

# O ensino de língua portuguesa: um estudo de programas

MARIA ISABEL DALLA ZEN  
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

*(...) defendemos a tese segundo a qual para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.*  
(SAVIANI, 1983).

Com uma vivência direta de anos de contato com o ensino atual de língua materna, as duas autoras deste trabalho decidiram nele voltar duas vezes: voltar no tempo, procurando rastrear o surgimento e desenvolvimento de tendências neste ensino, e voltar à "letra", isto é, saltar da prática e examinar a teoria primeira que está atrás dela: os programas do ensino.

Este é, pois, um estudo sobre programas de ensino, em que evidentemente eles não são tomados como retrato de realidade, mas como espelho de tendências. Em quanto eles foram seguidos? Em quanto foram rejeitados? Que adaptações sofriam na prática? A essas perguntas não temos respostas, mas as julgamos perguntas essenciais. Apenas outra investigação as responderia.

Procuramos "captar o seu espírito", mas tivemos dificuldades para "examinar o contexto", embora o tentássemos. São limites de formação e informação.

Buscamos, também, verificar a possibilidade de analisar os programas dentro do modelo de paradigmas curriculares de MacDonal, referidos por José Luis Domingues. E procuramos, ainda, estabelecer relações entre os programas, examinando-os à luz das concepções de língua, leitura e pedagogia dos diferentes momentos.

## Quais são esses programas?

Foram coletados e examinados: um programa para escola primária, a nível estadual

(RS), de 1939; um programa para o ginásio, a nível nacional, oficializado pelo MEC, de 1951; um programa de gramática funcional, a nível estadual, de 2º a 4º ano do ensino primário, de 1962; outro programa-irmão, também de 1962, sobre leitura, de 1º a 6º ano do ensino primário, a nível estadual; um programa de Língua Portuguesa, do Currículo por Área, divulgado pela SEC/RS de 1972, e, finalmente, um relatório de grupo de trabalho do MEC sobre diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, de 1986.

## Vamos a eles.

O primeiro documento a ser analisado é um decreto que estabelece um "programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado do Rio Grande do Sul, aprovado em 29.11.1939". De acordo com a organização escolar de então, tal programa abrangia os seis primeiros anos de escolaridade (escola primária) e constituía prerrogativa da legislação estadual.

No preâmbulo do decreto, são tecidas considerações de caráter geral que poderiam ser assim sumarizadas: necessidade de uniformização do "trabalho educativo"<sup>1</sup>, necessidade de revisão dos programas de então, em face dos "modernos estudos sobre a criança e as exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias" e necessidade de flexibilidade. A partir de tais considerações, apresentam-se os programas mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, etc.; nos deteremos especificamente no de Linguagem.

## Como está ele organizado?

Em primeiro lugar, são apresentados os objetivos gerais da "matéria", em número de três, que assim postulam:

- prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, de intercomunicação social, de aquisição de conhecimentos, de orientação da conduta, de ocupação proveitosa nas horas de lazer.
- formar atitudes favoráveis à matéria e provocar concomitantes desejáveis como: amor à língua pátria, gosto literário, espírito de cooperação, apreciação pelos grandes valores e ideais humanos, etc.

Já numa primeira leitura, ressalta-se a obscuridade da expressão "instrumento eficiente" que, em tese, poderia se referir tanto à linguagem em geral, quanto à língua escrita em particular; a divisão do programa em campos - que vêm a seguir - encaminha-nos para a primeira interpretação, isto é, de língua escrita. O contato com o terceiro objetivo, por outro lado, já nos prenuncia o entrelaçamento que se constatará no referido programa, entre algumas idéias da Escola Nova e as que vêm do ensino tradicional.

Apresenta-se o programa dividido em cinco áreas, cuja separação nos causa já espanto inicial: leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia, literatura, apresentando cada uma das áreas uma "sériação" aconselhada própria, de 1º a 6º ano: cada ano está organizado em "objetivos específicos, mínimo essencial e normativa". Os objetivos específicos, evidentemente, não exigem maiores esclarecimentos. A título de exemplo, poderíamos citar "eliminar vícios e erros de linguagem, de acordo com o programa mínimo de linguagem" (objetivo de composição, terceiro ano) ou "empenhá-la (a criança) em descobrir e corrigir seus próprios erros de linguagem - especialmente: pronúncia dos finais das palavras, concordâncias do adjetivo com o substantivo, do verbo com o sujeito" (objetivo de gramática e ortografia, segundo ano). O que se denomina de mínimo essencial equivale ora aos conteúdos referentes a noções, tais como "classificação das palavras em variáveis e invariáveis", ora a habilidades ou atividades vistas de maneira substantiva: "domínio de um pequeno repertório de histórias e poesias" ou "capacidade de mais pronta compreensão e maior velocidade na leitura silenciosa".

Voltando à separação do programa nos cinco campos supracitados, verifica-se de imediato que, ao se isolar escrita e caligrafia, por um lado, gramática e ortografia, por outro e, ainda, em outro "escaninho", a composição, fragmenta-se um fenômeno único que seria o da própria utilização da língua escrita para produzir textos. Assim é que o "programa" de escrita considera apenas aspectos gráficos da mesma - trata-se da legibilidade, tamanho, forma, inclinação, alinhamento, leveza, proporção de letras; não é de se admirar que após seis anos de "treinamento" específico em uma técnica motora, nossos avós ou pais tivessem as letras tão bonitas cujo abandono alguns professores de hoje deploram... Cremos até que esse aspecto do programa de 1939 é tributário de uma tradição forte do ensino da língua, pouco influenciado pelo ideário da Escola Nova, já que todos conhecemos a impressão poderosa que nos causa o talhe da escrita dos documentos antigos. E é claro também que essa é uma preocupação escolar condizente com os recursos da época: a legibilidade da letra era um imperativo da comunicação escrita num tempo em que as máquinas de escrever eram raras, e quase todos os documentos escritos eram de "próprio punho". Hoje estamos em outras eras...

