

Cadernos da  
**FIDENE**

18

SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

( 5º A 8º SÉRIE )

JOÃO WANDERLEY GERALDI

JUL 81

Para a Joana

que estando hoje com dois anos,  
não venha a sofrer o ensino que  
hoje fazemos nem aquele que a-  
qui propomos, mas o melhor que  
criarmos.

SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA

(5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série)

João Wanderley Geraldi  
Unicamp

## PREFÁCIO

A publicação em caderno deste texto de João Wanderley Geraldi chega, eu não diria "atra-sada", dado que vem contribuir com o debate em uma área de grande carência, mas chega tarde pelo muito que se esperou por ela. As propostas aí contidas há muito circulam oralmente ou em preciosas anotações de aula (muitas vezes xerocadas e discutidas) e relatórios de estágio de alunos do curso de letras da FIDENE.

Geraldi tenta nesse trabalho dar algumas respostas às inúmeras solicitações sempre imediatistas que perseguem o professor universitário, tanto no seu trabalho em cursos superiores quanto em cursos de atualização de professores: "Que fazer hoje, na situação concreta de nossas escolas e com o grau de preparação acadêmica de nossos professores, para por um pouco de ordem no caos que vem sendo o ensino de língua portuguesa?".

Mais do que subsídios metodológicos, este texto traz um apelo e uma manifestação de confiança nos professores de 1º grau. Que, a partir de diretrizes gerais propostas, cada um se guie por sua disposição de renovar, por sua sensibilidade e intuição para os fatos da língua. Dada a necessidade premente de uma ação nesse sentido, sejam estes os primeiros apoios do professor no esforço para fugir ao imobilismo das receitas prontas oferecidas por muitos manuais didáticos. A curto prazo, o professor apelará para sua sensibilidade e observação para detectar nas diversas situações de uso da língua que o rodeiam as "regras do jogo lingüístico "jogado; para sua intuição de falante, de usuário da língua para chegar a uma análise lingüística realmente útil aos alunos.

Fique claro porém que esse espontaneísmo é proposto como uma resposta às solicitações imediatas. Que a médio prazo se deve buscar uma maior formação linguística para os professores de língua portuguesa e também uma dedicação maior dos linguistas a questões que interessem diretamente ao ensino da língua portuguesa.

Iara Bemquerer Costa

- julho - 1981 -

## INTRODUÇÃO

"... nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico - deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas.

Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está em baixo."

(Rodolfo Ilari)

Sem pretensão alguma de apresentar fórmulas miraculosas - em matéria de milagres, todos nós amargamos uma experiência recente demais para ser esquecida - neste texto procurarei trazer à reflexão dos professores algumas questões envolvidas no processo de ensino de língua portuguesa. Apresentarei algumas sugestões concretas de atividades em sala de aula e um roteiro para o planejamento de aulas. Este e aquelas constituirão os subsídios a serem discutidos e a partir dos quais cada professor poderá (re) dimensionar sua prática na escola.

Se este texto possibilitar não só uma reflexão sobre o trabalho de sala de aula, mas também provocar um (re) dimensionamento das atividades desenvolvidas, mesmo que por apenas alguns professores de língua portuguesa, terá, então, cumprido

100/200

dó com sua finalidade.]

Acredito que é hora de repensar o ensino da língua portuguesa, especialmente no primeiro grau. Mas de nada adiantará este repensar se a prática, na escola, permanecer a mesma. Na perspectiva que subjaz a este texto, é preferível errar tentando acertar alguma coisa a permanecer no marasmo da "sempre mesma coisa" pelo medo dos erros que uma mudança de atitude, no ensino, possa provocar.

Exemplifico. Uma queixa comum entre nós, professores de língua portuguesa, é o baixo nível de leitura de nossos alunos, constatado em qualquer grau de ensino - fundamental, secundário e superior. Ao falarmos sobre isto, no entanto, a primeira questão que nos colocamos, especialmente quando atuamos no primeiro grau (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), é a questão da seleção de obras "adequadas a faixa etária de nossos alunos", com medo de indicar um romance "inadequado" e com isso afastar "para todo o sempre" o nosso aluno da literatura. Resultado: com medo de errar, nada ou muito pouco fazemos para elevar o índice de leitura dos nossos alunos. O aluno passará pela escola tendo um contato mínimo com a produção literária. Poderemos, porém, nos "desculpar": ao menos ele não leu o que era "inadequado" à sua faixa etária, já que não leu nada mesmo. ... parece-me preferível que a indicação de um livro "inadequado" afaste da literatura um leitor em potencial - se é que isto ocorre - a que ele permaneça sempre como "um leitor em potencial" sem nunca ter lido qualquer romance.

Isto tudo não quer dizer que o problema da seleção não exista, ou que não seja legítimo se preocupar com tais aspectos. Minha experiência como professor de primeiro grau e meu contato com professores de primeiro grau têm me mostrado, no entanto, que tal legitimidade tem funcionado um pouco como desculpa e outro tanto como inibidora de possíveis atitudes vislumbradas como alternativas de atividades em sala de aula.

Gostaria que as idéias aqui desenvolvidas fossem tomadas no interior de tal perspectiva. Elas nasceram há muito tempo. Não consigo, hoje, precisar de onde vieram. Sei como foram se corporificando. Depois de uma experiência pessoal de dois anos de afastamento das atividades docentes para realizar curso de pós-graduação, retornoi ao meu trabalho no curso de Letras da FIDENE (Ijuí-RS) cheio de idéias. No entanto, o que eu pensava então, as minhas preocupações com a descrição e expliação dos fenômenos da língua portuguesa, nem sempre correspondiam aos interesses mais imediatos dos alunos do curso: alunos em sua maioria já professores de escolas do interior. Como tais, eles buscavam, na faculdade, informações que lhes fossem imediatamente úteis na sala de aula, pressionados pelos inúmeros problemas vividos no dia a dia do ensino da língua.

Sem abandonar a preocupação em compreender os fenômenos sintático-semânticos do português, em especial - e da linguagem em geral - vi-me forçado a uma reciclagem: articular pontos de vista defendidos na análise da linguagem com a prática do ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus, em função das perguntas que, sem qualquer função retórica, me eram dirigidas pelos alunos.

Ao contrário, pois, do que dá a entender o emprego da primeira pessoa, devo confessar que muitas das sugestões aqui colocadas resultam de discussões desenvolvidas em aulas ministradas na FIDENE e em cursos de extensão em pontos tão distantes como Vacaria-RS e Aracaju-SE. Até onde tais sugestões ainda são pessoais? Impossível estabelecer limites. O roteiro básico já cresceu muito e problemas constatados nas aplicações de alguns de seus aspectos determinaram algumas modificações. Alguns dos ex-alunos se identificarão, aqui, em algumas passagens. Outros notarão alterações em aspectos talvez cruciais graças a colocações que fizeram em aulas. A uns e a outros atribuo, desde já, a autoria. A nenhum, a responsabilidade parcial ou global.

Propositadamente este texto fugirá ao excesso de justificativas das opiniões que nele se encontram. De um lado porque, não raro, são meras intuições a propósito do ensino da língua materna; de outro lado, porque não gostaria de transformar estes subsídios em mais um trabalho acadêmico, onde nada se pode dizer sem uma análise mais ou menos exaustiva - quando não precedida de uma vasta reseña bibliográfica. Devo acrescentar, ainda, que as fontes bibliográficas são, às vezes, bastante remotas e não posso assegurar que tais fontes endossariam a leitura feita, já que em sua maioria são análises sem preocupações especificamente pedagógicas. Sempre que possível, remeterei casos específicos a análises específicas. Neste sentido, a bibliografia pretende assegurar ao leitor desses subsídios, ao menos em parte, a possibilidade de um percurso de estudos mais aprofundados.

Resta ainda um esclarecimento: o roteiro e sugestões de atividades não devem ser encarados dogmaticamente, embora às vezes o tom possa sugerir o contrário. Gostaria que estes subsídios fossem tomados como tais: algo para ser testado, modificado, complementado, a partir da prática efetiva de ensino no interior da sala de aula.

## 1: ENSINO DA LÍNGUA OU ENSINO DA METALINGUAGEM?

### 1.1 - Uma questão prévia

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia - para que ensinamos o que ensinamos? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para que?" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para quê?" envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura quanto à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso, são questões prévias. Espero que a postura quanto à educação transparente no decorrer de todo este texto. Uma palavra, entretanto, se faz necessária a respeito da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, só

mos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar linguisticamente não pensam:

- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (um conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) a linguagem é uma forma de ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala.

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a lingüística da enunciação. Os subsídios metodológicos aqui propostos para discussão procurarão se situar no interior da terceira concepção de linguagem: a língua é o lugar de constituição de relações sociais.

Como tal, 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. Tomo um exemplo. Dado que alguém (Pedro) dirija a ou-trem (José) uma pergunta como

- Você foi ao cinema ontem?

tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José

só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo "O que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso, diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar 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.

Creio que fica claro, especialmente para professores de português, que dentro de uma tal concepção já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas, a que estamos habituados seguindo manuais didáticos ou gramáticos. Também é inadequado definir a pergunta como transmissão da informação de que o falante está em dúvida. No ensino da língua, muito mais importante do que uma classificação de tipos de sentenças, torna-se, neste perspectiva, necessário estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em falam.

Uma tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, quanto às variações lingüísticas. Refiro-me, aqui, ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades lingüísticas, quer sociais, quer regionais. Afinal, dadas as diferenças lingüísticas e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou outra estão envolvidos com o sistema escolar,

em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo pode ser buscada no fato de que a escola de hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais elevadas da população. A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela, e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi eleita à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As de mais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", etc. Mas

"Uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos 'internos', quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos 'externos' pelo prestígio das línguas no plano internacional". (GNERRE, M. 1978, p. 45)

A transformação de uma variedade linguística em variedade "culto" ou "padrão" está associada a vários fatores, entre os quais Gnero aponta:

- a) a associação desta variedade à modalidade escrita;
- b) a associação desta variedade à tradição gram-

- c) a dicionarização dos signos desta variedade;
- d) a consideração desta variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade linguística considerada "padrão" é evidente. Sabendo-se que esta resulta de uma imposição social, desclassificando os demais dialetos, a postura do professor em relação às formas de fala de seus alunos poderá aprofundar ainda mais o sentimento "de que falamos errado".

Por outro lado, a simples valorização das formas dialetais consideradas não-cultas, mas linguisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino é desconhecer que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (GNERRE, M. 1978, p. 59).

Como saída prática, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos a passagem de uma forma de falar para outra (dialetos "não-cultos" para o dialeto padrão), sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Ora, sabemos que isto não é tarefa simples e que o domínio ativo do dialeto padrão não é fácil de ser alcançado por quem não o fala. É preciso, porém, que a escola oportunize isto, a fim de que seus alunos tenham ao menos a possibilidade de acesso, ainda que em termos de domínio passivo (compreensão), de tal forma de expressão.

É preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos.

Se ela serve para bloquear - e disto ninguém duvida - também serve para romper o bloqueio. Não estou com isso querendo dizer que através das au-las de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão só e unicamente, querendo dizer que o princípio de "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se "trumbicado" que não é fácil ...

### 1.2- Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Aos problemas apontados como questões prévias para uma metodologia de ensino de língua portuguesa, é preciso acrescentar a dicotomia ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a língua-gem como lugar de um processo de interação) a partir da perspectiva de que na escola se deve oportunizar a passagem de um dialeto que o aluno domina para o domínio de mais outra forma de expressão, evidentemente, influenciará no "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que ensinamos".

Entretanto, o mais caótico da situação de ensino de língua portuguesa em escolas do primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações de aluno de 5<sup>a</sup> série do fundamental onde o "pobre menino" anotara que para Saussure a língua é um con

junto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui) estudar uma língua era estabelecer as "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais frequente, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os modos e tempos, sem que o aluno sequer suspeite do que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

Creio que a maior parte do tempo e esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos", de língua propriamente ditos.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre estes dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um ou outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística; nos manuais didáticos mais modernos, substitui-se tal descrição pela teoria da comunicação e os alunos de hoje sabem o que é emissor, receptor, mensagem, etc. só que não tem ou não sabem o que dizer e como dizer. Isto é, substitui-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente deverão apelar para a metalinguagem de análise da língua, sem a preocupação de descrever a língua.

Neste sentido, poderemos estabelecer como atividades básicas do ensino de língua portuguesa no primeiro grau o seguinte quadro:

MODALIDADES	ATIVIDADES	
	RECEPÇÃO	PRODUÇÃO
MODALIDADE ESCRITA	LER	ESCREVER
MODALIDADE ORAL	OUVIR	FALAR

E a partir das perspectivas aqui expostas que considero como unidades básicas do ensino de língua portuguesa, no primeiro grau, três tipos da práticas:

- 1 - A prática da leitura de textos
- 2 - A prática da produção de textos
- 3 - A prática da análise linguística

## 2 . UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1 - A prática da leitura de textos

Esta prática envolveria dois tipos de textos e dois níveis de profundidade:

- a) a leitura de textos "curtos": contos, crônicas, reportagens, lendas, etc.
- b) a leitura de narrativas longas: romances e novelas.

