

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONFRONTOS ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS: PRIMEIROS PASSOS DA SEGUNDA ETAPA

*Maria Luci de Mesquita Prestes**

*Greice Zenker Peixoto***

Resumo: Neste artigo pretendemos mostrar os resultados finais da primeira etapa de nossa pesquisa, intitulada *Gramáticas Pedagógicas: confrontos entre propostas e práticas*, em que pudemos constatar que nenhuma gramática pedagógica publicada no Brasil atinge plenamente os propósitos de um ensino calcado no texto e no discurso. Na seqüência relatamos as atividades de análise e de coleta de textos realizadas no início da segunda etapa da pesquisa, envolvendo questões referentes às diversas concepções de gramática e às variedades e mudanças lingüísticas.

Palavras-chave: gramática pedagógica, teorias do texto e do discurso, ensino-aprendizagem de língua.

Abstract: In this paper the final results of the first part of our research are presented, which have shown that no pedagogical grammar published so far in Brazil has completely fulfilled the purposes of a teaching practice based on text and discourse. We then report on the activities of text analysis and text collection which were performed at the beginning of the second part of the research. These activities involved

* Professora do Departamento de Letras das Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA).

** Acadêmica do Curso de Letras da FAPA (BIC - FAPERGS). Colaboraram na primeira etapa: Eduardo Rosa de Almeida (BIC - FAPA). Janice Cravo Piccoli (Pesquisadora Voluntária - FAPA).

issues related to several conceptions of grammar and to linguistic varieties and changes.

Key-words: pedagogical grammar, text theory, discourse theory, language learning and teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa começou a ser repensado em especial a partir da década de 1980 no Brasil, buscando-se uma nova orientação: sair de um ensino em que, de um lado, se trabalhavam leitura, interpretação e produção textual (redação) e, de outro, sem que se mantivesse relação alguma com estas questões, a gramática, descontextualizada, portanto, e trabalhada em palavras e/ou frases isoladas.

Faz-se necessário, para seguir essa nova orientação, ter no texto o instrumento de análise lingüística, pois a língua, seja na sua modalidade oral seja na escrita, precisa ser analisada em uso. E esse uso só se efetiva em textos. Entretanto, como colocar isso em prática?

Eis a questão: encontramos várias abordagens teóricas sobre o ensino de gramática, mas poucas que procuram colocá-las em prática. Entre estas que buscam pôr em prática uma nova perspectiva de ensino gramatical, encontram-se coleções de livros didáticos e gramáticas que podemos chamar de pedagógicas, já que se destinam especialmente a alunos dos ensinos fundamental e médio e, invariavelmente, não se limitam a apresentar conteúdos, mas trazem também exercícios sobre eles.

Geralmente, o que podemos perceber, numa primeira visão, é que tanto esses livros didáticos quanto essas gramáticas, apesar de se proporem textuais e se dizerem de acordo com as novas tendências lingüísticas, ainda mantêm determinadas sistemáticas que não se enquadram nessas novas propostas.

Nossa pretensão, então, foi realizar uma análise mais aprofundada e criteriosa dessa relação entre a que se propõem os materiais didáticos e como eles colocam em prática seus propósitos. Por uma questão de operacionalização, delimitamos nossa pesquisa às gramáticas pedagógicas.

Temos conhecimento de que outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no sentido de analisar o que dizem os conceitos trazidos por gramáticas de diversos tipos. Nosso objetivo não foi analisá-los nessa perspectiva, mas observar como eles são apresentados e que tipos de exercícios são elaborados para "fixá-los", restringindo-nos, como já referido anteriormente, às gramáticas pedagógicas, nas quais procuramos verificar de modo mais aprofundado e criterioso se há coerência entre o tipo de abordagem a que elas se propõem e como são expostos os conteúdos e os exercícios.

Neste trabalho que ora apresentamos, procuraremos dar uma idéia do que foi levantado na primeira fase (2001-2003) do projeto *Gramáticas pedagógicas: confrontos entre propostas e práticas*, desenvolvido na FAPA, e do que estamos empreendendo na segunda fase, iniciada neste ano de 2004.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quanto ao ensino de gramática na escola, de acordo com Neves (1991), o objeto de análise em nível pedagógico deve ser a língua em funcionamento, pois a compartimentação da gramática, vista como disciplina desvinculada do uso da língua, tem-se constituído em um dos grandes obstáculos para a própria legitimação da gramática como disciplina integrante do ensino da língua portuguesa.