Cisão semelhante à que ocorre com relação à produção escrita - escrita e caligrafia, de um lado, opondo-se à composição - acontece na área da leitura: dividem-se Leitura, numa seção, e Literatura; noutra, embora aqui não haja uma identificação tão estreita com forma versus conteúdo. Assim, a parte reservada à leitura apresenta idéias sobre motivação - o primeiro objetivo explicitado é "despertar na criança o desejo de ler e amor à leitura" - e sobre valorização do significado da leitura: "recomenda-se, porém, em qualquer hipótese, apresentar material de leitura que tenha significação para a criança, e evitar, no decorrer da aprendizagem, a leitura mecânica, isto é, a tradução dos sinais em sons, com alheamento do sentido correspondente". Toda a normativa referente ao primeiro ano (alfabetização) é surpreendentemente moderna - para o estado atual dos estudos sobre o assunto em 1992 - na medida em que se manifesta uma certa desconfiança em relação ao uso da cartilha e se preconiza uma utilização funcional da língua escrita (listas, letreiros, livros feitos pelos próprios alunos, jornais de classe, etc.). Por todas as "normativas", perpassa, aliás, a preocupação com aspectos afetivos, especificamente os ligados à motivação (como já dissemos) e à adequação do material usado às experiências e

interesses das crianças; isto se pode observar em passagens como: "devendo haver sempre um motivo que, tornando agradável e desejada a leitura, mobilize os esforços da criança para a sua realização" (2º ano), "serão introduzidos novos e mais complexos recursos de motivação..." (3º). Paralelamente a tal aspecto, porém, sente-se, por vezes, a utilização da competitividade como recurso de motivação: "competir em torneios de leitura" (3º ano) e, de maneira marcante, a ênfase no papel do exercício como "um passo necessário à consecução de um fim desejado" (3º ano), fim esse que está ligado ao fortalecimento da independência do aluno: "o aluno será responsabilizado pelo domínio das dificuldades, quer independentemente consultando dicionários, glossários, compêndios, quer solicitando o auxílio de outrem".

Por outro lado, identificam-se, no programa, alguns conselhos que revelam incompreensão da evolução da criança no domínio do conhecimento específico, ao menos em relação ao estado atual dos estudos sobre o tema. Assim é que, no terceiro ano, diz-se que o professor deve procurar fixar alguns "bons hábitos e corretas atitudes" como "eliminação da vocalização na leitura silenciosa"; sabe-se, hoje em dia, que, na medida em que a criança aumenta a sua capacidade de leitura e, conseqüentemente, sua velocidade em ler, abandona a vocalização que é sensivelmente mais lenta do que a leitura silenciosa normal, ou seja: o processo se desenvolve naturalmente, sendo o abandono do "mau hábito" uma resultante direta do amadurecimento da competência da criança em leitura. É verdade que, mesmo em 1992, poucos professores já se dão conta disso...

Já a parte de literatura - a mais sucinta de todas - inicia por um objetivo específico também de sabor moderno, bem ao estilo do "boom" da literatura infantil dos anos 80: "incentivar nas crianças o gosto pelas historietas e poesias e o desejo de ler e possuir livros". Mas, se o objetivo é assim moderno, o "mínimo essencial" que, geralmente, abrange um resumo das estratégias a serem adotadas, nos traz uma surpresa inusitada: indicam-se, ali, como procedimentos, a "reprodução" de histórias simples, contadas em aula, fábulas e lendas, e a "memorização de quadras, pequenas poesias, pequenos trechos em prosa e verso de autores nacionais", de forma que, no 5º ano, o aluno apresente o "domínio de um pequeno repertório de histórias e poesias". Sente-se, aí, o peso de uma tradição de concepção da literatura como um "ornamento do espírito", um aspecto do "verniz social"

em um sentido verdadeiramente elitista. Já na "normativa", porém, aparece outra dimensão do ensino da literatura: a da pedagogia moral. No primeiro ano, "as histórias que o professor ler ou contar aos alunos devem ser interessantes, divertidas e perfeitamente acessíveis e seu conteúdo rico de sugestões morais". Este aspecto desaparece nos anos seguintes, dando lugar à ênfase na adesão gradativa do indivíduo à tradição literária: leitura de "aventuras, atos heróicos, literatura de ficção, charadas, poesias líricas, poemas épicos" (4º ano) e até breve "crítica literária" (4º e 5º anos) - baseada em questionários - a qual provavelmente correspondia ao que na época era chamado por esse nome: comentários estilísticos, com aproximação aos modelos clássicos.

Já a seção destinada à Escrita e Caligrafia centra-se, toda ela, na aquisição da "técnica de escrever", na exercitação para o domínio de aspectos positivos da caligrafia: "letra normal, bem proporcionada e nítida" (4º ano), "atendendo às qualidades essenciais da legibilidade e velocidade" (6º ano), "quando o exijam as necessidades do momento e os requisitos sociais" (5º ano). A partir de objetivos tão áridos, apresenta-se todo um esforço de abrandamento das práticas através de atividades mais interessantes e significativas, como se vê na "normativa" do 4º ano: "A escrita ornamental ou artística de cartazes, capas de livros e cadernos, títulos das composições, sobre-cartas, etc., constituem motivação apropriada aos exercícios que visam o aperfeiçoamento da escrita". Novamente, aparece a preocupação com a motivação e o fortalecimento da independência do aluno ("É de importância levar o próprio aluno à verificação dos resultados da aprendizagem", 3º ano), mas há referências a estratégias bastante "datadas" que parecem repousar sobre um conhecimento do contexto escolar de então: "Para conseguir domínio mais seguro sobre os movimentos necessários ao ato da escrita, recomenda-se o traçado de linhas retas e curvas, em variadas combinações, sob ritmo marcado pela classe, por meio de palmas, canto, recitação de frases e quadrinhas, contagens, etc." e "usar-se-á, como material para a escrita, papel e lápis, evitando-se, pelos seus grandes inconvenientes, o emprego de lousas" (recomendações para o 1º ano).

Quanto à seção destinada à Composição, a primeira impressão é a de um grande controle na evolução da competência textual da criança. Exemplificaremos tal afirmação com a exposição, abaixo, de tópicos do "mínimo essencial", ordenados do 1º ao 5º ano:

Composição oral e escrita de sentenças, duas no máximo, em conexão, sobre o assunto da experiência das crianças (1º ano).

Composição oral e escrita de duas ou três frases, em seqüência, sobre assunto da experiência da criança (2º ano).

Capacidade de compor um parágrafo de quatro ou cinco sentenças, gramaticalmente corretas e dispostas em seqüência, sobre assuntos da experiência da criança (3º ano).

Composição de cinco ou seis sentenças, relacionadas a um tópico familiar (4º ano).

Composição original empregando as técnicas adquiridas (5º ano).