Como o primeiro tipo se correlaciona estreitamente com a prática de produção de textos, desenvolverei inicialmente o segundo. Para tanto, vou considerar que o número de aulas semanais é de cinco períodos, distribuídos idealmente em 2, 1 e 2, supostamente segunda, quarta e sexta-feira. Considero este o horário ideal para a aplicação do roteiro de ensino aqui proposto, o que não quer dizer que não possa ser aplicado em horário distinto.

Para a prática da leitura de narrativas longas, destinar-se-á um período de aula por semana (quarta-feira, no horário proposto). Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para esta atividade me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor: Daí a seleção de romance e novelas para esta atividade, e não obras de "narrativas curtas".

Como desenvolver tal atividade? Dependendo do número de alunos da turma, selecionaria igual número de obras literárias mais uma. Ou seja: havendo 34 alunos matriculados na turma, arralaria 35 títulos em meu plano de trabalho, no início do ano letivo. Preferencialmente, 35 tí-

tulos diferentes. Como indicação, em ANEXO a estes subsídios, há uma listagem de romances e novelas organizada por alunos do curso de Letras da FIDENE (turmas de 1978-1981). Tal listagem não é completa e muito menos exaustiva. Serve apenas como sugestão inicial, a ser modificada e complementada pelo professor à medida que vai desenvolvendo sua experiência.

Selecionados os romances para a atividade de leitura, na primeira aula em que as obras estiverem disponíveis, os alunos escolherão um dos livros para sua leitura individual, que se iniciará na própria sala de aula, podendo continuar fora da classe se os livros puderem ser levados para casa pelo aluno (isto dependerá da forma como o acervo será constituído, assunto que trataremos logo a seguir).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que no primeiro período destinado à leitura, ocorre um pouco de confusão: os alunos ora se decidem por um livro, ora por outro, havendo muita troca durante os primeiros momentos da aula. Cada professor deverá medir o tempo necessário para isto. A partir de certo momento, a atividade deverá ser de leitura, efetivamente.

Antes da escolha dos alunos, o professor poderá explicar como será desenvolvida a atividade, e como ela será avaliada. Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o hábito de leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo (o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá, logicamente, da seleção de obras feita pelo professor). O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler num martírio para o aluno que, ao final da leitura terá que preencher fichas-de-leitura, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário.

A avaliação, incidindo sobre o aspecto quantitativo, poderá ser feita em simples caderno de anotações do professor que, a cada página, anotará o nome do aluno e a obra que estiver lendo. A cada troca com colega, o professor simplesmente observará qual o novo livro que o aluno está lendo, sem exigir qualquer trabalho escrito (e até mesmo oral) dos alunos. Neste sentido, é preferível que um aluno diga ao professor que terminou de ler um romance, embora não o tenha lido, do que o professor "cobrar" tal leitura. Nas séries iniciais (5a. e 6a. série), a experiência tem mostrado que, independente de qualquer pergunta do professor, os alunos acabam falando sobre o livro que leram (e isto é o que importa).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que é possível estabelecer os seguintes critérios quantitativos para avaliação:

Ao final do	Quantidade
1º bim.	3
2º bim.	5
3º bim.	8
4º bim.	10

de tal sorte que, no final do ano letivo, o aluno terá lido, no mínimo, dez romances ou novelas. Como o professor estará anotando em seu caderno cada troca de livro feita pelo aluno, terá automaticamente a avaliação desta parte das atividades de aula, independente de qualquer outro teste, prova ou trabalho. Considerando a aplicação da proposta nos quatro anos do fundamental, ao final cada aluno terá lido, no mínimo, 40 (quarenta) romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de

literatura durante o segundo grau, além de ter criado, espera-se, o hábito de leitura.

Agora, uma questão de ordem prática: como conseguir os 35 livros de que estamos falando? Além das possibilidades que cada professor poderá vislumbrar, apontaria as seguintes:

- 1 - aquisição: como no início do ano letivo os pais já estão habituados ao gasto com material didático, é possível usar esta fórmula dependendo, é lógico, da situação econômico-financeira da escola em que estamos trabalhando. A forma ideal desta aquisição é o professor encomendar os livros (através de reembolso postal ou através de livrarias) em seu nome, dividindo o preço total pelo número de alunos. A aquisição dos livros pelos alunos individualmente e diretamente na livraria, poderá criar problemas, dado que o preço dos livros não é uniforme, criando, portanto, diferenças e problemas desnecessários. Além disso, o professor poderá facilmente obter descontos nas livrarias. O valor de tal desconto poderá ser destinado pelo professor para compra de matrizes e papel a serem utilizados em outras atividades (como veremos mais adiante);
- 2 - utilização da biblioteca escolar: caso exista biblioteca na escola, o professor poderá utilizar os livros existentes para esta atividade, combinando com o responsável que as obras selecionadas serão utilizadas por tais classes e tais alunos. É importante que a biblioteca possibilite ao aluno a retirada do livro, pois ele iniciará a leitura em aula, mas o enredo o leva a querer saber o fim da história, e por isso ele lerá fora da aula, independente de solicitação do professor;
- 3 - utilização da biblioteca pública: nos municípios em que há biblioteca pública, é possível usar seu acervo. Em geral, tais bibliotecas

• são pouco utilizadas, quer por escolas, quer pela população (e prefeito nenhum é bôbo em aplicar recursos - que são poucos - em lugar tão pouco visitado ...). Novamente o entendimento entre professor e responsável pela biblioteca se faz necessário, a fim de que de fato as obras estejam à disposição dos alunos;

- 4 - pedido de auxílio a clubes de serviço: em escolas mais carentes, onde não há bibliotecas e os pais não dispõem de recursos para comprar os livros, uma solução é começar a constituir a biblioteca escolar através de auxílios de clubes de serviço (Rotary, Lyons, etc.). Experiência feita pelo Prof. Alberi Maffi demonstrou que esta via é viável, tendo obtido recursos acima do esperado;
- 5 - pedido a editoras: as empresas editoriais sempre dispõem de parte da edição de livros para propaganda. Tais livros, em geral, são distribuídos entre professores, críticos, bibliotecas, etc. Nem sempre é possível conseguir, gratuitamente, aqueles livros que se deseja. Assim mesmo, vale a pena tentar;
- 6 - pedido aos "institutos estaduais do livro": nos Estados em que há Instituto Estadual do Livro (em geral vinculados à Secretaria da Educação ou à Secretaria da Cultura). basta escrever em nome da escola para ser incluído no rol dos destinatários dos livros publicados pelo Instituto;
- 7 - entrega do problema aos próprios alunos: os alunos poderão trazer romances que têm em casa, ou organizar promoções para obter recursos necessários à compra.

Estas sete possibilidades são apenas algumas. Dada sua situação concreta, cada professor poderá imaginar outras: Círculo de Pais e Mestres, Campanhas de doações, etc.

Sobre este tipo de atividade, restam ainda algumas considerações. Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que obras destinadas a alunos de 5<sup>a</sup> série de turno noturno não podem ser idênticas àquelas destinadas a crianças. Em segundo lugar, cada professor notará quando um aluno não está lendo: nestes casos, talvez se torne necessário um bate-papo com o aluno. Uma coisa a experiência tem demonstrado: alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler assim que notaram que seus colegas estavam lendo. Os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si também são provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor, em sala de aula, sobre a importância da leitura...).

Uma questão: e se o aluno não tiver lido, ao final do 1º bimestre, os três romances fixados? Na avaliação isto deverá ser levado em conta? Na minha opinião, sim. Para o bimestre seguinte, o aluno estará "devendo" a leitura de maior número de obras do que o previsto. Uma coisa, no entanto, deve ficar clara tanto para o professor quanto para o aluno: a situação de fato, que fez com que o aluno não tenha cumprido o mínimo desejado, e isto pode ser verificado em bate-papo informal e não através de fichas de leitura ou assemelhados. Importa que o aluno adquira o hábito de ler pelo prazer de ler, e não em função de cobranças escolares. Repito aqui o que já disse: é preferível que um ou outro aluno nos "logre", dizendo que leu um livro que não leu, do que estabelecer critérios rígidos de avaliação da leitura. É preciso também confiar no aluno, e isto representa uma postura quanto à educação.

Quanto à leitura de textos curtos, esta será atividade a ser desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria segunda-feira, quando teríamos dois períodos geminados. Esta leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido

chamado de interpretação de textos, com uma pequena diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de novos textos pelos alunos. Assim, um texto será o primeiro passo para o exercício de produção dos alunos: ele será lido, interpretado, discutido pelos alunos e professor e sua temática servirá para discussões e produção de um texto pelos alunos. Quanto aos assuntos de tais textos, eles estarão ligados aos temas propostos como básicos, para cada série, na prática de produção de textos.

## 2.2 - A prática de produção de textos

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5<sup>a</sup> série para novamente entregá-las ao professor de 6<sup>a</sup> série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhas férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro, "Minha Pátria", e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de 6<sup>a</sup> série passa a pensar que só se escreve sobre estas "coisas".

Para o professor, por outro lado, a decepção em ver textos mal redigidos e aos quais tratou com muito carinho: corrigiu, fez sugestões, etc., mas o aluno não rele o texto anotado, quando não o joga fora na cesta de lixo assim que o recebe...

A proposta que aqui desenvolveremos procurará fugir de tais temas, e, ao mesmo tempo, permitirá que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino que não a cesta de lixo.

Antes de mais nada, é preciso lembar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, fictícia. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto!).

Assim, para fugir a tal aspecto, propomos aos textos produzidos em aula um outro destino. E deste destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo:

a) para os textos produzidos na 5.<sup>a</sup> série: a publicação, mimeografada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesta série.

b) para os textos produzidos na 6.<sup>a</sup> série: organização, como na série anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou coisa mais simples: a organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los;

c) para os textos produzidos na 7.<sup>a</sup> série: organização de jornal mimeografado, da escola ou da série, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, e assim se tornarem financeiramente viáveis;

d) para os textos produzidos na 8.<sup>a</sup> série: organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua

responsabilidade). Sabe-se que os jornais do interior publicam mais "releases" de órgãos governamentais do que matéria produzida em sua própria cidade. É fácil conseguir com tais jornais espaço para a publicação de textos produzidos na escola: aumenta sua venda, pois tanto os pais quanto os colegas vão procurar ler aquilo que o amigo escreveu!

Bem, até aqui pensamos num destino para os textos produzidos, a fim de fugirmos da situação fictícia que é a produção de textos na escola, e ainda não pensamos como produzi-los e em que medida. Vamos a isto, lembrando que a prática de produção de textos será desenvolvida no dia em que dispusermos de duas aulas geminadas (no horário proposto anteriormente, às segundas-feiras).

### 5.<sup>a</sup> série

Nesta série, a atividade de produção incidirá basicamente sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias (ou estórias, se assim preferirem meus leitores!). Como: um aluno, a quem previamente o professor solicitou que pedisse a seus pais, tios, avós, etc. para contar uma história em casa, contará tal história para toda a classe. Nesta aula, este aluno "funcionará" como uma espécie de "monitor": além de contar a história que lhe fora contada em casa (atividade oral da criança), ficará também à disposição dos colegas para perguntas. Ouvida a história, toda a classe passa a escrevê-la em seu "Caderno de Redações". Assim, não se coloca a criança perante o dilema: é preciso fazer uma redação (para o chato do professor de português ...) e não sei o que dizer. Em vez de colocarmos o aluno perante duas dificuldades (criar e escrever), terá apenas uma: escrever.

A cada semana, um novo aluno, uma nova história. Ao final do ano letivo o professor disporá não só de uma antologia de histórias..., saberá também quais são as histórias que os pais, os avós, os tios, etc. contam a seus alunos, e saberá, portanto, um pouco mais da realidade do local onde está situada a sua escola.

Antes de reproduzir alguns relatos de aplicação desta metodologia, gostaria de apontar para duas facetas da proposta:

- a) ao tomar como temas de redações dos alunos histórias "familiares", foge-se ao autoritarismo pedagógico do professor. Afinal, ele também entrara na sala de aula para ouvir uma história que desconhece... Aprenderá com os alunos;
- b) quando sobra tempo (terminado o exercício de produção de textos), o professor poderá aproveitar o tempo para discussões sobre a história (leitura em profundidade), tomando alguns de seus aspectos para debates com os alunos. Em geral, tais histórias estão cheias de superstições (casos de "fantasmas"), preconceitos (contra a mulher, contra o negro, etc.) ou revelam um tipo de vida que está desaparecendo (fatos simples da vida dos avós, dos pais, pescarias, divertimentos que já não existem, etc.). A discussão em aula de tais temáticas interessaria não só no sentido de uma educação formativa, mas também no próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, onde o texto básico será a dissertação, e não se disserta a não ser que se tenha idéias.

