto sintático-semântico da linguagem, modificando, muitas vezes, completamente o significado intencional do discurso. Para ilustrar tal colocação, pode-se tomar frases tipo "charada", geralmente encontrados em almanaques ou livros de palavras-cruzadas, em que se verifica a validade da vírgula, ponto e vírgula, dois pontos ou do próprio ponto final.

- a) Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe; do fazendeiro era também o pai do bezerro.
- b) Joãozinho toma banho quente e sua; mãe, diz, quero banho frio.
- c) Seu filho voltará nunca morrerá na guerra.

Principalmente o último exemplo admite duas interpretações aceitáveis e, conforme sejam colocados sinais de pontuação, o filho não morrerá na guerra ou jamais voltará, porque vai morrer em

combate.

Essas considerações foram feitas justamente para mostrar, ou melhor, para esclarecer com ênfase, a importância do emprego adequado dos símbolos de pontuação e, conseqüentemente, a necessidade de trabalhar atividades que desenvolvam no aluno, desde as séries iniciais do primeiro grau, operações de pensamento capazes de conferir-lhe competência para observação e emprego de aspectos gramaticais indispensáveis a uma satisfatória "performance" da língua oral/escrita. Para isso, é relevante que se tenha uma preparação profissional e, principalmente, cultural, a respeito das diversas teorias sobre alfabetização e sua implicação na prática, pois, ao compreender-se mais profundamente o processo ensino-aprendizagem da língua materna, muita angústia desnecessária pode ser amenizada, principalmente quando se verificam as causas que podem provocar obstáculos na aquisição de habilidades de leitura/escrita, quando revistas sob ângulos científicos da lingüística contemporânea, desprovidas do empirismo tradicional que "alfabetiza", mas não garante liberdade de expressão pelo domínio da própria língua; transformando a maioria dos escolares em robôs programados por normas ou regras isoladas, distantes da práxis textual oral/escrita. Tal atitude gera, inclusive, uma pseudo-aprendizagem, uma vez que os conceitos teóricos são facilmente esquecidos pela inobservância de sua aplicabilidade.

Na verdade, a aquisição dessas habilidades: leitura/escrita, realmente merecem especial atenção por parte de todos os estudiosos do assunto, haja vista a complexidade do processo ao relacionar-se com a oralidade. Segundo Emília Ferreiro, em "Reflexões sobre Alfabetização" (1986:14-5), existe uma distinção entre sistema de codificação e sistema de representação.

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). (...) . A linguagem como tal, é colocada de certa forma "entre parênteses", ou melhor reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível de significante). O problema é que, ao dissociar o *significante* sonoro do significado, destruímos o signo lingüístico.

Mas se se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar corretamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação.

Afinal, o que é entonação, ritmo, acento, fluência- elementos tão importantes na cadeia da fala e que, de fato, possuem representação mínima ou nenhum sinal para a transposição na escrita.

Chamam-se de entonação as variações de altura do tom laríngeo que não incidem sobre um fonema ou sílaba, mas sobre uma seqüência mais longa (palavra, seqüência de palavras) e formam a curva melódica da frase. São utilizadas, na fonação para veicular, fora da simples enunciação, informações complementares, de que um certo número, as mais simples, são reconhecidas pela gramática: a interrogação (frase interrogativa), a cólera, a alegria (frase exclamativa), etc. A entonação contém os elementos de informação afetivos, conotativos, estéticos, pelos quais os sentimentos e as emoções se unem à expressão das idéias.

(...)

A entonação, considerada por certos lingüístas estruturalistas como um fato marginal, só tem sido objeto de descrições fragmentárias. Experiências de síntese da linguagem têm, entretanto, mostrado que fazendo variar, numa frase de síntese reconstituída, a amplitude dos desvios da linha do fundamental com relação à linha inicial, pode-se fazer passar uma frase de caráter ligeiramente interrogativo pelas nuances da simples pergunta, da dúvida, da surpresa, ou, ao contrário, torná-la cada vez mais enunciativa, até o tom imperativo. (Dubois, et alii, 1986:217)

Chama-se entonema a unidade distintiva de entonação ao nível da frase. (Ibidem, p. 217)

Acento Fonético(...) é um processo que permite valorizar uma unidade lingüística superior ao fonema (sílaba, morfema, palavra, sintagma, frase), para distingui-la das outras unidades lingüísticas do mesmo nível.

(...)

A característica acentual pode efetuar-se por meio de uma força expiratória maior - trata-se então do acento de energia (ou acento de intensidade, acento dinâmico, acento expiratório, etc.) Pode efetuar-se também por uma variação da altura melódica devida a um aumento ou diminuição da frequência de vibração das cordas vocais: tal tipo denomina-se acento de entonação (ou acento musical, acento melódico, etc.) (Ibidem, p.14-5)

Ainda segundo Dubois et alii (1986:523), ritmo é a

(...) repetição regular, na cadeia da fala, de impressões auditivas análogas, criadas por diversos elementos prosódicos.

(...)

O ritmo de quantidade funda-se sobre a oposição entre as sílabas longas que são o cume do ritmo, e as sílabas breves.

Em seguida o mesmo autor afirma que em muitas línguas, por exemplo, românicas e árabe moderno, o ritmo de quantidade foi substituído pelo ritmo acentual, que tem a função de distinguir sílabas acentuadas de não-acentuadas.

Consultando o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975), concluiu-se que o termo fluência pode ser definido com mais rigor dentro do aspecto fonológico da língua, se se considerar o significado de fluente em seu sentido figurado: natural, espontâneo. (Ibidem, p. 638)

Fazendo um levantamento sobre o que abordam os gramáticos em termos de pontuação, pôde-se registrar as seguintes considerações:

Sistema de sinais com que se representam os fonemas supra-segmentais, principalmente as pausas.

Estes sinais são: ponto, dois pontos, vírgula, ponto e vírgula, ponto-de-exclamação, ponto de interrogação, ponto final, reticências.

Outros sinais : aspas (simples ' ', duplas " ") asterisco(*), colchetes ([]), parágrafo (§ - 2 § entrelaçados) (...), parênteses (()), travessão (—), hífen (-). (Luft, 1976:181)

Tríplice é a finalidade dos sinais de pontuação:

- 1 - assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entoação, na leitura);
- 2- separar palavras, expressões e orações que

devem ser destacadas;

- 3 - esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambigüidade.

Não há uniformidade entre os escritores quanto ao emprego dos sinais de pontuação. Não sendo possível traçar regras absolutas sobre a matéria, daremos aqui apenas as que o uso geral vem sancionando, na atual língua escrita. (Cegalla, 1985: 62-3)

Os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos:

O primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, servem para marcar as pausas:

- a) a vírgula (,)
- b) o ponto (.)
- c) o ponto e vírgula (;)

O segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação-

- a) os dois pontos (:)
- b) o ponto de interrogação (?)
- c) o ponto de exclamação (!)
- d) as reticências(...)
- e) as aspas ("")
- f) os parênteses ()
- g) os colchetes []
- h) o travessão (—)

(Cunha, 1981:331)

Sinais de pontuação são sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos específicos da língua falada.

A língua escrita conta com os seguintes sinais de pontuação:

[,] [.] [;] [:] [?] [!] [...] [" "]

[-] [()] [—] (Faraco e Moura, 1988:367)

Nas páginas 367 a 373, o assunto foi focalizado de forma minuciosa e particularizada, observando-se também o emprego de hífen nas palavras: ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-interrogação, ponto-de-exclamação.

O que se pôde constatar na análise comparativa feita entre os autores foi a ausência do sinal de parágrafo na enumeração dos dois últimos - Cunha, Faraco e Moura-, além de consideração de palavras compostas (ponto-de-interrogação, etc.) pelo primeiro e último, conclusão esta sugerida através do emprego de hífen.

Celso Cunha (1981:341), após referir-se a cada tipo específico de sinal, faz uma síntese sobre o assunto, a qual encerra com as seguintes palavras:

Para bem pontuar, siga-se este conselho de Galichet e Chatelain: "Para saber onde deve colocar os seus sinais de pontuação habitue-se a ouvir a melodia da frase que escreve e, quando hesitar, leia a frase em voz alta: as pausas que será obrigado a observar e as mudanças de entoação lhe indicarão geralmente a escolha e o lugar dos sinais de pontuação que nela terá de introduzir.

É um conselho prático que, no entanto, depende de muita prática lingüística para que possa tornar-se eficiente, pois conforme colocações anteriores feitas por Emilia Ferreiro, a distinção entre língua escrita e linguagem oral existe, principalmente com relação ao aspecto "pontuação" que não possui representação nítida no momento de escrever qualquer enunciado, necessitando-se, por isso, de um ensino centralizado na explicação dos fatos, envolvendo uma práxis pedagógica capaz de provocar a amenização desse distanciamento.

Seguindo a prática tradicional, Jakobson estabeleceu três pares de traços distintivos prosódicos: 1) acento, 2) duração e 3) tom. Uma correlação pode ser feita desses três pares com os resultados da sensação: 1) a intensidade da voz, 2) a duração subjetiva relativa de um fonema a outro e 3) a altura musical, respectivamente. (Istre, 1983:96)

Luft (1976), por sua vez, também tece comentário relevante sobre prosódia e define o termo como sendo parte da fonologia que se preocupa em estudar os fonemas de acento e tom (intensidade e altura) e de pausa, chamados "supra-segmentais". Segundo o mesmo autor:

Os acentos de intensidade são 3 (três) / / \ \ / /
tônico, subtônico e átomo: homenzinho = / \ \ / \ / / .
Foneticamente a variedade é maior na dependência de pausas e ênfases.

