

*ESTUDO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA BRASILEIRA NO 2º GRAU*

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA
Faculdade de Educação da UFRGS

NAIR TESSER SAATKAMP
Instituto de Letras da UFRGS

TELISA FURLANETTO GRAEFF
Instituto de Letras e Artes e
Faculdade de Educação da PUCRS

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo o exame dos programas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do segundo grau e a avaliação do nível dos professores da referida disciplina no que diz respeito a conhecimentos básicos de Lingüística e Teoria da Literatura. Tendo como área de abrangência o município de Porto Alegre — RS, a pesquisa se valeu de dois instrumentos: um questionário preenchido pelo professor e o programa fornecido pelo mesmo. Coletados os dados em 59 das 64 escolas de segundo grau em efetivo funcionamento, num total de 155 questionários com programas correspondentes, foram preenchidas as tabelas previstas e procedeu-se a um tratamento estatístico. A análise estatística não demonstrou que a maioria dos programas fosse seqüencialmente desorganizada nem que contivesse irrelevâncias que comprometessem o seu nível, embora a percentagem de tais ocorrências fosse ligeiramente superior à 50%. Também não se pôde provar uma correlação significativa entre o nível de preparo do professor e o nível de programa que adota, demonstrando que possivelmente seus conhecimentos teóricos não são transportados para a

A presente pesquisa foi realizada no Laboratório de Metodologia e Currículo do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, nos anos de 1977-1978, mediante convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

prática docente. Embora tais hipóteses não fossem provadas, o exame dos programas revelou uma extraordinária desigualdade entre os mesmos, no que diz respeito a conteúdo, terminologia e orientação.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer estudo da Língua Portuguesa deve levar em consideração duas características comuns a todas as línguas humanas: sua eminente função social e seu caráter sistemático. Enquanto o primeiro aspecto emerge de imediato em qualquer reflexão sobre o fenômeno lingüístico, o caráter estrutural da língua escapa ao espírito menos avisado e, só a partir de Saussure, foi devidamente evidenciado. Dizer que a língua é um sistema é referir-se à “propriedade que têm os fatos de uma língua de se concatenarem por meio de relações e oposições (...), constituindo em nosso espírito uma rede de associações ou estruturas” (Câmara Junior, s.d., p. 169). Tal propriedade tem reflexos na abordagem que, na escola, se pretende fazer do fenômeno lingüístico, como em seguida veremos.

As novas concepções da Lingüística ecoaram também na perspectiva do ensino de língua materna. Assim é que o estudo gramatical por si só começou a perder terreno para a busca de um desenvolvimento da competência lingüística do aluno. Aliás, talvez a principal contribuição que o avanço dos estudos lingüísticos trouxe ao ensino da língua seja a noção de que todo falante de um idioma, e como tal se caracterizam todos os brasileiros que freqüentam escola, possui internalizadas regras e itens lexicais, que lhe permitem a produção e compreensão de inúmeras sentenças; todo o ensino de língua materna, portanto, ao contrário do ensino de uma nova língua, deve partir desse conhecimento prévio, quer no campo da gramática (conscientização de regras e estruturas intuitivamente internalizadas), quer na área de ampliação de competência, através da aquisição de um registro culto ou de técnicas específicas de desempenho lingüístico (tipos de redação, por exemplo). Enquanto no primeiro grau, o domínio da escrita, a aquisição de padrões frasais mais complexos — como por exemplo a subordinação, rara na fala informal — e o desenvolvimento do vocabulário parecem constituir os principais pontos do ensino, no segundo grau poderíamos citar como objetivos básicos os apontados por Proença Filho (1973, p. 77):

“a) ampliar no estudante a consciência da estrutura do idioma, oferecendo-lhe uma visão totalizante e integrada do principal instrumento de comunicação de que nos utilizamos, enfatizados os aspectos expressivos e estéticos;

“b) ampliar-lhe os conhecimentos sobre as possibilidades expressivas do idioma;

“c) ampliar suas possibilidades de utilização expressiva consciente do idioma, oralmente ou por escrito;

“d) contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de expressão;

“e) estimular o hábito da leitura expressiva e compreensiva;

....

