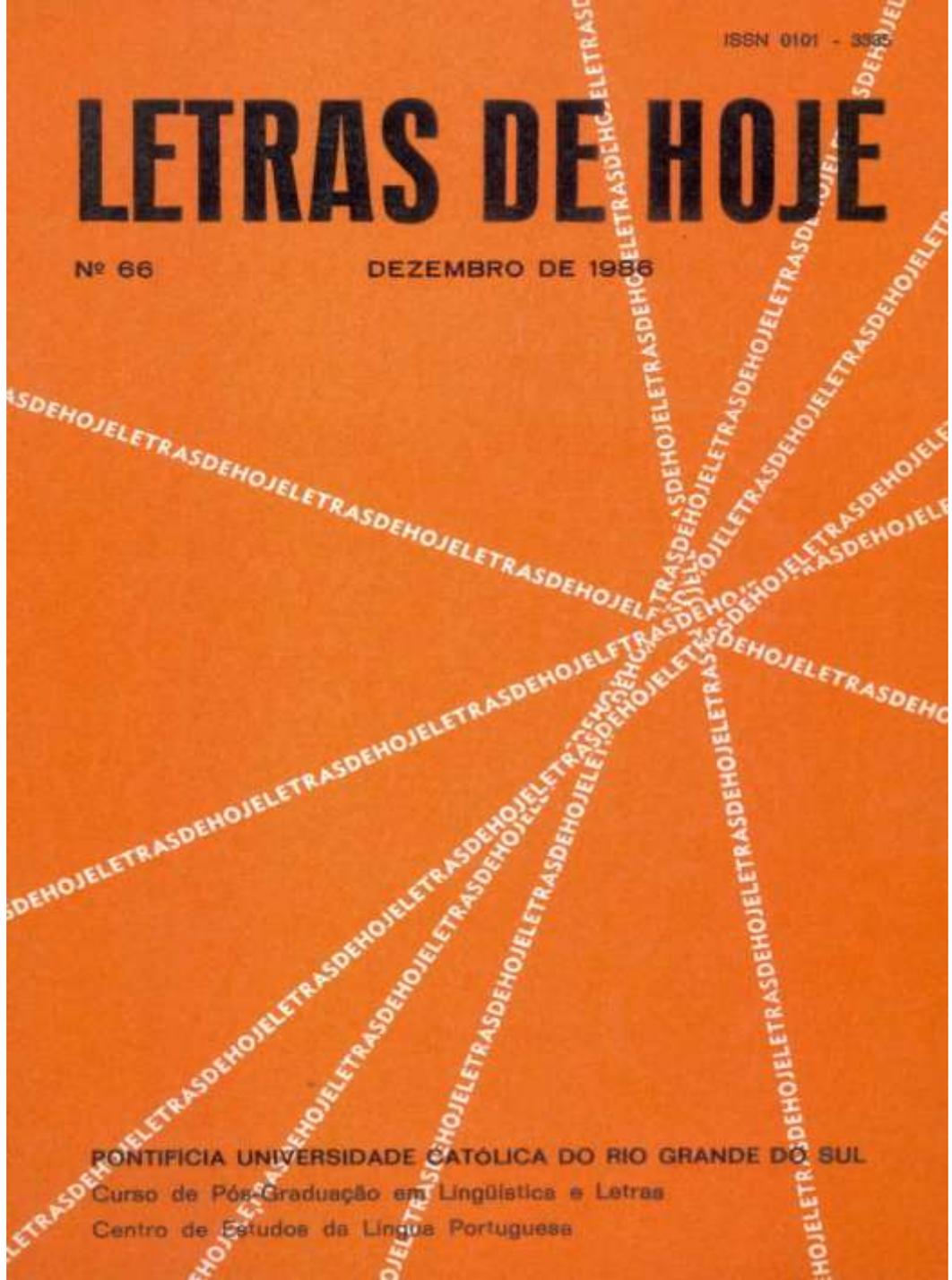


# LETRAS DE HOJE

Nº 66

DEZEMBRO DE 1986



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras

Centro de Estudos da Língua Portuguesa

**Letras de Hoje**  
estudos e debates de  
assuntos de lingüística,  
literatura e língua  
portuguesa

---

**EXPEDIENTE**

---

**LETRAS DE HOJE**

Fundada em 1967

Administração: Avenida Ipiranga, 6681

Caixa Postal 1429

90.000 Porto Alegre - RS - Brasil

Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras/Centro de Estudos da Língua Portuguesa em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq.

Diretor: Prof. Ir. Elvo Clemente

Vice-Diretor: Prof. José Marcelino Poersch

**Revisão e correspondência:**

Prof.ª Maria Rita Motta Guedes Quintella

**Conselho Editorial**

Para assuntos lingüísticos: Augustinus Staub, José Marcelino Poersch, Leonor Sciliar Cabral, Feryal Yavas e Mehmet Yavas.

Para assuntos literários: Gilberto Mendonça Teles, Heda Maciel Caminha, José Edil de Lima Alves, Petrona Domínguez de Rodríguez Pasqués e Regina Zilberman.

Para assuntos interdisciplinares: Ignacio Antônio Neis e Urbano Zilles. A Revista aceita contribuições de sua especialidade.

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados.

A Revista aceita trocas.

On demande l'échange.

We ask exchange.

