

LETRAS DE HOJE

Nº 44

JUNHO DE 1980

Cr\$ 200,00

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

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

n.º 44

Junho de 1981 - Ano 14

LETRAS DE HOJE
Fundada em 1967

Administração: Avenida Ipiranga, 6681
Caixa Postal 1429
90.000 Porto Alegre - RS - Brasil

Curso de Pós-Graduação em Língua
tífica e Letras/Centro de Estudos da
Língua Portuguesa em convênio com
o Conselho Federal de Cultura.

Diretor: Prof. Ir. Elvo, Clemente

Vice-Diretor: Prof. José Marcelino
Poersch

Revisão e correspondência:

Profª Maria Rita Ponsi Motta

SUMÁRIO

Apresentação	p. 5
Vera Wannmacher Pereira — Novas Prioridades na Investigação da Linguagem para o Estudo do Texto Dissertativo	p. 7
Ignacio Antonio Neis — Por uma Gramática Textual	p. 21
Regina Maria Varini Mutti — Investigação sobre a Coerência de Textos Dissertativos: Análise Transfasal	p. 40
Vera Wannmacher Pereira — Uma Investigação sobre o Desenvolvimento do Tema	p. 58
Ana Maria Zilles Gonçalves — Escolha do Livro-Texto em Línguas Estrangeiras	p. 83
Josênia Vieira da Silva — Uma Primeira Abordagem para uma Teoria da Silabação da Língua Portuguesa	p. 92
Benilde Ceccanello Parizotto — Análise de Erros com Base em Variáveis Extralingüísticas	p. 132
José Marcelino Poersch — Interdependência dos Membros da Relação Maturidade Lingüística X Complexidade Lingüística	p. 160
Avani Terezinha de Oliveira Tocchetto — A Estrutura do Parágrafo — Abordagem Transfasal	p. 188

APRESENTAÇÃO

A mensagem lingüística constitui uma estrutura de um número finito de sinais orais de percepção; constitui uma entidade autônoma de dependências internas entre seus constituintes que são grandezas discretas, segmentáveis. Analisar esta mensagem significa, basicamente, descobrir as dependências que os constituintes mantêm ou entre si ou com o todo. Toda a estrutura é regida pelo princípio da totalidade segundo a qual as leis de combinação conferem ao todo propriedades de conjunto distintas daquelas que pertencem às partes constituintes. Uma totalidade, portanto, não é uma mera somatória de elementos.

A unidade mínima comunicativa é a frase. A mensagem é um texto: uma totalidade é constituída de frases. O texto apresenta propriedades diferentes das propriedades individuais de cada frase; igualmente, a frase apresenta propriedades distintas daquelas que os seus constituintes — as palavras — apresentam. A frase constitui uma microestrutura; o texto constitui uma macroestrutura. O sentido global do texto não pode ser visto simplesmente como a soma dos sentidos de suas frases.

Desde há muito tempo os estudiosos da linguagem sentiram a necessidade de levar suas análises e pesquisas para além dos limites frasais; para uma percepção global do texto, é mister que se faça uma análise transfrasal.

O texto é construído a partir de um sistema subjacente de signos verbais e de regras de combinação. As regras combinatórias que possibilitam que um determinado número de frases formem um texto constituem a gramática deste texto. A necessidade de pesquisar tal gramática originou-se da lingüística aplicada, basicamente nos setores da teoria literária, da teoria da tradução e do ensino de línguas, principalmente no ensino da leitura e da composição.

Este número apresenta, em sua parte inicial, diversos artigos enfocando esta realidade. **Vera Wannmacher Pereira,**

em "Novas prioridades na investigação da linguagem para o estudo do texto dissertativo", denuncia a crise no uso da língua portuguesa, mostra o interesse generalizado em resolver o problema e aponta para novas prioridades na investigação da linguagem: investigação sobre unidades superiores à frase. **Ignácio Antonio Neis**, ao escrever "Por uma gramática textual", oferece uma sucinta visão de conjunto sobre o surgimento e sobre o objeto da gramática de textos. **Regina Maria Varini Mutti**, no artigo "Investigação sobre coerência de textos dissertativos" aborda aspectos de coerência textual, através de um modelo criado a partir do próprio corpus. Em "Uma investigação sobre o desenvolvimento do tema", **Vera Wannmacher Pereira** realiza um estudo da precisão, da coerência e da fluência no desenvolvimento do tema, utilizando um modelo de Análise de Conteúdo.

Numa segunda parte deste número é dada seqüência a artigos sobre aspectos de aplicação da lingüística, iniciados no nº 42, de dezembro de 1980.

Ana Maria Zilles Gonçalves, ao escrever "Escolha do livro-texto de língua estrangeira: contribuição lingüística", com base nas ciências da linguagem, traça o perfil do livro-texto para o ensino de línguas estrangeiras.

O artigo "Uma primeira abordagem para uma teoria da silabação em língua portuguesa", de **Josênia Vieira da Silva**, é um exemplo de aplicação de modelos teóricos na descrição de línguas particulares. Trata-se de uma aplicação, com o enfoque da Fonologia Gerativa Natural, dos modelos de T. Vennemann (1972) e de J. B. Hooper (1972); objetiva elaborar uma teoria de silabação da língua portuguesa.

