

PARA UMA PEDAGOGIA DA EXPRESSÃO ESCRITA

Gilberto Scarton

O presente trabalho é a Introdução da Dissertação de Mestrado em Letras, apresentado no dia 12 de dezembro de 1975. Pela seriedade da pesquisa e pela defesa da Dissertação o candidato obteve a nota máxima.

Os leitores da Revista Letras de Hoje poderão ter uma idéia do trabalho ao ler a Introdução.*

1.1 Introdução Geral

Nunca se valorizará suficientemente a linguagem. A civilização humana em todas as suas manifestações e em toda a sua história se estrutura em termos de signos. O universo humano é um universo de linguagens, um universo de comunicações. Dentro desse contexto, o homem é um ser semiológico, vale dizer, um ser-comunicação. A interação, assentada essencialmente na interdependência simbólica, é a alavanca que move e rege a vida humana, plasmada e tornada possível na e pela **linguagem**, nas suas múltiplas e variadas realizações.

A marcha da evolução do homem no planeta é uma longa caminhada que pode ser descrita através da recriação de linguagens. A forma falada que se perde nas origens do homem da pré-história; a escrita embrionária que estende suas raízes a épocas remotíssimas, estampada em cavernas pelo homem do Paleolítico superior; a escrita ideográfica encontrada entre os nativos da América Central, África, Polinésia e Austrália (Diringer, 1968, p. 24), por fim, a escrita fonética, representam estágios marcantes de transformação cultural.

Em todos os tempos o homem tem-se preocupado com a linguagem. Com efeito, há mais de dois milênios e meio, pelo menos, conforme Mounin (1970, p. 25) realiza-se uma reflexão con-

* Nota da Redação.

tínua em relação à sua natureza, origem, estrutura e funcionamento. O perfil histórico das observações e investigações lingüísticas vai desde os antigos hindus, gregos e romanos até a estruturação da ciência lingüística nos séculos XIX e XX.

No momento atual, o estudo científico da linguagem não se limita apenas à Lingüística, mas interessa a psicólogos, antropólogos, sociólogos e a todos quantos se dedicam à pesquisa da comunicação. Ao mesmo tempo, atenção especial vem sendo dada à aplicação desses conhecimentos na metodologia do ensino das línguas em geral, de tal forma que qualquer didática que se julgue aconselhável a seguir não pode ignorar os resultados decorrentes dessas investigações.

O ensino do idioma nacional, por outro lado, é um problema sério e como tal deve ser encarado pelas autoridades competentes, lingüistas e professores responsáveis. Tais problemas são de natureza diversa e vão desde os que dizem respeito à falta de estudos sistemáticos e atualizados da língua materna, conforme Houaiss (1960, p. 40), Cunha (1964 p. 13), Câmara (1969, p. 10), até os que se referem às práticas pedagógicas e materiais didáticos empregados no processo da aprendizagem.

O presente estudo tenciona contribuir para a pesquisa na medida em que oferece dados relativos às deficiências no desempenho lingüístico de alunos que concluíram o 1.º grau, com vistas a uma revisão de objetivos e metodologias do ensino de nossa língua.

1.2 Fundamentação Teórica

O lugar da Língua Portuguesa nos currículos de 1.º e 2.º graus, em nossas escolas, como matéria obrigatória, está bem estabelecido por longa tradição e seu valor não é questionado por ninguém.

O art. 4.º § 2.º da Lei 5692 dá ênfase especial ao estudo da língua:

"No ensino de 1.º e 2.º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento da comunicação e expressão da Cultura Brasileira".

Do mesmo modo, ninguém nega a importância da boa linguagem. Fator de categorização social, dela procuram se aproximar todos quantos ascendem na escala social, não ignorando que ela define o indivíduo, qualificando-o ou desqualificando-o. Da mesma forma que, como observa Siegfried (apud Machado Filho, 1974, p. 40), o homem bem educado se veste com elegância ou pelo menos com correção, o homem bem educado intelectualmente também se exprime com idêntica correção e, se possível, com a mesma elegância.

Ninguém ignora, também, que a comunicação escrita, na sociedade moderna, desempenha papel de vital importância. Vale lembrar que nossa civilização é ainda marcada pela linguagem gráfica e a nossa cultura é uma cultura de livros, embora a linguagem falada assuma importância cada vez maior ao impacto dos meios audiovisuais da comunicação de massa.