É o caso de se perguntar qual é a margem que há para a expressão da individualidade da criança, se até o número de frases é previamente estabelecido! E considerê-se que um dos objetivos é levar a criança a "exprimir-se com naturalidade e facilidade, na medida de seus interesses infantis e de seus recursos de vocabulário" (1º ano), afirmando-se explicitamente a preocupação de "favorecer as suas iniciativas pela variedade de estímulos postos à sua disposição (5º ano)"<sup>2</sup>. A impressão que se tem é a da persistência de uma tradição forte de ensino normativo de composição travestido de um escolanovismo superficial. Isto se verifica, também, na preocupação com o purismo lingüístico e seu correlato, a correção de linguagem; fala-se em "eliminar da linguagem oral e escrita vícios e erros", "as palavras inúteis (então, e depois, de)", em "despertar no aluno interesse pela expressão correta e clara do pensamento e levá-lo a esforçar-se para corrigir suas deficiências de linguagem", etc, e alerta-se, ainda, para o fato de que "o aperfeiçoamento da dicção e a pureza de linguagem encontram precioso incentivo no exemplo constante que oferece a maneira de falar do mestre" (1º ano). A busca de correção formal vai além do nível puramente lingüístico, englobando algumas "formas de estilo", numa enumeração que nos surpreende, quando a vemos localizada no 3º ano: "redação de programas, estatutos, convites, felicitações, agradecimentos, bilhetes, anúncios, telegramas, recibos, colaborações para o jornal da escola, preparo de diálogos, relatórios, resumos, biografias, monografias, conferências, etc!"

Por outro lado, é interessante verificar que o desenvolvimento da linguagem oral é também contemplado, numa linha de atividades que vai desde o 1º até o 6º ano. Mais uma vez, os valores e práticas, em uma determinada época, de uma determinada sociedade (ou, ao menos, de sua elite) influenciam na proposta de um currículo escolar, como, aliás, se verifica na afirmação de que "desde o início dará o mestre a esta forma de expressão (composição oral) a preponderância que lhe reclama sua utilidade social". Numa época em que a oratória era vista, consensualmente, como um valor em si e o seu domínio granjeava prestígio social, não é de espantar a ênfase que se coloca nesse aspecto.

Uma observação final quanto ao programa de composição: o "enriquecimento" do vocabulário está fortemente matizado pelas idéias da Escola Nova. Vejamos: "A aquisição de novos vocábulos far-se-á pelo método direto, isto é, intuitivo e experimental, ao contato das cousas, e, indiretamente, pelas leituras, palestras, etc (...). Os novos termos e expressões serão submetidos a um trabalho ativo de associação, destinado a precisar, estender e fixar-lhes a significação" (5º ano).

Gramática e Ortografia constituem o último campo do programa de 1939 em exame. Ampliando uma tendência que já aparecia na seção destinada à composição, a questão da correção domina todo o programa, como se pode constatar pelo fato de que, dos 11 objetivos específicos apresentados do 1º ao 6º ano, 3 apresentam o advérbio "corretamente" e outros 4 utilizam os substantivos "vícios", "erros" ou "incorrecções". Observa-se, também, uma dificuldade que acompanha o ensino de gramática até os dias atuais, ou seja, o descompasso entre os objetivos - que são, fundamentalmente, de correção, e os conteúdos - basicamente, listas de conceitos e classificações da gramática tradicional. Entender como o estudo da "função da conjunção, conjunção coordenativa e subordinativa" redundará em aperfeiçoamento da expressão escrita é algo que geralmente fica sob responsabilidade da imaginação do leitor...

A confusão entre a língua falada e a língua escrita - distinção tão sublinhada na Lingüística, que, entretanto, só chegou ao Brasil na década de 60 - também despoeta em algumas passagens, como no 3º ano, em que se identificam "erros" de língua falada - "pronúncia dos finais das palavras" e se propõem correções específicas da língua escrita: "tratamento ativo de emenda, em que buscará associar estreitamente a significação à imagem visual e auditiva e, quando for o caso, à indicação da

dificuldade ortográfica". Consta-se, também, o grande número de noções gramaticais, relacionadas nos "mínimos essenciais", que vão desde noções morfológicas simples, como classes de palavras, até a chamada análise sintática externa com estudo de período, período composto por subordinação e coordenação, oração principal e orações coordenadas e subordinadas... Isto contrasta com os conselhos da normativa, até o 5º ano, que afirmam que "não deve haver aulas especiais de gramática", o que nos parece de uma incoerência intransponível... É verdade que encontramos, ainda na "normativa", conselhos que, aparentemente, amenizam essa incoerência, na medida em que se afirma (5º ano): "A aprendizagem seguirá a mesma orientação dos anos anteriores, isto é, primeiramente a criança será levada a considerar certos modos de expressão, retirados de suas composições, suas palestras, exercícios, leituras, etc., para penetrar-lhes a estrutura, apreender a função das palavras, conhecer a razão de certos fatos, observar relações, afinidades e conexões, depois, mediante elaborações pessoais, chegar à dedução de regras, definições, classificações". Quem, entretanto, conhece a fundo as noções de gramática tradicional e com elas já trabalhou, sabe que nem sempre suas noções podem ser contruídas somente a partir das composições dos alunos... O estudo da conjugação verbal, por exemplo, que é uma sistematização descontextualizada das formas verbais, tem muito pouco a ver com o uso concreto dessas formas.

**Como pode ser apreciado, em forma global, o programa mínimo que acabamos de examinar em maior detalhe?**

Em primeiro lugar, numa apreciação singela, diríamos que ele nos passa uma impressão de elaboração cuidadosa, abrangente e, principalmente, de busca de conciliação entre uma tradição escolar poderosa e a influência do ideário da Escola Nova. Observamos até que, em certas diretrizes, há uma abertura de concepções que depois foi perdida, como no caso da importância da significação na leitura inicial. Relembremos, com Saviani (1983, p. 13) que o escolanovismo deslocou o

*eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para*

*a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.*

Confrontando a descrição acima com o programa em pauta, veremos que nele se encontra a ênfase ao aluno, ao processo pedagógico, ao psicológico e ao interesse; entretanto, refletindo a continuidade da escola tradicional, sente-se ainda um diretivismo acentuado, embora disfarçado no discurso, e uma certa preocupação quantitativa, nos conteúdos minuciosamente identificados. É importante assinalar, ainda, que o individualismo parece subjazer a toda a proposta curricular: só se fala no grupo de alunos como parâmetro de comparação para o desenvolvimento do indivíduo, e a sociedade, como tal, só aparece como um cenário longínquo que apresenta certas exigências para o futuro ator que se prepara na escola<sup>3</sup>. Estamos, efetivamente, dentro de uma concepção liberal de educação.

O segundo programa a ser analisado é o Programa de Português com instruções metodológicas para o curso secundário, elaborado pela Congregação do Colégio D. Pedro II e com vigência em todo o território nacional, por força de portaria de outubro de 1951 do Ministério de Educação e Cultura. Embora não tenha a mesma abrangência do programa anterior, que se restringia ao curso primário, suas diretrizes podem, em alguma medida, ser comparadas. Passemos a sua análise específica.