Entremeados a tal tipo de atividade de produção de textos, pode-se pensar em produzir textos não narrativos (os dissertativos serão produzidos no debate oral a que me referi na letra "b" acima): escrever textos normativos e textos de correspondência. Como?

- a) textos normativos: algumas das aulas de produção de textos, nesta série, poderão ser

destinadas para os alunos escreverem "as regras de uma brincadeira". Prepara-se na aula de português o lazer da hora de recreio, quando as crianças jogam, e sabem o jogo que jogam. Na aula, então, poderão em grupos escrever as regras de tais jogos. Duas razões para tal tipo de exercício: a primeira para que os alunos aprendam a produzir textos normativos e a segunda para que eles mesmos possam criticar tais textos. Escritas as regras durante a aula, notarão no recreio que o jogo não funciona como eles estabeleceram... Em termos formativos, a preparação do aluno para a percepção de que em sociedade obedecemos regras, e se tais regras não servem para nós, elas podem ser mudadas, como as regras do jogo escritas na aula tiveram que ser mudadas na hora da brincadeira do recreio.

b) correspondência: em aula, poderão os alunos escrever cartas familiares, aprendendo inclusive a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam comigo que não sabia escrever uma carta para familiar distante, e, no entanto, estava no colégio. Tais cartas poderão ser escritas em sala de aula, mas o professor não deve corrigi-las (afinal, há um preceito constitucional que chamaria a isto de violação de correspondência). Uma das possibilidades para este tipo de atividades foi experimentada por duas ex-alunas do curso de Letras da FIDENE (Profa. Maria Eugênia Fiorin, de Catuspe-RS, e Profa. Shirley Reginatto, de Planalto-RS), a partir de proposta apresentada em aula: trocaram entre si endereços particulares de seus alunos, e cada aluno passou a se corresponder com colega de outra cidade. O fato de uma criança de 5ª série receber, por correio, correspondência a ela endereçada, entusiasma-a a continuar escrevendo. Desta forma, as colegas Maria Eugênia e Shirley conseguiram que seus alunos passassem a escrever independente de ser uma atividade escolar.

A estas alturas da exposição, tenho abso-

luta certeza de que uma das questões que o leitor está se fazendo (e me fazendo, portanto) é sobre a avaliação de tal trabalho. Exceto quando a atividade foi de produção de cartas, que deverão ir direto para o correio, os demais textos serão feitos em um Caderno de Redações (sugiro que sejam cadernos simples, do tipo daqueles vendidos pela FENAME). Ao final da atividade, os alunos entregarão para o professor o caderno. A leitura de tais textos será o própria preparação das aulas de "prática de análise linguística", de que tratarei no item 2.3.

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do "lead" jornalístico: quem fez o que com quem, quando, onde, como e por que. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê?) ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?) realizado de tal forma (como?) por algum motivo ou finalidade (por que?). Ao final de uma 5ª série do fundamental, uma história escrita por um aluno deverá conter resposta para estas questões. Evidentemente, o professor não poderá exigir que os alunos apresentem na narrativa escrita, resposta a uma questão para a qual não houve resposta na narrativa oral. Aliás, um, dentre os exercícios que poderão ser planejados na "prática de análise linguística", é o de, precisamente, tentar criar uma resposta para tal. Assim, como as atividades de produção de textos serão semanais, ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso do aluno, independentemente de se organizar um teste ou prova. Aliás, eu não saberia como elaborar uma prova em que se pudesse avaliar objetivamente a produção do aluno na modalidade escrita, sem considerar o processo de aprendizagem realizado durante o bimestre.

Neste sentido, a avaliação não seria do produto, mas do processo. E um texto escrito por um aluno no final de 5ª série que não consiga expressar o fato que narra, sua seqüência, as personagens envolvidas, não terá conseguido fazer um texto narrativo, e tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc. e somente isso).

Prometi alguns relatos. Além da experiência realizada pelas professoras Maria Eugênia e Shirley, a propósito da correspondência entre alunos, a experiência realizada pela professora Neusa Bischoff, em Arroio do Tigre, em seu estágio no final da Licenciatura Curta em Letras (1980), com alunos da 5ª série do fundamental baseou-se na produção, em sala de aula, de histórias contadas por alunos e escritas por toda a classe, merece ser citada. Ao final do estágio (um bimestre), a série publicou "NOSSAS ESTÓRIAS", um conjunto de 12 contos nos quais se encontram não só narrativas de fatos pitorescos, mas também a história da própria família, o tratamento de problemas como o êxodo rural, histórias de pequenos furtos, etc. Todas estas histórias possibilitaram não só o exercício de produção de textos escritos, mas também de discussões de tais temas, e a recuperação da história familiar (a história da imigração da família da Itália para o Brasil). O interessante a notar é que este trabalho se desenvolveu em apenas um bimestre, e que o livrinho não estava pronto no final do período de estágio, tendo os alunos trabalhado fora de classe para finalizá-lo.

Outro resultado que me pareceu interessante foi o obtido pela professora, Lídia Allebrandt, da Escola Francisco de Assis, de Ijuí. Após a primeira experiência em que um aluno contou oralmente em sala de aula a história que lhe fora contada em casa, na aula seguinte muitos alunos apa-

receram com outras histórias, já escritas, para a professora ler... Ora, sabendo-se o quanto os alunos protestam quando lhes é solicitado que façam uma redação em casa (também, sobre cada tema!) o fato de espontaneamente estarem produzindo textos me parece muito importante.

No anexo II destes subsídios transcrevo algumas redações de alunos que passaram pela experiência aqui proposta, especialmente em relação as narrativas.

#### 6.ª série

Nesta série, além da produção de textos na linha metodológica proposta para a série anterior, embora em menor quantidade, a introdução para o exercício de redação se dará através da leitura, interpretação e discussão de textos "textos", cuja temática central nesta série seria a história do Brasil e o noticiário da imprensa. Ou seja, de um lado integrar-se-iam as atividades de Língua Portuguesa com os conteúdos estudados em História, e de outro lado se tomariam fatos contemporâneos para torná-los temas de aulas. As questões do onde e quando começam a se tornar mais importantes.

Dado o tipo de temática, os textos a serem selecionados para a atividade de leitura serão buscados em jornais (inclusive televisivos) e nos próprios manuais didáticos de Estudos Sociais, recorrendo-se aos professores da área, a fim de poder haver integração (e mesmo para fugir de textos criticáveis em função da ideologia que lhes subjaz). Tomemos apenas um exemplo no que tange à história do Brasil: a República de Palmares, em geral tratada em duas linhas nos livros didáticos, mas que durou quase um século.

Metodologicamente, a aula partirá agora do texto escrito para a discussão oral, finalizan-

do novamente em texto escrito, desta feita de produção dos próprios alunos. Os debates orais ; tal como aconteceram na série anterior, incidirão, agora, mais sobre o porquê dos fatos, procurando- se levar os alunos a expressá-los também em seus textos escritos.

Creio que cabe neste momento chamar a atenção dos colegas professores para o fato de que a preparação de suas aulas ocorrerá simultaneamente à sua leitura de jornais, revistas, etc. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores é precisamente sua falta de tempo para a preparação de aulas (afinal, com os salários que recebemos, somos forçados a assumir excessiva carga horária.). No entanto, esta preparação não deve ocorrer como algo paralelo a nossa própria leitura.

Atividades que poderão ser desenvolvidas em aulas de produção de textos: além da organização de um jornal mural da turma, pode-se preparar durante a própria aula "jornais falados", em que cada aluno escreverá uma notícia em seu cader no e a lerá para a classe; organizar palestras de professores da área de Estudos Sociais (afinal, uma das atividades básicas do ensino de língua portuguesa é ouvir); organizar entrevistas com professores sobre temas da história ou do noticiário (local ou nacional); organizar palestras de pessoas mais velhas da própria comunidade, para contarem a história do próprio local, etc.

Além de textos "narrativos" (ou históricos), ainda poderão ser desenvolvidos exercícios de textos normativos e de correspondência. Quanto a esta, manteria nesta série a correspondência familiar de que já tratei anteriormente. Quanto aos textos normativos, incluiria agora também o estabelecimento de regras de trabalho em grupo, isto porque nesta série os grupos naturais já estarão constituídos, e poder-se-á pensar em organizar os "regimentos" próprios de tal trabalho.

lho: quem coordena? por quanto tempo? quem se responsabiliza pelo material? quem controla para que todos falem? etc.

### 7.ª série

Metodologicamente, permanecerá a linha apontada na série anterior: do texto escrito utilizado como pretexto, para a discussão e, posteriormente, para a produção de novo texto sobre a mesma temática. Centraria, no entanto, os temas não mais na história do Brasil e no noticiário de jornais, mas em comentários, editoriais, reportagens (inicialmente curtas), de um lado, e de outro lado textos de ficção: lendas e contos.

Um critério de avaliação dos textos de sétima série: apresentaram no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerentes para o que acontece, embora não seja necessário exigir que o aluno tome uma posição. A partir desta série, não bastará apenas narrar o acontecido: é preciso que se pergunte pelo "por que" do acontecimento. Assim, de uma reportagem sobre seca, por exemplo, poderá-se-á desenvolver com os alunos discussões em torno da ecologia e economia.

Já apontei para possíveis destinos a serem dados aos textos produzidos nesta série. Assim, as atividades girarão em torno da produção do jornal, onde tem lugar não só o noticiário, mas também a produção literária, daí porque da inclusão de textos como contos e lendas para trabalhos nesta série.

Quanto aos outros gêneros (normativo e correspondência), creio que cabe nesta série um estudo de estatutos de grêmios estudantis (se não existir na escola, é um bom momento para fundá-lo). Na correspondência, iniciar trabalhos com ofícios (especialmente o ofício-convite

e o ofício-agradecimento), já que nesta série os alunos em geral são os que lideram as associações estudantis existentes na escola.

É claro que as atividades propostas para as séries anteriores também têm lugar nesta série: palestras de professores, entrevistas, etc.

### 8.ª série

Temática: economia, política e sociedade. É hora também da página policial e, principalmente, do porquê da página policial. Temas como partidos políticos: o que são, por que existem, quais as diferenças. Na literatura: além dos gêneros já trabalhados, também a poesia e suas temáticas.

Nesta série, o problema essencial a ser desenvolvido é no interior do porque, ou seja, a argumentação, coerente e adequada, será a base de todo o trabalho de leitura, discussão e produção de textos. Ao final da 8.ª série, o aluno deverá expressar, num texto, também a sua posição quanto ao problema (e esta posição poderá ser contrária à do professor...). Metodologicamente, o debate, a discussão centralizarão os trabalhos de sala de aula. Os textos serão usados como pretextos para tais discussões. Aqui, fatos servirão de introduções a textos mais dissertativos. A posição do aluno é a conclusão de seu trabalho.

Quanto à correspondência, introdução de cartas de pedido de emprego. Estudo de textos normativos: o regimento da escola. Afinal, a maioria dos alunos encerrará nesta série sua passagem pela escola, e irá participar de clubes, cooperativas, etc. Daí, porque estudar o regimento da escola: sua experiência no interior da própria escola lhe permitirá uma leitura crítica.

Como o leitor deve ter notado, a proposta parte da narrativa (histórias familiares) para

a dissertação, e em todos os momentos a temática provém de fatos mais ou menos conhecidos da classe. Apenas na oitava série o processo da construção do texto dissertativo se completa.

A avaliação do trabalho se baseará quanto a este tipo de atividade, no processo: a comparação entre os primeiros textos e os últimos é que dará o parâmetro para atribuição de uma nota ao aluno.

Gostaria, ainda, de lembrar que aliada à atividade de produção de textos vem ocorrendo a prática de leitura "extensiva": narrativas longas, e todos nós professores sabemos o quanto a leitura é importante para a produção de textos. Embora aparentemente tal atividade esteja um tanto distante da atividade de produção (já que realizada em outro dia da semana), quando o aluno estiver na oitava série terá lido, no mínimo, 30 (trinta) romances ou novelas em sua experiência anterior.

Uma das questões que normalmente professores de Língua Portuguesa têm feito é em termo de saber como aplicar uma proposta desse tipo diretamente por exemplo, na oitava série, já que os alunos não vivenciaram as experiências propostas para as séries anteriores. Parece-me que a saída é desenvolver o que se propôs para a quinta série, sexta e sétima, sem pretender em um ano letivo chegar aos mesmos resultados que poderá alcançar uma turma que tenha desenvolvido todo o projeto.