Preço da assinatura

— 4 números anuais —

Brasil: Cr\$ 15.000

Exterior: US\$ 30

Número avulso: Cr\$ 25,00

Os pagamentos podem ser feitos por cheques bancários ou através de vale postal em favor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**SUMÁRIO**

Apresentação .....	p. 5
Lia Lourdes Marquardt e Telisa Furlanetto Graeff — Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio ....	p. 7
Lyris Wiedemann — Um estudo exploratório sobre aquisição da linguagem no domínio das partes do corpo ...	p. 37
Leci B. Barbisan e Heda M. Caminha — Por uma pedagogia do escrito .....	p. 69
Ir. Elvo Clemente — A crítica literária .....	p. 85
Roberto Reis — O espaço da latino-americanidade .....	p. 93
Luiza Lobo — Dez anos de literatura feminina brasileira ..	p. 107
Maria Tasca — A formação lingüística do alfabetizador ...	p. 127

## APRESENTAÇÃO

Letras de Hoje em seu nº 66 apresentará temas mais ligados à prática do ensino da língua e da literatura. As professoras Lia Lourdes Marquardt e Telisa Furlanetto Graeff apresentam "Ensino de Gramática e desenvolvimento de raciocínio". Lyrís Wiedemann PhD, Stanford University traz "Um estudo exploratório sobre aquisição da linguagem no domínio das partes do corpo". Leci B. Barbisan e Heda M. Caminha sugerem uma série de métodos "Por uma pedagogia do escrito". Ir. Elvo Clemente apresenta à consideração dos leitores "A crítica literária" sua definição e utilidade em sala de aula. Roberto Reis da UFF nos dá um panorama da literatura em "O espaço da latino-americanidade". Luiza Lobo da UFRJ traz um texto cheio de novidade sob o título "Dez anos de literatura feminina brasileira". "A formação lingüística do alfabetizador", de Maria Tasca, professora da PUCRS.

No ano vindouro a Revista Letras de Hoje celebrará o 20º aniversário de existência, marco importante na vida da Revista e na vida literária do Sul do Brasil.

Porto Alegre, setembro de 1986.

*Prof. Ir. Elvo Clemente*

## ENSINO DE GRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO DE RACIOCÍNIO

Lia Lourdes Marquardt

PUCRS

Telisa Furlanetto Graeff

UPF

### 1 – O PAPEL DO ENSINO DA GRAMÁTICA

A menção à ineficiência dos alunos em geral, relativamente à recepção e produção de textos, não causa surpresa nenhuma, tal a freqüência com que é feita. Que os estudantes não têm redação própria, tornou-se um clichê, uma expressão cristalizada que não se discute. Pensa-se, isto sim, não somente nas causas desse desempenho, como também em maneiras de modificá-lo.

No entanto, é obrigatório lembrar que há estudantes — e muitos —, cuja expressão verbal, oral e escrita, dispensa retoques. E pouco ou quase nada tem-se procurado saber a respeito do que motiva o referido sucesso.

Contudo, a observação do dia-a-dia e o resultado de duas pesquisas (SILVEIRA et alii, 1979 e AVERBUCK et alii, 1983) que investigaram, respectivamente, fatores que interferem na compreensão de textos e fatores que intervêm no nível do desempenho escrito, apontam um fato, não único, mas seguramente decisivo na indicação de um caminho para essa questão: existe associação entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e o seu nível de compreensão e produção de textos. Em outras palavras, um estudante que apresenta um desempenho escolar global satisfatório, terá igual desempenho em recepção e produção de texto.

Essa é uma constatação que põe em xeque os objetivos do ensino em todas as disciplinas e aponta a conveniência, para o aluno, de um desenvolvimento intelectual e escolar solidário, em todas as áreas.

E, nesse ponto, é justo lembrar Whitehead (1969) quando reconhece o conhecimento como um dos principais objetivos da educação intelectual, mas não o único, nem o mais legítimo. Esse seria a sabedoria que, em suas palavras, é a maneira de possuir o conhecimento. Refere-se ao manejo dos conhecimentos, à seleção dos mesmos para determinação das questões importantes e sua utilização para valorizar nossa meta imediata. Conforme ainda o eminente filósofo e educador, "o domínio do conhecimento que constitui a sabedoria é a mais íntima liberdade que se pode exercer". Em síntese, ensinar o aluno a pensar para adquirir conhecimentos é mais produtivo do que transmitir-lhe toda a sorte e quantidade de informações.

É bem verdade que não se pode raciocinar, sem se ter certa base de conhecimentos, porém é fácil adquirir conhecimentos e não se conseguir processá-los.

Numa sociedade como a nossa, em que a maioria dos jovens não chega a concluir o 2º grau, creio em importância a reflexão sobre o tipo de ensino que vem sendo feito em nossas instituições de ensino.

A vantagem de fazer o aluno descobrir aspectos significativos do conteúdo, em vez de o professor dizê-los, é que, além de o aluno adquirir uma habilidade que crescerá dentro e fora do âmbito escolar, a aprendizagem se tornará mais resistente ao esquecimento. Ensinar a pensar seria, em última análise, possibilitar ao aluno condições de solucionar problemas de sua vida particular, social, por meio do levantamento de soluções alternativas, da testagem de cada uma delas e da decisão pela mais conveniente.

Qualquer ensino sistemático deveria propor-se — como meta final — tornar o aluno capaz de "ler" o mundo, o seu mundo, com discernimento, clareza e aumentar sua condição de bem-estar nesse mundo.

É objetivo desse trabalho mostrar em que medida o ensino da língua materna — mais especialmente da gramática — pode concorrer para estimular o raciocínio dos alunos, em função de peculiaridades que a distinguem de todas as outras matérias escolares.

Bem distante do tipo de ensino proposto por Whitehead é o que se faz em nossas escolas e cujo insucesso tem motivado tanta discussão.

No que diz respeito à língua portuguesa, muitos são os pontos de divergências, na maioria determinados pela incompreensão

de sua especificidade como língua materna e da própria natureza da linguagem humana. Discussão tão estéril, quanto equivocada, para exemplificar apenas, se poderia desenvolver em torno de se a escola deveria se preocupar em divulgar a língua-padrão, ou se deveria respeitar a variação sociolingüística que o aluno já dominava, ao entrar na escola.

É indiscutível que deve ter, entre outras, essas duas preocupações. A primeira, pela simples razão de que a língua-padrão é uma variedade do português que serve a funções específicas por ser sintomática da posição sócio-cultural e econômica que o usuário ocupa dentro da sociedade. Advêm daí a simplicidade e contundência do argumento que justificaria o papel da escola, como força uniformizadora da língua, tão bem referido por Dacanal (1985, p. 49):

"(...) mostrar que a língua é um fenômeno histórico-social ligado às estruturas de classe e levar o aluno a compreender que ele precisa, necessariamente, por uma questão de sobrevivência econômica, dominar o chamado código urbano culto".