O opúsculo em questão abre-se com "Considerações Preliminares", seguidas pelos "Planos de Desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário".

Os planos do curso ginasial vêm apresentados por séries e cada série apresenta, sem nenhuma titulação, uma subdivisão: sob o número 1, alinham-se tópicos referentes à leitura, vocabulário e redação, e, sob o número 2, relacionam-se os conteúdos referentes à gramática. Após essa listagem, que vai desde a 1ª série ginasial até a 3ª série do Curso Clássico ou Científico, vêm, destacadas, instruções metodológicas que iniciam pelos quatro objetivos básicos de todo o programa e são seguidos por diretrizes realmente metodológicas.

A primeira impressão que o programa nos causa é de um forte conteúdo moralizante e patriótico. Desde as considerações preliminares, em que se afirma claramente que:

*muito mais importante que adornar a inteligência do estudante de expressões eruditas com que se designem fenômenos ou particularidades das ciências e letras, será formar-lhe o caráter, estimular as qualidades boas que revela, corrigir as ruins, convencê-lo de que toda a mentira é uma covardia, toda a ingratidão é uma ignomínia, toda a desonestidade uma torpeza (p. 6).*

e se aponta a grande necessidade desse esforço naquela época em que, conforme os autores,

*(...) fatores dissolventes de toda a ordem, concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho, levando-a às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interesses em inculcar na classe estudantil o espírito de turbulência e o desrespeito às instituições (p. 7).*

até os objetivos:

*a - habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;*

*b - despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário;*

*c - contribuir para a sua educação moral e intelectual;*

*d - cooperar para a formação de sua consciência patriótica e da sua consciência humanística (p. 11).*

sente-se uma preocupação ética explícita. Seria esta preocupação uma característica do colégio - tradicional escola padrão do Rio de Janeiro, em que haveria maior exigência de rigidez na conduta? Estaria tal ideologia ligada ao momento nacional, após a segunda ascensão de Vargas ao poder e dentro de uma busca de moralização nacional? Ou (e esta é a hipótese mais plausível) seriam essas diretrizes reflexo do espírito da Reforma Capanema, iniciada em 1942, mas que vigorou até a LDB de 1961? Relembremos, conforme nos informa Maria Luiza S. Ribeiro, palavras do próprio texto da Reforma (RIBEIRO, 1981, p. 137-8):

*O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro (...).*

*Deverão ser desenvolvidos no adolescente os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.*

Quanto aos conteúdos propostos para o Curso Ginásial, de certa maneira pode-se dizer que eles representam uma seqüência até natural ao enfoque proposto para o primário no currículo de 1939. Evidentemente há uma especificação maior quanto a texto - "excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos" (1ª série), quanto a detalhes gramaticais, do tipo "conjugação: emprego freqüente dos verbos regulares e dos irregulares principais, especialmente no imperativo e nos tempos derivados do tema do perfeito" e, em relação ao programa anterior, outros tipos de exercícios escritos sugeridos, como "descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais". Entretanto, observações mais interessantes serão encontradas nas "Instruções Metodológicas" onde se sente nitidamente, por vezes, algo como a "corporificação" de uma prática, ou seja, conselhos temperados de bom senso que parecem advir do próprio convívio com os alunos. Recomenda-se, por exemplo, em uma medida bem prática, a "adoção de um dicionário da língua portuguesa" e afirma-se que "antes de tudo a atenção dos alunos deve ser solicitada para a significação e a forma". A questão do ensino da gramática é discutida com propriedade e se consegue manter uma coerência que, conforme vimos, não foi seguida no programa de 1939. Propõe-se, por exemplo:

A análise sintática será feita com razoável sobriedade: convém evitar os excessos de nomenclatura, os pormenores, os subentendidos, as construções que, embora normais e corretas, não estão sujeitas aos rigores da lógica (...) Excelente processo de raciocínio, deve ela, entretanto, intervir com oportunidade, sem prejuízo do ensino prático e literário da língua.

Como exemplo dessa diretriz, observa-se que, nos conteúdos de gramática da 1ª série ginásial, encontra-se "número, exceto o plural dos compostos", enquanto no programa de 1939, para o 6º ano primário, enfatiza-se tal conteúdo: "substantivo: formação do plural dos substantivos compostos". Ou seja, o programa do D. Pedro II apresenta uma maior racionalida-

de e clareza em relação aos conteúdos gramaticais que o anterior, embora seja forçoso reconhecer que tudo é uma questão de grau: no cômputo geral e de um ponto de vista das tendências mais modernas sobre o ensino da língua materna, há muito descritivismo estreito em ambos os programas e uma dificuldade em separar epistemologicamente linguagem e pensamento, em ver que as normas que regem a organização lingüística não se superpõem à lógica do pensamento (podem fazê-lo ocasionalmente, é claro). Piaget já desconfiara da linguagem como raiz e tradutora fiel do pensamento e a lingüística moderna já demonstrara a impossibilidade de um conceito de correção lingüística calcado na correção lógica. Tais ventos, porém, não tinham soprado ainda entre os estudiosos de nossas paragens, como ainda não chegam à grande parte do nosso magistério, já que em grande parte das licenciaturas tal questão é pouco (quando é) trabalhada.

Em relação a outros aspectos, poderia se acrescentar que se observa também neste programa a preconização da reprodução de histórias e da recitação de poesias, embora em relação à metodologia do ensino de redação, haja algumas novidades interessantes, como a recomendação de exercícios subsidiários de caráter formal e de correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela própria turma, sob a direção do professor - prática essa que voltaria a ser recomendada nos anos 80, já com outro amparo teórico.

De maneira geral, pode-se dizer que o programa de 1951 em relação ao de 1939, manifesta menos a influência do ideário da Escola Nova e alinha-se mais numa diretriz influenciada pela tradição filosófica, literária e educativa de uma pedagogia tradicional. De certa forma, é um programa mais coerente, mais fechado nos seus valores e nas práticas, revelando a crença numa tradição definida, "temperada" por uma prática que viabiliza sua manutenção.