Questões de ordem prática, tais como: o programa a ser desenvolvido, o fato de os alunos no ano seguinte terem um ensino tradicional, com outro professor, etc. eu creio que só podem ser respondidas levando-se em conta a situação concreta de cada escola. Entretanto, uma coisa me parece fundamental: o compromisso do professor não é com seu colega da série seguinte, e sim com seus 35 alunos. De outro lado, toda a suges-

tão de programa "oficial", não passa de sugestão. O conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua não conhecida não diz que um aluno saiba português. Aliás, estuda-se "sujeito" da oração na terceira série do fundamental e no quarto ano do curso de Letras... Aqui, novamente a resposta do "para quê? ensinamos, a que fiz referência na primeira parte destes subsídios, é que dará a direção de nossa atividade enquanto professores.

No quadro abaixo, resumo a proposta de prática de produção de textos:

TEXTOS	série			
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
NARRATIVOS	Histórias familiares	História do Brasil e noticiário	fatos: comentários. Lendas a contos	economia e política
DESCRITIVOS	- x -	onde/quando	- x -	- x -
DISSERTATIVOS	debate oral "porque"	por que foi assim?	porque dos fatos aparecendo nos textos	argumentação
NORMATICOS	regras de jogos	regras de trabalho em grupo	estatutos de grêmio estudantil	regimento da escola
CORRESPONDÊNCIA	familiar	familiar	ofício	carta-emprego

Embora possa parecer repetitivo, gostaria de re-affirmar que o que se propõe como temática e como atividade numa série não quer dizer que temáticas e atividades propostas nas séries anteriores não possam ser retomadas. Apenas se quer mostrar, no quadro, que a temática apontada seria aquela que nuclearia as atividades e temas da série.

Gostaria também de ressaltar que estamos, até aqui, com um roteiro e algumas sugestões de trabalho em classe, ocupando 3 (três) horas-aula da semana e até o presente momento não precisamos utilizar o livro didático. O material básico necessário: o romance e o Caderno de Redações: Folhas mimeografadas com textos, recortes de jornais (que podem ser obtidos com o jornaleiro, uma vez que dos não vendidos são devolvidos apenas o recorte do título, e o resto (que é o que interessa) vai para papel de embrulho). É claro que estou supondo uma escola em que haja no mínimo um mimeógrafo a álcool, recurso fundamental para atividades em Língua Portuguesa, já que sem texto não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzir textos... Para as escolas que não oferecem sequer este material: eis um bom motivo para reivindicações!

### 2.3 - A prática de análise linguística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividades:

a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escrito", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno na passagem a que nos referimos ao tratarmos da questão da variação linguística; sugerimos

que a função do ensino de português seria oportunizar aos alunos o domínio de mais de uma variedade linguística: o seu dialeto e o dialeto padrão. Assim, a prática de análise linguística será realizada com base nos textos produzidos pelos alunos da turma;

- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura das redações produzidas pelo aluno nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio: "partir do erro para a auto-correção".

Dadas estas colocações iniciais, válidas para a prática de análise linguística em qualquer das quatro séries a que estamos nos referindo nestes subsídios, exporei um conjunto de trabalhos possíveis em cada uma das séries, num "crescendo" de dificuldades, mas tendo presente que o fato de ter sido realizado um exercício sobre um dos temas não significa que o mesmo tema não possa ser retomado em outra oportunidade ou em outra série, in-

clusive.

### 5<sup>a</sup> série

Recordemos que os textos produzidos serão, basicamente, narrativas. A prática de análise deverá incidir sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

#### 1. Problemas de estrutura textual

- a narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?
- a sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada?
- o que está faltando é importante?, torna o texto (história) viável?

Como desenvolver uma possível aula enfrentando problemas de ordem textual: na leitura das redações, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Esta redação será transcrita na pedra (sem erros ortográficos ou de concordância, já que este não é o tema da aula). e a partir de perguntas ao grande grupo reconstruir a história que todos conhecem, confirmando o texto transscrito ou verificando as partes que estão faltando: sua fidelidade ou infidelidade; sua seqüenciação, etc.

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde? Reunem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser fei-

to pela dupla, escrevendo mais um parágrafo, ou reescrevendo toda a redação.

Outra atividade: em grande grupo, o professor apresenta um parágrafo que esteja mal estruturado e o reconstrói com os alunos. Depois, distribui os Cadernos para cada aluno, onde marcou o parágrafo que deve ser reescrito. Atividade individual de re-escrita e, posteriormente, em grande grupo retomar alguns exemplos, transcrevendo tanto o parágrafo inicial quanto o reescrito.

#### 2 - Problemas de ordem sintática

- problemas de concordância verbal
- problemas de concordância nominal
- problemas de regência.

Exemplo de uma aula de concordância verbal: o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal que for encontrando. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com erros de concordância. Pede aos alunos que corrijam a frase (ou várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma redação há um "erro" semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar este "erro" e corrigi-lo. Quando o grupo não o localiza, o professor poderá auxiliar. Uma das formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural - o verbo modificará a de sinância). Daí, para a correta concordância verbal.

#### 3 - Problemas de ordem morfológica

- léxico: adequação vocabular

- conjugação verbal
- formas de plural e feminino

Por "léxico: adequação vocabular" quero dizer tanto problemas relativos ao emprego inadequado de uma palavra que não significa o que o autor está querendo dizer, como também problemas relativos à variação lingüística, exercício que poderá ser feito tentando mostrar a existência de expressões sinônimas na língua padrão, ou outras formas vocabulares em outros dialetos.

Preparamos uma aula sobre "conjugação verbal". Ao ler as redações, o professor irá marcar na margem de cada linha em que houver problema do conjugação verbal (nós sabemos que se trata da conjugação do verbo segundo outra gramática.). Na primeira aula em que trabalhar com este assunto, coloca na pedra alguns exemplos com "erros" de conjugação verbal. Em grande grupo, corrige-os. Suponhamos que uma redação de alunos contenha os seguintes problemas:

- "Os ladrão ponhavam as coisas na Kombi e os polícia interviram. Aí chegou o jipe da delegacia, mas não cabeu todos os ladrão." (texto fictício)

Distribuídos os Cadernos de Redação, marcados na margem, a classe poderá ser organizada em grupos (de no máximo cinco alunos). O primeiro passo será os alunos identificarem os verbos problemáticos em cada uma das redações dos membros do grupo. Caso não consigam, o professor poderá auxiliar. Uma boa "dica" para isto, novamente é substituir o sujeito da oração e pedir que os alunos continuem o texto. No nosso exemplo fictício, os problemas seriam:

ponhavam  
interviram  
cabeu

Feita a identificação (exercício de iden-

tificação de classe gramatical, sem contudo ser necessário o uso de uma metalinguagem "exuberante"), o passo seguinte será definir o tempo. Para tanto, basta os alunos retornarem ao texto se perguntando se o fato já aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer. No exemplo, temos sempre tempo "passado". O terceiro momento da atividade do grupo é ter o "nome do verbo", ou seja, o infinitivo. Para tanto, uma boa "dica" é a conjugação do verbo no futuro, na forma "ir mais infinitivo". No caso, obteríamos: vai pôr (ou ponhar, segundo o dialeto); vai intervir e vai caber. Dados os infinitivos dos verbos, o passo seguinte é o manuseio do dicionário (ou gramáticas) para localizar o verbo em questão e verificar como ele se conjuga no tempo marcado no segundo passo deste exercício.

É claro que se o grupo como um todo der como infinitivo "ponhar", não vai encontrar tal verbo no dicionário, e, automaticamente perguntará ao professor, que dará a resposta adequada. Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em "pretérito", em "futuro do pretérito", em "subjuntivo", etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos alunos.

Em resumo, esta aula teria o seguinte quadro:

- 1º passo: identificação
- 2º passo: identificação de tempo verbal
- 3º passo: infinitivo do verbo
- 4º passo: consulta ao dicionário
- 5º passo: correção do texto.

#### 4 - Problemas de ordem "fonológica"

- ortografia
- acentuação
- divisão silábica

Antes de mais nada, estou consciente de estar classificando sob a rubrica de "fonológico" problemas que a lingüística talvez não tomasse como tais, eu os trataria de forma totalmente diversa daquela aqui proposta. Estou mais preocupado, de fato e neste texto, não com a questão teórica, mas com a prática do ensino na escola de primeiro grau.

Consideremos uma aula sobre ortografia: novamente, a leitura das redações será o preparo das aulas, e novamente o professor marcará na margem de cada linha quando há algum problema de ortografia. Distribuídos os cadernos, os alunos poderão se organizar em grupos e com o auxílio de um dicionário tentarão corrigir os erros apontados pelo professor.

O ensino de ortografia a partir de regras do tipo "a palavra se grafa com 'j' e não com 'g' porque é de origem tupi-guarani" não diz absolutamente nada para o aluno (e também para mim, que desconheço tal origem...).

Muitas das sugestões de aulas aqui feitas já foram testadas; outras resultam de relatos de ex-alunos de cursos por mim ministrados. Basicamente, a prática de análise lingüística, embora sob outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa "oficial" sugerido para as séries finais do fundamental. A aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente.

Nas demais séries, a prática de análise lingüística seguirá o mesmo tom proposto para a 5<sup>a</sup> série, apenas aumentando o grau de dificuldades, embora mantendo a mesma metodologia padrão. Além dos problemas já apontados, poderiam se transformar em tópicos de exercícios nas séries posteriores:

## 6<sup>a</sup> série

### 1 - Problemas de ordem textual

- além dos apontados para a 5<sup>a</sup> série:
  - ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa)
  - passagem de discurso indireto para direto e vice-versa.

### 2 - Problemas de ordem estilística

- transformações simples de orações
- re-escrita de parágrafos

Apenas um exemplo de "estilização" de um texto:

"Era um dia muito frio e todos estavam sentados num fogão e uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender e ele pediu pouso e eles concordaram e deixaram dormir, ofereceram leite comida não aceitou e ele olhou para o lado e viu uma dispensa e disse vou dormir ali nesta cadeira." (de uma redação de aluno)

Trabalho realizado: em grande grupo, com o auxílio da professora, os alunos foram re-escrivendo o texto com o objetivo de excluir o excesso de "es" presentes, chegando ao seguinte resultado:

"Todos estavam sentados ao redor de um fogão porque era um dia muito frio. Uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender. Ele pediu pouso e todos concordaram".

### 3 - Problemas de ordem sintática

Os mesmos apontados para a 5.<sup>a</sup> série, incluindo, dependendo do nível da classe, problemas relativos ao emprego de modos verbais.

### 4 - Problemas de ordem morfológica

Além dos indicados para a 5.<sup>a</sup> série, inclusão de problemas de emprego de pronome pessoais no caso reto e no caso oblíquo.

### 5 - Problemas de ordem "fonológica"

Os mesmos indicados para a 5.<sup>a</sup> série.

### 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série

### 1 - Problemas de ordem textual

Considerando o tipo de textos a serem produzidos nesta série, será importante considerar questões de clareza, objetividade, e fidelidade aos fatos.

Quanto aos demais itens, os exercícios poderão ser sobre o mesmo tipo de problemas, se eles persistirem, evidentemente.

As sugestões aqui registradas são apenas indicações de problemas. É claro que os professores, dada sua situação real de ensino, poderão estabelecer outro tipo de atividade e outras questões. A única coisa que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a inten-

ção da proposta. Neste sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno linguístico. Daí porque o estudo de linguística pelos professores de Língua Portuguesa é essencial para sua prática pedagógica.

Espero que a leitura e principalmente a discussão deste texto inicial sobre o ensino de Língua Portuguesa possa servir como base para outros trabalhos desenvolvidos por colegas. Para cada um dos itens apontados na prática de análise linguística é possível escrever um texto maior do que estes subsídios, fundamentando linguisticamente os exercícios que forem propostos. Não foi esta a intenção destes subsídios: eles deverão apenas servir para discussões tanto de professores da área, quanto para colegas em cursos ministrados. A intenção do texto, já o disse na introdução, é provocar a reflexão de professores de português.

ANEXO I

Listagem de bibliografia para uso na prática de leitura

- narrativas longas -

Esta listagem foi obtida graças a trabalho contínuo realizado por alunos do curso de Letras da FIDENE, nas disciplinas de Língua Portuguesa V (Licenciatura de 1º Grau) e Língua Portuguesa VIII, por mim ministradas em Ijuí-RS, de 1978 a 1981. De uma listagem inicial feita em 1978, tomando como base sugestões do Prof. Antônio Maffi, che gou-se em 1981 à listagem aqui oferecida.

Agradeço a todos que colaboraram na sua feitura.

1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> SÉRIE - 1º G

ANGLUND, Joan Walsh  
Primavera, um eterno começo.  
Amar é um jeito próprio de sentir.  
Infância... tempo de inocência.  
Qual é a cor do amor?  
Um amigo é alguém que gosta de você.  
A manhã é uma criança.

Ed. Cedibra

ANDRADE, Maria Nunes

Cirandinha.  
Conquista.

