

LETRAS DE HOJE

Nº 54

DEZEMBRO DE 1983

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras
Centro de Estudos de Língua Portuguesa

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

CAMPOS DE APLICAÇÃO DA LINGÜÍSTICA

EXPEDIENTE

LETRAS DE HOJE

Fundada em 1967

Administração: Avenida Ipiranga, 6681

Caixa Postal 1428

90.000 Porto Alegre - RS - Brasil

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

Diretor: Prof. Ir. Elvo Clemente

Vice-Diretor: Prof. José Marcelino Poersch

Revisão e correspondência:

Prof. Maria Rita Motta Guedes Quintella

Conselho Editorial

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

Para assuntos literários: Gilberto Mendonça Teles, Heda Maciel Caminha, José Edli de Lima Alves, Petrona Dominguez de Rodrigues Pasquês e Regina Zilberman.

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

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

A Revista aceita troca.

On demande l'échange.

We ask exchange.

Preço da assinatura

— 4 números anuais —

Brasil: Cr\$ 5.500,00

Exterior: US\$ 40

Número avulso: Cr\$ 1.500,00

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

SUMÁRIO

José Marcelino Poersch — Campos de aplicação da lingüística: apresentação	p. 5
Maria Tasca — Estudos lingüísticos: enfoques teóricos e implicações no ensino	p. 7
Paulo Roberto Ferrari Mosca — A codificação fonológica e o "método fônico" de ensino de leitura para crianças ...	p. 26
Terezinha Moraes Brenner — Lingüística aplicada ao ensino do Português	p. 44
Maria da Graça Krieger — Alguns problemas de definição lexicográfica	p. 64
Leda Bisol — A variação da pretônica na diacronia do Português	p. 81
Carlos Rafael Luís e Maria Amália García Jurado — Desplazamientos fonéticos de vocales españolas	p. 93
Heda Maciel Caminha — Lingüística e literatura: pequena introdução bibliográfica	p. 110
Maria José Rêa — Uma proposta de análise contrastiva	p. 114
Resenhas	
AZEVEDO, Milton de. A contrastive phonology of Portuguese and English — por Mehmet Sukru Yavas	p. 130
MOLLOY, John. The woman's dress for success — por Mônica Rector	p. 134
STAUB, Augustinus. Empréstimo lingüístico — por Ir. Elvo Clemente	p. 140
TOGNI, Haydée F. Contágio — por Ir. Elvo Clemente	p. 140
CRESPO, Angel (org.). Antología de la poesía contemporánea — por Ir. Elvo Clemente	p. 141
CLEMENTE, Elvo e outros. A ironia em Mario Quintana — por Ir. Elvo Clemente	p. 143

APRESENTAÇÃO

CAMPOS DE APLICAÇÃO DA LINGÜÍSTICA

Escrevi em *Letras de Hoje* (42:11) de dezembro de 1980 que "as investigações teóricas ou as pesquisas empíricas devem estar a serviço do homem. O homem deve constituir-se no último beneficiário dos mesmos. Não basta estudar a linguagem, fazer lingüística, por um mero diletantismo intelectual. Os objetivos de um tal estudo devem transpor os limites do próprio objeto, devem ser utilitaristas. Devem levar o homem a resolver problemas inerentes à própria utilização da linguagem e de sua aquisição.

O presente número de *Letras de Hoje* (54) objetiva descortinar alguns dos muitos campos de aplicação da lingüística: lingüística e ensino, lingüística e lexicografia, descrição lingüística de variações diacrônicas e sincrônicas, lingüística e literatura, modelos lingüísticos para a análise contrastiva.

As aplicações da lingüística ao ensino são analisadas por **Maria Tasca** (PUCRS) "Estudos lingüísticos: enfoques teóricos e implicações no ensino", por **Paulo Roberto Ferrari Mosca** (UFRGS e PUCRS) "A codificação fonológica e o 'método fônico' de ensino de leitura para crianças" e por **Terezinha Moraes Brenner** (UFSC) "Lingüística aplicada ao ensino do Português".

Maria da Graça Krieger (docente da UFRGS e doutoranda em Lingüística Aplicada da PUCRS) aborda "Alguns problemas de definição lexicográfica".

A aplicação da lingüística à descrição de aspectos de línguas particulares é abordada nos estudos de variações diacrônicas e sincrônicas feitas por **Leda Bisol** (UFRGS e PUCRS) "A variação da pretônica na diacromia do Português" e por **Carlos Rafael Luís** e **Maria Amália García Jurado** (Consejo Nacional de Investigaciones de Argentina) "Desplazamientos fonéticos de vocales españolas".

Heda Maciel Caminha (PUCRS) apresenta "Lingüística e Literatura: pequena introdução bibliográfica".

Finalmente, Maria José Rôa (UFRGS) mostra, em sua dissertação de mestrado "Uma proposta de análise contrastiva", como os modelos lingüísticos orientam o processamento de uma análise contrastiva.

Na parte das resenhas temos os trabalhos de Mônica Rector (UFRJ e UFF) sobre John Molloy "The woman's dress for success", de Mehmet Sukru Yavas (PUCRS) sobre Milton de Azevedo "A contrastive phonology of Portuguese and English", além das do Ir. Elvo Clemente: O empréstimo lingüístico, Contágio, Antologia da poesia portuguesa e A ironia em Mario Quintana.

JOSÉ MARCELINO POERSCH
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em
Lingüística e Letras da PUCRS

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS ENFOQUES TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Maria Tasca
Professora de Lingüística da
PUCRS

INTRODUÇÃO

A crescente presença de um público de profissionais nos círculos de discussão que buscam descobrir uma pedagogia eficaz no setor do ensino de línguas é uma constante nas últimas décadas. Já não é possível imaginar-se um professor de língua — materna ou estrangeira — enclausurado em seu saber individual, de mãos dadas com os dogmas contidos em certos compêndios de estudos lingüísticos do passado ou, no extremo oposto, dogmatizando sobre a teoria recém-importada. O debate tornou-se obrigatório. O debate sério que persegue intuir a complexidade estrutural das línguas para explicá-la de modo exaustivo e consistente. O empreendimento não é fácil. As conquistas assinaladas pela ciência da linguagem nas últimas décadas são, poder-se-ia dizer, quase espantosas. A segunda metade do século XX assiste ao nascimento e desenvolvimento de teorias que, mal chegam a ser formuladas, já são substituídas por outras. Dependendo da concepção de língua que subjaz a cada teoria, novos modelos são propostos para o ensino/aprendizagem dos idiomas. Disso resulta a necessidade de os educadores manterem-se esclarecidos para poderem decidir, com segurança e sabedoria, a respeito da maneira mais adequada de realizar a pedagogia lingüística. Tal decisão implica, sem dúvida, uma postura científica alicerçada por um amadurecido espírito crítico.