Os tons (acento de altura) são 3 (três) :
/3,2,1/ ou /↑→↓/ - alto, médio (nível da frase), baixo. Exs. O aluno chegou. / 2 1/ ou → ↓ /
O aluno chegou? / 2 3 / ou → ↑ / . Como se vê os tons servem para distinguir declarações e interrogações. As pausas são 4 (quatro): / # || | + /
= grande (fim de frase), média (explicativos ,

coordenações), pequena (entre palavras) e junção aberta entre morfemas). Na escrita, respectivamente: ponto-final, vírgula, espaço em branco e nada (às vezes hífen: ad-roga, cf. a droga). (Ibidem, p. 173)

De acordo com os estudos feitos sobre esse conteúdo, concluiu-se que para o aluno chegar no estágio de dizer (lendo), conforme a opinião de Gnerre et alii, já explicitada no decorrer desta exposição, ou de escrever (dizendo), com expressão apropriada, precisa aprender a reconhecer estes aspectos que não são transpostos para o texto escrito. E o experimento mostrou justamente esta necessidade de desenvolvimento do pensamento do aluno de 1º grau, não através de um enfoque científico como o que se tentou aqui elaborar, cujo conhecimento é indispensável a qualquer profissional da área, mas pela prática da língua no dia a dia, em contato com a leitura, com a oportunidade de pensar e produzir discurso/texto com coesão e coerência, espontaneidade e estímulo, enfim, com exercícios capazes de levá-los a observar, compreender e transpor os obstáculos que interferem na aprendizagem.

Tentando perseguir um esquema metodológico voltado para essa prática, a pontuação foi trabalhada no decorrer de todo o ano letivo, sem detalhamento de regras, mas priorizando a leitura silenciosa, e o próprio texto do aluno para a montagem de atividades, as quais foram mencionadas anteriormente. A leitura oral era geralmente feita pelo professor, com a intenção de mostrar os elementos indispensáveis ao ato de ler, seguida pela apresentação dos alunos, que não se inibiam quando solicitados para ler, por exemplo, o parágrafo mais importante do texto, ou mesmo o texto inteiro, porque lhes era explicado o valor do desempenho oral em situações eventuais da própria vida, como ler: historinhas para um filho ou irmão antes de adormecer; bilhetes, cartas ou documentos para pessoas analfabetas (era o caso de alguns pais de alunos); mensagens para a própria classe; ajudar os colegas a compreenderem um texto em estudo, amenizando-se a simples idéia de ler para ser avaliado pelo professor. Para enfatizar este tipo de atividade dentro de um estilo menos corriqueiro, foi introduzido o "Jornal Nacional", fato já citado no segundo capítulo, imitando o programa diário da TV, geralmente apresentado por locutores excelentes cuja desenvoltura era admi -

rada pelas crianças. Lançada a idéia, todos aplaudiram e aceitaram o desafio que tinha o objetivo de desenvolver a expressão oral, provocar desinibição para falar em público, além de colocá-los em contato com a leitura/escrita e fatos do cotidiano, pois as notícias eram selecionadas e recortadas de jornais (escritos) pelos próprios "repórteres".

Apesar de todo o esforço e do progresso percebido na maioria da turma, a pontuação continuou sendo empecilho para muitos alunos, justamente pelos motivos apresentados, necessitando, pois, de contínua fixação nas séries posteriores.

Para encerrar, é preciso que se justifique a abordagem do "parágrafo" não como simples sinal, mas enquanto fator relevante para a organização de enunciados num texto escrito, no espaço reservado ao conteúdo específico sobre "pontuação", haja vista a ausência deste detalhe nos livros de "gramática" consultados, justamente por encararem o nível da frase como referente básico. Tal fato vem também comprovar a fragilidade no tratamento do assunto pelos estudiosos, tornando urgente a presença de uma obra pedagógica voltada para a práxis textual.

5 - Ortografia

A ortografia foi também um dos problemas considerado como desafio a ser enfrentado, pois a maioria dos alunos apresentava dificuldade neste aspecto, observando-se, em vários casos, a presença de uma escrita muito próxima da representação fonética, ou seja, da oralidade. Pertencentes a uma camada social desprivilegiada economicamente, convivendo num ambiente incapaz de permitir-lhes o desenvolvimento da linguagem culta pela escassez bibliográfica e, principalmente, pela falta de contato com usuários de um repertório lingüístico com o nível "padrão", as dificuldades ao empregar a escrita "oficial" eram freqüentes e diversas:

- a) troca de letras que representam:
 - . fonemas surdos/sonoros proferidos na mesma zona de articulação: p por b, m por n, f por v, etc.
 - . mesmo fonema, em virtude da grande possibilidade

- erro traduzida pela dicotomia som/letra, podendo-se incluir aqui o caso dos dígrafos: rr,ss,xc,sç,nh,lh, vogal+m ou n;
- b) omissão de letras em final de palavras: estuda por estudar, justamente pela influência da oralidade na escrita, uma vez que o hábito de não articular os fonemas /r/, /s/ em final de sílaba era constante e, por isso, sua existência gráfica nem era percebida no momento da produção textual.
- c) acréscimo de consoante após a sílaba inicial com estrutura cvc, sendo vc dígrafo formado por vogal+n : penssou por pensou.

Outros problemas foram identificados, mas por terem sido detalhados com exatidão no decorrer dos assuntos "Fonema e letra" e "Acentuação Gráfica", procurou-se reservar este espaço para discutir a metodologia empregada para tentar combater as "dificuldades" que foram diagnosticadas naquela classe, tendo como suporte opiniões de diferentes autores.

Segundo Emília Ferreiro (1986:55):

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades.

Apesar de estarem no quinto ano de escolaridade, os alunos ainda encontravam-se num estágio de alfabetização que merecia cuidados especiais, ou seja, de um ensino prático e estimulante, capaz de provocar mudança comportamental. E isso só seria possível se fosse despertada a atenção por parte dos discentes que sequer demonstravam preocupação quanto à escrita das pala-

vras ao produzir textos espontâneos ou cópias de atividades do quadro-de-giz. Era preciso, pois, científicá-los da existência dessas dificuldades, da distinção entre fala/leitura/escrita, para que percebessem a importância de fatores indispensáveis à aprendizagem exigida pela escola e pela sociedade. Mas como fazê-lo sem suprimir ou desanimar ainda mais aquele aluno que já estava habituado a ver seus trabalhos mesclados pelas tintas azul e vermelha, sem grande progresso após cada correção?

Partindo-se da hipótese de que "a forma de avaliar redação influencia na produção do texto (escrito) que, além de outros aspectos envolve também conhecimentos de ortografia, optou-se por trilhar um caminho sugerido por vários estudiosos do assunto, os quais vêm nas aulas de Língua Portuguesa uma oportunidade para aquisição da linguagem "cultura" e não simples estudo metalingüístico.

Num ambiente escolar como o nosso, em que a perseguição ao erro de português e a sua correção praticamente preenchem todo o espaço da educação lingüística, vale a pena insistir na seguinte lição do mestre italiano que estamos citando: quando se fala de ação corretiva, obviamente não estamos querendo entender a procura do erro de gramática e a correção dele, mas sim de um exame da eficácia com que foi estruturada a mensagem. Pouco importa, nessa fase da atividade escolar, se a criança comete um erro importante de gramática; é bem mais importante analisar se o que queria dizer ficou compreensível aos outros. Torna-se necessário ajudá-la a encontrar as palavras que lhe faltavam para prosseguir na transmissão do que estava comunicando e colocá-la em condições de não se deixar influenciar ou perturbar pelos distúrbios que condicionam a sua execução. (Bechara, 1987:47)

Com base em princípios idênticos aos contidos na citação acima, a ortografia foi tratada como parte integrante do texto escrito existente no próprio livro-didático do aluno, fazendo-o pensar sobre o significado de palavras desconhecidas ou difíceis de serem grafadas independentemente, isto é, sem auxílio visual da mesma, principalmente através do incentivo à produção textual, cuja análise lingüística oferecia subsídios relevantes e prioritários à montagem de exercícios que tinham o fito de minimizar, além da defasagem em outros aspectos, problemas de grafia de palavras. Para isso, a correção das redações tomou rumo diferente do estilo tradicional, pois o texto do aluno era res-

peitado pelo avaliador/interlocutor que, sem cometer grifos ou rasuras, optou por colocar no rodapé da página ou após o término do assunto, palavras que haviam apresentado problemas de grafia, seguidas de comentário sobre aspectos positivos observados no texto e orientações para possíveis melhorias. A partir daí, era elaborado o vocabulário da turma, decorrente da coleta de palavras em todos os textos, bem como a listagem de enunciados que apresentavam necessidade de revisão em qualquer outro nível (sintático-semântico-programático), evidenciando-se a importância dos fatores de coesão e coerência no discurso. De posse desses elementos, iniciava o trabalho de criação e seleção de atividades, sendo a ortografia embutida em qualquer tipo de questão que se quisesse enfatizar, pois ao ato de escrever com atenção subentendia-se, sempre, a fixação de palavras que contivessem empecilhos para a representação gráfica.