Dentro da linguagem escrita, a tarefa escolar denominada de composição ocupa ou deveria ocupar lugar de destaque.

Para Kitzhaber (apud Staub, 1974, p. 40) o estudo da composição é central em qualquer esquema educacional. Arapoff (apud Staub, 1974, p. 47) vê no conhecimento de seu mecanismo um dos conhecimentos mais importantes, uma vez que são continuamente exigidos dos alunos de cursos superiores resumir conferências e leituras, elaborar ensaios, compor trabalhos e relatórios. Gaya (1965, p. 41), não vacila em apontar como objetivo primordial do trabalho docente, acima de todos os conhecimentos gramaticais ou literários que possam ser transmitidos aos alunos, o desenvolvimento e o cultivo da habilidade de expressão, habilidade que se integra na personalidade, permanecendo através dos anos, servindo para distinguir o homem culto do inculto.

Disso se conclui que os grandes objetivos a serem atingidos no ensino da Língua Portuguesa não devem ser outros que não os preconizados pela Reforma, segundo parecer n.º 853/71 do Conselho Federal de Educação:

"A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral."

Em que pese, no entanto, tudo que foi dito até agora, a má qualidade das comunicações escritas de grande parte de nossos alunos parece ser um fato real, observado, comprovado e que ninguém põe em dúvida. Com efeito, a imprensa escrita do país tem insistentemente veiculado, nos últimos anos, notícias e comentários a respeito da pobreza vernácula verificada nos estudantes das novas gerações. Corção (1969, p. 4), por exemplo, põe entre as crises do século a crise da língua, dizendo não ser a menos grave e afirma que é raríssima a pessoa no Brasil que saiba escrever um bilhete com uma oração subordinada. César (1971, p. 6), referindo-se ao nível das provas vestibulares, disse desconhecerem os candidatos, na sua imensa maioria, o trivial, ou seja, pontuação, flexão verbal, concordância e ortografia das palavras correntes, ignorando ainda os termos mais corriqueiros. "O Estado de São Paulo" (apud César, 1973, p. 6), em editorial, depois de transcrever as respostas de um aluno, repletas principalmente de erros de ortografia, denuncia estar faltando nesse e em tantos casos um

curso primário ou um móbrel universitário. Veiga (1973), sob a epígrafe "A pobre e má linguagem do homem moderno", retrata o mesmo quadro. Montello, (1974) ao examinar duzentas provas de Português nos exames de seleção ao curso de diplomacia ao Itamarati, também dá seu depoimento, referindo-se à penúria dos instrumentos da expressão. Athayde (apud Corrêa, 1975, p. 10 — 1) assevera que a ignorância verificada nos jovens universitários, em matéria de Português, é um abismo sem fundo.

Na verdade, essa defesa da boa língua, isto é, as críticas contra os maus tratos que se infligem a ela são bem antigas. Há mais de cinquenta anos atrás, "O Estado de São Paulo" (apud Cruz, 1955, p. 561) lamentava o desleixo, a incuria, o pouco caso com que se tem tratado a Língua Portuguesa. Tal incuria, no dizer do jornal, é criminosa e ameaça a beleza e a pureza de nossa língua. Veiga (1958, p. 43 — 4) disse com precisão que nunca esteve melhor desde o descobrimento do Brasil.

É preciso esclarecer ainda que o problema relativo ao mau uso da língua materna não é apenas regional ou nacional, mas mundial. Na França, Ball (1971, p. 9) refere-se à crise dos meios de expressão dizendo que a indigência do vocabulário e as incorreções morfológicas e sintáticas já não são próprias dos alunos de escola primária, mas atingem tanto os alunos dos dois ciclos do ensino secundário, como os estudantes de Letras e Ciências. Em entrevista ao jornal madrilenho "Informaciones", Seco 1969, p. 44 — 5) afirma que os espanhóis terminam o "bachillerato" (2.º grau) sem saber expressar-se com regular precisão, tanto na forma oral como na escrita, agora, como no passado. Ugarte (1965, p. 25 — 7) faz inúmeras referências ao baixo nível ortográfico no mundo, enfocando a situação da França, Espanha e Estados Unidos. Congressistas presentes ao II Congresso Internacional para la Enseñanza del Español (Cubells, 1971, p. 95) realizado em Madri, de 25 de janeiro a 3 de fevereiro de 1971, reconhecem a deficiente formação ortográfica dos estudantes de espanhol ao ingressarem na universidade. Em consonância ao que se afirmava há pouco, Carvalho (apud Veiga, 1973,) admite a universalidade do problema quando assegura estar se verificando, em todos os países, um empobrecimento progressivo da linguagem, tanto oral como escrita.