O presente trabalho objetiva apontar algumas características das principais posições teóricas observadas nos estudos lingüísticos — desde as conceituações tradicionais até a lingüística textual — e mostrar, de algum modo, as implicações desses diferentes conceitos no ensino de línguas.

Este breve estudo destina-se a leitores não de todo familiarizados com as sucessivas investigações que ocorrem no âmbito da

ciência lingüística, mas de qualquer modo interessados em refletir sobre alguns dos aspectos básicos relacionados com o estudo de línguas.

1 – A ABORDAGEM TRADICIONAL

A referência à abordagem tradicional é entendida, aqui, como sinônima de gramática tradicional, a gramática cuja estrutura inicial tem sua origem no pensamento grego e que se tornou objeto de ensino, ao menos no sistema educacional do Ocidente.

Inúmeros são os estudiosos que, nos dias atuais, apontam a insatisfatoriedade dessa abordagem. Alguns deles chegam até a proclamar o seu caráter inútil quando não errôneo. Não obstante a factibilidade e a pertinência de uma crítica retrospectiva no que concerne às falhas verificadas em tal setor, a meta primeira neste item, como nos seguintes, não será a enumeração de erros ou o apontamento de incoerências como um fim último. Mesmo porque semelhante procedimento não parece coincidir com a natureza do fazer científico, onde cada degrau, como é sabido, pressupõe algo anterior, ou mais abaixo. Nesse sentido, poder-se-ia adiantar que certos postulados da lingüística do século XX estão — implícita ou explicitamente — prefigurados nas obras de estudiosos que viveram na era pré-cristã. Bastaria, como exemplo, referir o problema da concepção do signo lingüístico, historicamente marcado pelo debate grego entre anomalistas; e analogistas, ou, ainda, as descrições da língua oral realizadas pelos antigos hindus, onde se evidencia a consciência do princípio da dupla articulação das línguas. A perspectiva histórica não será, pois, execrada pelo simples fato de pertencer ao passado. Mas, se feita a crítica, neste trabalho, não terá outra finalidade senão ajudar as pessoas — especificamente estudantes e professores — a compreenderem o que subjaz às diferentes linhas de investigação e, conseqüentemente, formarem seu ponto de vista a respeito das informações que lhes poderão ser úteis no exercício de sua atividade.

Antes de analisar as características específicas da chamada abordagem tradicional, parece oportuno lembrar com Crystal (1973) que a expressão "gramática tradicional" não deve ser entendida como a designação de alguma coisa única ou homogênea, e sim como a tradução de concepções, princípios e métodos que foram aparecendo através dos tempos, associados a muitas escolas de pensamento. Afirma ele:

"Há idéias acerca da estrutura da frase que vêm de Aristóteles e Platão, conceitos sobre as partes do discurso que têm origem nos gramáticos estóicos, hipóteses sobre a natureza do significado que derivam dos debates escolásticos da Idade Média, idéias acerca da relação entre a linguagem e o pensamento com origem nas controvérsias filosóficas do século XVII entre os racionalistas e os empiristas, idéias acerca da correção da linguagem que vêm das gramáticas inglesas do século XVIII e idéias acerca da história da linguagem que derivam da insistência dada, no século XIX, à filologia comparativa" (p. 49).

Do exposto, um fato ao menos fica imediatamente evidenciado: o de que não é possível rejeitar-se in totum o que se convercionou chamar de "gramática tradicional", a não ser por uma levandade ingênua.

No intuito de abordar algumas características da abordagem tradicional, poder-se-ia destacar, inicialmente, a dupla função dessa abordagem: por um lado, estabelece regras que orientam o comportamento dos usuários da língua, isto é, determina o que eles devem e o que não devem dizer — em perfeita consonância com os parâmetros da gramática prescritiva greco-latina: a arte de bem falar e bem escrever; por outro lado, essa abordagem realiza uma análise da estrutura da língua, isto é, descreve os componentes sintático, morfológico e lexical, explicando como são e não como deveriam ser. Desse modo, o gramático, na sua dupla função de prescrever e descrever, ora se vale de critérios lingüísticos, ora de critérios extralingüísticos. Exemplificando, ter-se-ia: a) na função descritiva — "Conforme sua posição junto ao verbo, os pronomes oblíquos átonos podem ser: proclíticos, mesoclíticos e enclíticos." e b) na função prescritiva — "As normas que vamos dar acerca da colocação pronominal aplicam-se também ao pronome demonstrativo o..." (Cegala, 1978).

Observe-se que na função descritiva, o gramático explica o modo de funcionamento da estrutura da língua como tal, enquanto na função prescritiva ele está preocupado em estabelecer normas que disciplinem o uso da língua. Essa duplicidade de papéis compromete, na verdade, o objetivo implícito da gramática tradicional, qual seja: o de levar o aprendiz a falar e escrever corretamente.

Com relação, ainda, à função prescritiva da abordagem tradicional, constata-se que a norma proposta pela grande maioria dos gramáticos — sem dúvida para fortalecer sua autoridade — é a dos escritores clássicos do passado. Uma vez que esse uso literário não é empregado no intercâmbio lingüístico atual, parece inócuo insistir na proposição de modelos completamente estranhos à experiência diária dos falantes. Tal procedimento pode levar o estudante a

se desinteressar pelo estudo de sua língua e, quiçá, impedi-lo de capacitar-se para ler com proveito os clássicos da literatura.

Relativamente ao ensino de uma língua viva, importa que o professor tenha consciência desses fatos, a fim de não confundir ensino prescritivo com ensino descritivo.¹

Outra característica da abordagem tradicional é o fato de grande parte de suas regras aplicarem-se apenas à escrita, ignorando o caráter oral da língua. Aliás, como se sabe, isso tem origem na significação inicial da palavra **gramática** — arte de escrever. Não se fazendo uma distinção consistente entre o fonema e o grafema, a fala sempre esteve na dependência da escrita, como se desta derivasse. Subjaz a essa concepção o preconceito grego de que a língua dos escritores era mais correta do que a fala normal das pessoas.