Benilde Cecconello Parizotto escreve "Análise de erros com base em variáveis extralingüísticas". É uma pesquisa que objetiva aplicar as técnicas da Análise de Erros no estudo de redações de alunos do último ano do segundo grau; os erros são relacionados com as variáveis extralingüísticas de sexo, idade, nível sócio-econômico, tempo e horário escolar.

O artigo de **José Marcelino Poersch**, "Interdependência dos elementos da relação complexidade/maturidade lingüística", analisa o envolvimento destes elementos com o ensino de línguas.

Finalmente, sobre "A Estrutura do parágrafo" escreve **Avani Terazinha Tocchetto**, demonstrando a necessidade da realização de exercícios para a boa construção desta unidade textual.

José Marcelino Poersch
Coordenador do Curso de
Pós-Graduação em Lingüística
e Letras da PUCRS.

NOVAS PRIORIDADES NA INVESTIGAÇÃO DA LINGUAGEM PARA O ESTUDO DO TEXTO DISSERTATIVO

Vera Wannmacher Pereira
Mestre em Lingüística
Aplicada pela PUCRS

1 — CRISE NO USO DA LINGUAGEM

A existência de uma séria crise no uso da Língua Portuguesa enquanto língua materna vem sendo denunciada constantemente, há já algum tempo, por lingüistas, autoridade educacionais, professores, pais de alunos, profissionais da imprensa, enfim, por todos aqueles que, de alguma forma, estão vinculados ao problema. Chama a atenção o fato de não se tratar, ao que parece, de um problema exclusivamente nosso.

Vicente (out. 77/mar. 78, p. 38) refere à preocupação espanhola com a busca de novos métodos de ensino do Espanhol.

Veja (nov. 1975, p. 60) informa que a Secretaria da Educação dos Estados Unidos apresentou em novembro de 1975 dados que revelam um impasse lingüístico: "Um em cada cinco americanos — isto é, 23 milhões de pessoas — é absolutamente incapaz de se expressar corretamente em sua língua".

Berretta (1977, p. IX) aponta uma crise no ensino do Italiano na escola, sendo "seus conteúdos e seus métodos mais tradicionais criticados e abandonados, por motivos ao que parece fundados".

Veiga (20 ago. 1973, p. 12) assim se pronuncia a respeito da referida crise:

A linguagem do homem moderno está cada vez mais pobre. Ele fala através de expressões compactas baseadas em moldes importados, voltados especificamente para o telecomando de ações. Já não há mais aquela preocupação na arte de falar, como forma de expressão da cultura.

Mais adiante lembra que "o filólogo português José Gonçalo Herculano de Carvalho afirma estar se verificando em todos os países, hoje, um empobrecimento progressivo da linguagem oral e escrita".

Santos (Jun. 78, p. 111) registra que a língua materna sofre um impasse em relação ao seu mau uso, tratando-se não de um impasse nacional, mas de um impasse mundial.

Corção (1964, p. 4) aponta a crise da língua como a não menos grave das crises de nosso século, sendo que, no Brasil, alcançou proporções alarmantes: raras são as pessoas capazes de escrever um bilhete que acaso peça alguma oração subordinada.

Queiroz (ap. Brasil, Jun. 78, p. 36-7) assim manifesta suas preocupações:

Não me conformo com que se construa um Brasil, aparentemente em progresso em sua educação e em sua cultura, mas com esta falha tão dura de vir a ser aceita: a do moço ou da jovem incapazes de redigir uma carta, sequer, sem cometer erros graves; impossibilitados de construir, dentro de suas especializações, relatórios em linguagem aceitável; escrevendo com erros grosseiros e, até, indo para a política e carecer da necessidades de que se lhes façam os discursos.

Já estamos habituados e seguimos, sem o sentir, anglicismos e outras tolices como aquela em que toda a gente fala em "papers".

César (11 dez. 1971, p. 5) assim se refere sobre os alunos que ingressam nos cursos de letras:

Muitos deles, ainda que dopados, seriam incapazes de redigir, sem erros grosseiros, um bilhete ao professor, pedindo emprestados um livro. Desconhecem, na sua imensa maioria, o trivial: pontuação, crase, flexão verbal, concordância, ortografia das palavras correntes; ignoram os termos mais corriqueiros: nunca jamais, em sua vida, praticaram a ignomínia de entrar numa biblioteca (...). E outros conservam a mais perfeita virgindade espiritual: jamais leram um livrinho de cabo a rabo.

Josué Montelio (ap. Ramos, 1975, p. 10), a respeito das 200 provas de Português para ingresso no curso de diplomacia do Itamarati: "Essas provas vieram de vários pontos do país. O que nelas senti, juntamente com os meus companheiros de banca examinadora, foi sobretudo a penúria dos instrumentos de expressão".