O terceiro documento a ser analisado é uma publicação da SEC do Rio Grande do Sul, elaborado no Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), e compreende a parte da Gramática Funcional do Programa Experimental de Linguagem do Curso Primário, 2º a 4º anos. Sua data de publicação é de 1962 e vem ele apresentado através de uma Introdução Geral, de cinco objetivos gerais e de uma organização dos conteúdos por ano. Essa organização implica, à guisa de um plano de ensino, cinco colunas denominadas: mínimo essencial, objetivos específicos, material, normativa e sugestões

de atividades. Simplificadamente, pode-se dizer que no "mínimo essencial" encontramos os conteúdos; nos "objetivos", os próprios; no "material", a descrição do tipo de sentenças que devem dar origem ao estudo do tópico gramatical; na "normativa", uma explicação detalhada do que o professor deve fazer na apresentação do conteúdo e nas "sugestões de atividades", exercícios e atividades variadas relacionadas ao conteúdo em questão. Como há um detalhamento muito grande do tipo "o professor irá ocultando cada uma das partes da oração, escritas em destaque no quadro, a fim de demonstrar à classe qual a parte principal", a publicação soma 51 páginas e nos perguntamos qual seria o tipo de utilização que os professores fariam de uma receita tão minuciosa...

A introdução traz algumas novidades em relação aos programas anteriores, na medida em que incorpora uma noção dos primeiros estudos de Lingüística: a referência aos vários usos da língua e à idéia da "língua culta e adquirida" como "ponto de encontro das variantes regionais, grupais, sociais e ocasionais". Por outro lado, repetem-se no desenvolvimento do programa noções que entendemos como falhas do ponto de vista lingüístico, como a ignorância da relação entre a gramática escolar, a linguagem da criança e a linguagem dos jornais, e até lapsos do ponto de vista da gramática tradicional, como apresentar o adjunto adnominal relacionado apenas ao sujeito ou mandar trocar o gênero de sentenças...

A coluna mais interessante do ponto de vista de quem analisa o programa atualmente é, sem dúvida, a das "sugestões de atividades", onde se pode garimpar atividades variadas de manipulação sintática. Já a análise das "normativas" causa-nos impressão negativa, na medida em que a chamada "lógica do conteúdo" (que, no caso da gramática tradicional, não possui tanto rigor assim), parece ter sido entronizada como a grande diretriz e, para que seja mantida, desfiguram-se as frases e os textos - numerosos - apresentados pela autora para servir de ponte às estratégias gramaticais. Tais textos são, todos, simplificações de contos de fadas, folclóricos e outros e, para que caibam na forma que interessa à autora, são frequentemente mutilados em sua qualidade textual, soando ociosos, artificiais e alguns até... tolos, como o que narra o "Retorno das Férias", de Paulino, o menino que "depositou nos braços da mãe uma viçosa braçada de flores, logo que desceu a escada do carro". Buquê (ou bouquet), evidentemente, nenhum menino brasileiro

que freqüentava a escola da época poderia dar, é claro... Dar, não! Depositar...

Um detalhe, de certa forma externo ao programa, nos chama a atenção: o fato de ter sido ele elaborado por uma professora mineira, diretora de um grupo escolar de Minas Gerais, à disposição do CPOE, pessoa que não parece ter se projetado nos círculos dos estudos de língua nem sequer do ensino. Por que a importação de uma "especialista", se o programa, embora detalhado, não representa nada de tão essencialmente novo e fora do alcance de professores gaúchos competentes? Só o conhecimento preciso das condições em que foi produzido o programa poderia trazer resposta a essa pergunta.

O quarto documento analisado também consta do Programa Experimental de Linguagem do CPOE, SEC, RS, e tem seu foco temático no ensino-aprendizagem da leitura no curso primário (1º a 6º ano).

Como está ele organizado?

O programa encontra-se dividido em cinco partes, a saber:

1ª parte: etapas relacionadas à proposta de leitura a ser realizada no 1º ano, a partir das seguintes fases de desenvolvimento: período preparatório, período inicial, início do período de rápido desenvolvimento, material e bibliografia para o professor;

2ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 2º ano, retomando e sistematizando os aspectos já trabalhados anteriormente: período de rápido desenvolvimento;

3ª parte: 3º ano (idem à etapa anterior);

4ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 4º ano, assim denominada: período de crescimento em eficiência;

5ª parte: etapa relacionada à proposta de leitura a ser realizada no 5º e 6º anos, assim denominada: período de crescimento em eficiência e início do período de consolidação.

Como último tópico, aparece o referencial, composto, quase que na sua totalidade, por autores estrangeiros. A introdução justifica a divisão do trabalho com leitura em etapas básicas, através dos estágios de desenvolvimen-

to apontados por William Gray. Percebe-se, a partir deste referencial teórico, que os programas gerais de leitura na escola primária deveriam obedecer, conforme o documento, a três fases distintas: aprender a ler, ler para aprender e alargar os interesses através da leitura. Desta forma, fica explícita a concepção subjacente ao que se entendia por leitura, ou seja, é necessário primeiro decodificar, decifrar com certa habilidade, para depois passar à construção do significado. Postula-se, hoje, de acordo com os estudos psicolingüísticos, entre os quais poderíamos citar os de Kenneth Goodman, que aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita e, ainda, que só há processo de leitura quando se constrói significado a partir do texto impresso. Portanto, conceber a leitura como algo estático, excluindo a idéia de que a mesma é um processo dinâmico e que envolve muito mais do que simples decodificação, mesmo em se tratando de leitores iniciantes, é insatisfatório e demonstra qual a concepção de aprendizagem que sustenta tal ação pedagógica, pois, como diz Paulo Freire (apud Weisz, s.d.), "a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática".

Ainda na introdução, é feita uma referência à impossibilidade de determinar qual dos métodos de ensino da leitura é o melhor, uma vez que cada um tem suas vantagens, limitações e nenhum produz resultados em todas as circunstâncias. Fica apenas a advertência para que os professores conservem os princípios básicos do programa e assim usem com liberdade as sugestões expostas, desde que de maneira eficaz e mais hábil possível, postura essa que consideramos louvável, em princípio, antes de realizarmos a leitura da planilha propriamente dita, onde pudemos observar que as sugestões de atividades baseavam-se inteiramente no método do conto.

Seguindo-se à Introdução, encontra-se o plano do programa, dividido em objetivos gerais e específicos, além das sugestões de atividades e de um tópico denominado Normativa, funcionando esse como uma espécie de esclarecimento, lembrete importante ou, muitas vezes, como justificativa das atividades propostas. Essa forma de organização caracteriza todas as partes do programa.

Há uma preocupação constante com o desenvolvimento de habilidades para a introdução do aprendiz no mundo da escrita, o que poderíamos exemplificar com as numerosas sugestões de exercícios de discriminação auditiva e visual. Nesse ponto é interessante observar

o vocabulário utilizado, que aparece muito fiel ao que se pensava ou ainda se pensa sobre como se dá a aprendizagem e sobre qual deve ser o papel do professor neste sentido: "dirigir a aprendizagem de...", "levar a criança a...", "levá-la a uma boa coordenação motora...".