Partindo sempre do código escrito, a língua é analisada como se as pessoas tivessem o mesmo desempenho, quer falando, quer escrevendo. Todavia, basta alguma observação para concluir que a seleção do léxico, a estruturação das frases e os recursos fonéticos têm, na linguagem oral, um modo peculiar de se organizar para a comunicação, não coincidindo em termos absolutos com a língua escrita.

Mesmo referindo-se apenas à língua escrita, a abordagem tradicional não chega a englobar todas as modalidades desse tipo, restringindo-se, antes, à modalidade culta formal ou literária. Está totalmente fora de propósito o levar-se em conta, por exemplo, a linguagem utilizada na redação de uma carta familiar.

Conhecendo a gravidade dessas omissões, o professor, valendo-se da ampla bibliografia existente sobre o assunto — desde o **Curso de Saussure** até os manuais de lingüística mais recentes — poderá elaborar um material que possibilite o tratamento diferenciado dos dois códigos mencionados, permitindo ao aluno não só o domínio das variedades da língua escrita, mas também a aquisição dos meios de comunicação oral adequados às diferentes circunstâncias. Se o professor falhar, será pouco provável que esses dois objetivos fundamentais do ensino de línguas vivas sejam alcançados satisfatoriamente.²

Um terceiro aspecto a ser caracterizado na abordagem tradicional é o que diz respeito à sistemática de se privilegiar o estudo de determinados níveis da língua em detrimento de outros. Assim, enquanto certos aspectos morfológicos como a flexão nominal, por exemplo, são tratados com minúcia — nem sempre coerente — negligenciam-se explicações fundamentais relativas à sintaxe. Para se ter uma idéia da insuficiência das explicações no âmbito da sin-

taxe, basta verificar o tratamento dado à coordenação e à subordinação. Diferentes critérios — lógico-semântico-sintáticos — são utilizados para definir orações ou explicar o relacionamento entre elas. Donde o caráter pouco consistente na quase totalidade dos compêndios tradicionais.

Diante das omissões e das inadequações dessa abordagem, ao professor resta, novamente, a incumbência de prover os recursos para que o ensino da sintaxe não se reduza à memorização de alguns tipos de orações coordenadas e subordinadas, sem oferecer ao aluno os dispositivos necessários à construção de orações bem formadas, permitindo-lhe também estabelecer o relacionamento coerente entre elas.

Além das lacunas e das inconseqüências observadas no âmbito da morfologia e no da sintaxe, poder-de-ia assinalar as inadequações verificadas no setor da fonética e no da semântica. Inexistindo o estudo dos sons como entidades distintivas, as informações fonéticas são de pouca utilidade para quem efetivamente pretenda conhecer ou explicar o funcionamento sistemático dos elementos da segunda articulação. Não menos precárias ou elementares são as explicações dadas sobre o plano lexical. Aqui, como nos demais planos da língua, o estudo é fragmentário, apresentando o acidental em prejuízo do essencial, perdendo de vista o caráter sistemático da língua.³

A esta altura poderia estar o leitor convencido de que a intenção deste texto não é outra senão a de mostrar a total inadequação das informações trazidas pela gramática escolar tradicional. Realmente, nos aspectos anteriormente citados e, em muitos outros que poderiam ser discutidos, a abordagem tradicional é precária no que concerne à explicação da estrutura e funcionamento das línguas tanto na sua forma escrita quanto na forma oral. Embora, como já disse, a intenção deste texto não seja negar todo e qualquer valor aos estudos tradicionais — o que seria absurdo até —, pode-se afirmar que a ausência de princípios básicos, nitidamente estabelecidos, impediu que os estudiosos do passado examinassem os sistemas lingüísticos intrinsecamente, isto é, como objetos de estudo em si mesmos. Contudo, a história do saber humano, numa de suas páginas, escrita no final do século XIX e início do século XX, decretaria que a linguagem — a propriedade mais humana do homem — seria estudada sob novos enfoques, à luz de princípios que melhor explicassem sua natureza. Nos próximos itens, além de retomar aspectos já expostos, serão comentados alguns desses postulados que constituem a base da chamada lingüística moderna.

A lingüística estrutural, inaugurada oficialmente com a publicação do Curso de Lingüística Geral de Ferdinand de Saussure em 1916, provocou, no período de trinta a cinquenta, profundas transformações no estudo da linguagem e das línguas. Sob a denominação de "lingüística estrutural" são abarcadas várias tendências ou escolas com suas respectivas áreas de influência. Dentre as correntes européias de maior repercussão, podem ser citadas a Escola de Praga, a de Copenhague e a de Genebra. A Escola Americana, por sua vez, também engloba algumas variantes. Mas, como não é objetivo deste estudo deter-se em tais variações, passar-se-á, de imediato, à análise de algumas características comuns a todas, ou seja, às características da lingüística estrutural.

Tendo em vista o comentário feito anteriormente sobre o duplo papel da abordagem tradicional — prescritivo e descritivo — pode-se afirmar agora que a tarefa da lingüística estrutural é eminentemente descritiva. Baseados na dicotomia saussuriana que opôs o plano sincrônico ao plano diacrônico, os estruturalistas separaram rigorosamente o estudo evolutivo (diacrônico) — o que visa à explicação das transformações que ocorrem na língua através dos tempos — e o estudo descritivo (sincrônico) — o que visa à explicação da estrutura e do funcionamento da língua num determinado estágio da evolução. Trata-se de fazer uma descrição científica da língua, uma descrição que, segundo Hjelmslev (1975, p. 11), "deve ser não contraditória, exaustiva e tão simples quanto possível". Em oposição ao caráter eminentemente histórico dos estudos lingüísticos do século XIX, a meta dos estruturalistas é descrever a estrutura da(s) língua(s) em um determinado período de tempo. A descrição assume a força de um slogan para esta corrente lingüística. Nesse sentido, o estruturalismo, superando o preconceito da abordagem tradicional que elegia para estudo unicamente o uso escrito formal, além de ampliar os horizontes teóricos, abriu novas perspectivas para a pedagogia das línguas vivas. A ênfase dada ao ensino normativo poderia ser substituída pela observação, pelo registro, pela explicação, em suma, pela descrição científica da língua em funcionamento.