Os órgãos públicos do ensino acabam por confirmar todos esses registros. Abgar Renault (ap. Veja, nov. 75, p. 55), do CFE, aponta que "os candidatos à matrícula nos cursos superiores vêm demonstrando capacidade insuficiente, ou total incapacidade, para escrever e para pensar". É ele mesmo que, em parecer aprovado pelo CFE (ap. Letras de Hoje, Jun. 1976, p. 35), assim se refere a esses fatos:

O problema ultrapassa o âmbito da escola ou da educação sistematizada: a incapacidade de usar com adequação e eficiência a língua oral e escrita é revelada não só pelos jovens, por estudantes, mas por indivíduos de todas as idades, por profissionais das mais variadas ocupações, não só em trabalhos escolares, mas em muitas outras formas de comunicação oral e escrita — jornais e revistas, teatro, publicidade, rádio e televisão, e até em leis, decretos e atos administrativos.

2 — ÊNFASES NO ENSINO DA LINGUAGEM

Apontada a crise no uso da Língua Portuguesa, reforçada pela denúncia de existência de uma crise mundial de linguagem, tornou-se imperativa a busca de uma solução para o problema.

Queiroz (ap. Brasil, Jun. 78, p. 36), entre tantos outros, pronuncia-se: "...acho, como ele (Austregésilo de Athayde), mínima a exigência de uma prova de redação para quaisquer que venham a ser as futuras profissões dos alunos."

Clemente (1978, p. 5) assim vê a busca de tal solução:

Muita tinta foi derramada, muita reunião realizada, muitos assessores discutiram e o resultado disso tudo, a redação, será obrigatória nos concursos vestibulares de 1978. Parece que tudo em nosso ensino gira em torno de um processo chamado vestibular. Por que merece tantas atenções da parte dos mestres do ensino um simples exame de admissão à Universidade? Não haverá coisas mais importantes no planejamento e na execução do ensino? A decisão de colocar a redação no vestibular parece ser decorrência do pragmatismo que rege o sistema educacional. Parece que o vestibular dita normas para o ensino primário e médio.

Soares (1976, p. 1), relatando pesquisa realizada com as redações dos exames supletivos, aponta, como causas prováveis da inclusão desse tipo de prova, as denúncias frequentes de meios educacionais e intelectuais, imprensa e outros canais de comunicação sobre o uso deficiente e inadequado da língua oral e escrita no Brasil, tendo sido essa a mesma causa que levou, posteriormente, o Ministério de Educação e Cultura a determinar a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares. Assim se pronuncia a autora a esse respeito:

Em ambos os casos, o pressuposto não é inteiramente verdadeiro. As causas da deficiência e inadequação no uso, oral e escrito, da língua materna são por demais complexas: é preciso, antes de tudo, atuar sobre elas. Exigir que os indivíduos demonstrem habilidades de expressão escrita sem que se tenham combatido as causas que explicam a ausência ou a precariedade de tais habilidades é medida em cujas consequências não se pode confiar inteiramente.

Após oitenta dias de trabalho, um grupo coordenado por Celso Ferreira da Cunha (Brasil, MEC, ap. Letras de Hoje, jun. 1976, p. 34) assim se pronuncia:

Não é só o ensino da língua materna que vem sendo acusado de fracasso ou ineficiência. É certo que nessa área o fracasso é mais evidente, em vistas do uso constante da língua, instrumento de comunicação não só dentro e fora da escola, mas em todos os setores de atividades do indivíduo.

Lemos et alii (set. 1976, p. 34) registram haver "na contemporaneidade brasileira, uma consciência e um sentimento generalizados de frustração, de fracasso e de irrealização no que diz respeito ao panorama e à situação da produtividade do ensino, de sua rentabilidade, em todos os domínios e escalões".

Clemente (1969), relatando pesquisa realizada junto a professores de Língua Portuguesa de Portugal e Brasil, mais especificamente do Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar como são conduzidos os trabalhos escolares, faz, em relação a isso, várias referências. A p. 5 expressa que "após vinte e cinco anos de ensino da Língua Portuguesa, com experiência em vários métodos, em contacto com colegas, nos diferentes cursos de Língua e Literatura, sentimos uma espécie de falência nesse setor da escola média". A p. 16 registra que 51,2% das respostas relativas aos objetivos que pretendem alcançar através da composição correspondem a expressão correta e clareza, o que indica existir como grande preocupação, no nosso magistério, a correção de linguagem. A p. 19 aponta que os critérios para avaliação da aprendizagem incidem na correção lingüística. A p. 21 registra que a inquietação dos professores de tudo corrigir dentro dos padrões gramaticais decorre da preocupação ainda muito grande com os aspectos da correção gramatical. A p. 17 refere o predomínio das aulas de gramática sobre as de composição, pois, em média, são realizadas uma por semana em aula e uma por quinzena em casa.

Gomes (PORT./BR., 1968), no I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea, em Coimbra, afirma que "um número muito elevado dos nossos professores

esquecem as técnicas de expressão mas idolatram o ensino duma gramática formal, alicerçada em moldes que se aplicam mecânica e monotonamente: tal um ensino de sintaxe, tudo dividindo e tudo classificando, num furor gerador de espantosos abortos...".