É possível perceber também o grande descompasso interno entre objetivos, atividades e normativas. Muitas vezes os objetivos apresentam idéias ou concepções bastante renovadas em termos de leitura, como por exemplo, um que sugere prover a criança para que a mesma induza futuramente que os símbolos impressos representam idéias e que ler inclui, além do reconhecimento do material escrito, a apreensão de seu significado. Aparece a seguir o exemplo do descompasso entre objetivos e normativa, pois, logo após, encontra-se a seguinte advertência: "sem nenhuma mudança brusca, devem as crianças ser iniciadas na aprendizagem sistemática da leitura, desde que se comprove estarem nas condições sociais, emocionais, físicas e mentais desejadas, isto é, desde que estejam prontas para suportar essas aprendizagens". Neste caso, lembramos que, atualmente, o trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não autorizaria esta perspectiva. Vejamos o que dizem tais autoras (apud WEISZ, s.d., p. 26 e 37).

*Quando consideramos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das atitudes ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc (...). Para dizê-lo em termos comuns: se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldade. Em suma, se tudo vai bem, também a aprendizagem da leitura irá bem.*

*O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório (...). Por outro lado, não podemos evitar perguntarmo-nos o que é que há de especificamente ligado à leitura e à escrita nessa lista de fatores. Que aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo, de acordo. Mas que, para dar conta da complexidade, tenhamos que recorrer a uma lista de habilidades, nos parece discutível.*

Como fica o "período preparatório" à luz dessas descobertas?

Segundo Emilia Ferreiro,

*A tão falada 'prontidão para a leitura e a escrita' depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator. Não tem nenhum sentido deixar a criança à margem da língua escrita, 'esperando que amadureça'. Por outro lado, os tradicionais 'exercícios de preparação' não ultrapassam o nível da exercitação motora e perceptiva, quando é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de maneira crucial).*

A análise de algumas atividades apontam, também, a carência de um maior conhecimento de Lingüística por parte dos professores que compunham a equipe responsável pelo programa, fazendo-se a ressalva de que a Ciência Lingüística chegou no Brasil em meados da década de 60 e que seus estudos ainda eram muito incipientes<sup>4</sup>. Mesmo assim vale o exemplo a seguir: em uma atividade de reconhecimento do som inicial de uma série de palavras apresentadas, não está claro se é a sílaba que deve ser identificada ou o fonema (Cama - camelo - caneca... ). Caso seja a sílaba, provavelmente já deverá ocorrer um problema com relação à pronúncia nasal da vogal da primeira sílaba da palavra "Cama". É sugerida também na leitura oral a pronúncia afetada da palavra para identificação dos sons que a compõem. Miriam Lemle chama atenção para esta questão, em seus estudos lingüísticos, enfatizando a freqüente confusão entre língua falada e língua escrita e, de maneira geral, a pronúncia artificial das palavras na leitura em voz alta é largamente criticada pelos lingüistas atuais.

Em vários momentos nota-se a inclusão da idéia de evitar o erro, que se reflete na hostilidade com que é encarada a criação de palavras sem sentido; ora, Euzi Moraes, lingüista e pesquisadora da UFES, em suas publicações, chama a atenção justamente para a importância do aspecto lúdico da língua, pois criar palavras inexistentes do ponto de vista do adulto, auxilia a criança a estabelecer contrastes com as já existentes, o que vem a confirmar, muitas vezes, suas hipóteses ortográficas ou causar desafios na busca de outras soluções para os conflitos surgidos.

• Quanto à prática de contar histórias em sala de aula, há sugestões de bons textos, alguns até comentados recentemente em revistas pedagógicas. Por outro lado, observa-se no programa que as histórias mais longas ou contos de fadas sofrem adaptações para que não perturbem a criança do ponto-de-vista

emocional. Tal abordagem contraria totalmente o pensamento, atualmente muito difundido, de Bruno Bettelheim. Diz ele que a criança necessita da convivência com vários tipos de sentimentos (mesmo os mais "perturbadores") e, certamente, quando os representa internamente, está elaborando ou tentando entender a realidade na qual está inserida.

Nas etapas finais, a linha condutora permanece a mesma: do mais simples ao mais complexo (lógica dos conteúdos), uso efetivo do dicionário, trabalho com o modelo descritivo da gramática tradicional (exercícios de identificação, classificação) como pressuposto de que língua significa conjunto de regras e nomenclaturas, ênfase ao desenvolvimento da velocidade em leitura e sistematização das atividades de interpretação, utilização de testagens diagnósticas e de exercícios específicos para seguir instruções.

Finalizando a análise do referido documento, vale um destaque à riqueza de jogos didáticos para a ampliação do vocabulário infantil. É importante considerar, também, a preocupação quanto ao desenvolvimento da criatividade e à vivência de experiências interdisciplinares que estejam em harmonia com os interesses das crianças, o que vem lembrar o ideário da pedagogia nova com seus pressupostos na ênfase aos métodos e processos, à aprendizagem ativa e ao respeito às diferenças individuais (inclusão de grupos heterogêneos). Globalmente o programa aproxima-se de alguns princípios orientadores, que caracterizam o paradigma circular-consensual, discutido no capítulo introdutório desta obra.

O quinto documento analisado consta de um programa para O Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul - Currículo por Área. No caso, será abordada apenas a área de Comunicação-Expressão. O referido programa foi publicado pela SEC em 1972.

### **Como está ele organizado?**

O documento apresenta as diretrizes programáticas para a área de Comunicação e Expressão do currículo de 1º grau, conforme a interpretação técnico-pedagógica da legislação em vigor (lei nº 5692/71). Ao mesmo tempo, estabelece objetivos gerais comuns a três campos: Educação Física, Educação Artística e Língua Nacional, objetivos gerais comuns a dois campos e conceitos e princípios básicos no campo da Língua Nacional, além da justificativa no que se refere à junção dos três campos do saber, acima citados, na área de Comunicação e Expressão.

Através da leitura do documento, percebe-se a utilização de um vocabulário típico da pedagogia tecnicista, como, por exemplo, os termos "comportamentos de entrada e saída", "operacionalização dos objetivos" e outros. Embora apareça essa terminologia, as diretrizes curriculares apontam para uma tentativa mais inovadora e menos mecanicista de aplicação de um modelo gramatical não tradicional, qual seja, o modelo gerativo transformacional de inspiração chomskyana.

Uma outra característica que poderia ser indicada é a influência dos postulados da Teoria da Comunicação, o que fica explícito, inclusive, pela bibliografia consultada - (Berlo, K. O Processo de Comunicação).