Os depoimentos acima citados, no entanto, parece que são, em muitos casos, por mais justos e necessários, simples constatações da realidade, limitando-se a pôr em relevo ou censurar o mau uso que se faz da língua, quando seria hora de uma atitude mais positiva e científica no sentido de investigar as causas e pesquisar as deficiências verificadas nas áreas de ensino, em seus diversos graus, primeira medida para a elaboração de programas mais eficientes no ensino da língua materna. Nesse sentido, poucos levam a sério

inúmeras ponderações de lingüísticas e professores esclarecidos quando insistem, como Back (1973, p. 197), que o melhor programa de Português é aquele que tem, como um dos objetivos, corrigir os erros, depois de levantados e classificados, dentro da respectiva área ou escola. Oferecendo subsídios à Reforma do Ensino, Castello (1974, p. 165) compartilha da mesma opinião quando afirma ser preciso que o professor faça o diagnóstico dos erros mais comuns, tornando-os objeto de estudo mais cuidadoso. Labov (in Fonseca & Neves, 1974, p. 78 — 9) refere-se a esse método, ressaltando-lhe a importância. Fernandes (1971, p. 101) igualmente acentua a necessidade do conhecimento concreto da linguagem dos discentes par auma definição de programas tendentes a corrigir os desvios e as deficiências. Por seu turno, Rodrigues (1966, p. 9) põe em relevo a contribuição imprescindível que a investigação lingüística deve fornecer aos pedagogos na elaboração de materiais adequados dentro da programação do ensino, quando se refere à necessidade de se conhecer não apenas as diferenças regionais da língua culta, mas também as diferenças entre a língua efetivamente utilizada pelos alunos e a culta que se pretende ensinar.

Evidencia-se assim que a primeira tarefa do professor ou do lingüista, em qualquer comunidade, é do tipo descritiva. Há pouco que se planejar enquanto não se tiver uma descrição do comportamento lingüístico dos alunos. Há que se determinar, de início, o nível atual e planejar, a seguir, o nível desejado. Não se pode, conseqüentemente, como muitas vezes vem sendo feito, organizar um planejamento "a priori". Os exercícios ou conteúdos serão diferentes em função das necessidades específicas da classe, escola ou região, levando-se assim em consideração as variações lingüísticas decorrentes de múltiplos fatores, entre os quais, conforme Head (1973, p. 67) figura o conhecimento imperfeito e/ou incompleto da língua e as diversidades das fontes ou modelos de aprendizagem.

Mas em nome de que princípio corrigir a forma de expressão de alguém? A questão deve ser respondida de acordo com uma visão realística do que seja o fenômeno língua, linguagem. Schaff (1968, p. 308 — 9), em nota de rodapé, transcreve, para linguagem, inúmeras definições de estudiosos, havendo em muitas delas, como denominador comum, a preocupação de enfatizar o caráter de comunicação de que ela se reveste. Para Halliday et alii (1974, p. 99), uma língua é um contínuo de dialetos dentro das fronteiras lingüísticas de um Estado. A definição põe em evidência uma de suas características mais importantes — a da variabilidade que, ao lado de sua invariabilidade natural, constitui-se no fenômeno sistematizado por Jakobson (1967, p. 185) como "o princípio das invariáveis nas variações" ou, na expressão de Schuchardt (apud Carvalho 1967, p. 297) "a unidade na variedade e a variedade na

