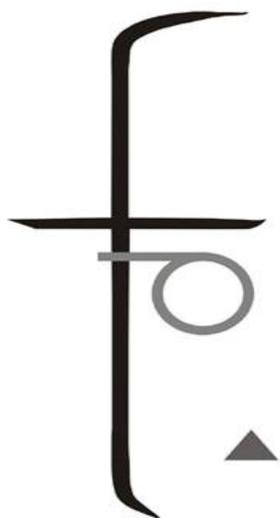




Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



***Para quê e como ensinar Português
no Ensino Secundário***

***Das orientações programáticas às
percepções das práticas docentes***

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores



Ana Cristina Rodrigues Brites Grave

Coimbra, 2011



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Para quê e como ensinar Português no Ensino Secundário

Das orientações programáticas às percepções das práticas docentes

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria da Piedade Vaz Rebelo.

Ana Cristina Rodrigues Brites Grave

Coimbra, 2011

À memória e aos 82 anos da minha Tixi:
por tudo o que cozinhou, lavou e arrumou
para me dar tempo.

Aos meus filhos e ao meu marido,
por todo o tempo e disponibilidade
que lhes roubei

Agradeco

Às Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damiao da Silva e Maria da Piedade Vaz Rebelo, minhas orientadoras, pela paciência, estímulo e apoio.

Aos Conselhos Executivos e Direcções da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, de Caldas da Rainha; Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Secundário, de S. Martinho do Porto e ao Agrupamento de Escolas D. Pedro I, de Alcobaça, pela abertura e colaboração.

Aos colegas dessas escolas que tiveram a gentileza de disponibilizar o seu tempo e saber para me ajudarem neste projecto e na recolha de dados.

À São, à Fátinha e à Célinha, amigas e colegas, pelo sustentáculo incondicional.

Aos meus alunos do Curso de *Tecnologia e Informática Aplicada* (2005/2008), aos do 12.º ano Sha e Gei (2007/2009), à Deia, ao André Ruivo, à Melanie, ao Hugo Garcia, ao João Figueiredo, ao André Antunes, ao Caixeiro, à Márcia e à Marisa, ao Telmo, à Inês Capelo, ao Bica, à Lúcia Anselmo, à Dinora e à Jacinta (1989/1991) e a todos aqueles que não desistem de aprender, nem de lutar pelos seus sonhos.

À minha inconsciência alucinada, que me faz ir para além das minhas possibilidades.

À insistência da Professora Helena que não desistiu de mim, nem se deixou convencer pelo meu cansaço.

ÍNDICE

Resumo	11
Introdução	13
Capítulo 1: O Português como área estruturante de aprendizagem	19
1.1. Os níveis de literacia dos alunos portugueses	20
1.2. A literacia do país em análise	34
1.3. O lugar dos Clássicos na aprendizagem	40
Capítulo 2: O ensino do Português no Ensino Secundário	49
2.1. Enquadramento curricular	50
2.2. Orientações programáticas para o ensino do Português	53
Capítulo 3. Das orientações curriculares às percepções das práticas docentes	91
3.1. Fase A: Orientações programáticas	94
3.2. Fase B: Planificações de professores	102
3.3. Fase C: Percepções das práticas docentes	113
3.4. Comparação dos dados apurados nas três fases	120
Conclusão	127
Bibliografia	133
Anexos	141

Este trabalho centra-se no estudo da Sequência 2 do Programa de Português do Ensino Secundário – que integra os textos lírico-épicas, nomeadamente *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e a *Mensagem*, de Fernando Pessoa – tendo como foco de análise a relação entre dois aspectos estruturantes do ensino: objectivos/competências e metodologias/actividades de aprendizagem.

Partindo da convicção de que os autores e textos clássicos constituem um importante contributo para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos alunos, analisámos a forma como estes autores são enquadrados no Programa e apresentados aos alunos. Será de esperar que estes aspectos, que respondem às questões *para quê ensinar e como ensinar* se apresentem, a par dos conteúdos, formulados no Programa de maneira clara e coerente, de forma a apoiarem efectiva e inequivocamente as decisões docentes.

Realizada uma análise deste documento, apoiada em grelha estruturada, foi possível perceber que os objectivos – delineados em torno de dois grandes eixos: desempenho linguístico oral e escrito – e as metodologias prescritas não correspondem inteiramente a essa exigência. Realizada, complementarmente, uma análise de planificações de professores, com o apoio da mesma grelha, bem como das percepções das suas práticas de ensino, através de entrevista semi-estrutura, apurou-se que eles consideram as suas decisões dependentes dos imperativos programáticos e da gestão do calendário, deixando para segundo plano especificidades de aprendizagem que diagnosticam na relação pedagógica, bem como a consolidação da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Ensino; Conhecimento clássico; Orientações curriculares; Planificação do ensino-aprendizagem; Percepções docentes.

ABSTRACT

This thesis is focused on the second sequence of the Secondary Education Program for the Teaching of Portuguese which integrates the lyric and epical texts, namely *Os Lusíadas* by Luís de Camões and *Mensagem* by Fernando Pessoa – referring two structural aspects of school teaching: aims/skills and learning methodologies/activities.

Having, as a starting point, the conviction that classical authors and texts represent a central contribution to the development of the students' linguistic and cognitive skills, we have analyzed the way in which these authors are framed in the Program and presented to the students. It is to expect that these aspects, which respond to the questions *what do we teach for* and *how do we teach*, along with its contents, have been formulated in a clear and consistent way in order to support teachers' decisions effectively and unequivocally.

An analysis of that document, supported by a structured classification, allowed us to realize that the aims – outlined around two major axis: oral and written linguistic performance – and the prescribed methodologies do not correspond entirely to this criteria. In addition, an analysis of the teachers' plannings was conducted, supported by the same classification as well as by their perceptions on teaching practices, through a semi-structured interview. It has shown that they consider their decisions dependent on the programmatic requirements, relegating to a second plan learning specificities that are diagnosed during the pedagogic relationship. It has also shown the lack of time available to consolidate reading and writing activities.

Key-words: Teaching; Classical Knowledge; Curricular Guidelines; Planning of teaching & learning; teachers' perceptions.

INTRODUÇÃO

“É nos primeiros anos do secundário que se joga o drama mais complexo, que é o de fazer crer à criança que há sonhos, eventuais transcendências possíveis. O horror do nosso ensino (...) é minorar os sonhos da criança (...). É preciso que a criança estenda o braço e a mão para tentar apanhar a bola, mesmo que isso a ultrapasse. A grande alegria só começa quando se diz: «Ainda não compreendi, mas vou compreender. Ainda não sonhei, mas vou sonhar. Ainda não desfrutei disso, mas vou desfrutar». Ao nivelar, ao fazer uma falsa democracia da mediocridade, mata-se na criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites sociais, domésticos, pessoais e até físicos (...). A batalha essencial foi perdida.”

George Steiner & Cécile Ladjali, 2005, 76.

Na adaptação a filme do livro *Pygmalion* (1913), de George Bernard Shaw - *My fair Lady* - Eliza Doolittle, interpretada por Audrey Hepburn, é uma mendiga, vendedora de flores, que um culto professor de fonética, Henry Higgins, interpretado por Rex Harrison, transforma numa senhora de sociedade através dum curso intensivo de gramática, pronúncia e boas maneiras. O filme, realizado em 1964 por George Cukor, exemplifica como a aprendizagem e domínio de níveis linguísticos iguais e superiores ao do inglês padrão concorrem, magistralmente, para a ascensão e inserção social da protagonista.

Em 1999, o então Presidente da República, Jorge Sampaio afirmava que “não é por avançarmos os relógios que o futuro chega mais cedo (...). O futuro que me interessa não é amanhã: é agora, é hoje!”. Reflectamos nestas palavras, aplicando-as à educação. Contrariamente aos ponteiros do relógio, os ponteiros da educação têm influência na chegada do futuro e podem dotar as novas gerações de uma preparação que lhes permita enfrentar adequadamente as mudanças sociais que se aproximam. Foi seguramente este espírito, de preparar hoje o que será o futuro, que levou o Estado português a quadruplicar, e em alguns anos quintuplicar, o investimento em educação, passando de 1,4%, do PIB, em 1972, para 4,4%, em 2008, tendo atingido valores superiores a 5%, nos anos de 1997, 2003 e 2007 (Rosa & Chitas, 2010; Fiolhais, 2011).

Paradoxalmente, este investimento, por vezes superior ao da média da União Europeia (4,9%, do PIB, em 2007), não correspondeu a melhorias equiparadas na resolução dos problemas detectados no sistema educativo português, dos quais destacamos os elevados índices de iliteracia.

Apesar da Lei n.º 46/1986 alargar a escolaridade obrigatória aos 15 anos de idade e a Lei n.º 85/2009 prever o prolongamento dos estudos para o Ensino Secundário, permanecer no sistema de ensino ainda não era suficientemente apelativo para que em 2009 um em cada três jovens entre os 18 e os 24 anos não abandonasse os estudos, sendo portuguesa a taxa de abandono mais alta da União Europeia (Rosa & Chitas, 2010).

Tendo em consideração que John Hartley definiu literacia como “a instituição social da escrita; e, por extensão, a instituição social da comunicação por outros meios para além da fala” (2002, 135), considerámos que o estudo da língua materna, concretamente dos textos literários, seria um meio privilegiado para preparar os jovens no domínio da comunicação que escapa à mera funcionalidade do oral e se institui como forma e estilo de pensamento: a língua escrita.

Tendo em conta que a língua materna constitui a base das aprendizagens que se fazem nas diversas áreas curriculares, e não apenas nas atinentes à disciplina de Português e reconhecendo que nem todos conseguem produzir textos literários de excepcional qualidade, não podemos deixar de salientar a crucial importância que as aprendizagens realizadas ao nível da literatura têm. Seguindo esta linha de pensamento, confrontamo-nos com a relevância da mesma para a compreensão do mundo, do presente e do passado, de si mesmo e do outro, o que possibilita aos alunos uma compreensão para além do evidente, preparando-os para atingir níveis de discernimento que permitem a reflexão e a escolha consciente, qualidades consideradas como uma mais-valia numa sociedade que se prevê saturada de informação, mas com escassez de espírito crítico.

O estudo da língua literária portuguesa e o investimento na leitura dos Clássicos parece a alguns autores (Unesco, 1996; Bloom, 2001; Calvino, 2002; Compagnon, 2007), uma das chaves para o sucesso individual e colectivo das gerações futuras, ainda que a necessidade de manter a literatura nos *curricula*, signifique ir ao arrepio de concepções pedagógicas de carácter pós-moderno, que insistem no utilitarismo imediato daquilo que os alunos devem ler e escrever.

A este respeito Boavida (2008) recorda-nos que a educação continua a ser uma condição de liberdade, na medida em que proporciona ferramentas de pensamento e de escolha individual. Poeticamente, Sophia de Mello Breyner Andresen acusa o demagogo de desrespeitar a sacralidade das palavras, ao fazer delas “poder e jogo”, esquecendo que o povo pôs na palavra “a sua alma confiada” e foi pela palavra “que desde o início/O homem soube de si”.

Esta importância dada à preservação da literatura contrasta com o lugar que ela ocupa nos currículos escolares, segundo alguns (Maria do Carmo Vieira, Filomena Mónica, Cécile Ladjali, George Steiner), cada vez mais circunstancial e servindo propósitos utilitaristas, desadequados ao desenvolvimento do saber.

Perante o exposto, tornaram-se claras as razões que levaram à escolha de uma temática relacionada com o estudo dos Clássicos por entre todas as possíveis.

Dada a oportunidade académica que o Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* nos ofereceu, prestámo-nos à análise das relações existentes entre as orientações curriculares e a percepção que os docentes têm das mesmas, a fim de compreender o sentimento de frustração que a didáctica de Luís de Camões e Fernando Pessoa desperta em professores e alunos.

Considerando que esta linha de estudo tem tido uma expressão reduzida nos trabalhos académicos de carácter empírico que se têm realizado, acertámos com a nossa orientadora a pertinência do estudo e delineámos o mesmo de acordo com o título *Para quê e como ensinar Português no Ensino Secundário: das orientações programáticas às percepções das práticas docentes*.

Pretendemos, desta forma, satisfazer o interesse pela temática, enquanto professora, e colaborar, enquanto mestranda, no estudo do modo como os professores encaram o que fazem e como executam as orientações da tutela.

Assim sendo, o presente trabalho pretende verificar as intenções que norteiam, no Ensino Secundário, o tratamento de conteúdos literários – Luís de Camões e Fernando Pessoa – patentes nas directrizes programáticas estabelecidas pela tutela para este ciclo de estudos e o modo como nelas se recomenda aos professores que as concretizem.

Pretendemos, por outro lado, verificar se os professores conhecem e põem em prática essas intenções e como percebem esses modos de concretização.

Com base nestes dois levantamentos, um realizado através de análise documental e outro através de entrevista a professores, procederemos a uma comparação entre o texto das orientações curriculares e a percepção dos professores sobre o mesmo, a fim de compreendermos como se implementam nas escolas as directrizes do actual sistema de política pública de educação.

Neste sentido, começámos por explorar, no Capítulo I deste estudo, a importância do estudo da língua materna como base estruturante de todas as outras aprendizagens, prosseguindo, no Capítulo II, para a análise detalhada do enquadramento normativo-legal que encaminha a aprendizagem do Português no Ensino Secundário.

No Capítulo III debruçamo-nos sobre o estudo empírico, propriamente dito, o qual se desenvolveu em dois momentos: uma fase inicial dedicada à análise documental das orientações curriculares e uma fase posterior dedicada à recolha, no terreno, de documentos de escola e entrevistas feitas a professores no activo e com experiência de leccionação no que pretendíamos analisar. Em concreto, referimo-nos ao estudo d' *Os Lusíadas* e da *Mensagem*, ou seja, à Sequência 2, do Programa.

Finalmente, apresentaremos a síntese e as conclusões do estudo, denunciando-lhe as limitações e expondo implicações passíveis de investigação futura e mais aprofundada. Teceremos algumas considerações sobre o *para quê* e *como* ensinar, cientes de que esta actividade requer “qualidades de maturidade pessoal e intelectual que levam anos a desenvolver” e que exige “níveis de competência e de julgamento que estão muito além dos implicados na mera transmissão de um currículo construído por outros” (Hargreaves, 2003).

A docência enfrenta novos desafios não menos dolorosos do que o acto de aprender: os professores terão de ser o contraponto duma sociedade que se enviesa pela mudança permanente e pelo egocentrismo fundamentalista se não quiserem contribuir para a dispersão e tirania que a “sociedade do conhecimento” (Gimeno Sacristán, 2008) transporta em embrião.

Ao epíteto de “profissão impossível” acresce à docência um novo heroísmo: o da “missão impossível”, pois a insistência na construção de seres humanos com uma identidade cosmopolita, mais lúcida, mais tolerante, mais fraterna, menos fechada no individualismo dos seus sujeitos não nos sugere uma tarefa pacífica. Aldous Huxley, no seu ensaio *Sobre a Democracia e Outros Estudos*, profetizava: “ A educação actual e as actuais conveniências sociais premeiam o cidadão e imolam o homem. (...) Quando os

homens são criados para serem cidadãos e, nada mais, tornam-se primeiro em homens imperfeitos e depois em homens indesejáveis.”

CAPÍTULO 1

O Português como área estruturante de aprendizagem

Em Novilíngua, (...) o pretendido eram palavras curtas e abreviadas (...) e que provocassem o mínimo possível de ressonância no espírito do falante (...). A intenção residia em tornar a fala tanto quanto possível independente da consciência (...). Em comparação com o nosso, o vocabulário da Novilíngua era diminuto, e constantemente surgiam novas formas de o reduzir. (...). Cada redução era um ganho, pois quanto menor a área de escolha, menor a tentação de pensar.

George Orwell, *Mil novecentos e oitenta e quatro*, p. 309.

A língua materna afigura-se inquestionavelmente como base do pensamento e grande aliada na estruturação consciente do mesmo. As relações entre a linguagem e o pensamento têm suscitado acesos debates e o interesse de estudiosos dos mais diversos ramos do saber. Considerando a importância da língua no desenvolvimento cognitivo dos jovens e o seu precioso contributo na verbalização de abstrações, vemos com alguma preocupação o fenómeno de empobrecimento da mesma no uso quotidiano. Generaliza-se, nos nossos dias, o recurso a imagens, siglas e códigos convencionados, por determinados grupos, normalmente de jovens, em detrimento da comunicação presencial em que a linguagem é construída e expressa num tempo e espaço partilhados simultaneamente entre emissor e receptor. As trocas de informação estão cada vez mais condicionadas à mediação do telemóvel ou do computador, o que permite a busca do que queremos dizer, recorrendo a sites onde aquilo que procuramos (palavras ou imagens) já está seleccionado e pronto a ser utilizado por um emissor que não sabe *como* dizer, mas tem uma ideia acerca *do que* quer dizer. Não dominar o *como* se diz interfere *no que* queremos dizer, pelo que o recurso a estas estratégias está a agravar o domínio da língua materna no mundo moderno, onde em nome do facilitismo e do avanço tecnológico se estão a criar “linguagens” paralelas, empobrecidas e em que o referente comum se começa a diluir. As palavras perdem e ganham significados não partilhados por todos, o que leva ao desentendimento, recordando situações ridículas como a descrita no conto *A palavra mágica*, de Vergílio Ferreira. Neste conto, a palavra

“inócuo” foi transformada pelo uso e ignorância dos utentes da língua num agressivo “noque” que só em Tribunal, recorrendo ao dicionário, se descobriu que nada tinha de insultuoso e significava apenas inofensivo.

Acreditamos que esta é uma boa ilustração para o trabalho que desenvolvemos neste capítulo: ao tentarmos analisar a falta de literacia dos alunos portugueses, somos forçados a reconhecer que a situação actual se arrasta pela desvalorização a que o ensino público tem sido sujeito, ao longo da sua história, e somos forçados a repensar os níveis de literacia da população portuguesa em geral para combater um problema que não encontrou solução, apesar das diversas reformas educativas feitas nesse sentido: o problema da iliteracia nacional.

1.1. Os níveis de literacia dos alunos portugueses

Quando, na segunda metade do século que passou, apesar das políticas de democratização do ensino e do aumento das taxas de alfabetização, em diversos países ocidentais, se detectou que a população evidenciava múltiplas dificuldades relacionadas com os conteúdos escolares, a crença de que a escolarização obrigatória levaria à erradicação das iliteracias de leitura, escrita e cálculo desmoronou-se. Os “novos analfabetismos”, ditos funcionais, traduziam a incapacidade ou insuficiência de descodificar e avaliar informação recolhida no quotidiano social e de invocar e aplicar informação que devia ter sido previamente adquirida e consolidada para resolver problemas desse mesmo quotidiano.

Os primeiros estudos a detectarem este problema realizaram-se nos anos setenta, nos Estados Unidos da América, e tiveram como propósito identificar as bolsas da população que não tinha adquirido as competências mínimas para exercer uma participação autónoma na vida em sociedade. Referimo-nos aos trabalhos de Harris (1971) e à bateria de testes, denominada *Adult Performance Level*, desenvolvida e aplicada à população pela Universidade do Texas, em Austin, no ano de 1977.

Nas décadas seguintes, a publicação do *National Adult Literacy Survey* (NALS, 1986, 1993) e do *International Adult Literacy Survey* (IALS, 1995) permitiu que se consolidasse a noção de *literacia*, que passou a ser entendida como um contínuo de competências, determinadas a partir da observação e análise da capacidade de utilizar

informação impressa, para responder a exigências sociais, alcançar objectivos pessoais e aumentar conhecimentos e potenciais próprios (Kirsch *et al*, 1993, 13).

Em Portugal, a preocupação com o conhecimento dos níveis de competências básicas da população surgiu nos anos noventa com os trabalhos de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho, tendo a sua primeira manifestação institucional no *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Os dados recolhidos mostraram taxas de leitura reduzidas e práticas de escrita e cálculo muito variáveis ao longo da vida. A escrita apareceu como a competência menos exercitada, restringindo-se a sua utilização a anotações e preenchimento de documentos.

Voltando ao panorama internacional, e focando a atenção nas questões que devem ser feitas em contexto escolar, a partir de 2000 iniciou-se a realização dum estudo desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), designado por *Programme for International Student Assessment* (PISA). Este programa propunha-se avaliar as competências dos sujeitos escolarizados, com 15 anos de idade, em três áreas fundamentais: leitura, matemática e ciências. Nas quatro passagens já feitas (2000, 2003, 2006 e 2009), é possível detectar variações significativas entre os países envolvidos que, no presente, são mais de setenta, sendo o número de países não pertencentes (cerca de 40) à OCDE superior ao dos países membros (34).

A primeira passagem deste estudo deu preponderância à avaliação da literacia em leitura dos estudantes, ou seja, à “capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que lêem e para *reflectir* sobre e/ou *avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos” (Relatório PISA, 2001, 6).

Pelo facto de os dados poderem ser esclarecedores para o objecto do nosso estudo, dar-lhes-emos, de seguida, atenção especial sem nos esquecermos das passagens intermédias. Comparando os desempenhos globais de *literacia* de leitura nos três ciclos de PISA, é possível apurar o seguinte: a) existência de um afastamento entre o desempenho médio dos nossos alunos e os alunos da OCDE; b) esse afastamento é menor quando estão implicadas a extracção e recuperação de informação; c) mas é mais acentuado quando se trata de interpretação; d) nos casos que implicam reflexão e avaliação, o afastamento torna-se ainda maior; e) os nossos alunos obtêm um maior

sucesso relativo quando o texto proposto é de tipo narrativo, neste caso, a sua média supera os valores médios da OCDE; f) nos textos dramáticos ou informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os nossos alunos alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE; g) as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino formal da leitura podem exercer alguma influência nas discrepâncias apresentadas pelos nossos alunos em comparação com os dos países estudados.

Em síntese, os resultados deste Relatório permitem-nos constatar o sucesso relativo dos alunos portugueses, no que respeita “a tarefas que mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, a capacidade para obter significado e construir inferências, particularmente quando o texto é narrativo” e identificar problemas “quando a interpretação requer identificação rigorosa e localização precisa da informação contida no texto dramático ou informativo” e “os itens requerem reflexão avaliativa sobre o formato do texto, o que pressupõe distanciamento do conteúdo” e “apela a conhecimentos prévios do sujeito” (PISA, 2007), visto que, nestes casos, o sucesso relativo é menor do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação.

As diferenças registadas entre este estudo e o de 2006 (Relatório PISA, 2007) mostraram uma redução generalizada nos níveis de desempenho dos nossos alunos na leitura, os quais, apesar de demonstrarem uma ligeira melhoria, não acompanharam a melhoria dos alunos de países como a Hungria, a Suíça, a Alemanha ou a Polónia e Coreia. No entanto, em 2009, Portugal atingiu os níveis médios de proficiência em literacia da leitura. Vejamos como ocorreu esta progressão no nosso país: em 2000, quando a pontuação média de proficiência na OCDE oscilava entre 481 e 552 pontos, os alunos portugueses obtiveram 470 pontos; em 2003, o nível médio de proficiência desceu para entre os 480 e os 500 pontos, Portugal obteve 472 pontos; em 2006, os níveis médios da OCDE estabilizaram nos 500 pontos, Portugal manteve o desempenho nos 472; em 2009, o nível médio de proficiência definiu-se entre os 489 e os 500 pontos, tendo Portugal, finalmente, ingressado no grupo de países que não têm um afastamento significativo da pontuação média dos países da OCDE, com 489 pontos. Se o nível médio de proficiência em leitura se mantiver nos países da OCDE, Portugal, a este ritmo, irá necessitar de mais 5 a 8 anos para atingir pontuações confortáveis nos níveis médios de proficiência em leitura.

Outro aspecto sintomático nesta comparação é a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3%, para 5,8%) e o aumento de três pontos percentuais nos níveis de proficiência 3 e 4 (de 25,6% para 28,8% e de 11,6% para 14,9%, respectivamente). Todavia, a percentagem de alunos portugueses com níveis de proficiência igual ou inferior a 2 aumentou de 52% para 53,5%, afastando-nos ainda mais dos 40% da média europeia. Salvedor-se, no entanto, que o nível de desempenho subiu de 470 para 489 pontos, aproximando-nos, da média europeia que ronda os 500. A alteração percentual dos alunos incluídos no nível de proficiência 5 foi muito reduzida: de 2,1% passou-se a 2,8%, o que não é significativo.

Em 2006, essa percentagem diminuiu, tendo sido englobada nos resultados dos níveis 3 e 4 para que a diminuição numérica dos níveis de excelência não fosse tão notória. Em 2009, a progressão observada resulta da redução da percentagem de alunos com desempenhos de níveis 1 e abaixo de 1 e aumento das percentagens de alunos com desempenhos de médio a excelente (níveis 3, 4, 5 e 6) que continuam a ser tratados em bloco. No que diz respeito à leitura, entre 2000 e 2009, diminuiu em 8,7 pontos a percentagem de alunos com desempenhos de nível 1 e inferior a 1, tendo aumentado 7,5 pontos a percentagem de alunos com desempenhos de nível 3, 4, 5 e 6.

Esta pequena resenha de dados parece conduzir-nos a uma conclusão desagradável: o ensino em Portugal não está a detectar os níveis de excelência dos cidadãos mais capazes, mas está a diluir nos níveis intermédios não só os alunos menos produtivos como aqueles que poderiam ser os grandes intelectuais do país.

Curiosamente, países tão culturalmente diferenciados como a Finlândia e a Coreia têm assegurado ao longo dos anos e dos estudos, as suas posições entre os três países com melhores desempenhos. Tal facto leva-nos a pensar que nesses países os sistemas educativos continuam eficazes na manutenção de índices de literacia elevados e duradouros na população escolar, o que não ocorre em Portugal, apesar das inúmeras reformas introduzidas no sistema educativo.

Em suma, comparativamente, verificou-se que os nossos alunos demonstraram uma ligeira melhoria de desempenho no domínio da literacia da leitura entre estes estudos, mas, tal como no resto da Europa, a maioria dos nossos alunos não conseguiu “realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano” (PISA, 2004) e continua afastada dos 553 pontos que constituem o número mínimo do nível 4

de proficiência. Paradoxalmente, este nível de proficiência corresponde ao domínio de “tarefas difíceis de leitura que envolvem processos tais como a localização de informação implícita, a construção de significado a partir de subtilezas de linguagem e a avaliação crítica de um texto,” apresentadas como objectivos do Programa de Português para o Ensino Secundário.

Para justificar estes resultados, enquanto o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE), avançava com a elevada repetência e a respectiva recorrência como explicação para o afastamento percentual, alguns investigadores apontavam para mudanças no tecido social as quais haviam implicado um conjunto de decisões políticas, com repercussões negativas nas escolas (por exemplo, Almeida & Vieira, 2006) ou para o paradigma educativo que suporta as políticas educativas (Crato, 2010; Vieira, 2009).

Todavia, em Novembro de 2009, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) apresentava um estudo, intitulado *A dimensão económica da literacia em Portugal*, onde se podiam ler as seguintes conclusões: a) Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data; b) Portugal é um país atípico, porque os valores de literacia têm pouco impacto no sucesso individual no mercado de trabalho, fenómeno que pode decorrer da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos do país; c) os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas, as organizações da comunidade e as empresas; d) a elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia inibe o crescimento económico do país a longo prazo. A diferença de competências de literacia entre Portugal e os restantes países da OCDE chega a ser de 47,5% da diferença existente no crescimento efectivo do PIB *per capita* entre Portugal e a média dos países da OCDE; e) o aumento dos níveis de literacia da população adulta pode trazer benefícios económicos e sociais significativos a Portugal, mas esse aumento depende da aplicação de medidas para estimular a procura de literacia na economia e na sociedade.

O estudo aconselha o nosso país a ter sérias preocupações com os níveis de iliteracia porque, em primeiro lugar, a literacia influi na capacidade da economia gerar riqueza; segundo, a iliteracia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências graves na educação e na saúde; e, por último, a iliteracia reduz a eficácia

dos investimentos públicos destinados a fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências.

O relatório refere ainda que o sub-investimento no capital humano acumulado ao longo dos anos fez com que Portugal tenha níveis de literacia adulta dos mais baixos da OCDE. Apesar dos investimentos nos Ensinos Básico e Secundário, os ganhos em competências de literacia são comparativamente fracos e o panorama agrava-se com a dimensão reduzida das *coortes* de indivíduos certificados do Secundário e o baixo nível de frequência dos alunos no Ensino Superior. O relatório insiste na urgência em criar ambientes ricos em literacia em casa, no emprego e na comunidade em geral, salientando que a tarefa pode não decorrer com “a rapidez suficiente para apoiar o crescimento da produtividade” e exige um “esforço tremendo e sustentado” (GEPE, 2009, 12).

Cerca de um ano depois, na sequência da publicação dos resultados da passagem de 2009 do PISA, em 7 de Dezembro de 2010, o Ministério da Educação apresentou uma nota à comunicação social em que sintetizava a melhoria dos resultados dos nossos alunos, relativamente às pontuações obtidas no relatório anterior, em 17, 21 e 19 pontos nas áreas da leitura, matemática e ciências, respectivamente.

Congratulava-se o dito Ministério pelo facto de, pela primeira vez, Portugal atingir as pontuações médias da OCDE em literacia de leitura que “constitui um domínio estruturante na aprendizagem”, e ainda pela redução entre 7 a 9 pontos percentuais no número de alunos com resultados de nível 1 e abaixo de 1. Salientava-se, nesse comunicado, que a literacia em leitura fora considerada um domínio principal de estudo neste relatório e explicitava-se também a ideia de que “o sistema educativo compensa as assimetrias socioeconómicas”, referindo que “Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho em leitura”. No entanto, no relatório a que aludimos anteriormente, adverte-se Portugal acerca da necessidade de aumentar o acesso à educação, nomeadamente dos adultos, devido ao baixo nível de literacia dessa faixa etária, referindo que são “desesperadamente necessários políticas e programas que tenham como objectivo aumentar a oferta de literacia” (GEPE, 2009, 14) e instar em estratégias activas de educação de adultos com baixas competências a fim de vulgarizar, por exemplo, hábitos de leitura quotidiana nesses sujeitos.

Ainda que o relatório refira a criação dos *Centros de Novas Oportunidades* e do *Plano Nacional de Leitura* como medidas estratégicas, adoptadas do país para inverter o

rumo dos problemas, pelo conhecimento que temos das mesmas, o seu espectro de eficácia é bastante limitado.

Salienta-se que, numa publicação mais recente do GAVE, Serrão, Ferreira e Diniz de Sousa (2010) actualizam a definição da literacia de leitura usada no PISA, dizendo que esta deve entender-se “como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade”, sem referir que nesta definição também se incluem os indivíduos adultos. Percebe-se, pois, que o enfoque continue a fazer-se mais nos jovens e no uso de textos escritos no dia-a-dia, do que no conhecimento explícito da língua, das suas características gramaticais, figuras de estilo, vocabulário, ou no domínio das referências culturais incorporadas nos textos. Neste sentido, o principal objectivo deste estudo de avaliação internacional é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, “estão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade” (PISA, 2010, 6-7). Verifica-se que a tutela valoriza mais esse objectivo do que as advertências quanto à necessidade duma instrução que vise a melhoria dos desempenhos e competências linguísticas dos adultos.