O essencial na programação de aulas residia nos objetivos que se desejava atingir, ou seja, de envolvimento da expressão oral e escrita, na produção de textos espontâneos com desempenho satisfatório. Sabia-se qual o rumo que deveria ser seguido. E nada era realizado sem intenções definidas, porque era preciso, antes de tudo, consolidar o processo de alfabetização, tão bem colocado por Sônia Kramer (1986:19):

Minha posição quanto ao significado que atribuo à alfabetização (como processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto que exatamente a leitura e a escrita) é, de certa forma uma busca de superar o antagonismo que corremos o risco de cristalizar se continuarmos a insistir nessa dicotomia: ou se ensina passivamente e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita. (...) Assim o problema não é tanto se se devem fazer "exercícios" na aprendizagem da leitura e escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita.

O contato com a ortografia oficial foi viabilizado sistematicamente a partir da leitura de textos do livro didático, mimeografados ou em livros existentes na biblioteca da escola, além de atividades de produção textual, sendo estas últimas referentes importantes para o diagnóstico das dificuldades e posterior encaminhamento de preparação de exercícios, tais como:

- a) Circular no texto (do livro ou mimeografado) palavras que tenham o dígrafo: nh, ss, etc. ou letras z, x, etc.
- b) Copiar palavras terminadas em r e criar novas frases.
- c) Completar frases estruturadas por palavras que apresentavam dicotomia letra/som ou outro tipo de obstáculo na lecto-escritura, fazendo o aluno refletir sobre o problema, ao mesmo tempo em que era conduzido ao treino ortográfico.
- d) Separar palavras em sílabas.
- e) Classificar palavras quanto ao número de sílabas e quanto à posição do acento tônico.
- f) Copiar do texto todas as palavras que têm acento gráfico.
- g) Acentuar palavras de um texto dado.
- h) Transcrever parágrafos de um texto num retângulo pequeno, observando a separação silábica em final de linha, pontuação, a escrita correta das palavras.
- i) Pensar e fazer todas as separações silábicas possíveis das palavras em final de linha.
- j) Montar ou completar regras de acentuação gráfica a partir da observação e comparação de grupos de palavras (oxítonas, por exemplo) acentuadas e não acentuadas.
- k) Reescrever palavras em ordem alfabética.
- l) Reescrever o texto produzido (pelo aluno), seguindo as orientações feitas por escrito, pelo professor.

Enfim, toda e qualquer atividade tinha, além dos objetivos formais contidos no enunciado do exercício, a subjacente intenção de reforçar a ortografia, principalmente de palavras pertencentes ao vocabulário usado pelo aluno no momento da produção textual escrita. E o experimento mostrou que, mesmo encontrando "falhas" cometidas por diversos alunos, ainda no final do ano, o progresso foi relevante e expressivo, indicando apenas

necessidade de continuar um trabalho idêntico nos anos seguintes para que a aquisição deste conhecimento (ortografia oficial) pudesse caminhar de maneira gradativa e coerente com as várias fases do processo de alfabetização.

C O N C L U S Ã O

Após todo o estudo realizado, pôde-se perceber que vários fatores interferem no processo ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente, quando é relevada a produção de textos pelos alunos, cuja performance exige raciocínio e habilidades imprescindíveis à estruturação de enunciados que se caracterizem por traços de coerência e coesão.

Sustentando-se em teorias lingüísticas atuais e procurando descobrir um caminho que oportunizasse o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, ou seja, de promover o desenvolvimento da linguagem no espaço das aulas de Língua Portuguesa, a experiência revelou a possibilidade de transformar-se o quadro educacional que ora é caótico e desolador.

Conforme já foi explicitado anteriormente, sem fórmula "mágica", nem prevendo inovação metodológica, propôs-se, no entanto, uma maneira diferente de trabalhar com a língua, no sentido de oferecer-lhe um tratamento vivo, dinâmico, identificado com a sua verdadeira função no contexto social e com o compromisso político de instrumentalizar o aluno para que, de fato, possa perceber, conhecer e interagir no mundo que também lhe pertence.

Ao perseguir esses princípios ideológicos e compreendendo o autêntico processo de interação humana que é promovido pela linguagem, obteve-se respostas satisfatórias para as questões que orientaram toda a pesquisa, as quais remeteram à busca de causas das "dificuldades" apresentadas pelo aluno ao produzir um texto escrito, bem como à reflexão sobre a importância da

gramática normativa ou explícita, enquanto recurso para aperfeiçoar a produção textual.

Fazendo uma síntese de tudo o que foi constatado, pode-se afirmar que todas as hipóteses de solução foram comprovadas a partir do atual conceito de língua/linguagem, cujo estudo sugere a relevância dos aspectos social, cultural, psicológico e indica, conseqüentemente, uma metodologia de ensino criativa, adequada e coerente com os anseios da comunidade estudantil.

Sem estigmatizar a variedade lingüística do aluno, o respeito à sua maneira de expressão, inclusive pela forma de corrigir e avaliar textos, evidenciaram a possibilidade de um resultado mais eficaz e estimulador. E ao acreditar-se na aprendizagem como um processo contínuo, gradativo, e que cada criança apresenta características individuais, apesar de, muitas vezes, semelhantes, os "problemas" percebidos no trabalho de diversos alunos, mesmo no final do ano letivo, acusaram somente a necessidade de continuação do mesmo ritmo de atividades nas séries posteriores. Afinal, seria utópico e tradicional prever-se o domínio da linguagem "cultura" ou "padrão" em espaço tão curto de tempo, principalmente, em se tratando de uma clientela pouco familiarizada com a sua lecto-escritura.

Por isso, reagindo como interlocutor de um discurso mesmo marcado pelo autoritarismo da norma lingüística puramente teorizada e preocupado com o exercício dos manifestos que se traduzem na filosofia pedagógica atual, constatou-se que o ensino da "Gramática", no primeiro grau, deve ocupar o lugar que, eminentemente, lhe é devido, ou seja, na práxis da linguagem. É impossível continuar roubando-lhe o espaço que foi e é seu, através de um ensino vago e sem futuro promissor. Deste modo, sem desmerecê-la e tampouco rejeitá-la, comprovou-se, pelas mostras concretas da pesquisa, a sua importante incidência na aprendizagem da expressão escrita, desde que se perceba a real finalidade de seu conhecimento e saiba-se distinguir "o que", "quando" e "como" deve ser ensinado aos alunos, e "o que" é necessário somente ao professor para, com sabedoria e bom-senso, direcionar suas aulas através de atividades objetivas e capazes de desencadear uma ação pedagógica menos frustradora e incoerente.

Urge, pois, que o direito de aquisição do dialeto "cul-

to" ou "padrão" pela maioria da classe estudantil não lhe seja negado por uma estratégia de ensino puramente teórico e desvinculado da práxis lingüística, uma vez que a sociedade o privilegiou e, por isso, constitui elemento importante na obtenção de melhores oportunidades para "ler", "escrever" e transformar a realidade social que discrimina e fere, muitas vezes, a condição do "humano".

A concepção de discurso/texto conferida recentemente nas teorias lingüísticas, por sua vez, trouxeram em seu bojo subsídios indispensáveis à reflexão e reavaliação dos propósitos educacionais, que não podem continuar à mercê de um ensino apático e descomprometido com as valiosas descobertas feitas nesse campo. Ao considerar suas investigações e apoiando-se nos princípios da Sociolingüística e Psicolingüística, a análise textual adquiriu, além de vigor e firmeza na procura de respostas e soluções aos "problemas" que se apresentavam, um ponto de vista, substancialmente, inédito e estimulador.

É preciso ressaltar, também, que toda essa gama de conhecimentos, conseguidos e aplicados na realização da pesquisa experimental, demonstraram a inviabilidade de "receitar-se" técnicas e métodos rígidos, sistematizados para uso geral, ou de adotar um livro didático como único suporte para sugerir as atividades de sala de aula, pois é impossível prever o que acontece em cada escola ou aluno. Deste modo, o ensino deve ser considerado como um processo que se constrói diariamente, porque visa à condição específica do aprendiz e não a uma platéia identificada pelo anonimato de suas expectativas.

Logo, só uma postura crítica e favorecida por renovados conceitos de língua e linguagem, os quais, conseqüentemente, implicam contínuo aperfeiçoamento de propostas voltadas para o ensino produtivo, poder-se-á enfrentar o desafio de romper com os infelizes episódios que marcam a história da educação. Assim sendo, a pesquisa feita em torno daqueles alunos da quinta série não foi considerada como um estudo pronto, acabado, mas apontou, sobretudo, o início de um vasto campo em exploração que precisa ser enriquecido por idéias gradativamente amadurecidas e instrumentalizadas por ensaios diversos de experimentação.

Concluiu-se ainda que se o ensino de qualquer conteúdo

ou disciplina do currículo escolar é viabilizado pelo uso da língua materna, a compreensão de seu funcionamento e dos principais fatores que possibilitam a apreensão de sentido dos enunciados de um discurso devem ser acessíveis a todos os educadores, independente da área de habilitação.

Com isso não se quer preconizar somente a necessidade de discutir-se o valor da língua como patrimônio cultural e de interação social, nem desmerecer nenhum outro componente curricular, mas advertir sobre a significativa influência que poderão exercer tais informações na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Isso posto, é imprescindível que os órgãos responsáveis pela educação ofereçam condições e recursos necessários para atualizar e redimensionar os princípios norteadores de uma filosofia educacional que, realmente, conduza os profissionais à constatação e reconhecimento do poder interativo da linguagem na conquista de nobres ideais.