Fonseca et Fonseca (1977, v. 1) pronunciam-se a respeito do ensino de língua materna em vários momentos. A p. 87 é registrado que "o ensino da gramática tem vindo insistentemente a polarizar as atenções e a constituir como que a magna atenção na pedagogia de línguas, mormente na didática da língua materna, como se nessa reflexão se condensasse o autêntico e mais profundo sentido e alcance dos momentos de exploração e tratamento da linguagem na aula". A p. 88 é referido que a prolongada querela a propósito da adoção de uma ou de outra gramática e que o predomínio de aulas desse tipo, chegando a constituir-se em refúgio de muitos professores para preencher suas aulas, são índices dessa incorreta sobrevalorização.

Clemente (1978, p. 5) refere que "nomenclaturas abundantes e redundantes, pouca ou nenhuma composição literária caracterizam nossas escolas, quase diríamos fábricas de iletrados".

Staub (jun. 1974) informa, à p. 40, que o erro ortográfico, o mais palpável de todos, a pobreza do vocabulário, os erros gramaticais e o estilo são os aspectos mais visados pelo professor na correção das composições. As p. 50-1 apresenta os 14 itens genéricos elaborados pela equipe de professores da disciplina de Língua Portuguesa I do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, com o objetivo de unificar a correção das composições por parte dos monitores. É preciso salientar que apenas dois deles não se referem a aspectos formais da língua.

A preocupação com esses aspectos parece apenas dar continuidade às preocupações do passado. Veiga, em 1958, à p. 22, já afirma que, "em gramática, ainda ficamos presos a um tecnicismo irrelevante, emaranhando-nos na interminável nomenclatura". Ilustra o que afirma, apresentando nove páginas de seu livro repletas apenas de nomenclaturas. A respeito das circunstâncias, por exemplo, ainda acrescenta que alguns compêndios apresentam vinte classificações e outros até quarenta. A p. 19 salienta que a língua materna é ensinada nos mesmos moldes da estrangeira, o que pode ser comprovado com estatística realizada em diversas turmas e séries, indicando que estrangeiros de várias proveniências obtêm grau superior aos

brasileiros. Quanto às redações, informa, finalmente, "não ser difícil encontrar turmas que façam apenas duas redações anuais, isto é, as que exige a lei nas provas parciais".

Assim como as pesquisas, também os manuais de metodologia de ensino de língua materna muito mais se voltam para os seus aspectos formais. Miranda (1974, p. 304-5) apresenta quatro critérios para avaliação de redações, sendo que o único referente a conteúdo envolve apenas originalidade e espírito de criação. Aponta, também, como objetivo verdadeiro das redações, a mensuração de conhecimento de conteúdos gramaticais normativos. El Jaick (1961, p. 66-7) indica dez qualidades como as da boa prosa, sendo apenas três relacionadas ao conteúdo: concisão, clareza e ordem. Ao lado disso, indica onze defeitos da composição, dos quais apenas dois se referem ao conteúdo: obscuridade e falta de ordem no desenvolvimento.

Ao que parece, também em relação a essa metodologia não houve muitas modificações. Budin (1949, p. 105) aponta cinco objetivos específicos do ensino da composição, apenas um deles se referindo à organização de idéias. Vitor Mercante (ap. Budin, 1949, p. 105) registra quatorze defeitos freqüentes nos trabalhos dos alunos, sendo que apenas quatro deles se referem à organização de idéias.

Ainda em relação aos referidos manuais, Halté et Petitjean (mai. 1978, p. 58) afirmam que "os manuais de gramática em uso ignoram o que está para além da frase e se limitam a uma abordagem discutível da sintaxe da frase" e que "os manuais de explicação de textos não abordam a questão da organização dos textos, nem ao nível superficial de encadeamento das frases, nem ao nível mais 'profundo' da gramática narrativa". Para ilustrar, pode-se citar a indicação por El-Jaick (1961, p. 66-7) de precisão apenas em nível de emprego de palavra e não de idéias, assim como também o fato de que, na referida obra, apenas 18 das 102 páginas referem-se a "escrever", sendo as demais reservadas para morfossintaxe, estilística, fonética, versificação...

A permanência do que era proposto está de certa forma ligada aos que o querem desesperadamente ainda hoje. Nisso talvez esteja não só uma posição lingüística, mas, mais que isso, um posicionamento ideológico: a preferência pelo correto, por aquilo que, no dizer de Rosa (s. d., p. 84), "nem é uma qualidade lingüística, é aspecto social: é a decência que o público exige de quem se manifesta em público", a manutenção das elites, dos privilegiados, dos mais bem dotados, enfim,

da divisão das classes. Brasil (jun. 1978, p. 51) conclama o magistério: "A nós, professores, fica esta missão de tornar competentes nossos alunos, no sentido de valorizar esta herança que, aos poucos, vai sendo esquecida — 'a arte de escrever'". Ramos (10 mai. de 1975, p. 10) afirma que "o ensino do Português parece haver atingido, senão em todos, pelo menos na maioria dos colégios brasileiros, um dos mais altos graus de delinqüência". Mais adiante acrescenta: "Não morro de amores pela gramática. Ao contrário, sempre votei um sagrado horror por essa forma de ensino. Desconfio, até, que as penas do inferno devem começar pela análise sintática. Mas temos de convir que a gramática é um mal necessário, uma espécie de fiel da balança entre a língua culta e a vulgar. Sem ela o idioma acabaria mergulhando no caos." César (12 mai. 1973, p. 3), discordando de posições firmadas pelo então Delegado Regional do MEC quanto ao combate à erudição, à substituição, de um ensino para elites por um ensino para a massa, afirma que, na verdade, "o que está faltando a toda essa gente é um bom curso primário, um sólido curso secundário, onde haja mais gramática, mais senso comum e menos pedagogia pra frente". Mais adiante acrescenta: "Escolha o leitor, como diria Machado de Assis, entre o otimismo oficial e a realidade brutal. Eu volto ao senso comum: precisamos de mais gramática e menos pedagogia de ocasião". Ramos (10 mai. 1975, p. 10) aponta como uma das causas da crise em que está mergulhada a educação brasileira "a massificação do ensino que, sacrificando a qualidade pela quantidade, acabou reduzindo a tábula rasa os valores da cultura embebida de tradição humanística".

