

ESTUDO DOS ERROS MAIS E/OU MENOS FREQUENTES
NAS REDAÇÕES DO VESTIBULAR

Prof^a. Alba Olmi

Os processos de transformação por que passam todas as ciências humanas não podem deixar de atingir também o ensino e, em se tratando de língua materna, não se pode omitir ou i-

gnorar uma nova postura metodológica que tenha por finalidade uma aprendizagem lingüística real e autêntica; uma aprendizagem embasada no conhecimento e uso da língua como sistema-estrutural e cujo objetivo tenha em vista uma interação sócio-comunicativa eficiente.

Foi com base nessas premissas que se realizou a presente pesquisa lingüística. As redações dos vestibulandos de 1981, das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, objeto da investigação, apresentaram acentuados desvios sintáticos, pelo menos no *corpus* analisado, o que leva a crer que um contingente relativamente elevado de egressos do 2º Grau não possui as condições mínimas de desempenho lingüístico escrito.

A preocupação que nos induziu ao trabalho aqui relatado foi a de tentar proporcionar ao professor de língua materna uma clara visão do problema, para que possam ser tomadas as medidas cabíveis, objetivando uma melhoria de desempenho lingüístico escrito por parte dos alunos.

O estudo realizado ocupou-se apenas dos erros de sintaxe a nível de frase, sendo que o nosso objetivo era o de descrever os erros mais frequentes e mais incisivos, relacionados com a clareza e a coerência da frase, buscando as possíveis causas dos mesmos numa hipotética inadequação metodológica relacionada com a sintaxe.

A tendência que o aluno demonstra ao empregar inadequadamente a preposição e a conjunção, o pronome relativo e o pronome pessoal, a regência e a concordância, nominais e verbais, leva frequentemente à elaboração de frases sintaticamente desconexas, ambíguas ou, na maioria dos casos, a frases sem nexos algum, o que impossibilita, muitas vezes, a compreensão, devido à inversão semântica decorrente. Como consequência, foi praticamente impossível, em um número elevado de redações, catalogar ou descrever os erros. Por esse motivo cabe aqui ressaltar que os resultados obtidos, além de parciais (por se tratar de 1/5 das redações) são incompletos, uma vez que apenas algumas redações foram susceptíveis de análise, ao passo que as restantes não puderam ser corrigidas e conseqüentemente os erros não puderam ser computados em bases estatísticas, por serem casos-limite, isto é, casos de erros que fogem aos parâmetros de correção tradicional. Não havendo estrutura gramatical, foi impossível descrever os erros. Não havendo "frase", como dizer de sua correção ou incorreção? Entende-se por frase a *unidade de comunicação lingüística, caracterizada, como tal, do ponto de vista comunicativo, por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo (...)*, Mattoso, 1968, p. 163.

O *corpus* constituiu-se de 200 redações, isto é, 20% do total. Inicialmente o nosso escopo era o de identificar e des-

crever os erros mais frequentes a nível de frase, com base na gramática tradicional, uma vez que os critérios de correção ainda continuam bastante diversificados. Entretanto, no decorrer da análise, tivemos que passar a examinar também os erros menos frequentes, pois que foi nesses casos que se constatou maior ambigüidade estrutural, o que leva a supor que talvez o aluno erre menos porque tende a evitar o emprego de elementos gramaticais dos quais desconhece a função e, conseqüentemente, o uso.

O trabalho desenvolveu-se a partir de uma visão estruturalista da sintaxe portuguesa e tomou por base os conceitos de seqüência e sintagma de cunho saussuriano.

Outros aspectos de ordem teórica que nortearam o nosso trabalho foram sugeridos por Mattoso Câmara e C.T.Hodge, com relação a morfologia e sintaxe; por Jakobson quanto à concepção de significação gramatical; por L.A.de Azevedo Filho quanto a Estruturalismo e Sintaxe, além dos conceitos gramaticais de Genouvrier e Peytard, cuja orientação foi preciosa para estabelecer uma relação entre lingüística e pedagogia da língua. Segundo os últimos autores citados, essa relação é irreversível e situa a pedagogia não apenas no nível de técnicas de aula, mas antes no de uma revisão de conteúdos de ensino. (G. e P. 1973, p.218).

Nossa tentativa foi também de mostrar a oposição entre as gramáticas tradicionais, preocupadas com a correção, com a lógica da língua e que, adotando critérios semântico-funcionais, manifestam ainda uma certa preferência para o estudo de pontos isolados, e a gramática estrutural que procura produzir *uma análise sistemática dos períodos falados ou escritos por um falante nativo* (Staub, 1973, p.15), através de critérios formais e sintáticos.