unidade". Essa variabilidade se apresenta em múltiplas direções e tem sido apresentada, com fins didáticos, conforme Vandresen (1973, p. 6), através da figura de um cubo que dimensiona os sentidos das variações em termos de profundidade, largura e altura. A de profundidade diz respeito às variações de ordem diacrônica. Nesse particular, seria um truísmo repetir-se a famosa declaração de Heráclito de Éfeso de que tudo no mundo se encontra em perpétua mudança. Um indivíduo atento às peculiaridades do idioma descobre facilmente que os hábitos lingüísticos de seus predecessores diferem dos seus atuais, compreendendo que uma língua não se fixa nunca e é, conforme a imagem de Victor Hugo (Wartburg, 1958, p. 220) como o mar, oscilando continuamente. Ao fator geográfico, dentro da dimensão de largura, se devem as variedades lingüísticas ou os aspectos regionais de uma mesma língua que se costuma designar por dialetos, elaborados ao longo do tempo, dentro de uma comunidade lingüística menor, inserida no seio de outra mais extensa. A terceira dimensão, a de altura, caracteriza os diversos comportamentos lingüísticos relacionados com a estrutura social, dando origem às variedades culturais ou socioculturais, o que tem atraído a atenção de muitos estudiosos, dentro do terreno da Sociolingüística, oferecendo um largo campo de pesquisa.

A diversidade originada por esta última dimensão se encontra relacionada, em princípio, de acordo com Bright (in Fonseca Neves, 1974, p. 17 — 22) a três fatores: a dimensão do emissor, a do receptor e a da situação social. A identidade social do emissor determina as variedades sociais ou os dialetos de classe, onde, conforme já se disse, as variações se correlacionam com a estratificação social. Não é, no entanto, conforme Seco (1972, p. 231) a classe social em si mesma que determina as diferenças no uso da língua, mas o nível cultural que habitualmente está associado a ela, pois sem dúvida, são por demais desiguais as oportunidades de educação de que dispõem os integrantes das diversas classes. A segunda, que corresponde à identidade social do receptor, traz como implicação a escolha do tratamento e a busca da adequação. A última dimensão condicionadora, a da situação social ou contexto, engloba todos os elementos possíveis no ato da comunicação, excluindo a identidade dos indivíduos envolvidos. Não é preciso grande esforço, apenas para citar Halliday et alii (1974, p. 111), para observar-se que a atividade lingüística, nos vários contextos em que se realiza, diferencia-se, em termos de adequação, aos vários tipos de situação: um comentário esportivo, um serviço religioso ou uma lição escolar são, lingüisticamente, inteiramente distintos. Mas aqui também, cumpre ressaltar, que não é o fato ou a situação a respeito da qual se fala que determina a escolha, mas a convenção segundo a qual um determinado uso lingüístico é adequado a uma situação.

Dentro da infinidade de casos de variações lingüísticas, Carvalho (1967, p. 304 — 12) coloca em polos opostos dois tipos nitidamente distintos de comunicação e que denomina de estilo coloquial e estilo refletido, correspondendo essencialmente à distinção que se faz habitualmente entre língua falada e escrita. Caracteriza o estilo coloquial como meio de exteriorizar conteúdos cognitivos relativamente pobres que se destinam aos fins práticos e imediatos da comunicação cotidiana, realizando-se, assim, com um mínimo de consciência em relação à escolha das formas lingüísticas, sem preocupação nenhuma com as normas gramaticais. Por outro lado, o estilo refletido é apresentado com características diametralmente opostas.

O código escrito, na verdade, se caracteriza por todas as possibilidades de subordinação, por um apuro maior no seu sistema verbal, verificando-se sólida coerência na estrutura frasal, quando, na língua oral, pode fragmentar-se e mesmo ficar inacabada (Genouvrier & Peytard, 1974, p. 225). A frase, nas condições da língua escrita, sem a ajuda do ambiente envolvendo o falante, o ouvinte e o assunto, sem a ajuda da mímica, da entonação, do ritmo, tem de ser mais concatenada e logicamente construída. Segundo Câmara (1966 p. 71), a apresentação visual, decorrente da utilização da escrita, evidencia certos defeitos de formulação, e muitas incorreções que não seriam notadas no decorrer da linguagem falada, ganham relevo, quando no papel.

As múltiplas variações descritas, ocasionadas por diversos fatores, dão uma idéia multicolorida do idioma, realçando seu caráter maleável e diversificado em todos os seus aspectos, não sendo, conseqüentemente, um sistema lingüístico unitário, mas um conjunto de sistemas inter-relacionados, idéia, aliás, muito distinta daquela uniformidade apresentada em certas gramáticas. Tal imagem corresponde a uma realidade evidente e desconhecê-la ou relegá-la a um segundo plano significaria ter uma concepção mutilada da língua.