A preocupação com "o nosso pobre Português" chega a ponto de, conforme registra Veja (nov. 1975, p. 54), "em Minas Gerais, empunhando o estandarte da 'Campanha da Restauração da Linguagem', uma nova milícia do idioma, capitaneada pelo professor Jair Barbosa Costa, encaminhar, anos atrás — 1974 —, um longo memorial ao Presidente da República, pedindo, entre outras coisas, a proibição de nomes estrangeiros em marcas comerciais".

Assim como posições se caracterizam pela preocupação com a forma, com a manutenção dos padrões estabelecidos, firmam-se posições que se caracterizam pela visão da língua como um processo constantemente em evolução, pela consideração da língua como instrumento, pela exigência da supremacia da funcionalidade sobre a correção, pois, afinal, como no dizer de Rosa (s. d., p. 18), "o mundo moderno se caracteriza, não mais como o antigo, por uma unidade de pensamento, mas por uma variedade de rumos, em decorrência da instauração

da dúvida, que se transforma em ciência, e não mais da fé, o que vale também para os estudos da linguagem". Em *Veja* (nov. 1975, p. 55): Ayres da Mata Machado Filho, filólogo da Universidade Federal de Minas Gerais, afirma que "não há por que viver um pânico lingüístico"; Joselice Macedo, professora de Lingüística da Bahia argumenta que "não existe nenhuma língua em decomposição, empobrecimento ou decadência, mas sim um processo evolutivo, contínuo e permanente"; Tarcisio Ferreira refere que "o gramaticismo só atrapalha, sufoca a exploração de novos rumos da comunicação"; Mata Machado afirma ser o menor mal da língua o erro de gramática. Chagas (1952, p. 378) refere que "a correção é menos uma busca de erros que uma crítica ou autocrítica, feita sobretudo em vista de idéias, de qualidade literárias e do conhecimento da cultura e da civilização... É óbvio que não se desprezará a língua como tal; mas esta figura necessariamente em segundo plano...". Veiga (1958, p. 33) lembra as frases de Castilho e de Rui Barbosa do mais apurado gosto clássico, tão gramaticais e que, no entanto, tornam-se de difícil compreensão. Rosa (s.d.) faz uma série de considerações sobre a correção lingüística: refere que "os limites que separam o certo do errado não podem ser rígidos, cumprindo evitar o ridículo, manter-se integrado na comunidade..." (p. 34); refere também que clareza é o destino das línguas, que o motivo da sua existência é o entendimento entre as pessoas, que, "entre ser claro e correto, a primeira obrigação é ser claro. Claro todo o mundo deve ser, também os analfabetos. Ser correto é privilégio de classe e só o podem os instruídos... Correção em segundo lugar..." (p. 83); lembra enfim que "todo o valor do instrumento está na funcionalidade. Na enxada do agricultor todas as partes convergem para o instrumento... A ninguém interessa que a enxada seja de ouro ou que tenha o corte revirado para ficar mais bonita..." (p. 20). Rosenblat (ap. Cunha, 1968, v. 13, p. 35) afirma que "a prescrição do correto ou incorreto aumenta a separação entre classe superior e inferior precisamente quando necessitamos de maior unidade; é um resquício de atitude antidemocrática, incompatível com as aspirações modernas; é uma forma de snobismo e de discriminação social". Celso Cunha (ibid.) lembra o slogan de uma das campanhas de educação de adultos, patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura: "A crase não foi feita para humilhar ninguém". Siqueira (1957, p. 11) refere que a escola foi organizada para servir aos filhos de uma classe dirigente com determinado lastro cultural, o que a torna inadequada para jovens que entram em contacto com a cultura pela primeira vez nos bancos escolares.