B I B L I O G R A F I A

- 1 - BACCEGA, Maria Aparecida (1986). Concordância Verbal. São Paulo, Ática.
- 2 - BECHARA, Evanildo (1974). Moderna Gramática Portuguesa, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- 3 - _____ (1987). Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?. São Paulo, Ática.
- 4 - BERTOLDI, Nelo (s/d). Atos e Fatos da Língua Portuguesa. São Paulo, FTD.
- 5 - BOHN, Hilário e VANDRESEN, Paulino (org.) 1988. Tópicos de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Florianópolis, Editora da UFSC.
- 6 - BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1978). Teoria Linguística. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- 7 - BRITO, Percival Leme. Em Terra de Surdos-Mudos. In GERALDI, João Wanderley (org.) 1985. O texto na Sala de Aula. Cascavel, Assoeste.
- 8 - CABRAL, Leonor Scliar. Semelhanças e Diferenças entre a Aquisição das Primeiras Línguas e a Aquisição Sistemática das Segundas Línguas. In BOHN, Hilário e VANDRESEN, Paulino (org.) 1988. Tópicos de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Florianópolis, Editora da UFSC.
- 9 - CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1983). Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis, Vozes.

- 10- CEGALLA, Domingos Paschoal (1985). Novíssima Gramática. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- 11- CHOMSKY, Noam (1975). Aspectos da Teoria da Sintaxe. Coimbra, Armênio Amado.
- 12- CARRAHER, Terezinha. Alfabetização e Pobreza: três faces da realidade. In Kramer (org.) 1986. Alfabetização - Dilemas da Prática. Rio de Janeiro. Dois Pontos Editora Ltda.
- 13- CUNHA, Celso (1981). Gramática de Base. Rio de Janeiro, FENAMÉ.
- 14- CAVALCANTI, André Costa (s/d). Língua Nacional. São Paulo, Editora do Brasil, 5a. série.
- 15- DUBOIS, Jean et alii (1986). Dicionário de Linguística. São Paulo, Cultrix.
- 16- DUCROT, Oswald (1972). Princípios de Semântica Linguística. São Paulo, Cultrix.
- 17- FARACO, Carlos Alberto. As sete Pragas do Ensino de Português. In GERALDI, João Wanderley (org.) 1985. O Texto na Sala de Aula. Cascavel, Assoeste Editora Educativa.
- 18- FARACO, Emílio Carlos e MOURA, Francisco Martos (1988). Gramática. São Paulo, Ática.
- 19- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1975). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- 20- FERREIRO, Emília (1986). Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo, Cortez.
- 21- FERREIRA, Reinaldo Matias (1975). Estudo Dirigido de Português. São Paulo, Ática, 5a. série.
- 22- FRANCESCONI, Gilberto (1983). Gramática. São Paulo, Ática.
- 23- GERALDI, João Wanderley (org.) 1985. O Texto na Sala de Aula. Cascavel, Assoeste.
- 24- GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre et alii (1985). Leitura e Escrita na Vida e na Escola. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Porto Alegre, Mercado Aberto. 06: 15-25-dezembro.

- 25- ISTRE, Giles Lothar (1983). Fonologia Transformacional e Natural. Florianópolis, Editora da UFSC.
- 26- KOCH, Ingedore G. Villaça (1987). Argumentação e Linguagem. São Paulo, Cortez.
- 27- _____ (1984). Coerência e Coesão na Teoria do Texto. ABRALIM - Boletim, Campinas, (6):59-71, maio.
- 28- KRAMER, Sonia (org.) 1986. Alfabetização - Dilemas da Prática. Rio de Janeiro, Dois Pontos Editora Ltda.
- 29- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (1986). Sintaxe Gerativa do Português. Belo Horizonte, Vigília.
- 30- LUFT, Celso Pedro (1976). Moderna Gramática Brasileira. Porto Alegre, Globo.
- 31- _____ (1985). Língua e Liberdade. Porto Alegre, L & P.M. Editores Ltda.
- 32- MACAMBIRA, José Rebouças (1987). A Estrutura Morfo-Sintática do Português. São Paulo, Pioneira.
- 33- MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar (1978). Português Instrumental. Porto Alegre, PRODIL.
- 34- MATSUOKA, Marilena e MEGALE, Heitor (s/d). Linguagem, Leitura e Produção de Texto. São Paulo, F.T.D.
- 35- MESQUITA, Roberto Melo e MARTOS, Cloder Rivas (1983). Comunicação e Expressão. São Paulo, Saraiva - 5a. série.
- 36- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1983). A Linguagem e seu Funcionamento. São Paulo, Brasiliense.
- 37- PRATES, Marilda (1984). Reflexão e Ação em Língua Portuguesa. São Paulo, Editora do Brasil- 5a. série.
- 38- PRETI, Dino (1987). Sociolinguística. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- 39- RATHS, Louis E. et alii (1977). Ensinar a Pensar. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- 40- ROCCO, Maria Thereza Fraga (1981). Crise na Linguagem. São Paulo, Ática.
- 41- SAUSSURE, Ferdinand de (1977). Curso de Linguística Geral. Cultrix.

- 42- SAVIOLI, Francisco Platão (1981). Gramática. São Paulo, Ática.
- 43- SIQUEIRA, Antônio Silva e BERTOLIN, Rafael (1984). Português Essencial. São Paulo, IBEP - 5a. série.
- 44- _____ (1988). Curso Completo de Português -2º grau - São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- 45- SOARES, Magda (1986). Linguagem e Escola. São Paulo, Ática.
- 46- SLOBIN, Dan Isaac (1980). Psicolinguística. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- 47- TITONE, Renzo (1983). Psicolinguística Aplicada. São Paulo, Summus.
- 48- TARALLO, Fernando (1985). A Pesquisa Sociolinguística. São Paulo, Ática.

A N E X O S

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA		CRONOLOGIA	AVALIAÇÃO
		TÉCNICAS	RECURSOS		
- Identificar: processos, elementos e códigos da Comunicação.	- Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> . Processo . Elementos . Códigos 				
- Fazer a distinção entre letra e fonema, conceituando-os	- Fonologia: <ul style="list-style-type: none"> . Conceito . Distinção entre letra e fonema 	- Aula expositiva e dialogada	- Quadro de giz Dominó	1ª e 2ª B I M E S T R E	- Observação do interesse e aplicação dos alunos.
- Conhecer o Alfabeto da Língua Portuguesa	- Alfabeto	- Trabalho em grupo	Livro-texto		- Avaliação do caderno
- Conceituar sílaba	- Sílaba: Conceito	- cantos			
- Dividir corretamente as palavras em sílabas	- Divisão silábica	- Leitura silenciosa			- Testes: oral e escrito.
- Classificar as palavras de acordo com o número de sílabas.	- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas.				
- Reconhecer: vogal, semivogal e consoantes nas palavras	- Classificação dos fonemas: vogais, semivogais e consoantes.				

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA		CRONOLOGIA	AVALIAÇÃO
		TÉCNICAS	RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Conceituar e identificar encontro vocálico . encontro consonantal . dígrafo - Conceituar "Tonicidade" - Distinguir acento tônico de acento gráfico - Classificar as palavras quanto à posição do acento tônico. - Ouvir, ler, compreender, interpretar e criticar os textos estudados - Ampliar o vocabulário - Descobrir personagens reais e imaginários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros vocálicos - Encontros Consonantais - Dígrafos - Tonicidade -Conceito - Diferenciação entre acento tônico e gráfico. - Classificação do vocábulo quanto à posição do acento tônico. - Textos: descritivos narrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Passeios no colégio ou escola. na comunidade - Cochicho 	<ul style="list-style-type: none"> Textos mimeografados Biblioteca 		<p>Redações</p> <p>Avaliação somativa.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA		CRONOLOGIA	AVALIAÇÃO
		TÉCNICAS	RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Empregar corretamente o parágrafo a partir de histórias em quadrinhos. - Narrar fatos - Reproduzir textos lidos ou contados - Acentuar as palavras corretamente. - Justificar o acento gráfico das palavras - Redigir e elaborar Diálogos - Ler, compreender e interpretar textos - Definir e reconhecer o substantivo - Classificar os substantivos - Flexionar corretamente o substantivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Redação: Descrição (física e psicológica) Histórias em quadrinhos. -Narração - Reprodução de textos. - Redação e Acentuação Gráfica - Regras para emprego do acento gráfico. - Redação: Diálogo - Textos: narrativos e descritivos - Morfologia: substantivo: definição, classificação - Flexão do substantivo gênero, número, grau 	<p>Leitura oral dirigida</p> <p>Trabalho Individual</p> <p>Estudo dirigido</p> <p>Cochicho</p> <p>Trabalho individual e em grupo</p>	<p>Livro-texto</p> <p>Biblioteca</p> <p>Dominó</p>	<p>39</p> <p>B I M E S T R E</p>	<p>Avaliação do caderno</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA		CRONOLOGIA	AVALIAÇÃO
		TÉCNICAS	RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Definir e reconhecer o artigo - Classificar o Artigo - Redigir: bilhete, convite, carta - Definir e reconhecer o Adjetivo. - Flexionar corretamente o adjetivo. - Analisar morfológicamente as palavras de uma frase ou texto. - Empregar corretamente o adjetivo, fazendo-o concordância com os diversos elementos da frase 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo: definição e classificação - Classificação - Redação: bilhete, convite, carta familiar - Adjetivo: definição e flexão: <ul style="list-style-type: none"> - gênero, número e grau - Análise morfológica - Concordância nominal 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de Grupo: Intruso 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos . batalha . bingo . memória 	<p>4º</p> <p>B I M E S T R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> Testes: oral e escrito Redações Avaliação somativa

MACACOS ME MORDAM

Morador de uma cidade do interior de Minas me deu conhecimento do fato: diz ele que há tempos um cientista local passou telegrama para outro cientista, amigo seu, residente em Manaus:

Obséquio providenciar remessa 1 ou 2 macacos.