Em síntese, a Escola deveria propiciar condições ao aluno de mudar seu destino cultural e econômico, ao invés de a título de respeitar sua "liberdade", permitir que sua linguagem o rotule e o mantenha para sempre, inexoravelmente, na parte inferior da pirâmide social brasileira.

Relativamente à segunda preocupação, há duas observações a fazer: primeira, que qualquer ensino deve partir dos conhecimentos, das experiências do aluno e isso é mais fundamental ainda, quando se trata da língua materna; segunda, que língua é variedade e nenhum fato lingüístico é virtualmente "melhor" ou "pior" que outro; será, isto sim, mais ou menos adequado às situações e manifestações de linguagem.

Genouvrier e Peytard (1974) situam bem a diferença entre o ensino de língua materna, em oposição a todas as disciplinas escolares, quando concluem que aquela não se ensina, desenvolve-se durante toda a vida escolar, na forma de todas as disciplinas.

Conseqüência imediata desse fato é a crença na espontaneidade do aluno em matéria de linguagem e, a partir daí, a necessidade de a Escola promover a sua prática em condições que imitem a vida, isto é, o mais naturalmente possível. Conforme os dois autores

acima citados, "a criação das circunstâncias seria uma resposta para todos os problemas da língua" (p. 17).<sup>1</sup>

Se o ensino do português se caracteriza por ser dogmático, dissociado da realidade lingüística do aluno, autoritário "proscritivo e prescritivo" — na terminologia de Halliday et alii (1974) — ensino, enfim, completamente equivocado, é que falta ao professor um conhecimento amplo e claro do fenômeno comunicativo e lingüístico, da aquisição da linguagem e do seu funcionamento sem o que lhe é difícil assumir conscientemente a especificidade de sua função.

Numa tentativa de desenvolver a linguagem, observa-se atualmente, em nossas escolas, uma preocupação maior com a "oralidade", com leitura e redação. Essa é, sem dúvida, uma decisão positiva. No entanto, como qualquer ensino, deve ser organizado e possuir fundamentação científica, sob pena de seus resultados serem desastrosos. Para que isso não ocorra, é necessário que os objetivos sejam bem fixados e perseguidos.

Por exemplo, ler um texto e após dramatizá-lo pode ser muito agradável para mestres, alunos e comunidade escolar, mas subjacente a uma tal atividade deve estar um objetivo preciso, caso contrário, não passará de uma forma de lazer, sem contrapartida para o desenvolvimento lingüístico pretendido.

Essa opção, passar de um trabalho empenhado na memorização de regras da norma culta a atividades sem objetivos precisamente definidos, é igualmente infrutífera, no ponto de vista de que o domínio de uma língua é medido pelas condições de o usuário se comunicar com sucesso nas diversas situações de fala e em todas as formas de manifestação lingüística de que tiver necessidade.

É evidente que, num ensino bem orientado de língua materna — à luz da teoria lingüística —, tanto a recepção como a produção de textos têm uma posição inquestionável.

Cabe perguntar, então, que papel poderia desempenhar a descrição gramatical numa Escola cujo objetivo maior fosse ensinar a pensar.

1 — Consultar também sobre o assunto FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1977.

Asti Vera (1973, p. 107), ao mostrar a necessidade de análise e síntese para a elaboração de um plano de trabalho, aponta a conveniência de habituar os jovens a pensar logicamente, com ordem e com método. Afirma que "para conseguir este objetivo contribui, em medida não desestimável, o ensino da filosofia, da matemática e da gramática".

No que se refere à filosofia, já há tentativas registradas (Isto É: 31-2, 30/10/85) "de sanar uma das mais sérias falhas do sistema tradicional de educação: a de não estimular o raciocínio, de não reservar um espaço para o estudante desenvolver a capacidade de pensar por si próprio, de forma coerente e lógica". Tal programa de ensino de filosofia vem sendo aplicado em seis escolas de 1º grau, da capital paulista, pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e seu objetivo é, fundamentalmente, estimular o raciocínio, por meio da discussão de questões filosóficas como vida/morte, ser/parecer, voltadas para o cotidiano da vida dos alunos. Uma forma de fazê-los refletir sobre dados previamente armazenados no cérebro.

O programa brasileiro inspira-se em outro desenvolvido em Nova Jersey, no Montclair State College, cujos resultados se transcrevem abaixo:

"Lá se constatou, no começo da década de 70, que quase 40% dos estudantes de 17 anos não conseguiam entender satisfatoriamente um texto escrito, enquanto apenas 30% deles podiam resolver um problema matemático que envolvesse mais de uma etapa de raciocínio."

"A introdução do ensino de filosofia no Estado de Nova Jersey modificou substancialmente essa situação, segundo apuraram as autoridades educacionais em 1978. Comparando um grupo de 4 mil crianças iniciadas na filosofia com outro grupo igual que recebia ensino tradicional, o Serviço de Testes de Educação de Princeton, Nova Jersey, constatou grandes diferenças. (...) Ajudadas pela filosofia, as crianças tiveram até 66% mais compreensão de texto e 37% mais rendimento escolar do que os alunos do currículo tradicional" (p.31).

Quanto ao ensino da gramática, o professor de língua materna, como co-responsável pelo desenvolvimento dos processos mentais do aluno, deve propor-lhe atividades que o levem à reflexão, à manipulação de dados para inferir conclusões, à construção de

conceitos, à operação com conceitos e não à sua tão desgastante como ineficaz memorização.

Slama-Cazacu (1979, p. 81-2) coloca bem a extensão do pre-juízo que o ensino tradicional de língua pode significar para a criança, na medida em que não estimula a reflexão sobre fatos lingüísticos, atividade a que a criança se habituara, naturalmente, antes de passar a uma aprendizagem sistemática da língua. Examinem-se os dois trechos da autora:

"O pretenso 'sentido da língua'<sup>2</sup> é, a nosso ver, a prova evidente de uma aprendizagem consciente da língua, de uma intervenção do pensamento, operando, às vezes, através de uma abstração e, em todo o caso, através de uma generalização baseada sobre a análise, portanto, não por sincretismo — no processo de aquisição do sistema fonemático, lexical, gramatical, utilizados pelos adultos que rodeiam a criança.