Segundo Staub (1973), as principais objeções que a gramática estrutural faz à gramática tradicional seriam as seguintes:

- a) a GT confunde a língua escrita e falada;
- b) há um vínculo excessivo entre a lógica e a gramática. Este fato se deve à tradição gramatical latina que muito influenciou a gramática do português, muito embora a lingüística moderna já tenha estabelecido o caráter alógico da linguagem;
- c) a inconsistência da GT baseia-se na confusão entre sincronia e diacronia;
- d) a GT visa a corrigir desvios lingüísticos por métodos artificiais e inadequados.

A sociedade em que vivemos está a exigir a busca de meios e resultados mais condizentes com a realidade, enquanto

o ensino de língua materna parece estar sofrendo um processo de estagnação que poderia ser solucionado ou, pelo menos, melhorado, se a língua fosse ensinada a partir do todo, do geral para o particular, isto é, da estrutura lingüística mais ampla, para os componentes internos mínimos, pois é sabido que não se aprende uma língua por elementos isolados, mas através de formas de expressão carregadas de informação semântica.

Uma vez adquirida a noção de como funciona a língua, poderá o aprendiz refletir sobre os diversos níveis ou modalidades lingüísticas, tornando-se capaz de manipular os mais diversos tipos de frases, assimilando estruturas gramaticais de forma intuitiva e natural, descrevendo-as e distinguindo funções, classes e relações, porque só pode descrever algo aquele que conhece.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A primeira observação feita, quando da identificação dos erros referentes ao emprego da preposição, foi de que o aluno tende a errar mais por excesso do que por omissão. As ocorrências observadas alcançam uma percentagem de 76,5%, onde o emprego inadequado da preposição alcança uma percentagem de 52,5% para os casos de acumulação, inversão, imprecisão, e uma percentagem de 24% para os casos de omissão. Os dados parecem, portanto, sugerir que o aluno conhece as preposições, mas não está familiarizado com o uso das mesmas.

Como possível causa ou efeito (?) dos fatos acima citados, identificou-se a ocorrência de 39% de erros de regência verbal que, somados aos erros de regência nominal, perfazem um total de 53%, o que parece corroborar o fato de que o estudo da preposição, normalmente situado na área da morfologia, desprezando o fato de que o preposição estabelece relação sintática tanto no âmbito do sintagma simples como no âmbito do sintagma frasal, é abordado de forma inadequada, em capítulos à parte, quando deveria ser colocado junto à regência verbal e nominal.

Desta forma, ao lado de erros que não chegam a anular a coerência da frase, temos a ocorrência de frases totalmente ambíguas, devido a falhas por omissão, inversão semântica, ex-

cesso de elementos estranhos ao contexto.

Com relação ao emprego do pronome relativo, as 23 ocorrências observadas, que dão uma percentagem de 11,5%, aparentemente baixa, estão presentes justamente nas redações onde se registrou o maior número de frases ambíguas, sem nexos, não passíveis de interpretação.

Quanto à concordância verbal, apresentou 21,5% de ocorrências, para 13,5% de erros de concordância nominal.

O emprego da partícula "se" apresenta uma percentagem de 7,5%, sendo que 11 casos se referem a mau emprego e 4 casos à ausência.

A colocação pronominal apresenta 34 ocorrências de erro (17%), onde 17 casos se referem a mau emprego e 17 casos a má colocação. Para o emprego da conjunção temos apenas 15 ocorrências, o que dá uma percentagem de 0,75%. A baixa ocorrência de erros no emprego da conjunção parece encontrar explicação na hipótese de que o aluno não a emprega porque desconhece seu uso, e não porque saiba empregá-la corretamente. A quase totalidade das redações apresenta sintagmas oracionais incompletos e ambíguos pela ausência ou pelo mau emprego da conjunção, do tipo: "embora mas", "mesmo já", "e de como tal", "onde", em lugar de "porque", etc.

Além dos dados anteriormente citados, observamos que, das redações analisadas, 56,5% apresentam inadequada estrutura frasal, devido a desvios:

- por omissão de elementos (sujeito, objeto, predicado, de inteiros sintagmas periodológicos)
- por acúmulo
- por ambigüidade
- por inversão semântica
- por inadequação, imprecisão, por repetição de vocabulário
- por pleonasma
- por clichê
- por mudança de registro.