Necessitava ele de fazer algumas inoculações em macaco, animal difícil de ser encontrado na localidade. Um belo dia, já esquecido da encomenda, recebeu resposta:

Providenciada remessa 600 restante seguirá oportunamente.

Não entendeu bem: o amigo lhe arranajara apenas um macaco, por seiscentos cruzeiros? Ficou aguardando, e só foi entender quando o chefe da estação veio comunicar-lhe:

- Professor, chegou sua encomenda. Aqui está o conhecimento para o senhor assinar. Foi preciso trem especial.

E acrescentou:

- É macaco que não acaba mais!

Ficou aterrado: o telégrafo errara ao transmitir "1 ou 2 macacos", transmitira "1002 macacos"! E na estação, para começar, nada menos que 600 macacos engaiolados aguardavam desembarço. Telegrafou imediatamente ao amigo:

Pelo amor Santa Maria Virgem suspenda remessa restante.

Ia para a estação, mas a população local, surpreendida pelo acontecimento, já se concentrava ali, curiosa, entusiasmada, apreensiva:

- O que será que o professor pretende com tanto macaco?

E a macacada, impaciente e faminta, aguardava destino, empilhada em gaiolas, na plataforma da estação, divertindo a todos com suas macaquices. O professor não teve coragem de aproximar-se: fugiu correndo, foi se esconder no fundo de sua casa. À noite, porém, o agente da estação veio desentocá-lo:

- Professor, pelo amor de Deus, vem dar um jeito naquilo.

O professor pediu tempo para pensar. O homem coçava a beça, perplexo:

- Professor , nós todos temos muita estima e muito respeito pelo senhor, mas tenha paciência: se o senhor não der um jeito em vou mandar trazer a macacada para sua casa.

- Para minha casa? Você está maluco?

O impasse prolongou-se ao longo de todo o dia seguinte . Na cidade não se comentava outra coisa, e os ditos espirituosos circulavam:

- Macacos me mordam!

- Macaco, olha o teu rabo.

À noite, como o professor não se mexesse, o chefe da estação convocou as pessoas gradas do lugar: o prefeito, o delegado ,o juiz.

- Mandar de volta por conta da Prefeitura?

- A Prefeitura não tem dinheiro para gastar com macacos.

- O professor muito menos.

- Já estão famintos, não sei o que fazer.

- Matar? Mas isso seria uma carnificina!

- Nada disso - ponderou o delegado: - Dizem que macaco guisado é um bom prato...

Ao fim do segundo dia, o agente da estação, por conta própria , não tendo outra alternativa, apelou para o último recurso - o trágico, o espantoso recurso da pátria em perigo: soltar os macacos. E como os habitantes de Leide durante o cerco espanhol, soltando os diques do Mar do Norte para salvar a honra da Holanda, mandou soltar os macacos. E os macacos foram soltos! E o Mar do Norte, alegre e sinistro, saltou para a terra com a braveza dos touros que saltam para a arena quando se lhes abre o curral - ou como macacos saltam para a cidade quando se lhes abre a gaiola. Porque a macacada, alegre e sinistra, imediatamente invadiu a cidade em pânico. Naquele noite ninguém teve sossego. Quando a mocinha distraída se despia para dormir, um macaco estendeu o braço da janela e arrebatou-lhe a camisola. No botequim, os fregueses da cerveja habitual deram com seu lugar ocupado por macacos. A bilheteria do cinema, horrorizada, desmaiara , ante o braço cabeludo que se estendeu através das grades para adquirir uma entrada. A partida de sinuca foi interrompida porque de súbito despregou-se do teto ao pano verde um macaco e fugiu com a bola sete. Ai de quem descascasse preguiçosamente uma banana! Antes de levá-la à boca um braço de macaco saído não se

sabia de onde a surrupiava. No barbeiro, houve um momento em que não restava uma só cadeira vaga: todas ocupadas com macacos. E houve também o célebre macaco em casa de louças, nem um só pires restou intacto. A noite passou assim, em polvorosa. Caçadores improvisados se dispuseram a acabar com a praga - e mais de um esquivo notívago correu risco de levar um tiro nas suas esquivanças, confundido com macaco dentro da noite.

No dia seguinte a situação perdurava: não houve aula na escola pública, porque os macacos foram os primeiros a chegar. O sino da igreja badalava freneticamente desde cedo, apinhado de macacos, ainda que o vigário houvesse por bem suspender a missa naquela manhã, porque havia macaco escondido até na sacristia.

Depois, com o correr dos dias e dos macacos, eles foram escasseando. Alguns morreram de fome ou caçados implacavelmente. Outros fugiram para a floresta, outros acabaram mesmo comidos ao jantar, guisados como sugerira o delegado, nas mesas mais pobres. Um ou outro surgia ainda de vez em quando num telhado, esquelido, assustado, com bandeirinha branca pedindo paz à molecada que o perseguia com pedras. Durante muito tempo, porém, sua presença perturbadora pairou ao ar da cidade. O professor não chegou a servir-se de nenhum para suas experiências. Caíra doente, nunca mais pusera os pés na rua, embora durante algum tempo muitos insistissem em visitá-lo pela janela.

Vai um dia, a cidade já em paz, o professor recebe outro telegrama de seu amigo em Manaus:

Seguiu resto encomenda.

Não teve dúvidas: assim mesmo doente, saiu de casa imediatamente, direto para a estação, abandonou a cidade para sempre, e nunca mais se ouviu falar nele.

Fernando Sabino, O Homem Nu, Editora, Sabiã, 8a. edição, Rio, pp. 130-134.

(Extraído do livro Estudo Dirigido de Português - Primeiro Grau - 5a. série - Reinaldo Mathias Ferreira, p.34)

17--O que faz além de estudar?

() brinca () outra atividade

() lê

() trabalha (onde?): _____

18- Você já leu algum ou alguns livros?

Qual ou quais?

19- Você gosta de ler?

() revistas

() jornais

() livros

() nada

20- Que profissão pretende seguir? _____

Por quê?

21- Quantas horas por dia você assiste a programas de televisão?

() uma hora () quatro horas

() duas horas () mais de quatro horas

() três horas () nenhum

22- Que programa de televisão mais aprecia?

a) c)

b) d)

23- O que você gostaria de aprender nas aulas de Língua Portuguesa, além do que já foi ensinado? Por quê?

24- Onde você cursou a:

1a. série - Escola Localidade: _____

2a. série - Escola Localidade: _____

3a. série - Escola Localidade: _____

4a. série . Escola Localidade: _____

25- Em suas conversas, quais são os assuntos mais comuns;

a) c)

b) d)

.....

OBS.: As questões que forem julgadas inconvenientes podem deixar de ser respondidas.

MODELOS DE ATIVIDADES

TEXTO : ROBINSON CRUSOÉ

Meu nome é Robinson Crusoe. Nasci na velha cidade de Iorque, onde há um rio muito largo cheio de navios que entram e saem.

Quando criança, passava a maior parte do meu tempo a olhar aquele rio de águas tão quietas, caminhando sem pressa para o mar lá longe. Como gostava de ver os navios em movimento, com velas branquinhas enfunadas pelas brisas! Isso me fazia sonhar com as terras estranhas donde eles vinham e as maravilhosas aventuras acontecidas em mar alto.

Eu queria ser marinheiro. Nenhuma vida me parecia melhor que a vida do marinheiro, sempre navegando, sempre navegando terras novas, sempre lidando com tempestades e monstros marinhos.

Meu pai não concordava com isso. Queria que eu tivesse um ofício qualquer, na cidade, idéia que eu não podia suportar. Trabalhar o dia inteiro em oficinas cheias de pó era coisa que não ia comigo.

Também não suportava a idéia de viver toda a vida naquela cidade de Iorque. O mundo me chamava. Eu queria ver o mundo.

Minha mãe ficou muito triste quando declarei que ou seria marinheiro ou não seria nada.

- A vida do marinheiro - disse ela - é uma vida bem dura. Há tantos perigos no mar, tanta tempestade que grande número de navios acabam naufragando.

Disse também que havia no mar terríveis peixes de dentes de serra, que me comeriam vivo se eu caísse n'água. Depois me deu um bolo e me beijou.

- É muito mais feliz quem fica na sua casa.

Mas não ouvi os seus conselhos. Estava resolvido a ser

marinheiro e havia de ser.

- Já fiz dezoito anos - disse um dia a mim mesmo - é tempo de começar. E engajei-me num navio.

Daniel Defoe, Robinson Crusoe, trad. de Monteiro Lobato, Ed. Brasiliense.