“h) contribuir para a formação de seu senso estético.”

Entretanto, se teoricamente a questão está bem colocada, na prática os fatos não são tão alentadores. Cunha (1976^b, p. 16) observa:

“O mais grave, no entanto, o que está a matar o estudo do idioma em nossas escolas, principalmente nas primárias e médias, é que todo o ensino se faz na base do certo e do errado, do que é e do que não é vernáculo”.

Sem dúvida, uma reforma global do nosso ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira só se tornaria possível se houvesse uma mudança de orientação da totalidade do nosso magistério. O conhecimento das novas perspectivas lingüísticas é essencial para que um professor possa organizar o seu ensino, estabelecer os seus objetivos e escolher sua metodologia. É oportuno relembra aqui a observação de Head (s.d., p. 10):

“Isto não quer dizer que os professores primários e secundários devam lecionar lingüística: precisam, no entanto, para poderem desempenhar a sua atividade docente de uma forma mais eficaz, de certos conhecimentos da referida disciplina, a fim de saber, por exemplo, enfrentar a variação lingüística, ampliar o conhecimento da língua com base no domínio que os alunos já possuem e apresentar a matéria de forma objetiva e exata.”

Um objetivo amplo de avaliar, dentro dessas novas diretrizes, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no âmbito de segundo grau, foi o primeiro móvel da presente pesquisa. A partir dessa idéia pioneira, escolheram-se os dois pontos de referência para tal análise, como poderiam ter sido escolhidos outros, evidentemente. Tais pontos dizem respeito ao conhecimento teórico dos professores de segundo grau e ao ensino que eles efetivamente ministram. Quanto ao ensino, escolheu-se como foco de avaliação o programa, ou seja, a listagem organizada de conteúdos que servem de base para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Poder-se-ia argumentar que o programa por si só não é eloqüente: um mesmo conteúdo, trabalhado por

professores diversos, pode apresentar aspectos díspares. Mas não se pode negar que é o programa o ponto de partida do ensino — um programa mal elaborado empobrece o bom professor e o bem elaborado enriquece a atividade do professor medíocre. Estabelecido o programa como um dos pontos de análise, escolheram-se os parâmetros para sua avaliação. Procurando averiguar a existência ou não de uma orientação teórica segura, propôs-se detectar os conteúdos que, dentro de uma nova filosofia do estudo da língua e literatura, pudessem ser considerados irrelevantes, isto é, não se enquadrassem dentro de qualquer um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa de segundo grau. Por outro lado, uma seqüência de conteúdos que desrespeitasse os pré-requisitos intrínsecos dos mesmos, revelaria a carência de organização lógica dos programas; essa desorganização do ensino torna-se mais grave no momento em que já se demonstrou o caráter estrutural da língua. Os programas de ensino foram, pois, analisados e avaliados nesses dois pontos-de-vista: relevância de conteúdos e organização seqüencial dos mesmos.

Para averiguar o nível de conhecimento do professor sobre assuntos de Lingüística e Teoria da Literatura, optou-se por um teste objetivo de dez questões cujos temas foram cuidadosamente selecionados de assuntos que de uma maneira ou de outra tivessem reflexo no ensino. Dessa forma, foram abordados: a questão dos gêneros literários, a análise literária, o conceito e as funções da literatura, os estilos de época, variação lingüística, conceito de certo e errado, funções da linguagem, competência lingüística e o conceito de gramática.

Esses foram os princípios de ordem teórica e prática que nortearam a realização da pesquisa: pretendeu-se com ela trazer subsídios sobre a realidade do ensino da língua materna, no segundo grau, num centro urbano que dispõe de uma vida cultural significativa e, onde seria de se esperar, portanto, uma expressiva adesão do professorado às novas orientações da Lingüística e Teoria da Literatura.

Para a consecução dos objetivos expostos, formularam-se as seguintes hipóteses que vêm acompanhadas da definição operacional de seus termos:

H₁

A maioria dos programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries de segundo grau não apresenta organização lógica de conteúdos.

Os conteúdos apresentam organização lógica quando estão ordenados de acordo com pré-requisitos necessários a cada um. O programa pode ser: organizado (apresentando nenhum ou apenas um desrespeito a pré-requisitos) ou não organizado (havendo dois ou mais desrespeitos a pré-requisitos).