Toda essa concepção de língua naturalmente reflete num posicionamento sobre seu ensino que se caracteriza pelo privilégio às idéias, à cultura, ao pensamento, à reflexão, enfim, ao expressar através da língua um conteúdo que se resume no mundo exterior apreendido e no mundo interior descoberto. Antônio Sales Filho (Veja, nov. 1975, p. 57), professor da Universidade de Brasília, afirma que "só escreve e fala quem tem mensagem. Ou seja, quem nada tem, nada diz". Gomes (1968, p. 107) apresenta como objetivos do ensino de língua materna o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese do mundo exterior a cada um e do mundo interior de cada um e de diálogo consigo e com o mundo exterior. Clemente (1978, p. 6) lembra que "a leitura, a expressão oral e escrita fazem crescer o aluno por dentro, obrigam-no a meditar. Da meditação interior brota a expressão... A cultura do íntimo das pessoas transparece em sua maneira de falar...". Veiga (1958, p. 20) afirma que "a redação é ordenamento, síntese, experiência de vida" e, mais ainda, que, "na escrita, o aluno vai demonstrar que aprendeu a pensar, vai coordenar as suas idéias, relacionar conhecimentos...". Kitzhaber (ap. Staub, 1974, p. 39) considera a composição, "não como uma habilidade prática, um saco de truques, mas um meio importante de ordenar a experiência, descobrir idéias, expô-las de modo preciso, e enunciá-las com efeito. A composição vem intimamente relacionada com o próprio pensamento". Clemente (1968, p. 89) afirma que a finalidade essencial e básica do ensino da língua materna é a formação do pensamento reflexivo através dos exercícios de linguagem. Lima (ap. Clemente, 1968, p. 92) aponta que, "sendo o objetivo máximo desta disciplina aprender a compreender, a pensar e a expressar-se, a ortografia, a morfologia, a sintaxe e mesmo a estilística serão como subprodutos deste objetivo geral e aparecerão como atividade concomitante, mas meramente circunstancial e emendativa". Milton do Nascimento (Veja, nov. 1975, p. 57), professor mineiro, agregado a um grupo de trabalho que ensina redação na Universidade Federal, lembra que o espírito crítico, a polêmica, a controvérsia são essenciais para a escrita, exatamente o que a escola não mais incentiva. Bruner (1969, p. 121) assim se pronuncia: "Penso freqüentemente que faria mais pelos meus alunos, ensinando-os a ler e a pensar do que dando minha matéria... Assim, dediquei-me a explorar a relação entre a linguagem e o pensamento, ou melhor, entre escrever e pensar". Wiedemann (1976, p. 35) informa que o professor de língua materna é visto pelos modernos pedagogos como um professor da habilidade de pensar, ou como professor de comunicação, o que indica uma modificação profunda em relação aos objetivos da escola no domínio do idioma. Raths et alii (1972, p. 13) situam a importância do desenvolvimento do pen-

sar, do refletir na sua condição para a liberdade do homem, uma vez que "os homens não podem ser, ao mesmo tempo, estúpidos e livres", uma vez que "a sociedade livre que tentamos construir exige inteligência livre".

3 — PRIORIDADES NA INVESTIGAÇÃO DA LINGUAGEM

Analisando as afirmações, os pronunciamentos, as observações de lingüistas, literatos, técnicos da educação, professores, até aqui apresentados, salienta-se como comum a todos a preocupação com a arte de falar e escrever, com a ortografia, com a pontuação, com as regras de concordância, com os anglicismos, enfim, com a forma de escrever, com a forma do falar tendo em vista a obediência a padrões pré-estabelecidos.

No I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea, ocorrido em 1967, em Coimbra, é marcante a preocupação com os já referidos aspectos formais e até mesmo com a sua uniformidade, em quase todos os pronunciamentos (PORTUGAL/BRASIL, 1968): Nascentes (p. 21) refere que constam do temário assuntos dos mais importantes, mas nenhum de maior valor do que os referentes à ortografia e à nomenclatura gramatical; Telles (p. 34) aponta a necessidade de unidade terminológica para pôr termo às perturbadoras divergências do ensino gramatical nos níveis primário e secundário; Rodrigues (p. 48-9) indica a necessidade de unificar as pronúncias, assim como de estabelecer um padrão gramatical; Mello (p. 59) insiste na necessidade de fixar a pronúncia-padrão; Leão (p. 60) considera excessiva a preocupação com os aspectos fonéticos e fonológicos, indicando, como mais interessantes, investigações no nível morfossintático; Ferreira (p. 94) considera válida a preocupação com a formação do pensamento reflexivo apenas para o grupo etário dos 13 aos 16 anos; Almeida (p. 95) não aceita a formação do pensamento reflexivo como finalidade básica do ensino da língua; Madre Olívia (p. 102) afirma que, sem uma descrição científica do Português, nenhuma reforma profunda e eficiente poderá ser feita.

Pesquisas que vêm sendo realizadas em redações demonstram a preocupação com esses mesmos aspectos: Poersch (1973) investiga, em redações de alunos do Ensino de 1º Grau, de diferentes idades, o emprego de orações relativas num estágio inicial de frases nucleares, num estágio seguinte de frases complexas e num estágio final de redução; Scarton (1975) analisa, em redações de alunos da antiga 4ª série ginasial e de alunos da atual 8ª série do Ensino Fundamental, os

desempenhos lingüísticos quanto à acentuação, ortografia, sintaxe e morfologia; Mallet (1977, p. 1-14) investiga a estrutura do período em redações de candidatos aos exames supletivos de 2º Grau, de 1976, em Minas Gerais; Passos (1977, p. 1-6) analisa alguns aspectos de concordância verbal nas redações de candidatos aos exames supletivos de 1º Grau, de 1976, em Minas Gerais; Alvarenga (1977, p. 1-27) faz investigações sobre os adjetivos utilizados nas redações pelos candidatos aos exames supletivos de 2º Grau, de 1976, em Minas Gerais; Vargas (1977, p. 1-38) pesquisa as ocorrências de verbos em redações de candidatos aos exames supletivos de 1º Grau, de 1976, em Minas Gerais.