Algo que também chama bastante a atenção é a exclusão de conceitos e princípios relacionados à leitura e à produção textual como práticas interligadas. A preocupação maior está sempre direcionada aos aspectos gramaticais, em contradição com o documento analisado anteriormente, onde, na série de publicações de Linguagem, havia uma específica de Leitura, com sugestões de atividades bem interessantes, além de algumas tentativas de trabalhar a questão da interdisciplinaridade.

Há, notoriamente, uma tentativa de aplicação de um casamento da gramática tradicional com a transformacional; daí, a mistura de conceitos originada pela confusão teórica estabelecida. É sabido que, na época, havia poucos estudos do modelo transformacional para a Língua Portuguesa - que, de maneira geral, não era nem estudado nos cursos de graduação em Letras - e, possivelmente, os conceitos utilizados foram baseados no modelo de Chomsky de 1958, nesta fase (1972), já reformulado pelo autor. Parece-nos discutível a substituição de um modelo descritivo por outro, na medida em que não havia estudos psicolinguísticos para apoiar tal mudança e, ainda, somava-se aos aspectos já citados o insuficiente preparo dos professores para o desenvolvimento de uma proposta como essa.

Durante toda a leitura do documento, nota-se um único objetivo para tudo: o aluno deverá chegar ao final do 1º grau "concluindo conceitos" (sic). Ora: sabemos que a aprendizagem não se dá apenas através de conceitos e que existem outros tipos de conhecimento que dependem da situação e da forma de interação entre sujeito e objeto.

O sexto documento analisado consiste das Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. É um relatório conclusivo elaborado por comissão

específica designada pelo Presidente José Sarney, em janeiro de 1986. A referida comissão foi composta pelos seguintes nomes: Abgar Renault, Presidente; Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi, Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho e Raymundo Jurancy Wangham.

### Como ele está organizado?

Contém um texto introdutório com dezenove tópicos, agrupados em diferentes categorias, a fim de melhor explicitarem as recomendações consideradas fundamentais pela comissão. São eles:

A) tópicos meramente conceituais - que informam as autoridades educacionais, os consulentes do relatório e o público em geral sobre os critérios seguidos pela Comissão quanto a definições e opções preferidas no relatório: são os tópicos relacionados com 1) a denominação da língua e da disciplina; 2) língua de cultura;

B) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie ou apóie comissões para, no decorrer de 1986, procederem a uma atualização ou à implantação de um órgão específico por prazo determinado: 3) nomenclatura gramatical; 4) Sociedade Nacional de Professores de Português; 5) a questão ortográfica;

C) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado medidas específicas tendentes à gradual implantação dos seus objetivos: 6) formação, qualificação e aperfeiçoamento do magistério; 7) orientações metodológicas; 8) programas de ensino;

D) tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie comissões para, ao longo dos anos, realizarem os objetivos nele preconizados: 9) o livro didático; 10) livros instrumentais de consulta; 11) acesso à obra literária; 12) corpus lexical; 13) pesquisa do ensino da língua portuguesa; 14) a língua portuguesa e as demais atividades escolares, notadamente o ensino de línguas estrangeiras; 15) carga horária; 16) gramática e lingüística no ensino; 17) línguas maternas minoritárias no Brasil; 18) ação lingüística dos meios de comunicação de massa;

E) tópico que a Comissão sugere que o Ministro de Estado considere na oportunidade devida, quando preenchidos certos requisitos de aperfeiçoamento do ensino no País: 19) a questão do Latim no ensino da Língua Portuguesa.

Tendo em vista os dezenove tópicos debatidos pela comissão e a complexidade que cada um envolve, optamos por fazer, apenas, alguns comentários mais gerais sobre os aspectos considerados mais relevantes neste momento.

Inicialmente, gostaríamos de comentar o processo de formação da comissão nacional para discutir e dar novos rumos ao ensino de Língua Portuguesa no País. É indiscutível a capacidade intelectual da equipe de trabalho; acreditamos, porém, que a mesma, na sua totalidade, não esteve composta por pessoas efetivamente vinculadas à problemática do ensino e chamamos a atenção, inclusive, para o fato de que os tópicos fazem referência desde aspectos relacionados às séries iniciais do 1º grau até os que dizem respeito ao ensino universitário. É uma comissão ecleticamente composta e, pelas recomendações feitas no documento, percebe-se a distância entre o discurso da mesma e a realidade da escola. Como exemplo, poderíamos citar os tópicos 15 e 19: implantação da jornada de 8 horas de atividades para os 8 anos de ensino do 1º grau e a inclusão do latim no ensino de Língua Portuguesa no 2º grau.

É possível perceber as contradições do documento a partir do discurso dos integrantes do grupo responsável pela elaboração do mesmo. Identificam-se pistas das concepções de cada um, através dos postulados que defendem. Há toda uma fala, por exemplo, característica da profª Magda Soares, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa como instrumento de participação política - é o discurso do bidialealismo para a transformação (aceitação do dialeto das classes populares é condição de acesso das mesmas ao dialeto-padrão). Também se identifica o que diz João Wanderley Geraldi, quando há encaminhamento para um trabalho integrado, ou seja, leitura, produção textual e análise linguística devendo desenvolver-se como práticas interligadas. Em outras falas, porém, estampa-se a imagem do ideal de domínio de um português retórico, cuja ênfase está na aprendizagem do vocabulário típico da norma culta<sup>5</sup>.

Parece-nos discutível, também, a recomendação no que tange ao estudo da unifica-

ção do sistema ortográfico da Língua. Constatase uma preocupação a nível internacional, quando tantas outras poderiam ser eleitas como prioritárias<sup>6</sup>.

No tópico sobre as orientações metodológicas, há reflexos de Paulo Freire e de outros que acreditam no espaço da escola como elemento importante na luta pela emancipação das camadas populares. Há uma influência teórica, também, da análise do discurso, quando mencionadas as diretrizes para os programas de ensino.

Por outro lado, o termo cultura não se mantém unívoco em todo o documento. Aparece no sentido antropológico e no sentido de saber erudito, o que indica mais uma contradição oriunda da diversidade de concepções dos membros da comissão. Pode-se observar tal aspecto, fazendo uma análise semântica das palavras utilizadas em determinadas partes do texto como, por exemplo, no trecho em que é feita uma crítica generalizada à pobreza vocabular dos brasileiros.

Note-se também a ausência de vinculação da literatura com o aspecto social, o que conflita com a tendência dos estudos mais recentes sobre esta questão.

Pode-se dizer, ainda, à guisa de conclusão dessa análise, que algumas das recomendações de 1986, de forma muito incipiente e tímida, estão sendo colocadas em prática. São elas:

- reformulação nos cursos de Letras e Pedagogia;
- estímulo ao bilingüismo na alfabetização;
- denominação da língua e da disciplina;
- pesquisa sobre o livro didático.