CURSO DE LETRAS

COMENTÁRIO DOS RESULTADOS

Embora parciais, com várias lacunas a serem preenchidas, os resultados obtidos através da pesquisa parecem confirmar as hipóteses estabelecidas e nos oferecem uma visão relativamente clara no que tange ao desempenho lingüístico de um aluno que recebeu aulas de gramática por um período de aproximadamente 11 anos e que, visivelmente, não conhece a gramática que, segundo Franz Boas, (apud Jakobson, 1969), *seleciona, classifica e exprime os diversos aspectos da experiência e, além disso, realiza outra importante função: determina aqueles aspectos de cada experiência que devem ser expressos.* Boas, (op.cit.), acrescenta ainda que *toda diferença nas categorias gramaticais conduz informação semântica.* (1969, p.92).

A partir da concepção de significação gramatical segundo Boas, parece fácil deduzir que o não conhecimento das categorias gramaticais e suas diferenças leva à inversão semântica. É o que parece comprovado no trabalho realizado, onde a ausência, o mau emprego ou o acúmulo de determinadas categorias gramaticais provocou a ambigüidade, além do erro.

Segundo Jakobson (1969, p.96) a agramaticalidade impede a qualquer enunciado de fornecer informação semântica. Quanto mais a estrutura sintática e as relações dela decorrentes se tornam confusas, mais difícil será a compreensão do enunciado. A ambigüidade, o contrasenso são, com efeito, resultado de um desconhecimento de modelos gramaticais, cujo poder coercitivo se impõe à liberdade de escolha do falante ou do produtor de textos.

Com relação aos dados colhidos, parece óbvio que a maioria dos alunos desconhece as relações estabelecidas, por exemplo, pela preposição. Por que, então, se ensinar nomenclaturas ao invés de ensinar gramática através do emprego das classes gramaticais, *enfatizando que o uso indevido das mesmas pode levar à inversão semântica, ao passo que o diferente emprego, a substituição, podem levar ao mesmo significado?*

A tradição gramatical distingue preposição e conjunção subordinativa que têm a mesma função de relação e situa as conjunções subordinativas junto às coordenativas claramente distintas no plano sintático; situa o estudo da preposição e conjunção na área da Morfologia, quando é óbvio que ambas as categorias estabelecem relação sintática, seja no âmbito do sintagma simples, como no âmbito do sintagma frasal. Não se cogita de regência quando do estudo da preposição; ensina-se o pronome fora do âmbito da colocação; estuda-se o verbo como se fosse uma categoria à parte, e assim por diante. Como esperar, então, que o ensino de gramática seja eficaz e produza resultados positivos?

Até o presente, o ensino de língua materna tem-se dirigido mais à prática de análise lingüística do que ao emprego da língua. Como se não bastassem os manuais de gramática para provar a nossa afirmação, os fatos falam claramente. Um elevado número de egressos do 2º Grau não consegue redigir frases de forma aceitável, ao passo que muitas vezes consegue um melhor resultado nas questões estritamente gramaticais. Parece portanto que só conhecer regras gramaticais não pressupõe um adequado desempenho.

Face a estes problemas, torna-se necessário rever e reestruturar todo um *modus operandi* que comprovadamente parece apresentar falhas.

Minuciosa e constrangedora, a tradição normativa continua pesando sobre o nosso ensino (Genouvrier & Peytard, 1973, p.144), enfatizando prescrições e regras que muitas vezes encobrem a realidade profunda da língua. O ensino gramatical parece sofrer devido a uma ausência de critérios entre o plano formal e semântico; entre morfologia e sintaxe; entre estrutura do português e estrutura do latim.

Como claramente situam G. e P. (1973) em sua análise do ensino gramatical, a preposição e a conjunção obedecem a um critério formal, enquanto o substantivo obedece a um critério de sentido. Adjunto e aposto exercem, na GT, funções diferentes, embora possam ser considerados sinônimos.

É comum, nos livros-textos em uso, incluir, em uma mesma unidade, pontuação, acentuação e crase como se fossem todos fatos gramaticais da mesma ordem. Sabe-se, entretanto, que a pontuação é decorrência da sintaxe frasal; a acentuação decorre da fonética e da ortografia; a crase é um fenômeno morfossintático *que se localiza na sintaxe dos complementos, em particular na sintaxe do objeto indireto e do adjunto adverbial* (G. e P., 1973, p.131).

Parece óbvio que, ignorando esses fatos, um inteiro capítulo sobre crase será deslocado e inútil, da mesma forma que ensinar pontuação a um aluno que não conhece as funções sintáticas é, na melhor das hipóteses, desperdiçar tempo.