ALMEIDA, Fernanda Lopes

As aventuras de um macaco.  
O cavaleiro e o velho camelo.  
O pássaro da chuva.  
Óculos para Luzia.  
A pantera negra.  
O gatinho perdido.  
Quando Kidogo Dorme.  
As aventuras de Xisto

Ed. Ática

ALMEIDA, Jandira

O gato que pulava em sapato (Ed. Ática)

AYALA, Walmir

A pomba da paz (Ed. Melhoramentos)

A estrela e a sereiazinha (Ed. Garatuba)  
ANDRY, Andrew  
De onde vem os bebês (Ed. José Olimpo)  
BEBIANO, Elsa  
Coisas de criança (Ed. José Olimpo)  
BÁRBARA, Danúzia  
A borrachinha que queria ser lápis  
BRANDÃO, Maria do Carmo  
Fumacinha (Ed. Comunicação)  
CALDAS, Bonifácio  
O vestido da centopéia (Ed. Ética)  
CAMARGO, Nilton  
Zebra, Girafa e Outros Bichos  
O Veterinário Maluco  
A Centopéia e seu Sapatinho (Ed. Ática)  
CAMARGO, Luis  
Os Pregadores do Rei João (Ed. Ática)

CARVALHO, André  
O Menino e a Nuvem e Outras Histórias.  
CESAR, Camila Cerqueira  
OLAF, O Esquilo do Norte (Ed. Ática)  
CASA SANTA, Lúcia Monteiro  
A Neta da Galinha Ruiva (Ed. Vega)  
DUPRÉ Maria José  
O Cachorrinho Samba na Floresta (Ed. Ática)  
DEFON, Daniel  
Robinson Crusoé (Ed. Melhoramentos)  
FONTES, Ofélia e Narbal  
O Gigante de Botas (Ed. Ática)  
FILHO, José Resende  
Tonico (Ed. Ática)  
GIACOMO, Maria Tereza  
A Lenda da Cobra Grande  
Como surgiu a Noite  
Malazarte e o Urubu Falande  
Uma festa na Selva

Negrinho do Pastoreiro  
 Uirapuru  
 A Origem das Estrelas  
 A Lenda da Mandioca  
 A Festa no Céu  
 A Lenda da Iara.  
 O Bem com o Bem se Paga.  
 O Saci Pererê  
 A Lenda do Guaraná  
 Tahiara-con, a Estrela Vésper  
 O Curupira  
 A Origem dos Bichos  
 A Fruta Desconhecida  
 A Surucucu e o Sapo  
 Os Dois Papagaios  
 Macunaíma  
 O Macaco e o Tigre  
 O Dilúvio  
 A Onça e o Raio  
 Jurupari (Ed. Melhoramentos)

HOHLEFELDT, Antônio

Porã

HOMEM, Homero

O Menino de Asas (Ed. Ática)

HALLETS, Maria

Bichos e Bobagens

JOSE, Elias

As Curtições de Pitu (Ed. Melhoramentos)

LOBATO, Monteiro

Histórias das Invenções  
 Histórias da Tia Nastácia  
 Alice no País do Espelho  
 Alice no País das Maravilhas  
 Contos de Grimm  
 Novos Contos de Anderson  
 Contos de Fadas  
 Fábulas  
 As Botas de Sete Léguas  
 Caçadas de Pedrinho  
 Peter Pan  
 Viagem ao Céu  
 Lagartas e Borboletas (Ed. Brasiliense)

LIMA, Edi

Vaca Invisível  
 A Vaca Voadora

MALFERRARI, Lilia

Camilinha no País da Beleza  
 Camilinha e São Jorge  
 Camilinha no País das Cores  
 (Ed. Melhoramentos)

MAZZETI, Maria

Onde é que moram as Fadas?  
 Coisa de Lata com Choro de Prata  
 Rente que nem pão Quente  
 Chuva que Não Acaba Mais  
 A Baleia que Fala Feito Gente Grande  
 (Ed. Melhoramentos)

MORAES, Vinicius

A Arca de Noé (Ed. José Olimpio)

MARQUES, Maria Marin

Meúda e Pintadinho (Ed. Vozes)

MACHADO, Maria Clara

A viagem de Clarinha  
Seis Pescadores Bobocas  
O Cavalinho Azul  
Pluft, o Fantasminha

MACHADO, Raul

João Teimoso (Ed. Ática)

MACHADO, Juarez

O Segredo da Vida

MARTINS, Martha Maria Resende

Papitoco  
Ponto Un, Ponto Quatro

MASUR, Jandira

O Jogo do Contrário  
Asa Curta (Ed. Ática)

MINERS, Lúcia

Aninha e João (Ed. Ática)

MEIRELES, Cecília

Ou isto... Ou aquilo (Ed. Civilização Brasileira)

NUNES, Lígia Bojunga

Angélica  
Os Colegas

NORONHA, Tereza

Os quatro levam a melhor  
O segredo do Tucumã  
Quem quer ir a Oba-Oba  
A Porta da Aventura  
Férias em Xangri-lá  
Xande, O Grande

PORTILHO, Maria Helena

Retalhinho Branco

PENTEADO, Maria Lúcia

Lúcia Já-vou-indo (Ed. Ática)

PINSKI, Mirna

Zero, Zero, Alpiste (Ed. Ática)

PIROLI, Wander

O Menino e o Pinto do Menino  
(Ed. Comunicação)

PAIM, Alina

Flocos de Algodão

REHFELO, Cremilda

Festa das Formigas

ROCHA, Ruth

O Reizinho Mandão

SILVERSTEIN, Shel

A Árvore Generosa

SALES, Heriberto

O Sobradinho dos Pardais (Ed. Melhoramentos)

SIMON, Romain

A Família Batatão (Ed. Ética)

SAROLDI, Luis Carlos

A Margarida Jardineira e o Adubo Musical  
(Ed. Bloch)

SCHIMID

Pequenos Amigos (Ed. Paulinas)

SPALDING, Ema Hocevar

A Floresta do Veadinho

SOARES, Maria Isabel

Jó e os Produtos da Terra

TORRADO, Antônio

A Cadeira que Sabe Música  
O Pato Patareco de Daniel Adalberto

TENE

A Fantasia  
O Time  
A Pomba  
O Conjunto

A Galinha  
A Peteca  
O Presente  
A Flor  
(Ed. Ática)

VERÍSSIMO, Érico

Os Três Porquinhos Pobres  
Rosa Maria do Castelo Encantado  
As Aventuras do Avião Vermelho  
A Vida do Elefante Basílio  
O Urso com Música na Barriga

WALLEY, Dean

Quem Me Dera

## CONTOS E CANTIGAS BRASILEIRAS

- O Casamento da Raposa
- O Pulo do Gato
- A Panela Encantada
- A Cambuca de Ouro
- Pedro Malazarte e os Porcos
- O Curupira e o Caçador
- O Casamento da Raposa (Ed. Melhoramentos)

## 5.<sup>a</sup> SÉRIE DO FUNDAMENTAL

Teresinha Noronha: A Porta da Aventura; O Segredo de Tucumã; Quem quer ir a Oba-Oba; Tão perto do céu; Férias em Xangri-lá;

Odete de Barros Mott: Aventuras do escoteiro Bila; O mistério do botão negro; O clube do bana-nas; O mistério da boneca.

Eliene E. Ganem: A Fada desencantada; Sigismundo do mundo amarelo.

Lúcila Junqueira A. Prado: O balão amarelo; A terra é azul.

Lúcia Machado de Almeida: Xisto no espaço; Aventuras do Xisto.

Everaldo Moreira Peras: O menino dos óculos de aro de metal

Carlos de Maringny: Os fantasmas da casa mal-assombrada; Detetives por acaso.

Antonieta Dias de Moraes: Magaroa.

Wander Piroli: Os rios morrem de sede; O menino e o pinto do menino; Macacos me mordam; A mãe e o filho da mãe.

Vivina de Assis Viana: O rei dos cacos; O dia de

ver meu pai.

Gilberto Mansur: Asa curta (2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, e 4.<sup>a</sup>)

Mário Quintana: Pé de Pilão

Cyro Martins: Um menino vai para o colégio.

Francisco Martins: Segredos de Taquarapoca.

Lígia B. Nunes: Casa da madrinha.

Erico Veríssimo: Aventuras de Tibicuera; O urso com música na barriga.

Maria José Dupré: A Ilha perdida; Eramos Seis; Coração de Onça.

Graciliano Ramos: Terra dos meninos pelados.

Homero Homem: O menino de asas; Cabra das rocas.

José Carlos Resende: Tonico

Haroldo Bruno: O viajante das nuvens.

Maria Elene Valsch: Tatú marambá.

Ivana Versiani Galery: Revolta das bruxinhas.

Elvira Vigna: A breve história de Asdrubal, o terrorível.

Stella Leonardos: O menino que enganou o gigante.

Maurice Druon: O menino do dedo verde.

Ignácio Loyola: Cães danados (difícil ?)

Luiz Fernando Emediato: Eu vi mamãe nascer

Clarice Lispector: A mulher que matou os peixes

Domingos Pelegrini: O primeiro canto do galo.

Júlio Verne: Obras infantis.

Luiz Jardim: Obras infantis (não a ilustrada)

Monteiro Lobato: Obras Infantis (exceto Alice no país da gramática e Aritmética de Emília - não a ilustrada).

Maria Clara Machado: Pluft, o fantasminha; A viagem

de Clarinha: O Aleijadinho.  
Maria Dinorah: Pinto Verde; A caranguejola do Zeca.  
Antonieta Dias de Moraes: A varinha da caapora.  
Luiz Raul Machado: João Teimoso.  
Marta Azevedo Panuzio: Veludinho.  
Edi Lima: A vaca voadora (toda a coleção)  
José Mauro de Vasconcelos: Rosinha minha canoa ; Doidão.  
Josué Guimarães: A casa das quatro luas.

#### 6<sup>a</sup> SÉRIE DO FUNDAMENTAL

Wander Piroli: os indicados para a 5<sup>a</sup> série  
Lígia B. Nunes: Casa da madrinha; Angélica; Corda Bamba; Os Colegas (?).  
Erico Veríssimo: Música ao longe; Clasissa; Olhai os lírios do campo;  
Um certo Capitão Rodrigo; Ana Terra.  
Francisco Marins: Volta à Serra misteriosa; Experição aos martírios;  
Aldeia sagrada; Terras do rei café.  
Vivina de Assis Viana: O dia de ver meu pai; O rei dos cacos.  
Josué Guimarães: A casa das quatro luas; E tarde para saber (?).  
Maria José Dupré: toda a obra.  
Henry Correa de Araujo: Pivete.  
Raquel de Queiroz: O menino mágico.  
José Mauro de Vasconcelos. O doidão (5<sup>a</sup>). Barro Branco, Banana Brava. Rosinha minha canoa.

José de Alencar: Iracema (?), Guarani; O Gaúcho.  
Adelaide Carraro: O estudante'  
Maria Dinorah: Pinto verde; O catavento; A medida do sorriso.  
Stella Leonardos: O menino que enganou o gigante.  
Clarice Lispector: A mulher que matou os peixes.  
Domingos Pelegrini: O primeiro canto do galo.  
Maurice Druon: O menino do dedo verde.  
Carlos de Maringny Detetives por acaso.  
Isa Silveira Lela: Eles liam romances policiais ; Sem cachimbo nem boné.  
Caio Fernando de Abreu: Pedras de Calcutá (?).  
Cyro Martins: Um menino vai para o colégio.  
Bernardo Guimarães: O seminarista; O garimpeiro.  
José Lins do Rego: Menino do Engenho; Doidinho.  
Orígenes Lessa: E conversando que as coisas se entendem.  
Gilberto Mansur: Asa Curta.  
Joaquim Manoel de Macedo: A moreninha?; O moço loiro.  
Luiz F. Emediato: Eu vi meu pai nascer; Eu vi minha mãe nascer.  
Antonieta Dias Moraes: Mistérios do grande rio.  
Gilda de Abreu: A mestiça.  
Sérgio Raupp: Disco Voador; Lagoa dos Índios.  
Charles Kipper: Os caminhantes malditos.  
Machado de Assis: Helena (difíceis)  
Edi Lima: A vaca voadora; A vaca deslumbrada; A vaca proibida  
Luís Jardim: Façanhas do cavalo voador.

Júlio Verne: Cinco semanas em balão.

Ignácio Loyola: Cães danados.

Elias José: Jogo duro.

José Carlos Resende: Tonico.

Odete de Barros Mott: O mistério do escudo de ouro.

#### 7.<sup>a</sup> SÉRIE

Erico Veríssimo: O resto é silêncio; Olhai os Lírios do campo; Ana Terra; Clarissa; Um certo Capitão Rodrigo; Música ao Longe; Caminhos Cruzados.

José de Alencar: Iracema; Tronco do Ipê; O Guarani; O Gaúcho; Viuvinha; Ubirajara.

Alexandre Dumas: Os três Mosqueteiros (5.<sup>a</sup>)

Bernardo Guimarães: Escrava Isaura.

José Lins do Rego: Menino de Engenho: Doidinho; Moque Ricardo; Fogo Morto.