No entanto, o PISA (2010) inclui dados, menos divulgados, que poderiam orientar de forma mais produtiva as estratégias de combate à iliteracia, nomeadamente no que diz respeito à falta de hábitos de leitura. Analisemos, por exemplo, até que ponto o número de livros existente, em casa, pode influir no desempenho em literacia da leitura.

No quadro seguinte, retirado da mesma fonte, verificamos que os alunos que possuem entre 200 e 500 livros são os que atingem melhores desempenhos e ultrapassam o nível médio de literacia, situado - conforme se tem vindo a referir - na pontuação 500. Contrariamente ao que acontece na média dos países da OCDE, em Portugal, o nível de proficiência baixa, quando o número de livros disponível excede os 500. Tal facto pode dever-se à pouca valorização da leitura na sociedade portuguesa, onde o livro é considerado como objecto de prestígio ou de lazer e não tanto como transmissor de conhecimento. Todavia, salientamos que, mesmo nos demais países da OCDE, a posse de mais de 500 livros não parece influir na proficiência de leitura tanto como o que seria de supor, distinguindo-se apenas num ponto o nível 5 do nível 6.

Quadro 1

Comparação de resultados entre os alunos com livros e os alunos com livros clássicos em casa
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Variáveis	L- Quantos livros tens em casa?											
	1-10	Var. L1	11-25	Var. L2	26- 100	Var. L3	101- 200	Var. L4	201- 500	Var. L5	+500	Var. L6
	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P
Portugal	15,95	439	20.38	462	33.44	498	14.31	518	9.72	540	5.75	528
OCDE total	16.52	426	17.58	458	29.18	496	16.28	524	12.39	551	6.80	552

Legenda:

L: Variável número de livros

L1: Possuir entre 1 e 10 livros (subcategoria da variável L)

L2: Possuir entre 11 e 25 livros (subcategoria da variável L)

L3: Possuir entre 26 e 100 livros (subcategoria da variável L)

L4: Possuir entre 101 e 200 livros (subcategoria da variável L)

L5: Possuir entre 201 e 500 livros (subcategoria da variável L)

L6: Possuir mais de 500 livros (subcategoria da variável L)

Pontuações: Valores referidos no banco de dados do relatório PISA (2010)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Perante estas considerações, pareceu-nos pertinente apurar a permanência desta relação entre o número de livros e a proficiência em literacia nas duas outras áreas que o PISA (2010) analisou: a Matemática e a Ciência. Para o efeito, elaborámos o quadro 2, a fim de facilitar a comparação dos resultados.

Quadro 2

Comparação de resultados entre o maior número de livros e os desempenhos em literacia
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Países em comparação:	Níveis de literacia nas áreas de:	L- Quantos livros tens em casa?					
		L1	L2	L3	L4	L5	L6
Portugal	Leitura	439	462	498	518	540	528
	Matemática	434	453	493	520	548	537
	Ciência	444	465	500	520	546	540
OCDE	Leitura	426	458	496	551	552	409
	Matemática	424	453	492	520	550	552
Total	Ciência	429	460	501	529	560	561

Legenda:

L: Variável número de livros

L1: Possuir entre 1 e 10 livros (subcategoria da variável L)

L2: Possuir entre 11 e 25 livros (subcategoria da variável L)

L3: Possuir entre 26 e 100 livros (subcategoria da variável L)

L4: Possuir entre 101 e 200 livros (subcategoria da variável L)

L5: Possuir entre 201 e 500 livros (subcategoria da variável L)

L6: Possuir mais de 500 livros (subcategoria da variável L)

Pontuações: Valores referidos no banco de dados do relatório PISA (2010)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Repete-se, neste quadro, a constatação de que a partir de 500 livros os níveis de proficiência da literacia em Leitura, Matemática e Ciência podem diminuir, concentrando-se os melhores desempenhos nestas áreas, maioritariamente, nos estudantes que possuem entre 200 e 500 livros.

Tendo em conta a importância dada, nos nossos dias, aos meios de comunicação em rede, decidimos comparar os desempenhos entre quem tem internet em casa e quem tem livros para verificar se os níveis de proficiência se assemelhavam ou se se distanciavam entre si. A recolha de dados consta do quadro 3.

Quadro 3

Comparação de resultados entre os alunos com internet e os alunos com livros, em casa.
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Países em comparação:	Níveis de literacia nas áreas de:	N -Ter Internet		L - Número de livros					
		N1 Sim	N2 Não	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Portugal	Leitura	494	446	439	462	498	518	540	528
	Matemática	492	439	434	453	493	520	548	537
	Ciência	497	453	444	465	500	520	546	540
OCDE	Leitura	506	435	426	458	496	551	552	409
	Matemática	503	427	424	453	492	520	550	552
Total	Ciência	512	434	429	460	501	529	560	561

Legenda:

N: Variável: Ter internet

N1: Alunos com internet

N2: Alunos sem internet

L: Variável: Quantos livros tens em casa?

L1: Possuir entre 1 e 10 livros (subcategoria da variável L)

L2: Possuir entre 11 e 25 livros (subcategoria da variável L)

L3: Possuir entre 26 e 100 livros (subcategoria da variável L)

L4: Possuir entre 101 e 200 livros (subcategoria da variável L)

L5: Possuir entre 201 e 500 livros (subcategoria da variável L)

L6: Possuir mais de 500 livros (subcategoria da variável L)

Surpreendentemente, e ao arrepio do senso comum, o acesso à internet parece não melhorar os níveis de literacia nas três áreas estudadas pelo PISA (2010), sendo mais útil a aquisição de livros. Na verdade, basta possuir entre 101 e 200 livros para superar os desempenhos dos alunos que referem ter internet, em casa. No caso português, nem é necessário ter tantos livros, basta ficar por menos de 100 e mais de 26, para competir com sucesso nas pontuações em literacia Matemática, de Ciências e de Leitura.

Face a estes resultados, resolvemos averiguar se o número de computadores tal como o número de livros poderia ter alguma influência nos níveis de proficiência

dos alunos em literacia. Para o efeito, recolhemos na mesma fonte, os dados constantes do seguinte quadro:

Quadro 4

Comparação entre o número de computadores e o número de livros, em casa.
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Países em comparação:	Níveis de literacia nas áreas de:	C - Número de computadores			L - Número de livros					
		C1	C2	C3	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Portugal	Leitura	473	491	505	439	462	498	518	540	528
	Matemática	465	487	510	434	453	493	520	548	537
	Ciência	478	494	510	444	465	500	520	546	540
OCDE	Leitura	487	503	524	426	458	496	551	552	409
	Matemática	483	501	525	424	453	492	520	550	552
Total	Ciência	490	509	534	429	460	501	529	560	561

Legenda:

C: Variável: Quantos computadores tens em casa?

C1: 1 computador

C2: 2 computadores

C3: 3 ou mais computadores

L: Variável: Quantos livros tens em casa?

L1: Possuir entre 1 e 10 livros (subcategoria da variável L)

L2: Possuir entre 11 e 25 livros (subcategoria da variável L)

L3: Possuir entre 26 e 100 livros (subcategoria da variável L)

L4: Possuir entre 101 e 200 livros (subcategoria da variável L)

L5: Possuir entre 201 e 500 livros (subcategoria da variável L)

L6: Possuir mais de 500 livros (subcategoria da variável L)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Tal como o verificado para o número de livros, também o número de computadores parece influir favoravelmente no desenvolvimento de competências de literacia. Os alunos que referem possuir, em sua casa, entre 201 e 500 livros superam em mais de 45 pontos os desempenhos em leitura, matemática e ciências daqueles que referem ter computador ou *internet* em casa, embora este distanciamento diminua quando se compara os resultados de quem tem mais de três computadores ou com quem possui mais de 500 livros.

Curiosamente, com mais de 100 livros em casa, tanto os alunos portugueses como os dos restantes países da OCDE superam os níveis de desempenho médio em literacia na leitura e ultrapassam os resultados dos alunos com 3 computadores ao seu dispor. Esta ocorrência leva-nos a duvidar da eficácia da distribuição de computadores por parte do Ministério da Educação, ocorrida recentemente no nosso país Talvez a oferta de livros tivesse um efeito mais profundo no combate à iliteracia nas três áreas

de conhecimento em foco, no relatório PISA (2010) do que a entrega de computadores a alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Analisada a relação entre a quantidade de meios e a qualidade do desempenho dos alunos, resolvemos analisar se as características dos recursos em causa, especificamente dos livros, influiriam, de alguma forma, nesses mesmos resultados. O quadro 5 dá-nos pistas de resposta a esta questão.

Quadro 5

Comparação de resultados entre os alunos com livros e os alunos com livros clássicos em casa
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Países em comparação:	P - Tens clássicos em casa? Livros de autores como Shakespeare, por ex.	
	P1 - Sim	P2 - Não
Portugal	514	456
OCDE total	519	468

Legenda:

P: Variável transcrita da fonte

P1: Pontuação atingida pelos alunos com respostas afirmativas à variável

P2: Pontuação atingida pelos alunos com respostas negativas à variável

Pontuações: Valores referidos no banco de dados do relatório PISA (2010)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Na verdade, os alunos que referem ter autores como Shakespeare, em casa, distam em mais de 50 pontos no desempenho em literacia da leitura dos que referem não possuir obras desse tipo. Perante esta evidência, considerámos oportuno verificar os graus de desempenho dos alunos com Clássicos, em casa, com o desempenho dos alunos que têm muitos livros, para tentar compreender qual das duas variáveis terá maior influência na literacia: o número de livros ou a qualidade reconhecida dos mesmos? Nessa senda, cruzámos os dados dos quadros 1 e 5, construindo o quadro 6.

Quadro 6

Comparação de resultados entre os alunos com clássicos e alunos com muitos livros, em casa
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Variáveis	P - Tens clássicos em casa? Livros de autores como Shakespeare, por ex.		L - Quantos livros tens em casa?					
	P1	P2	1-10	11-25	26-100	101-200	201-500	+ 500
	Sim	Não	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Portugal	514	456	439	462	498	518	540	528
OCDE total	519	468	426	458	496	524	551	552

Legenda:

P: Variável: Tens clássicos em casa?

P1: Respostas afirmativas à variável P

P2: Respostas negativas à variável P

L: Variável: Quantos livros tens em casa?

L1: Possuir entre 1 e 10 livros (subcategoria da variável L)

L2: Possuir entre 11 e 25 livros (subcategoria da variável L)

L3: Possuir entre 26 e 100 livros (subcategoria da variável L)

L4: Possuir entre 101 e 200 livros (subcategoria da variável L)

L5: Possuir entre 201 e 500 livros (subcategoria da variável L)

L6: Possuir mais de 500 livros (subcategoria da variável L)

Pontuações: Valores referidos no banco de dados do relatório PISA (2010)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Tendo em conta o quadro anterior, parece ser mais importante o tipo de livro que se possui do que a quantidade de livros que se tem. Do cruzamento de dados, verificamos que para se aproximarem dos níveis de literacia obtidos pelos alunos que têm Clássicos em casa, os alunos da OCDE têm de ter mais de 100 livros nas suas bibliotecas pessoais. Daqui se infere a importância do estudo dos Clássicos no desenvolvimento de competências de combate à iliteracia, pelo que a exclusão do seu estudo nos currícula de língua materna se nos sugere como uma forte condicionante à superação dos problemas de competitividade com os quais a sociedade portuguesa de debate a curto e a longo prazo. Pretendendo aprofundar esta nossa ilação, decidimos confirmar se estes índices de sucesso em literacia se mantinham nas duas outras áreas estudadas pelo PISA (2010) e em outros países, pelo que preparámos o quadro 7.

Quadro 7

Comparação de resultados em literacia pelo facto de se ter ou não livros clássicos em casa (adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Países em comparação	Pontuação em literacia nas áreas da					
	Matemática		Ciências		Leitura	
	P1 Sim	P2 Não	P1 Sim	P2 Não	P1 Sim	P2 Não
Portugal	510	455	516	462	514	456
Finlândia	560	521	578	530	560	511
OCDE total	513	467	521	475	519	468

Legenda:

P: Variável: Tens livros clássicos em casa?

P1: Respostas afirmativas à variável P

P2: Respostas negativas à variável P

Pontuações: Valores referidos no banco de dados do relatório PISA (2010)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

No quadro 7, optámos por enriquecer um pouco a nossa análise, iniciando uma pequena comparação com um dos países que tem mantido dos melhores desempenhos

ao longo de todas as passagens do inquérito PISA, a Finlândia. Pretendemos, deste modo, confirmar a validade do estudo dos Clássicos verificando se a diferença de desempenho se mantém entre alunos com e sem acesso à literatura clássica. A distanciação de cerca de 50 pontos manteve-se não só entre quem tem e não tem Clássicos em casa, como também se estabeleceu entre os alunos portugueses e finlandeses que têm Clássicos. No seguimento desta diferenciação, pretendemos averiguar se a mesma se relacionaria com a percentagem de alunos com esse tipo de livros nos dois países, pelo que ideámos o quadro 8.

Quadro 8

Comparação das percentagens de alunos com livros clássicos com as de alunos com hábitos de leitura entre Portugal, a Finlândia e a OCDE
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Percentagem das variáveis							
Variáveis	P-Ter Clássicos		G - Gosto pela leitura de livros de ficção				
	Sim P1	Não P2	Nunca leio G1	Leio de vez em quando ao longo do ano G2	Leio de vez em quando ao longo do mês G3	Leio muitas vezes ao longo do mês G4	Leio muitas vezes ao longo da semana G5
Portugal	59,26	40,04	22,77	27,58	20,98	18,52	9,29
Finlandia	51,29	47,83	21,96	33,13	18,01	13,69	12,17
OCDE total	49,58	48,65	19,41	23,58	20,31	20,54	15,08

Legenda:

P: Variável Tens livros clássicos em casa?

P1: Percentagem de respostas afirmativas à variável P

P2: Percentagem de respostas negativas à variável P

G: Variável: Gosto pela leitura (livros de ficção)

G1: Percentagem das respostas “Nunca leio” (subcategoria da variável G)

G2: Percentagem das respostas “Leio de vez em quando ao longo do ano” (subcategoria da variável G)

G3: Percentagem das respostas “Leio de vez em quando ao longo do mês” (subcategoria da variável G)

G4: Percentagem das respostas “Leio muitas vezes ao longo do mês” (subcategoria da variável G)

G5: Percentagem das respostas “Leio muitas vezes ao longo da semana” (subcategoria da variável G)

OCDE total: valores proporcionais ao número de alunos de 15 anos, matriculados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Neste quadro, surpreendemo-nos por verificar que a percentagem de estudantes portugueses que referem ter livros clássicos em casa é superior à percentagem finlandesa, mas em termos de frequência e hábitos de leitura os factos invertem-se, pois são os mesmos 8 pontos percentuais que aumentam na percentagem de finlandeses que afirma ir lendo ao longo do ano, o que nos leva a considerar como pertinente a ilação segundo a qual o desempenho dos finlandeses se deve à junção da leitura de Clássicos com hábitos de leitura. Tanto mais que a média europeia relativa aos hábitos de leitura

pressupõe uma heterogeneidade inexistente nos dois países em estudo, estando muito mais próxima dos comportamentos finlandeses do que dos de Portugal.

No intuito de aprofundar este raciocínio, escolhemos examinar as consequências destes factos nos desempenhos dos alunos dos dois países, originando o quadro 9.

Quadro 9

Comparação das pontuações em literacia nos alunos portugueses, finlandeses e da OCDE com hábitos de leitura
(adaptado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php (05.05.2011))

Variáveis		G - Gosto pela leitura de livros de ficção			
Categorias	Nunca leio G1	Leio de vez em quando ao longo do ano G2	Leio de vez em quando ao longo do mês G3	Leio muitas vezes ao longo do mês G4	Leio muitas vezes ao longo da semana G5
Portugal	446	490	500	513	529
Finlandia	473	527	555	581	601
OCDE total	443	489	499	514	529

Assim sendo, parece-nos demonstrada não só a influência do número de livros no desempenho dos inquiridos, mas também a necessidade de estimular a leitura pois, perante o exposto, consideramos lícito pressupor que os hábitos de leitura e o número de livros disponíveis que caracterizam a amostra finlandesa, atenuam as diferenças percentuais existentes entre Portugal e a Finlândia no que diz respeito à posse de livros Clássicos, fazendo-nos considerar o estudo dos Clássicos e a insistência na leitura como estratégias avalizadas para diminuir os índices de iliteracia em Portugal.

Apesar da singeleza desta abordagem, parece-nos notória a precipitação do senso comum quando expande a ideia de que a utilização do computador ou a leitura de textos meramente informativos podem suplantar as vantagens que o domínio da leitura e da escrita literária representam como ferramentas ao serviço do desenvolvimento cognitivo. No próximo tópico deste capítulo 1, pretendemos retomar esta ideia que consideramos uma espécie de mito do didactismo.

Acordamos na ideia, quanto a nós fundamental, de que o desenvolvimento das capacidades que levam a este tipo de literacia se exponenciam quando a leitura se alia à literatura, o que se confirma quando deparamos com os alunos que, tendo mais de 26 livros, apenas se aproximam dos desempenhos dos alunos que não têm “Clássicos”, tendo resultados inferiores a estes. Portanto, a tese de que a existência de “Clássicos” é mais relevante para o desenvolvimento da literacia do que a mera existência de livros não é uma labareda de fumo sem fogo.

Esta importante ilação passou, infelizmente, despercebida não só à tutela como aos órgãos de comunicação social, ambos salientando, logo após a divulgação da já referida nota de imprensa do Ministério da Educação, uma mensagem do próprio secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, na qual se felicitava Portugal pelo seu envolvimento no programa PISA e pelos progressos atingidos.

1.2. A literacia do país em análise

Na literacia de leitura, o nosso país passou de uma posição claramente inferior à média da OCDE para uma posição média. Destaca-se o facto de a proporção de estudantes com um desempenho abaixo do nível 2 ter diminuído de 26% para 18%. Ainda mais notável é o facto de a variância dos desempenhos dos alunos ter diminuído 20%. Os dados referidos indicam, sublinhou a referida individualidade, que já se podem observar resultados das iniciativas tomadas por Portugal para reduzir a influência de factores inerentes ao funcionamento da escola susceptíveis de reforçarem as desigualdades sociais. Portugal, reforçou, é um bom exemplo daquilo que o programa PISA concluiu: o aumento da equidade não tem necessariamente de ser alcançado à custa de uma diminuição dos padrões de qualidade.

No entanto, este responsável também referiu que nos países em que “os alunos são encaminhados desde muito novos para percursos diferenciados” se “geram grandes desigualdades sociais” e que “os sistemas educativos com mais sucesso estabelecem padrões claros e ambiciosos que se centram na aquisição de competências intelectuais complexas e de grau superior. Todos têm a noção do que é necessário fazer para se transitar para o ano de escolaridade seguinte, no que diz respeito quer aos conteúdos quer ao desempenho.” Ora, esta não tem sido a opção dos responsáveis pela política educativa portuguesa visto que os alunos podem decidir-se por percursos alternativos, logo no final do terceiro ciclo do Ensino Básico, e a imprevisibilidade das decisões políticas nunca permite assegurar a que tipo de provas os alunos terão de ser sujeitos. Exemplos há em que provas de aferições foram decididas após o início do ano lectivo ou desmarcadas no ano em que iriam decorrer. Ao ingressarem no Ensino Secundário, caso pretendam prosseguir estudos, os alunos continuam a fazer escolhas, neste caso, por uma de quatro propostas (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) dos Cursos Científicos-Humanísticos. Se optarem por integrar a vida activa, têm de escolher entre um Curso Tecnológico ou um

de Ensino Artístico especializado, entre os disponíveis nas diversas escolas do país. Para situações específicas, os alunos podem ainda decidir-se por um Curso com Plano de Estudo Próprio, desde que se desloquem a um dos oito estabelecimentos de ensino particular e cooperativo em que estes são ministrados, em regime de autonomia pedagógica.

Além disso, começam a fazer opções – atinentes à escolha da língua estrangeira, por exemplo – a partir do segundo ciclo do Ensino Básico, isto é, com nove ou dez anos. Estas escolhas pontuais irão acompanhar e condicionar o percurso académico dos jovens, tal como os acompanhará a inexistência duma única selecção dos conteúdos a ministrar ou a permanência duma única nomenclatura no que diz respeito ao estudo da gramática da língua. As constantes alterações, no que se tem de ensinar, afectam o como ensinar e, conseqüentemente, os níveis de desempenho dos alunos.

Assim, alguns aspectos da mensagem a que nos reportamos têm sido rebatidos pelos professores no activo, que vêem os problemas do ensino mantidos anónimos e silenciosos na agenda de quem decide a política educativa. Referem muitos, que não havendo consistência nem permanência nas orientações da tutela, as práticas tornam-se instáveis e a aprendizagem ressentem-se, não se conseguindo atingir padrões desejáveis de qualidade. Desta forma, o sucesso alcança-se com a diminuição do grau de exigência, institucionalizando-se o facilitismo, em detrimento da consolidação. Por não se definirem referenciais claros e duradouros, condena-se ao fracasso o desenvolvimento cognitivo dos alunos ainda que estes mostrem progresso nas avaliações dos organismos internacionais.

No que se refere aos professores, na mensagem em que nos concentramos, afirma-se que “a qualidade de um sistema educativo nunca é superior à qualidade dos seus professores e dos seus directores escolares. Os bons sistemas educativos têm de dar atenção a todos os aspectos do recrutamento de profissionais”. Não nos parece, no entanto, que os nossos decisores tenham, nas últimas décadas, dispensado a necessária atenção a este aspecto. Após os anos 70, Portugal não parece ter aperfeiçoado “significativamente a formação de professores” nem “o novo sistema de avaliação de professores” constituiu “um passo importante para melhorar o nível de responsabilização dos actores”. A formação destes profissionais não sofreu alterações de maior – continua heterogénea e desarticulada – e a avaliação de professores trouxe, reconhecidamente, instabilidade e insegurança à profissão, agravando a complexidade nas relações profissionais entre pares.

No ponto quatro das suas recomendações, o secretário-geral indica uma correlação directa entre “elevados desempenhos” e “um considerável poder de decisão na determinação dos conteúdos e do currículo”, por parte dos professores e directores, afirmando ainda que “Portugal poderia fazer bastante mais”. No que consideramos ser desconhecimento do sistema educativo português, atribuiu-se aqui à gestão das escolas responsabilidades que se encontram apropriadas pelo Ministério da Educação, pois, não obstante a política de Autonomia da Escola (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril) e da Gestão Flexível do Currículo (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de Maio), a intervenção das escolas nessa determinação é mínima e extremamente regulamentada pela tutela.

Referimos, finalmente, a alusão do secretário-geral aos progressos portugueses para atrair “os melhores professores para as turmas que colocam mais desafios” e para dar “prioridade à qualidade dos professores”. Infelizmente, tal alusão embate na realidade: em virtude de condicionalismos vários ligados às condições de trabalho, milhares de professores experientes têm, nos anos mais recentes, deixado o ensino, sendo muitas turmas complicadas entregues aos menos experientes.

Apresentado como um texto de congratulação, a mensagem a que temos aludido nas últimas páginas é, na verdade, uma advertência em que se transcrevem gentilmente algumas das directrizes fornecidas pela equipa do PISA (2010).

Nas conclusões deste relatório, refere-se ainda para o nosso propósito de estudo, que nos países em que o ensino é sinónimo de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento de competências, o nível de literacia é maior. Nesses países, teve de se admitir que apenas alguns dos seus cidadãos atingirão patamares de excelência em certas áreas, integrando-se estratégias de selecção no percurso académico. Esta é a primeira advertência feita aos progressos portugueses no Relatório PISA (2010), o que contraria “o nivelamento por baixo” e a “desmoralização dos bons alunos” que se vê nas nossas escolas.

Para além deste aspecto, há a considerar a clareza das normas e o elevado grau de exigência para aqueles que pretendem alcançar níveis de aprendizagem elevados, focalizando a sua actividade no conhecimento e em competências cognitivas superiores. Demonstrar aos alunos que as suas habilitações correspondem aos seus níveis de desempenho parece ser importante para a sua motivação e encaminhamento académico. Em Portugal, tem-se confundido “igualdade de oportunidades” com “igualdade de resultados escolares”, o que desvirtua a qualificação e certificação académicas.

Um terceiro aspecto considerado no Relatório em causa é a formação, selecção e remuneração dos docentes, sem esquecer outros “que estão na linha da frente” da educação, como sejam os directores e as faculdades. No que diz respeito à formação, a grande diversidade de habilitações académicas (Ensino Secundário, cursos superiores, cursos superiores sem grau, bacharelato, licenciatura, mestrado) e de habilitações profissionais (professores formados por modelos profissionais iniciais e por certificação profissional em serviço) não se tem traduzido num factor de enriquecimento organizacional da classe docente, mas na desqualificação da formação do professor e num nivelamento por baixo do perfil profissional dos docentes.

Por esta razão dever-se-ia pensar numa reforma estrutural da formação de professores para que o diálogo fosse mais claro e se estabelecesse um espírito colaborativo, mais isento de juízos de valor e mais centrado no estudo de metodologias que permitam aprendizagens sólidas por parte dos alunos. Seria interessante que os directores das instituições educativas pudessem estar mais atentos à instrução e interacção dos agentes educativos (alunos, professores, funcionários) e menos obcecados com o conhecimento e respeito da infinidade de normas emanadas da tutela.

Por último, as faculdades talvez devessem ser mais intervenientes na formação contínua dos professores, substituindo os actuais Centros de Formação. A formação contínua dos docentes feita pelas faculdades permitiria uma maior actualização e facilitaria o acesso dos docentes ao avanço do conhecimento científico quer no âmbito das suas disciplinas, quer no da educação. A constante intervenção do Estado português em áreas como currículos, conteúdos, abordagens e práticas educativas inibe negativamente a livre iniciativa dos professores, dos directores e aniquila o poder criativo da instituição escolar. Azevedo explica o mal-estar educacional das nossas escolas pela imposição compulsiva de um sistema escolar “fundado na secundarização da liberdade” dos pais, dos educadores e dos jovens (Azevedo, 2011, 163).

Por fim, o Relatório aconselha a que se estabeleçam percursos académicos coerentes, de implementação prolongada no tempo, enquadrados em políticas educativas consistentes para que os investimentos em educação não sejam irracionais e ineficazes. Correlativamente, insiste nas dificuldades acrescidas em elaborar planos educativos adequados, quando a escola tem de preparar para a rapidez e para o desconhecido, numa sociedade em constante mudança, ou seja, a equipa do Relatório PISA (2010) insiste na urgência de estruturações conscientes e continuadas, sem deixar

de instar no tempo e dinheiro dispendidos em que o retorno é claramente insatisfatório para o investimento feito.

Em Portugal, esta problemática agudiza-se, porque, ao desconhecimento do que nos aguarda, se anexam reformas e alterações constantes providas da tutela, bem como uma desconexão sistemática entre as opções curriculares e programáticas, os diversos sistemas de formação de professores, a organização da rede escolar, entre outros aspectos (Azevedo, 2011).

Estes desencontros mais de cariz administrativo e político do que pedagógico ou educativo parecem espelhar a incapacidade de alguns sistemas educativos, nomeadamente do nosso, de articular as necessidades de desenvolvimento (social, cultural e civilizacional) com as especificidades da população escolar.

Se é certo que os níveis de literacia dos alunos portugueses não se revelaram significativamente diferentes nos três primeiros estudos PISA (2000, 2003 e 2006), nem indiciam reflexos auspiciosos das reformas e medidas implementadas no sistema educativo, será certo que as melhorias registadas no último estudo não foram obtidas à custa de medidas totalmente inócuas e a amostra, por condicionantes cronológicas, não pode comprovar com probidade a eficácia das políticas educativas implementadas mais recentemente. Consideramos inócuas medidas devidamente regulamentadas como aulas de apoio individual, planos de apoio pedagógico acrescido, integração de alunos com deficiência, mas cuja implementação prática é quase nula por falta de professores, incompatibilidades entre horários ou excesso de alunos na turma.

O facto de Portugal, no estudo PISA (2010), ter alcançado os desempenhos médios da OCDE no domínio da literacia da leitura (e ter progredido no domínio das literacias matemática e científica) não nos permite descurar os problemas que aflorámos, nomeadamente os relativos à literacia, porquanto devemos estar cientes de que somos o país com menor pontuação, no grupo dos países com desempenho médio: estamos a 5 pontos do penúltimo país e a escassos 3 pontos da Itália, o primeiro da lista dos países com desempenhos abaixo da média.

O que parece depreender-se da análise que acima empreendemos é que apenas uma parte dos resultados das avaliações internacionais (e nacionais) tende a ser mobilizado e de forma estratégica, quando não retórica, para legitimar políticas e medidas educativas implantadas, negligenciando a possibilidade de encarar e adoptar

políticas e medidas alternativas, ou seja, menos centralizadas na máquina administrativa e mais sustentadas em tempos de consolidação e continuidade dos conteúdos, adequação dos mesmos às faixas etárias dos alunos e definição atempada do grau de exigência adequado ao perfil de aluno que se pretende ter no final de cada ciclo da escolaridade obrigatória.

Isto não significa a desvalorização das avaliações PISA que, de facto, se evidenciam como processos consistentes e socialmente apropriados, suportados em competências e procedimentos técnicos, mesmo que duplamente filtrados por interesses políticos e mediáticos. Estas produzem dados e discussões com capacidade de interpelação dos actores educativos, sejam eles organizações governamentais ou agentes escolares. Correctamente analisados, os conhecimentos produzidos por estes estudos podem orientar as políticas educativas para investimentos demorados, mas frutuosa a longo prazo, pois a criatividade dum povo fomenta-se nos primeiros anos de escolaridade e alimenta-se ao longo de toda a existência. Os sistemas governativos devem assegurar esse direito aos seus cidadãos e preocuparem-se em fornecer às gerações mais jovens os meios necessários ao desabrochar das suas potencialidades intelectuais e éticas.

Um aspecto que não podemos perder de vista, nesta questão, é o reconhecimento do domínio da língua como factor decisivo para o desenvolvimento humano, outro, de não menos importância, é o envolvimento da escola nessa tarefa. Educar para a *literacia* implica confrontar o aluno com a leitura, a escrita, a análise e interpretação *na* língua e *pela* língua, estabelecendo conexões e fazendo inferências (Morais, 1977). Implica, também, tomar consciência da necessidade de compreender a função social da língua (Azevedo, 2006), exercitando-a de modo autêntico e elevado, recusando textos simples e vocabulário pobre, garantindo ao aluno a consciencialização dos significados textuais e a visão integrada e global da pluralidade de contextos e das funções que a língua desenvolve. Daqui se deduz que o contacto regular com textos de reconhecida qualidade desenvolverá o conhecimento das estruturas linguísticas, alargará os limites da compreensão e possibilitará uma relação distinta com o mundo.

Há que combater a iliteracia apostando num duplo trabalho: a identificação das múltiplas dimensões do problema e a concretização efectiva das medidas para o resolver.