Ainda, conforme a autora: "Considerando que a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto, cabe considerar a natureza dessa unidade, natureza que determinará a postura de análise e as bases de operacionalização" (Neves, 1991, p. 50).

Para Neves (1997), não se pode tratar da gramática sem levar em conta o sistema. Isso não quer dizer, entretanto, oferecer aos alunos o sistema, arranjado em esquemas e paradigmas, pois um contato de tal tipo consegue, quando muito, uma atuação desses alunos como meros repetidores, já que é só refletindo sobre a língua que se pode alcançar com clareza o sistema que a regula.

Com relação a como vem sendo trabalhada a gramática no meio escolar, segundo Perini (2000), os objetivos da disciplina estão mal colocados; a metodologia, a *atitude diante da matéria*, é inadequada; e a matéria - a gramática que se ensina na escola, não a gramática considerada como disciplina racional - carece de organização lógica.

Ainda, quanto ao modo como se vem ensinando gramática na escola, Neves (1991, p. 42) resume assim algumas questões levantadas em uma pesquisa que realizou com professores dos ensinos fundamental e médio do estado de São Paulo:

Tudo se passa como se o aluno estivesse na sala de aula para uma de duas atividades totalmente apartadas: 1) exercitar a linguagem estruturando/representando/comunicando experiências, ou no outro pólo, interpretando experiências comunicadas (redação e leitura com interpretação) e 2) tomar conhecimento do quadro de entidades da língua, especialmente classes, subclasses e funções, e tomar conhecimento do que se considera bom uso da língua (gramática).

Neves (2000) também reforça que a escola abdica da reflexão e continua a repetir chavões, oferecendo para exame, mesmo quando se utiliza de textos, frases soltas, sem atentar para o real funcionamento dos elementos a serem estudados e propondo exercícios que se constituem em simples rotulação e subclassificações de entidades.

Quanto ao estudo de gramática, Neves (2000, p. 72) observa:

- . que estudar gramática é refletir sobre o uso lingüístico, sobre o exercício da linguagem;
- . que o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis - falados e escritos - mas é, também, a própria atividade lingüística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação;
- . que, afinal, a gramática rege a produção de sentido.

Diante de um ensino de gramática feito de forma descontextualizada, privilegiando a metalinguagem, há quem defenda que não se deve ensiná-la. Acreditamos, contudo, que essa não deva ser a questão. Faz-se necessário discutir e tentar chegar a um consenso sobre para que ensinar gramática e como fazê-lo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do ensino fundamental, tanto os de primeiro e segundo ciclos como os de terceiro e quarto, salientam que, sendo o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua o imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem centrar-se nas atividades epilingüísticas - referentes à reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação - como caminho para conscientizar-se e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. Partindo-se daí é que se devem introduzir progressivamente os elementos para uma análise de caráter metalingüístico - voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização dos elementos lingüísticos.

Um trabalho nessa perspectiva, conforme Prestes (1996, p. 197), leva os alunos "a perceber o domínio dessa gramática como instrumento de interação social, a manejá-la com adequação, produzindo textos apropriados a diferentes situações comunicativas, e a entender o porquê de eles terem aulas de Português."

Quanto ao que ensinar na escola, Bagno (2000 e 2001, grifo do autor) responde concisa e rapidamente: "devemos ensinar a **norma-padrão**". Salienta ele que é a favor de um ensino crítico da norma padrão, "dando-se espaço ao **maior número possível de manifestações lingüísticas**, concretizadas no maior número possível de **gêneros** textuais e de **variedades** de língua" (Bagno, 2001, p. 59, grifo do autor).

Para Vygotsky (1989), a gramática parece, a princípio, ter pouca utilidade prática, pois, diferentemente de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades aos alunos, chegando mesmo alguns a dizerem que seu ensino poderia ser abolido. Mas o autor replica essa idéia. Para ele, "o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança" (p. 86).

Ainda, conforme Vygotsky (1989, p. 86-87), a "criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola [...], mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente".

Neves (2000, p. 52) também se mostra favorável ao ensino de gramática. Ela argumenta que

ensinar eficientemente a língua - e, portanto, a gramática - é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam - exercem a linguagem, usam a língua - para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar ou escrever não têm nada que ver com gramática.