No entanto, se toda essa riqueza de variações ou de matizes geográficos, sociais ou individuais denotam a tendência à diversificação, cumpre salientar que tal tendência está suficientemente compensada por uma força oposta, a da unidade, sentida pelos utentes da língua que consciente ou inconscientemente vêem a necessidade de resguardar a compreensão mediante um sistema lingüístico uniforme. O sentimento a que se fez referência se revela em quase todos os níveis da comunidade na preocupação constante de se saber, em termos de língua, o que é normal ou anormal, adequado ou inadequado, ou, em termos radicais, o que é certo ou errado.

Por outro lado, a visão da oposição diversidade uniformidade, que mantém a língua num constante fluxo e refluxo, abre perspec-

tivas mais sólidas para se determinar, de acordo com Cunha (1968, p. 39), o que, no domínio de uma língua ou parte dela, é de emprego obrigatório, facultativo, tolerável, inadmissível, grosseiro, em suma, certo ou errado. Neste sentido, Preti (1973, p. 34 — 5) refere-se ao interesse pelo estudo dos níveis como um fator que poderá abrir novos caminhos no ensino da língua, no momento em que a sua compreensão há de introduzir novos padrões na avaliação das formas tidas como anormais.

Câmara (1966, p. 111), ao frisar que a grande finalidade da linguagem é a de servir da comunicação eficiente entre os seres humanos, faz decorrer dessa premissa a necessidade de uma linguagem normal pela qual todos se pautem e o princípio da correção, entendido como a obediência a esse padrão lingüístico. Castilho (1973, p. 21), por seu turno, define padrão ou norma como sendo "a variante lingüística de prestígio ensinada pela escola e capaz de fornecer ao falante um meio de comunicação isento de regionalismo". Aponta como justificativa da escolha desse padrão o fato de que o prestígio social conferido àqueles que o praticam impõe-se espontaneamente, logo que o falante percebe que a linguagem é um fator de categorização social. Seco (1972, p. 234), apontando a razão da mesma escolha, diz serem as camadas cultas as mais habilitadas para uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, o desempenho aí verificado pode ser apontado como o melhor. Da mesma forma, Carvalho, (1969, p. 209 — 10) ao se referir ao princípio de correção como a observância da norma lingüística própria do grupo a que o indivíduo pertence, reconhece a relatividade de tal ponto de vista e enfatiza a necessidade de uma norma lingüística superior que corresponde à mais prestigiada, praticada pelo grupo detentor de padrão cultural mais elevado.

O erro, assim, no dizer de Halliday et alii (1974, p. 133) seria um julgamento social, querendo-se dizer que as melhores pessoas usam uma forma e não a outra. Por outro lado, Carvalho (1969, p. 209 — 10), em suas considerações a respeito da correção lingüística, leva em consideração a finalidade expressiva ou comunicativa e as circunstâncias momentâneas peculiares a cada ato lingüístico. Abre-se assim a perspectiva de aliar a correção à adequação dos meios aos objetivos, tendo-se em conta as dimensões do emissor, locutor e contexto, resumindo-se na fórmula "quem fala", "com quem se fala", "onde se fala". Nesse sentido, segundo Preti (1973, p. 35) corrigir é, então, adequar os vários níveis sociolingüísticos a uma situação e a um ouvinte determinado. Gleason (1970, p. 542) lamenta que o público (seria de perguntar se só o público) não esteja bem informado sobre a maioria desses aspectos e diz necessária uma atitude mais inteligente e apreciativa das variações lingüísticas já mencionadas. É neste terreno que a Sociolingüística poderá trazer inestimáveis contribuições

ao descrever o comportamento lingüístico, apontando a "performance" correspondente a cada situação. Conseqüentemente, não se pode responder com segurança às perguntas o que é ou não é correto na linguagem sem antes enquadrar tais perguntas dentro da linguagem escrita ou falada, uma vez que ambos não têm a mesma razão de ser, nem as mesmas condições de existência. Relacionando, pois, às características da língua falada e escrita há pouco mencionadas, há de se esperar, nesta última, em situação formal, um máximo de consciência em relação às formas e construções lingüísticas.