Se os sistemas educativos de massa não fornecerem às crianças e jovens de hoje reais possibilidades de desenvolverem competências cognitivas superiores, comprometerão o sucesso individual e social dos cidadãos do futuro, penhorando a identidade cultural do país, a independência económica e a memória da Humanidade. Nesse sentido, a escola terá de fornecer as referências básicas das principais linhas do pensamento humano e explicitar as diferentes tábuas de valores segundo as quais os homens se organizam civilizacionalmente.

Supomos que o convívio entre culturas, preparado e promovido pela escola, nomeadamente pelo estudo da literatura clássica, permitiria a apropriação do outro sem perda da sua própria singularidade, factor preponderante, em nossa opinião, para a tolerância e a compreensão mútuas.

A escola apareceria assim como uma “onda expansiva” que assimilou o complexo e o contraditório, desmontando pelo ensino dos Clássicos, esse “constructo provocador e estimulante” que Sacristán designa como “paradigma da complexidade” (2008, 25) e preparando o sujeito para a aceitação do outro.

1.3. O lugar dos Clássicos na aprendizagem

Ao desconsiderar a força motriz das ideias no comportamento individual e colectivo das pessoas, as sociedades tendem a incorrer na conflitualidade pelo que parece primordial promover a aproximação e a integração cultural como um vínculo mais profundo e duradouro que a interdependência económica.

A educação pode desempenhar um papel preponderante na preservação da(s) cultura(s), contrariando a onda da globalização que arrasta consigo o agudizar das desigualdades e das injustiças sociais, pelo que, em nosso entender, a promoção do estudo e do conhecimento dos Clássicos sobrevém como tarefa da escola, pois neles se codificou, por meio da escrita, as diversas tradições culturais. Deste modo, o estudo dos Clássicos parece-nos uma forma simples e interessante de enfraquecer o choque de civilizações decorrente da tendência, quase natural, de uma cultura mais forte secundarizar outra mais frágil, submetendo-a a valores e representações mentais que a primeira considera únicos e verdadeiros.

A transnacionalização cultural, a mundialização dos valores, as hibridações culturais podem ser alguns dos objectivos das instituições educativas do futuro. Os Clássicos das diferentes culturas serão incorporados numa multiculturalidade,

constituída não por um cânone, mas por múltiplos, apresentados como dignos de ser conservados, ampliados, melhorados e transmitidos, pela relevância que tiveram como marcos do pensamento filosófico e científico. Desta linha de pensamento advém a necessidade a definir o que neste estudo se considera por Clássicos.

Citando Ítalo Calvino, “Clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer” (2002), ou seja, é um livro que atravessa o tempo, os leitores e as leituras sem que a mensagem se esgote ou perca actualidade. É um livro que encerra pensamentos capazes de gerar novas reflexões e novos livros. Um Clássico é o registo escrito daquilo que é o conhecimento humano e porque o conhecimento humano é inesgotável, os Clássicos têm sempre pertinência quanto mais não seja pelo valor histórico e civilizacional. Os Clássicos, mesmo os da literatura portuguesa como *Os Lusíadas* e *Mensagem*, mantêm a sua vitalidade apesar de todos os revezes. Como prova disto, publicou-se, recentemente, em 2010, a obra *Uma Viagem à Índia*, do jovem escritor Gonçalo M. Tavares, onde se retoma o tema d’*Os Lusíadas*, a estrutura em cantos e o texto em estrofes.

Segundo o mesmo Ítalo Calvino, um Clássico é um livro que releva a actualidade para uma insistente música de fundo, mas torna-se uma insistente música de fundo, quando nos concentramos na actualidade, isto é, um Clássico estabelece um ponto de equilíbrio com o presente e exige que este seja o ponto a partir do qual o olhar do leitor se movimentará. Este ponto de equilíbrio pode ser calmo ou exasperante conforme o grau de envolvimento existente entre livro e leitor. O Clássico é um livro incómodo: seduz pelo desafio, exaspera porque nos confronta com a nossa ignorância face a quem o escreveu. É mais fácil não ler do que enfrentar a incapacidade de compreender o que um “velho” escreveu. Todos os Clássicos exigem tempo e reflexão sobre a sua exclusividade única, condições difíceis para a era da imagem e da velocidade da luz.

Um Clássico transcende o que apelidamos de bom ou mau. Não se pode negar que *O Príncipe*, de Maquiavel não seja um Clássico e, no entanto, há quem o considere um dos livros que mais prejudicou a humanidade (Wiker, 2002), por difundir a tese de que “os fins justificam os meios” como moralmente aceitável. Independentemente dos juízos de valor que possamos atribuir a este ou outros livros, a verdade é que tiveram influência na História da humanidade e, como tal, devem ser conhecidos “de trás para a

frente”, quanto mais não seja para “extirpar o seu coração maligno e dá-lo a conhecer ao mundo” (Wiker, 2002, 9).

Chegados a este ponto urge colocar o problema da utilidade deste tipo de conhecimento. Para isso, recorreremos à perspectiva de Searle (1999) que atribui ao conhecimento dois tipos de valor: o intrínseco e o instrumental. Segundo este autor, o valor intrínseco do conhecimento é o valor que lhe atribuímos sem pensar na sua utilidade, enquanto o valor instrumental é o valor que damos à utilidade do conhecimento.

Atribuímos um valor instrumental ao conhecimento, quando, por exemplo, lemos Camões numa perspectiva histórica ou pensando na influência dessa leitura para a melhoria na qualidade da nossa escrita. Contudo, também podemos ler Camões pelo prazer, pela fruição estética das palavras, lermo-lo só para o ler, para apreciar a beleza com que expressa certos conceitos. Neste último caso, estamos a fruir do valor intrínseco da obra.

Os actuais sistemas educativos advogam como objectivo primordial a preparação para a vida e a aquisição de competências práticas, considerando que é a utilidade das aprendizagens escolares que lhes confere legitimidade. Nesta lógica do útil, menospreza-se o conhecimento ao reconhecer-se-lhe apenas uma lógica instrumental. No entanto, pretende-se criar cidadãos participativos que resolvam problemas emergentes a nível global que têm muito mais a ver com a gestão do conhecimento do que com a sua aplicação prática. A alucinante rapidez dos nossos dias torna humanamente impossível seleccionar e amadurecer o excesso de informação a que estamos sujeitos, dispersando-se este sem outro significado que o da fluidez e do vazio como se o objectivo fosse treinar o cidadão comum a não pensar.

Sistemas educativos que proclamam que todos os conhecimentos são relativos e se equivalem, ainda que coadjuvados por teorias pedagógicas que substituem conhecimentos considerados eruditos e universais pela euforia do novo pelo novo, põem em risco o saber que a civilização tem conseguido construir e que lhe dá identidade. Esta estratégia igualitária e reducionista sugere uma forma deselegante e muito elitista de dizer aos alunos que não têm, em casa, a possibilidade de conviver com um discurso de cultura, que são uns incapazes. Se a Escola Pública não preencher o vazio cultural que resulta da situação social fragilizada destes alunos, o conhecimento manter-se-á na esfera de elites estabelecidas, que o transmitem aos seus descendentes

com o intento de manterem um estatuto privilegiado, evitando assim que o conhecimento iguale desiguais. E “se este costume dura” ficaremos “tão ásperos (...) tão rudos e de ingenho tão remisso” que, acrescentamos a estas palavras de Luís de Camões, nem consciência teremos do que estamos a perder.

O ensino, ao afastar os alunos do convívio com os textos literários, vicia-os no facilitismo, cultiva a preguiça e a ignorância, legitima a mediocridade, a formatação de professores e alunos, transforma a escola numa entidade cumpridora de ordens, metas estatísticas e objectivos económicos.

A experiência europeia indicia que as instituições de ensino público que se mantiverem como simples reprodutoras do saber, dependentes da hegemonia do referente económico e limitadas ao ensino da leitura, da escrita, da soma, subtração, divisão e da multiplicação, ficarão vinculadas à liofilização do saber, o que se nos afigura minimalista e insuficiente em matéria de evolução (Azevedo, 2000).

Cabe à escola investir na formação humanitária dos futuros cidadãos e educá-los para a reflexão e para a atitude crítica. A escola não deve ser colocada ao serviço de interesses totalitários, políticos ou religiosos, porque os resultados são pouco vantajosos para a evolução do conhecimento e, em consequência, para a sociedade, nos seus mais diversos patamares sejam eles científico, tecnológico, artístico ou linguístico.

Alegar que o êxito é um direito de todos, é uma premissa maquiavélica para viciar as novas gerações na crença de que tudo se consegue sem trabalho. Nesta lógica que conforma a escolaridade, marcada pelo utilitarismo e pela “amnésia planificada” como lhe chama George Steiner, os Clássicos não servem para nada.

O novo profissionalismo valoriza competências metacognitivas e horizontais de eficácia alargada e resistentes à usura quer do tempo quer da mudança acelerada, pelo que o bom senso aconselha que se retomem os Clássicos e se eduque para o questionamento, combatendo a mediocridade de um ensino que destrói nos alunos a confiança nas suas próprias capacidades, a força de vontade e a perseverança e, com um deselegante e escamoteado elitismo, os convence de incapacidades e limitações que o próprio sistema agrava.

Toda a sociedade que se preze deve manter uma distância estratégica com a instituição escola que criou e que mantém. É esta distância estratégica de pensamento e de liberdade que permite delegar nos mais sábios e razoáveis as decisões do conhecimento que é fundamental transmitir às novas gerações. Este distanciamento,

mesmo quando a escola se volta contra a própria sociedade, deve ser mantido, pois assegura a progressão e o desenvolvimento.

Quando se pretende criar cidadãos participativos que resolvam os problemas emergentes da globalização, tem de se reflectir nas palavras de Schumann, pianista cujo pai era bibliotecário, “os ignorantes são fáceis de conduzir”, pois quem não pensa, acaba caminhando em grupo, seguindo os passos de quem o conduz. Pensadores como J. Dewey assinalam que a escola deve educar os sujeitos para que se mantenham integrados na sociedade, mas também tem obrigação de a dar a conhecer, para que seja discutida e, numa atitude crítica, renovada.

Ora, a educação já não pode ser vista como algo exterior ao indivíduo, mas como um movimento de construção pessoal, longe das funções reprodutivas tradicionalmente assinaladas pela sociologia da educação. O campo da educação e da formação, nomeadamente ao longo da vida, são cenários onde se desenrolam novos focos de tensão entre os indivíduos pela posse dos títulos e pela certificação das competências. O conhecimento tornou-se um redobrado factor de competitividade e a escola deve diminuir as desigualdades intelectuais, porque as tensões persistem e o quadro social é de competição e de individualização crescentes.

Como atrás referimos, a euforia do discurso utilitário tem levado a integrar no ensino um critério que alguns designam por “nivelamento por baixo” (Machaqueiro, 2009). Este discurso que se tornou oficial tem os seus representantes entre teóricos e intelectuais, coordenados na reivindicação da simplificação dos conteúdos e no esvaziamento da especulação cognitiva, legitimando falácias atentatórias do saber como a de que as crianças e os adolescentes não têm “maturidade, sensibilidade e competência cultural e linguística” para estudar textos literários “que eles não podem entender”, porque “a literatura não é para todos; é apenas para alguns” (Machado, 1992). Consequentemente, “é contraproducente impor o seu estudo no Ensino Básico e Secundário nas escolas portuguesas” (Machado, 1992). O autor destas citações, também professor de Humanidades e escritor, junta-se ao coro daqueles que defendem ser mais útil para os alunos “aprender como se redige um relatório ou uma convocatória” do que conhecer uma ode camoniana ou um excerto da “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos.

A sobrevalorização dos aspectos lúdicos e a indiferença pela seriação dos estudantes levaram ao esvaziamento dos conteúdos programáticos, à subestimação da Literatura que o Programa equipara a requerimentos, actas, cartas de reclamação,

criando a ideia de que a aprendizagem é um percurso de via única, a normativa, sendo inutilidades tudo o que requeira a resolução de problemas ou desafios intelectuais.

Esta ideologia, incompreensível e irrealista para muitos professores, desorganizou o ensino, retirou objectivos de exigência e introduziu erros pedagógicos no sistema.

Contrariando o discurso vigente, é preciso que a escola também tenha em consideração as palavras de José Morais que diz a respeito da fruição estética: “esta oferta exaltante de comunhão, que não é específica da leitura, mas de todas as formas de arte, tem sido negligenciada no próprio local – a escola – que faz da leitura um dever social” (1997,14). A escola deve ter em conta esta diferenciação e recorrer a ela ao definir os seus desígnios.

No nosso país várias vozes defendem abertamente estas tendências, sendo este o caso de Maria do Carmo Vieira que se tem dedicado a analisar o assunto sob diversos pontos de vista. Nota ela que a ideologia, pretensamente pedagógica, que afasta os alunos da literatura não pode deixar de fomentar o seu narcisismo e constituir uma nova forma de ostracização. Se a escola não preencher o vazio cultural existente na maior parte das famílias portuguesas, fragilizadas por constrangimentos económicos e baixo nível de escolaridade, estará a excluir da integração social os economicamente desfavorecidos, contrariando o tão propagado objectivo da educação escolar.

No que respeita ao Português, uma leitura atenta dos documentos curriculares e programáticos vigentes no sistema educativo português permite perceber a tendência pedagógica herdada das teorias críticas, pós-crítica e emancipatórias de tornar todos os conhecimentos a leccionar na escola como relativos e equivalentes, sejam eles eruditos e universais sejam eles escolhas, mais ou menos aleatórias, motivadas por conveniências social e economicamente estabelecidas. Assim, para esta disciplina no Ensino Secundário, a tutela determinou que os interesses dos alunos se centravam no presente e que a matéria deveria ter um carácter acentuadamente pragmático, de utilidade pública ao serviço dum mundo globalizado e globalizador.

Este utilitarismo que enferma o ensino do Português, contrasta com as tendências curriculares que, em todo o mundo ocidental, defendem que todos os alunos, não só os de Humanidades, mas também os de Ciências, de Artes e doutras áreas devem estudar e aprender a ler com prazer as obras de Homero, Virgílio e Horácio.

As pessoas que não lêem fluentemente não dispõem de instrumentos de estratégias de estudo, nem de processos de organização da informação. O que equivale

a dizer, considerando o peso da memorização, enquanto factor de aprendizagem para a compreensão profunda, que o mau desempenho linguístico afectará o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o comportamento social dessas pessoas. As palavras de frequência moderada e as palavras raras aparecem muito mais vezes na linguagem escrita do que na linguagem falada. Se a leitura de revistas contém três vezes mais ocasiões de aprender palavras novas do que a audição de programas de televisão, o que não fará a leitura de autores consagrados pela imortalidade dos seus estilos de escrita?

Como “quem não sabe arte, não na estima” (Camões, 1983), afigura-se-nos “útil” retomar o estudo dos Clássicos, porque este estudo “constitui um pilar de ligação com o passado” e estabelece “uma ponte entre a vida quotidiana e a memória erudita, permitindo compreender aquela num quadro de sentidos e valores estabilizados”. As personagens retratadas na literatura, dita clássica, protagonizam os exemplos de virtudes e defeitos humanos, contribuindo para “o cultivo de uma racionalidade que abre caminho à realização do potencial humano” (Silva, 2010, 18 e 19), isto é, à perfectibilidade.

Na sua configuração moderna, a literatura emerge como uma instituição que dispõe de processos de legitimação social e ideológica que permitem “a percepção e divulgação da coesão social e da verdade moral” (Silva, 2010, 21). A leitura dos Clássicos permite que os alunos se construam em moldes e espaços simbólicos, descobrindo, nesse mundo ficcionado, delimitações e superioridades que lhes permitem pensar e agir de acordo com “referentes operatórios - os clássicos, o cânone, as regras, os modelos, a tradição” - capazes de nortear os processos de identificação e reprodução institucional a que são submetidos diariamente. Deste confronto podem surgir pessoas melhores, mais críticas, com mais cultura geral.

Vários autores (Vieira, 2009; Compagnon, 2010; Morais, 1997) reconhecem que o desapossamento da literatura influi no desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, nas suas relações consigo próprio e com o mundo. Recordemos que, quando o estudo do episódio d’*O Velho do Restelo* foi retirado do estudo d’*Os Lusíadas*, algumas vozes de professores aventaram, nos meios de comunicação social e nas redes sociais, que essa omissão existia porque a análise do episódio educava para o questionamento do poder e contrariava a obediência e a passividade, valores que o sistema de ensino actual fomentava com o facilitismo e a brincadeira. Os Clássicos remetem-nos para as origens, mas as críticas sobre eles puxam-nos para a actualidade, tal como o exemplo anterior ilustra. Este vai e vem do aluno permite-lhe aceder a uma

experiência sensível, a um conhecimento moral, a representações próprias dum tempo e duma sociedade que seria impossível alcançar sem o livro e sem a leitura.

O estudo dos Clássicos corresponde à preservação de projectos de conhecimento do homem e do mundo. Negar legitimidade aos estudos literários e humanísticos pode significar a queda na veracidade profética de Aldous Huxley, que, em 1946, escrevia no prefácio do seu livro *Admirável Mundo Novo*: “um estado totalitário verdadeiramente «eficiente» (...) terá o *controlo* de uma população de escravos que será inútil constranger, pois todos eles terão amor à sua servidão” (aspas e itálico do autor).

Sistemas educativos como o português arriscam-se a cumprir o vaticínio, ao desvincularem os jovens cidadãos da civilização construída por todos, a qual lhes dá identidade. Na senda dos autores referidos nos parágrafos anteriores, Cécile Ladjali (2005, 24 e 35), também professora e romancista, testemunha que “a estranha dificuldade dos textos clássicos não é forçosamente um obstáculo dado que ela revela-se, pelo contrário, como um dos raros meios de que o professor dispõe para seduzir uma consciência e depois preencher lacunas.” Acrescenta ainda que “a *estranheza* dos textos é o que fala ao aluno espontaneamente, é o sussurro de uma língua impecável que não é a sua mas cujos desafios de profundidade poética e de inteligência ele pressente (itálico da autora)”, e mais adiante: “o mistério da língua provém da sua estabilidade, do carácter colocado das suas fórmulas que tranquilizam e que vão, de forma quase mágica, guiar o leitor, futuro escritor, para o sentido do lido e do escrito.”

Por seu lado, Antoine Compagnon alega que ainda que nenhum livro tenha impedido uma criança de morrer, a literatura tem o poder de nos fazer escapar à alienação e permite-nos contestar o poder, porque é “sintoma e solução do mal-estar na civilização” e, por isso, pode dotar “o homem moderno de uma visão que vai para além das restrições da vida diária” (2010, 32 e 33). Vêm-nos à memória o diálogo do *Admirável Mundo Novo*, travado entre o Selvagem e o Administrador, a propósito da leitura de Shakespeare:

“O Administrador encolheu os ombros.

- Aqui não temos o culto das coisas velhas.

- Mesmo quando são belas? perguntou o Selvagem.

- Sobretudo quando são belas. A beleza atrai, e nós não queremos as pessoas atraídas pelas coisas velhas. Queremos que amem as coisas novas.

- Mas as novas são tão estúpidas, tão horrorosas! Porque não lhes dá para apreciação o *Othello*?

- Já lhe disse: é velho. E, por outro lado, eles não compreenderiam.”

CAPÍTULO 2

O ensino do Português no Ensino Secundário

"Uma das causas que no nosso paiz tem mais directamente contribuido para o atrazo e situação geral decadente que aqui se observa, consiste exactamente na facilidade insensata com que se tem admittido e tolerado que os governos que se succedem no poder, ousem appresentar medidas de reformas arbitrarías, mal pensadas, incompletas e incongruentes."

Faria de Vasconcelos (deputado), 1892.

Constitui facto de preocupação a incongruência existente entre o número de reformas realizadas para melhorar a qualidade de ensino no nosso país, os valores dispendidos e o fraco resultado de tão onerosos investimentos. Tendo em conta os valores da literacia e as consequências dos mesmos no desenvolvimento social e económico do país, decidimos contribuir, partindo das fontes que temos disponíveis e na medida das nossas possibilidades, com alguma informação que permitisse repensar a prática docente e inflectir o rumo que os dados de estudo como os da Eurostat e do Pisa, promovidos pela OCDE preconizam.

Neste intuito, após termos analisado os últimos inquéritos sobre o estado da literacia nacional e verificado a importância do estudo das obras Clássicas como incremento passível de ser utilizado em contexto escolar, optámos por verificar as condições existentes para implementar esta tese, pelo que nos dedicaremos, neste capítulo, à análise das condições existentes no sistema educativo para promover, na prática, a alegação a que aludimos no início do presente parágrafo.

Começamos, pois por estudar o enquadramento do Português no currículo para, posteriormente, analisar as orientações programáticas a que os docentes estão vinculados. Por último, teceremos algumas considerações surgidas aquando da comparação dos documentos emanados do Ministério da Educação e a partir dos quais os professores têm de programar a leccionação a curto e a longo prazo.

2.1. Enquadramento curricular

No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação iniciou um processo de reformas, tendo em vista combater os “programas extensos e prescritivos, organizados por disciplinas e anos de escolaridade” que se constatava serem os principais causadores da “excessiva uniformização da acção pedagógica” e do “empobrecimento dos conteúdos e metodologias” (Abrantes, 2001, 3).

Pretendia-se, como se refere numa pequena brochura, de 1997, intitulada *Desenvolver, Consolidar, Orientar: Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, “lançar um processo de reflexão e debate alargado sobre os currículos”, em que os “os docentes e as escolas, mas também a comunidade científica educacional e outros parceiros sociais” estivessem envolvidos e estabelecer “um *corpus* nuclear de aquisições/aprendizagens comuns” (DES, 1997, 13,15), a nível nacional, que permitisse “melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa (...) face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral”(DES, 1997, 9,10).

O Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário, intervém no ajustamento de alguns programas, nomeadamente nos de Português e Matemática. Segue-se a publicação de um documento orientador das políticas curriculares, intitulado *Ensino Secundário: Ajustar para Consolidar*. Sob esta designação e em correlação com o anúncio das medidas que deveriam conduzir a revisão curricular onde o ensino secundário também era referido, apresentou-se a listagem exaustiva dos problemas do secundário, enfatizando “o excesso de conteúdos dos programas” e “a sobrevalorização dos conteúdos académicos em detrimento do desenvolvimento de competências, capacidades e diversificação pedagógico-didáctica” (Ministério da Educação, 1998, 8).

Concomitantemente, sugere-se a revisão do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, onde se haviam definido os planos curriculares para os Ensinos Básico e Secundário. A título experimental, os planos para o Ensino Básico haviam sido implementados entre os anos lectivos de 1990-91, generalizando-se essa aplicação para o Ensino Secundário, progressivamente, a partir do ano lectivo de 1993-94. No ano lectivo de 1995-96, realizaram-se os primeiros exames a nível nacional para o Ensino Secundário e confirmou-se o quadro de insuficiências previsto. Entretanto, as escolas haviam trabalhado com *Orientações da Gestão dos Programas*, distribuídas pelo Departamento do Ensino Secundário, e onde se indicavam os objectivos e conteúdos considerados essenciais para leccionação.

As vicissitudes metodológicas e a falta de envolvimento real das escolas não interferiram na dinâmica do processo que continuou com a publicação, inicialmente duma proposta e, posteriormente, duma *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, em 2000. Neste documento, declara-se que as escolas secundárias deverão ser capazes de “criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes” que “articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integradas” (Ministério da Educação, 2000, 8, 9).

As escolas surgem, assim, como “organizações abertas, capazes de promover sistematicamente a sua auto-avaliação e de responderem aos desafios da diversidade e da heterogeneidade, que hoje fazem parte integrante da vida” (Ministério da Educação, 2000, 9). Nestes desafios consta a oferta de disciplinas ou até de cursos tecnológicos, propostos pelas próprias escolas, tendo em conta as necessidades do meio envolvente.

Em função do novo regime de autonomia, as instituições escolares poderiam, pois, tomar decisões no que se refere às estruturas de orientação educativa, adequando-as à rendibilização dos recursos humanos e materiais da escola, em estreita cooperação com os professores, os pais e outros elementos da comunidade, nomeadamente autarquias, instituições do ensino superior e empresas, criando as condições necessárias para fornecer “contextos educativos mais amplos e diversificados” e com “maior ligação às realidades sociais” (Ministério da Educação, 2000, 9).

Algumas vozes críticas, a maioria das quais provenientes de associações de professores, alunos e pais, consideraram que a Reforma Curricular do Ensino se limitara a uma abordagem imediatista dum problema exigente e complexo, com o fim de legitimar decisões de política educativa que perpetuassem a relação tutelar que o Ministério da Educação sempre manteve com os contextos escolares.

Alguns investigadores em Ciências da Educação afirmaram publicamente que a qualidade e pertinência dos pressupostos, respeitáveis e meritórios, desta Reforma, constituíam uma “estratégia de desresponsabilização dos decisores políticos”, incapazes de levar a cabo “uma reforma socialmente significativa e culturalmente relevante” (Cosme & Trindade, <http://www.apagina.pt/Artigo.asp?ID=69>).

Concluídos todos os preliminares, com os contributos de documentos programáticos da União Europeia e dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, os Decretos-Lei n.º 6 e 7, de 18 de Janeiro de 2001, consagraram a Revisão Curricular e estabeleceram a entrada em vigor dos novos programas de secundário para o ano lectivo de 2002-2003, cuja divulgação se iniciara em 2000, através da internet e num sítio, de difícil acesso, do Ministério da Educação.

O programa de Português para o 10.º ano foi homologado em 23 de Maio de 2001, e para os 11.º e 12.º anos, foi homologado em 25 de Março de 2002, isto é, um ano depois.

Face à mudança da equipa governativa, devido às eleições de Março de 2002, a revisão curricular é suspensa pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho. Insolitamente, o Ministro da Educação, Professor Doutor David Justino, que a suspendera, anuncia, em Setembro desse mesmo ano, a entrada em vigor dos programas, elaborados no âmbito do Decreto-Lei n.º 7/2001, implementando, assim, os planos de estudo do Decreto-Lei n.º 286/89, parcialmente revogado, pela Revisão Curricular, suspensa quatro meses antes.

Os constrangimentos resultantes desta medida tiveram consequências directas na forma como as escolas e os professores se apropriaram dos novos programas, nomeadamente a conversão de tempos lectivos de cinquenta minutos em blocos de quarenta e cinco, obrigando à concepção de estratégias de recuperação de tempo útil de aula, em detrimento da consolidação dos conteúdos curriculares ou à sobreposição de conteúdos.

Em Novembro de 2002, o Ministério da Educação retomou o debate público da reforma do ensino secundário, com a divulgação dum documento intitulado “*Reforma do Ensino Secundário – Linhas Orientadoras da Revisão Curricular*”, e, em Janeiro do ano seguinte, o Ministério da Educação requereu o seu sítio, na internet, para promover a discussão sobre dois novos documentos – *Reforma do Ensino Secundário – Caracterização dos percursos educativos e formativos de nível secundário. Tópicos e elementos de reflexão* e *Reforma do Ensino Secundário – Regulamento de estágio dos cursos tecnológicos*. Estes três documentos conjugam-se numa versão definitiva, publicada em 2003, sob o título *Reforma do Ensino Secundário*.

Durante todo este tempo, os pressupostos revogados, do Decreto-Lei n.º 7/2001, asseguraram “aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário” que permitiam, não só a transição para estudos com carácter superior, como uma formação com carácter terminal. Continuou vigente a ideia, segundo a qual o ensino secundário ocupava “um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades”, e que Portugal tomara consciência de que o Ensino Secundário tinha “de responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade”. Continuou a considerar-se que as formações secundárias tinham “necessariamente de se assumir como relevantes”, para permitirem

“a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida”. Assim sendo, procedeu-se à aplicação do referido Decreto-Lei, a todos os alunos inscritos no 10.º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2002-2003, estendendo-se essa aplicação aos anos lectivos subsequentes.

Os normativos, derivados da implementação do Decreto-Lei 7/2001, foram-se multiplicando e a gestão do currículo bem como a avaliação das aprendizagens a desenvolver pelos alunos ficaram condicionadas a legislação específica, revogada apenas em 2004, pelo Decreto-Lei 74/04, de 26 de Março, que regulamentou e legitimou os procedimentos decorrentes da Reforma Curricular dos Ensino Secundário.

Todavia, o processo prometia não estar concluído, visto que apesar das reformulações dadas pelo Decreto-Lei 24/06, de 6 de Fevereiro, pelo Despacho Normativo 5/07, de 10 de Janeiro e pelas Portarias 550- A, B, C, D, E, de 21 de Maio de 2004, reformuladas em 2006, entre outros documentos, o sistema educativo continuava imbuído de linhas de pensamento contraditórias e presas a um modelo nacional de avaliação das aprendizagens que não se coadunava com a tão proclamada autonomia das escolas para gerir currículos e recursos, de acordo com a especificidade dos contextos sócio-culturais em que se encontravam.

A intenção de ir avante com a reforma do Ensino Secundário desencadeou acções de formação destinadas a professores cuja tónica era posta na implementação dos novos programas.

No que respeita ao Português, o contributo dos docentes nesta reforma, não foi além da recepção e leitura da referida brochura e à participação, condicionada pelo órgão de gestão, nas acções de formação em rede, enquadradas no *Projecto Falar*.

De seguida, analisaremos o Programa de Português para o Ensino Secundário e a forma como nele se integraram as contradições entre o espírito da lei e o modelo educativo que o sistema nacional de educação impunha.

2.2. Orientações programáticas para o ensino do Português

Para se compreender a tendência do ensino do Português, no que respeita ao lugar que os Clássicos ocupam, decidimos procurar respostas para duas questões que se

nos afiguram essenciais como orientações didácticas: *Para quê e como ensinar Português no Ensino Secundário?*

Neste tópico analisaremos o Programa para os *Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos*, implementado no ano lectivo de 2002-2003, no 10.º ano e, subsequentemente, no 11.º e 12.º anos, nos anos lectivos seguintes. A análise incide sobre o documento que desde a data da sua implementação (2001) continua a servir de directriz ao trabalho de todos os docentes de Português, no Ensino Secundário. Começamos por fazer uma primeira descrição do Programa em geral, debruçando-nos, posteriormente, na análise da 2.ª sequência em particular.

Em termos formais, o Programa contempla quatro partes: a *Introdução*, que se constitui como texto corrido único; a *Apresentação*, que possui sete secções, a terceira das quais com uma rubrica; o *Desenvolvimento*, que apresenta duas secções, ambas com três rubricas; e a *Bibliografia*. Debruçar-nos-emos sobre todas as partes com excepção da última.

Na *Introdução*, o Português é apresentado como uma disciplina que “visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (p. 2). A aula de Português é referenciada como o espaço indicado para o desenvolvimento dos “mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua”, para a produção de “vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita”, mas também para o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada e que sirva o universo de reflexão” (p. 2 e 3)

Pretende-se que “no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente (...) nas situações de comunicação (...) fundamentais para a integração plena na sociedade” (p. 2). Destaca-se para este ciclo “a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno (...), através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar” (p. 3) e considera-se que a língua materna deve habilitar os alunos a serem bons comunicadores.