"A consciência da língua é muito forte na criança e é, provavelmente, fator importante da aprendizagem — fator, em geral, ignorado e do qual não se toma conhecimento nem no curso da educação pré-escolar (quando, pouco a pouco, a criança é obrigada a 'desaprender' o pensar sobre sua língua), nem mais tarde. Na escola, os hábitos lingüísticos da criança, sua tendência a 'refletir' sobre a língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mais ou menos mecanicamente e que se superpõem brutalmente a este-reótipos fixados."

Como se vê, durante o ensino tradicional de língua, a criança tende a substituir a crença de que conhece sua língua, juntamente com os padrões que a sustentam, pela crença de que "português é muito difícil" e a aceitação passiva, inquestionável de que nada sabe.

Isso se deve — já se afirmou antes — a um ensino unicamente proscritivo e prescritivo de gramática e à utilização duvidosa de exercícios de classificação gramatical, como instrumento para cultivar a capacidade de compreensão e de expressão.

Assumindo a idéia de que a capacidade de compreensão e expressão se associa ao nível de desenvolvimento cognitivo, à capacidade de raciocinar e que exercícios gramaticais meramente classificatórios não contribuem para a agilização do pensamento do aluno, deve-se obrigatoriamente optar pela exclusão da gramática

2 — A autora não subscreve a expressão "sentido da língua" e pretere-a em favor de outra "consciência da língua", como se percebe no 2º parágrafo transcrito.

de nossos programas de ensino de língua portuguesa, por ausência de objetivo.

E é o que se está fazendo. Exclusão irremissível da descrição gramatical.

Entretanto há outra utilização da descrição gramatical que a colocaria entre as primeiras, na função de ensinar a pensar.

Referida por Brian Head (1973, p. 72) há, pelo menos, uns 12 anos, mas hoje ainda pouco reconhecida e menos ainda praticada, consiste em "cultivar, no aluno, a capacidade de formular teorias para explicar dados obtidos através da observação direta".

Note-se que a tarefa da escola é bem cultivar a capacidade de formular teorias, posto que a criança, durante o processo natural de aquisição da linguagem, busca regularidades no material lingüístico a que está exposta. Não é isso que explica o retrocesso aparente da criança, ao dizer "fazi" em vez de "fiz"?

São poucas as disciplinas em que se pode adotar uma perspectiva indutiva,<sup>3</sup> mas a instrução do vernáculo é, sem dúvida, uma delas e possivelmente a mais propícia para esse tipo de ensino, pois o aluno tem mais conhecimento de sua língua materna do que qualquer outro assunto que constitua matéria de ensino escolar.

Note-se que, para ensinar indutivamente língua estrangeira, como de resto qualquer outra disciplina, dever-se-ia antes colocar os dados básicos à disposição do aluno e, então, conduzi-lo ao processamento dessas informações. No caso da língua nativa, a situação é completamente diversa, visto que os dados empíricos, a gramática da língua, já foram incorporados pelo aluno, de forma inconsciente e natural.

Nessa medida, o ensino gramatical objetivaria estimular o raciocínio, através do processamento de dados que compõem o conhecimento gramatical implícito — acervo obrigatório de qualquer falante nativo normal —, através da observação, descoberta e formulação de regularidades lingüísticas.

Lemle (1984, p. 87-8) sintetiza bem o objetivo do exercício da descrição gramatical nessa perspectiva: "colocar o educando numa postura ativa de quem faz ciência".

O ensino da gramática adquire, então, valor em si. Além disso, ao ampliar a capacidade de analisar a língua, ao desenvolver o saber pensar, acabaria por ter efeito interdisciplinar.

3 — A filosofia seria, indubitavelmente, uma delas. Confirma-se a experiência relatada e observe-se que, como no caso do vernáculo, os dados primários — tirados da vida, da experiência cotidiana —, já estão em poder do educando antes de ele entrar na escola.

Note-se bem que a generalização gramatical obtida através do procedimento heurístico derivaria seu valor maior, não de si, mas da forma como seria adquirida, das operações mentais efetuadas em sua formulação.

Uma aula de gramática deixaria de ser um momento de afirmação da autoridade e do "conhecimento" do professor sobre a submissão e a ignorância deslumbrada/revoltada dos alunos, para ser um laboratório em que o aluno seria levado a: (1) descobrir e descrever regras de sua língua; (2) confrontar regras de sua própria gramática e de outras variedades lingüísticas; (3) perceber em que a gramática tradicional se distancia da realidade lingüística, que incongruências apresenta. Veja-se que testar a capacidade descritiva e explicativa de teorizações da gramática tradicional é também forma de exercitar o pensamento, a reflexão sobre a língua.

A idéia a difundir no ensino de gramática seria a de que nenhuma teoria gramatical explícita conseguiu até agora descrever, explicitar o conhecimento intuitivo dos falantes nativos de qualquer língua e crê-se que dificilmente alguma conseguirá. A partir disso, fortalecer, no aluno, a crença em seu próprio domínio da língua, sua curiosidade e/ou necessidade de conhecer outras variedades lingüísticas e a satisfação intelectual de descobrir regularidades gramaticais, de fazer ciência.

## 2 – PROCEDIMENTOS INDUTIVOS NO ENSINO DA GRAMÁTICA

### 2.1 – Exemplos de estratégias

Com o intuito de mostrar que é possível um comportamento inteligente dentro da sala de aula, quando a matéria de ensino é gramática, apresentam-se, a seguir, procedimentos indutivos para promover generalizações, a partir da observação de conjuntos de fatos lingüísticos.

#### Exemplo 01

**Objetivo:** Verbalização da regra de acentuação gráfica das palavras oxítonas.

**Conteúdo:** Regra de acentuação gráfica das palavras oxítonas.

#### Procedimentos:

a) Introdução: O professor apresenta um conjunto contendo 17 palavras. Entre elas há palavras proparoxítonas, paroxítonas e todos os casos de oxítonas, acentuadas graficamente e não acentuadas.