Ao se concluir este apanhado acerca das variedades lingüísticas dentro do qual se definiu "erro", é necessário insistir nas conseqüências decorrentes de tal visão para o ensino da língua materna. Com efeito, Head (1973, p. 67) assevera que não se deve impor resistência às variações em si, uma vez que fazem parte de uma das características da linguagem; lembra que regras sobre o idioma, induzidas de determinada realidade lingüística, não são necessariamente válidas para outra, e que o ensino deve cultivar a competência do aluno no sentido de ajudá-lo a reconhecer as diversas variedades e empregá-las de acordo com as situações.

Por outro lado, para levar a bom termo pesquisas como há pouco mencionadas no campo da Língua Portuguesa, uma dificuldade de não menor importância se apresenta: a falta de estudos sistemáticos e atualizados da língua. Nessa questão verifica-se um consenso geral entre os lingüistas. Houaiss (1960, p. 48) afirma que não se conhece, efetivamente, a situação da Língua Portuguesa, sobretudo no Brasil. Rodrigues (1966, p. 6) refere-se à necessidade de trabalhos eminentemente descritivos no sentido de analisar e reanalisar a língua. Vandresen (1973, p. 8) põe entre as tarefas mais urgentes da Sociolingüística o estudo dos dialetos sociais, da norma culta, registros, etc. Conseqüentemente, na falta de trabalhos dessa natureza, de acordo com Câmara (1969, p. 10), tanto no Brasil como em Portugal "patina-se" em matéria de Gramática Normativa, e assistimos, constantemente, conforme Lessa (1966, p. XIV), o divórcio entre o que se ensina aos alunos e aquilo que eles ouvem na linguagem oral das pessoas cultas e lêem nas obras dos principais escritores brasileiros. Inexistindo assim tarefa descritiva dessa natureza, inexistente o ponto de referência de um padrão considerado culto, tanto para a língua escrita como para a língua falada e torna-se difícil, principalmente no campo da sintaxe, classificar muitos fatos como desvios ou não de uma norma considerada culta. Em vista disso, o presente estudo apóia-se na Gramática Normativa em vigor, considerando como erro todo o desvio de norma estabelecida por tal Gramática, abrindo-se em certos casos, a possibilidade de fatos apontados como tal não o serem numa descrição moderna do Português. No que tange à

ortografia, o ponto de referência é o sistema usado no Brasil e que se rege pelas Instruções para a organização do vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa aprovadas pela Academia Brasileira de Letras em 12 de setembro de 1943 (Kury, 1968, p. 13), respeitando-se as pequenas alterações introduzidas no capítulo da acentuação pela Lei 5.765 de 18 de dezembro de 1971 (Luft, 1972, p. 5).

Pelo que foi permitido apurar na revisão da bibliografia, são escassas as pesquisas que objetivam levantar os desvios ou as deficiências observáveis na sala de aula.

Veiga (1958, p. 38 — 40), ao analisar as provas de Português do Vestibular de Medicina de 1956, aponta como deficiências comuns a todas as provas a acentuação gráfica, acento indicativo de crase, pontuação e concordância, dando-nos pequeno inventário dos erros mais comuns, principalmente de ortografia, repetidos em mais de uma prova.

Câmara (1972, p. 35 — 46), examinando erros de ditados e descrições executados por 62 crianças entre 11 e 13 anos no chamado exame de Admissão, num colégio da zona de nível sócio-econômico mais alto da cidade, destacou erros mais freqüentes, interpretados como tendências lingüísticas do Português do Rio de Janeiro. No presente trabalho espera-se encontrar os seguintes fenômenos arrolados na pesquisa mencionada: anulação da oposição entre |e| e |i| e |o| e |u| em sílaba pretônica, com a realização de |i| e |u|, o que explica grafias como "acustumado" e "sintiu-se"; interpretação de "mos" como uma forma pronominal em grafias como "descrever-mos"; interpretação errônea da desinência do imperfeito do subjuntivo, flexão destacada pelo hífen, como no caso de "passa-se" no lugar de "passasse"; impessoalização do verbo com o sujeito posposto, como no exemplo "mais adiante no matalgal, pastava os bois e os cavalos" e o emprego de "ter" no lugar de "haver". Outros fatos arrolados pelo autor não são aqui mencionados uma vez que tal ocorrência não é prevista na faixa onde se concentra o presente estudo.