(Extraído do Livro "Português Essencial" , de Siqueira e Bertolin, IBEP, 5a. série, p. 5)

ATIVIDADES

- 1 - Leitura oral (pelo professor) e apresentação da biografia do autor.
- 2 - Leitura silenciosa do texto.
- 3 - Sublinhar e relacionar as palavras desconhecidas.
- 4 - Verificar o significado ou sinônimo das palavras relacionadas.
(Sinônimo - palavras de sentido igual ou semelhantes)
enfundadas: infladas, cheias pelo vento.
(Copiar do vocabulário do livro)
- 5 - Leitura oral do texto por alguns alunos, observando a pontuação.
- 6 - Contar a história oralmente.
- 7 - Responder oralmente:
 - a) Onde nasceu Robinson Crusoe e como era sua vida de menino?
 - b) Qual era o seu sonho?
 - c) Seus pais concordavam com a idéia? Por quê?
 - d) Aos dezoito anos de idade, Robinson Crusoe escolheu a profissão que deveria seguir. Qual e por quê?
 - e) Você concorda com a decisão tomada por Robinson Crusoe?
- 8 - "Substitua as palavras em negrito por sinônimos:
 1. Levou a vida cheia de aventuras.
 2. Quando crescesse, teria o mesmo ofício do pai.
 3. O navio naufragou a poucos quilômetros da costa,

4. Declarou que aquilo tudo não passava de pura invenção.
 5. Passava o tempo lidando com carros." (Ibidem, p.6)
- 9 - "Complete oralmente o sentido das orações, empregando estas palavras no seu devido lugar.
- monstro, estranhos, engajou-se, brisa -
1. Soprava do mar suave e branda
 2. na luta contra o analfabetismo.
 3. A música popular tem sofrido... influências.
 4. Quando o... apareceu no filme, a criançada começou a gritar." (Ibidem, p. 7)
- 10- "Diga oralmente as frases, substituindo as palavras em negrito por estes antônimos:
- pior, terminar, parados, detestava, menor -
1. A maior parte.
 2. Como gostava de ver navios!
 3. Nenhuma vida lhe parecia melhor.
 4. Havia navios em movimento.
 5. É tempo de começar." (Ibidem p. 7)
- 11- "Diga oralmente as frases, substituindo as expressões em negrito por estes sinônimos:
- devagar, discordou, duríssima, novamente, felicíssima , insuportável -
1. Caminhava sem pressa.
 2. Meu pai não concordou.
 3. Vida que não se pode suportar.
 4. A vida de marinheiro é muito dura.
 5. É tempo de começar de novo.
 6. Eu fiquei muito feliz." (Ibidem, p. 7)
- 12- Quantos parágrafos tem o texto?
- 13- Separar as palavras em sílabas:
- marinheiro, passava, caminhando, pressa, terras, isso, navegando, branquinho, cheio, acontecido, tempestades, monstros, marinhos, trabalhar, mundo, naufragando, caísse, conselhos.
- 14- Procurar palavras prontas:
- passava, gostava, navegando, naufragando
- 15- Copiar o 1º parágrafo do texto e sublinhar o(s) verbo(s) (palavra que indica ação, estado ou fenômeno)
- 16- Copiar do texto todas as palavras que tenham o dígrafo ss

17- "Leia os trechos a seguir, na ordem dos acontecimentos e você terá um resumo do texto.

Mas Robinson sentia-se fortemente, atraído para a aventura e a vida do mar. Não deu ouvidos aos conselhos dos pais e acabou se engajando num navio.

Robinson Crusoe, da cidade de Iorque, passava boa parte do tempo de criança a admirar os navios e a sonhar com a vida de marinheiro.

Os pais, porém, não concordavam com esse ideal, por considerarem muito perigoso. Tentaram convencer o jovem a desistir da idéia." (Ibidem, p.9)

18- Estudar o texto para ditado de palavras ou de parágrafos.

TEXTO : CHUVA

Quando chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguia-se um corre-corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para aparar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes.

E me divertia a valer quando uma nova goteira aparecia, o pessoal correndo para lá e para cá, e esvaziando as vasilhas que transbordavam. Os diferentes ruídos das gotas d'água retinindo no vasilhame, acompanhados do som oco dos passos em atropelo nas tábuas largas no chão, formavam uma alegre melodia, às vezes enriquecida pelas sonoras pancadas do relógio de parede dando horas.

Passado o temporal, meu pai subia ao forro da casa pelo alçapão, o mesmo que usávamos como entrada para a reunião de nossa sociedade secreta.

Depois de examinar o telhado, descia, aborrecido. Não conseguia descobrir sequer uma telha quebrada, por onde pudesse penetrar tanta água da chuva, como invariavelmente acontecia.

Um mistério a mais, naquela casa cheia de mistérios.

Fernando Sabino, O Menino no Espelho,
Ed. Record.

(Extraído do livro "Português Essencial",
de Siqueira e Bertolin, IBEP, 5a. série,
p. 16)

EXERCÍCIOS

- 1 - Leitura oral pelo professor.
- 2 - Leitura silenciosa para descobrir as palavras de significado desconhecido.
- 3 - Reprodução oral do texto pelos alunos.
- 4 - "Substitua (oralmente) as palavras assinaladas por sinônimos.
 1. As pessoas, em atropelo, corriam para todos os lados.
 2. Aquilo era uma distração das mais excitantes.
 3. A inundação foi violenta e atingiu muitas residências.
 4. Ninguém descobriu a razão de tanta goteira.
 5. As moedas espalharam-se pelo balcão, retinindo".

(Siqueira e Bertolin, 5a.série,
p. 18)
- 5 - "Complete oralmente as frases com estas palavras:
- ruído - sequer - forro - alçapão -
 1. Desceu do telhado sem... encontrar uma telha rachada.
 2. Gosto de ouvir o... da chuva no telhado.
 3. Os meninos armaram um... para pegar passarinho.
 4. Após o temporal, meu pai subia ao... da casa para examinar as telhas". (Ibidem, p. 18)
- 6 - "Exemplifique, oralmente, o sentido das palavras e expressões assinaladas:
 1. A casa virava um festival de goteiras.
 2. Um mistério a mais naquela casa cheia de mistérios.
 3. Eram pingos do teto ensopando o soalho". (Ibidem, p.18)
- 7 - "Oralmente, invente uma frase com a palavra inundação".

(p.18)

8 - "Leia os trechos a seguir, na ordem dos acontecimentos, e você terá um resumo do texto:

- Após a chuva, meu pai subia ao forro, examinava as telhas, não encontrava os buracos e descia aborrecido.
- A casa onde eu morava, quando criança, ficava toda ensopada de água, devido à grande quantidade de goteiras. As pessoas da casa tentavam, com vasilhas, impedir um alagamento da casa, mas em vão.
- Eu não entendia o motivo de tanta correria e me divertia a valer com aquele festival de goteiras". (Ibidem, p.20)

JOSÉ

Coro - E agora, José?

A - A festa acabou,

B - a luz apagou,

C - o povo sumiu,

D - a noite esfriou,

Coro - e agora, José?

e agora, Você?

A - Você que é sem nome,

B - que zomba dos outros,

C - você que faz versos,

D - que ama, protesta?

Coro - e agora, José?

A - Está sem mulher,

B - está sem discurso,

C - está sem carinho,

Coro - já não pode beber,

A - já não pode fumar,

D - cuspir já não pode,

A - a noite esfriou,

B - o dia não veio,

C - o bonde não veio,

D - o riso não veio,

A - não veio a utopia:

Coro - e tudo acabou

e tudo fugiu

e tudo mofou,
e agora, José?
B - E agora, José?
C - Sua doce palavra,
D - seu instante de febre,
Coro - sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio- e agora?
A . Com a chave na mão
quer abrir a porta,
B - não existe porta;
C - quer morrer no mar,
D -- mas o mar secou;
A -- quer ir para Minas,
B - Minas não há mais.
Coro - José, e agora?
A - Se você gritasse,
B - se você gemesse,
C - se você tocasse ,
Coro - a valsa vienense,
D - se você dormisse,
A - se você cansasse,
B - se você morresse...
Coro - Mas você não morre,
você é duro, José!
C - Sozinho no escuro
qual bicho do mato,
Coro - sem teogonia,
D - sem parede nua
para se encostar,
A - sem cavalo preto
B - que fuja a galope,
Coro - você marcha, José!
José, para onde?

(Carlos Drumond de Andrade)

ATIVIDADES

- 1 - Copiar o poema e verificar o vocabulário desconhecido.
- 2 - Comentários sobre o autor.
- 3 - Leitura oral (em coro), sob forma de jogral.
- 4 - Sublinhar no texto todas as palavras oxítonas (não monossílabas)
- 5 - Copiar todas as palavras oxítonas acentuadas graficamente.
- 6 - Responder a última pergunta do poema, colocando-se no lugar de José.

(O que você procura na vida?)

- 7 - Observe as palavras e complete as regras de acentuação gráfica abaixo:

Jose está (s) cipo (s) jejum você(s) tambem fugiu mar

- 8 - Acentuam-se graficamente todas as palavrasterminadas em.....,.... , , seguidas, ou não, de s.
- 9 - Escolha um poema e traga para recitar em sala de aula.
- 10- Pesquise dez palavras oxítonas que sejam acentuadas graficamente e crie frases com cada uma delas.
- 11- Escreva cinco palavras proparoxítonas e formule outra regra de acentuação gráfica.
- 12- Música : A Canoa virou...

Ele pensou e foi logo acentuar graficamente a palavra sofá, porque toda oxítona que termina em a, e, o, em, deve-se acentuar.

Se você percebeu, uma coisa é bom lembrar:

toda proparoxítona é preciso acentuar.

Se eu fosse você prestava muita atenção nas proparoxítonas que exigem acentuação.


(N.M.O.)

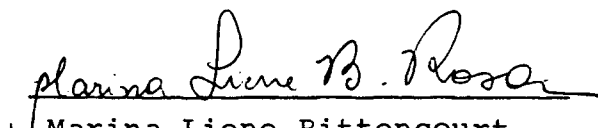
Se o monossílabo for tônico e terminar: em a, e, o um acento(gráfico) vai levar.


DECLARAÇÃO

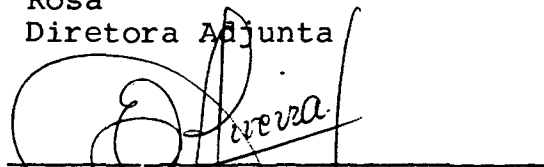
Declaramos para os devidos fins que a professora Nair Martins de Oliveira realizou experimento para fundamentar sua dissertação para o Curso de Mestrado em Lingüística -UFSC , cujo tema é "Gramática e Produção Textual para o Ensino da Língua Portuguesa", numa classe de 5a. série do 1º grau deste Colégio , no período letivo de 1987, atuando, em várias ocasiões, como docente da turma.