A língua materna perspectiva-se como um conteúdo estrutural a ser leccionado e a comunicação como instrumento de expressão individual e estratégia de inserção

social numa perspectiva sociolinguística. Pelo exposto na introdução do Programa, a aula de língua materna é o espaço onde se devem “desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua”, bem como “incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz” para assegurar a “integração plena” e “uma boa participação na sociedade” (p. 2) dos actuais alunos de Secundário.

Na *Apresentação* estabelecem-se as componentes do Programa: *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita Leitura e Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares, “visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua” e a aquisição de “uma dimensão praxiológica” da língua que consciencializa “os alunos para a língua e para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento à interacção com o mundo” (p. 4).

O texto de apresentação do Programa insiste na prática da língua, “entendida como um trabalho laboratorial” em que a construção do saber depende da aprendizagem e “sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos”, valorizando estratégias de aprendizagem centradas na prática da língua e na autocorreção. O Programa prevê a existência de mecanismos e recursos, destinados a esta prática, mas a “oficina de escrita”, espaço no qual se inscreveriam as actividades “laboratoriais” de “sistematização e conhecimento do uso da língua”, não goza de autonomia na carga horária semanal, nem possui referenciais de ligação directa às restantes actividades e conteúdos do Programa.

Nesta segunda parte do Programa, discriminam-se, ainda, as finalidades, os objectivos da disciplina e as competências a desenvolver.

Concentrando-nos nas finalidades e objectivos indicados, reparamos que não se estabelece quaisquer diferenças conceptuais entre estes dois termos. Ambos se nos afiguram constituir designações duma mesma componente curricular: as intenções que devem guiar o ensino, e que traduzem no *para quê ensinar*. Para sistematizar os objectivos que devem conduzir o ensino do Português, procedemos à elaboração do quadro 10. Atribuímos a cada item do programa uma letra, para as finalidades, e um número, para os objectivos, listando-os paralelamente a fim de melhor analisar a informação neles contida.

Quadro 10
 Comparação entre as finalidades e os objectivos descritos no Programa
 (Programa, p. 6 e 7)

Finalidades	Objectivos
<p>A. Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;</p> <p>B. Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;</p> <p>C. Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;</p> <p>D. Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;</p> <p>E. Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;</p> <p>F. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;</p> <p>G. Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;</p> <p>H. Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita; 2. Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem; 3. Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática; 4. Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo; 5. Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação. 6. Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística; 7. Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); 8. Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.

Este exercício permitiu-nos identificar relações de semelhança entre as formulações das finalidades e dos objectivos, permitindo o seu agrupamento em quatro alíneas, constantes na terceira coluna do quadro 11.

Identificamos dois objectivos explícitos que são intrínsecos ao estudo da língua: melhorar o desempenho linguístico e melhorar o nível cultural; e conjecturam-se outros dois, de carácter sócio-político: regular comportamentos sociais e propagandear a ideia de inovação educativa, conforme se depreende pela leitura do quadro 11.

A informação contida nesse quadro demonstra que para os objectivos explícitos são sugeridas metodologias de prática e aprofundamento da competência linguística, enquanto para os objectivos latentes se sugerem metodologias de inferência, reflexão crítica e uso da tecnologia da informação e comunicação.

Quadro 11

Esquematisação das finalidades, objectivos, pressupostos e metodologias do Programa.
(Programa, p. 6-7, 10-11, 18-25)

Finalidades do programa	Objectivos do programa	Pressupostos comuns	Objectivos		Metodologias
			Explícitos	Latentes	
A, B, C e F	1, 2, 5, e 6	O desenvolvimento intelectual relaciona-se com o domínio da língua materna	Melhorar o desempenho linguístico		Didáctica da Língua: trabalhar as competências comunicativas, orais e escritas (contratos de leitura; oficinas de escrita)
C, D e H	3 e 4	A leitura contribui para a aquisição de conhecimento	Melhorar o nível cultural		
D, G e H	3, 4 e 8	A tradição literária é elemento constituinte das identidades cultural e individual		Regular comportamentos sociais	Desenvolvimento das competências cognitivas: interpretação, inferência, reflexão crítica
E	7	O uso das tecnologias da informação e comunicação denota progresso		Propagandar a ideia de inovação educativa	Implementação do uso das TIC

Decorrente da formulação das finalidades e objectivos do Programa são ainda referidos os recursos a serem utilizados e de entre os quais destacamos os textos orais (B, G, 1, 2, 5, 8), os textos de literatura portuguesa (D, 3, 4) e universal (C, D, 4) e a tecnologia da informação e comunicação (E, 7).

A formulação dispersiva de pressupostos, objectivos, metodologias e recursos pelo documento prejudica a eficácia da sua leitura, saturando de complexidade e redundância orientações que se desejaríamos simples e precisas. Com intuítos práticos sistematizámos, no quadro 12, toda a informação dispersa pelo corpo do Programa e explicitámos as ideias subjacentes ao espírito do mesmo e que se nos afiguraram oportunas para traçar as linhas gerais em que o Programa se enforma.

Da análise que seguidamente expomos, podemos concluir, então, que o programa de Português se baseia em quatro pressupostos: a relação entre linguagem e cognição, a leitura como estratégia de desenvolvimento, a tradição literária como constituinte da identidade) e um quarto de carácter imediatista e metodológico (o uso das novas tecnologias como manifestação de progresso). Sob a designação de objectivos latentes inscrevemos objectivos implícitos no texto mas que não chegam a ser explicitados, embora se infiram pela leitura do mesmo.

Quadro 12

Quadro-síntese da análise realizada à estruturação formal e ideológica do Programa
(Programa, p. 6-7, 10-11, 18-25 e 28)

Indicações gerais do programa	Pressupostos	Objectivos		Metodologia	Recursos
		Explícitos	Latentes		
Finalidades: A, B, C e F Objectivos: 1, 2, 5, e 6	O desenvolvimento intelectual está intimamente relacionado com o domínio da linguagem	Melhorar o desempenho linguístico		Didáctica da Língua: Trabalhar as competências comunicativas, orais e escritas (contratos de leitura; oficinas de escrita)	Programa Escola Textos orais e escritos
Finalidades: C, D, H Objectivos: 3 e 4	A leitura é uma forma de adquirir conhecimento	Melhorar o nível cultural			Textos de literatura portuguesa
Finalidades: D, G, H Objectivos: 3, 4 e 8	A tradição literária como elemento constituinte da identidade cultural e individual		Regular os comportamentos sociais	Desenvolvimento das competências cognitivas: interpretação, inferência, reflexão crítica	Textos sobre funcionamento e uso da língua Textos de literatura universal
Finalidade: E Objectivo: 7	O uso das TIC denota progresso		Propagandar a ideia de inovação na política educativa	Implementação do uso das TIC	TIC

Na terceira parte do Programa – *Desenvolvimento* – apresentam-se as competências definidas “de acordo com as finalidades e os objectivos atrás apresentados” (p. 8) e que são cinco: *Compreensão Oral*, *Expressão Oral*, *Expressão Escrita*, *Leitura e Funcionamento da Língua*. Antes de nos determos nelas, devemos notar que o documento não define o conceito de competência, podendo este ser subentendido como uma capacidade cognitiva (compreensão oral), um desempenho observável (expressão oral), uma destreza adquirida (expressão escrita e leitura) ou um conteúdo (funcionamento da língua).

Passemos, então, à análise das competências cujo desenvolvimento se afirma pressupor “um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem”, assentes num modelo comunicativo em que “a competência de comunicação e a estratégica” interagem (p. 8). Especificando, a “competência de comunicação compreende as competências linguísticas, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” e a competência estratégica, “transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens” (p. 8).

Face ao exposto, não compreendemos se a relação entre a competência de comunicação e a competência estratégica é de inclusão ou complementaridade. Ou seja, a primeira inclui a segunda ou a segunda é uma forma de operacionalizar a primeira?

Na subsecção, deste ponto, intitulada *Processos de Operacionalização das Competências* pressupõe-se encontrar resposta para este problema, isto é, conjectura-se que o quadro que nos é apresentado, e que reproduzimos seguidamente indica as metodologias para o desenvolvimento das competências que abrem esta secção do Programa e que, desta forma, esclarecesse a relação entre competência comunicativa e estratégica.

Infelizmente, a rubrica *Processos de operacionalização das competências* descreve apenas sob as designações *Compreensão oral e escrita* e *Expressão oral e escrita*, respectivamente, vinte e nove e trinta e três processos que não elucidam as dúvidas manifestadas anteriormente.

O quadro 13, onde reproduzimos os referidos processos de operacionalização das competências, separa a compreensão oral e escrita, da expressão oral e escrita; não distingue a operacionalização da compreensão oral, da operacionalização da compreensão escrita; não estabelece quaisquer hierarquias ou correlações com aquilo que designa como sendo objectivos, mistura objectivos de carácter cognitivo com estratégias de ensino, anuncia processos e o que apresenta, maioritariamente, são objectivos de tipo comportamental.

Ora um processo (interiorização das estratégias que permitem desenvolver as competências comunicativas) não pode ser um objectivo (desenvolver as competências comunicativas), embora permita adquirir uma competência (ter um discurso fluente).

A manutenção de incongruências entre os conceitos de “finalidades” e “objectivos”, “processos” e “competências”, acrescida pela reiteração das mesmas ideias, em enunciados como “antecipar significados a partir de indícios” e “reconhecer o significado de códigos paraverbais, quinésicos e proxémicos” instituem-se como factores supérfluos de complexidade e redundância, quando se pretende enquadrar o programa numa planificação anual, trimestral, ou até de aula. A confusão conceptual que o Programa evidencia dificulta a interacção comunicativa entre o documento e os seus utentes.

Quadro 13

Processos de operacionalização das competências
(Programa, p.10-11)

Compreensão oral e escrita	Expressão oral e escrita
<ul style="list-style-type: none">• Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, incipit, tipos de texto, imagem, sons, música, trailers, anúncios publicitários ...)• Distinguir diferentes tipos de texto• Determinar a estrutura do texto• Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho)• Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores)• Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo ...)• Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores• Reflectir sobre o uso das formas de tratamento• Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa• Reconhecer diferentes registos de língua• Determinar a intencionalidade comunicativa• Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor• Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicos (entoação e pausa)• Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quinésicos (movimentos) e proxémicos (organização do espaço)• Relacionar o código verbal com códigos não verbais• Apreender sentidos explícitos• Inferir sentidos implícitos• Distinguir factos de opiniões• Distinguir o essencial do acessório• Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação• Identificar argumentos e contra-argumentos• Reconhecer actos de fala directos e indirectos• Avaliar o significado do sentido figurado• Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias,...• Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança)• Reflectir sobre a regulação do uso da palavra• Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação• Aplicar técnicas de tomada de notas• Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos	<ul style="list-style-type: none">• Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto)• Utilizar formas de tratamento adequadas• Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação• Produzir diferentes tipos de texto• Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo)• Observar regras de cortesia• Intervir oportunamente• Expressar sentimentos e emoções• Relatar acontecimentos e episódios• Descrever acções e objectos• Expor ideias• Expressar e defender opiniões• Respeitar a opinião alheia• Trocar e confrontar opiniões• Discutir e argumentar• Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstractos)• Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação: <p>Planificar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Determinar objectivos de comunicação• Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar• Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores• Seleccionar o tipo de texto adequado à situação• Construir guiões e planos-guia <p>Executar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seguir o plano elaborado• Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor• Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor• Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos• Apresentar ideias pertinentes• Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais• Utilizar marcadores textuais• Utilizar vocabulário apropriado e expressivo• Expressar-se com correcção linguística <p>Avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação)• Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita

A manutenção de incongruências entre os conceitos de “finalidades” e “objectivos”, “processos” e “competências”, acrescida pela reiteração das mesmas ideias, em enunciados como “antecipar significados a partir de indícios” e “reconhecer o significado de códigos paraverbais, quinésicos e proxémicos” instituem-se como factores supérfluos de complexidade e redundância, quando se pretende enquadrar o programa numa planificação anual, trimestral, ou até de aula. A confusão conceptual

que o Programa evidencia dificulta a interação comunicativa entre o documento e os seus utentes.

A formulação dos “processos de operacionalização” também não se nos afigura adequada aos diversos níveis do domínio cognitivo para os quais os objectivos do Programa remetem. Por exemplo, quando lemos “identificar argumentos e contra-argumentos”, prenunciamos como nível cognitivo, o conhecimento, devido ao uso do verbo “identificar”. Todavia, para reconhecer argumentos e contra-argumentos, o aluno tem de saber seleccioná-los e adequá-los à situação comunicativa, o que implica escolher entre as diversas possibilidades aquela que lhe pode permitir destruir a argumentação do adversário. Este tipo de raciocínio ultrapassa a simples constatação e exige operações que envolvem níveis cognitivos superiores ao da análise.

Da reflexão sobre este tópico, podemos inferir que o Programa tem subjacente a ideia de que todos os falantes da língua portuguesa têm um conhecimento tácito e implícito da mesma: estudá-la para além do uso utilitário, será pertinente para linguistas, mas desadequado para quem pretende melhorar competências que possui ou para os quais começa a estar preparado.

“Utilizar formas de tratamento adequadas”, “observar as regras de cortesia”, saber “intervir oportunamente” e aprender a “respeitar a opinião alheia” são comportamentos aconselháveis em sala de aula, mas constituem objectivos da formação pessoal do indivíduo e dependem de variáveis e condicionantes que nem o domínio da língua materna, nem a escola podem controlar.

Passando à “operacionalização das competências de compreensão e expressão” que o Programa considera nucleares, e que entendemos reportarem-se às metodologias ou actividades a implementar, detectamos que, quanto à componente da compreensão escrita, esta não consta no *corpus* das sequências em que o documento se subdivide, ainda que se avancem sugestões de actividades que as implicam.

O mesmo já não acontece para as actividades de compreensão oral e de expressão oral e escrita, que devem respeitar três momentos: a planificação, a execução e a avaliação (auto e co-avaliação) das produções realizadas. Mais do que um objectivo de carácter cognitivo, esta formulação consigna, sobretudo, uma estratégia de trabalho que o professor deve fornecer ao aluno para o ajudar a desenvolver as suas competências de expressão escrita e oral.

Atentemos noutra componente do programa: os **conteúdos** - a quarta secção, desta segunda parte, intitula-se *Visão geral dos conteúdos* e, estes encontram-se classificados em processuais e declarativos, ao longo de uma grelha, com duas entradas horizontais: a primeira destinada aos processuais e a segunda aos declarativos. Ambas as entradas horizontais estão divididas em quatro colunas destinadas, respectivamente, aos conteúdos da compreensão e expressão oral, aos conteúdos da expressão escrita, aos conteúdos da leitura e aos de funcionamento da língua. A primeira entrada horizontal deslinda os “conteúdos processuais”, expressão introduzida pela primeira vez na página 13 do Programa e cujo significado depende da leitura que se fizer do quadro 14, que reproduz o do documento em análise.

Quadro 14
Visão geral dos conteúdos processuais apresentados no Programa de Português para os 10.º, 11.º e 12.º anos (Programa, p.13)

Conteúdos processuais (10.º, 11.º e 12.º anos)			
Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta/visionamento - Escuta/visionamento - Pós-escuta/visionamento . Estratégias de escuta: <ul style="list-style-type: none"> - Global - Selectiva - Pormenorizada . Registo de notas . Estruturação da actividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Execução - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Textualização - Revisão . Elaboração de apontamentos 	<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-leitura - Leitura - Pós-leitura . Estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura global - Leitura selectiva - Leitura analítica e crítica . Registo de notas 	

Verificámos que os conteúdos processuais se destinam a todo o ensino Secundário e remetem para a estruturação das actividades de *Compreensão e Expressão Oral*, de *Escrita*, e de *Leitura* em três momentos: **antes** (planificação/preparação da actividade), **durante** (estratégias usadas/realização do produto) e **depois** (avaliação do produto/verificação da aprendizagem). Essa estruturação pressupõe a interactividade entre professor e aluno, circunstância que correlacionámos com a competência estratégica, apresentada na secção anterior, como uma competência transversal, envolvendo “saberes procedimentais e contextuais” (p. 8). Encontrámos nesta designação alguma afinidade semântica com o conteúdo do quadro 14, pelo que inferimos algum tipo de ligação.

Quanto aos conteúdos declarativos, estes desvendam-se na segunda entrada horizontal, da grelha de conteúdos, presente na supracitada página 13, do Programa, correspondendo cada subsecção dos conteúdos declarativos a um dos três anos de escolaridade do Ensino Secundário. Genericamente, contabilizámos vinte e um conteúdos relativos à *Compreensão/ Expressão Oral*; trinta e dois relativos à *Escrita*, vinte atinentes à *Leitura* e onze destinados ao *Funcionamento da Língua*. Da contagem constam apenas os tópicos principais e não incluímos as subdivisões que alguns apresentam.

Tendo em consideração o objectivo do nosso estudo, limitaremos a exemplificação dos conteúdos declarativos aos respeitantes ao 12.º ano, no quadro que se segue:

Quadro 15

Visão geral dos conteúdos declarativos do 12.º ano apresentados no Programa de Português (Programa, p. 15)

Conteúdos Declarativos 12.º Ano			
Compreensão/ expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua
<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> - documentários (científicos, literários, históricos) - debate . Produção: <ul style="list-style-type: none"> - exposição <ul style="list-style-type: none"> - debate (organização e participação) 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Curriculum vitae</i> . Textos de reflexão . Dissertação 	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual <ul style="list-style-type: none"> - a imagem fixa e em movimento . funções argumentativa e crítica <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> - artigos científicos e técnicos . Textos líricos . leitura literária: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos . Textos épicos e épico-líricos . leitura literária - Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> . Textos de teatro . leitura literária: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) . Textos narrativos/descritivos . leitura literária - <i>Memorial do Convento</i>, de José Saramago (leitura integral) 	<ul style="list-style-type: none"> . Pragmática e Linguística textual <ul style="list-style-type: none"> - Texto - Tipologia textual - Consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º anos

Anotámos que a *Compreensão e Expressão Oral* deixaram de constituir competências separadas, como constavam no quadro 13, para constituírem um bloco único, nesta secção do Programa. Ainda que os conteúdos sejam similares aos da *Escrita* (a situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores, o contexto, a intencionalidade comunicativa, a relação entre o locutor e o enunciado, as formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas e os elementos linguísticos e

não linguísticos da comunicação oral), os textos propostos são o documentário (científico, literário, histórico) e o debate para a compreensão oral, a exposição e o debate para a expressão oral. O professor, ao fazer a leitura horizontal do Programa, verifica que tem de articular o debate com a leitura de textos literários (líricos, épico-líricos, dramáticos, narrativos) e informativos com a compreensão de documentários históricos, científicos ou literários, a produção escrita de dissertações, currículos e textos de reflexão, com a leitura e análise de imagens e filmes, o estudo e reflexão sobre o funcionamento da língua, onde se prevê revisão do leccionado nos anos anteriores e dois novos conteúdos: o texto e a tipologia textual, segundo a pragmática e a linguística textual. A articulação de tantos conteúdos parece-nos uma tarefa bastante complexa.

Por seu lado, a *Escrita* e a *Leitura* apareceram como conteúdos declarativos distintos, mas não se compreende claramente se os conteúdos declarativos da *Escrita* são conceitos teóricos a leccionar ou se designam actividades obrigatórias a desenvolver. Exemplifiquemos: na coluna relativa à *Escrita* encontramos “situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto” (p. 15). Este tema programático é para ser apresentado em termos teóricos ou tem uma leitura horizontal em que deve ser relacionado com a *Leitura* “do verbal e do visual”? Os conteúdos da *Escrita* complementam os da *Leitura* ou são áreas de leccionação diferentes?

Se considerarmos a *Escrita* e a *Leitura* como coordenadas entre si, encontramos textos predominantemente literários a ser articulados com a redacção do *currículum vitae*, de textos de reflexão e dissertação que tanto podem ser sobre “a relação entre o locutor e o enunciado” como sobre “*Os Lusíadas* e a *Mensagem*”.

Como interpretar o que se pretende? Os textos a trabalhar na escrita são quais? O professor deve explicar o que é e como se faz um *currículo vitae* ou deve solicitar uma dissertação sobre um tema específico da lírica pessoana?

Por fim, referimos duas notas, a última das quais consta do Programa, acerca do tópico de *Leitura* “o verbal e o visual”. Este item repete-se nos três anos do currículo, pelo que, na nossa contagem, foi considerado como conteúdo por três vezes. No Programa, esclarece-se, em nota de texto, que a expressão supracitada designa “textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados” (p. 12,14 e 15).

A quinta secção da segunda parte do Programa, *Sugestões metodológicas gerais*, é constituída por onze páginas onde se reforça a importância da aula de língua materna “como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence” (p. 17). Cerca de uma página é ocupada com uma listagem de itens, relativos à “aquisição das competências essenciais” cujo domínio os professores devem diagnosticar, durante “as primeiras semanas de aulas”, a fim de equacionarem “os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina” e leccionarem os conhecimentos considerados necessários para a “aquisição de um patamar comum mínimo a partir do qual seja possível pôr em prática do programa do Ensino Secundário” (p. 17).

Estes itens, na sua formulação, assemelham-se a objectivos, embora neles não se destrincem as competências, adquiridas ou a adquirir, dos conteúdos e estratégias. Insolitamente, alguns dos aspectos focados nos itens desta abordagem diagnóstica constituem matéria a aprender ou consolidar no programa do Secundário.

Analisemos os itens relativos à diagnose da *Compreensão Oral* e que constam do Programa como pré-requisitos para a aquisição das competências essenciais:

Quadro 16
Pré-requisitos para as competências essenciais de Português
(Programa, p. 29)

Itens para aferição diagnóstica da Compreensão Oral

- identificar a intenção comunicativa do interlocutor;
- saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral;
- saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos.

Atentemos, por exemplo, na diagnose da *Compreensão Oral* com recurso à escuta crítica de “discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos”. As estratégias de escuta são apresentadas como “conteúdos processuais” do nível de ensino que os alunos irão iniciar: o 10.º, 11.º e 12.º anos (p. 13), pelo que se infere, constituirão uma nova aprendizagem. Esta circunstância questiona a função da diagnose: verificar a consolidação de saberes anteriores ou avaliar a maturação dos alunos, segundo as diferentes taxonomias do desenvolvimento cognitivo?

Por seu lado, a diagnose da *Expressão Oral* refere a aferição de competências em contextos improváveis e o uso de estratégias que constam como metodologias a implementar no Ensino Secundário. Vejamos o quadro 17.

Quadro 17
Pré-requisitos para as competências essenciais de Português
(Programa, p.31)

Itens para aferição diagnóstica da Expressão Oral

- adequar o discurso ao objectivo comunicativo, ao assunto e ao interlocutor;
- exprimir pontos de vista;
- fazer exposições orais com guião.

Aferir a adequação do “discurso ao objecto comunicativo, ao assunto e ao interlocutor” (p. 18) é uma avaliação limitada ao contexto comunicacional da sala de aula, em que o registo linguístico e o nível de língua utilizados são correntes e onde não ocorrem situações comunicacionais propícias à verificação do domínio linguístico da linguagem cuidada, formal, técnica ou, até, erudita.

A diagnose da *Leitura* inclui os parâmetros constituintes do quadro 18:

Quadro 18
Pré-requisitos para as competências essenciais de Português
(Programa, p.32)

Itens para aferição diagnóstica da Leitura

- . ler com fluência;
- . apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos;
- . seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura;
- . distinguir tipos/géneros de textos;
- . reconhecer o valor estético da língua.

Este quadro sugere-nos várias perguntas: Até que ponto pela leitura, de um ou mais textos, consegue um professor verificar a apreensão crítica do significado e da intencionalidade do(s) texto(s) feita pelos alunos? A leitura dum texto é suficiente para considerar que o aluno conhece o género do mesmo? Uma didascália descritiva do cenário e uma descrição de interior num romance conseguir-se-ão distinguir como elementos constituintes de dois géneros literários diferentes pela leitura? Sem interrogar o aluno sobre o aspecto formal do texto ou sobre o seu conteúdo, como pode o professor dar resposta aos segundo, quarto e último itens das *Sugestões metodológicas gerais* para a avaliação diagnóstica da *Leitura*?

Quanto à diagnose do *Funcionamento da Língua*, retomamos o exposto para a *Compreensão Oral*, por considerarmos que, também neste caso, deve incidir apenas sobre os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico, sem pretender definir, desde logo, os patamares de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Quadro 19
Pré-requisitos para as competências essenciais de Português
(Programa, p.17)

Itens para aferição diagnóstica do Funcionamento da Língua

- . identificar classes e subclasses de palavras;
- . reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais;
- . dominar os paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;
- . identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas;
- . reconhecer funções sintácticas nucleares;
- . distinguir relações de coordenação e de subordinação.

Os “paradigmas da flexão verbal”, terceiro item proposto para a diagnose do *Funcionamento da Língua*, “identificar modos e tempos verbais”, “distinguir as relações de coordenação e subordinação” são requisitos cujo desconhecimento, por parte dos alunos, está implícito no Programa, pois constituem conteúdos declarativos, do *Funcionamento da Língua*, nos dois primeiros anos do Ensino Secundário.

A *deixis* pessoal, e conseqüentemente as conjugações pronominal e pronominal reflexa, ou os verbos transitivos directos e indirectos (p. 29 e 56) com referência anafórica, segundo a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário, e o estudo dos verbos introdutores de relato do discurso, constam como conteúdos no 10.º ano (p. 14), enquanto o estudo das orações relativas, do tempo, aspecto e modalidade dos verbos constituem conteúdos do ponto *Semântica Frásica*, no bloco *Funcionamento da Língua*, a leccionar no décimo primeiro ano (p. 15).

Estipula-se como pré-requisitos conteúdos que se definem como conteúdos a leccionar, posteriormente?

A diagnose da *Expressão Escrita* pareceu-nos adequada, embora consideremos o grau de proficiência, no desempenho escrito, inferior ao proposto para as restantes “competências essenciais”, conforme se pode ajuizar pela leitura do quadro 20.

Quadro 20
Pré-requisitos para as competências essenciais de Português
(Programa, p.17)

Itens para aferição diagnóstica da Expressão Escrita

- . dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva:
 - organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos;
 - escrever com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica;
 - usar vocabulário apropriado e preciso;
 - aplicar correctamente regras básicas da pontuação.

Na *Compreensão Oral*, pretende-se que o aluno “saiba escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos”, mas a estruturação deste tipo de textos não consta como item constituinte da competência escrita. O domínio da “escrita compositiva” não indica o conhecimento de técnicas de escrita que permitam captar a atenção, reforçar uma ideia, detectar ou construir falácias argumentativas, por exemplo. O domínio da oralidade parece estar dissociado do domínio da escrita como se a análise e a produção da última não desencadeassem a consciencialização das potencialidades e efeitos da primeira.

O Programa prevê, no final deste ponto, que “caso o resultado do diagnóstico se mostre insatisfatório, no sentido de constatar insuficiências na aquisição das referidas competências, torna-se imperativo desenvolver estratégias e conceber instrumentos que auxiliem na superação das dificuldades, de forma a permitir o desenvolvimento do programa”. Refere ainda que “ao longo do ano, deve integrar-se, na planificação, um conjunto de actividades orientadas que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo das competências nucleares do programa.” A insistência no recurso a estratégias de compensação face a insuficiências no domínio das “competências nucleares” leva-nos a considerar que os autores deste Programa reconhecem que o perfil do aluno que conclui o nono ano de escolaridade está longe de ser aquele que os normativos preconizam e que se encontra definido no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) para os alunos do Ensino Básico.

A rubrica destinada às metodologias para desenvolvimento da *Compreensão/Expressão Oral* retoma a ideia de que a Escola é o espaço adequado para “estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si”, aconselhando estratégias que “visem o descondicionamento da expressão”, instituindo “práticas de produção oral unidireccionais” e a “procura da dimensão lúdico-catártica da palavra” (p. 19). Acrescenta ainda que é função da Escola e do Ensino Secundário “contribuir para o

desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno”, expondo-o a “vários géneros públicos e formais do oral”, “cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade de vocabulário” e “domínio de estruturas sintácticas de grande complexidade” (p. 19). Para o efeito, recomendam-se exercícios de escuta activa, seguindo uma metodologia tripartida na abordagem dos documentos orais a fim de treinar a compreensão do aluno, levando-o a mobilizar os “seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações” (p. 20).

Segundo esta metodologia, a análise dos documentos orais deve ser feita em três momentos: antes, durante e após a escuta ou o visionamento dos registos áudio ou vídeo. A primeira etapa do processo consistirá na exploração de indícios e na formulação de hipóteses acerca do conteúdo dos documentos orais ou icónicos. Na segunda etapa, confirmar-se-á a pertinência da “selecção e retenção da informação considerada relevante” para os objectivos pedagógicos estabelecidos pelo professor, e na terceira etapa, consolidar-se-ão os conhecimentos obtidos, através de exercícios e respectiva correcção. Os exercícios que se propõem são a elaboração de textos orais a partir do modelo apresentado, a discussão de temas, a elaboração de sínteses e “de textos de apreciação crítica” (p. 19).

Quanto à *Expressão Oral*, esta competência deve ser desenvolvida, “observando as fases da planificação, execução e avaliação” na “programação dos géneros públicos e formais do oral”. Á fase de planificação “corresponde um número significativo de tarefas (construção do universo de referência/tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso; construção de um plano-guia)” (p. 21). Pareceu-nos que a aprendizagem e treino destas operações tanto podia ocorrer na expressão oral como na escrita, ainda que o desenvolvimento da expressão escrita tenha um reflexo maior no desenvolvimento da expressão oral do que o inverso, porque a produção escrita exige uma reflexão mais demorada sobre o funcionamento da língua e a sua operacionalização do que a expressão oral. Esta, quando muito preparada, torna-se artificial e pode perder eficácia na interacção comunicativa.

A fase de execução, “correspondente à produção de texto oral segundo a sua matriz discursiva” visa “o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra” (p. 21). O desbloqueamento da expressão conseguir-se-á pela produção oral de textos públicos e formais? Para um aluno, com dificuldades em se expressar, não será mais fácil o diálogo do que o debate? Não será menos penalizador para o aluno comum - pouco informado - aprender a interpretar textos escritos do que ajuizar sobre

documentos áudio ou vídeo que mobilizam uma diversidade de linguagens em interacção, destacando ou não uma das demais?

Quanto à terceira fase, a da avaliação, “o professor deverá promover as modalidades de autoavaliação, avaliação pelos colegas e pelo professor, a partir de instrumentos adequados, de modo a que esta fase assuma uma função formativa, permitindo ao aluno situar-se face às suas aprendizagens e proceder aos eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor” (p. 21). A avaliação como reguladora da aprendizagem é um conceito incompatível com o de avaliação como medição e escalonamento, subjacente aos exames a nível nacional e aos constrangimentos de carácter aritmético para entrada no Ensino Superior.

Quanto às *Sugestões metodológicas* para a *Expressão Escrita*, considera-se que a “prática intensiva” da escrita é fundamental para a “consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos” do aluno, mas sugere-se como primordial a produção de textos utilitários que não nos parecem “motivantes e compensadores para o autor dessas produções” (p. 21).