Raul Pompéia: O Ateneu.

Josué Guimarães: É tarde para saber.

Maria José Dupré: Eramos Seis (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>)

José Carlos Resende Tonico

José de Alencar: O Guarani, O Gaúcho; Iracema.

Joaquim Manoel de Macedo: A moreninha, O moço loiro

Wander Piroli: Todos os indicados nas outras séries.

Bernardo Guimarães: Escrava Isaura.

Maurice Druon: O menino do dedo verde.

Gilda de Abreu: A mestiça.

Morris West: Filha do silêncio.

Ernest Hemingway: O velho e o Mar.

Emily Brontë: O morro dos ventos uivantes.

Alexandre Dumas: O conde de Monte Cristo.

José Mauro de Vasconcelos: Doidão (6.<sup>a</sup> série) Barro Blanco.

Raquel da Queiroz: As três marias; O quinze.

Cyro Martins: Um menino vai para o colégio; Estrada Nova (8.<sup>a</sup>).

Fidélis Dalcin Barbosa: Campos do Bugre.

Jorge Amado: Capitães de Areia

Isa Silveira Leal: O baco e a estrela

Odete de Barros Mott: Justino, o retirante.

Ganymedes José: Quando Florescem os ipês; Pai de todos.

Michel Quoist: Diário de Dany Diário de Ana Maria.

Josué Guimarães: A casa das quatro luas.

Polyana Menina Polyana moça

Aguinaldo Silva: Cristo partido ao meio.

Domingos Pelegrini Jr. Os meninos

8<sup>a</sup> SÉRIE

Cyro Martins: Sem rumo; Porteira Fechada; Estrada Nova.  
Josué Guimarães: É tarde para saber; Enquanto a noite não vem; Dona Anja.  
Erico Veríssimo: Os já citados.  
Jorge Amado: Capitães da areia; Mar morto.  
Graciliano Ramos: Vidas Secas; São Bernardo.  
Saint Exupery: O Pequeno príncipe.  
Machado de Assis: Quincas Borbas; Iaiá Garcia; Dom Casmurro; Helena.  
Karl May: Winiton  
Odete B. Motto: A rosa dos ventos; Os dois lados da moeda; E agora.  
José Lins do Rego: Toda a obra.  
Moacyr Scliar: Doutor Miragem.  
Aluízio Azevedo: O Cortiço; O Mulato.  
Mery Weis: O menino e a canção do vento.  
José de Alencar: Iracema; O Guarani; O Gaúcho; Senhora.  
Wander Piroli: A mãe e o filho da mãe.  
José Mauro de Vasconcelos: Barro Branco; Confissões do Frei Abóbora.  
Lígia B. Nunes: Angélica.  
Raul Pompéia: O Ateneu  
Gilda de Abreu: A mestiça  
José Cândido de Carvalho: O coronel e o Lobisomem (difícil?)  
Raquel de Queiroz: O quinze

Lucília J. de A. Prado: Antes que o sol apareça.  
Genymedes José: Pai de todos.  
Manoel Antônio de Almeida: Memórias de um sargento de Milícias  
Franquelin Távora: O Cabeleira  
José Américo de Almeida: A bagaceira  
Visconde de Taunay: Inocência  
Camilo Castelo Branco: Amor de Perdição; Amor de Salvação  
Erico Veríssimo: Ana Terra; Olhai os Lírios do Campo.  
Moacyr Scliar: O ciclo das águas.  
Ernest Hemingway: O velho e o Mar.

1º ANO DO 2º GRAU

Mário Vargas Llosa: Pantaleão e as visitadoras; Batismo de fogo.  
Machado de Assis: Dom Casmurro; Quincas Borbas; Memórias Póstumas de Brás Cubas.  
Graciliano Ramos: São Bernardo; Vidas Secas; Memórias do Cárcere; Caetés.  
José Lins do Rego: Toda a obra.  
Jorge Amado: Capitães da areia; Mar Morto; Dona Flor e seus dois maridos.  
Erico Veríssimo: Incidentes em Antares; Solo de Clarineta; Senhor Embaixador.  
Cyro Martins: Sem Rumo; Paz nos Campos; Porteira Fechada.  
Moacyr Scliar: Doutor Miragem; Ciclo das águas.  
Alexandre Herculano: Eurico, o presbítero,

Nelson Hoffman: A bofetada.  
Jeferson Barros: Oficial da Noite.  
Márcio Souza: Galvez, o imperador do Acre.  
Gavino Ledda: Pai Patrão.  
Dyonélio Machado: Os ratos.  
Aguinaldo Silva: Cristo partido ao meio  
Lima Barreto: Triste fim de Policarpo Quaresma.  
Assis Brasil: A rebelião dos órfãos.  
Bernardo Guimarães: A Normalista.  
Rubem Fonseca: O caso Morel (difícil)  
Edwin Corein: Triângulo das Bermudas.  
Margaret Mitchell: E o vento levou.  
Camilo Castelo Branco: Amor de perdição

2º ANO DO 2º GRAU

Erico Veríssimo: O tempo e o vento.  
Aluísio de Azevedo: Casa de Pensão  
Antônio Torres: Essa terra; Um cão uivando para a lua.  
Machado de Assis: Toda a obra.  
Moacyr Scliar: Mês de cães danados; Os deuses de Raquel; os Voluntários.  
Cyro Martins: Estrada Nova; Porteira Fechada; Sem Rumo.  
Luiz A. de Assis Brasil: A prole do Corvo.  
João Ubaldo: Sargento Getúlio.  
Josué Guimarães: Qualquer Obra.  
Tania Faillace: O 35º ano de Inês; A fuga.

Jorge Amado: Dona Flor e seus Dois Maridos.  
Graciliano Ramos: Toda a Obra  
José J. Veiga: Sombra de reis barbudos.  
Assis Brasil: Rebelião dos Órfãos  
Autran Dourado: Os sinos da agonia.  
Heury Charrier: Papillon.  
Fernando Namora: Domingo à tarde.  
Jeferson Barros: Oficial da noite.  
Antônio Callado: Quarup; Reflexos de baile.  
Clarice Lispector: A maçã no escuro.  
José Louzeiro: Lúcio Flávio, o passageiro da agonia; Araceli, meu amor.  
Renato Tapajós: Em Câmara lenta.  
Luis A. Assis Brasil: Um quarto de léguas em quatro; A prole do corvo.  
Aurelino Pinto de Figueiredo: Memórias do Coronel Falcão  
João Guimarães Rosa: Sagarana; Corpo de Baile.  
Chico Buarque de Hollanda: Fazenda modelo; Gota d'água; Ópera de malandro.  
Dyonélio Machado: Os ratos; O louco do cati.  
Gavino Ledda. Pai Patrão.  
John Steinbeck: Vinhas da Ira.  
Mário Vargas Llosa: Tia Júlia e o escrevinhador..  
João Antonio: Casa de loucos  
Mário Palmério: Chapadão do bugre.  
Emile Zola: Germinal.  
Morris West: As sandálias do pescador.

Lima Barreto: Triste fim de Policarpo Quaresma.  
José Américo Almeida: A bagaceira  
Octávio de Faria: Tragédia burguesa.  
Maria Carolina de Jesus: O quarto de despejo  
Marques Rebelo: A estrela sobe; Espelho partido.

3º ANO DO 2º GRAU

Jorge Amado: Tereza Batista cansada de guerra;  
Cabriela, Cravo e Canela; São Jorge  
dos Ilhéus; Mar Morto; etc  
Erico Veríssimo: Senhor Embaixador; Incidentes  
em Antares.  
Mário de Andrade: Macunaíma  
Aluísio de Azevedo: Casa de Pensão  
Rubem Fonseca: O caso Morel  
Assis Brasil: Um quarto de léguas em quadro.  
Josué Guimarães: Toda a obra.  
Moacyr Scliar: Mês de cães danados; Os voluntários;  
Os deuses de Raquel.  
João Ubaldo Ribeiro: Sargento Getúlio  
Fernando Namora: O trigo e o joio.  
Renato Tapajós: Em Câmara Lenta.  
Ignácio de Loyola Brandão Zero; Dentes ao Sol.  
Eduardo Galeano: Vagamundo; As veias abertas da  
América Latina.  
Jeferson Barros: Oficial da Noite  
Mário Souza: Galvez o imperador do Acre.  
Dyonélio Machado: Os ratos, o louco do cati.

Nelson Hoffman: A bofetada.  
Jeferson Barros: Oficial da Noite.  
Márcio Souza: Galvez o imperador do Acre.  
João Guimarães Rosa: Grande sertão: veredas (difícil?)

Esta distribuição por série não é fixa.  
Ao contrário. São apenas sugestões, que  
merecem ser complementadas. Nem todos  
os livros citados servem para uso na  
escola de 1º grau. O professor deve -  
rá pesar. Aqui está uma pista de tra-  
balho. É melhor fazer-errar-refazer do  
que ficar de braços cruzados.

## ANEXO II

Transcrição de redações de alunos de Fundamental submetidos à aplicação da proposta aqui apresentada

## OS MIGRANTES

Estória de Carlos H. Kipper (5.<sup>a</sup>  
série  
Publicada em "NOSSAS ESTÓRIAS" -  
Trabalho de aula da Prof.<sup>a</sup> Neusa  
Bischoff - Arroio do Tigre - RS

Uma certa família, vivia no campo.

Um dia, o pai das crianças, que eram sete, disse: - "Vamos para a cidade".

Todos concordaram de ir, pensando que na cidade teriam uma vida melhor e mais fácil.

Venderam tudo o que tinham, para juntar dinheiro.

Então foram para a cidade morar.

Viajaram, viajaram e enfim chegaram, Já naquela noite, dormiram no meio da calçada, porque o dinheiro só tinha dado para a viagem.

De manhã se acordaram e como não tinham o que comer, foram pedir esmolas, de casa em casa.

Assim, já estavam passando fome.

Passaram-se três semanas e morreu uma das crianças, a mais nova, que tinha apenas dois anos.

Um dia, eles pensaram de juntar pedaços de papelão e tábua e construir uma casa. Todos concordaram e foram procurar coisas para construir a casa.

O pai foi ver se encontrava um lugarzinho para erguer a casa. No outro dia, já fizeram a casa, que era pequena, não tinha jeito de casa, mas dava para passar as noites frias daquela época.

Assim acontece com mais pessoas deste mundo, que vêm da colônia morar na cidade, pensando que é melhor.

## INFLAÇÃO - O MONSTRO INDOMÁVEL

Texto de Claudete Bonzanini - 8.<sup>a</sup>  
série  
Publicado em NOSSAS REDAÇÕES -  
Trabalho de aula do Prof. Edemar  
C. da Silva - Ibirubá -.

Inflação, isto mesmo, um monstro que ninguém consegue domar.

Este vem corroendo, pisando, arrasando com a economia dos países, especialmente a do Brasil. Ele, o monstro, é o grande causador da elevação dos preços das mercadorias, dos alimentos, do vestuário...

O principal animal que faz este monstro ir à frente, é o homem.

A sua ganância nunca pára e cada vez mais aumenta o tamanho do monstro.

Há várias causas para o aumento da inflação. Além da citada acima, podemos incluir o modelo econômico adotado no Brasil, a concentração da renda, a ação das multinacionais, o desemprego, o aumento populacional, entre outras.

Com a concentração da renda, há muito nas mãos de poucos e pouco ou nada nas mãos de muitos. Os gananciosos cada vez querem mais e vão arruinando aqueles que nada possuem. Hoje, poucos são os que conhecem carne à mesa.

E o exemplo deve partir de cima. As eletricidades somas depositadas em bancos suíços dariam para pagar uma boa parte da dívida externa do Brasil. Este relato foi publicado em jornal.

Assim como as coisas estão, não sei em quem podemos confiar, e, se não melhorarmos, este monstro não vai parar de crescer, arruinar ainda mais a economia brasileira.

Vamos domar este "monstro" - a inflação.

## UMA VIAGEM DA ITÁLIA

Estória de Edinir Lázzari (5<sup>a</sup> série)  
Publicada em "NOSSAS ESTÓRIAS" -  
Trabalho de aula da Prof. Neusa  
Bischoff - Arroio do Tigre - RS

Certo dia, há muitos anos atrás, a avó de minha mãe veio da Itália, com mais oito pessoas, onde viajava uma criancinha chamada Angelina. Ela tinha apenas 40 dias. Eles viajavam em quatro carroças. Lavaram 86 dias para chegar até o mar.

Ao atravessar o mar, tiveram uma grande tristeza, porque faleceu a criança, que já tinha 04 meses e 06 dias.

Eles não sabiam como enterrar a criança. Os donos do navio disseram:

- Dê a criança para nós, que vamos embalsamar, quando chegarmos ao outro lado, vamos enterrá-la.

Chegando lá, a mãe da criança perguntou por ela, eles responderam:

- A criança desapareceu.

A mãe insistia, insistia que queria ver a criança. Eles disseram:

- Nós jogamos o corpo no mar e os peixes comeram.