H₂

A maioria dos programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries de segundo grau não apresenta orientação lingüística segura.

Os programas refletem uma orientação lingüística segura quando apresentam conteúdos de relevância para o estudo de Língua e Literatura. Cada programa pode apresentar: nenhum ou apenas um conteúdo irrelevante (orientação lingüística segura) ou dois ou mais conteúdos irrelevantes (orientação lingüística não segura).

H₃

A organização de conteúdos apresentada no programa reflete, em sua maioria, o nível de domínio de conteúdos básicos de Lingüística e Teoria de Literatura da fonte de elaboração.

Entende-se por domínio de conceitos básicos o conhecimento de novos posicionamentos em relação ao fenômeno lingüístico e literário. A mensuração da variável foi feita através de dez questões de avaliação de conhecimento dos referidos conceitos. A partir do exame das respostas e estabelecimento da média, a variável classificou-se em um dos índices: acima da média/abaixo da média.

H₄:

A relevância ou não dos itens apresentados no programa reflete, em sua maioria, o nível de domínio de conteúdos básicos de Lingüística e Teoria da Literatura da fonte de elaboração.

Foi ainda verificada a variabilidade dos programas quanto a *fonte* — pessoa ou grupo de pessoas que o elaboraram. Assim, verificou-se se o programa havia sido elaborado: pela coordenação pedagógica, pela coordenação da disciplina, por um grupo de professores ou pelo professor, individualmente.

Também foram objeto de verificação os critérios que nortearam a elaboração do programa, entendendo-se por critério o fator de decisão na escolha dos itens do conteúdo. Considerando-se as diferenças básicas do ensino de Língua e Literatura, o professor optava por três critérios de escolha de conteúdos de Língua e três de Literatura. Os critérios apresentados são os seguintes: em Língua — tradição no ensino da língua, ampliação da competência lingüística, novidade no ensino da língua, posterior utilização prática, conhecimento da estrutura do sistema lingüístico, substituição de padrões errados por corretos; em Literatura — conhecimento da vida e obra dos escritores, desenvolvimento do gosto pela

leitura, desenvolvimento do senso crítico de leitura, conhecimento do enredo e principais personagens de obras importantes, conhecimento de estilos de época, enriquecimento de vocabulário.

2 METODOLOGIA

2.1 População

— Todos os programas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries do segundo grau das escolas do município de Porto Alegre (em 1977, em efetivo funcionamento havia 64 primeiras séries, 60 segundas séries e 58 terceiras séries, sendo que em 70% delas, conforme dados da própria pesquisa, o programa, elaborado por um grupo de professores ou pela coordenação da disciplina, era, provavelmente, único para toda a série);

— Todos os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries do segundo grau das escolas do município de Porto Alegre.

2.2 Amostra e esquema de amostragem

A amostra compõe-se de 155 programas e igual número de professores, que auxiliaram na elaboração do mesmo e o aplicam, correspondendo 55 à primeira, 53 à segunda e 47 à terceira série. Foi recolhido, no máximo, um programa por série de escola, tendo sido de 59 o número de escolas envolvidas.

2.3 Instrumentos: características

Dois instrumentos básicos foram utilizados:

— listagem de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas três séries do segundo grau, fornecida por um professor que colaborou na elaboração do programa e o aplica, contendo os conteúdos dispostos na ordem em que são ministrados;

— questionário a ser preenchido por um professor que colaborou na elaboração do programa e o aplica.

2.4 Tratamento de dados

No que diz respeito aos questionários, seus dados serviram de base para o preenchimento das tabelas previstas e outras que se revelaram adequadas. Em relação aos programas, inicialmente se procedeu ao fichamento de cada um para a identificação de eventuais pré-requisitos desrespeitados e/ou irrelevâncias, seguindo-se a sua classificação em: OS — orientação lingüística segura — ou ONS — orientação lingüística não segura — e ORG — organizado ou NORG

— não organizado. Após esse fichamento foi realizada listagem de irrelevâncias e pré-requisitos desrespeitados. Cada caso foi estudado para exame de sua consistência teórica. Estabelecida a listagem definitiva, passou-se à elaboração de argumentos de ordem prática e teórica que justificassem a inclusão de cada item^a.

3. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

3.1 A Tabela I contém os resultados obtidos pelos professores entrevistados nas questões referentes ao domínio de conteúdos básicos de Linguística e Teoria da Literatura.

TABELA I
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS NÍVEIS
DE DOMÍNIO DE CONTEÚDOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA E
TEORIA DA LITERATURA

Nº DE ACERTOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
0	0	0%
1	0	0%
2	2	1,29%
3	10	6,65%
4	21	13,55%
5	30	19,35%
6	35	22,28%
7	24	15,48%
8	17	10,97%
9	15	9,68%
10	1	0,65%
TOTAL	155	100,00 $\bar{X} = 5,98$

a A listagem das irrelevâncias e quebras de pré-requisitos constantes dos programas é omitida aqui, por questões de espaço. Entretanto, pode ser consultada no relatório final da pesquisa, encontrada na Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Interpretação de dados:

Considerando-se que as questões eram de dificuldade média para quem possui curso superior, que o tipo de questão era simples e sua formulação — com três opções — facilitava bastante o acerto casual, pode-se considerar baixa a média de acertos.

3:2 Nas Tabelas II e III encontram-se dados sobre as preferências dos professores quanto a critérios para a elaboração de programas.

TABELA II
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE
CRITÉRIOS EM LÍNGUA PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS

CRITÉRIOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1	23	14,20%
2	120	74,07%
3	14	8,64%
4	140	86,42%
5	114	70,37%
6	65	40,12%
TOTAL	476	

Interpretação de dados:

Os critérios com porcentagem mais expressiva — “ampliação da competência lingüística” — com 74,07%; “posterior utilização prática” — com 86,42%; “conhecimento da estrutura do sistema lingüístico” — com 70,36% — são os que estão mais de acordo com a orientação da Lingüística Aplicada. Do ponto de vista dos critérios escolhidos, portanto, os professores estão aptos a escolher adequadamente seus conteúdos no ensino da língua.

Estranho é, no entanto, que 86% dos professores tenham citado “posterior utilização prática” como critério de escolha de conteúdos, uma vez que 50% deles apresentam programas com irrelevâncias, as quais assim se caracterizam, geralmente, pela falta de funcionalidade para a vida do aluno.

A baixa porcentagem dos itens “novidade” e “tradição” no ensino da língua parece indicar a relativa independência com que os professores organizam seus programas.

“Substituição dos padrões errados por corretos” mereceu 40%, o que revela que, em quase metade do professorado, ainda vigora uma orientação normativista no ensino da língua.

TABELA III
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE CRITÉRIOS
EM LITERATURA, PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS

CRITÉRIOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1	28	17,28%
2	132	81,48%
3	119	73,46%
4	30	18,32%
5	98	60,49%
6	61	37,63%
TOTAL	468	

Interpretação de dados:

Os três critérios com maior frequência são justamente os que revelam um melhor posicionamento no ensino da literatura. Novamente, talvez, esse dado se explique por um conhecimento mais profundo de diretrizes de Teoria da Literatura. Assim o conhecimento de vida e obra dos autores, que até há alguns anos parecia essencial no ensino da literatura, caiu em franco descrédito entre os professores.

Considerando-se que 81% identifica o “desenvolvimento do gosto pela leitura” e 73% o “desenvolvimento do senso crítico de leitura” como diretrizes básicas, e partindo-se do pressuposto de que o estudante lê pouco — fato comprovado pela “Pesquisa sobre Interesses e Hábitos de Leitura entre Alunos de 2º Grau em Porto Alegre”, “o grupo maior (50%) confessa ler livros em raras ocasiões” (RGS. SEC.DAC.IEL, 1975, p. 49) — observa-se uma defasagem entre os objetivos do professorado e os resultados que alcançam. Tal defasagem dever-se-ia, possivelmente, à metodologia usada, que não permite a concretização das metas, talvez por inadequação à clientela e/ou aos objetivos.