Considera-se que as melhores metodologias para trabalhar a expressão escrita serão as que permitam o “vaivém entre a leitura e a escrita” (p. 21) e que propiciem “um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários” (p. 21). No entanto, o documento não indica que metodologias devem ser aplicadas, nem exemplifica situações, sejam elas de índole teórica ou proveniente da prática lectiva, que possam esclarecer e orientar os professores. A rubrica estabelece uma hierarquia de actividades sem as relacionar com os conteúdos e com os objectivos. Determina-se que a leitura deve ser o ponto de partida da expressão escrita e que a primeira deve ser “orientada e acompanhada no espaço da aula” (p. 21), constituindo o referencial para a elaboração do texto escrito. Define-se que o aluno deve começar por produzir textos expressivos, passando depois para os “informativos e criativos” (p. 21), finalizando o trabalho sobre a sua expressão escrita com os textos argumentativos. Ora, esta hierarquização em que se parte da leitura para a escrita expressiva, passando depois para a escrita informativa, voltando à escrita criativa para ingressar no texto argumentativo constitui também um vaivém entre a escrita criativa e a escrita formalizada que não nos parece benéfico para a aprendizagem, visto recorrer a um esquema de aprendizagem com retroactividade que favorece a dispersão e dificulta a consolidação das estruturas linguísticas. Em nosso entender, a estrutura da língua deve

ser aprendida segundo uma distribuição dos conteúdos em sequências simples, heterogêneas e não-equidistantes.

Os textos formalmente estruturados como os ditos “utilitários” (currículos, actas, reclamações) não apelam à criatividade. O texto argumentativo também é “ensinável”, recorrendo às técnicas da retórica e da oratória. O texto criativo e expressivo, embora possa ter uma forte componente intuitiva, exige uma destreza linguística que supera a reutilização das regras gramaticais, sintácticas e estilísticas.

Para escrever textos expressivos e criativos tem o aluno de conhecer, mais do que intuir, a linguagem literária e este conhecimento adquire-se pelo convívio com a mesma. Tendo em consideração que, em Portugal é a escola que, tradicionalmente, veicula essa convivência, parece-nos excessivo incluir na carga horária apenas de cento e oitenta minutos semanais, destinada ao Português no Ensino Secundário, a prática da escrita expressiva e criativa “que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva” (p. 22) com a descodificação do texto literário.

O desdobramento das actividades de escrita em três fases (planificação, textualização e revisão), recorrendo, sobretudo na última delas, à “gestão pedagógica do erro”, apresenta-se-nos como uma indicação importante para um trabalho em que se pretende valorizar “a didáctica da escrita” (p. 22). No entanto, a inexistência de tempos lectivos destinados à “prática da oficina de escrita” (p. 23) inviabiliza a construção/desenvolvimento desta competência fundamental no domínio da língua portuguesa. Especificando, o elevado número de alunos e de turmas impede os professores de assessorar com um “acompanhamento individualizado” o trabalho dos primeiros, impedindo os segundos de corrigirem o deficiente domínio que têm da escrita “de um modo planificado e sistemático” (p. 23). A correcção e reapreciação dos textos escritos por uma turma de secundário exige horas contínuas de trabalho solitário, por parte do professor, o que se torna humanamente insustentável, visto que este também precisa de tempo para planificar aulas, pesquisar matérias, seleccionar metodologias e, para além da satisfação das suas necessidades básicas enquanto cidadão, tem sempre mais do que duas ou três turmas de trabalhos para corrigir.

Todavia, o Programa confirma que a clareza na expressão e o discernimento na interpretação são fundamentais para compreender a sociedade que nos rodeia e agir adequadamente.

No que diz respeito a metodologias relacionadas com a competência de leitura, o Programa destaca “o convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas” (p. 23). O documento considera que “a compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências” (p. 23). O pressuposto do qual parte esta orientação programática não está conforme à realidade social e cultural do País.

Muitos alunos do Secundário não têm acesso facilitado a outro tipo de (in)formação que não seja a divulgada pelos meios de comunicação social. Não são, genericamente, leitores autónomos e motivados. Assim sendo, percorrer as três etapas propostas pelo Programa para o acto de ler (p. 24) é uma tarefa relegada ao estritamente necessário para permitir as leituras funcional, analítica e crítica. A extensão do Programa não permite que seja trabalhada a leitura recreativa que constitui a plataforma de acesso ao prazer de ler e, conseqüentemente, de interpretar.

Quando a esmagadora maioria dos alunos não gosta de ler, basear a escolha das leituras a realizar nos “gostos pessoais do aluno” (p. 25) é promover uma actividade baseada num pressuposto inexistente. Para cumprir o estimulado, não basta aos professores constituírem-se “como entidade facilitadora de práticas de leitura” (p. 26), têm de construir a premissa de que o Programa parte: o gosto pela leitura.

As propostas de “apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos”, veiculadas pelo Programa não correspondem à finalidade de transformar o aluno num “leitor activo”. São actividades que revelam a capacidade que o aluno tem de recolher e seleccionar informação, principalmente de carácter estrutural. Não demonstram que o aluno compreendeu e interpretou o que leu. As actividades propostas não contrariam a tendência para a iliteracia, pelo contrário, fomentam a ilusão de possuir uma competência linguística que verdadeiramente não se possui. A quantidade de informação aprendida é mais importante do que a capacidade de compreender e seleccionar as mensagens dessa mesma informação? Não serão as actividades propostas contraproducentes à constituição do raciocínio autónomo e crítico dos alunos?

No que diz respeito às *sugestões metodológicas* propostas para o estudo do *Funcionamento da Língua*, o Programa considera que nesta componente se deve “aliar a prática à reflexão sobre a estrutura” da língua, constituindo-se esta aliança “como condição indispensável para o aperfeiçoamento do [seu] uso” (p. 26). Insolitamente, a Portaria n.º 14888/2004, de 24 de Dezembro decretou a leccionação duma nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário, a partir do ano lectivo de 2004-2005, desvinculando alunos e professores da referência gramatical comum: a da Nomenclatura Gramatical Portuguesa, estabelecida pela Portaria n.º 22664/1967, de 28 de Abril. A reflexão sobre a prática e estrutura da língua foi necessariamente substituída pela leccionação de conteúdos que reformulavam os conceitos e as estruturas linguísticas sobre os quais se estruturara o pensamento dos alunos do Secundário.

A Portaria n.º 14888/2004 implicou o ajustamento a uma gramática desconhecida com os resultados de que as Portarias n.º 1147/2005, de 08 de Novembro e n.º 476/2007, de 18 de Abril dão prova.

A este propósito, Maria Alzira Seixo referiu num ensaio, intitulado *A nova terminologia linguística*: “A TLEBS dirige a taxinomia da língua para raciocínios tecnicistas e funcionais, com uma óptica exclusivista e auto-suficiente que, não dialogando com áreas centrais do pensamento humanístico, estreita a compreensão gramatical. (...) Deve-se ponderar sobre o que tal alteração radical dará, e sobre a dificuldade da sua adopção imediata pelos docentes, passível de formulações incorrectas. E, sendo a TLEBS norma racionalizadora do ensino e não uma lei, admitamos que, se der azo a incorrecções, ninguém pode obrigar um professor a ensinar mal! Esta questão é de interesse público (...) condiciona formas de lidar com a língua, incidindo em modelos de pensamento e, logo, da actuação em sociedade”.

A sexta secção, da *Apresentação*, refere que os recursos a serem utilizados devem seguir dois tipos de suporte: o suporte áudio/vídeo/multimédia e o suporte papel. Os documentos foram ordenados segundo a seguinte tipologia: documentos didácticos, documentos dos *media*, documentos multimédia, documentos literários, documentos escolares e profissionais e documentos de consulta. Os documentos multimédia estão representados com os *CD-roms* e a *Internet*; enquanto os escolares e profissionais estão-no em suporte papel e exemplificados como regulamentos, declarações, requerimentos, instruções de uso e relatórios.

A tipologia apresentada parece assentar mais no propósito com que é utilizado o recurso do que nas características do mesmo, propriamente ditas. A *internet* é catalogada em três tipologias diferentes: como documento didáctico, multimédia e de consulta. Contrariamente ao que seria de esperar, não se apresenta como recurso a presença do aluno numa sala de teatro, numa exposição ou num local significativo para a caracterização duma época literária ou para a explicação de determinado conceito.

Privilegia-se, como recurso, o visionamento da peça de teatro filmada ou a leitura da peça escrita e das críticas a espectáculos à experiência estética, vivenciada directamente pelos alunos. O pragmatismo do Programa desvanece-se quando privilegia, nos recursos sugeridos, uma relação mediada pelo filme, ou pela crítica, entre o teatro, ou o livro, e os alunos. Não será esta mediação uma forma de distanciamento ao objecto de desejo? Como motivar para a língua se afastarmos os alunos das manifestações vivas da literatura e dos espaços onde elas ocorrem?

A secção *Indicações gerais sobre avaliação*, ponto sete da *Apresentação do Programa*, pretende inscrever a avaliação das aprendizagens num paradigma qualitativo e prático, impossível de sustentar com o tempo atribuído à disciplina, isto é, 60 blocos por ano lectivo, enquanto todas as outras disciplinas do Ensino Secundário com exame no 12.º ano têm três blocos de 90 minutos por semana. Perante as condicionantes do exame e do tempo, a preocupação dos professores recai no ensino e aprendizagem de conteúdos no domínio da Leitura (obras de escritores e respectivos aspectos indicados no Programa) bem como na revisão e aprendizagem de conteúdos gramaticais, ficando subvalorizado, na aula, o ensino da Escrita, que exige muito tempo de realização e correcção, conforme já foi referido. A prática da Escrita fica limitada a indicações genéricas, de carácter mais teórico do que prático, o que não faculta aos alunos a exercitação necessária ao bom desempenho no exame escrito, realizado a nível nacional.

Conceptualmente, a secção *Indicações gerais sobre a avaliação* inscreve-se num pluralismo metodológico que permite o aperfeiçoamento, quando solicita “a recolha de informações, que serão utilizadas na melhoria da qualidade da formação, do processo e dos instrumentos” e afirma que “a avaliação em Língua Portuguesa deve gerar uma dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem que passe pela perspectiva de consciencialização e participação, zele, em termos de eficiência, pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças” (p. 33) mas contraria o pressuposto anterior, quando define o processo avaliativo como

“determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais” (p. 30), e recorre a instrumentos de avaliação claramente quantificadores como as listas de verificação e as escalas de classificação “ (numéricas, de frequência e descritivas) onde constem os critérios de desempenho, tais como as competências linguística, discursiva e sociolinguística” (p. 31).

Outra incongruência entre o estipulado pelo Programa e o estipulado pela Portaria 1322/2007, de 4 de Outubro, diz respeito aos critérios de avaliação. Segundo o Programa, a oralidade e a escrita “requerem (...) uma avaliação equitativa” (p. 32), mas a Portaria 1322/2007 atribui um peso de 25% à oralidade, no final de período. Por outro lado, a classificação atribuída no exame nacional avalia apenas as competências da expressão escrita, desvalorizando os alunos que são “locutores eficazes” e “ouvintes críticos” (p. 18).

Considerando como último ponto de análise a terceira parte, intitulada *Desenvolvimento do Programa*, verificamos que esta se distribui por duas secções: a dos *Conteúdos* e a da *Gestão do Programa*.

Os quadros referidos na quarta secção, da *Apresentação do Programa*, relativos à *Visão geral dos conteúdos* foram retomados nesta primeira secção, da terceira parte, mas repartidos por rubricas correspondentes a cada um dos três anos curriculares. Os conteúdos processuais deixaram de constituir um bloco comum aos três anos de ensino e passaram a ser descritos em pareceria com as competências nucleares a que dizem respeito. Exclui-se desta asserção o *Funcionamento da Língua*, competência nuclear em que se discriminam, apenas, os conteúdos declarativos. Os conteúdos declarativos repetem, em cada rubrica, ou ano curricular, o constante na *Visão geral dos conteúdos*, acrescentando directivas temáticas e orientações de carácter metodológico destinadas ao professor.

A fim de ilustrar o que acabámos de referir, poderíamos enumerar as alterações verificadas entre a segunda e a terceira parte do Programa ou, mais concretamente, entre a quarta secção da segunda parte e as rubricas da primeira secção da terceira parte do programa. Todavia, o nosso trabalho limita-se à análise da correlação entre as orientações programáticas e a prática docente na Sequência 2, do Programa de 12.º ano, pelo que limitámos a exemplificação da ocorrência ao ano curricular em estudo.

Os quadros que se seguem dão conta das alterações referidas nos parágrafos anteriores.

Conforme se pode verificar no quadro 21 a *Compreensão e Expressão Oral* constituem uma competência única na *Visão Geral do Programa*, mas, na parte destinada aos *Conteúdos*, esta competência é desdobrada em duas, com conteúdos processuais distintos.

Na realidade, o desdobramento não passa de uma divisão dos conteúdos processuais apresentados na *Visão Geral* pelas competências de compreensão e expressão, enunciadas nos *Conteúdos*. Assim, as actividades e estratégias de escuta constituem os conteúdos processuais da compreensão oral e o registo de notas e as actividades de estruturação da oralidade são integradas nos conteúdos processuais da expressão oral.

Quadro 21
Comparação entre os conteúdos processuais da Compreensão e Expressão Oral
(Programa, 12-16, 43 e 44)

Programa	Visão geral 2.4. do Programa	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3. do Programa	
Competência Nuclear	Compreensão e Expressão Oral	Compreensão Oral	Expressão Oral
Conteúdos processuais	Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta/visionamento - Pós-escuta/visionamento Estratégia de escuta: <ul style="list-style-type: none"> -Global -Selectiva -Pormenorizada Registo de notas	Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta/visionamento - Pós-escuta/visionamento Estratégia de escuta: <ul style="list-style-type: none"> -Global -Selectiva -Pormenorizada Registo de notas	Estruturação da actividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> . <u>Planificação</u> <ul style="list-style-type: none"> -construção do tópico -determinação da situação e objectivos de comunicação -determinação do tipo de discurso e de texto -elaboração de um plano-guia . <u>Execução</u> <ul style="list-style-type: none"> -construção do enunciado (continuidade, progressão, coesão, coerência), de acordo com o plano elaborado . <u>Avaliação</u> <ul style="list-style-type: none"> - utilização de instrumentos de auto e hetero-avaliação

Para além desta divisão, procedeu-se a uma ampliação da mancha gráfica, clarificando a terminologia metodológica, através de definições conceptuais, nomeadamente de “pré-escuta” ou “escuta global” entre outras, e acrescentando directrizes quanto à implementação das estratégias em sala de aula.

Perante o exposto, a apresentação global dos conteúdos processuais relativos à oralidade perde funcionalidade, no corpo do Programa, e reforça a ideia de redundância informativa.

A comparação entre os conteúdos processuais da *Expressão Escrita*, que apresentamos no quadro 22, evidencia o retomar, nos *Conteúdos*, da clarificação da nomenclatura utilizada na *Visão Geral*. A coluna da direita mais não faz do que determinar as acções a serem desenvolvidas, de acordo com a estruturação em planificação, textualização e revisão, estipuladas na coluna da esquerda.

Quadro 22
Comparação entre os conteúdos processuais da Expressão Escrita
(Programa, p. 12-16, 45)

Competência Nuclear: Expressão Escrita	Visão Geral, 2.4. do Programa	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3. do Programa
Conteúdos Processuais	Estruturação da actividade de produção em três etapas: – Planificação – Textualização – Revisão . Elaboração de apontamentos	Estruturação da actividade em três etapas: . Planificação – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia . Textualização – construção linguística da superfície textual (continuidade; progressão; coesão; coerência) de acordo com o plano elaborado . Revisão – supervisão textual . Elaboração de apontamentos

Veja-se que as orientações dadas para as tarefas a desenvolver durante a planificação das actividades de expressão oral repetem-se na análise representada no quadro 24, o mesmo se verificando, quando compararmos os conteúdos processuais que as duas partes do Programa destinam à competência de *Leitura*.

Salienta-se que o registo de notas, referido como conteúdo processual da competência de *Leitura*, na secção *Visão Geral*, deixou de existir como estratégia de *Leitura*, na rubrica *Conteúdos*, do 12.º ano, o que pressupõe algum tipo de desencontro na produção deste documento orientador.

Quadro 23

Comparação entre os conteúdos processuais da Leitura
(Programa, p. 12-16, 46)

Competência Nuclear: Leitura	Visão Geral, 2.4, do Programa	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3. do Programa
Conteúdos Processuais	Estruturação da actividade em três etapas: – Pré-leitura – Leitura – Pós-leitura . Estratégias de leitura: – Leitura global – Leitura selectiva – Leitura analítica e crítica . Registo de notas	Estruturação da actividade em três etapas: . Pré-leitura : activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários . Leitura : construção dos sentidos do texto . Pós-Leitura : organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos Estratégias de leitura: . Leitura global : leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global . Leitura selectiva : pesquisa de informação precisa . Leitura analítica : análise pormenorizada do texto

Concluída a comparação entre as duas descrições dos conteúdos processuais destinados ao 12.º ano, procedemos ao confronto entre as dos conteúdos declarativos.

Na apresentação dos conteúdos declarativos, os autores do Programa seguiram o esquema organizacional descrito a propósito do quadro 21. O quadro seguinte, quadro 24, demonstra que a competência compreensão e expressão oral, presente na secção *Visão Geral*, é, novamente, bipartida em compreensão e expressão, distinguindo-se estas da primeira pelo facto de, nelas, os textos classificados como documentários e debates pertencerem à compreensão oral e a produção de exposições e debates pertencerem à competência de expressão oral, ambas apresentadas na rubrica *Conteúdos*.

Continua a verificar-se que conforme se transpõem os conteúdos declarativos para o chamado *Desenvolvimento do Programa* também se vão incluindo conteúdos inexistentes na *Apresentação do Programa*. A tipologia textual apresentada na *Visão Geral*, nomeadamente o documentário, o debate e a exposição, tem a sua análise, detalhadamente estruturada, a partir das indicações contidas nos *Conteúdos*. Os textos supracitados têm de ser estudados em termos de forma e de conteúdo não só na perspectiva do ouvinte como na perspectiva do produtor. O professor, se seguir escrupulosamente as indicações dadas nesta rubrica, será levado a pôr cada aluno da turma a desempenhar as funções inerentes às duas perspectivas e a ter de criar

contextos comunicacionais suficientemente diversificados para que o exercício não se transforme numa estratégia de aprendizagem por insistência e reprodução do modelo.

Quadro 24
 Comparação entre os conteúdos declarativos da Compreensão e Expressão Oral
 (Programa, p. 12-16, 43 e 44)

Competência Nuclear:	Visão Geral, 2.4. do Programa.	Conteúdos Declarativos, 12.º ano, 3.1.3. do Programa	
	Compreensão e Expressão Oral	Compreensão Oral	Expressão Oral
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreensão: - documentários (científicos, literários, históricos) - debate <ul style="list-style-type: none"> . Produção: - exposição - debate (organização e participação) 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Documentários (científicos, históricos, literários, ...) - estrutura - características <ul style="list-style-type: none"> . Debate: identificação de: <ul style="list-style-type: none"> - objectivos - tema - estrutura . <i>fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho</i> . <i>funções (moderador, secretários, participantes e observadores)</i> . <i>regulação do uso da palavra</i> <ul style="list-style-type: none"> - normas reguladoras (<i>princípios de cooperação e cortesia</i>) - argumentos e contra-argumentos - códigos utilizados (<i>linguístico, paralinguísticos, quinésico e proxémico</i>) 	Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto <ul style="list-style-type: none"> . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Exposição (<i>com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte</i>) <ul style="list-style-type: none"> - objectivos - tema - estrutura . Debate (organização): <ul style="list-style-type: none"> - objectivos - selecção do tema - previsão de recursos logísticos e humanos - estabelecimento de contactos com intervenientes - informação ao público através de vários suportes (participação): identificação de: <ul style="list-style-type: none"> - estrutura . <i>fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho</i> . <i>funções (moderador, secretários, participantes e observadores)</i> . <i>regulação do uso da palavra</i> <ul style="list-style-type: none"> - normas reguladoras (<i>princípios de cooperação e cortesia</i>) - expressão e defesa de opiniões (<i>argumentos e contra-argumentos</i>) - códigos utilizados (<i>linguístico, paralinguísticos, quinésico e proxémico</i>)

O quadro 25 ilustra a introdução de conteúdos, através da decomposição do conteúdo genérico nos elementos que o constituem. Escrever um *curriculum vitae* a partir de um modelo, previamente fornecido, não é o mesmo que produzir esse mesmo

documento, a partir da apropriação teórica dos constituintes e da aplicação, na escrita, de conceitos como estrutura, conteúdo, funções, linguagem e estilo.

O quadro seguinte demonstra que, segundo a orientação do Programa, a escrita não pode ser encarada, pelo professor ou pelo aluno, como uma actividade espontânea, mas como resultado duma reflexão metódica sobre conceitos linguísticos estruturantes.

Quadro 25
 Comparação entre os conteúdos declarativos destinados à Expressão Escrita
 (Programa, p. 12-16, 45)

Competência Nuclear: Expressão Escrita	Visão Geral, 2.4. do Programa	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3, do Programa
Conteúdos declarativos	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Curriculum vitae . Textos de reflexão . Dissertação 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos do domínio profissional: . Curriculum vitae -estrutura -conteúdo -funções -linguagem e estilo <ul style="list-style-type: none"> . Textos argumentativos/expositivos-argumentativos: . Textos de reflexão -estrutura -características . Dissertação -estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão -conteúdo -relação locutor/alocutário -estilo -tipos de argumentos -progressão temática e discursiva -conectores predominantes

A explicitação da estrutura da língua permite corrigir a expressão escrita, mas exhibe a complexidade dum instrumento que se utiliza naturalmente, obrigando os alunos à verbalização de regras nem sempre congruentes com as da gramática implícita, adquirida com a linguagem.

Os conteúdos declarativos das competências de *Leitura* e de *Funcionamento da Língua*, tanto na secção *Visão Geral* do Programa como na rubrica *Conteúdos* (12.º ano), mantêm-se totalmente coincidentes como se pode verificar nos quadros 26 e 27.

Quadro 26
 Comparação entre os conteúdos declarativos da Leitura
 (Programa, p. 12-16, 46)

Competência Nuclear: Leitura	Visão Geral, 2.4. do Programa.	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3. do Programa.
Conteúdos declarativos	<p>.O verbal e o visual - a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (argumentativa e crítica)</p> <p>Textos: . Textos informativos diversos . Textos líricos . leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos - Ortónimo - o fingimento artístico - a dor de pensar - a nostalgia da infância - Heterónimos - Alberto Caeiro - a poesia das sensações - a poesia da natureza - Ricardo Reis - o neopaganismo - o Epicurismo e o Estoicismo - Álvaro de Campos - a Vanguarda e o sensacionismo - a abulia e o tédio</p> <p>. Textos épicos e épico-líricos Camões e Pessoa: Os Lusíadas e Mensagem - Os Lusíadas - visão global - mitificação do herói - reflexões do Poeta: críticas e conselhos aos Portugueses - Mensagem - estrutura e valores simbólicos - o sebastianismo e o mito do Quinto Império - relação intertextual com Os Lusíadas</p> <p>. Textos de teatro . leitura literária: Felizmente Há Luar, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) - modo dramático - paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão - valores da liberdade e do patriotismo - aspectos simbólicos</p> <p>. Textos narrativos e descritivos . leitura literária – Memorial do Convento de José Saramago (leitura integral) - categorias do texto narrativo - estrutura - dimensão simbólica/histórica - visão crítica - linguagem e estilo</p> <p>. Textos para leitura em regime contratual</p>	<p>O verbal e o visual - a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (argumentativa e crítica)</p> <p>Textos: . Textos informativos diversos . Textos líricos . leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos - Ortónimo - o fingimento artístico - a dor de pensar - a nostalgia da infância - Heterónimos - Alberto Caeiro - a poesia das sensações - a poesia da natureza - Ricardo Reis - o neopaganismo - o Epicurismo e o Estoicismo - Álvaro de Campos - a Vanguarda e o sensacionismo - a abulia e o tédio</p> <p>. Textos épicos e épico-líricos Camões e Pessoa: Os Lusíadas e Mensagem - Os Lusíadas - visão global - mitificação do herói - reflexões do Poeta: críticas e conselhos aos Portugueses - Mensagem - estrutura e valores simbólicos - o sebastianismo e o mito do Quinto Império - relação intertextual com Os Lusíadas</p> <p>. Textos de teatro . leitura literária: Felizmente Há Luar, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) - modo dramático - paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão - valores da liberdade e do patriotismo - aspectos simbólicos</p> <p>. Textos narrativos e descritivos . leitura literária – Memorial do Convento de José Saramago (leitura integral) - categorias do texto narrativo - estrutura - dimensão simbólica/histórica - visão crítica - linguagem e estilo</p> <p>. Textos para leitura em regime contratual</p>

Quadro 27

Comparação entre os conteúdos declarativos do Funcionamento da Língua
(Programa, p. 12-16, 47)

Competência Nuclear: Funcionamento da língua	Visão Geral, 2.4. do Programa.	Conteúdos – 12.º ano, 3.1.3. do Programa
Conteúdos declarativos	<ul style="list-style-type: none">. Pragmática e Linguística textual- Texto (continuidade; progressão; coesão; continuidade)- Tipologia textual. protótipos textuais <ul style="list-style-type: none">. Consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º Anos	<ul style="list-style-type: none">. Pragmática e Linguística textual- Texto (continuidade; progressão; coesão; continuidade)- Tipologia textual. protótipos textuais <ul style="list-style-type: none">. Consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º Anos

A secção dois, da terceira parte do Programa, intitula-se *Gestão do Programa* e é constituída por um texto introdutório e três rubricas onde encontramos o programa de cada ano curricular, dividido em dois grupos de cinco sequências de ensino-aprendizagem, destinadas aos 10.º e 11.º anos, e um de quatro, destinado ao 12.º ano.

O texto introdutório foca, maioritariamente, dois aspectos: a estruturação dos anos por sequências de ensino-aprendizagem e a explicitação dos conceitos de “conteúdo previsível” e “potencial” da competência nuclear *Funcionamento da Língua*.

No atinente ao primeiro aspecto, a *Gestão* destaca a necessidade de um “módulo inicial destinado a aferir as competências dos alunos à entrada do 10.º Ano” (p. 49). No entanto, não encontramos o enquadramento desse módulo como sequência 0, por exemplo, nas sequências propostas para o 10.º ano.

O Programa prevê que o “resultado da aferição demonstre inequivocamente a ausência dessas competências” mas remete para o professor, individualmente, a responsabilidade de suprir essa deficiência: “deverá o professor encontrar os meios e os instrumentos para tornar os alunos aptos a trabalhar no âmbito dos objectivos e dos conteúdos do 10.º ano” (p. 49).

Quanto à sequencialização, propriamente dita, o Programa limita-se a referir que esta segue “um critério de progressão” e “assume-se como uma proposta de organização da actividade lectiva, que não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma sugestão que poderá servir de referência à gestão do Programa a fazer pelos professores” (p. 49).

Os restantes parágrafos do texto referem-se à leccionação previsível de “conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem” e potencial de “itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas” numa gramática cuja

terminologia será aprovada pela Portaria 14888/2004, de 24 de Dezembro, isto é, dois anos depois.

A sequencialização do Programa é feita, ao longo dos três anos curriculares, com recurso a tabelas onde a informação é distribuída, horizontalmente, em quatro linhas principais.

A primeira linha indica as “competências visadas”, na sequência; a segunda linha explicita os objectivos da sequência, sem os relacionar com os definidos no nível de decisão anterior; a terceira enumera os conteúdos, onde mistura o que até este ponto era referido como competências nucleares com os tipos de texto, considerados conteúdo declarativo; a última linha apresenta “sugestões de actividades”, repetindo, neste ponto, o que constava, no Programa, como conteúdo processual.

As competências a que nos referimos no parágrafo anterior estão subdivididas em três categorias: de comunicação, estratégicas e de formação para a cidadania.

As *competências visadas* não estão articuladas com as ditas nucleares (*Leitura, Compreensão Oral, Expressão Oral e Escrita, Funcionamento da Língua*) que surgem integradas nos conteúdos e articuladas com temas e actividades a desenvolver, conforme se prefigurou no penúltimo parágrafo.

No que respeita à primeira categoria, “competências de comunicação visadas”, o conhecimento implícito da língua leva-nos a considerar que englobam as denominadas competências “linguística, discursiva/textual e sociolinguística” (p. 60), embora se possam fazer outras leituras. O texto do Programa separa estas competências das competências nucleares que surgem integradas na caixa destinada aos conteúdos.

No que respeita à segunda categoria, “competências estratégicas visadas”, enumeram-se entre cinco e dezasseis actividades a desenvolver, algumas reiteradas no item “sugestões de actividades”, ou nos conteúdos a leccionar, pelo que se induz que as “competências estratégicas visadas” são uma simples, e talvez aleatória, listagem de actividades para desenvolver dentro e fora da sala de aula.

Finalmente, na(s) “competência(s) visada(s) [de] formação para a cidadania”, estipulam-se comportamentos de carácter social e individual, sem propostas de “operacionalização” dos mesmos.

Independentemente de não compreendermos se a relação entre a competência de comunicação e a estratégica é uma relação de inclusão ou complementaridade, é visível que o professor deve fornecer ao aluno competências linguísticas e estratégicas, isto é, o professor deve ensinar ao aluno não só a dominar a oral e a escrita, como

também a ser capaz de recorrer a estratégias que lhe permitam resolver os seus próprios problemas de aprendizagem. Espera-se, pois, que o professor de Português tenha conhecimentos não só na sua área de especialidade, como também na esfera da psicologia, nomeadamente, sobre os processos cognitivos da aprendizagem, apropriação e gestão individual dos mesmos e que utilize esses saberes para “levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros” (p. 10)

A articulação entre os objectivos estabelecidos na apresentação do programa e os definidos nas sequências também não é evidente.

Ao longo do ciclo, os alunos têm, em média, e por sequência, cerca de vinte objectivos para atingir, aparecendo estes desarreigados dos conteúdos e das propostas de actividades presentes em cada sequência. Os conteúdos expandem-se ou restringem-se, conforme os casos, nas sequências posteriores à panorâmica global dos conteúdos processuais e declarativos, e o seu significado oscila entre o conceito de *conteúdo* e o de *proposta de actividade*, quando surge integrado na estrutura da sequência.

Exemplificando o que entendemos como *expansão* e *limitação* dum conteúdo, encontrámos, na Sequência 2, que pretendemos analisar na componente empírica da dissertação, o seguinte fenómeno: na listagem geral de conteúdos processuais e declarativos, o documentário é apresentado como conteúdo da competência nuclear, na *Compreensão Oral*, e desmembra-se em documentário científico, histórico, literário, devendo ser analisado de acordo com a sua estrutura e características; na Sequência 2, do 12.º ano, o documentário é um dos conteúdos da *Compreensão Oral* a par de excertos de filmes e registos áudio e audiovisuais.

Não se indica qual destes “conteúdos da compreensão oral” será o mais adequado aos objectivos propostos que incluem “utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes”, “aplicar regras de tomada de notas” e “organizar a informação recolhida” (p. 61).

Também não se explica como é que uma competência nuclear passa a conteúdo, nem se esclarece por que motivo se privilegia o documentário e os excertos de filmes para desenvolver a compreensão oral e se limita *Os Lusíadas* e a *Mensagem* à leitura literária.