Assim, eles muito tristes, seguiram a viagem.

Levaram 360 dias para chegar onde vieram fazer uma nova residência, em Vila Iberama.

As pessoas que viajavam eram as seguintes: a família de Jose Constante Lázzari e seus três filhos e a família de Emília Menegássi Lázzari com seus três filhos.

## BIBLIOGRAFIA

Esta bibliografia tem apenas a intenção de indicar alguns livros de leitura para professores de Língua Portuguesa. Não é completa e tem origens teóricas diversas.

ROULET, Eddy. Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas. SP, Pioneira, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. et al. As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.

GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. Linguística e ensino do português. Coimbra, Livraria Almedina, 1973, (tradução e adaptação ao português de Rodolfo Ilari).

GNERRE, Maurizio. "Linguagem e poder". in. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau - Vol. IV: Variação linguística e ensino da Língua materna. Secretaria de Estado de Educação, São Paulo, 1978.

DIVERSOS. Linha d'Água. Publicação da Associação de Professores de Língua e Literatura. São Paulo, 1980.

COSTA, Iara Bemquerer. Uma análise de problemas ortográficos encontrados em redações de vestibulandos. Ijuí, Cadernos da FIDENE, nº 16, 1980.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. Dispersos. RJ, Fundação Getúlio Vargas, 1975.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre a redação escolar. Ijuí, Cadernos da FIDENE, nº 11, 1977.

ILARI, Rodolfo. "Linguística e ensino da língua". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 22, USP, 1980.

CASTILHO, Ataliba T. de. "Constituição da norma gramatical do português". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 22, USP, 1980.

ROMUALDO, Jonas de Araújo. "Linguagem e estratificação social". Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 2, UNICAMP, 1981.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. N°s 19 e 23 (sobre Redações no Vestibular). 1976 e 1977, respectivamente.

TRABALHOS REALIZADOS POR DOCENTES OU ÓRGÃOS DA FIDENE

I - Série "ESTUDOS"

1. FIDENE/IPP. Área institucional do Plano de Desenvolvimento Integrado de Ijuí. Ijuí, FIDENE, 1971, 67p.
2. FIDENE/IPP. Estudo de Viabilidade de um Hospital. Ijuí, FIDENE, 1971, 28p.
3. FRIZZO, Paulo A. et all. Estudo de Viabilidade: Ramal Ferroviário Catuípe-Santo Augusto. Ijuí, FIDENE, 1971, 163p.
4. FIDENE/IPP. Carta Reivindicatória de Santo Augusto. Ijuí, FIDENE, 1972, 27p.
5. FIDENE/IPP. Produtividade em Ijuí, Ajuricaba e Augusto Pestana: Diagnóstico. Ijuí, FIDENE, 1972, 56p.
6. MARQUES, Mario Osorio. Trigo e Região - Um Estudo de Caso. Ijuí, FIDENE, 1972, 100p.
7. CALLAI, Helena. A Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. Ijuí, FIDENE, 1973, 43p.
8. FIDENE/IPP. Código Tributário da Prefeitura Municipal de Santo Augusto. Ijuí, FIDENE, 1973, 60p.
9. FIDENE/IPP. Colégio Presidente Getúlio Vargas - Três de Maio RS: Diretrizes de Planejamento. Ijuí, FIDENE, 1973, 128p.
10. FIDENE/IPP. Escoamento da Produção e Inadequação do Sistema de Transportes: O caso da COTRIJUT. Ijuí, FIDENE, 1973, 79p.
11. FIDENE/IPP/IEP. Análise de uma Experiência de Educação: Projeto Braga. Ijuí, FIDENE, 1974, 213p.
12. FALKEMBACH, Elza Maria et all. Avaliação dos Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, Ciências e Letras. Ijuí, FIDENE, 1975, 228p.

13. FIDENE/IPP. Coronel Bicaco, Braga e Redentora: Financiamento e Modernização Agrícola. Ijuí, FIDENE, 1975, 60p.
14. FIDENE/IPP. Censo Sócio-Econômico das Despesas Ijuenses. Ijuí, FIDENE, 1975, 19p.
15. FIDENE/IPP. Plano Diretor de Santo Augusto: Diretrizes de Desenvolvimento Urbano. Ijuí, FIDENE, 1975, 15p.
16. FIDENE/IPP. Santo Augusto: Caracterização Sócio-econômica. Ijuí, FIDENE, 1975, 102p.
17. FIDENE/IPP. Fundação de Integração. Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado. Ijuí, FIDENE, 1976, 48p.
18. FIDENE/IPP. Parque de Exposição e Lazer: Pesquisa de Opinião. Ijuí, FIDENE, 1976, 37p.
19. GOMES, Roberto. Saúde Integral: Projeto Piloto. Ijuí, FIDENE, 1976, 51p.
20. GOMES, Roberto. Saúde Integral: Uma Proposição aos Comerciários. Ijuí, FIDENE, 1976, 78p.
21. BASSO, Irani P. Administração de Materiais numa Instituição de Ensino Superior. Ijuí, FIDENE, 1977, 106p.
22. FIDENE/IPP. Agropecuária Regional - Subsídios para Estudo. Ijuí, FIDENE, 1977, 44p.
23. DOTTI, Sotero. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí - Estrutura e Funcionamento, Experiência Educacional. Ijuí, FIDENE, 1977, 94p.
24. FIDENE/IPP. Diagnóstico das Condições dos Serviços de Saúde na Região Polarizada por Ijuí. Ijuí, FIDENE, 1977, 98p.
25. FIDENE/IPP. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de São Luiz Gonzaga. Ijuí, FIDENE, 1978, 344p. 1 vol.
26. FIDENE/IPP. DGE-38 - Caracterização Sócio-Econômica. Ijuí, FIDENE, 1978, 193p.

27. FIDENE/IPP. A Formação de Professores em Cursos de Regime Especial: Subsídios para uma Análise da Experiência da FAFI - FIDENE. Ijuí, FIDENE, 1979, 97p.
  28. COTRI-CeCA. Resultados Econômicos do Cultivo da soja - 1978/1979. Projeto COTRI-CeCA. FIDENE, CeCA, 1980.
  29. COTRI-CeCA. Resultados Econômicos do Cultivo do Trigo 1979. Projeto COTRI-CeCA. FIDENE, CeCA, 1980, 47p.
  30. COTRI-CeCA. Uso de Fertilizantes e suas Respostas Econômicas nas Culturas de Trigo e Soja - 1977 / 1980 na região atingida pelo Projeto de Administração Rural. COTRI-CeCA, FIDENE, 1981, 29p.
  31. COTRI-CeCA. Resultados Econômicos do Cultivo da Soja - 1979/1980. COTRI-CeCA, FIDENE, CeCA, 1981, 54p.
- II - SÉRIE "CADERNOS"
1. SALVADOR, Angelo Domingos. Uma Introdução ao Ensino. Ijuí, FAFI, 1965, 66p.
  2. SALVADOR, Angelo Domingos. Opções para os Cursos de Formação de Professores. Ijuí, FAFI, 1969, 70p.
  3. FIDENE: Uma Presença Ativa na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, FIDENE, 1970, 70p.
  4. NOGUEIRA, Eduardo P. Peres. Modelo Teórico de Projeto e Pesquisa. Ijuí, FIDENE, 1971, 54p.
  5. BUSSMANN, Antônia Carvalho. Currículo: Instrumento para a Aprendizagem. Ijuí, FIDENE, 1972.
  6. FIDENE: Integração para o Desenvolvimento pela Educação. Ijuí, FIDENE, 1973.
  7. FRIZZO, Paulo Afonso. Análise de Funções, Constituições, Descrição e Especificação de Cargos. Ijuí, FIDENE, 1973, 61p.
  8. FALKEMBACH, Jorge. Noções de Cálculo Infinitesimal. Ijuí, FIDENE, 1973, 73p.

9. RASIA, José Miguel. A Prática Pedagógica e a Reprodução das Relações Sociais de Produção. Ijuí, FIDENE, 1977, 32p.
10. GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Área de Ciências na Escola Brasileira de 1º Grau. Ijuí, FIDENE, 1977, 60p.
11. ILARI, Rodolfo. Uma Nota sobre a Redação Escolar. Ijuí, FIDENE, 1977, 21p.
12. FRANTZ, Telmo Rudi. Evolução da Agropecuária no Planalto Gaúcho. Ensaio de Interpretação Histórica. Ijuí, FIDENE, 1979, 54p.
13. BRUM, Argemiro Jacob. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro. Ijuí, FIDENE, 1980, 142p.
14. BAGATINI, Idemir Luiz e COSTA, Eunice Antonia. Introdução à Lógica. Ijuí, FIDENE, 1980, 60p.
15. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. A Avaliação por Objetivos. Ijuí, FIDENE, 1980, 95p. 3ª edição ampliada.
16. COSTA, Iara Bemquerer. Uma Análise de Problemas Ortográficos Encontrados em Redações de Vestibulandos. Ijuí, FIDENE, 1980, 48p.
17. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. A Educação formal em debate. Ijuí, FIDENE, 1981, 67p.
18. GERALDI, João Wanderley. Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª Série. Ijuí, FIDENE, 1981, 70p.

### III - Série "TESES"

1. FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Funções Sociais da Habitação do Operário de Origem Rural no Município de Porto Alegre. Tese de Mestrado - IEPE - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1971.
2. GRZYBOWSKI, Cândido. Estudo da Participação em Grupos de Experiência Comunitária de Ijuí, Rio Grande do Sul - Brasil. Tese de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.

3. SANTIN, Silvino. Etre et Langage Chez Maurice Merleau Ponty. Tese de Doutorado. Université de Paris - IV - Sorbonne, 1974.
4. REDIN, Euclides. Permissividade e Educação em Carl Rogers. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1975.
5. MASSAROLO, Adelino. Barreiro - Estudo de uma Comunidade Rural. Tese de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas, 1977.
6. FAGUNDES, José. Bozano: Uma Escola da Comunidade. Tese de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas, 1977.
7. FRIGOTTO, Gaudêncio. "O Desempenho Escolar nas Escolas do SENAI - Uma Educação de Sistemas Educacionais". Tese de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas, 1977.
8. BELATO, Neyta Oliveira. Mudanças Ocorridas no Setor Urbano em Função da Modernização da Agricultura: O Caso de Santo Augusto. Tese de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas, 1977.
9. POSSENTI, Sírio. "Algumas Considerações sobre o Problema da Abstração de Representações Fonológicas". Tese de Mestrado - Universidade de Campinas, 1977.
10. BICALHO, Hamilton. "Acoplamento Lazer-Filme Fino". Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (SP), 1977.
11. CENTENARO, Iralino Fidêncio. "Teoria das Funções Recursivas e Aplicação à Lógica". Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 1977.
12. PERUZZOLO, Adair Caetano. Visual-Comunicação Eficaz ou Controle da Comunicação. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977.
13. SOSTISSO, Ivo. Composição Social do Espaço Urbano de Porto Alegre. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.
14. BRAMBILLA, Primo Manuel. Introdução dos Perímetros. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (SP), 1978.