Contrariamente à abordagem tradicional que teve na escrita seu ponto de partida, a Lingüística Estrutural parte da forma oral da língua. Não há manual de lingüística escrito no período mencionado que não insista no caráter oral da linguagem. Apresentam-se argumentos a favor do novo enfoque, mais ou menos nestes termos:

"Mas não esqueçamos que os signos da linguagem humana são precisamente vocais, que foram exclusivamente vocais durante centenas e milhares de anos, e que ainda hoje a maioria dos homens sabe falar sem saber escrever nem ler. Nós aprendemos a falar antes de aprender a ler: é a leitura que vem acrescentar-se, sobrepor-se à fala, e não esta àquela" (Martinet, 1970, p. 4-5).

Em alguns casos, a insistência nesse postulado levou ao extremo oposto: ignorar ou subestimar a escrita no âmbito da ciência da linguagem. Bloomfield (1933), por exemplo, afirma que a escrita não é língua, mas um simples meio de recordar a língua por meio de sinais visíveis.

No âmbito do ensino de línguas, a tentativa de pôr em prática esse princípio ensejou o surgimento de duas atitudes: por um lado, a modalidade oral da língua passou a receber um tratamento mais justo; por outro, a inadequada interpretação da chamada prioridade da língua oral levou alguns mestres a abandonarem os exercícios destinados a adquirir o domínio da expressão escrita. Tendo em vista o objetivo fundamental do ensino de línguas anteriormente aludido, será desnecessário insistir a respeito da postura que se espera do educador no que concerne aos dois códigos de expressão lingüística.

Com relação ao tratamento dispensado aos diferentes níveis que compõem a estrutura da língua, pode-se afirmar que a lingüística estrutural, graças ao rigor de suas pesquisas, conseguiu um progresso decisivo em relação à abordagem tradicional. Primeiramente é preciso levar em conta o lugar central dado pelo estruturalismo à noção de sistema. Ainda que a palavra e o significado remontem ao século XIX, foi Saussure, sem dúvida, quem no âmbito da ciência da linguagem definiu especificamente a noção da sistematicidade das línguas. Não há discípulo que lhe negue tal mérito. Pelo contrário, são comuns declarações como esta: "Saussure foi o primeiro a postular uma análise estrutural da língua, ou seja, uma descrição científica em termos de relações entre unidades. . . Essas relações constituem o sistema de uma língua" (Hjelmslev, 1971, p. 34).

A noção de sistema constitui para os estruturalistas o pressuposto *sine qua non* para a análise de qualquer língua. Decididamente, a abordagem de cada um dos subsistemas que constituem a estrutura global da língua deverá levar em conta a noção da sistematicidade.

Em conseqüência disso, as descrições estruturalistas da língua conseguem, em alguns aspectos, maior consistência do que os estudos anteriores. É o caso, por exemplo, das descrições realiza-

das pela Escola de Praga no âmbito da fonologia, em especial nos trabalhos de Troubetzkoy (1970), onde se propõe que, para determinar o conteúdo de um fonema, é necessário levar em conta as oposições estabelecidas por ele em relação com os outros fonemas do sistema lingüístico em questão.

Devido à descrição estrutural do sistema fonológico, foi possível estabelecer, pela primeira vez, os fundamentos para a elaboração de uma metodologia destinada ao ensino da pronúncia e da leitura.

Após a leitura desses parágrafos, é possível que o leitor tenha a impressão de estar diante de uma apologia à lingüística estrutural. Não é esta, porém, a intenção do presente trabalho.

A par dos progressos indiscutíveis em relação às abordagens anteriores, a lingüística estrutural também apresenta sérios problemas. Basta dizer que suas falhas ou lacunas foram consideradas, em alguns casos, tão graves ou mais graves do que as verificadas nas análises tradicionais. Não obstante conceberem a língua como um sistema onde todas as partes estão intimamente relacionadas, os estruturalistas incidem no mesmo erro dos seus antecessores, privilegiando certos níveis de análise — o nível morfofonológico, por exemplo — em prejuízo de outros como o sintático e o semântico. O tratamento dado à sintaxe e à semântica é insuficiente quando não inadequado. Se, por um lado, é apresentada a descrição de um conjunto limitado de orações, por outro, não se fornecem as regras que subjazem à construção das orações de uma língua.

Conseqüentemente, a descrição da sintaxe levada a cabo pela lingüística estrutural também não fornece ao professor os recursos indispensáveis para explicar o relacionamento que existe entre as orações e, muito menos, fornece ao aprendiz as regras que lhe possibilitariam a produção de períodos complexos.

Um fator de capital importância para a compreensão das diversas abordagens da língua verificadas neste século é o exame de seus fundamentos teóricos.

A lingüística estrutural, especialmente o estruturalismo bloomfieldiano, apresenta, além de uma concepção rigorosa de método científico baseado na noção de verificabilidade dos fatos observados, um enfoque behaviorista ou mecanicista da linguagem. Bloomfield (1933)⁴ e seus seguidores acreditavam que uma explicação da linguagem em termos de "estímulo-e-resposta" gozaria de maior cientificidade do que a descrição mentalista tradicional, onde a linguagem era explicada como veículo de expressão do pensamento. Rejeitando a interferência da mente, a teoria lingüística

evidencia, então, um caráter acentuadamente mecanicista. Segundo este enfoque, o comportamento verbal do falante está condicionado, à semelhança do cão de Pavlov, pelo binômio "estímulo-resposta". Estando condicionado, o usuário não teria possibilidade de fugir ao esquema habitual. Aliás, o esquema utilizado por Bloomfield (1933) para explicar o processo da comunicação é um exemplo de sua concepção do funcionamento da linguagem. No esquema mecanicista não há lugar para a criatividade individual e a própria aquisição da linguagem é explicada pelo processo da imitação, do treinamento ou da aprendizagem e nunca como algo decorrente de uma capacidade criadora inata no homem. O enfoque mecanicista trouxe sérios prejuízos para o setor dos estudos semânticos, uma vez que se pretendia efetuar uma descrição das línguas sem levar em conta a significação.