Travaglia (2003, p. 18) prega o seguinte:

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos), [...] será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Este ensino terá que ser estruturado não como um estudo e trabalho que encara a gramática como uma teoria a ser utilizada em análises lingüísticas. Este ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos lingüísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o estudo das condições lingüísticas da significação.

As idéias até aqui expostas são reforçadas nos PCN de ensino médio relativos a Códigos, Linguagens e suas Tecnologias:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.

[...]

Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese.

2 CORPUS

O corpus da primeira parte da pesquisa constituiu-se de 34 gramáticas pedagógicas publicadas em primeira edição ou em reedição por editoras brasileiras a partir de 1999.

Observamos que a data de 1999 objetivou garantir a atualidade das obras, cujos títulos foram levantados a partir de consultas a catálogos de editoras (impressos ou virtuais).

Observamos ainda que fazem parte do corpus sete gramáticas publicadas antes de 1999 e que, embora não tenham sido reeditadas, permanecem no mercado.

3 ITENS ANALISADOS

Na análise das gramáticas foram considerados os seguintes itens:

- a) A gramática menciona destinar-se a algum tipo de público específico?

- b) Que informações trazem a apresentação e/ou a contracapa e orelha(s) com relação aos propósitos da gramática e/ou sua orientação teórica?
- c) A gramática apresenta referências bibliográficas? Essas referências contemplam os propósitos e/ou a orientação teórica da gramática?
- d) A gramática contém textos?
- e) Se contém textos, de que tipologia¹ eles são?
- f) De que modo os conteúdos são exemplificados?
- g) De que modo os exercícios são apresentados?
- h) Com relação aos conteúdos, para que os textos são utilizados?
- i) Com relação aos exercícios, para que os textos são utilizados?
- j) A remissão aos textos é feita de que forma (óbvia ou reflexiva)?
- k) Quais são os tipos de exercícios propostos pela gramática?
- l) Que objetivos têm os exercícios?
- m) A ordem de apresentação dos conteúdos leva em consideração outros conteúdos como pré-requisitos?
- n) Os conceitos apresentados seguem aqueles propostos pela gramática tradicional ou procuram considerar questões relativas à lingüística?
- o) Levando em conta uma perspectiva lingüística, que pressupostos teóricos se podem perceber?

4 ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Analisado o corpus, pudemos constatar, entre outras questões, o que segue:

- a) Todas as gramáticas apresentam textos, mas em nenhuma os textos completos superam o conjunto formado por fragmentos de textos, frases e palavras. A ocorrência maior em relação à tipologia é de textos literários, publicitários, charges e quadrinhos.
- b) Nenhuma gramática usa os textos com exclusividade na apresentação dos conteúdos e na formulação dos exercícios. Mesmo aquelas em que se constata uma quantidade considerável de textos trazem conteúdos e exercícios baseados apenas em palavras ou frases isoladas e descontextualizadas.
- c) Quando é feita remissão a textos, a predominância é de uma remissão feita de forma óbvia, sem que o aluno possa refletir sobre a língua em uso. Exemplo disso temos no ANEXO

¹ Sem entrarmos no mérito da distinção entre gênero e tipologia, adotamos a seguinte classificação: textos literários, jornalísticos, publicitários, técnico-científicos, charges/quadrinhos. Deixamos ainda, na ficha de análise das gramáticas, um item aberto para outras possibilidades de tipos de textos.

B, que apresenta exercícios em que o texto serve apenas para se retirarem palavras cuja única função é constituírem-se em instrumentos de mera identificação e classificação.

d) Quanto aos tipos de exercícios, as questões propostas são, na maioria, do tipo perguntas e respostas ou de preenchimento de lacunas.

e) Em relação aos conteúdos, a utilização dos textos, quando é feita, geralmente é para introduzir conceitos, sendo que, na maioria das vezes, trata-se, na realidade, do uso do texto como pretexto, ou seja, deles retiram-se termos que servem apenas para explicar um conteúdo, sem abordar a funcionalidade desses termos no texto. Ou ainda, mesmo que se faça algum tipo de reflexão, em alguma parte, traz-se um conceito pronto, em que a relação com o texto se dá de modo não tão explícito, como aparece na parte inferior do ANEXO A.

f) Nenhuma gramática deixa de trazer conteúdos vistos sob a perspectiva da gramática tradicional. Por exemplo, em todas vamos encontrar primeiro a morfologia, com a estrutura, a formação e as classes de palavras; depois, a sintaxe, com as funções sintáticas vistas num capítulo e as orações subordinadas correspondentes a essas funções em um outro capítulo, dando a entender apenas implicitamente a relação entre elas.