Em termos grosseiros – visto que a discriminação de conteúdos diverge entre a *Visão Geral*, a listagem de *Conteúdos*, processuais e declarativos, segundo as competências nucleares de cada ano curricular e a listagem de conteúdos, fornecida em cada uma das sequências – cada aluno, em cada aula, tem de atingir dois objectivos, desenvolver/adquirir duas competências – sejam elas de comunicação, estratégicas ou

de formação para a cidadania –, e de três em três aulas, acrescentar a estas tarefas, a aprendizagem dum conteúdo novo.

A *Gestão do Programa* não prevê aulas para consolidação e revisão de conteúdos leccionados, avaliação, oficinas de escrita e exploração dos contratos de leitura, tarefas inerentes ao acto pedagógico e previstas no programa como actividades “a desenvolver ao longo do ano e ciclo”.

Referimos, ainda, que as competências de comunicação se repetem em todas as sequências, mas as estratégicas e de formação para a cidadania sofrem alterações.

Genericamente, na *Apresentação Geral dos Conteúdos*, o Programa integra quarenta e oito conteúdos relativos à *Compreensão e Expressão Escrita*, vinte e sete relativos à *Leitura*, onde se incluem quatro obras literárias de leitura integral obrigatória e as leituras contratuais, e onze relativos ao *Funcionamento da Língua*, mas estes transformam-se em vinte e cinco conteúdos processuais e quarenta e oito declarativos para a *Compreensão Oral*, dezoito processuais e cinquenta e sete declarativos para a *Expressão Oral*, vinte e um processuais e setenta e oito declarativos para a *Expressão Escrita*, dezoito processuais e cento e dois declarativos para a *Leitura*, e, finalmente, sessenta declarativos para o *Funcionamento da Língua*, quando analisamos o *Desenvolvimento do Programa*. Emerge desta contagem a transformação de oitenta e seis conteúdos em quatrocentos e trinta, perdendo-se o leitor no número de repetições e alterações conceptuais que os conteúdos vão sofrendo desde a *Apresentação do Programa* à sua esquematização, em sequências, no ponto 3.2, do *Desenvolvimento do Programa*.

Salientamos ainda que o Programa recomenda que os contratos de leitura, constituídos por obras de leitura integral, sejam estabelecidos trimestralmente entre professor e aluno, o que determina um acréscimo de nove ou mais obras a serem lidas até ao final dos três anos do Ensino Secundário.

A função reguladora do ensino-aprendizagem encontra-se distorcida, pois considera-se que “o processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educativos” (p. 29), mas não se estabelece qualquer tipo de hierarquia ou prioridade entre os mesmos. Estipula-se que “o comportamento dos intervenientes face a estes objectivos” (p. 29) deve ser equacionado, mas valorizam-se os exercícios de escolha múltipla, associação, verdadeiro e falso, em detrimento da

interpretação, do ensaio, da dissertação que activam os domínios das aprendizagens complexas.

Esta decisão da tutela é comprovada pela distribuição da cotação nos exames nacionais, onde 25% da cotação total é dedicada a estes itens que constituem o Grupo II, dos exames de Português de 12.º ano, a partir de 2008. Nestes exames, o peso atribuído à produção escrita duma reflexão, dum comentário ou dum parecer “fundamentado com dois argumentos, ilustrados pelo menos com um exemplo significativo”, no dizer dos enunciados do Grupo III dos referidos exames, é igual ao atribuído aos exercícios de reconhecimento e identificação de informação/conteúdos do Grupo II. Salienta-se ainda que dos 5 valores atribuídos ao Grupo II, cerca de 3 são atribuídos, maioritariamente, a perguntas de dedução lógica ou de selecção de informação, partindo dum texto-fonte.

A valorização da competência comunicativa no *Programa de Português* é irrefutável, mas a avaliação que se pratica, ao longo do Ensino Secundário, tem como objectivo a obtenção de resultados satisfatórios num exame escrito a nível nacional, o que não contempla a subjectividade inerente ao acto de ensinar, nem reconhece, na avaliação, a simples recolha de dados informativos sobre processos e produtos de aprendizagem.

A planificação “da produção oral e escrita”, finalizando com a reestruturação do que se fez, conteúdo processual recorrente no Programa de Português, sugere um modelo de aprendizagem centrado no aluno e dependente do seu ritmo e da sua capacidade de aprender, todavia verificou-se, nesta análise, que a teorização construtivista do Programa enferma duma conceptualização linear e unidireccional do ensino que, reforçada pelo discurso legislativo, exige à escola a resolução dum paradoxo: a homogeneização dos indivíduos, fomentando o particular e respeitando a heterogeneidade.

Na verdade, o Artigo 12.º, do Despacho 13599, de 28 de Junho de 2006, com as actualizações feitas pelo Despacho 17 860, de 13 de Agosto de 2007, incumbe a escola de assegurar a “ocupação plena de tempos escolares” dos alunos, criando mecanismos que assegurem o “cumprimento do currículo e dos programas de cada disciplina”, enquanto os pontos 8 e 9, do Artigo. 10.º, do mesmo Despacho, referem o dever de “prestar informação [aos encarregados de educação] sobre os conteúdos programados e leccionados em cada uma das disciplinas, bem como o número de aulas previstas e ministradas”, no final de cada período.

A premente necessidade de cumprir o Programa revogou o peso dos constrangimentos inerentes a todo o processo de ensino e de aprendizagem, levando os professores a optarem por privilegiar a leccionação em detrimento da aprendizagem, a fim de corresponderem à imagem de profissionais cumpridores, exigida pela sistemática prestação de contas a que ficaram sujeitos nos últimos anos.

Esta metodologia não prevê a diversidade de ritmos de aprendizagem activada pelo ensino individualizado e cooperativo que as metodologias preconizadas na legislação referente à reorganização curricular (Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro, Lei 49/2005, de 30 de Agosto e Lei de Bases) do Ensino Secundário e que próprio Programa propõe. O professor depara-se, neste ponto, com um dilema quanto às suas decisões pedagógicas: que metodologia escolher? A que é proposta pelo Programa ou a que é estipulada pelos despachos, ainda que dificilmente conciliável com as anteriores disposições legislativas?

A “dinâmica inovadora e participada” (p. 5) a que se refere o Programa, a prática e exercitação das competências comunicativas, que preparariam “a inserção plena do aluno na vida social e profissional”, promovendo “a educação para a cidadania”, pois o aluno é um “sujeito que se estrutura” e que “constrói a sua identidade através da linguagem” (p. 3) ficam condicionadas pela perspectiva pragmática deste Programa, à redacção de textos utilitários, reproduzindo estereótipos, que se nos afiguram sem “valor significativo para o aluno” (p. 21), uma vez que não espelham a individualidade do subscritor.

Por seu lado, o “contrato de leitura”, que pretende estimular “o convívio com os textos literários”, força o aluno a definir metas de leitura literária, o que contraria o aspecto lúdico-motivador da metodologia proposta pelo Programa.

Sob a capa do progresso educativo encontrámos directrizes confusas, inarticuláveis com o cumprimento das prescrições de carácter legal.

Esta ambiguidade, na interpretação do que se pretende, tem consequências na forma como se gerem os conteúdos e as aulas propriamente ditas.

Planificar de forma coerente, lógica e hierarquizada a diversidade de matérias, que os conteúdos destas quatro competências nucleares exigem revela-se uma tarefa morosa em trabalho de pesquisa (não se referem os “conteúdos processuais para a leccionação dos conteúdos declarativos atinentes ao funcionamento da língua), difícil quanto à obtenção e tratamento dos documentos de análise (documentários e filmes

que exigem a existência, nas escolas, de professores com formação especializada e de programas informáticos de edição de imagem e vídeo, material de gravação e projecção audiovisual para produzirem e adequarem esses materiais para análise em sala de aula), penosa no que diz respeito à hierarquização e encadeamento lógico da heterogeneidade de conteúdos, perspectivados para uma compreensão imediata quando as competências de *Leitura, Compreensão Oral e Expressão Escrita* requerem o estudo da língua, salientando a importância reguladora da leitura e da escrita como garantias de “acesso a um capital cultural comum”, capazes de conduzir à “procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos” (p. 5).

Este último aspecto é premente, nas competências a desenvolver na disciplina de Português, pois é transversal ao currículo e passa pela compreensão e uso adequado “das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem” (p. 8), todavia as “referências culturais diversas” (p. 25) são fornecidas pelo professor e é este que suscita e estabelece as linhas de comparação e confronto com os textos lidos pelos alunos, durante a escolaridade, referindo obras contemporâneas à leccionação dos conteúdos ou apelando a vivências nem sempre partilhadas por todo o grupo-turma.

A leitura analítica do texto literário parece-nos fundamental para o domínio da significação da linguagem e para preparar a análise crítica de textos informativos, publicitários, discursos políticos e argumentativos. Também consideramos que a referência ao contexto histórico-cultural em que os textos foram produzidos é determinante para a compreensão dos mesmos. Sem o devido enquadramento histórico, a relevância de determinadas mensagens pode diluir-se pela banalização ou até desactualização das temáticas focadas.

A inclusão, no desenvolvimento da competência linguística, de objectivos transversais que, embora implícitos na relação pedagógica como relação social, saem da esfera da disciplina, tais como modificar comportamentos de carácter cívico, incutir estratégias de aprendizagem e hábitos de estudo, parece-nos forçado e ambicioso para uma sala de aula.

No entanto, o estudo da literatura pode permitir ao aluno confrontar-se consigo, desde que ele domine o texto e seja capaz de ajuizar sobre o mesmo. Esse confronto implica que os alunos sejam ensinados a ler, compreender e interpretar os textos literários de referência, estimulados a expressarem-se de forma objectiva, mas também expressiva e criativa, tarefas árduas, por si mesmas e que exigem do professor

uma função de mestre que valoriza o saber pelo saber e inicia o aluno na luta contra o hermetismo comunicativo fundamentado mais na ignorância do que no rebusque linguístico ou literário.

A concepção massificadora da escola, embora tenha permitido o acesso igualitário à escolaridade, não compensou os alunos social e economicamente desfavorecidos, fornecendo-lhes estratégias de compensação contra as desvantagens culturais de que são portadores. Sob a capa da neutralidade e do igualitarismo, a escola de massas acentuou as desigualdades ao desvalorizar a influência desta desvantagem no desempenho acadêmico dos alunos.

Alunos educados no uso da língua como uma mera ferramenta na interação social são os mesmos que não aprenderam a gostar de ler, não conseguiram desenvolver raciocínios complexos, e apesar de alfabetizados mantêm baixos níveis de literacia.

CAPÍTULO 3

Das orientações curriculares às percepções das práticas docentes

“No mundo da educação, da economia política, da vida intelectual, tudo se passa como se os desprezadores, os pregadores do caos, tivessem mais facilidade de se fazerem ouvir do que aqueles que tentam levar a cabo experiências novas e, precisamente desse modo, fazer mudar as coisas.”

George Steiner e Cécile Ladjali, 2005, p.22.

Como vimos no capítulo anterior, o *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* apresenta grande minúcia, estipulando directrizes para cada uma das unidades didácticas (sequências). Assim sendo, numa primeira abordagem, dir-se-ia que o trabalho dos professores ficaria facilitado e tenderia a convergir, a uniformizar-se pelo facto de terem acesso a orientações que se apresentam de forma prescritiva.

O conhecimento directo que, como professora, temos da aplicabilidade do Programa à prática lectiva indica-nos, no entanto, problemas vários. O elevado número de objectivos a atingir, a dificuldade de encontrar uma afinidade lógica entre conteúdos, a diversidade de metodologias propostas e o pouco tempo lectivo disponível colocam problemas de gestão lectiva, aos quais se juntam aqueles que decorrem das necessárias adaptações às realidades da escola, das turmas e da individualidade dos alunos.

Assim, parece-nos justificável investigar de modo mais aprofundado *para que se ensina e como se ensina*, no nível Secundário, *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e a *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

E porquê escolher o ensino destas duas obras? Porque, para além da relevância incontestável dos referidos autores na história da literatura portuguesa, são de inegável pertinência como conteúdos de aprendizagem, pois requerem a activação de

competências cognitivas, linguísticas e morais dos jovens entre os quinze e os dezoito anos.

Efectivamente, estes autores possuem os requisitos necessários para se trabalhar, no plano didáctico, o desempenho linguístico e desenvolver raciocínios complexos, tanto numa perspectiva diacrónica como sincrónica. Se por um lado, Camões remete para uma estrutura linguística erudita, para um vocabulário arcaico e para um falar profusamente clássico, Pessoa suscita uma conceptualização intrincada através dum vocabulário simples e duma revitalização das possibilidades da estrutura da língua, permitindo integrar, em sintonia, o clássico e o vanguardista. Atrevemo-nos, pois, a afirmar que, como recursos inesgotáveis, não podem deixar de ser marcantes no percurso académico dos alunos, porque, além do já acima referido, os obriga a rever a sua relação com o conhecimento e a cultura, em geral.

Estes argumentos justificam que, em relação aos aspectos que enunciámos – *para quê e como ensinar* –, se investiguem pormenorizadamente as orientações programáticas para a leccionação das referidas obras, bem como a planificação que os professores do Secundário fazem da Sequência 2, onde consta esse estudo, e ainda a forma como os professores põem em prática a planificação feita, em grupo disciplinar.

Em concreto, pretendemos concretizar quatro objectivos:

1. identificar as orientações programáticas para o ensino da Sequência 2;
2. identificar as orientações de planificação feitas ao nível da escola para ensinar essa Sequência;
3. averiguar as percepções que professores têm das orientações curriculares e do seu ensino no quadro da Sequência 2, a partir das suas planificações individuais;
4. comparar as orientações programáticas e de planificação ao nível da escola e a percepção de professores no quadro da Sequência 2.

Delineados estes objectivos, desenvolvemos um estudo em três fases, com carácter complementar.

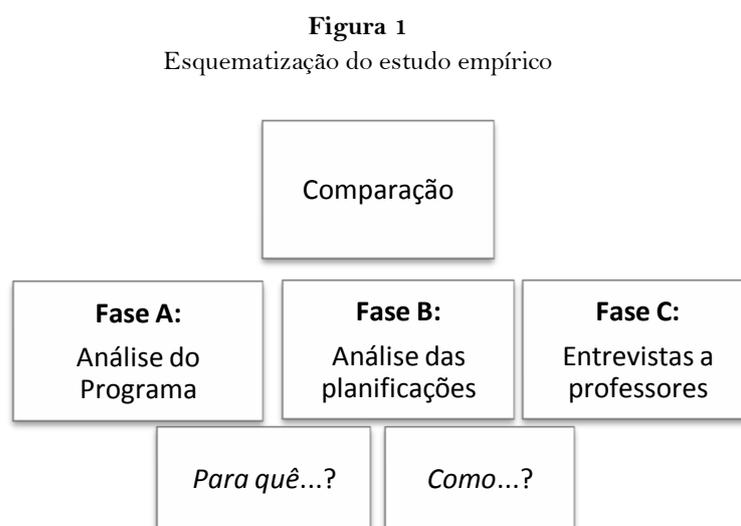
- Fase A, que se traduziu na análise específica das orientações programáticas atinentes à matéria em estudo. Fase esta que foi desenvolvida em dois momentos: num primeiro momento, debruçámo-nos sobre as indicações gerais, disseminadas por vários pontos do Programa, e num segundo

momento detivemo-nos nas indicações específicas para o ensino da Sequência 2.

- Fase B, que se traduziu na análise de planificações anuais e trimestrais realizadas por professores de Português para o ensino da Sequência 2.
- Fase C, que se traduziu numa entrevista a professores para averiguar o modo como eles percebem as orientações curriculares, e a sua prática em sala de aula relativamente à Sequência 2.

A informação recolhida nestas três fases, conduzidas por duas perguntas – *para quê ensinar e como ensinar* –, permitiu-nos comparar as orientações constantes no programa e em planificações para a Sequência 2 e estas com as percepções dos professores sobre o trabalho que desenvolvem ao leccionar os conteúdos atinentes a esta Sequência.

O percurso investigativo efectuado está patente no seguinte esquema:



Acresce referir que o estudo que a seguir descrevemos, de carácter exploratório, com recurso a uma abordagem eminentemente descritiva, pretende constituir-se como ponto de partida para outras análises mais aprofundadas, cuja realização consideramos fundamental para asseverar mudanças qualitativas no ensino da literatura portuguesa e da língua materna.

De referir, ainda que para sistematização e interpretação dos dados valemo-nos da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1991; Estrela, 1984).

3.1. Fase A: Orientações programáticas

Considerando que o Programa deve sustentar as decisões dos professores acerca do *para que* ensinar e do *como* ensinar, atentámos, nesta fase, nas suas determinações.

Objectivos

Especificando os objectivos que nos guiaram nesta fase:

- identificar as orientações programáticas gerais – *para que* ensinar e *como* ensinar – relativas à Sequência 2;
- identificar as orientações programáticas específicas – *para que* ensinar e *como* ensinar – na Sequência 2;

Corpus

O *corpus* que suporta esta fase é o próprio Programa nas páginas dedicadas à sua *Introdução* (p. 2-12), *Apresentação* (p. 15-32) e *Desenvolvimento* (p. 43-49) e o excerto relativo à leccionação da Sequência 2, incluso no ponto 3.2.3 (p. 61).

Instrumento e metodologia

Para analisar esse *corpus* construímos uma grelha com quatro entradas verticais – três para registo de excertos (*Introdução*, *Apresentação do Programa*, *Desenvolvimento*) e, a quarta, para o número de ocorrências – e duas horizontais – a primeira para a pergunta *para quê* e a segunda para a pergunta *como*. Na intersecção destas entradas registámos as ocorrências que constituíam respostas a estas perguntas, ou seja, indicações sobre as razões para a leccionação dos conteúdos e sobre os métodos a utilizar (quadro 28).

Quadro 28

Grelha de recolha e análise de dados

Corpus	Introdução	Apresentação	Desenvolvimento	N.º de ocorrências
<i>Para quê</i>				
<i>Como</i>				

Dados apurados e sua interpretação

Depois de lermos todo o material, num primeiro momento, submetemos à grelha elaborada todos os excertos do Programa supracitados, exceptuando a p. 61; num segundo momento, aplicámos a mesma grelha à p. 61, onde se encontram as orientações específicas do Programa para a leccionação da Sequência 2.

Expliquemos, então, esses momentos.

No **primeiro momento**, e após termos recolhido todos os excertos do Programa que considerámos relevantes para se esclarecerem os objectivos e as metodologias para ensinar português, passámos à sua interpretação. Para tanto, procedemos à categorização desses excertos, e é com base nela que teceremos as considerações que se seguem.

Em termos de objectivos – *para quê* ensinar –, extraímos do Programa o propósito de desenvolver:

- a) *Competências linguísticas* - referentes ao uso da língua como instrumento de comunicação e de estudo. As subcategorias instituídas foram: *competência oral* e *competência escrita*;
- b) *Competências sociais* - referentes ao uso da língua como possibilidade de interacção e/ou integração social, com subcategoria da identidade cultural onde se incluíram as menções ao uso da língua como depósito e espelho de identidade nacional;
- c) *Competências de estudo* - referentes ao uso da língua como forma de adquirir métodos de estudo e de aprendizagem;
- d) *Competências cognitivas* - referentes ao uso da língua como estratégia de desenvolvimento cognitivo e numa segunda subcategoria como forma de aquisição de saber;
- e) *Competências pessoais e sociais* - referentes ao uso da língua como meio de autoconhecimento e autoformação.

A quantificação das entradas nestas categorias permitiu-nos verificar que, no Programa, apresenta-se como razão fundamental para a aprendizagem da língua materna a necessidade de se desenvolverem competências sociais e linguísticas. As primeiras são referidas 27 vezes, enquanto as segundas são referidas 25 vezes. Os conteúdos literários e o desenvolvimento cognitivo têm, entre si, um enfoque similar, mas distantes das acima referidas (cf. quadro 29).

Quadro 29

Levantamento das razões indicadas pelo Programa para ensinar Português

Ensinar Português <i>para quê?</i> Para fornecer...	N.º de ocorrências
Competências sociais (integração e interação social; identidade cultural)	23 + 4
Competências linguísticas (orais e escritas)	25
Competências de estudo (metodologias)	7
Competências cognitivas (desenvolvimento cognitivo; aquisição de conhecimento)	4+3
Competências pessoais e sociais (autoconhecimento)	4

Estes dados parecem denunciar uma perspectiva utilitária da área em causa, desvalorizando o contributo da mesma para o desenvolvimento cognitivo.

Em termos de metodologia – *como ensinar português* –, o Programa indica-nos que a língua materna deve ser ensinada:

- a) *Como meio de interação social*: referente ao uso da língua na interação em contexto social e profissional;
- b) *Como conteúdo funcional*: referente ao uso língua como estrutura linguística passível de descrição funcional, gramatical e intencional;
- c) *Como conteúdo académico*: referente à escrita e à leitura como conteúdos escolares;
- d) *Como conteúdo literário*: referente à literatura e a obras literárias reconhecidas como pertinentes para o estudo da língua materna;
- e) *Como meio de integração social*: referente à necessidade de um desempenho linguístico adequado para alcançar sucesso social e profissional.
- f) *Como meio de desenvolvimento cognitivo*: referente ao domínio da língua como forma de desenvolver o intelecto;
- g) *Como meio para a produção de textos utilitários*: referente à produção de textos utilitários como forma de apropriação dum bom desempenho linguístico;
- h) *Como meio de regulamentação do ensino*: referente à necessidade da existência de regulamentação do processo de ensino e de aprendizagem;
- i) *Como meio de formação do indivíduo*;
- j) *Como meio lúdico*.

A quantificação das entradas nestas categorias permitiu-nos verificar que o Programa destaca a interação social como método primordial de leccionação, sendo referida 32 vezes, seguindo-se-lhe o estudo estrutural e funcional da língua, referido 22 vezes, e, como terceira opção, o estudo da língua como conteúdo académico, referido 14 vezes (cf. quadro 30).

Quadro 30

Metodologia apresentada pelo Programa para a leccionação da língua materna

Ensinar Português <i>como?</i> Como...	N.º de ocorrências
meio de interação social	32
conteúdo funcional	22
conteúdo académico	14
conteúdo literário	8
meio de integração social	7
meio de desenvolvimento cognitivo	6
meio produção de textos utilitários	4
meio de regulamentar o ensino	2
meio de construção do indivíduo	2
meio lúdico	1

Estes dados coadunam-se com os que foram sistematizados no quadro 29: a língua como instrumento artístico, criativo, conceptual tem uma relevância mínima no normativo em causa. O carácter sociológico e utilitário está patente em categorias como interacção e integração social, conteúdo funcional, produção de textos utilitários e de regulamentação do ensino, que obtêm um maior número de ocorrências. A perspectiva funcional da língua está, de resto, claramente explícita em cinco categorias: “meio de interacção social”, “meio de integração social”, “produzindo textos utilitários” e “regulamentando o ensino”, num total de 67 ocorrências, contra três categorias que implicam uma perspectiva de defesa das humanidades e do poder criativo da linguagem, ainda que a primeira “como conteúdo académico” possa integrar ambas as categorias.

Assim sendo, temos representadas apenas duas categorias que colocam a ênfase na criatividade e na progressão: a dos conteúdos literários e a do desenvolvimento cognitivo.

No **segundo momento**, aplicámos a mesma abordagem para interpretar as indicações programáticas para o ensino da Sequência 2, relativa às obras em causa – *Os Lusíadas* e da *Mensagem* (p. 61).

Em termos de objectivos – *para quê* ensinar as duas obras –, estabelecemos uma categorização ligeiramente distinta da que havíamos adoptado para incluirmos informações que consideramos pertinentes mas que não haviam surgido na anterior análise.

Esta segunda categorização ficou, pois, composta por:

- a) *Competências funcionais*: referentes ao estudo do funcionamento da língua enquanto estrutura gramatical, explicitando mesmo a necessidade do estabelecimento duma gramática e da definição de uma terminologia.
- b) *Competências cognitivas*: referentes ao uso da língua como estratégia de desenvolvimento cognitivo e forma de aquisição de saber.
- c) *Competências literárias*: referentes à língua e ao seu estudo como conteúdos literários e escolares;
- d) *Competências sociais*: referentes ao uso da língua como competência de interacção e integração social.
- e) *Competências linguísticas*: referentes ao uso da língua como instrumento de comunicação e de estudo, nomeadamente, nas áreas da oral e da escrita.

Conforme se pode verificar no quadro 31, a primazia do desenvolvimento das competências funcionais da língua superam as demais, surgindo 9 vezes. Destacamos também que as competências linguísticas, como instrumento de estudo, são referidas uma única vez, enquanto o conhecimento gramatical da língua obtém 9 menções.

Quadro 31

Levantamento das razões indicadas para ensinar *Os Lusíadas* e a *Mensagem* na Sequência 2

Ensinar <i>Os Lusíadas</i> e a <i>Mensagem</i> para quê? Para fornecer...	N.º de Ocorrências
Competências funcionais	9
Competências cognitivas	5
Competências literárias	4
Competências sociais	4
Competências linguísticas	1

Concluimos, assim, que o estudo dos conteúdos literários, inscritos na Sequência 2, não está ao serviço da aquisição do conhecimento enquanto saber, mas ao serviço duma prática comunicativa social a que estes conteúdos são alheios, enquanto produtos de arte para fruição estética e intelectual. Na realidade, optar pelo texto literário poético para leccionar padrões linguísticos, isto é, gramática, é arriscarmo-nos a ensinar as regras gramaticais e estruturais com exemplos de desrespeito e excepção. Isto, apesar de Luís de Camões e Fernando Pessoa terem uma produção literária das mais atraentes para se desenvolverem competências linguísticas e cognitivas. Desaproveita-se, pois, a oportunidade que estes autores abrem para desenvolver raciocínios complexos como a inferência e a conceptualização do abstracto, em benefício de exercícios de reprodução e sistematização próprios do estudo da funcionalidade linguística.

A aparente dissonância entre os conteúdos da Sequência 2 e os objectivos que ela pretende atingir, constitui, no nosso entender, uma dificuldade pedagógica e didáctica de grande complexidade. Por este motivo, a recolha dos métodos propostos para a ensinar revela-se da maior importância.

Em termos de metodologia – *como ensinar as duas obras* –, estabelecemos uma categorização ligeiramente distinta da que havíamos adoptado anteriormente para, embora mantendo alguma uniformidade, incluirmos dados que não haviam surgido.

- a) *Exercícios de recriação*: que pressupõem a reprodução do que os alunos aprenderam, mas podendo integrar vivências e competências pessoais. Nesta designação incluímos debates sobre temas abordados nas obras, dramatização, recitação de poemas, elaboração de sínteses e resumos e oficina de escrita;
- b) *Exercícios de produção*: semelhantes aos anteriores mas aqui as vivências e competências pessoais têm peso superior. Nesta designação incluímos produção de textos de reflexão e expositivos, escuta activa, oficina de escrita em que, dependendo do aluno e da proposta de base, pode ser convocada, em menor ou maior grau, a criatividade;
- c) *Exercícios de interacção*: exigem a presença de emissor e receptor em situação comunicativa. Nesta designação incluímos a dramatização e recitação de poemas;
- d) *Exercícios de recepção*: que consistem em ouvir e compreender um texto ou um vídeo. Nesta designação incluímos os exercícios de escuta activa;
- e) *Exercícios de pesquisa*: referentes aos trabalhos de pesquisa sobre aspectos científicos e históricos;
- f) *Exercícios de organização*: para treinar “competências de estudo”. Nesta designação incluímos os dossiês iconográficos;
- g) *Exercícios de leitura*: deste item consta apenas o “contrato de leitura”, por ser o único em que a palavra “leitura” está explicitada.

De notar que incluímos várias metodologias em duas ou mais categorias, o que se deve à polivalência que vislumbrámos na sua descrição.

Os dados aqui obtidos são consistentes com os que havíamos apurado antes (cf. quadro 30) para o *como ensinar Português*: os exercícios de recriação são os mais focados (5 vezes) seguidos dos de produção (3 vezes), ou seja, o carácter mecânico da língua prevalece sobre o carácter expressivo da mesma.

Tal como estas, as restantes metodologias parecem pouco relacionadas com o estudo d’*Os Lusíadas* ou da *Mensagem*, enquanto conteúdos literários ou académicos. Os trabalhos de pesquisa incidem sobre organização de imagens, sobre aspectos científicos e históricos, dramatizações e recitações, actividades que não nos parecem suficientes para “reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua” ou para “determinar os

sentidos dos textos”, tendo em conta que se trata de “textos épicos e épico-líricos”, conforme a Sequência 2 estabelece (cf. quadro 32).

Quadro 32

Levantamento das metodologias apresentadas para a leccionação de *Os Lusíadas* e a *Mensagem* na Sequência 2

Como ensinar Português ?	N.º de
Ensinar Português com...	ocorrências
Exercícios de recriação	5
Exercícios de produção	3
Exercícios de interacção	2
Exercícios de recepção	1
Exercícios de pesquisa	1
Exercícios de organização	1
Leitura	1

Confirma-se que a sistematização e mecanização – a competência gramatical – suplantam a ampliação de vocabulário, a interpretação e inferenciação, o que indica a ligação entre a perspectiva utilitária da língua e a metodologia proposta.

Metodologia que, em nosso entender, não é a mais indicada para o estudo de textos literários como *Os Lusíadas* e *Mensagem* que veiculam interpretações complexas, relações de significados simbólicos e inovadores, associações inesperadas, conceptualizações dum grau de abstracção elevado e, em última instância, inacessível, sem uma forte preparação prévia que inclua a análise interpretativa do texto, nomeadamente, a interpretação do conteúdo, a análise e interpretação comparativas, o questionamento e a verificação da compreensão consolidada da mensagem plural dos textos em estudo.

A metodologia constante na Sequência 2 remete para a recriação (dramatização, reconto, resumo), em detrimento da produção. Os exercícios propostos são mais de carácter mecânico e reprodutivo (declamação, síntese, leitura) do que de criatividade, enriquecimento, adaptabilidade ao imprevisto, o que contraria o alvitre de diversos autores (Azevedo, 2011; Pisa, 2010; D.A.P.R.I. 2009; Bloom, 2001).

Em suma, nesta fase A,

- constatámos que, no corpo do Programa, as razões apontadas *para* o ensino da Sequência 2 se entrelaçam e confundem com os métodos aconselhados para a ensinar, dificultando a destrição entre umas e outros;

- apercebemo-nos que os objectivos e as metodologias propostas para leccionação da Sequência, remetem o estudo para os domínios da estruturação, da repetição e da consolidação, afastando o experienciar das potencialidades inovadoras da língua e negando uma aproximação à vivência do inesperado e do mutável;

- apercebemo-nos, também, da singeleza das metodologias apontadas, convenientes para desenvolver competências de linguística funcional, mas inadequadas para os textos em foco que requerem não só bastantes conhecimentos da gramática, como alguns de retórica e de estilística, sem os quais não podem ser explorados os significados subjacentes ao uso destas técnicas literárias e presentes nos textos “épico-líricos”.