3.3 As Tabelas IV e V foram preenchidas com dados provenientes da análise dos programas quanto à quebra de pré-requisitos e à presença de irrelevâncias.

TABELA IV
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE
NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO LÓGICA DE CONTEÚDOS

NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
ORGANIZADO	75	48,39%
NÃO ORGANIZADO	80	51,61%
T O T A L	155	100,00%

A Tabela IV serve de base para a verificação da primeira hipótese H_1 .

Para exame da mesma, foi utilizado um teste de proporções a fim de verificar se a porcentagem dos programas não organizados é maior do que 50%, considerando-se um nível de significância $\alpha = 0,05$.

O resultado não é significativo ao nível $\alpha = 0,05$ e, dessa forma, a hipótese não foi comprovada, indicando que há uma relativa organização lógica dos conteúdos programáticos.

TABELA V
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE RELEVÂNCIA
DE CONTEÚDOS

Nº DE CONTEÚDOS IRRELEVANTES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
0 ou 1	73	47,10%
2 ou mais	82	52,90%
T O T A L	155	100,00%

A Tabela V serve de base para a verificação da segunda hipótese H₂. Para comprovação da mesma, foi utilizado um teste de proporções, a fim de verificar se a porcentagem dos programas com 2 ou mais itens irrelevantes é maior que 50%, considerando-se o nível de significância $\alpha = 0,05$.

O resultado não é significativo a esse nível, não sendo, dessa forma, comprovada a hipótese. Isso indica que há uma relativa segurança de organização teórica.

Em resumo, do ponto de vista estatístico não se pode provar que os programas sejam, em sua maioria, desorganizados, apesar da porcentagem de programas organizados ser menor. Entretanto, caso se considere o número de alunos atingidos pela aplicação de programas que não satisfazem, a questão assume um aspecto que deve causar preocupações. Da mesma forma, não foram encontrados tantos casos de irrelevância quantos se esperavam, ainda que sua porcentagem seja também maior. Contudo, quando se fala tanto do desconhecimento prático da Língua Portuguesa, é difícil compreender-se a presença de um único conteúdo irrelevante — caso em que o programa foi ainda julgado como de orientação teórica segura.

3.4 Na Tabela VI, efetua-se a correlação entre o nível de domínio de conteúdo do professor e o nível de organização do programa que o mesmo aplica.

TABELA VI
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES,
SEGUNDO DOMÍNIO DE CONTEÚDOS, E DE
PROGRAMAS, QUANTO À ORGANIZAÇÃO LÓGICA

NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA	DOMÍNIO DO CONTEÚDO	
	ACIMA DA MÉDIA	ABAIXO DA MÉDIA
Organizado	49	26
Não Organizado	43	37
TOTAL	92	63

A Tabela VI serve de base para a verificação da terceira hipótese H₃. Para comprovação da mesma foi utilizado o teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a associação entre nível de organização e domínio de conteúdo. O teste foi feito ao nível de significância $\alpha = 0,05$, encontrando-se um resultado de 2.1, sendo

que o valor do qui-quadrado crítico, com 1 g.l. ao nível $\alpha = 0,05$ é 3.84. Dessa forma conclui-se que não há correlação entre as duas variáveis, ou seja, que a forma de organização do conteúdo, tal como foi analisada, não está relacionada ao nível de domínio de conteúdos.

Na Tabela VII apresentam-se dados que permitem examinar a possibilidade de correlação entre o nível de orientação dos programas e o domínio de conteúdo dos professores:

TABELA VII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES
SEGUNDO DOMÍNIO DE CONTEÚDOS, E DE PROGRAMAS, QUANTO À
RELEVÂNCIA DE CONTEÚDOS.

Nº DE CONTEÚDOS IRRELEVANTES	DOMÍNIO DE CONTEÚDO	
	ACIMA DA MÊDIA	ABAIXO DA MÊDIA
0 ou 1	47	26
2 ou mais	45	37
TOTAL	92	63

A Tabela VII serve de base para a verificação da quarta hipótese H₄. Para a comprovação da mesma, foi utilizado um teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a associação entre relevância de itens e domínio de conteúdo. O teste foi feito ao nível de significância $\alpha = 0,05$, encontrando-se um resultado de 1.41, sendo que o valor de qui-quadrado crítico, com 1 g.l. ao nível $\alpha = 0,05$ é 3.84. Dessa forma, conclui-se que não há correlação entre as duas variáveis.