g) Quanto a abordagens sob uma perspectiva lingüística, pode-se perceber que:

- a Sociolingüística, em especial no tocante às variedades lingüísticas, é a trabalhada de maneira mais significativa;

- questões relativas à Lingüística Textual (com metalinguagem própria desta abordagem) aparecem em poucas gramáticas.

h) Quanto às referências bibliográficas, 66,7% das gramáticas as apresentam, sendo que, no que tange a obras relativas à lingüística, ressaltam-se referências predominantemente a Mattoso Câmara Júnior e a Celso Luft. São consideráveis também, embora não no mesmo nível desses autores, referências a Ingedore Koch e a Dino Preti. Como se pode perceber, ainda não se consideram muito as obras mais recentes.

Com esta pesquisa, pudemos constatar a existência de muitos avanços nas gramáticas pedagógicas que se encontram no mercado atualmente no Brasil, como a presença de textos de tipologias variadas e algumas abordagens que levam a algum tipo de reflexão, como podemos constatar no ANEXO A; contudo, tanto as que se propõem como as que não se propõem a seguir as tendências das teorias do texto e do discurso apresentam conteúdos e exercícios de maneira descontextualizada (ver ANEXOS A e B). Pudemos constatar ainda que as gramáticas pedagógicas que se propõem a seguir as teorias do texto e do discurso, embora em níveis diferenciados, não atendem plenamente a esses propósitos.

5 ATIVIDADES INICIAIS DA SEGUNDA ETAPA

Nossa pretensão, nesta segunda fase da pesquisa, é elaborar uma gramática pedagógica que venha preencher as lacunas por nós constatadas. Para alcançarmos nosso intento, dentre as atividades iniciais que estamos desenvolvendo, estão as que seguem.

Como consideramos que o usuário de nossa gramática pedagógica deve ter conhecimento da existência das diversas concepções de gramática, nossos primeiros estudos orientaram-se no sentido de mostrar-lhe inicialmente essa diversidade.

Vimos como pertinente abordar, após esse assunto, questões relativas às variedades lingüísticas. Nossos estudos feitos nesse sentido não se restringem a uma visão apenas sincrônica, como pudemos constatar na grande maioria das gramáticas que analisamos. Procuramos considerar essas variedades também em uma perspectiva diacrônica, mas sem nos engessarmos em uma ordem cronológica rígida. Vemos como ideal a idéia de Tarallo (1986) de propor uma "viagem pelo túnel do tempo da língua portuguesa", em que se pode ir e vir no momento e no lugar em que se desejar.

Acreditamos que, estabelecendo-se esse vínculo entre variedade e mudança, passa-se a ver a história e o passado como reflexos do presente, estruturando-se e funcionando dinamicamente. Em tal perspectiva, pretendemos, com essa parte abordada em nossa gramática, reforçar uma idéia constante em Prestes (2001) sobre o importante contributo que pode trazer à formação dos alunos, em qualquer nível - e, por conseguinte, isso pode ser estendido a qualquer interessado em estudos relativos à sua gramática -, um estudo dinâmico no qual

se trate de questões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, etc. envolvidas na evolução e no estágio atual de nossa língua, levando esses alunos a *(re)descobrirem* o Brasil e os outros países ou territórios em que se fala português, e - por que não? - a sua própria identidade (Prestes, 2001, p. 81, grifo do autor).

Também estão sendo coletados textos de diversos gêneros em jornais, revistas e outros meios para dar suporte às questões teóricas levantadas nos estudos empreendidos. Tais textos destinam-se à elaboração de atividades relativas tanto aos conteúdos quanto aos exercícios.

CONCLUSÃO

O que trouxemos até aqui, mesmo com relação à segunda etapa do projeto, é apenas uma parcela do trabalho que estamos desenvolvendo no intento de produzir uma gramática pedagógica que seja fruto de uma pesquisa de cunho acadêmico. Gostaríamos de ressaltar que tudo o que produzirmos ao longo dessa etapa será aplicado, antes da sua publicação, em situações reais de sala de aula. Isso será feito por alunos do curso de Letras da FAPA em suas atividades de estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000. 1 CD-ROM.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Gramática Reflexiva**. São Paulo: Atual, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

PERINI, Mário A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: _____. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 47-56.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola? In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.) **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 109-128.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A língua portuguesa em uma perspectiva histórica: propostas de trabalho, em um processo dinâmico, para os três níveis de ensino. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 19, p.73-87, jan./abr. 2001.