A respeito da pontuação, embora não tenha sido objeto específico da nossa análise, pudemos constatar uma quase total ignorância por parte da população observada, o que parece corroborar o fato de que sem o conhecimento prévio da sintaxe, ou seja, da colocação ordenada dos elementos na frase, o estudo da pontuação se torna não só inútil, como também prejudicial.

CONCLUSÃO

Ao encerrar a pesquisa, nos ficou a certeza de que ulteriores e mais aprofundados estudos poderiam ser feitos sobre o problema que se apresenta sério e generalizado, e que o objetivo primordial do trabalho docente deveria ser o desenvolvimento e o cultivo de habilidades de expressão tanto oral como escrita.

O ensino deveria preocupar-se mais com o uso da língua e menos com a metalinguagem, porque o essencial é o manejo da língua, sendo que a gramática serviria de reforço para as habilidades lingüísticas previamente adquiridas e seria empregada como um meio, não como uma finalidade.

Os conteúdos gramaticais não podem ser dissociados das noções de seqüência e sintagma que formam o enunciado, uma vez que este engloba um todo morfo-sintático-semântico. Seria por isso desejável que a estrutura da língua fosse interiorizada naturalmente, à medida que se trabalha com exercício de estrutura da frase. Dessa forma, a aprendizagem dar-se-ia pela descoberta, por parte do aprendiz, descoberta capaz de torná-lo apto à aplicação das regras a novas situações, seja por analogia ou intuição.

Uma "educação lingüística" pressupõe também conhecimento semântico. Construir o sentido é entender o que há atrás do sentido. Empregar classes gramaticais de forma adequada é conhecer o valor das mesmas, e não apenas decorar nomenclaturas. Oportunizar situações de "uso" da língua através da argumentação pode ser muito mais profícuo que dar aulas estéreis de fria gramática. A língua está permeada de marcas argumentativas, sendo que o peso dado aos argumentos pode ser a própria ordem dos argumentos. Nessa perspectiva, o ensino da conjunção, por exemplo, deveria ter por base o seu valor argumentativo, muito antes que sua função estritamente gramatical.

Como sugestão final, pensamos que poderiam ser úteis alguns exercícios estruturais, estrategicamente dispostos, que auxiliem o aluno a tomar consciência do instrumento lingüístico, de forma a descobrir que é possível utilizar vários significantes para expressar um mesmo significado; que a ordem de colocação dos elementos de uma oração é muitas vezes relevante na determinação do sentido. A reescritura de frases, por exemplo, poderá enfocar, ao mesmo tempo, problemas de concordância verbo-nominal; emprego e colocação de pronomes, de conectivos, além da flexão verbal. Citamos, a seguir, alguns exercícios estruturais, a título de sugestão:

Reescritura de frase por:

- a) Substituição do conetivo, em um período, por outro e-

- quivalente;
- b) Junção de duas ou mais orações em que a oração que exprime causa apareça introduzida por conetivos;
 - c) Substituição de subordinadas adjetivas pela introdução de conetivos causais;
 - d) Transformação de subordinadas adjetivas em adjetivos equivalentes;
 - e) Transformação de orações subordinadas adjetivas em reduzidas de particípio: "As críticas que você fez = feitas";
 - f) Substituição de locuções verbais e nominais pela introdução de prefixos;
 - g) Substituição de verbos de ligação + predicativo por formas verbais equivalentes, etc.

Os exercícios, que podem ser encontrados na revista "Laboratório de Redação" - MEC - FENAME, envolvem problemas de concordância, regência, colocação, flexão verbal, além de enfatizar as equivalências semânticas.

Acreditamos, desse modo, que uma nova postura metodológica com embasamento lingüístico possa contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais adequados da língua materna.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de - 1975; Para uma Gramática Estrutural da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Edições Gernasa.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso - 1968; Dicionário de Filologia e Gramática, Rio de Janeiro, Loson Editor, 3ª edição.
- "- - 1972; Dispersos, 1, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean - 1973; Lingüística e Ensino de Português, Coimbra, Alamedina.
- GERALDI, João Wanderley - 1981; "Subsídios Metodológicos para

o Ensino de Língua Portuguesa", in Cadernos da Fidene, 18, p. 1 a 69.

HODGE, Carleton T. - 1969; "Morphology and Syntax", in Linguistics, Voice of America Forum Lectures, Washington, D.C.

JAKOBSON, Roman - 1969; Linguística e Comunicação, São Paulo, Cultrix.

STAUB, Augustinus - 1973; "As Três Gramáticas: Uma Unidade na Trindade", in Letras de Hoje, PUC, Porto Alegre, 11, p.13 a 32.