Interpretação de dados das tabelas VI e VII e da testagem das hipóteses H₃ e H₄:

Como explicar a não correlação entre nível de domínio de conteúdos básicos e nível de programa?

Quanto a relevância/irrelevância de conteúdos:

—Como a maioria dos programas (65%) não é elaborada por um único professor, mas por um grupo de professores, é possível que um bom professor tenha influenciado de maneira decisiva na feitura de um programa que é utilizado também por outros de nível inferior. O contrário é menos provável que

aconteça: um programa com itens irrelevantes, em que predominaram as idéias de um professor desatualizado, provavelmente é reprocessado por um professor com boa orientação. Deve-se considerar, entretanto, que em certas escolas há uma rigidez quanto ao cumprimento e, mesmo, simultaneidade de apresentação de conteúdos nas diversas turmas, por diferentes professores.

Quanto à organização de conteúdos:

— Os fatos acima citados também são úteis para a compreensão da não correlação entre organização de conteúdos e nível do professor. Parece, porém, que no caso de ordenação de conteúdos, de maneira geral, o professor tem maior liberdade. Explica-se assim a ligeira superioridade da correlação entre organização do programa/nível do professor sobre a orientação do programa/nível do professor.

Entretanto, tais considerações servem apenas para explicar em parte a falta de correlação. Na verdade, deve-se considerar que não estejam estreitamente ligados os dois níveis (professor-programa). Deve-se admitir a possibilidade de que professores, com sólidos conhecimentos de Linguística e Teoria da Literatura, não transfiram essas perspectivas para o seu trabalho em sala de aula.

Na verdade, parece haver um respeito generalizado pela experiência do professor, quando se sabe que não é este o fator determinante da excelência do mesmo. Assim, é possível que alunos com boa formação universitária, ao ingressarem no magistério, sejam influenciados por professores com mais tempo de serviço, prestigiados pela comunidade docente e que adotam diretrizes já tradicionais em detrimento das orientações recebidas em seus cursos de nível superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, o nível de conhecimento teórico dos professores e o nível dos programas, dentro da perspectiva em que foram abordados, não chega a ser insatisfatório; já demonstram, entretanto, a necessidade de esforços que visem ao seu aperfeiçoamento, devido ao reflexo que têm em todo o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, não se provou uma correlação significativa entre ambos os níveis — a competência do professor não parece estar diretamente ligada a seu desempenho. Aliás, dentro dessa perspectiva, observou-se que professores interessados no ensino de ortografia e de estruturas sintáticas, cometeram erros bastante primários nos dois campos, ao responder ao questionário.

Observou-se, em alguns casos, a falta de coerência do próprio professor. Assim um professor que disse aproveitar apenas *alguns* elementos de livro-texto, na seção referente a programa escreveu: “conferir livro X” (evidentemente, o

seu programa é o próprio índice do livro). Também professores que negaram ter uma orientação normativista, na questão relativa a critérios, deixaram entrever tal diretriz em seu programa.

Embora a pesquisa não se propusesse um confronto entre os programas, pôde-se notar uma diversidade muito grande entre eles do ponto de vista de seleção de conteúdos, da orientação dominante e, conseqüentemente, da terminologia adotada. Assim, os conteúdos na área de Língua apresentam, em sua maioria, número de ocorrências semelhante de série para série; isso revela que a introdução de um conteúdo num determinado nível varia de colégio para colégio, quando não é feita nas três séries do estabelecimento. Tal fato ocorreu com o conteúdo "carta comercial", repetido nas três séries dos colégios 38 e 48, e com o item "requerimento", repetido nas três séries dos colégios 38 e 46, por exemplo. Mais freqüente do que a repetição nas três séries de um dado colégio, é a presença de um mesmo item em duas séries da mesma escola.