Dick (1974), ao investigar um corpus de 268 composições de alunos em transição do 2º para o 3º Grau, num montante de 7299 linhas, constata a existência de 1162 erros, sendo 15% de acentuação, 11% de ortografia, 34% de pontuação, 5% de concordância, 12% de regência, 0,5% de colocação e 21% de vocabulário, enunciação, paragrafação e estruturação.

Ao que parece, essas denúncias não são privilégio dos dias de hoje apenas. Veiga (1958, p. 39) faz um levantamento dos erros nas provas de Português do Vestibular de Medicina de 1956 e aponta como deficiências comuns a todas as provas a acentuação gráfica, o acento indicativo de crase, a pontuação e a concordância. Rui Barbosa (ap. Cruz, 1964, p. 5) afirma que "na vergonhosa metamorfose, por que está passando o Português, entre nós, homens aliás muito instruídos, verdadeiros sábios em outras matérias, cometem crassos erros de linguagem".

O voltar-se para os aspectos formais da língua talvez seja, em grande parte, decorrência da insistente divulgação da Lingüística do sistema entre nós. Fonseca et Fonseca (1977, v. I, p. 28) registram que "toda essa investigação da linguagem como sistema formal aparece marcada por um caráter excessivamente distante em relação aos fenômenos concretos do funcionamento da linguagem e às realidades vividas no dia a dia do ensino". Combettes (mai, 1978, p. 74) lembra que estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança, já há algum tempo em pleno desenvolvimento, geralmente se aplicam aos domínios clássicos da morfologia e da sintaxe: seja qual for o quadro teórico, os estudos dificilmente ultrapassam o nível da frase, sendo "muito mais raros e, por assim dizer, inexistentes, os estudos da aquisição de uma competência textual pela criança". Até mesmo a Psicologia da Linguagem, através de Carroll (1969, p. 105-8) aponta como índices da aptidão lingüística predominantemente os que se referem aos aspectos for-

mais da linguagem: conhecimento verbal, capacidade de raciocínio abstrato, fluência ideativa, fluência de palavras, fluência de expressão, sensibilidade gramatical, facilidade de denominação, capacidade de expressão oral e capacidade de articulação.

4 — NOVAS PRIORIDADES NA INVESTIGAÇÃO DA LINGUAGEM

Tem-se notícias de trabalhos realizados nestes últimos tempos, envolvendo redações, que ultrapassam bem mais os aspectos em que a Lingüística tem insistido.

Benfica realiza um desses trabalhos (1976, p. 1-26), tendo como foco a estruturação das idéias nas redações de candidatos de Minas Gerais aos Exames Supletivos de 1º e 2º graus. São examinados os seguintes aspectos: organização de idéias, referindo-se às partes fundamentais de uma redação; coerência, referindo-se ao desenvolvimento das idéias numa seqüência lógica ou natural que deve aparecer na ordenação dos períodos e dos parágrafos; concisão, referindo-se ao momento certo de terminar o período; clareza, referindo-se à exatidão da expressão, à propriedade dos termos, à correção da pontuação.

Um outro desses trabalhos é realizado por Wiedemann (1976), constituindo-se numa investigação sobre a influência de diferentes situações-estímulo na criatividade em redações. São examinadas duas dimensões da criatividade: a fluência (ideativa e lingüística) e a flexibilidade (ideativa e lingüística). O estudo da fluência ideativa é realizado do ponto de vista do total de conceitos gerais de expressão; a fluência lingüística, do ponto-de-vista do total de orações, a flexibilidade ideativa, considerando o total de classes de conceitos gerais de expressão; a flexibilidade lingüística, considerando o total de classes de orações.

Investigação sobre unidades superiores à frase que também se constitui em significativa contribuição para a Lingüística, mais precisamente para a Metodologia de Ensino de Língua, é a de Tocchetto (1980). Consiste num experimento, envolvendo estratégias de ensino do parágrafo.

Duas outras investigações abrangendo unidades para além da frase ainda devem ser assinaladas, sendo ambas a partir de corpus organizado com redações de vestibular. A primeira delas é realizada por Mutti (1979), abordando aspectos de coerência textual, através de modelo criado a partir do próprio

corpus. A segunda, realizada por Pereira (1978), consiste em um estudo sobre a precisão, a coerência e a fluência no desenvolvimento do tema, utilizando um modelo de Análise de Conteúdo, estabelecido a priori, que, por suas características, permite a realização de inferências sobre a ambiência de produção, com base em índices levantados a partir do corpus.

Tais investigações, abordando unidades superiores à frase, caracterizam-se por introduzir na ciência da linguagem uma nova prioridade — a investigação sobre o texto. Essa postura surge em resposta a uma necessidade primeira: a de definir novos encaminhamentos para o ensino de língua, de modo que possam contribuir para a solução dos problemas que se põem e se configuram como uma crise no uso da linguagem. Considerando o predomínio de teorias relativas às unidades que constituem a frase, investigações como essas encontram-se diante de sérias dificuldades teóricas que se resumem, comparativamente, na escassez de métodos de abordagem textual. Esse tem sido o trabalho da Teoria Literária, mas não o da Lingüística, dando margem à suposição de que o critério de divisão de campo de trabalho tenha sido o de unidade de análise.