Verificação do pré-requisito: distinção entre palavras proparoxítonas, oxítonas e proparoxítonas.

Observem as palavras do conjunto A. Formem novos grupos com essas palavras, de acordo com a localização da sílaba tônica.

Os alunos provavelmente formarão os grupos:

B	C	D
proparoxítonas	paroxítonas	oxítonas
lâmpada	fácil	chuchu      bangalô
xícara	álbum	buquê      parabéns
árido	casa	ananás      Paraná
fôlego	órgão	através      cipó
	mesa	abacaxi      também

b) Desenvolvimento: O professor coloca o problema a ser investigado.

Todas as palavras oxítonas recebem acento gráfico?

Propõe novas atividades aos alunos.

Formem, com as palavras do grupo D, dois novos conjuntos, conforme apresentem ou não acento gráfico.

Os alunos provavelmente formarão os conjuntos:

Oxítonas acentuadas

buquê	Paraná
ananás	cipós
através	também
bangalô	parabéns

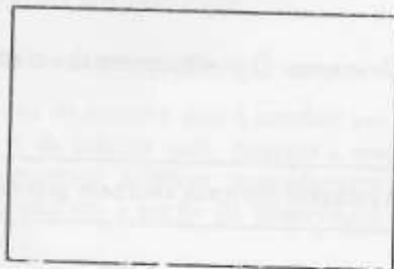
Oxítonas não acentuadas

abacaxi
chuchu

Assinalem as terminações das palavras oxítonas acentuadas e, após, formulem a regra.

Os alunos, então, verbalizarão a regra: São acentuadas as palavras oxítonas terminadas por a, e, o, seguidas ou não de s, em, ens. Exercício de aplicação da regra verbalizada.

Coloquem no quadro somente as palavras oxítonas que recebem acento gráfico.



O professor lê as seguintes palavras para que o aluno as escreva no quadro, se for o caso:

ninguém	freguês	refém
avós	peru	Lulu

atrás	inglês	armazéns
aqui	pajé	ali
complô	Totó	

Na correção do exercício, o professor levará os alunos a justificarem a inclusão de cada uma das palavras no quadro, a partir da repetição da regra.

c) Fechamento: Os alunos verbalizam a regra das palavras oxítonas.

### Exemplo 02

**Objetivo:** Verbalização do conceito de verbo.

**Conteúdo:** Conceito de verbo.

**Contexto:** Parque.

**Procedimento:** O professor constrói, junto com os alunos, o conjunto de frases que levará à formulação do conceito.

a) Introdução:

Apresenta a frase:

Agora Maria brinca no parque.

b) Desenvolvimento:

Que outras palavras podem ocupar o lugar de "brincar"?

Os alunos poderão incluir as seguintes palavras.

Agora Maria passeia no parque.

pula
corre
canta
descansa

O que exprimem essas palavras?

Os alunos provavelmente responderão: "Exprimem o que Maria faz".

O professor reforça a resposta dos alunos dizendo: "Muito bem, elas exprimem ação".

Em seguida, o professor apresenta a frase:

Hoje Maria está contente.

Solicita aos alunos que substituam "está" por outras palavras. O conjunto obtido poderá ser:

Hoje Maria fica contente.

parece  
permanece  
continua  
anda

O que exprimem essas palavras?

Os alunos poderão responder: "Elas exprimem como Maria está". O professor reforça: "Elas exprimem estado.

Após, o professor escreve a frase:

Neste instante, chuveira no parque.

O professor utiliza o mesmo processo para obter um conjunto semelhante a:

Neste instante venta no parque,  
relampeja  
troveja  
chove  
anoitece

Os alunos poderão responder: "Exprimem o que acontece na natureza". O professor retoma: "Isso mesmo, exprimem fenômenos da natureza".

O que exprimem as palavras que utilizamos nos três grupos de frases?

"Exprimem ação, estado e fenômenos de natureza", deverão responder os alunos.

O professor propõe aos alunos que reescrevem as frases dos três grupos substituindo agora, hoje, neste instante, por ontem e, em seguida, por amanhã.

O professor levará os alunos a compararem os nove grupos formados, a fim de que identifiquem que as palavras em estudo se flexionam, diferentemente, conforme o tempo em que se situam a ação, o estado e o fenômeno da natureza.

O professor diz, então, aos alunos que as palavras estudadas são verbos. Após pergunta o que é verbo. A resposta dos alunos deverá ser: "Verbo é a palavra que exprime ação, estado, fenômeno da natureza, localizados no tempo".

### Exercício 01

Preencha as lacunas com o verbo adequado.

1. Neste instante ..... e os canteiros ficam molhados.
2. As flores ..... murchas ontem.
3. O jardineiro ..... as flores após a chuva.
4. As crianças ..... o jardineiro todos os dias.

5. O parque já ..... quase vazio.  
6. .... e as crianças vão embora.

### Exercício 02

Forme frases dizendo o que Pedro, Paulo e José fazem no parque "agora".

Reescreva as frases, iniciando-as por "anteontem" e utilize a forma verbal adequada.

A seguir reescreva as frases iniciais, começando-as por "na próxima semana" e utilize a forma verbal adequada.

### Exercício 03

Forme frases dizendo como estão Pedro, Paulo e José "neste momento".

A seguir reescreva-as de acordo com as ordens acima.

#### c) Fechamento:

Os alunos verbalizam o conceito de verbo.

### Exemplo 03

**Objetivo:** Verbalização do conceito de verbo intransitivo e do conceito de verbo transitivo.

**Conteúdo:** Conceito de verbo intransitivo e do verbo transitivo.

**Contexto:** Praia.

**Procedimentos:**

a) **Introdução:** O professor coloca no quadro dois conjuntos de frases e propõe aos alunos que observem como os verbos dos dois grupos formam o predicado.

A

B

- |                                   |                            |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. As pessoas nadam com prazer.   | 1. As pessoas tomam sol.   |
| 2. Nós passeamos à beira-mar.     | 2. Nós procuramos conchas. |
| 3. Tu descansas sob o guarda-sol. | 3. Tu ouves música.        |

- |                            |                               |
|----------------------------|-------------------------------|
| 4. Vocês correm até o mar. | 4. Vocês cuidam das crianças. |
| 5. Eu paro por um momento. | 5. Eu observo a cena.         |

Que diferença existe entre os verbos dos dois grupos?