Confirmamos, ainda, que sua dedicação à pesquisa (em campo) foi notável e digna de sinceros cumprimentos, haja vista a relevância dos fatos constatados através da proposta que sugere ao processo ensino-aprendizagem da língua.


Zali de Souza Fréccia
Diretora Geral


Marina Liene Bittencourt
Rosa
Diretora Adjunta


Silvia Michels
Orientadora Educacio-
nal



Edson Souza de Oliveira
Professor Titular da
Classe

DECLARAÇÃO

ESCOLA BÁSICA "TERESA MARTINS BRITO"
CÓDIGO 02-01-00682-3
Montado pelo Governo do Estado, Vinculado
no Sistema Estadual de Educação
C.N. Regional - Decreto N. SE 92/03/62/1175
Ginásio Normal - Decreto SE 17/11/65/3465
E.B "Teresa Martins Brito"-Decreto-SE 06/02/71/10367
Cupivari — TUBARÃO — Santa Catarina.

Declaramos para os devidos fins que, sob a orientação e colaboração da Professora Nair Martins de Oliveira, conseguimos desenvolver um trabalho significativo com alunos de 5a. série do 1º grau, no segundo semestre de 1988, comprovando-se a importância dos fatos indicados pela sua pesquisa.

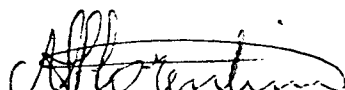
Outrossim, esclarecemos que para o próximo ano já firmamos compromisso em dar continuidade ao trabalho, pois, além de notarmos melhoria no processo ensino-aprendizagem da língua, os alunos demonstraram interesse e prazer no desenvolvimento das atividades sugeridas, principalmente com relação à produção de textos escritos.



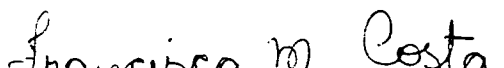
Antônio O. Izidoro
Diretor



Rosângela Maria M. Rodrigues
Professora



Maria Anice Motta Florentino
Supervisora Escolar



Francisca M. Costa
Professora

Colégio Estadual 'Dr. Otto Fenerschiette'
capivari - Tubarão
____SC____

**NOSSOS
TEXTOS**

PRODUZIDO PELOS ALUNOS
DA 5ª SÉRIE.

1987

A águia esperta

Num lugar bem longe, numa cidadezinha, tinha um menino que se chamava Roberto.

Num dia bonito e ensolarado, Roberto foi na praça que ficava perto de sua casa.

Roberto estava jogando pipa com os passarinhos que lá estavam. Estava distraído quando, de repente, uma águia veio e assustou os passarinhos e Roberto.

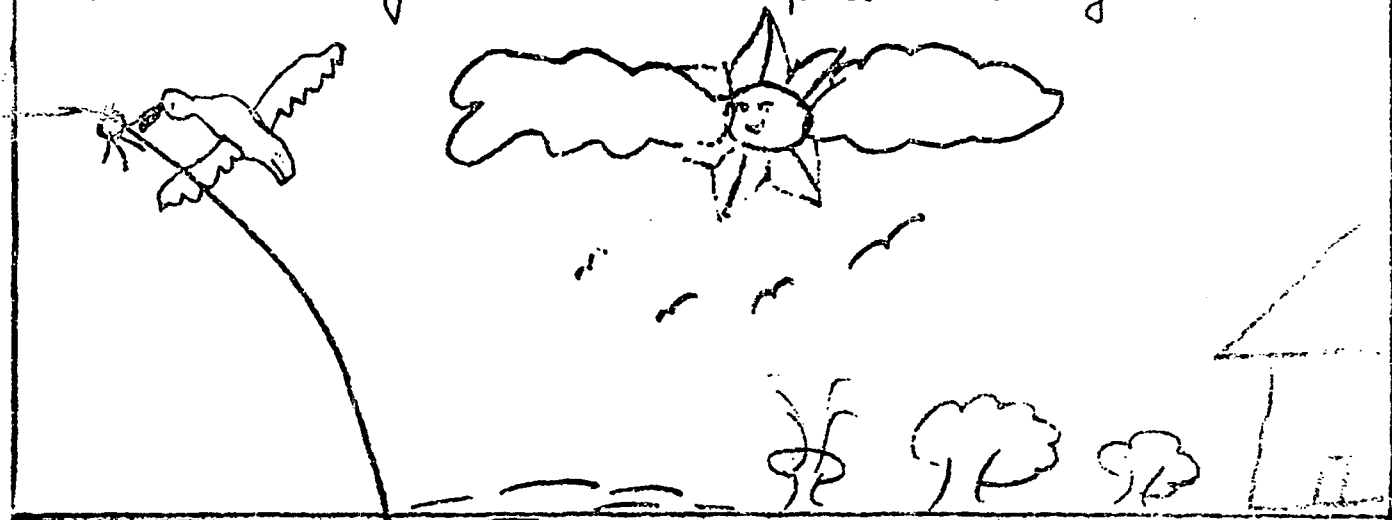
Roberto ficou apavorado, de pois ela pegou o Roberto e foi, foi!

Roberto começou a gritar e balançar os braços e pernas.

A águia levou Roberto para o seu ninho e lá o colocou, tinha dois filhotes.

A águia, quando viu seus dois filhotes no ninho, notou que estava certo, não tinha faltado nenhum dos seus dois filhotes.

Então ela pegou Roberto e colocou-o no chão novamente e a águia e o Roberto ficaram amigos.



O novo dia que você nasceu

Todo dia era bom, mas Marcelo era sempre triste. O pai que se chamava Marciano fazia de tudo para fazê-lo feliz, mas não adiantava.

Mamãe Tronielle também fazia o mesmo, mas tudo em vão. Ele queria ser feliz, mas não adiantava nada, que ele só pretendia era ficar o dia todo no quarto.

Mariuzone, que era sua irmã, era feliz. Ela fazia palhaçada para ver que ele ficava alegre. Mas não adiantou que ele dentro do quarto queria um irmão para poder brincar.

Um dia Tronielle estava esperando menem, parou um mês, dois meses, três meses, etc... Chegou o dia da segunda viagem o menem. Mamãe ficou doente e papai a levou de avião para o Hospital de São Lourenço.

Marcelo ficou muito alegre com a novidade de sua mãe ganhar um bebê que se chama João Paulo, o mais esculda.

Então, daí por diante, eles viveram felizes por causa do bebê que nasceu, principalmente Marcelo que ficou alegre.



Meu gatinho

Meu gatinho se chama Mimo.

Mimo é um gatinho arisco, se alguém chegar perto dele, ele corre e se enoja todo.

Ele é um gatinho preto, com manchas bege, e olhos brancos brilhantes.

Mimo quase não fica em casa, mas na hora do almoço ele vem para perto e começa a miar.

Mimo se esconde da vizinha mãe se ligam e não tem amigos.

Uma dia Mimo estava brincando de repente, Mimo começou a miar.

Mãe chegou e disse para mim:

— Por que ele está miando tanto?

— Não sei.

Depois olhei sua patinha e tinha um espinho de roseira espetado.

Quando Mimo melhorou, ele pulava, brincava alegre e feliz da vida.

3 Problema

Pedrinho estava no jardim com um saquinho de milho, dando para os pássaros.

Estava muito contente, pois fazia um dia muito bonito.

Quando chegou uma águia e espantou os pobres pássaros.

Mas a águia estava mesmo era atrás do pobre Pedrinho.

O menino disse:

— Socorro! O que você quer?

— Por favor, solte-me!

E a águia levantou vôo.

O menino foi correndo para onde a águia quisesse, gritando a todo instante. Até que chegaram ao ninho da águia.

A fêmea da águia estava com um grande problema, pois um dos filhotes estava preso no ninho porque a perninha estava trancada.

E a águia levou o menino para o jardim e tudo acabou bem.



O Rei e o Príncipe

Havia um rei muito rico, que tinha muitas terras e comida. E tinha muitos inimigos... E todos os dias o rei assinava uma lista de pessoas para serem executadas.

Os Criados só matavam com a assinatura do rei.

O rei estava comendo, seu filho estava brincando com os peixes e o rei achou o menino.

E caiu uma moxa dentro do aquário, o menino foi correndo pegou a moxa e disse:

- Ah, papai, eu salvei uma moxa: Ela ia se afogar, eu não fiz bem, papai?

- Claro que sim!

- E pai, tem muita gente que faz ao contrário: tira a vida de muitas pessoas...

- Os Criados chegaram e disseram:

- Majestade, a lista já está pronta? Nós queremos executar - os

- Não, hoje eu aprendi uma lição. Eu não vou matar mais ninguém.



Meu colégio

Meu colégio é bem grande, tem quadras de vôlei e de futebol.

Tem um pátio, tem também muitas árvores e grama.

Meu colégio tem duas alas: uma em cima, onde o primário estuda, nós também estudamos lá, e outra embaixo onde estuda o ginásio.

Meu colégio é legal e cinza.

Ele tem um ginásio de esporte onde podemos fazer Educação Física, tem cozinha, banheiros, biblioteca, secretaria etc...

O trem passa perto do colégio e solta muita fumaça.

Meu colégio tem um playground para as crianças. Ele tem muros altos e brancos.