Por outro lado, verificamos que na área de língua poucos conteúdos ocorrem em mais da metade dos programas de uma determinada série. Assim, dos 56 conteúdos listados, para a primeira série, apenas sete foram escolhidos em mais da metade dos colégios e, destes, somente dois, que dizem respeito a tipo de composição, aparecem em cerca de 70% dos programas. Já na segunda série, "concordância verbal" e "dissertação" foram os únicos selecionados por mais da metade dos responsáveis pelos programas, sendo que nenhum alcançou a percentagem de 70%. Dos 59 conteúdos listados para terceira série, oito, apenas, ocorreram em mais da metade dos programas; desses, apenas um — "dissertação" — atinge a percentagem superior a 70%. Os conteúdos presentes em mais da metade dos programas de terceira série — concordância nominal e verbal, regência verbal, colocação de pronomes, pontuação, dissertação, descrição e narração — revelam nitidamente a influência do vestibular na seleção de conteúdos. O próprio fato de "dissertação" atingir um índice mais elevado que "narração" e "descrição" comprova essa influência. Lembremos que dissertação é o tipo de redação exigido atualmente pelo vestibular.

Já na área de Literatura, verifica-se uma maior tendência à uniformidade, uma vez que o número de ocorrências apresenta maior variação de série para série. Assim, observa-se que os conteúdos considerados básicos — funções da linguagem, conceito de Literatura, denotação e conotação, gêneros literários, prosa, verso, poesia — concentram-se mais na primeira série do segundo grau. Simultaneamente, o fato de Romantismo e Realismo serem focalizados com mais freqüência na segunda série, Modernismo na terceira série e Barroco e Arcadismo oscilarem entre primeira e segunda série, demonstra que, de maneira geral, os professores seguem uma linha cronológica na abordagem dos movimentos literários. Sem dúvida, uma ordenação com base cronológica é mais evidente que

uma organização de caráter lógico, que se faz necessária no caso dos conteúdos de língua.

Tal divergência de programas, ao menos em uma perspectiva — a do aluno que se transfere de um colégio para outro no meio do curso — não é positiva.

Observe-se, por outro lado, a presença em muitos programas de elementos de Redação Técnica, já comentados na parte referente a irrelevâncias. Parece que a noção de que o ensino deve se voltar para a prática foi traduzida por muitos professores na conveniência de se ensinar como fazer ofício, requerimentos, memoriais... cujas fórmulas, estabelecidas e pouco variáveis, encontram-se em livros acessíveis. Observe-se que nas profissionalizações que exigem o domínio dessas técnicas especiais de redação, a lei prevê a inclusão de disciplinas profissionalizantes, como "Redação Técnica", visando a essa abordagem. O âmbito dessa pesquisa, vale uma vez mais recordar, é da disciplina "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" componente do núcleo comum fixado pela lei 5692/71.

Na verdade, o desenvolvimento de competência lingüística em geral, que servirá de base para qualquer uso que o indivíduo quiser fazer da língua — escrita, formal, informal, fala formal, informal — parece ainda estar esquecido, em sua maioria, em benefício das "receitas" de documentos técnicos e dos "pontos" gramaticais.

Deve-se considerar ainda, na apreciação dos resultados do Projeto, quanto a nível de professor, que, sendo a área de abrangência o município de Porto Alegre, o sujeito está exposto a um maior número de contatos culturais, tendo acesso mais fácil a conferências, cursos de aperfeiçoamento, bibliografia especializada, etc... É provável que idêntica pesquisa, no interior do Estado, apresentasse resultado muito diferente, inclusive no que diz respeito ao peso da tradição, uma vez que aí os moldes didáticos não têm sofrido renovações constantes. Caberia, pois, a sugestão de ampliar a pesquisa, a fim de examinar esses aspectos e, então, compará-los.

É interessante lembrar mais uma vez a significação que adquire a percentagem de programas inadequados, ao considerarmos a clientela por eles atingida. Como a maioria dos programas ou é elaborada por um grupo de professores ou pela coordenação da disciplina, é provável que sejam aplicados também por outros professores além dos entrevistados; conseqüentemente, o número de alunos atingidos, aumenta.

Se, por um lado, a variedade de programas pode ser encarada como um aspecto positivo, por outro lado, a falta de uniformidade impossibilita uma linha de continuidade, tão necessária para que o aluno, ao cabo das três séries do segundo grau, tenha uma consciência de que a língua é um sistema dinâmico.