- verificámos que, apesar das páginas dedicadas pelo Programa à “operacionalização das competências” (p. 10-11), às “sugestões metodológicas” (p. 16-27) e às explicações sobre os “conteúdos processuais” (p. 12), este não apresenta nem no geral – *Apresentação e Desenvolvimento* –, nem no específico – *Sequência 2* – indicações concretas para articular os objectivos entre si e estes com as metodologias.

No caso da Sequência 2, verificámos, ainda, que se sugerem textos épicos, lírico-épico e textos de reflexão como conteúdos gerais a serem trabalhados, especificando-se que “os textos informativos diversos” devem constituir os conteúdos de leitura e que, para além destes, os professores devem ministrar como conteúdos de leitura literária *Os Lusíadas* e a *Mensagem*. Acrescem a estes, os conteúdos de compreensão oral, nomeadamente, documentários, excertos de filmes e registos áudio e audiovisuais. Os conteúdos da expressão oral propostos para leccionação são a exposição, a recitação e a dramatização, sendo a expressão escrita, também apresentada como conteúdo, leccionada através de textos de reflexão.

Quanto aos conteúdos de funcionamento da língua constam, de forma explícita, os relativos ao “texto” e à “tipologia textual”, para além de todos aqueles que, dos 10.º e 11.º anos, for necessário consolidar. O Programa recomenda que a leccionação dos conteúdos anteriormente descritos inclua exercícios de escuta activa, produção de textos de reflexão e expositivos, debates sobre “os temas abordados nas obras” e dramatização que tanto pode ser aplicada a um conteúdo de leitura de texto informativo como a um documentário, podendo abranger um conteúdo de expressão escrita, nomeadamente um texto de reflexão ou – porque não? – um conteúdo de leitura literária seja ele *Os Lusíadas* ou um excerto de *Mensagem*. Nesta sequência, do 12.º ano, propõe-se ainda que sejam feitas pesquisas sobre “aspectos científicos e

históricos” e que se “organizem dossiês de representações iconográficas” (p. 61). Esta actividade deve ser aplicada a que conteúdo e com que objectivo?

Haverá pertinência em fazer investigação científica sobre *Mensagem* para melhorar o desempenho linguístico? A organização dum dossiê de representações iconográficas tornará os alunos mais proficientes linguisticamente? A recitação de poemas, por si só, permitirá uma maior compreensão do conteúdo dos mesmos? A elaboração de sínteses e de resumos pode ser uma estratégia interessante para verificar a compreensão dum registo audiovisual, mas a sua aplicação ao texto poético será pertinente? A riqueza linguística da poesia, nomeadamente da poesia épica e “lírico-épica” de autores como Camões e Pessoa será sintetizável?

Como respondem os professores a este tipo de questões? Como “operacionalizam” as orientações do Programa? Em que ponto da planificação desta sequência incluem as actividades de oficina de escrita e contrato de leitura que devem ser “desenvolvidas ao longo do ano e do ciclo”? (p. 61).

Em face do acima exposto, fazemos nossas as considerações de R. Jakobson (1977), quando diz que não estamos a ajudar os alunos a desenvolver a literaridade da língua, ou seja, a capacidade para compreender e criar literatura, isto é, sentidos poéticos, símbolos e conceitos, os quais apoiam os raciocínios complexos e melhoram os níveis de literacia de quem aprendeu a elaborá-los.

3.2. Fase B: Planificações de professores

No seguimento destas interrogações, prosseguimos para a fase B do nosso estudo, esta já realizada junto de professores de Português. Em concreto, incidimos a nossa atenção no seu processo de planificação para a referida Sequência 2.

Objectivos

Recordamos o objectivo que nos guiou nesta segunda fase:

- averiguar percepções que professores têm das orientações curriculares e do seu ensino no quadro da Sequência 2, a partir das suas planificações individuais.

Corpus

O *corpus* foi constituído por três planificações anuais de três escolas distintas, sendo uma parte da planificação do Módulo 10, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, correspondente à Sequência 2, dos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos. As planificações foram numeradas de 1 a 3, partindo a numeração da mais para a menos exaustiva.

A escola a que diz respeito a Planificação 2 não nos forneceu a planificação anual dos Cursos Secundários, ditos regulares, por esta ser idêntica ao Programa e realizada a partir duma brochura de divulgação do mesmo, da responsabilidade de uma editora de livros escolares.

Especificamente, para a análise da Planificação 2, consultámos as páginas de 99 a 103 do *Programa da Componente de Formação Sociocultural da Disciplina de Português* para os Cursos Profissionais de Nível Secundário, a fim de melhor compreendermos o seu processo de elaboração. A partir deste momento, denominaremos este documento como *Programa dos Cursos Profissionais* sempre que a ele nos referirmos, distinguindo-o do Programa de Português do 12.º ano de escolaridade para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, que temos vindo a designar por *Programa*.

Instrumento e metodologia

Para analisarmos as planificações recorreremos à grelha referida na fase A e constante do quadro 28, alterando as entradas do *corpus*, de *Introdução*, *Apresentação* e *Desenvolvimento* para *Planificação 1*, *Planificação 2* e *Planificação 3*. Posteriormente, a informação recolhida foi organizada em categorias, segundo os referenciais do nosso estudo: *para quê e como* estudar a Sequência 2.

Para recolhermos as planificações contactámos pessoalmente a direcção das escolas, os coordenadores de departamento disciplinar e os delegados de Português, os quais anuíram ao nosso pedido.

Dados apurados e sua interpretação

De seguida, faremos a descrição das planificações de acordo com a numeração estabelecida.

A **planificação 1** estende-se por onze páginas e é estruturada numa grelha de seis colunas verticais, com as seguintes designações: “Unidade/Tema”, “Objectivos”, “Conteúdos”, “Estratégias/Actividades/Recursos”, “Tempos lectivos” e “Avaliação”.

Da coluna “Unidade/Tema” constam seis “unidades”. A primeira não está numerada e consiste numa nota: “ao longo de todo o ano/em todas as unidades”. Esta indicação remete, numa leitura horizontal, para a coluna seguinte que diz respeito aos “Objectivos” e para onde se transcreveu tudo aquilo que o Programa designa como “processos de operacionalização das competências” de “compreensão oral e escrita” e de “expressão oral e escrita” (p. 10-11).

Estes “Objectivos” correspondem, na coluna dos “Conteúdos”, à transcrição dos “conteúdos processuais” relativos à compreensão oral, à expressão oral, à expressão escrita e à leitura constantes nas páginas de 43 a 46, do Programa. Esta constatação levou-nos a inferir que “operacionalização de competências” e “conteúdos processuais” designam um conceito conceptualmente semelhante.

Na coluna “Estratégias/Actividades/Recursos” surgem actividades de audição, visionamento e leitura de textos e imagens, juntamente com a produção de textos orais e escritos de “diferentes tipologias”.

A coluna “Tempos lectivos” repete o texto da primeira e a sexta, dedicada à “Avaliação”, remete para as unidades 1, 2, 3 e 4. Retomando a coluna “Unidade/Tema”, deparámos com a “Unidade 0/diagnóstico” que retoma os sete objectivos iniciais de todas as sequências, do Programa de 12.º ano, acrescentando “utilizar diferentes estratégias de compreensão do escrito”, “celebrar um contrato de leitura e escrita”, “definir projectos a desenvolver ao longo do ano” e “definir regras de funcionamento”.

Na coluna relativa aos “Conteúdos”, transcreveram-se os conteúdos constantes da p. 15, da *Apresentação do Programa*, manteve-se, nos conteúdos declarativos, a leitura de textos informativos e literários, mas acrescentou-se a leitura de “textos dos alunos” e o “contrato de leitura”. Os conteúdos declarativos relativos à escrita são a “esquematização da informação” e a [produção] de “textos criativos”. Na unidade 0, os conteúdos relativos ao funcionamento da língua dizem respeito ao estudo do “texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)”, retomando-se o “paratexto”, conteúdo programático do ano anterior e a “configuração gráfica”. Os recursos para a leccionação destes conteúdos seriam textos fotocopiados e estas actividades decorreriam em dois blocos de aulas de 90 minutos, englobando actividades de avaliação formativa, auto-

avaliação, co-avaliação e hetero-avaliação. A planificação também sugere o recurso às “técnicas e instrumentos da observação directa” na coluna da avaliação.

Numa posição intermédia entre a unidade 0 e a unidade 1, temos um objectivo da Sequência 1, do 12.º ano “programar a produção da escrita observando as fases da planificação, execução e avaliação”, do qual se excluiu a oralidade e introduziram-se dois “desenvolver as capacidades criativas” e “interagir observando os princípios da cooperação e cortesia”. Os conteúdos declarativos incluem a compreensão e expressão oral do “Manifesto anti-Dantas”, de Almada Negreiros, e às actividades propostas pelo Programa, a planificação 1 acresce “leitura e análise de alguns poemas” e “ilustração de poemas”. Alinhados com o título correspondente ao conteúdo literário da Sequência 1, transcreveram-se quase todos os objectivos constantes do Programa, omitindo-se apenas o relativo à programação da produção escrita que fora referido aquando da unidade 0.

Quanto aos conteúdos, transcrevem-se todos os inscritos nas p. 45 e 46, do Programa, como conteúdos declarativos da leitura e da escrita, respectivamente. No atinente ao funcionamento da língua estipulam-se conteúdos específicos de semântica lexical e frásica. A oficina de escrita aparece como um conteúdo e, para além de todas as actividades propostas pelo Programa, a planificação sugere ainda “trabalhos de grupo”, “partilha de impressões de leitura”, “resposta a questionários” e “leitura coral, em cânone e em eco de poemas”, “análise de poemas”, “elaboração de esquemas”, “leitura de imagens”, “visionamento de documentos”, “preenchimento de fichas” e “exercícios de funcionamento da língua”. Os recursos propostos foram os materiais áudio e vídeo (CD, cassetes), a *internet*, o manual e os documentos em suporte papel. Na coluna destinada à “Avaliação”, para além do descrito para a unidade 0, adicionaram-se as seguintes indicações: [uso] de “listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de avaliação do desenvolvimento das diferentes competências, grelhas de auto e co-avaliação” e, por último, “testes”.

Atentando na Sequência 2, verificámos que a metodologia de planificação, se manteve: transcreveram-se, integralmente, os objectivos da p. 61, do Programa, e, para a coluna dos conteúdos, compilaram-se os textos das páginas 46 e 45, atinentes, respectivamente, aos “conteúdos declarativos da leitura”, aos “conteúdos declarativos da expressão escrita”. Para trabalhar o funcionamento da língua, os professores escolheram um tópico do 10.º ano (paratextos, p. 37, do Programa) e outro do 11.º (processos interpretativos inferenciais, p. 42, do Programa), cumprindo as instruções

programáticas para o estudo do funcionamento da língua: Pragmática e Linguística textual, consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º anos.

Não foram incluídas na coluna das estratégias outras actividades que não as propostas pelo Programa e para além dos recursos áudio e vídeo, apenas se refere o uso da *internet*, de documentos em suporte papel, do manual e de “textos para informação e estudo”. Prevê-se que a leccionação desta unidade seja concluída no segundo período e que ocupe entre 15 a 17 blocos de 90 minutos.

O procedimento metodológico descrito mantém-se ao longo do documento, havendo especificações pontuais nos conteúdos relativos ao funcionamento da língua e indexação de actividades pertinentes, ainda que coincidentes com propostas alvitradas em manuais da disciplina.

Assim sendo, na análise de conteúdo relativa à questão *para quê ensinar Os Lusíadas* e a *Mensagem*, obtiveram-se resultados iguais aos expostos no quadro 31, pelo que consideramos desnecessário reproduzi-lo.

No que diz respeito à questão *como ensinar*, os resultados alteraram-se por a coluna relativa aos conteúdos integrar especificações dos “conteúdos declarativos” que podem constituir actividades de aprendizagem, nomeadamente “a exposição oral” relacionada com a dramatização, a recitação e a exposição “com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte”. Por este motivo, reformulámos as categorias patentes no quadro 32, organizando-as do seguinte modo:

- a) *Exercícios de produção oral e escrita*: em que os alunos têm de produzir textos de compreensão e textos originais do tipo dissertação ou argumentação.
- b) *Exercícios de recriação*: que pressupõem uma base sobre a qual os alunos trabalham, reproduzindo o que aprenderam, mas podendo integrar vivências e competências pessoais. Nesta categoria incluímos também os exercícios de sistematização gramatical tais como os relativos à coesão e progressão textual, referidos na Planificação 1.
- c) *Exercícios de interpretação*: referentes aos exercícios de leitura crítica e argumentativa de imagens fixas e em movimento e aos de inferência, a partir de textos escritos.
- d) *Exercícios de leitura de diferentes tipos de texto*: esta categoria tornou-se mais abrangente e inclui a leitura de diferentes tipologias textuais.
- e) *Exercícios de interação*: como anteriormente, considerámos a dramatização e recitação de poemas como exercícios interactivos, ainda que referindo a possível unilateralidade no processo comunicativo.
- f) *Exercícios de recepção*: considerámos os exercícios de escuta activa e os de aquisição de conhecimentos paratextuais (título, índice, nota de rodapé) como exercícios de recepção, por permitirem a recepção do aluno, conforme se explicou a propósito da categorização do quadro 32.
- g) *Exercícios de pesquisa*: neste item incluímos não só os trabalhos de pesquisa sobre aspectos científicos e históricos, referidos no Programa, mas também referências,

existentes na Planificação 1, à leitura de “textos informativos e de estudo” sobre os conteúdos da Sequência 2.

- h) *Exercícios de organização*: manteve-se a categorização conforme definida para o quadro 32.
- i) *Com o manual*: categoria em que se apresenta o manual como referente de actividades de aprendizagem.

As informações sistematizadas no quadro 33 denunciam uma maior preocupação, por parte dos professores, em fornecer aos alunos actividades que lhes permitam desenvolver de forma mais criativa o domínio da linguagem oral e escrita, sem se reportarem tanto a modelos convencionais e exercitando uma expressão individualizada das mensagens. Diversificaram as estratégias e pareceram tentar articulá-las com os conteúdos, ao incluir, por exemplo, os exercícios de interpretação e a pesquisa e leitura de textos de apoio às temáticas d’ *Os Lusíadas* e da *Mensagem*.

Quadro 33
Metodologias apresentadas pela **planificação 1**, para a Sequência 2

Ensinar Português como? Com...	N.º de ocorrências
Exercícios de produção oral e escrita	8
Exercícios de recriação	7
Exercícios de interpretação	5
Leitura de diferentes tipos de texto	3
Exercícios de interacção	2
Exercícios de recepção	2
Exercícios de pesquisa	2
Exercícios de organização	1
Com o manual	1

A **planificação 2** também adopta a forma de grelha com seis colunas e organiza-se por Módulos, conforme estipulado para os Cursos Profissionais de Nível Secundário.

Na primeira coluna, dos “Objectivos de Aprendizagem”, constam todos os objectivos presentes no Programa dos Cursos Profissionais e respeitantes ao dito Módulo, exceptuando “Distinguir factos de sentimentos e opiniões” e “Verificar a relação intertextual, através do confronto de universos de referência épica” que foram substituídos por “Descrever e interpretar imagens”, “Distinguir o essencial do acessório” e “Aplicar técnicas de condensação linguística”. Para além desta substituição,

verificámos ainda a alteração do objectivo “Interagir com o universo da epopeia portuguesa”, constante no dito Módulo do Programa, pelo objectivo “Interagir de forma criativa com os universos ficcionais”.

A segunda coluna diz respeito às “Competências Específicas” e nela se incluiu aquilo que o Programa designa como “ítems para aquisição das competências essenciais” (p. 5) e, posteriormente, como “conteúdos”, enquanto o Programa dos Cursos Profissionais atribui o nome de “Competências Nucleares” (p. 100) ao conteúdo das três designações anteriores. Salienta-se que sob estas designações, constantes quer da **planificação 2** (“Competências Específicas”), quer dos dois Programas (“ítems para aquisição das competências essenciais”, “conteúdos”, “Competências Nucleares”), se transcreve o mesmo texto.

A terceira coluna, pertencente aos “Conceitos/Conteúdos” é constituída pela cópia de tudo o que consta na área destinada aos conteúdos, propostos pelo Programa, nas páginas destinadas à Sequência 2, o que, por sua vez, também é igual ao que consta na mesma área, no Programa dos Cursos Profissionais.

A quarta coluna, das “Situações de Aprendizagem”, inclui apenas duas das actividades sugeridas pelo Programa dos Cursos Profissionais, a saber, “exercícios de escuta activa” e “produção de textos de reflexão”. A “redacção de poemas”, indicada pelo Programa dos Cursos Profissionais, foi substituída pela “redacção de textos de diversas tipologias”, acrescentando-se “exercícios de compreensão e conhecimentos literários”, “resolução de fichas de consolidação de conhecimentos” e “exposição sobre um tema dos textos estudados”, actividades que não constam de nenhum dos dois Programas focados.

Na coluna da “Avaliação”, transcreveu-se o que consta no Programa dos Cursos Profissionais para o Módulo 10. Acresceram às actividades de avaliação referidas “a participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita” e “uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura”. Por último, na coluna destinada ao “Tempo” enumera-se a quantidade de blocos de 90 minutos, destinados à leccionação da matéria.

Concluída a descrição, aplicámos à planificação 2, as grelhas em uso neste estudo, tendo respeitado as categorizações descritas para os quadros 29 e 31.

Verificámos que, nesta planificação, as competências linguísticas superam grandemente, em número de ocorrências, as competências funcionais que constituíam a

principal referência na planificação anterior. As competências literárias e as competências cognitivas atingem o mesmo patamar, no que diz respeito ao número de referências feitas na planificação, sendo as competências sociais as que menos se destacam, neste documento. Detectámos nele, também, uma maior preocupação com o desempenho linguístico, em geral, do que com o desenvolvimento de competências mais mecânicas como o conhecimento gramatical ou estrutural da língua. O quadro 34 pretende dar conta desta análise.

Quadro 34
Levantamento das razões indicadas na **planificação 2**, para ensinar Português

Ensinar Português para quê? Para fornecer...	N.º de ocorrências
Competências linguísticas	27
Competências literárias	10
Competências cognitivas	10
Competências funcionais	5
Competências sociais	2

No que diz respeito ao conteúdo da segunda grelha, verificámos que a planificação refere detalhadamente os trabalhos a realizar pelos alunos, com vista à avaliação, e insiste na exercitação dos conhecimentos leccionados, dando grande enfoque à recriação a partir de modelos. Insiste em exercícios de compreensão e interpretação e apresenta directrizes que, embora beneficiem os textos de carácter literário, não os isolam de actividades de reflexão e exposição oral.

As actividades que exigem a intervenção mais ou menos criativa por parte dos alunos são as mais enfatizadas, demonstrando um grande interesse pela prática linguística. A pesquisa também não é referida como metodologia e a interacção é pressuposta pelo diálogo usual existente no decorrer dos trabalhos lectivos, durante os exercícios de produção oral e escrita. Não se indicam a declamação ou dramatização, como estratégias de interacção, embora se refira amiúde a exposição oral, por parte dos alunos e, infere-se, por parte do professor.

Destacam-se duas referências importantes aos contratos de leitura e às leituras literárias e a referência às actividades de escrita, no âmbito da oficina de escrita, o que reitera a preocupação com a prática reflectida da língua, enquanto veículo de expressão e comunicação. O quadro seguinte sintetiza as nossas deduções.

Quadro 35
Metodologias apresentadas na **planificação 2**, para ensinar Português

Ensinar Português como? Com...	Nº de ocorrências
Exercícios de produção oral e escrita	12
Exercícios de recriação	10
Exercícios de recepção	6
Leitura de diferentes tipos de texto	4
Exercícios de organização	1

A **planificação 3** tem a mesma estrutura das anteriores, mas com cinco colunas. A primeira intitula-se “Oralidade: Compreensão e Expressão”, a segunda “Escrita”, a terceira “Leitura”, a quarta “Funcionamento da Língua” e a quinta “Tempos Lectivos e Avaliação Escrita”. As terceira, quarta e quinta colunas foram divididas horizontalmente em três secções, de acordo com a divisão da coluna “Tempos Lectivos e Avaliação Escrita” em três períodos: 1.º, 2.º e 3.º. A nossa análise incidirá, sobretudo na que diz respeito ao 2.º período, visto nela se encontrar o estudo da Sequência 2.

Na coluna da “Oralidade: Compreensão/Expressão”, constam actividades como “audição de textos literários” e “visionamento de filmes”, “registo de notas” e “participação em debates”, apresentadas como a realizar durante todo o ano lectivo. A segunda coluna, “Escrita”, segue a mesma metodologia, listando textos, nomeadamente “textos utilitários”, “*o curriculum vitae*”, “textos argumentativos”, “de reflexão” e “dissertação”. Estes textos são apresentados numa perspectiva estrutural e de descrição teórica, levando a pressupor a existência de produção escrita por parte dos alunos, após aquisição dos mecanismos teóricos para a escrita das diferentes tipologias textuais apresentadas, embora a produção não seja explicitada em parte alguma da planificação 3.

A terceira coluna, destinada à “Leitura”, apresenta os tipos de texto a ler e a estudar, dando particular ênfase à estruturação do texto de carácter informativo, às características formais do texto poético e à estilística.

No que diz respeito, à Sequência 2 não se especifica o modo como a leitura d’*Os Lusíadas* ou da *Mensagem* serão exploradas, incluindo-se nas leituras respeitantes a esta Sequência, a leitura duma terceira obra: *Felizmente há luar*, de Luís de Sttau Monteiro. No seguimento, verificamos que não se especificam conteúdos de funcionamento da língua para nenhuma das três obras indicadas.

A quarta coluna, destinada ao “Funcionamento da Língua” tem indicações específicas acerca dos conteúdos gramaticais a serem leccionados ao longo dos três períodos lectivos. No que diz respeito à secção correspondente aos conteúdos programáticos a que nos limitámos, a **planificação 3** apresenta como conteúdos de funcionamento da língua a estudar: a “semântica frásica (valor dos adjectivos, das orações relativas e valores referenciais das expressões nominais)”, “a descrição da estrutura e características de textos argumentativos”, “a coordenação e subordinação (conjunções e locuções conjuncionais)” e o estudo da “coesão gramatical e lexical.

A quinta e última coluna indica o número de blocos de 90 minutos, previstos para leccionar os conteúdos e prescreve, como instrumentos de avaliação “dois testes, o registo de notas, a produção de texto, o trabalho de grupo e os trabalhos feitos em casa ou em aulas de substituição”.

Analisando a planificação 3 com apoio das grelhas, não temos como apreender o *para quê* ensinar, visto que não existem referências a objectivos ou competências.

Passando à análise do *como* ensinar, na planificação em causa apresenta-se como método preferencial a produção oral e escrita, notando-se um grande cuidado com as técnicas de estruturação do discurso, sobretudo escrito. As tipologias textuais são referenciadas nominal e estruturalmente, o que permite considerar que a leccionação da estrutura do texto é tão ou mais importante que a produção do mesmo, visto que a última não chega a ser referida, enquanto a primeira o é insistentemente.

A leitura de diferentes tipos de texto também é valorizada, embora a variedade incida mais na leitura de textos de carácter informativo do que literário. A preocupação com a estruturação vê-se reforçada pela importância dada aos exercícios de organização estrutural da produção oral e escrita dos alunos.

Por fim, retomamos a situação descrita na planificação 2, a propósito dos exercícios de interacção. À sua semelhança, também a planificação 3 não integra actividades de dramatização ou recitação, limitando a interacção a exercícios de exposição oral, de exposição de plano-guia de organização de debates (cf. quadro 36).

Quadro 36
Metodologias apresentadas na **planificação 3**, para a Sequência 2

Ensinar Português como ? Com...	Nº de ocorrências
Exercícios de produção oral e escrita	10
Exercícios de recriação	6
Leitura de diferentes tipos de texto	7
Exercícios de organização	5
Exercícios de recepção	2
Exercícios de interacção	2

Em suma, nesta fase B, retirámos a seguinte:

- a minúcia da planificação 1 permite que se passe directamente para as planificações de aula, inferindo-se que os professores que a realizaram superaram a dificuldade de leitura que o programa apresenta.

- a planificação 2 caracteriza-se pelo decalque e proximidade ao texto do Programa. Limita a referência ao funcionamento da língua, enquanto [conteúdos] “previsíveis e potenciais”, na coluna das “Competências Específicas”, sem precisar quaisquer itens gramaticais na coluna dos “Conceitos/Conteúdos”.

- a planificação 3 é a que mais se distancia do Programa e a única que tenta estipular conteúdos gramaticais para cada um dos trimestres e dos conteúdos temáticos. Salienta-se a dificuldade em articular os tópicos de funcionamento da língua alvitrados com o texto d’*Os Lusíadas* e da *Mensagem*, cuja escrita poética não obedece propriamente à rigidez duma estrutura linguística estática e padronizada e a inexistência de “objectivos” ou “competências”, neste documento.

A leitura destas planificações parece permitir tirar duas ilações: a primeira é a sua colagem ao Programa, embora nem todas o reproduzam da mesma maneira; a segunda é que diferem na forma como o reproduzem, o que indica a diversidade de leituras que o Programa permite. Se a planificação 1 é quase a uma transcrição, a planificação 3, retira e transcreve apenas o que considera necessário, organizando e seleccionando os conteúdos programáticos, de acordo com as competências da “Oralidade: Compreensão e Expressão”, da “Escrita”, da “Leitura” e do “Funcionamento da Língua”.

A título exemplificativo, notamos que a “leitura” é um conteúdo e também uma estratégia, na Planificação 1, uma competência específica na Planificação 2 e um cabeçalho, para a ordenação de conteúdos, na Planificação 3.

3.3. Fase C: Percepções das práticas docentes

Analisadas planificações de escolas no que respeita ao *para quê* e *como ensinar Os Lusíadas* e a *Mensagem*, a partir dum mesmo texto-fonte, o Programa, considerámos interessante averiguar o modo como os professores referem pôr em prática essas planificações.

Objectivo

Especificando o objectivo que nos guiou nesta fase:

- averiguar as percepções que professores têm das orientações curriculares e do seu ensino no quadro da Sequência 2, a partir das suas planificações individuais.

Amostra

A amostra ficou constituída por 6 professores no activo, 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com larga experiência na leccionação do Programa. Pertencem a escolas da região Centro onde a revisão do Programa de Português para o Ensino Secundário foi participada activamente, sendo um dos entrevistados seu co-autor.

Quadro 37
Caracterização da amostra

Variável	Nível	N= 6
Sexo	Feminino	5
	Masculino	1
Tempo de serviço	De 10 a 20 anos	1
	De 21 a 30 anos	4
	De 31 a 40 anos	1
Escola	1	3
	2	2
	3	1

Instrumento e metodologia

Para o propósito estabelecido, construímos uma entrevista de cariz semi-estruturado que aplicámos previamente a três sujeitos que não constituem esta amostra, a fim de verificar a sua conformidade com os nossos propósitos, o que nos

permitiu fazer ajustamentos pontuais e elaborar o instrumento que constitui o anexo II.

Tal entrevista comporta três partes: a primeira, constituída por seis perguntas, destina-se a apurar o conhecimento que os professores têm do Programa; a segunda, constituída por seis perguntas, destina-se a clarificar as percepções dos professores quanto aos objectivos e metodologias para ensinar a Sequência 2; a terceira, constituída por uma pergunta aberta, destina-se a verificar que tipo de relação estabelecem entre o que pensam, o que planificam e o modo como desenvolvem a aula.

Para recolhermos as planificações individuais, pedimo-las directamente aos professores, durante e após a entrevista, tendo-no-las sido enviadas por correio electrónico ou entregues em mão.

Antes de contactarmos os professores, solicitámos autorização à direcção das suas escolas, que haviam sido aquelas em que realizámos a fase B deste estudo (cf. anexo I). Uma vez obtida a concordância institucional, contactámos directamente os sujeitos, a quem pedimos colaboração, explicámos os intentos do estudo e garantimos reserva das informações prestadas. Explicámos também a estratégia de notação (de lápis e papel), esclarecendo a nossa preferência pela entrevista presencial pela facilidade em esclarecer, prontamente, eventuais incertezas de interpretação. De todos obtivemos consentimento.

Durante a entrevista, limitámos a nossa intervenção, no diálogo relativo à entrevista, a pedidos de esclarecimento, omitindo a nossa opinião, mesmo quando solicitada. Esforçamo-nos por utilizar um vocabulário simples, sem ambiguidades, e que as questões fossem claras e o mais objectivas possível.

Dados apurados e sua interpretação

No que se refere ao conhecimento que os professores referem ter do Programa, conforme se pode verificar no quadro 38, a distribuição das respostas é homogénea: a maioria dos sujeitos declara conhece-lo bem, apenas um refere “conhecê-lo” apenas.

Quadro 38
Conhecimento que os professores referem ter do Programa

	Conheço muito bem	Conheço bem	Conheço	Conheço mal	Desconheço
Competências	1	4	1	0	0
Objectivos	1	4	1	0	0
Actividades	1	4	1	0	0
Recursos	1	4	1	0	0

No entanto, ao serem-lhes solicitados exemplos susceptíveis de confirmar esse conhecimento, as respostas contrariaram bastante o que fora dito. Inicialmente, os sujeitos evitaram concretizar a resposta. Posteriormente, aquando da rectificação do conteúdo da entrevista, dois pediram para preencher esses dados, transcrevendo, na íntegra, excertos do Programa. A anuência a este pedido explica 34% das coincidências constantes no quadro 39.

Quadro 39
Coincidência entre os exemplos dados e o conhecimento do Programa

	Coincide	Não coincide	Não refere
Competências	1	2	3
Objectivos	2	1	3
Actividades	3	1	2
Recursos	1	3	2

Ao ilustrarem competências, objectivos, actividades e recursos, verificámos que os sujeitos estavam conscientes das imprecisões conceptuais e terminológicas do Programa e, à excepção dum, culpabilizavam-se duma ou doutra forma pela dificuldade em compreender e agilizar, na prática, o texto orientador. Foi explícita, em dois depoimentos, a confusão entre os conceitos de competência, objectivo e conteúdo. A maior coincidência entre os exemplos dados e as orientações do Programa ocorreu nas actividades, em relação às quais os sujeitos não se limitaram às propostas do Programa, tendo enriquecido a resposta com exemplos retirados dos seus quotidianos. Por seu lado, no que diz respeito aos objectivos, verificou-se uma maior segurança dos sujeitos acerca do que são e da sua funcionalidade, ainda que a maioria evitasse distinguir objectivos de competências ou ilustrar esses conceitos dando exemplos de uns ou de outras. Este aspecto, ao detectar-se, parece demonstrar, com evidente clareza, o embaraço que a distinção entre estes dois conceitos causa nos professores.

Quanto aos recursos, as posições entre quem utiliza os que são propostos, quem não parece utilizá-los e quem evita falar deles é variável, pelo que se considerou haver

uma maior flexibilidade na adaptação ou substituição dos recursos propostos à prática pedagógica de cada professor.

Uma grande heterogeneidade ficou evidente na frequência com que os professores disseram recorrer ao Programa em busca de orientação ou esclarecimento, havendo mesmo quem não tivesse dado resposta a este item (cf. quadro 40).