_____. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 17, p.189-198, 1996.

TARALLO, Fernando. **A perspectiva sociolingüística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.


VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A - Exemplo de abordagem de conteúdo em gramática pedagógica (Cereja e Magalhães, 1999, p. 46)

Capítulo 4

Sons e letras

Leia esta tira:



O QUE VOCÊ APRENDEU NO PRIMEIRO DIA DE AULA?

QUE "B" E "A" FAZEM "BA"

NO COMEÇO PODE NÃO PARECER MUITO EXCITANTE...

MAS TE PREPARA PARA OS DISSÍLABOS!

(Luis Fernando Verissimo. Aventuras da Família Brasil — Parte II. Porto Alegre: L&PM, 1993. p. 30.)

- 1 No 1º quadrinho, o avô pergunta ao neto o que ele aprendeu no primeiro dia de aula.
 - a) Que sons da língua o menino aprendeu?
 - b) Esses dois sons juntos, nesse contexto, constituem uma palavra? Por quê?
- 2 Considerando a fala do 2º quadrinho, levante hipóteses: você acha que o menino tem a mesma opinião do avô?
- 3 O avô tem a intenção de consolar o neto.
 - a) Considerando a forma verbal *prepara* e a palavra *dissílabos* em sua fala no 3º quadrinho, você acha que ele conseguiu seu objetivo?
 - b) O que provoca o humor no quadrinho?

O QUE É FONOLOGIA?

Fonologia é a parte da gramática que estuda os sons da língua quanto à sua função no sistema de comunicação lingüística, quanto à sua organização e classificação. Também cuida de aspectos relacionados à divisão silábica, à ortografia e à acentuação das palavras, bem como indica a forma adequada de pronunciar certas palavras, de acordo com o padrão culto da língua.

46

ANEXO B - Exemplo de abordagem de exercício em gramática pedagógica (Cereja e Magalhães, 1999, p. 51)


EXERCÍCIOS

Leia este texto para responder às questões de 1 a 3:

Romeu e Julieta

A mais célebre história de amor, escrita por William Shakespeare e encenada pela primeira vez em 1596, teve várias versões no cinema. Desta vez, a trama se passa nos anos 90 e, no lugar da romântica cidade italiana de Verona, o cenário é a fictícia praia de Verona, na Califórnia, Estados Unidos. Os personagens Romeu (Leonardo DiCaprio), Julieta (Claire Danes) e as respectivas famílias rivais, Montecúpio e Capuleto, participam de festas alucinantes com direito a *show* da *drag queen* Mercúrio (Harrold Perrineau), o amigo de Romeu, e de brigas de gangues no melhor estilo dos filmes de ação. Mas o texto original e o amor foram mantidos, lindos!

(Claudia, set. 1997.)



Leonardo DiCaprio e Claire Danes em cena do filme *Romeu e Julieta*.

- 1 Identifique no texto duas palavras que contêm dígrafo.
- 2 Classifique quanto ao número de sílabas estas palavras do texto: trama, vez, história, respectivas, romântica.
- 3 Identifique, nas palavras abaixo, as *oxítonas*, as *paroxítonas* e as *proparoxítonas*.

célebre — história — romântica — festas — estilo — original

Encontros vocálicos

Encontro vocálico é a união de fonemas vocálicos — vogais ou semivogais —, em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes. Há três tipos de encontro vocálico:

hiato

É o encontro de duas vogais. Como só pode haver uma vogal em cada sílaba, as vogais dos hiatos ficam sempre em sílabas diferentes.

du	as	ca í da	enjo ar
vogal + vogal	vogal + vogal	vogal + vogal	vogal + vogal

ditongo

É o encontro de uma vogal e uma semivogal. Pelo fato de uma semivogal sozinha não poder constituir sílaba, não se pode dividir o ditongo silabicamente. Veja como são formadas as sílabas destas palavras:

canção	faixa
vogal + semivogal	vogal + semivogal

Os ditongos podem classificar-se em:

- **crescentes:** quando pronunciamos primeiro a semivogal e depois a vogal (do som mais fraco para o mais forte).

história = semivogal /y/ + vogal /a/
- **decrecentes:** quando pronunciamos primeiro a vogal e depois a semivogal (do som mais forte para o mais fraco).

couro = vogal /o/ + semivogal /w/

51