O desenvolvimento da competência lingüística deve ser cíclico e ascensional. Na verdade, a diversificação de programas de um colégio para outro não seria tão grave se os princípios que os orientam fossem os mesmos. A eficiência e eficácia de um programa dependem da orientação lingüística que subjaz ao mesmo. Logo, é possível atingir a uniformidade, mesmo dentro da diversidade de programas. E é esta uniformidade de orientação que se recomendaria.

Seria oportuno ampliar a presente pesquisa, tendo como objetivo o estudo dos métodos utilizados no ensino da língua materna, correlacionando-os com o desempenho final do aluno, a fim de verificar quais os mais eficientes para o ensino da língua. Fazer pesquisas nesta área seria tarefa certamente árdua e difícil, pois trabalharíamos com o elemento humano implicado diretamente no ensino: professor X aluno; não resta dúvida, porém, que constituiria investigação de inestimável valor, uma vez que os dados retirados da mesma possibilitariam um exame mais abrangente da situação real do ensino da Língua Portuguesa.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
2. CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 5. ed. Rio de Janeiro, J. Ozon, s.d.
3. _____. *Manual de expressão oral e escrita*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
4. CARROL, John B. *O estudo da linguagem*. Petrópolis, Vozes, 1973.
5. CARVALHO, Jairo Dias de. *O português no ensino médio*. Rio de Janeiro, Ed. do Professor, 1964. v. 2.
6. CARVALHO, José Herculano de. *Teoria da linguagem; natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas*. Coimbra, Atlântida, 1967. v. 1, cap. 2, p. 291-301.
7. CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis, Vozes, 1971.
8. CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 6.ed. atual. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.^a
9. _____. *Uma política do idioma*. 4.ed. atual. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.^b
10. GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 5.ed. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1977.
11. GENOUVRIER, Émile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1974.
12. HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.

13. HEAD, Brian F. *A lingüística aplicada ao ensino da língua materna*. Florianópolis, VI Instituto Brasileiro de Lingüística, s.d. Mimeogr.
14. KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. Coimbra, Arménio Amado, 1967.
15. LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*; alguns conceitos lingüísticos fundamentais. Petrópolis, Vozes, 1972.
16. MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: introdução à problemática da literatura. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
17. PROENÇA FILHO, Domício. *Língua portuguesa, literatura nacional e reforma do ensino*. Rio de Janeiro, Ed. Linceu, 1973.
18. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares do ensino de segundo grau*. Porto Alegre, 1976.
19. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Culturais. Instituto Estadual do Livro. *Pesquisa sobre interesses e hábitos de leitura entre alunos de segundo grau em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1975.
20. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SAATKAMP, Naysa Tesser; GRAEFF, Telisa Furlanetto. *Estudo dos programas de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no segundo grau*. Porto Alegre, Laboratório de Metodologia e Currículo do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, 1978. Relato de pesquisa.
21. SCHRADER, Achim. *Introdução à pesquisa social empírica*. Porto Alegre, Globo, UFRGS, 1974.
22. STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.
23. WELLER, René & WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 2.ed. Lisboa, Europa-América, 1962

ABSTRACT

This inquiry has as its scope the exam of the programs of Portuguese Language and Brazilian Literature in highschools and the evaluation of the level of knowledge the teachers of Linguistics and Theory of Literature reached in those matters. The research, restricted to the area of the country of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, made use of two tools: a questionnaire, filled by the teacher, and the study plan provided by him. The data collected from 59 from the + highschools that function effectively, in an amount of 155 questionnaires with the related study plans, were tabulated and were subjected to a statistical handling. The statistical study did not demonstrate that the major part of the programs were sequentially disorganized, nor that they had irrelevancies that could put down their level, although these occurrences showed a rate slightly higher than 50%. It was also impossible to prove a significant relationship between the teacher's skill and the level of the plan he uses, demons-

trating that he possibly does not put in practice at classes his theoretical knowledge. Though these hypotheses were not proved, the checkup of the study plans revealed an extraordinary inequality between them, referring to contents, terminology and orientation.