Desse modo, a metodologia de orientação estruturalista preocupa-se em treinar estruturas de superfície, enfatizando a forma e ignorando a significação, uma vez que esta exigiria o recurso à mente, à introspecção. O ensino mecanicista, através de exercícios estruturais mecânicos, pretende que o aluno internalize automaticamente as regras da gramática, sem grande esforço de reflexão sobre o funcionamento sistemático dessas regras. Devido à influência exercida pelas obras de Skinner — o papa da ciência do comportamento das décadas de cinquenta e sessenta —, grande parte do material didático elaborado nesse período para o estudo de línguas — especialmente para a língua estrangeira — excedeu-se na ênfase aos exercícios estruturais mecânicos como se a mera substituição fosse suficiente para capacitar o aluno a produzir enunciatos e textos gramaticalmente bem formados. Como se sabe, tal conduta foi alvo da crítica de muitos estudiosos. O mais veementemente parece ter sido Chomsky (1964) que, ao resenhar a obra *Verbal Behavior* de Skinner, mostrou a inadequação desse modo de abordar a linguagem verbal humana.

A insuficiência do princípio mecanicista levou alguns estudiosos a redirecionar suas pesquisas, na tentativa de elaborar teorias mais satisfatórias sobre o modo de aquisição da linguagem e o modo de funcionamento da mesma do ponto de vista dos indivíduos. No item seguinte, são abordados alguns aspectos da nova abordagem.

3 — A GERATIVA-TRANSFORMACIONAL

O fundador da teoria gerativa ou transformacional, o americano Noam Chomsky, foi, inicialmente, um adepto de Bloomfield,

como se pode constatar em sua obra *Estruturas Sintáticas* (1957). Juntamente com Zellig Harris, outro discípulo de Bloomfield, aos poucos começou a construir uma teoria original. Mais tarde, afastando-se de Harris e opondo-se ao princípio mecanicista, Chomsky dá corpo à sua teoria, enfatizando o grande papel da criatividade na aquisição e no uso da linguagem humana. Se na lingüística fundada por Saussure deu-se relevo ao caráter social da língua, na lingüística de Chomsky, a relevância incide no aspecto individual. Valendo-se de informações de outras ciências, como a filosofia e a psicologia, Chomsky (1971, 1972, 1975)⁵ amplia os horizontes da lingüística. O recurso à interdisciplinariedade abala, por assim dizer, a chamada lingüística autônoma ou imanente do estruturalismo propriamente dito.

Desde o lançamento do livro *Estruturas Sintáticas* em 1957, a teoria de Chomsky passou, como se sabe, por sérias reformulações.⁶ Todavia, segundo Lyons (1972), na elaboração teórica de Chomsky, a lingüística recebeu uma contribuição original e duradoura no que concerne ao rigor e precisão matemática de suas formalizações. O presente trabalho não se deterá na análise técnica da abordagem de Chomsky, uma vez que fugiria ao objetivo proposto. Prefere-se, aqui, apontar algumas contribuições trazidas pela abordagem transformacional ao setor de ensino de línguas nas duas últimas décadas e chamar a atenção para o perigo de certas aplicações.

Ultrapassando os limites da análise que se restringia ao inventário e classificação dos dados de um corpus, a hipótese de Chomsky propõe-se descobrir as regras e as estruturas profundas da gramática de uma língua. Concebendo a linguagem humana como algo determinado pela mente — conforme o raciocínio cartesiano — e acreditando, portanto, na existência de certas características universais nessa linguagem, Chomsky pretende descrevê-las com precisão matemática.

Sendo a língua concebida, ao mesmo tempo, como invenção e veículo do pensamento humano universal, a proposta da gramática gerativa é mais poderosa que as anteriores, podendo até certo ponto sintetizá-las, ao considerar como objeto pertinente de investigação tanto o conteúdo quanto a forma. Nesse sentido, esta gramática, além de proporcionar uma compreensão mais ampla do funcionamento da(s) língua(s) possibilita uma melhor compreensão do espírito humano.

Tendo como ponto de partida a competência lingüística do falante, ou seja, o sistema de regras internalizado naturalmente, Chomsky e seus discípulos admitem que a aprendizagem de uma

língua se dá graças à capacidade inata que o indivíduo tem de formular regras acerca da mesma. Para tanto é suficiente que a criança ou o aprendiz estejam expostos ao uso da língua em questão. Confiantes no acerto desse postulado, os transformacionalistas propõem-se a elaborar um sistema de regras que permitam ao usuário da língua construir um número infinito de enunciados gramaticais.

O princípio da criatividade oportunizou um enfoque novo na metodologia do ensino de línguas. Dando ênfase à capacidade criadora inata, passou-se a incentivar o aluno a criar textos, a dar respostas inteiramente originais.⁷

Outro aspecto a ser salientado no que tange às contribuições da abordagem transformacional é o que está na base da distinção entre estruturas de superfície e estruturas de profundidade. Tal distinção ensejou — ao nível das estruturas profundas — a postulação da existência de traços comuns às línguas do universo. Com base neste princípio, admite-se — contrariando a visão estruturalista da singularidade das línguas — que haverá um procedimento comum ou bastante generalizado na descrição dos diversos sistemas lingüísticos.

Conseqüentemente, no tocante ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, o aluno e o professor poderão valer-se de um recurso a mais, isto é, poderão dispor dos conhecimentos pertinentes à gramática da língua nativa. Da mesma forma, o professor de língua materna poderá iniciar o seu aluno para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, apesar das vantagens que esse procedimento pode trazer, parece que a tarefa se torna inviável se o professor não estiver adequadamente preparado para tal exercício.

Não obstante as significativas contribuições trazidas pela gramática transformacional — tanto no plano da lingüística teórica quanto no da lingüística aplicada —, parece oportuno fazer alusão a algumas falhas constatadas, especialmente no setor das aplicações, a partir da década de setenta.

Primeiramente, o formalismo altamente complexo e abstrato da gramática gerativa parece inadequado para ser levado às salas de aula, como ocorreu freqüentes vezes em certos programas de ensino de línguas. Exigindo dos alunos um grau elevado de abstração para assimilar as regras, acaba-se por desmotivá-los, atrofiando-lhes, inclusive, o poder criador da linguagem que tão oportunamente foi enfatizado pelo fundador da teoria.