Dick (1974, p. 19 — 84), de um "corpus" de 268 composições de alunos em transição do 2.º para o 3.º grau, num montante de 7.229 linhas, levantou 1.162 erros assim distribuídos: 178 de acentuação, representando 15% dos erros cometidos, havendo maior incidência, numa ordem decrescente, nos vocábulos propároxítonos relativos, em hiatos, em oxítonos, em vocábulos real ou supostamente tremados, em vocábulos não acentuados e em propároxítonos reais; 133 erros são de ortografia, num percentual de 11% do total geral, estando em primeiro plano os relativos a trocas de consoantes; os de pontuação atingem o percentual de 34%, num total de 403 erros; no que se refere à sintaxe, 5% são de concordância (58 erros), 12% de regência (139 erros) e 0,5% de colocação (5 erros), destacando-se por ordem, os de regência ver-

bal, concordância verbal, regência nominal e concordância nominal; os 21% restantes são decorrentes do vocabulário, enunciação, paragrafação e estruturação.

No campo específico da ortografia, há que se mencionar a pesquisa de Bisol et alii (1975) efetuada entre alunos do último mês do Curso de Alfabetização Funcional (MOBRAL) em três áreas sócio-culturais, tendo como objetivo verificar a interferência de uma segunda língua no processo da aprendizagem da escrita.

Em outros estados do Brasil desenvolvem-se pesquisas semelhantes a esta. Em Minas Gerais, por exemplo, a Universidade Federal criou uma comissão permanente de pesquisa sobre a linguagem usual dos estudantes. Com base nos resultados deverá ser planejada uma série de cursos de redação e expressão lingüística, motivando os alunos a adquirirem formas menos precárias de linguagem coloquial.

Tem-se assim a impressão de que, aos poucos, parece crescer a preocupação de conhecer, através de dados, a realidade lingüística dos alunos em geral, a fim de adequar os materiais de ensino em função das necessidades. Levando-se em consideração os benefícios decorrentes dessa atitude descritiva da língua, reiteradas vezes recomendada por lingüistas e professores atentos aos problemas do ensino da língua materna, pesquisas desse gênero encontram amplas justificativas, merecendo, outrossim, o apoio dos organismos competentes.

BIBLIOGRAFIA

- DIRINGER, David. *A escrita*. Lisboa, Verbo, 1968.
- MOUNIN, Georges. *Introdução à lingüística*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1970.
- HOUAISS, Antonio. *Sugestões para uma política do idioma*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1960.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.
- MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Problemas de Lingüística descritiva*. Petrópolis, Vozes, 1969.
- MACHADO FILHO, Aires da Mata. *Lingüística e humanismo*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- STAUB, Augustinus. A Lingüística e o ensino da composição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUC-RS, 16: 35-53, jul., 1974.
- . A Lingüística e o ensino da composição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUC-RS, 16: 35-53, jul., 1974.
- GAYA, Samuel Gill. Ejercicios de composición. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Didáctica de la lengua y literatura españolas*. Madrid, 1965, p. 25-32.
- CORÇÃO, Gustavo. Em defesa da boa língua. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 12 de jun., 1969, p. 4.