O nome do meu colégio é Dr. Otto Faverschiet.

Tem também um horta com alguns verduras.

Enfim, eu gosto muito do meu colégio.

Minha Escola

Gosto da minha escola como ela é, não é, bonita, mas tenho ótimos professores e amigos e é formado por uma equipe de pessoas eficientes que nos orientam para vida.

Minha escola começa com o pré-escolar e vai até o segundo grau, temos para praticar esportes, tem um grande ginásio de esportes, as salas de aulas são adequadas para estudar, possui banheiros masculinos e, algumas árvores ao redor, onde também tem uma cozinha grande, onde é servida a merenda escolar, e há cor e luz com aberturas cinza.

Enfim, minha escola não é uma escola bonita como já disse, mas gosto muito dela como ela é, pois todos juntos formamos uma grande família.



Edinho na Redenção

Edinho estava passeando no parque da Redenção, e comendo pipocas e resolveu compartilhar suas salgadas pipocas com um bando de passarinhos mininos e buntinhos.

Uns, comiam na mão do Edinho e outros, no chão.

De repente, Edinho viu se aproximando uma águia. Edinho correu assustado, mas a águia pegou o menino com suas garras afiadas e saiu voando com o moço amiguinho.

A águia levou Edinho para seu ninho onde tinha dois filhotes, que pareciam estar com muita fome.

Dona águia pegou o pacote de pipocas e deu para seus filhotes, que estavam com fome.

Depois de alguns minutos, acabaram as pipocas e a águia levou o menino de volta ao parque.

Assim foi mais uma aventura de Edinho na Redenção.

TEXTO Nº 09

ALUNA: A. B. C.

Na praça

Carlos estava comendo pipoca quando alguns passarinhos se aproximaram dele.

Ele se aproximou e jogou pipoca para os passarinhos.

De repente uma águia espantou os passarinhos e todos começaram a correr. Quando Carlos se cansou a águia levou-o para seu ninho.

Carlos pediu para a águia deixar ele de novo.

Assim Carlos ficou amigo da águia.

—————
•••••

O menino e seus qüitos.

Era uma vez, um menino chama-
do Piter molheir, que estava me
jardim brincando sozinho. Passava
horas e horas chutando a bola para
cá, para lá, p/ cá, p/ lá até que
resolveram chamar os seus amigos para
brincar.

Foi até a casa de Sônia e gritou:
-- Sônia, vem cá, vamos brincar
de bola!

Sônia, ao ouvir aquele grito, deu um
pulo e caiu da cama, Sônia abriu
a janela e disse:

♪ Sua mãe não lhe deu abraço
dar um grito na janela dos outros.
Sônia ao dizer aquilo tudo, bateu
a janela na casa de Piter.

Piter ainda muito chateado foi
procurar outros amigos.

Mas todos os amigos de Piter,
ao ouvir aquele grito rudo e feio, des-
sumiram até de brincar.

Então Piter, ... e pensou: ...
já que ninguém quer brincar co-
migo vou para casa dormir.

É lá foi ele ...



Um rei muito rico

Numa cidade muito distante havia um rei muito rico.

E também muitas terras e um galpão cheio de corridas.

E então, ele com a família muito cheia, foi para a área de lazer.

E então o rei estava vendo a lista dos homens condenados, até que viu o filho de 6 anos, brincando no aquário.

E o menino falou: Pai, olhe essa morca. Ela ia morrer afogada, Papai. Mas eu não deixei morrer.

E então os outros homens vieram buscar a lista dos homens condenados e o rei disse:

- Já rei! Olhe esses homens sofrendo! Hoje não existe mais isso. Com isso tudo eu aprendi com o meu filho que não se deve matar.

E o rei rasgou a lista.



Um dia lindo

Era manhã quando Pedro foi dar uma volta pelo jardim, brincou bastante e depois disse:

Como as flores estão lindas, o sol brilhando, pássaros voando felizes, que alegria olhar as nuvens bem azuis.

Depois seus amigos chegaram; brincaram muito.

Os amigos foram indo embora e Pedro foi também.

Chegando em casa, a mãe deu um recado muito triste, que o tio dele tinha falecido. Mas Pedro não perdeu sua alegria, pois seu tio era muito bom e ele acha que ele foi para o céu.



A manhã linda
e a tarde ruim.

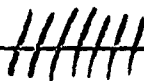
O dia amanheceu muito bonito, os pássaros cantavam com alegria

O jardim enfeitado de flores.

O sol estava muito quente, estava tudo muito alegre.

De repente, na parte da tarde, as nuvens chegaram carregadas de água

Depois começou a tristera, pois a chuva desabou, e estragou o jardim.



As flores do meu jardim

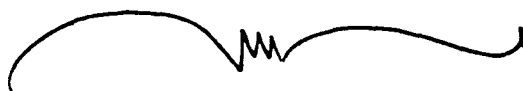
No meu jardim tem muitas flores que enfeitam o meu jardim e o meu cantar.

Os passaros cantam e fazem os ninhos para criar os seus filhinhos.

É tem dia que os murcos brinham de se transformar em carneirinhos, de se transformar em castelo e também em flores.

Mas um dia as flores ficaram tristes porque a chuva não vinha para molhar a terra.

Mas, daí elas fizeram o máximo e não a alegria de novo. E as flores se abriram com pétalas de tudo quanto era cor: azul, branca, amarela, rosa, vermelha, alaranjada, etc...



O jardim de minha casa

Era um jardim triste porque fazia muito tempo que não chovia.

As flores já estavam quase morrendo, porque não havia mais água para viver.

☉ Mas cada vez ficava mais quente e as flores já estavam perdendo as energias para viver. De repente as nuvens começaram a se fechar ^{durante} o dia inteiro.

☽ No dia seguinte as flores começaram a ficar verdes e coloridas. começaram a abrir os pétalos, e as tassaros rodeavam as flores com amor. O jardim que era todo triste, ficou todo alegre.



A estórias de Pedro Malasartes

A panela mágica.

Pedro Malasartes perdeu o pai quando ele tinha dois anos. Só tinha a sua mãe.

Quando ele fez sete anos perdeu a sua mãe e ficou só. Saiu pelo mundo, foi para outras regiões. Não tinha nenhum parente.

Ele comprou uma panela e saiu por aí.

Estava passando por um caminho, um caminho muito estreito e viu de longe uma gaúchos. Sabendo que eles iam passar por ali, fez um fogo e colocou uma panela com feijão e água.

Ele apagou o fogo, colocou a tampa em cima e depois a panela ficou fervendo porinha. As gaúchos chegaram e disseram:

— O que ~~você~~ está fazendo?

— Eu estou cozinhando feijão.

— Mas como?

— A panela é mágica.

— O gente diz: "cozinhão" - ela cozinha.

O gaúcho disse:

— Eu quero comprar lá.

— Mas eu só vendo cinco mil cruzados.

— Tudo bem, eu compro.

O gaúcho ficou dizendo até hoje:

Cozinhão, panela, e o panela não fazia nada.

A História de Rogério

— Rogério estava com vontade de chupar laranjas. Olhou para cima e pensou:

— Como é que vou conseguir apanhar estas laranjas?

De repente ele viu seu amigo passando por perto e chamou:

— António, vamos apanhar umas laranjas?

E António:

— Como? Eles estão lá no alto.

Rogério viu um senhor, que passava por ali e pediu:

— Seu José, você me dá uma ajuda?

— Meu filho, como é que nós vamos apanhar estas laranjas?

— Seu José, você ^{está} ^{de} ^{parado} nas suas ombas e eu apanho as laranjas.

E assim fizeram.

Os três Trapalhões

Era uma vez, Didi, Dedé e Zecarias
 Didi convidou Dedé e Zecarias
 para apANHAR goiabas lá no morro.

Dai aparecerem o Domo do terreno e eles
 correram para uma roça de mandioca.

Depois de algumas horas eles saíram
 à procura de goiabas

Dedé que era o esperto da
 turma foi na frente e encontrou
 umas vacas com terneiros.

Didi jogou uma pedra nela
 e a vaca ficou tão brava que correu atrás
 dele até pegar.

Zecarias que era o mais tímido escorregou
 o pé arrebitou a sandália e desceu lá.

Depois de algum tempo, eles foram
 embora e no caminho encontraram muitos
 cabritos.



O jardim

Era uma vez um jardim muito bonito que tinha muitas flores.

É um sol muito bonito.

De repente, as nuvens começaram a esconder o sol.

E começou dar relâmpagos e a chover uma chuva muito forte que então começou a molhar-las. Assim havia muita tristeza...

As pássaros começaram a procurar algo.

Algumas pessoas acharam muito bom, mas sentiram muita tristeza, pois que o jardim ficou feio.



A chuva

Um dia, algumas passas estavam
visitas de um jardim de flores.

U sel trazia muita alegria.

As pássaros passavam por perto do
jardim.

He reprimte o n passar começaram a ir
embora, porque estava chovendo. O jardim
de flores ficou muito.

U sel se sumiu os pássaros ficaram
sem abriga e a alegria virou tristeza
porque a chuva estava com tudo.



TABELA 1

RENDA FAMILIAR		
SALÁRIO MÍNIMO	ALUNOS	
	Nº	%
0 a 3	18	69,2
4 ou mais	8	30,8
TOTAL	26	100,0

FONTE: Pesquisa de campo

TABELA 2

UNIDADE ESCOLAR	ALUNOS	
	Nº	%
Escola B.e Colégio	7	26,9
Escola Reunida e Isolada	19	73,1
TOTAL	26	100,0

FONTE: Pesquisa de campo