Um segundo fator a ser observado é o de que a teoria transformacional sofre, em curtos períodos de tempo, modificações

substanciais. Desse modo, ainda que o professor se apresse em aplicar os conhecimentos teóricos, seu trabalho estará sempre defasado em relação aos novos avanços da teoria. Aliás, no que concerne à conveniência de se aplicar as conquistas da teoria transformacional ao ensino, o próprio Chomsky (apud Girard, 1975; Rivers, 1975) declarou-se um tanto descrente. A atitude poderia ser justificada pela prematuridade do assunto.

Um terceiro aspecto falho — a comprometer desta vez tanto os transformacionalistas bem como os estruturalistas — é decorrente do enfoque dicotômico dado à linguagem verbal. Embora esta seja para ambas as teorias uma entidade de duas faces — competência/desempenho para Chomsky; língua/fala para Saussure — somente o primeiro elemento do par constitui objeto de investigação da ciência lingüística. Desse modo, em nenhum momento é explicado como os falantes usam a linguagem nas diferentes situações. Semelhante omissão tem dado origem a soluções nem sempre adequadas no setor do ensino.

Além disso, no âmbito do ensino, os transformacionalistas não explicitam os modos como se aprende uma língua. Embora tenham feito sérias restrições à proposta mecanicista dos antecessores, não apresentam uma orientação substituta. Desse modo, parece que a metodologia do ensino de línguas continua à espera de formulações melhormente fundamentadas.⁸

Sendo as abordagens da lingüística científica — estrutural e transformacional — insuficientes para dar conta da totalidade do complexo fenômeno da estrutura das línguas em funcionamento, outra perspectiva não se pode ter senão a do prosseguimento das investigações no campo teórico e uma revisão no setor das aplicações.

4 – A LINGÜÍSTICA DO TEXTO

Pela designação acima, faz-se referência, atualmente, a um novo setor de investigação no âmbito da ciência da linguagem. Na introdução ao livro *Texto y Contexto*, de Teun Van Dijk, Berrio (1980, p. 11) escreve:

"Com efeito, originada entre nós a disciplina Lingüística do Texto nos últimos anos do decênio 1960-1970, singularmente a partir do impulso do grupo da Universidade de Constanze — onde ensinavam então P. Hartmann e J. S. Petöfi — e imediatamente, e sobretudo, na Universidade de Bielefeld, é, entretanto, em 1972, graças a Van Dijk, que os resultados da

*disciplina se articulam e se expandem. Seu conhecido livro *Some aspects of text-grammars* cumpriu positivamente a função de representar no devido momento as aspirações e possibilidades da nova disciplina."*

Embora o esqueleto teórico da lingüística textual, como se viu, represente as conquistas da pesquisa dos últimos anos, há indícios de suas origens em algumas obras da lingüística clássica, como se constata, por exemplo, em Hjelmslev (1975, p. 19) quando define o objetivo da teoria da linguagem: "A teoria da linguagem se interessa pelo texto, e seu objetivo é indicar um procedimento que permita o reconhecimento de um dado texto por meio de uma descrição não contraditória e exaustiva do mesmo."

Tratando-se de investigação recente, importa lembrar que uma das tarefas da lingüística do texto consiste, ainda, em definir tecnicamente os recursos metalingüísticos. Por isso, os estudiosos, em geral preocupam-se em explicar os termos utilizados. Relativamente à conceituação de *Lingüística Textual*, aproveita-se, neste trabalho, aquela elaborada por Marcuschi (1983, p. 8-9):

"Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações lingüísticas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange tanto a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, como a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções."

Sem dúvida, a explicação de todos os componentes implicados nessa formulação daria assunto para um compêndio ou para um curso sobre lingüística textual. Vale dizer que ela implica, necessariamente, um domínio dos fatos propriamente lingüísticos — domínio este mais amplo, porém, daquele entendido pelos estruturalistas e transformacionalistas — e um conhecimento das relações entre tais fatos e as situações extralingüísticas — o que, em pragmática, corresponde à competência comunicativa do falante. Trata-se, portanto, não apenas de estudar a língua nos limites do imanente, e sim, de transcender para o plano semiótico.⁹

Conforme já se aludiu neste trabalho, a moderna lingüística dos meados deste século, buscando constituir-se definitivamente como ciência autônoma, condicionou-se a dar prioridade à exigência de formalizar rigorosamente seus princípios de base. Estabelecendo rígida dicotomia entre o sistema em si e o sistema em uso, conforme mostrou Coseriu (1973), essa lingüística decretou que só o sistema abstrato poderia constituir o objeto de estudo da ciência da linguagem. Conseqüentemente, o estudo da linguagem como um todo ficou prejudicado, ou pela omissão de aspectos im-

portantes ou pelo tratamento inadequado de pontos fundamentais. Preocupada em descrever os sistemas lingüísticos do ponto de vista de sua imanência, a referida lingüística abstraiu, em grande parte, as questões da significação e do uso da linguagem.

É preciso considerar, por outro lado, que, pelo simples fato de a lingüística — estrutural ou transformacional — ter escolhido a frase como unidade máxima de análise, optou (essa lingüística) por realizar uma investigação que, por si só, jamais poderia fornecer todas as explicações a respeito da complexidade da linguagem verbal em funcionamento. Em vista disso, os teóricos, conforme Schmidt (1978), propõem que se amplie o objeto de estudo da ciência lingüística, transpondo os limites da gramática da frase para construir uma gramática do texto.

A recente proposta, além do interesse teórico em si, parece gozar da aceitação do setor pedagógico, uma vez que está diretamente relacionada com o objetivo fundamental do ensino de línguas. Dito de outro modo, a investigação no plano transfrasal deverá trazer contribuições capazes de explicar aspectos até agora obscuros, situados tanto no diálogo — ou seja, no texto oral — quanto no parágrafo — isto é, no texto escrito.

Considerando o texto como uma unidade superior à frase e, acreditando que a análise do texto consegue, em certos casos, fornecer informações mais adequadas do que as obtidas através da análise frasal, um número representativo de lingüistas de várias partes do mundo dedica-se atualmente à lingüística do texto, convencidos que estão da relevância deste estudo. Dressler (apud Favero & Koch, 1983) afirma que poucos são os problemas da gramática que não têm alguma relação com a lingüística do texto. Segundo este autor, nas gramáticas da frase, ficam excluídos muitos aspectos da fonologia e da semântica. A gramática do texto propõe-se, por conseguinte, a dar conta daqueles elementos que não podem ter uma explicação satisfatória no plano da frase apenas.