Os alunos poderão notar que os verbos do grupo A não exigem complemento e que os verbos do grupo B exigem complemento. Nesse caso, o professor reforça a resposta dos alunos.

b) **Desenvolvimento:** O professor coloca o problema a ser resolvido.

Que verbos podem formar sozinhos o predicado?

Que verbos não podem formar sozinhos o predicado, isto é, exigem complementos?

Os alunos, através da observação de cada frase do grupo A, certamente concluirão que eles não exigem complemento e podem formar sozinhos o predicado. O professor deve adotar o mesmo procedimento em relação ao grupo B.

O que caracteriza os verbos do grupo A?

Qual é a característica dos verbos do grupo B?

Os alunos deverão concluir que os verbos do grupo A não exigem complemento enquanto os do grupo B o exigem.

O professor então introduz a nomenclatura, dizendo que os verbos do grupo A são intransitivos e os do grupo B, transitivos.

A seguir pergunta aos alunos

O que são verbos intransitivos?

O que são verbos transitivos?

Os alunos devem dizer que verbos intransitivos são aqueles que não exigem complemento e verbos transitivos são os que exigem complemento.

#### Exercício 01

Divida as frases em dois grupos: com verbos intransitivos no grupo A e com verbos transitivos no grupo B.

1. Muitas caminham bastante.
2. Os jovens tiram fotos.
3. As crianças compram milho verde.
4. Os adultos saboreiam uma caipirinha.
5. O menino adormece após o banho de mar.
6. Os nadadores furam as ondas.
7. Às vezes a criança cai durante o banho.
8. Os rapazes mergulham várias vezes.
9. O sol brilha intensamente.
10. O salva-vidas controla os banhistas.

#### Exercício 02

Identifique a diferença que existe em cada grupo de orações, em relação aos verbos.

- 1.a – Alguns falam baixo.
- 1.b – Alguns falam uma língua estrangeira.
- 2.a – A senhora lê na praia.
- 2.b – A senhora lê um romance.
- 3.a – Os mais velhos refletem à beira-mar.
- 3.b – Os mais velhos refletem sobre a vida.
- 4.a – Aquele senhor não ouve bem.
- 4.b – Aquele senhor ouve mal as palavras dos outros.

- 5.a – As crianças comem muito.
- 5.b – As crianças comem salgadinhos.

#### Exercício 03

Acrescente um complemento, se o verbo o exigir, ou coloque ponto final.

1. A família acorda
2. A mãe chama
3. O pai prepara
4. O nenê chora
5. O rapaz vende
6. Os vendedores trabalham
7. As pessoas examinam
8. O salva-vidas protege
9. A noite os jovens dançam
10. Os pais e as crianças descansam

#### Exercício 04

Construa frases com os seguintes verbos e separe-os em dois grupos: A, verbos intransitivos e B, transitivos:

enxergar – escutar – gritar – salvar – suar – flutuar – agitar  
– embalar – desaparecer – agir

c) Fechamento:

O que caracteriza um verbo intransitivo?

O que caracteriza um verbo transitivo?

Os alunos verbalizam o conceito de cada tipo de verbo.

#### Exemplo 04

**Objetivo:** Verbalização do conceito de crase.

**Conteúdo:** Conceito de crase.

**Contexto:** Homenagem a pessoas amigas.

**Procedimentos:**

a) **Introdução:** O professor propõe aos alunos que observem o que ocorre nos dois grupos por ele colocados no quadro.

A

Enviamos flores

a uma amiga.  
a a amiga querida do grupo.  
a amigas.  
a as amigas da repartição.  
a esta senhora.  
a aquela senhora.  
a este setor.  
a aquele setor.

Enviamos flores

a uma amiga.  
à amiga querida do grupo.  
a amigas.  
às amigas da repartição.  
a esta senhora.  
àquela senhora.  
a este setor.  
àquele setor.

Espera-se que os alunos observem a fusão dos as e o surgimento de um acento grave.

b) **Desenvolvimento:** O professor propõe o problema a ser resolvido.

O que ocorreu?

Os alunos, através da observação dos dois grupos, deverão concluir que os dois as passaram a um só.

O que indica o acento utilizado?

Os alunos deverão concluir que o acento indica a fusão dos as. O professor propõe aos alunos a observação de outros dois grupos.

C

Somos favoráveis

a este tipo de homenagem.  
a aquele tipo de homenagem.  
a manifestação de carinho.  
a a manifestação de nossos sentimentos.  
a as homenagens sinceras.  
a uma comemoração da data.

D

Somos favoráveis

a este tipo de homenagem.  
àquele tipo de homenagem.  
a manifestações de carinho.  
à manifestação de nossos sentimentos.  
às homenagens sinceras.  
a uma comemoração da data.

Espera-se que os alunos novamente observem a fusão dos as e o surgimento do acento grave.

O professor retoma o problema através das seguintes perguntas:

Quando ocorre o acento grave?

Os alunos devem responder que o acento grave ocorre quando dois as se fundem.

Quais são os elementos que se fundem?

Os alunos deverão concluir que o primeiro a é uma preposição e que o segundo é um artigo ou o a inicial de aquele, aquela. O professor pergunta

O que é necessário para que se utilize o acento grave?

Os alunos deverão responder que é a presença de dois as: o a preposição e o a artigo ou o a inicial de aquele, aquela.

Nesse momento o professor diz que a fusão dos dois as chama-se crase e que o acento grave indica a crase.

### Exercício 01

Coloque o acento indicativo de crase, se for o caso.

1. Enviamos um cartão de felicitações a aniversariante.
2. O cartão continha uma alusão a data.
3. Ela não se mostrou avessa aqueles votos sinceros.
4. A gentileza agradou a homenageada.
5. Ela está acostumada as manifestações de apreço dos amigos.
6. Todos querem bem aquela amiga.