15. ZANON, Lenir Basso. Estudo dos Efeitos Tóxicos de Dimetilditiocarbonato de Zinco em Mitocondrias Isoladas do Fígado. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Paraná, 1978.
16. PUPIM, Oriens Deonísio. Estudo do Movimento e Tempo nas Indústrias Metal - Mecânicas de Porto Alegre. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.
17. GERALDI, João Wanderley. Se a Semântica Fosse Também Pragmática... ou para uma Análise Semântica dos Enunciados Condicionais. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - SP. 1978.
18. COSTA, Iara Bemquerer. O Acento em Português: Estudo de Algumas Mudanças no Modelo da Fonologia Gerativa. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - SP. 1978.
19. FRANTZ, Lori Maria. L'Identité Nationale Chez Ricardo Rojas. Tese de Mestrado - Université de La SorbonneNouvelle - Paris III - 1978.
20. FRANTZ, Telmo Rudi. Les Couches Sociales Dans L'Evolution de L'Agriculture Des Municípios D'Ijuí, Ajuricaba Et Augusto Pestana - Rio Grande do Sul - BRASIL. Tese de Mestrado. Institut d'Etude du Développement Economique et Social, Université de Paris I, Panthéon Sorbonne. 1978.
21. GRISON, Antônio José. Coeficientes Médios de Despesas, por Categoria Económica e por Função, para Municípios Gaúchos. Tese de Mestrado - EBAP - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
22. BAGGIO, Adelar Francisco. Explicação da Renda da Operação Agrícola do Município de Ajuricaba - RS - BRASIL. Tese de Mestrado IEPE - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 1978.
23. GALEAZZI, Denise T. H. Avaliação do desempenho do professor. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.
24. FRITZEN, Carmem Granell. La Carne en Zaragoza. Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Letras de Zaragoza, Espanha, 1970.
25. LAZZAROTTO, Danilo. Ordem Religiosa e Desenvolvimento - Os Capuchinhos em Ijuí. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.
26. RASIA, José Miguel. Ideologia e Progresso na Lavoura de Café: 1870 - 1900. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1978.
27. SIMONIAN, Lígia T. L. Terra de Posseiros: um estudo sobre as políticas de terras indígenas. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981.
28. FARACCO, Carlos Alberto. A Hipótese Lexicalista: Considerações Teóricas e Empíricas. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 1978.
29. SILVA, Deonísio. O Palimpsesto de Rubem Fonseca: Marcas de Violência e Erotismo em Feliz Ano Novo. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1980.
30. NEIS, Hélio. Metáforas em Iracema e Diva. Proposição de uma Tipologia do Romance de Alencar. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do RS. 1980.
31. AVERBUCK, Lígia Morrone. Cobra Norato e a Revolução Caraíba. Tese de Mestrado, Instituto de Letras da UFRGS, 1979.
32. FRANTZ, Maria Helena. "Erico Veríssimo: O Senhor Embaixador - Interpretation". Tese de Mestrado - Westfälische Wilhelms - Universität Münster, 1980.
33. GUEDES, Marymarcia. Estudo Descritivo e Comparativo de Fonologia do Dialetos Mbyá da Língua Guarani. Tese de Mestrado - UNICAMP, 1978.
34. SILVEIRA, João Carlos C. Investigação da Polarização de Ondas Eletromagnéticas refletidas por meios não homogêneos. Tese de Mestrado - Universidade da

- Amizade dos Povos P. Lumumba, Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, Moscou , URSS, 1979.
35. CASTRO, Luiz Tharsy D. de. "Dados Estatísticos referentes à Varíola. Mortalidade - Mobilidade e Letalidade no Estado de São Paulo (1958-1968)". Tese de Mestrado - Universidade de São Paulo, Faculdade de Higiene e Saúde Pública, 1968.
36. VIEIRA, Regina Beatriz B. Anticorpos Anti-Hla em Soros de Multiparasitas. Tese de Mestrado - Escola Paulista de Medicina, SP. 1977.
37. ZAGO, Nadir. O Professor Unidocente na Área Rural - Um Estudo de Caso. Tese de Mestrado - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1980.
38. BECK, Nestor Luiz. The Liberation of the Creature: A Study of the Interpretation of Romans 8:19 - 23 by Representative Lutheran Theologians. Tese de Mestrado - Concordia Graduate School, St. Louis , Miss, USA, 1967.
39. . Faith and Works: A Study of Articles IV-VI and XX of the Augsburg Confession (1950). Tese de Doutorado - Concordia graduate School, St. Louis, Miss, USA, 1973.
40. GERALDI, Corinta Maria Grisolia. "Subsídios para Análise de Contradições Presentes no Ensino de Matemática - 5ª a 8ª série do 1º Grau". Tese de Mestrado, UNICAMP, 1980.
41. SCHENINI, Pedro Carlos. Avaliação dos Métodos de Controle Financeiro nas Cooperativas de Produtores Rurais das Regiões do Planalto Médio: Alto Uruguai, Missões e Campos de Cima da Serra. Tese de Mestrado, UFRGS, Faculdade de Ciências Econômicas, 1977.
42. CLEBSCH, Teodoro. O Duplo Enfoque Contábil e Administrativo no Sistema de Custos de Óleos Vegetais. Tese de Mestrado - UFRGS, Faculdade de Economia , 1981.
43. MEDEIROS, Renato Borges de. Efeito do Nitrogênio e da População de Plantas sobre o Rendimento de Matéria Seca Teor e Produção de Proteína Bruta de Sorgo e Milheto Forrageiros. Tese de Mestrado , UFRGS, Faculdade de Agronomia, 1972.
44. CABERLON, Iride. Flora Bacteriana Predominante na Secreção Nasal em Pessoal de Enfermagem que presta Assistência ao Cliente nos Centros Cirúrgicos, em Hospitais de Porto Alegre. Tese de Mestrado - UFRGS, 1973.
45. DUARTE, Luiz José Varo. Avaliação das Características Nutricionais de Gestante no Terceiro Trimestre de Gravidez. Tese de Mestrado - Universidade de Puerto Rico, USA, 1975.
46. FRITZEN, Olavo. Concreción Psicométrica de la Inteligencia a partir del I.G.G. Tese de Mestrado - Pontificia Universidad de Salamanca, Salamanca , Espanha, 1979.
47. PERARO, Maria Adenir. Estudo do Povoamento, Crescimento e Composição da População do Norte Novo do Paraná de 1940 a 1970. Tese de Mestrado - Universidade Federal do Paraná, 1976.
48. GERTZ, René Ernaine. Os Teuto-Brasileiros e o Integralismo no Rio Grande do Sul. Contribuição para a Interpretação de um Fenômeno Político Controverso. Tese de Mestrado, UFRGS.
49. . Politische Auswirkungen der Deutschen Einwanderung in Südbrasilien. Die Deutschstämmigen und die Faschistischen Stimmungen in den 30er Jahren. Tese de Doutorado, Universidade Libre de Berlim (Oc.), 1980.
50. GOMES, Mércio Pereira. The Ethnic survival of the Tenetehara Indians of Maranhão - Brazil. Tese de Doutorado, Universidade da Florida, EEUU, 1977.
51. PESSINE, Francisco Benedito Teixeira. Estudo Teórico sobre os momentos dipolares de metilaminas - fosfinas seus adutos comborano e sobre a formação .

- dos adutos entre fosfinas e borano. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, SP. 1974.
52. . Efeitos em misturas gasosas de Tricloreto de boro etuleno oca - sionados por radiação IV de um laser, descargas e Téticas e aquecimento. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas - SP. 1980.
53. MEDEIROS, Marlula Moura de. Estradas de Ferro e Ensino Industrial - Um Estudo de Caso. Tese de Mestrado - IESAE - Fundação Getúlio Vargas - RJ. 1980.
54. ABREU, Zuleica Pinho de. Curriculum para a Formação de Professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Série do 1<sup>o</sup> Grau - Proposta Metodológica. Tese de Mestrado - IESAE - Fundação Getúlio Vargas - RJ. 1978.
55. LOPES, Antonio Romero. Solução Pertubativa da Equação de Fronsdal, para o Efeito Stark no Hidrogênio. Tese de Mestrado - Universidade de São Paulo SP. 1970.
56. MALDANER, Otávio Aloísio. Reação da 2-Fenil-1 - Azi - rina diante de compostos de Ferro. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - SP. 1980.
57. BÜHLER, Erno Alfredo. Contribuição ao Conhecimento da Herpetofauna do Rio Grande do Sul-Brasil. Tese de Doutorado, Universidade do SAAR - Alemanha Ocidental. Saarbrücken, 1974.
58. FRANTZ, Walter. Cooperação Institucionalizada entre uma Instituição do Ensino e uma Cooperativa: Um Estudo de Caso e Convenio COTRIJUT-FIDENE - Brasil. Tese de Doutorado - Westfälische Wilhelms - Universität - Münster. Alemanha. 1980.
59. NOGUEIRA, Ester Wayne. Estudo dos Estilos Gerenciais em Pequena e Média Empresas. Tese de Mestrado . EBAP - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro . 1968.

60. NOGUEIRA, Eduardo Perceverano Peres. Motivação para o Trabalho sob a perspectiva Gerencial. Tese de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria - RS, 1976.
61. DHEIN, Rivaldo Albino. Efeitos de Períodos de Irrigação e Épocas de Corte sobre a Produção de Materia Seca e Proteína bruta em Alfafa (*Medicago sativa, L.*). Tese de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.
62. LUNARDI, Noemí. Transformação Curricular do Ensino em Enfermagem, segundo as Exigências da Reforma no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1972.
63. FRANTZ, Telmo Rudi. Les granjas de blé et soja: genèse et évolution d'un groupe d'agriculteurs capitalistes sur le plateau du Rio Grande do Sul - Brésil. Tese de Doutorado - Institut d'Etude du Développement Economique et Social - Université de Paris I - Sorbonne- Paris. 1980.
- IV - Série "CADERNOS DO MUSEU"
1. COLOSSI, Nelza. Tenente Portela. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE, 1969. 19p.
2. LAZZAROTTO, Danilo. Sete Povos das Missões. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE, 1<sup>a</sup> edição 1970, 2<sup>a</sup> edição 1972, 27p.
3. CALLAI, Jaeme Luiz. Mostra Comemorativa do 83º Aniversário de Ijuí. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE, 1973, 19p.
4. Mostra Comemorativa do 84º Aniversário de Ijuí. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE , 1974.
5. CUBER, Antônio. Nas Margens do Uruguai. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE, 1975 , 45p. (tradução de Cândido Grzybowski).

6. LAZZAROTTO, Danilo. História de Ijuí. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE, 1977, 40p.
7. Mostra Comemorativa dos 20 Anos de Ensino Superior. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana", 1977. 20p.
8. SIMONIAN, Lígia T. L. A Defesa das Terras Indígenas. Ijuí, FIDENE, 1979, 150p.
9. SIMONIAN, Lígia T. L. Visualização: Estado Expropria e Domina Povo Guarani e Kaingang. Ijuí, FIDENE, 1980, 50p.
10. SIMONIAN, Lígia T. L. Arquivo Kaingang/Guarani/Xetá. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana" / FIDENE, 1981, 101p.
11. PREISSLER, Leonilda M., Lazzarotto, Danilo e AIMI, Tania M. 20 Anos de Museu 1961/1981. Ijuí, Museu Antropológico "Diretor Pestana"/FIDENE. 1981, 67.

**V - TRABALHOS DE DOCENTES DA FIDENE PUBLICADOS EM EDITORAS DO PAÍS**

1. LAZZAROTTO, Danilo. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Sulina, 1971.
2. SALVADOR, Angelo Domingos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica. Porto Alegre, Sulina, 1970.
3. SALVADOR, Angelo Domingos. Iniciação ao Ensino. Porto Alegre, Sulina, 1965.
4. MARQUES, Mario Osorio e BRUM, Argemiro Jacob. Uma Comunidade em busca de seu caminho. Porto Alegre, Sulina, 1972.
5. DOTTI, Sotero. Psicologia da Adolescência. Uma Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Sulina, 1973.
6. PERUZZOLO, Adair Caetano. Comunicação e Cultura. Porto Alegre, Sulina, 1972.
7. MARQUES, Mario Osorio. Sociologia Geral. Ijuí, FIDENE, 1978.
8. LAZZAROTTO, Danilo. Antropologia. Porto Alegre, Sulina, 1974.

9. PACHECO, Eliezer Moreira. Colonização e Racismo. Rio de Janeiro, Artenova, 1978.
10. PACHECO, Eliezer Moreira. O Povo Condenado. Rio de Janeiro, Artenova, 1978.
11. SILVA, Deonísio da. Estudo sobre a Carne Humana. Curitiba, Hoje, 1975.
12. SILVA, Deonísio da. Exposição de Motivos. Rio, Artenova, 1976.
13. SILVA, Deonísio da. Cenas Indecorosas. Rio de Janeiro, Artenova, 1976.
14. SILVA, Deonísio da. A Ferramenta do Escritor. Rio de Janeiro, Artenova, 1978.
15. SILVA, Deonísio da. A Mesa dos Inocentes. Rio de Janeiro, Artenova, 1978.
16. PACHECO, Eliezer Moreira. Relações Étnicas Numa Zona de Colonização Europeia. Santa Rosa, Faculdade Dom Bosco, 1973.
17. PACHECO, Eliezer Moreira. Teoria e Prática da Formação Intensiva de Professores. Santa Rosa, Faculdade de Dom Bosco, 1972.
18. SILVA, Deonísio da. Um Novo Modo de Narrar. São Paulo, Livraria Cultura Editora, 1979.

**VI - TRABALHOS PUBLICADOS PELA FIDENE**

1. BRUM, Elaine Cristina. Gotas da Infância. Ijuí, FIDENE, 1978.
2. MAFRA, Inge Jost. Educação Artística, Um Programa para 2º Grau. Ijuí, FIDENE. 1980.
3. SILVA, Soeli Maria Schreiber da. Contos Brasileiros Antologia da FIDENE. Ijuí, FIDENE, 1981.
4. MATTE, Ana Cristina Fricke. Pegadas. Ijuí, FIDENE, Escola de 1º Grau "Francisco de Assis", 1981.

5. Associação Nacional de Apoio ao Índio. Procurando -  
material didático para alunos de primeiro grau; su  
gestões. Ijuí, FIDENE, 1981.
6. FIDENE - Grupo de Assessoria ao Professores Rurais .  
Série Caminhos... 4 vol. Ijuí, FIDENE, 1981.



**FIDENE** - Fundação de Integração, Desenvolvimento  
e Educação do Noroeste do Estado

---

Rua São Francisco, 801 — Caixa Postal, 860 e 142 —  
— 96700 - IJUI - RS Brasil