Ainda que não se pretenda realizar, aqui, um levantamento das razões que justificam uma abordagem transfrasal, pode-se adiantar, todavia, que os estudos teóricos já realizados conseguiram alguns progressos relevantes em relação às abordagens anteriores — em especial no que tange à maior amplitude e adequação — e que, portanto, parece não haver dúvida quanto à pertinência de uma lingüística do texto.¹⁰

O leitor poderia estar preocupado com os aspectos práticos, ou seja, com as aplicações que a nova abordagem enseja. Pode-se dizer, em primeiro lugar, que, estando a Lingüística do Texto,

especialmente neste País, ainda nos seus prolegômenos, parece oportuno lembrar uma recomendação de Hjelmlev (1975, p. 20-1): "... é da maior importância não confundir a teoria com suas aplicações ou com o método prático de aplicação." Referindo-se à relação entre teoria lingüística e aplicação, Roulet (1971), se por um lado ressalta as implicações ou contribuições da teoria lingüística — em especial da lingüística interdisciplinar — na definição dos objetivos, na seleção do conteúdo lingüístico e na determinação da metodologia, por outro lado, alerta para os prejuízos que poderão advir das aplicações apressadas ou ingênuas. Na mesma linha de raciocínio, Kato (1983, p. 56-7) considera que "a causa básica dos efeitos negativos da Lingüística é a confusão criada entre o objetivo e pressupostos da lingüística e o objetivo e pressupostos da escola no que concerne ao ensino". Segundo esta autora, a primazia dada ao texto poderá ter como consequência negativa "a desenfaturação do ensino da sintaxe e da morfologia". Mais otimista parece Neis (1982) que rejeita as objeções à possibilidade de aplicação no âmbito da lingüística textual por se tratar de uma teoria ainda em fase de elaboração. Apresentando duplo argumento, o autor afirma que, do ponto de vista teórico, quando uma teoria chega ao ponto máximo de desenvolvimento, já está sendo superada por outra; do ponto de vista da aplicação, as sérias deficiências observadas no ensino parecem justificar a busca de novas estratégias metodológicas.

Nesse sentido, oportuno parece o ponto de vista de Roulet (op. cit.) ao propor que na definição do objetivo do ensino das línguas modernas sejam levadas em conta três condições. Em primeiro lugar, o domínio de uma língua pressupõe, além de ser capaz de construir e entender orações gramaticais, saber usá-las em determinados contextos e determinadas situações.¹¹ Em segundo lugar, tendo em vista que no uso efetivo da comunicação o indivíduo utilizará a linguagem com várias finalidades, é necessário que ele domine todas as funções lingüísticas e não apenas a informativa. Em terceiro lugar, para comunicar-se com eficácia, não é suficiente um conhecimento da estrutura de uma língua homogênea ou estática, mas é necessário saber usar essa língua com a devida propriedade.

Como se percebe, ao estabelecer as condições que devem ser consideradas na definição do objetivo do ensino de línguas, o autor ultrapassou os propósitos das abordagens estruturais e mesmo transformacionais, acrescentando alguns ingredientes que representam o contributo da Lingüística Textual.

Referindo-se aos problemas teóricos implicados na aprendizagem da língua materna, Soares (1983, p. 2) também inclui os pressupostos da lingüística do texto ao afirmar:

"... a reflexão e a pesquisa sobre a aprendizagem de uma primeira língua, qualquer que ela seja, não de incluir problemas como a identificação e caracterização das etapas de aquisição fonológica, morfológica, sintática e semântica da língua, as relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento lingüístico, a interferência do contexto sócio-cultural na aprendizagem da língua, o uso das diferentes funções da língua e dos diferentes níveis de fala, a transferência da língua oral para a língua escrita (...), as relações entre uso da língua e consciência da língua, ou conhecimento do sistema lingüístico (gramática implícita ou internalizada, e gramática explícita)."

Observe-se que a autora, além de referir-se a todos os aspectos de caráter puramente lingüístico — inclusive os semânticos —, considera algumas questões pertinentes à psicolingüística e à sociolingüística que, indiscutivelmente, concorrerão para a aprendizagem efetiva da língua. Definitivamente, ao falar em funções da língua e dos diferentes níveis da fala, bem como do uso e da consciência da língua, a autora ultrapassa, de modo significativo, os pressupostos de um ensino lingüístico que se restrinja ao domínio frasal.

Todavia, se por um lado, parece ficar evidenciada a oportunidade de se levar em conta as implicações da lingüística do texto no ensino, por outro lado, não se recomendam as atitudes irrefletidas ou apressadas. Nas últimas décadas, a experiência tem mostrado que a falta de seriedade na tentativa de se aplicarem os progressos teóricos ao ensino levou a resultados nem sempre desejáveis. Em muitos casos, as referidas aplicações limitaram-se ao uso do jargão ou da metalinguagem utilizada pelos cientistas, reduzindo-se o ensino à mudança periódica da terminologia, como se nisso consistisse o objetivo fundamental da pedagogia lingüística.^{1 2}

5 — CONCLUSÃO

O propósito deste trabalho foi apresentar, em linhas gerais, as principais coordenadas teóricas verificadas no setor dos estudos lingüísticos, em especial no século XX e, a par disso, mostrar algumas implicações dessas investigações no setor do ensino de línguas. Pretendeu-se, de alguma forma, mostrar que aos objetivos e aos procedimentos da pedagogia lingüística subjaz uma concepção de língua. Assim, a concepção mecanicista da lingüística bloomfieldiana, por exemplo, corresponde uma metodologia preocupada em

treinar o aluno para que ele adquira certos hábitos. A meta, portanto, é a automatização. Diferentes, todavia, são os objetivos e os direcionamentos da metodologia que tomam por base uma concepção racional de língua, como quer a lingüística chomskyana, cuja ênfase incide no processo mental do indivíduo capaz de criar a linguagem. A meta, portanto, é o desenvolvimento da reflexão, da criatividade.

Na exposição feita a respeito das quatro abordagens — tradicional, estrutural, transformacional e textual — o leitor terá forçosamente concluído que, não obstante a pertinência de cada uma delas em diferentes setores do estudo da linguagem e das línguas, nenhuma é completa em si, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista das contribuições que podem oferecer ao ensino. Isso, contudo, não as invalida individualmente. Pelo contrário, representando elas os diferentes momentos do progresso científico verificado no setor da linguagem, estabelecem entre si uma relação de continuidade ou de pressuposição.