Após seguirmos este itinerário de quase cinco décadas, é preciso fecharmos o roteiro, nos perguntando qual o saldo que obtivemos.

Em primeiro lugar, retornaríamos algo inicialmente enfatizado: um estudo só seria mais completo se conseguíssemos recuperar as condições de real execução desses planos, descobrindo, por exemplo, se na década de 40 (conforme o programa de 39), as crianças realmente estudavam orações subordinadas no primário. Ou ainda: havia um trabalho escolar efetivo envolvendo motivação?

Apesar desse limite evidente, o caminho foi gratificante, na medida em que, ao compararmos os programas, pudemos ver suas mudan-

ças - em consonância com os estudos sobre língua e psicologia - ou, por vezes, sua "involução", como no caso da abordagem de leitura nos programas de 39 e 61... E vimos, também, como certos estereótipos inamovíveis do atual ensino de Língua Portuguesa, certas confusões... se encontram enraizados há décadas. E por quantas, ainda, ficarão?

Procuramos examinar os programas, também, à luz dos paradigmas curriculares, mas diríamos que a principal conclusão é de que eles são insuficientes para abarcarem sozinhos a compreensão de um programa. Ou seja: a influência das mudanças de concepção de língua, literatura e leitura das elites intelectuais brasileiras se faz sentir tão ou mais forte que a mera influência das tendências pedagógicas. Assim: seria o programa de 1972 - elaborado no auge do tecnicismo - um programa de características técnico-lineares, visando à preparação dos indivíduos para o desempenho de funções definidas? A resposta é, seguramente, não. Vulgarização de um modelo gramatical baseado no idealismo, na descrição da competência lingüística de um falante-ouvinte ideal (e, portanto, não situado), o referido programa é, antes, o reflexo do entusiasmo que contagiou uma parcela restrita da intelectualidade brasileira quando houve a divulgação das idéias de Chomsky. A rigor, nenhum dos programas de Língua Portuguesa examinados foi técnico-linear: a tradição do ensino da língua materna pesou bem mais que concepções pedagógicas novas. Fora do âmbito desse trabalho, porém, temos notícia de que, na década de 70, no mínimo uma agência importante de formação de professores de Português (UFRGS) insistia junto aos seus formandos na excelência de utilização dos materiais tecnicistas: instrução programada, técnicas de ensino, etc.

Já o paradigma circular-consensual aflora nos programas influenciados pela Escola Nova, em especial o de 39, e o de leitura de 62. Não é, porém, uma identificação completa, como ficou evidente na análise específica.

Por fim, as idéias de um paradigma dinâmico-dialógico vão aparecer nas diretrizes de 86, que, entretanto, não constituem programa; mesmo nesse caso, sente-se o conflito de idéias tradicionais, até retrógradas, com a visão mais "contemporânea" trazida por Magda Soares e João Wanderley Geraldi.

Mas a caminhada histórica valeu a pena. Como diz Cora Coralina, em seus "Poemas dos becos de Goiás e estórias mais":

*Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do passado antes que o tempo passe tudo a raso.*

\*\*\*

#### Notas

1. Vão sempre entre aspas as reproduções textuais dos documentos.
2. GUIMARÃES (1988, p. 64), no seu estudo dos documentos oficiais relativos ao ensino de Língua Portuguesa do período 61 a 86, em que focaliza especialmente leis gerais de ensino, pareceres, resoluções e indicações do CFE, observa contradição semelhante em instruções do CEE sobre a LDB de 61, nas quais se "elegem modelos e padrões elitistas do idioma, ao lado de recomendações sobre o cultivo da liberdade de expressão individual e da não-uniformidade estilística".
3. Tal aspecto também é identificado por GUIMARÃES (1988, p. 70) em documentos do CFE relativos à lei 5692/71, o que prova a permanência de tal ênfase: "Observamos, ainda, um enfoque predominantemente individualista, em que não se mencionam os aspectos social e político da aprendizagem da língua, pois o termo "comunicação" refere-se ao eixo relacional indivíduo-indivíduo e o termo "expressão" ao pólo relacional de quem comunica (...)"
4. O decreto de implantação da Linguística no Currículo Mínimo de Letras é de 1962, tendo esta começado a vigorar, precariamente, em 1963.
5. Tais percepções vêm ao encontro de análise feita por GUIMARÃES (1988, p. 76) sobre o mesmo relatório: "Examinando (...) sob vários prismas, observamos pontos de vista que configuram, ao lado de uma abordagem teórica de certa forma inovadora com relação ao problema (pois parte de uma linha que realça a significação social do ensino-aprendizagem da língua materna), algumas colocações oriundas de um enfoque tecnicista e outra de caráter ainda conservador".
6. Em fins de 1990, essa preocupação viria a se corporificar num anteprojeto de Acordo Ortográfico dos países de Língua Portuguesa, para a elaboração do qual, os 140 milhões de falantes brasileiros de Língua Portuguesa foram representados por um único filólogo - Antônio Houaiss.

\*\*\*

#### Referências Bibliográficas

- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa; relatório conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna*. Brasília, jan. 1986.
- GOODMAN, Kenneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987, p. 11-22.
- GUIMARÃES, Rosa Catarina Negreiros. O ensino de Português; aspectos ideológicos do discurso oficial (de 1961 a 1986). *Educação em Debate*, Fortaleza, 15-16; jan/dez. 1988, p. 55-83.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo : Ática, 1987.
- MORAES, Euzi Rodrigues. A língua escrita nas séries iniciais. In: TASCÁ, Maria, org. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre : Sagra, 1990, p. 49-93.
- PROGRAMAS de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim e Grego para o ensino secundário e suas instruções metodológicas. São Paulo, Editora do Brasil, 1952.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. São Paulo : Moraes, 1981.
- RIO GRANDE DO SUL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 8028, de 20 de novembro de 1939. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 1(4): 283-310, dez. 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Ensino do 1º grau no Rio Grande do Sul - Currículos por Área*. Porto Alegre : 1972.

\_\_\_\_\_. *Programa Experimental de Linguagem-Gramática Funcional, 2º a 4º ano*. Porto Alegre : Tabajara, 1962.

\_\_\_\_\_. *Programa Experimental de Linguagem-Leitura, 1º a 6º ano*. Porto Alegre : Tabajara, 1962.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo : Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo . Cortez, 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo : Ática, 1986.

WEISZ, Telma. *Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão: um problema mal colocado*. s.n.t (mimeogr.).

\* \* \*

Rosa Maria Hessel Silveira e Maria Isabel Dalla Zen são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.