O texto surge, então, como uma nova prioridade dentro da Lingüística, prioridade essa que impõe aos lingüistas uma preocupação com o estabelecimento e o desenvolvimento de teorias, métodos e modelos de análise dessa unidade lingüística. Tal preocupação deve se resumir na colocação de uma ciência da linguagem com propósitos e caminhos mais amplos e mais significativos, isto é, de uma ciência do texto, de uma Lingüística do Texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BERRETTA, Monica. *Lingüística ed educazione lingüística. Guida all insegnamento dell'italiano*. Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fracasso no ensino é geral. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 24:34-43, jun. 1976.
- BRASIL et alii. Redação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, 32:36-51 jun. 1978.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Bloch 1969.
- BUDIN, J. *Metodologia da linguagem*. São Paulo, Nacional, 1969.
- CARROLL, John. *Psicologia da linguagem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- CESAR, Gullhermino. A ignorância triunfante. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 11 dez. 1971. Caderno de Sábado, p. 5.
- . Guerra à erudição. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 12 mai. 1973. Caderno de Sábado, p. 3.
- CHAGAS, Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Nacional, 1952.

- CLEMENTE, Elvo. Aspectos da língua e cultura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 28:5-10, jun. 1978.
- _____. *Estudo sobre metodologia do ensino de Língua Portuguesa*. Porto Alegre, Champagnat, PUCRS, 1969.
- _____. Situação do ensino da Língua Portuguesa. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 24:44-7, jun. 1976.
- COMBETTES, Bernard. Thématization et progression thématiques dans les récits d'enfants. *Langue Française. Enseignement du récit et cohérence du texte*. Paris, Larousse, 38:74-86, 1978.
- CORÇÃO, Gustavo. Em defesa da boa língua. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 12 jun. 1969, p. 4.
- CRUZ, José Marques da. *Português prático*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968 (Col. Temas de todo o tempo, 10).
- DICK, Lauro. *Português, ato criador*. Porto Alegre, EMMA, 1974.
- EL-JAICK, Jamil. *Roteiro de Português*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, CADES, 1961.
- FONSECA, F. I. & FONSECA, J. *Pragmática Lingüística e ensino do Português*. Coimbra, Liv. Almedina, 1977.
- HALTÉ, J. F. & PETITJEAN, A. Lire et écrire en situation scolaire. *Langue Française. Enseignement du récit et cohérence du texte*. Paris, Larousse, 38:58-73, mai. 1978.
- LE MOS, M. I. et alii. Esboço de uma metodologia da composição e da interpretação de textos nos cursos de Letras. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS 28:33-43, set. 1976.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação e Cultura. *A redação nos exames supletivos: experiência em Minas Gerais* — dez. 1976, cap. 4, p. 1-14.
- MUTTI, Regina V. *Aspectos da coerência em redações de vestibular*. Porto Alegre, PUCRS, 1980. Dissertação de Mestrado.
- MIRANDA, J. F. de L. *Arquitetura da redação*. São Paulo, Discubra, 1974.
- O NOSSO pobre Português. *Veja*, São Paulo, p. 54-60, 12 nov. 1975.
- PEREIRA, V. W. *Estudo do desenvolvimento do tema em redações de vestibular*. Porto Alegre, PUCRS, 1980. Dissertação de Mestrado.
- POERSCH, Marcelino. *Gênese e redução da oração relativa*. Porto Alegre, PUCRS, 1980. Dissertação de Mestrado.
- PORTUGAL/BRASIL. *I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea* — Aatas. Coimbra, 1968.
- RAMOS, Nereu. O homem que sabia Português. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 mai. 1975. Caderno de Sábado, p. 10-1.
- RATHS, L. et alii. *Ensinar a pensar*. São Paulo, Herder, 1972.
- ROSA, Alfredo Pradelino da. *A estrutura lingüística do diálogo*. Porto Alegre, UFRGS s. d.
- SANTOS, A. F. dos. O ensino da Gramática. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 32:109-22, jun. 1978.
- SCARTON, Gilberto. *Para uma pedagogia da expressão escrita*. Porto Alegre, PUCRS, 1975. Dissertação de Mestrado.
- STAUB, Agostinus. A Lingüística e o ensino da composição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 16:35-53, jun. 1974.
- TOCHETTO, A. *Estudo do parágrafo na redação escolar*. Porto Alegre, PUCRS, 1980. Dissertação de Mestrado.
- VEIGA, Albino de Bem. *Ensino e estudo da Língua Portuguesa*. Porto Alegre, UFRGS, 1958.
- VICENTE, Alonzo Zamora. Se habla mucho del idioma. *YELMO. La revista del professor de español*. Madrid, 34 y 35: 38, oct. 1977 mar. 1978.
- WIEDEMANN, Lyrís. *Influência de diferentes situações-estímulo na criatividade em redações*. Porto Alegre, UFRGS, 1976. Dissertação de Mestrado.