- CÉSAR, Guilhermino. A ignorância triunfante. *Caderno de Sábado*. Porto Alegre, 11 de dez., p. 6.
- . Guerra à erudição. *Caderno de Sábado*. Porto Alegre, 12 de maio, 1973, p. 10.
- VEIGA, Albino de Bem. A pobre e má linguagem do homem moderno. *Folha da Manhã*. Porto Alegre, 20 de agosto, 1973, p. 18.
- MONTELLO, Josué. A propósito da arte de escrever. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 9 de agosto, 1974.
- CORRÊA, Nereu. O homem que sabia Português. *Caderno de Sábado*. Porto Alegre, 10 de maio, 1975, p. 10-1.
- CRUZ, José Marques da. *Português prático*. São Paulo, Melhoramentos, 1955.
- VEIGA, Albino de Bem. *Ensino e estudo de Língua Portuguesa*. Porto Alegre, UFRGS, 1958.
- BALL, Raymond. *Pedagogia da Comunicação*. Lisboa, Europa-América, 1973.
- SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid, Aguillar, 1972.
- UGARTE, Gabriela Concuera. Función de disco de gramófono en la enseñanza de la ortografía. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Didáctica de la lengua y literatura españolas*. Madrid, 1965, p. 25-32.
- CUBELSS, Francisco. II Congresso Internacional para la enseñanza del Español. *Ciências de la educación*.
- VEIGA, Albino de Bem. A pobre e má linguagem do homem moderno. *Folha da Manhã*. Porto Alegre, 20 de agosto, 1973, p. 18.
- BACK, Eurico. Construturalismo e didática de línguas. *Construtora*, Curitiba, Universidade Católica do Paraná, 2: 159-201, jul., 1973.
- CASTELLO, Maria de Fátima Gonçalves. *A didática na reforma de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1974.
- LABOV, William. Estágios na aquisição do Inglês standard. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, p. 49-98.
- FERNANDES, Dulce Rabelo. O ensino de Português e a Psicolingüística. *Boletim do Gabinete de Português e Lettura*. Porto Alegre, 21: 101-9, 1971.
- RODRIGUES, Aryon. Tarefas da Lingüística no Brasil, 1 (1): 4-15, jul., 1966.
- HEAD, Brian F. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. *Vozes*, Petrópolis, 5: 63-72, 1973.
- SCHAFF, Adam. *Introdução à Semântica*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HALLIDAY, M.A.K.; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, 1974.
- JAKOBSON, Roman. *Fonema e Fonologia*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1967.
- CARVALHO, J. Herculano de. *Teoria da Linguagem*. Coimbra, Atlântida, 1967, v. 1.
- VANDRESSEN, Paulino. Tarefas da Sociolingüística no Brasil. *Vozes*, Petrópolis, 8: 5-11, 1973.
- VON WARTBURG, W. *Evolution et structure de la langue Française*. Berne, BRIGHT, William. *As dimensões da Sociolingüística*. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, p. 41-8.

- SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid, Aguilar, 1972.
- HALLIDAY, M.A.K., MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, 1974.
- CARVALHO, J. Herculano de. *Teoria da linguagem*. Coimbra, Atlântida, 1967, v. 1.
- GENOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Linguística e o ensino do Português*. Coimbra, Almeida, 1973.
- MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1966.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.
- PRETI, Dino. Níveis sociolingüísticos e revistas em quadrinhos. *Vozes*, Petrópolis, *Vozes*, 8: 33-41, 1973.
- MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1966.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *O estudo da norma culta do Português no Brasil*. Petrópolis, *Vozes*, 8: 21-5, 1973.
- SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid, Aguilar, 1972.
- MATOSO CARVALHO JR., Joaquim. *Problemas da lingüística descritiva*. Petrópolis, *Vozes*, 1969.
- HALLIDAY, M.A.K.; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, 1974.
- CARVALHO, J. Herculano de. *Estudos lingüísticos*. Coimbra, Atlântida, 1969, v. 2.
- PRETI, Dino. Níveis sociolingüísticos e revistas em quadrinhos. *Vozes*, Petrópolis, *Vozes*, 8: 33-41, 1973.
- GLEASON JR., H.A. *Introducción a la lingüística descriptiva*. Madrid, Gredos, 1970.
- HEAD, Brian F. *A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo*. *Vozes*, Petrópolis, 5: 63-72, 1973.
- HOUAISS, Antônio. *Sugestões para uma política do idioma*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1960.
- RODRIGUES, Arvon. Tarefas da Lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*. São Paulo, 1 (1): 4-15, jul., 1966.
- VANDRESEN, Paulino. Tarefas da Sociolingüística no Brasil. *Vozes*, Petrópolis, 8: 5-11, 1973.
- MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Problemas de Lingüística descritiva*. Petrópolis, *Vozes*, 1969.
- LESSA, Luiz Carlos. *O modernismo brasileiro e a língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, 1969.
- KURY, Adriano da Gama. *Manual prático de ortografia*. Rio de Janeiro, Agir, 1968.
- LUFT, Celso Pedro. *No mundo das palavras. Correlação do Povo*. Porto Alegre, 1972.
- VEIGA, Albino de Bem. *Ensino e estudo de Língua Portuguesa*. Porto Alegre, UFRGS, 1958.

MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Dispersos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.

DICK, Lauro. *Português (f) ato criador*. Porto Alegre, EMMA, 1974.

BISOL, Leda; SCARTON, Gilberto; WIEDEMANN, Lyris; DEGANI, M.^a Helena. *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*. Porto Alegre, PUC-RS, 1975, mimeo.