### Exercício 02

Coloque o acento indicativo de crase, se for o caso.

1. A fidelidade de nossos amigos as obrigações sociais é louvável.
2. Sua ida a festas beneficentes é uma rotina.
3. A homenagem a Sua Senhoria foi um sucesso.
4. É comum a homenagem a uma pessoa de destaque.
5. O respeito a Senhora Diretora é unânime.
6. A resposta da homenageada aqueles sinceros amigos foi co-movente.

### Exercício 03

Coloque o acento indicativo de crase, se for o caso.

1. Ninguém se opõe a realização da festa.

2. Nada impede a realização da festa.

3. Compareceremos a reunião.

4. Acompanhamos a reunião.

5. Algumas sugestões desagradaram aquele senhor.

6. Algumas palavras ofenderam aquele senhor.

c) Fechamento: Os alunos verbalizam o conceito de crase e dizem o que é necessário para que se utilize o acento indicativo de crase.

Observação: A aula apresentada é adequada para a introdução do conteúdo. Mais tarde, sempre dentro da mesma sistemática, devem ser introduzidos os outros casos de crase.

### Exemplo 05

**Objetivo:** Verbalização dos casos obrigatórios do uso da vírgula no período simples.

**Conteúdo:** Uso da vírgula no período simples.

**Contexto:** Excursão.

**Procedimentos:**

- a) Introdução: O professor propõe o problema.

Quando se usa vírgula?

b) Desenvolvimento: O professor convida os alunos a observar um conjunto de frases, para descobrir o que elas têm em comum e para que serve a vírgula.

1. Colocamos na mala roupas, calçados, objetos de uso pessoal.
2. Os excursionistas, o guia e o motorista estão embarcando.
3. O ônibus é novo, espaçoso, confortável e silencioso.

O que há de comum nas frases?

Os alunos deverão observar que há termos de mesma função nas frases.

Para que é utilizada a vírgula?

Os alunos deverão concluir que a vírgula separa termos da mesma função nas frases.

O professor propõe a observação de novo grupo de frases com o mesmo objetivo anteriormente proposto.

1. Os passageiros, durante a viagem, passam momentos agradáveis.
2. João e Miguel, funcionários da empresa, tratam os passageiros com muita gentileza.
3. Alguns discutem, após o almoço, o alto preço da refeição.

O que há de comum nas frases?

Os alunos deverão observar que há termos intercalados nas frases.

Para que é utilizada a vírgula?

Os alunos deverão concluir que a vírgula separa os termos intercalados.

O professor propõe a observação de novo grupo de frases com o mesmo objetivo anteriormente proposto.

1. Depois de uma longa viagem, os excursionistas chegam ao hotel.
2. Para a alegria geral, os aparelhos de ar condicionado estão funcionando.
3. Devido ao cansaço, todos vão dormir cedo.

O que há de comum nas frases?

Os alunos deverão observar que há termos deslocados nas frases.

Para que é utilizada a vírgula?

Os alunos deverão concluir que a vírgula separa os termos deslocados.

O professor propõe a observação de novo grupo de frases com o mesmo objetivo anteriormente proposto.

1. João, não se esqueça de nossa mala.
2. A sacola pode ficar conosco, Miguel?
3. As paisagens, caros passageiros, são realmente deslumbrantes.

O que há de comum nas frases?

Os alunos deverão observar que há vocativos nas frases.

Para que é utilizada a vírgula?

Os alunos deverão concluir que a vírgula separa os vocativos:

O que observamos quanto ao uso da vírgula?

O professor leva os alunos a enumerar o que observaram nos diferentes grupos de frases.

Utiliza-se a vírgula nos seguintes casos:

- a) para separar termos da mesma função;

- b) para separar termos intercalados;
- c) para separar termos deslocados;
- d) para separar o vocativo.

### Exercício 01

Utilize a vírgula, se for o caso.

1. Logo após a nossa chegada a São Paulo poderemos fazer compras.
2. Visitaremos lojas galerias "shoppings" e boutiques.
3. Vamos ao teatro meus amigos?
4. Segundo o jornal a peça é excelente.
5. Os artistas devido a sua longa experiência desempenham bem o seu papel.

### Exercício 02

Utilize a vírgula, se for o caso.

1. Os integrantes da excursão gostam do tratamento recebido no ônibus.
2. Rio de Janeiro a Cidade Maravilhosa é a meta da excursão.
3. Durante o Carnaval os passageiros poderão divertir-se bastante.
4. O experiente motorista inspira confiança a todos os passageiros.
5. Muitos no término da viagem darão presentes ao amigo secreto ao motorista e ao guia.

### Exercício 03

Forme frases com os seguintes termos, colocando-os em todas as posições aceitáveis. Utilize a vírgula, se for o caso.

1. Márcia e Paulo – crianças inquietas – chamam – por sua movimentação e brincadeiras – a atenção de todos
2. os turistas – o motorista – o guia – observam – as lindas paisagens – com bastante entusiasmo
3. os excursionistas – enchem – as malas – com "souvenirs" – compras – folhetos explicativos – no dia da partida

c) Fechamento: Os alunos verbalizam os diferentes casos do uso da vírgula no período simples.

### Exemplo 06

**Objetivo:** Verbalização do conceito de oração subordinada adverbial.

**Conteúdo:** Oração subordinada adverbial.

**Contexto:** Questões trabalhistas.

**Procedimentos:**

a) Introdução: O professor propõe aos alunos que observem a frase para identificar os seus termos.

**Marcelo volta ao trabalho.**

Identificados os termos, o professor forma o seguinte conjunto e propõe aos alunos que identifiquem as circunstâncias acrescentadas à frase.

Conjunto A

Marcelo volta ao trabalho { depois do término das negociações.  
em caso de entendimento com o chefe.  
apesar da rejeição de suas propostas.  
devido ao pedido de seus companheiros.  
para a tranquilidade de sua família.

Identificadas as circunstâncias, o professor pergunta:

Qual é a função sintática dos termos acrescentados à frase?