Relativamente à importância da lingüística teórica para o professor de línguas, parece não haver dúvidas atualmente, uma vez que, estando ele bem informado a respeito da complexidade do fenômeno lingüístico e sendo capaz de perceber os diversos modos de abordá-lo, poderá imprimir um cunho científico à sua atuação didática. Todavia é fundamental que esses conhecimentos teóricos não desfigurem os objetivos e as condições de aprendizagem de uma língua. Do contrário, a Lingüística poderá ser apontada como a principal responsável pelas frustrações observadas na pedagogia de línguas.

NOTAS

- 1 — A respeito da distinção entre ensino prescritivo, descritivo e produtivo, veja-se o capítulo sobre o estudo da língua materna do livro de Halliday (1974).
- 2 — Entre as obras que explicam o uso dos dois planos — oral e escrito — recomenda-se a de Vanoye (1979).
- 3 — Os lingüistas das últimas décadas realizaram inúmeros estudos sobre o assunto. Um exemplo, entre os muitos existentes, é o de Genouvrier & Peytard (1974).
- 4 — Não obstante Bloomfield rejeitar teoricamente qualquer interferência de outras disciplinas no estudo da linguagem, ainda assim, valeu-se, em suas explicações, dos pressupostos da psicologia behaviorista. A fim de se ter idéias claras a respeito do enfoque behaviorista de Bloomfield parece indispensável a leitura de sua obra *Language* (1933).
- 5 — Concernentemente ao recurso de que se valia Chomsky, no sentido de obter informações em áreas não lingüísticas, recomenda-se como leitura primeira a obra *Lingüística Cartesiana* (1972).

- 6 — Existem atualmente vários estudos a respeito da evolução do pensamento de Chomsky. Na bibliografia deste trabalho, estão relacionados alguns deles: Lyons, 1972; Ruwet, 1975; Nivette, 1975; Silva, 1978.
- 7 — Segundo Kato (1983), o fato de alguns professores não compreenderem o sentido chomskiano do termo criatividade, — interpretando-o num sentido não técnico — deu lugar, em certos casos, a um clima de permissividade no que concerne à correção lingüística.
- 8 — Os interessados em obter maiores detalhes a respeito da relação entre teoria transformacional e ensino de línguas, poderão consultar a obra de Lima (1981).
- 9 — Os três níveis mencionados lembram o estudo de Morris (1976, p. 17), que afirmou: "Podem-se estudar as relações dos signos com os objetos aos quais eles são aplicáveis. Chamar-se-á esta relação a dimensão semântica da semiótica...; o estudo dessa dimensão chamar-se-á semântica. Ou o tema de estudo pode ser a relação dos signos com os intérpretes. Essa relação chamar-se-á dimensão pragmática de semiótica...; o estudo dessa dimensão chamar-se-á pragmática. Ainda não apresentamos outra importante relação dos signos: a relação formal dos signos entre si... Essa terceira dimensão chamar-se-á a dimensão sintática da semiótica... e o seu estudo chamar-se-á sintaxe."
- 10 — Para os não iniciados, recomendam-se, entre outras, as leituras: Koch & Fávero, 1983; Charolles, 1978; Van Dijk, 1977.
- 11 — Usa-se o termo "contexto" para referir o plano lingüístico e o termo "situação" para referir o plano extralingüístico.
- 12 — Em artigo posterior, serão dados alguns exemplos das implicações da Lingüística Textual para o ensino.

BIBLIOGRAFIA

1. BERRIO, A. G. Introdução. In: VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Ctedra, 1980.
2. BLOOMFIELD, L. *Language*. New York, Henry Holt and Company, 1933.
3. CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue Française*. Paris, Larousse (38): 7-41.
4. CHOMSKY, A. N. *Syntactic structures*. The Hague, Mouton, 1957.
5. —. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. In: FODOR & KATZ, ed. *The structure of language*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice-Hall, 1964.
6. —. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis, Vozes, 1971.
7. —. *A lingüística cartesiana*. Petrópolis, Vozes, 1972.
8. —. Panorama e rumos atuais da lingüística. In: CHOMSKY et alii. *A lingüística hoje*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1973.
9. —. *Aspectos da teoria sintática*. Coimbra, Arménio Amado, 1975.
10. COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1973.
11. CRYSTAL, D. *A lingüística*. Lisboa, Dom Quixote, 1973.
12. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1974.
13. GIRARD, D. *Lingüística aplicada e didática das línguas*. Lisboa, Estampa, 1975.
14. HALLIDAY, M. A. K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.

15. HJELMSLEV, L. *Ensayos lingüísticos*. Madrid, Gredos, 1972.
16. KATO, M. A. *O ensino de línguas após a implantação da lingüística*. Abrialin, Recife, (4): 51-9, maio 1983.
17. KOCH, I. G. V. & FÁVERO, L. L. *Lingüística textual*. São Paulo, Cortez, 1983.
18. LIMA, E. M. *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981.
19. LYONS, J. *O que é a linguagem?* Lisboa, Estampa, 1972.
20. MARCUSCHI, L. A. *Lingüística do texto: o que é e como se faz*. Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 1983. Datilografado.
21. MARTINET, A. *Elementos de lingüística geral*. Lisboa, Sá de Costa, 1970.
22. NEIS, I. A. A competência de leitura. *Letras de Hoje*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 15(48): 43-57, jun. 1982.
23. NIVETTE, J. *Princípios de gramática gerativa*. São Paulo, Pioneira, 1975.
24. RIVERS, W. M. A. *Metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira, 1975.
25. RUWET, N. *Introdução à gramática gerativa*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
26. SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1972.
27. SCHMIDT, S. J. *Lingüística e teoria do texto*. São Paulo, Pioneira, 1978.
28. SILVA, C. *Gramática transformacional, uma visão global*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
29. SOARES, M. B. *Aprendizagem de língua materna: problemas e perspectivas*. Enfoque. Brasília, MEC-INEP, 3:1-3, jan. 1983.
30. TROUBETZKOY, N. S. *Princípios de fonologia*. Paris, Klincksieck, 1970.
31. VAN DIJK, T. A. *Gramáticas textuais e estruturas narrativas*. In: CHABROL, C., org. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix, 1977, p.
32. VANOYE, F. *Usos da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.