Os alunos deverão dizer que são adjuntos adverbiais.

b) Desenvolvimento: O professor, com o auxílio dos alunos, forma um novo conjunto, substituindo os adjuntos adverbiais do conjunto A por orações, sem alterar basicamente o sentido.

## Conjunto B

Marcelo volta ao trabalho

depois que as negociações terminam,  
caso se entenda com o chefe,  
embora rejeitem suas propostas,  
porque seus companheiros lhe pedem,  
a fim de que sua família fique tranqüila.

O professor propõe aos alunos que comparem as frases do conjunto A com as do conjunto B, observando a forma e o sentido.

O que se observa quanto à forma?

Os alunos deverão responder que, no conjunto A, o período é simples e que, no conjunto B, ele é composto.

O que se observa quanto ao sentido?

Os alunos deverão concluir que os conjuntos são semelhantes.

Que função exercem as orações acrescentadas a "Marcelo volta ao trabalho" no conjunto B?

Os alunos deverão descobrir que elas exercem a função de adjunto adverbial.

O professor apresenta a terminologia: As orações acrescentadas a "Marcelo volta ao trabalho" no conjunto B chamam-se orações subordinadas adverbiais.

O que são orações subordinadas adverbiais?

Os alunos deverão responder que são aquelas que exercem a função de adjunto adverbial em outra oração.

## Exercício 01

Acrescente adjuntos adverbiais sob forma de expressões circunstanciais ou de orações às seguintes afirmativas de acordo com a indicação entre parênteses.

1. Os colegas de trabalho felicitam Marcelo. (causa)
2. O chefe aceita algumas reivindicações dos funcionários. (concessão)
3. Certos problemas são resolvidos. (fim)
4. Os funcionários trabalham com afinco. (tempo)
5. Marcelo ficaria feliz. (condição)

## Exercício 02

Acrescente diferentes adjuntos adverbiais sob forma de expressões circunstanciais ou de orações às seguintes afirmativas:

1. Marcelo descansa.
2. A família se reúne.
3. Os problemas são discutidos.

c) Fechamento: Os alunos verbalizam o conceito de oração subordinada adverbial.

Nota: Observe-se que, nessa estratégia, os alunos chegam ao conceito de oração subordinada adverbial, sem a memorização prévia das conjunções subordinativas.

## 2.2 – Orientação didática

Nos procedimentos indutivos exemplificados, observam-se etapas que serão referidas a seguir, juntamente com observações sobre cuidados que o professor deve ter relativamente ao seu preparo e/ou condução.

2.2.1 – Seleção do conceito – O conceito a ser verbalizado pelos alunos deve ser claro, preciso e com fundamentação lingüística segura.

2.2.2 – Constituição do "corpus" lingüístico

2.2.2.1 – Contexto – Os fatos lingüísticos devem ser contextualizados, isto é, devem inserir-se numa situação da vivência do aluno, a fim de que ele possa tanto contribuir para a sua composição como vê-los como algo próximo a si.

2.2.2.2 – Relevância – Os fatos apresentados devem ser significativos em relação ao objetivo que se quer alcançar.

2.2.2.3 – Simplicidade – É importante que se evitem estruturas complexas, no caso de não serem o objeto de estudo. Convém, para isso, variar apenas a parte da estrutura que sofre análise.

### 2.2.3 – Análise do "corpus" lingüístico

2.2.3.1 – Perguntas condutoras – O aluno é incentivado a encontrar regularidades durante a observação do "corpus", por meio de perguntas formuladas pelo professor. Na hipótese de o aluno não chegar à resposta desejada, o professor deve reformular suas perguntas. Entretanto, em caso nenhum, deve dar a resposta.

2.2.3.2 – Reforço – A repetição das respostas dos alunos, formuladas de forma diversa, e a aprovação constituem-se em maneiras de estimular o aluno no seu esforço pela descoberta do conceito.

2.2.4 – Apresentação da terminologia – Somente quando o aluno estiver de posse dos dados necessários à formulação do conceito, é que o professor apresentará a terminologia.

2.2.5 – Verbalização do conceito – É bom que o aluno formule o conceito na linguagem que lhe é familiar. Deve, contudo, o professor ter o cuidado de que essa simplificação de linguagem não comprometa a fundamentação lingüística que suporta o conceito.

2.2.6 – Exercícios – A fim de que os exercícios possam se constituir em reforço e/ou verificação de aprendizagem, é necessário que atendam aos seguintes requisitos:

- a) estar relacionados com o objetivo da aula;
- b) manter a sistemática da aula, isto é, exigir, como na aula, o raciocínio do aluno;
- c) ser gradativos;
- d) favorecer a produção lingüística do aluno.

## 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim agindo, estará o professor mantendo com o seu aluno um diálogo inteligente no qual não há um só detentor de conhecimentos, mas pessoas que se reúnem para refletir sobre dados de uma capacidade que lhes é comum: a linguagem.

Uma descrição gramatical feita nesses moldes busca dois objetivos: um, mais restrito, que é o conhecimento do fato lingüístico em si; outro, mais amplo, que é obtido através da forma como aquele é adquirido. O desenvolvimento da habilidade de pensar traz ao aluno benefícios não só em seu desempenho na aulas de português como também nas outras disciplinas e, sobretudo, na vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASTI VERA, Armando. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre, Globo, 1973.
2. AVERBUCK, Lígia Morrone et alii. *Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau*. *Rev. Leitura: teoria e prática*, ALB, Mercado Aberto, 2(1): 26-38, abr. 1983.
3. DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. (Revisão, 19)
4. FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1977.
5. GENOUVRIER, Émile & PEYARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1974.
6. HALLIDAY, M. A. K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.
7. HEAD, Brian F. *A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo*. *Revista de Cultura*, Vozes, 67(5): 63-72 (nota 20) 1973.
8. ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
9. *LIÇÃO de pensamento*. *Isto É* (462): 31-2, 30 out. 1985.
10. ROULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
11. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel et alii. *Redação: fatores que intervêm no nível de desempenho escrito*. Porto Alegre, MEC/INEP – UFRGS, 1979 (xerox).
12. SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
13. WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação e outros ensaios*. São Paulo, Nacional, Ed. USP, 1969.