Quadro 40
Incidência do recurso dos professores às orientações do Programa

	Frequentemente				Nunca	Não refere
Recurso ao Programa	1	1	1	1	1	1

A comparação entre os dados do quadro 40 com os do quadro 41 não nos permite uma conclusão clara acerca da perspectiva dos professores. Por um lado, há diversidade de posições no que diz respeito à utilização do Programa como documento de trabalho, por outro, uma grande concentração de respostas no item de ferramenta adequada. Então, se as orientações programáticas são adequadas, não deveria haver uma maior sintonia na frequência com que se recorre a essas orientações? A diversidade de respostas ilustrada pelo quadro 40 não terá alguma relação com o facto de os inquiridos terem coincidido nos exemplos pedidos pelo quadro 39, apenas depois de consultado o Programa?

Quadro 41
Grau de adequação das orientações programáticas, segundo os inquiridos

	Pouco adequadas	Adequadas	Muito adequadas	Inadequadas	Não refere
Orientações	1	3	1	0	1

Cruzando as informações sistematizadas nos quadros de 38 a 41, elaborámos o quadro 42, onde destacamos a incidência em problemas que parecem aflorar-se, a saber:

- os sujeitos evitam fornecer exemplos quer de competências quer de objectivos, porque não saberão o sentido exacto com que estes conceitos são utilizados nos Programa;

- a insegurança terminológica leva-os a transcrever para as planificações o Programa e a “citá-lo” durante a revisão das entrevistas.

Quadro 42
Quadro síntese da análise

Conclusões	N.º de ocorrências
Indefinição entre competências e objectivos	3
Transcrição das competências e objectivos do Programa	2
Não referem exemplos de competências, nem de objectivos	4

Ao recorrermos à grelha *para que*, para analisar as entrevistas, emergiram onze categorias de razões evidenciadas, pelos professores, para ensinar Camões e Pessoa:

- a) Desenvolver competências cognitivas – referências à aprendizagem da língua como estratégia de desenvolvimento cognitivo e aquisição de saber;
- b) Desenvolver competências linguísticas – referências ao conhecimento da língua como meio de comunicação e enquanto estrutura;
- c) Cumprir o Programa – todas as vezes que o cumprimento do Programa foi referido como razão para o ensino da Sequência 2;
- d) Adquirir o sentimento de ensinar em vão – referências à frustração denunciada por considerarem que os alunos não a valorizam os conteúdos veiculados;
- e) Desenvolver competências sociais – referências ao uso da língua como competência de interação social e meio de integração na sociedade;
- f) Uniformizar cidadãos – referências à normalização, isto é, à “formatação dos alunos”. Segundo os entrevistados, o ensino tal como decorre, limita a individualidade e condiciona, alunos e professores, a um padrão normativo;
- g) Desenvolver competências pessoais – referências ao desenvolvimento da personalidade, fomentar a opção pela individualidade e pela reflexão crítica sobre si próprio e sobre o meio envolvente;
- h) Fornecer competências de aprendizagem – referências ao domínio da língua como estratégia para estruturar o pensamento e melhorar o desempenho académico;
- i) Fornecer identidade cultural – referências à literatura e à língua como marcas culturais distintivas da identidade cultural portuguesa;
- j) Ensinar a fruição estética – referências ao gosto pela literatura, pelas artes e pela cultura em geral foram incluídas nesta categoria.
- k) Avaliar – referências à classificação como um fim em si mesma.

As categorias descritas constam do quadro 43, onde as competências cognitivas se destacam no atinente às razões de ensino, sendo, em segundo lugar, referidas as competências linguísticas, ficando para planos de menor destaque as competências de carácter social, e as relacionadas com o percurso individual (desenvolvimento da personalidade, aquisição de metodologias de aprendizagem).

Verificamos também uma grande preocupação com o cumprimento do Programa (é a terceira razão apontada para ensinar Português na Sequência 2) e uma insatisfação profissional superior às razões de ensino motivadas pela necessidade de desenvolver

competências sociais ou de desenvolver cidadãos ou indivíduos. Se, por um lado, os professores se empenham em cumprir, por outro, este cumprimento não parece transmitir-lhes um sentimento de auto-satisfação, o que pode constituir um dilema de grande interesse para análise futura, visto que o sentimento de frustração dos professores se revela mais insistente do que o desenvolvimento nos alunos de competências inscritas no Programa.

Verificamos que as componentes estéticas e culturais do ensino do Português são referências para os sujeitos. Recordamos que a educação para a arte ou para o prazer estético não são competências referidas pelo Programa.

Quadro 43

Para que ensinam os professores

Os professores ensinam Português para:	Nº de ocorrências
Desenvolver competências cognitivas	43
Desenvolver competências linguísticas	17
Cumprir o Programa	11
Adquirir o sentimento de ensinar em vão	10
Desenvolver competências sociais	7
Uniformizar cidadãos	7
Desenvolver competências pessoais	6
Fornecer competências de aprendizagem	4
Fornecer identidade cultural	3
Ensinar a fruição estética	3
Avaliar	1

No seguimento do nosso estudo, aplicámos a grelha do *como ensinar* ao conteúdo das nossas entrevistas. O levantamento das respostas permitiu constituir as seguintes categorias (cf. quadro 44):

- a) Com exercícios: referências a exercícios práticos realizados pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, tendo em vista a consolidação do domínio da língua escrita e falada.
- b) Utilizando como estratégia: referências a actividades de carácter formal como o trabalho cooperativo entre professores e actividades de superação de obstáculos de aprendizagem, recorrendo a estereótipos procedimentais;
- c) Utilizando como método: referências a métodos usuais de ensino tais como a exposição oral, a exploração dum conteúdo através do recurso às novas tecnologias, o método socrático e a interpelação ao aluno para actividades orais ou escritas;
- d) Recursos: referências auxiliares do ensino;
- e) Constrangimentos: referências obstáculos e dificuldades ao bom desenrolar das tarefas de ensino.

No que diz respeito à aprendizagem, verificamos que os sujeitos salientam os métodos, os exercícios e as estratégias como agentes primordiais na prática pedagógica.

O método mais referido é a interação com o aluno, seguido da exposição tradicional, acompanhada de perto pela prática da leitura. A exploração de imagens é valorizada em detrimento da prática da escrita. As estratégias de trabalho são as definidas pelo grupo disciplinar mas tendo sempre em conta a adaptação dos conteúdos programáticos às características das turmas. No trabalho com os alunos, privilegiam o desenvolvimento da aprendizagem, mas sem deixar de insistir na verificação da mesma. Como recursos preferidos, detectámos o computador e os textos de apoio.

Salientamos que os constrangimentos à prática profissional são mais referidos do que algumas estratégias e têm como principal alvo de interesse as dificuldades dos alunos e a falta de tempo para leccionar e consolidar devidamente os conteúdos. O exame nacional aparece como o menor dos constrangimentos, embora os anteriores se relacionem com a preparação para o bom desempenho linguístico dos alunos. Com um número muito próximo das “dificuldades diversas” e do “excesso de conteúdos” surge uma categoria que parece reforçar a ideia de desgaste enunciada aquando da análise do quadro 43, em que se focava o “sentimento de ensinar em vão”.

Quadro 44
Como os professores referem ensinar

Como ensinam os professores de Português...		
Categorias	Itens	Nº de ocorrências
Utilizando como método	a interação com o aluno	43
	a exposição	29
	a prática da leitura	28
	o recurso à imagem	20
	a prática da escrita	13
Com exercícios	de desenvolvimento das aprendizagens	30
	de verificação das aprendizagens	23
	de reconstituição das aprendizagens anteriores	9
Utilizando como estratégia	o cumprimento do estipulado	18
	a adaptação dos conteúdos às turmas	18
	a colmatação das lacunas	8
	a colaboração com os colegas	3
Constrangimentos	dificuldades dos alunos	13
	falta de tempo	12
	excesso de conteúdos	5
	dificuldades diversas	5
	danos pessoais	4
	exame nacional	2
Recursos	computador	11
	textos de apoio	10
	imagens/acetatos	8
	vídeo	4
	manual	2

3.4. Comparação dos dados apurados nas três fases

Finda a descrição dos dados apurados nas três fases deste estudo, aprouve-nos compará-los, conforme havíamos explicitado no quarto objectivo. Nesse sentido, organizámos dois quadros que sintetizam esses dados.

No quadro 45, apresentamos por ordem decrescente as razões evocadas no Programa e as que os professores evocam para se ensinar Português no geral e, especificamente, para ensinar *Os Lusíadas* e a *Mensagem*.

Ao atentar nesses dados verificamos uma desarticulação no que diz respeito às prioridades de ensino veiculadas pelo referido documento curricular e as que são invocadas pelos professores. Enquanto a tutela favorece a aquisição de competências sociais e de funcionalidade da língua, os professores valorizam primordialmente o desenvolvimento das competências cognitivas.

Se o Programa, nas suas orientações gerais, e os professores inquiridos definem como segunda prioridade, no Secundário, o desenvolvimento das competências linguísticas orais e escritas, nas indicações específicas para a Sequência 2, o mesmo documento orientador relega essas mesmas competências para o último lugar da tabela como se pode verificar no quadro 31.

Se as orientações gerais do Programa apontam as competências de estudo como terceira área de desenvolvimento dos alunos (cf. quadro 29), os professores consideram-na como menos importante do que o cumprimento do Programa (cf. quadro 43), e a Sequência 2 nem sequer a refere (cf. quadro 31).

Se as orientações programáticas salientam as competências pessoais como essenciais (cf. quadro 29), a Sequência 2 não as refere (cf. quadro 31) e os professores destacam a sua própria frustração na actividade lectiva como mais importante do que o desenvolvimento das competências pessoais dos alunos (cf. quadro 43).

Constata-se que, na especificidade, as orientações programáticas incidem no estudo da funcionalidade da língua em textos “lírico-épico”, isto é, profundamente literários, em detrimento das competências linguísticas superiores cujo desenvolvimento esta tipologia textual favorece. Por seu lado, os professores parecem mais sensíveis a esta constatação e contrariam as indicações da Sequência 2 em benefício das orientações gerais e da sua própria intuição.

Verificamos também que os professores se preocupam com aspectos culturais e de sensibilização artística que passam despercebidos às orientações emanadas pela tutela e são eles que, assumidamente, se contrariam ao forçarem-se a implementar estratégias de “formatação dos alunos”, no dizer de um dos sujeitos, ou a “atirar pérolas a porcos”, no dizer de outro. As respostas citadas não denotam, contrariamente ao que aparentam, arrogância intelectual por parte dos nossos entrevistados: no contexto comunicacional em que foram proferidas, denotaram conotações de amargura e impotência face às circunstâncias do sistema educativo que não permite ensinar o gosto pela “fruição estética”, pelo “aprofundamento das ideias”, pela “reflexão crítica”, apresentadas como competências a adquirir, sobretudo pelos alunos provenientes dos níveis mais desfavorecidos da população e que, sem a ajuda desse sistema, não terão possibilidade de aceder às esferas do conhecimento mais erudito, nem adquirir a identidade cultural que lhes permitirá confrontarem-se enriquecedoramente com outras vivências e entidades culturais (Gimeno Sacristán, 2008).

Quadro 45
 Comparação entre as razões apresentadas pelas orientações curriculares
 e pelos professores para ensinar Português

Ensinar Português para desenvolver		
segundo as orientações curriculares:		segundo os professores:
Competências sociais (integração e interação social; identidade cultural)	Competências funcionais	Competências cognitivas
Competências linguísticas (orais e escritas)	Competências cognitivas	Competências linguísticas
Competências de estudo (metodologias)	Conhecimentos académicos	Cumprimento do programa
Competências cognitivas	Competências sociais	Adquirir sentimento de ensinar em vão
Competências pessoais e sociais (autoconhecimento)	Competências linguísticas	Competências sociais
		Uniformizar cidadãos
		Competências pessoais
		Competências de aprendizagem
		Fornecer identidade cultural
		Ensinar a fruição estética
		Avaliar
do Programa	da Sequência 2	

A falta de conformidade no *para que* ensinar Português no texto das próprias orientações programáticas pode ser apontada como uma das causas da dificuldade em operacionalizar o ensino. Acreditamos que os professores tentam “desenvencilhar-se” desse problema investindo na metodologia, em tempo e em recursos, a fim de solucionar o insolúvel que consiste em leccionar um número gigantesco de conteúdos, num tempo limitado e ultrapassando a falta de possibilidade de consolidação. Por isso

os textos de apoio são tão referidos tal como a necessidade de interacção directa entre professor e aluno.

O quadro 46 pretende ilustrar a falta de paralelismo entre as metodologias registadas no Programa e as aventadas pelos professores. Numa primeira abordagem, notamos que, nas orientações genéricas do Programa, os conteúdos (funcionais, académicos, literários), os meios (de integração, de desenvolvimento) e as prescrições (regulamentação do ensino) aparecem como metodologias de ensino. Nas orientações específicas para a Sequência 2 apresentam-se exercícios genéricos, mais propícios à mecanização do que ao desenvolvimento das competências linguísticas e bastante desarraigados dos conteúdos literários constantes desta sequência. Na verdade, os métodos de interacção directa entre professor e aluno parecem-nos mais adequados para a compreensão dos textos quer d'*Os Lusíadas* quer da *Mensagem* do que os exercícios de recriação indicados, pois recriar textos com a complexidade dos assinalados não nos parece tarefa exequível, sem uma longa preparação, quer ao nível da compreensão e interpretação do texto, quer ao nível do domínio das estruturas linguísticas e registos eruditos da língua.

Por outro lado, as tipologias textuais d' *Os Lusíadas* e da *Mensagem* não se coadunam com a “interacção social” e a funcionalidade pragmática da língua, por constituírem obras de reflexão sobre viagens enquanto percursos mais ou menos iniciáticos, tema inusitado para uma conversa de café ou um pedido de informações. Não nos parece fundamental conhecer uma destas obras literárias para produzir um qualquer texto de carácter utilitário como um requerimento ou um pedido de desculpas, mas também não conseguimos compreender em que medida a produção de textos utilitários nos possibilita a compreensão da poesia épica quinhentista ou do lirismo pessoano, concretizado na *Mensagem* e na busca do Quinto Império.

Assim se explica a dificuldade dos professores que entrevistámos em transmitir conteúdos eruditos em contextos educacionais que os desvalorizam em favor do utilitarismo imediato da língua, objectivo fundamental do Programa.

Quadro 46

Comparação entre as metodologias apresentadas pelas orientações curriculares e pelos professores para ensinar *Os Lusíadas* e a *Mensagem*

Ensinar Português...		
Como meio de interação social	Com exercícios de recriação	Utilizando como método : a interação com o aluno; a exposição; a prática da leitura; o recurso à imagem e a prática da escrita
Como conteúdo funcional	Com exercícios de produção	Recorrendo a exercícios de desenvolvimento, verificação e reconstituição das aprendizagens
Como conteúdo académico	Com exercícios de recepção	Utilizando como estratégia : o estipulado pelo grupo disciplinar, a adaptação dos conteúdos às turmas; a colmatação de lacunas e a colaboração com os colegas
Como conteúdo literário	Com exercícios de interação	Com constrangimentos circunstanciais (dificuldades dos alunos, excesso de conteúdos) e pessoais (danos pessoais)
Como meio de integração social	Com exercícios de pesquisa	Com recursos audiovisuais (computador, vídeo) e em suporte escrito (textos de apoio)
Como meio de desenvolvimento cognitivo	Com exercícios de organização	
Produzindo textos utilitários	Com leitura	
Regulamentando o ensino		
segundo as orientações programáticas gerais (do Programa) e específicas (da Sequência 2)		segundo a prática dos professores

Complementarmente, apontamos alguns aspectos decorrentes do Programa que nos parecem ser os mais críticos no trabalho de planificação que as escolas e os professores fazem e na leccionação das aulas. Assim, entendemos que:

- Continua “extenso e prescritivo”, perpetuando a uniformização pedagógica que pretendia contrariar;
- Apresenta uma estrutura e uma conceptualização confusas, a que se alia uma falta de rigor no uso da terminologia. Na verdade, a dispersão e a redundância saturam o documento;
- Denota uma incongruência no que concerne ao grau de profundidade dos conhecimentos que se pretende ministrar: se nos três anos que compõem o ciclo secundário, o aluno vai adquirir “um corpo de conhecimentos” linguísticos e “adoptar uma terminologia gramatical” como é que, no mesmo período de tempo, vai consolidar e desenvolver competências que lhe permitam aprofundar a “consciência metalinguística”, adquirir “uma atitude crítica”, tomar “consciência sobre a forma como

comunicamos”, aprender a “descrever, manusear e apreciar a língua enquanto objecto estético”?

- Veicula dificuldade em distinguir conteúdos, objectivos e sugestões de actividades. As competências instituídas como nucleares, *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*, retomadas em cada sequência, são parte dos conteúdos e surgem confundidas ora com estes, ora com actividades, quando não com o estudo de obras literárias;

- Pelo detalhe que apresenta ao nível dos objectivos e das metodologias, objecto do nossa atenção, poder-se-ia afirmar que, utilizando uma expressão behaviorista, se apresentam como materiais à *prova de professor*. No entanto, a profusão e dispersão de indicações levam ao caos e à incerteza, remetendo a decisões ao nível da escola e do professor a hierarquização e coordenação dos conteúdos programáticos;

- A quantidade de conteúdos a leccionar faz com que a sua hierarquização e selecção sejam feitas tendo em conta o sucesso no exame final, orientando a didáctica mais nesse sentido do que no respeito pela dignidade do conteúdos;

- No que respeita aos objectivos, verificamos que são em grande número, sem uma ordenação hierárquica, nem uma delimitação por domínio de desenvolvimento (cognitivo e afectivo), o que permite interpretações e planificações diversas, seguindo critérios de escola, de grupo disciplinar, de professor e, até, do cruzamento de todas as leituras feitas nestes três níveis de decisão. A homogeneidade em relação aos conteúdos ministrados a nível nacional cai por terra no início do processo: como incluir no tempo disponível os conteúdos programáticos propostos?

- A diversidade de estratégias e recursos que o tratamento da Sequência 2 solicita, apela a uma realidade inexistente no nosso país. A maioria das escolas não dispõe dos recursos (computadores, internet, CD's áudio e vídeo) necessários e em número suficiente para disponibilizar a todos os utentes. Muitos dos filmes e CD áudio propostos são raros e os documentários são de difícil acesso e muito dispendioso. Não estando salvaguardado o acesso aos recursos propostos, como hão-de os professores implementar as estratégias propostas?

- Em particular, para o assunto que nos convoca na presente dissertação, veremos que o quadro 12, constituiria fundamento teórico suficiente para toda a actividade pedagógica, sem as delongas e explanações improfícuas que grassam em todo o Programa de Português.

Face ao exposto, colocam-se ao professor vários dilemas didáctico-metodológicos, relacionados com o *para quê* e o *como* ensinar, de entre os quais destacamos os seguintes:

- Como integrar uma visão global d’*Os Lusíadas* e, ao mesmo tempo, a explicação da estrutura da *Mensagem* com o reconhecimento dos respectivos valores simbólicos, referida nos conteúdos declarativos da leitura (p.46)?
- Como comparar dois textos sem o conhecimento prévio, isolado e consolidado dos documentos em confronto?
- Como explicar diferenças e semelhanças entre conceitos, quando se apresenta pela primeira vez os próprios conceitos?
- A que pré-requisitos recorrer? À poesia autobiográfica de Camões, leccionada no 10.º ano? Aos excertos d’*Os Lusíadas*, abordados no 9.º? À poesia ortónima e heterónima de Fernando Pessoa, leccionada na sequência anterior, e cujos temas de análise são “o fingimento artístico”, “a dor de pensar”, “a nostalgia da infância”, “a poesia das sensações e da natureza”, “o neopaganismo, o epicurismo e o estoicismo”, “a vanguarda e o sensacionismo” e “a abulia e o tédio” entre outros assuntos?

Paralelamente, e descurando os conteúdos referentes ao funcionamento da língua, como correlacionar os temas da Sequência 2 com a produção escrita de textos de reflexão e as exposições orais em que entrem actividades de recitação e dramatização, que o Programa define como sendo “Conteúdos da Expressão Oral e Escrita”?

Como conjugar matérias e actividades tão diversificadas num todo coerente e harmónico? Para dar cumprimento aos conteúdos programáticos e desenvolver estas competências, em turmas vinte e cinco a trinta alunos, o professor dispõe, em média, de dezasseis a vinte e dois blocos de aulas de quarenta e cinco minutos, ou seja, entre oito a onze semanas de aulas, nas quais tem de incluir os momentos de avaliação que retiram, no mínimo, quatro blocos de quarenta e cinco minutos, isto é, uma semana ao número total de aulas.

Tendo em consideração o número de conteúdos a leccionar por aula, torna-se evidente que “não há pura e simplesmente tempo para o amadurecimento ou para o gosto da aventura exploratória a que tantas obras ficaram a dever a sobrevivência”

(Steiner, 2007, 41). Como tornar real a aventura exploratória e exequível a sobrevivência destas grandes obras é a grande questão que se coloca e a cuja resposta, sobre todas as outras, pretendemos almejar.

CONCLUSÕES

"Após duas ou três gerações, tudo o que foi transmitido, qualquer que fosse o seu valor, durante dois mil e quinhentos anos, encontra-se sem cultivo, abandonado pela escola. Nos anos de 1960, ainda se ensinava o mesmo - claro que sob formas diferentes, mas com um resultado quase igual - que fora ensinado aos jovens gregos da Antiguidade, aos jovens romanos do Império, aos estudantes da Idade Média e aos do Iluminismo. (...) com a virtuosa intenção de restabelecer o equilíbrio, de acabar com a desvantagem patrimonial das classes desfavorecidas, conseguiu-se privar toda a gente - e, em primeiro lugar, os desfavorecidos! - das indispensáveis riquezas humanas dos Antigos."

Droit, Roger-Pol (2011). *Voltar a Ler os Clássicos, S. I.*:
Temas e debates/Círculo de leitores, p. 17 e 20

O descrédito a que tem sido levada a imagem da educação formal induz, no imaginário colectivo, uma nota de desvalorização do saber e alicia para a ideia de que a escola é um prolongamento da família e, conseqüentemente, os seus profissionais substitutos dos progenitores, mas desempossados de autoridade e de poder de decisão, nomeadamente no que se refere aos objectivos que devem conduzir a sua acção e às metodologias de trabalho para os concretizar.

O sistema de ensino é, em termos internacionais, medíocre no seu funcionamento e nos resultados que produz, apesar dos gastos e investimentos realizados na procura da melhoria da qualidade nos serviços prestados (Azevedo, 2011). Como noutros países, Portugal tem recursos limitados e deveria saber geri-los de forma racional, fomentando uma cultura de cooperação entre os diversos intervenientes na acção educativa, nomeadamente, entre Ministério, Escolas Superiores de Educação, Faculdades, professores dos diversos graus de ensino, funcionários da acção educativa no sentido de se (re)estabelecer o valor fundamental que é a aquisição de conhecimentos clássicos, com validade universal, e o gosto por isso mesmo (Gimeno Sacristán, 2008; Droit, 2011; Dreyfus & Kelly, 2011).

Considerando que a Sequência 2 do Programa de Português do Ensino Secundário reúne, com excelência, os requisitos para os mais ilustrativos desafios a esse propósito, o nosso interesse pesou sobre dois aspectos pedagógico-didáticos que

legitimam o estudo de autores de referência, nomeadamente autores de língua portuguesa, sobejamente reconhecidos: *para quê* ensinar Camões e Pessoa e *como* ensiná-los.

A razão que nos guiou ao longo do trabalho que agora terminamos pode ser traduzida pelas palavras de Paseyro (1990, 13): “nunca se editaram tantos livros e talvez nunca tenham sido tão mal lidos”. Com esta advertência, que traduz a desagregação da cultura ocidental e à margem de polémicas que tem desencadeado, não pretendemos alimentar o círculo vicioso da argumentação demagógica, mas reflectir sobre o que deve ser a escola e quais devem ser os intentos do ensino, com destaque para o de Português.

Verificamos que enquanto uma certa concepção, entendida como concepção antiga, apresenta a escola como instituição dedicada ao alargamento e disseminação do conhecimento, os reformistas da actualidade apostam numa concepção a que chamaremos, na senda de Searle, de “pós-modernista”, caracterizada por considerar todo o tipo de discurso como político e equivalente, utilizando o ensino para “fins benéficos e não repressivos” de igualitarismo social (1999, 4).

Mantendo o ideal académico do investigador imparcial, entregue à indagação, protagonizado pelo imaginário da evolução do saber, pretendemos contribuir para a legitimação dum discurso académico fundado nas concepções de racionalidade, verdade, objectividade e realidade que têm sido dadas como garantias epistemológicas da qualidade de ensino e, em última instância, da civilização ocidental.

Uma certa crítica da progressão no saber tornou-se uma arma de destruição fatal, nas mãos dos “pós-modernistas”. Ao questionar a validade dos padrões tradicionais tudo se relativizou, sofrendo a concepção da literatura e da língua grandes embates. O carácter comunicativo e utilitário da linguagem entrou em conflito com o seu carácter simbólico e referencial, porque o primeiro serve melhor os interesses das concepções pós-modernas do ensino do que o segundo. O primeiro “enforma” e o segundo (re)cria.

Nos casos em que o ensino é usado como um dispositivo de transformação política e social, a justificação encontrada para, grosseiramente, criticar o ensino mais tradicional, dito assente em conteúdos e na dimensão intelectual, é que este constitui uma fantasia e a pretensão por parte dos professores de transmitir aos seus alunos um

conjunto de verdades objectivas sobre uma realidade cuja existência é independente da perspectiva individual, não passa de uma fraude. Logo, os ideólogos do pós-modernismo consideram mais proveitoso converter o ensino num dispositivo para alcançar objetivos sociais e políticos predefinidos do que perder tempo com inutilidades (Searle, 1999; Gimeno Sacristán, 2008).

Convertida ao pragmatismo utilitário imediatista, a escola deixou de se dirigir ao indivíduo e empenhou-se em reduzir e simplificar o conhecimento, a fim de que o ensino de massas fosse o mesmo para todos e o mesmo em todo o lado (Paseyro, 1990; Julien, 1990).

O que se pretende com esta opção é que o aluno se orgulhe por pertencer a um subgrupo particular e que a sua auto-identificação se faça com esse grupo, para que todas as culturas originem novos produtos iguais aos anteriores, evitando-se um embate com outros.

Incapaz de repudiar esta agressão vulgarizadora, apresentada como garantia de democratização, de respeito pela diversidade, a escola não tem sabido resistir à pressão desses novos ideólogos, consentindo que as classes dirigentes reduzam o texto literário a um ornato, permitindo que a politização e a procura de resultados quantitativos façam soçobrar a cultura. Mais, reivindicando tudo isso para as salas de aulas (Cabral, 2000; Compagnon, 2010).

Este não será um cenário novo na escola ocidental. A História evidencia que ela nem sempre esteve ao serviço da cultura e da educação: os regimes totalitários não negligenciaram as escolas, “nem favoreceram o analfabetismo” conforme Simone de Beauvoir lembrou (1955). Insidiosa e maquiavelicamente, os poderes instituídos beneficiam a alfabetização, usando-a como meio de propaganda ideológica e incultura.

Quando se descobriu o valor da linguagem e a relação da língua com aquilo que exprime, compreendeu-se que a continuidade da razão é assegurada pela relação que se estabelece entre os vocábulos e os conceitos que representam e constatou-se que o domínio da língua é indispensável para a procura da verdade, para a procura do real, para a procura daquilo que as aparências escondem.

Negar a verdade é assim negar a existência dum mundo exterior às representações criadas pelo nosso discurso sobre o exterior e confundir uma perspectiva pessoal com a realidade. Ora, é nisso que as reformas educativas pós-modernistas devem ser interrogadas, nomeadamente, pelo facto de retiraram “silêncio,

solidão e tempo” à cultura, estando a entregá-la a literatos que “aviltam a língua e a usam para manter o poder” (Paseyro, 1990).

Na ausência de escrita, as pessoas acreditavam no sentido das palavras e a escrita era uma mnemotecnica inventada com vista a contribuir para o conhecimento. Recorriam à transmissão oral e isso ajudou-nos a construir a civilização. Na presença da escrita parecia que estaríamos a caminho da perpetuação do saber, porém o registo do conhecimento não é garantia da sua acessibilidade. Ensinar o valor das palavras é um acto subversivo porque desconstrói a falácia e a demagogia, estimula o raciocínio crítico, movimenta a razão (Compagnon, 2010; Droit, 2011).

A ideologia que nos rodeia, assente no relativismo cultural (cultura é o que os meios de comunicação social definem e premeiam) reduziu o critério de qualidade, excluindo, para a maioria, uma visão erudita e artística do mundo. Ora, tanto a arte como a literatura reúnem técnica e gosto, não podendo ser reduzida a uma singela relação entre autor e leitor porque nada se assemelha à palavra para aceder à imaginação e esse acesso requer compreensão, interpretação e inferência.

Qualquer que venha a ser a responsabilidade da escola na decadência ou na ascensão das nossas sociedades, o facto é que o afluxo de conhecimentos, trazido pela modernidade, dotou o cidadão comum dum racionalismo acrítico que o leva a crer beatificamente na alfabetização, confundindo-a com erudição. Ora, a instrução obrigatória não pode limitar-se à mera aprendizagem funcional da leitura e da escrita. Tem de conduzir ao conhecimento.

Os alunos precisam de adquirir uma intuição apurada para poderem optar entre um texto rico em substância e um texto confuso e vazio. Para isso, os sistemas de ensino têm de (voltar a) afirmar a literatura como um lugar de encontro com a civilização e da sua fruição. Constituindo, em paralelo, um importante contributo para compreender e desenvolver a história das ideias, porque a boa literatura ajuda a entender as experiências do outro e a aceitá-lo na sua diferença.

Aqui o lugar da literatura clássica é irrevogável, porque coloca problemas ao leitor e o desassossegam, porque não há nada como as palavras para retratar o discurso interior e não há nada como a leitura para reflectir sobre o conhecimento do outro.

É nesta linha de pensamento que afirmamos a importância do estudo das obras de Luís de Camões e de Fernando Pessoa ao longo da escolaridade e não só no Secundário, apesar de ter sido neste nível de escolaridade que nos centrámos neste estudo.

Fundamentamos esta afirmação na ideia de que tais obras facilitam a passagem da alfabetização à literacia. A riqueza literária destes dois autores não só desenvolve o domínio linguístico e cognitivo dos bons alunos como permite estabelecer um percurso iniciático dos que menor domínio linguístico possuem.

Uns e outros podem ser introduzidos à erudição pelas obras destes autores que reproduzem formas poéticas tradicionais e eruditas. Os alunos mais jovens ou mais fracos podem iniciar o contacto com estes autores com o estudo de sonetos camonianos, de alguns poemas de Pessoa; mais tarde podem estudar com proficiência *Os Lusíadas*, posteriormente, a *Mensagem* e as temáticas mais complexas da poesia heterónima e ortónima de Fernando Pessoa a qual exige raciocínios mais abstractos e favorece a especulação filosófico-existencial.

Não basta que governantes e professores reconheçam que a escola não está a ser eficaz no combate à iliteracia, necessitamos de um consenso inteligente para evitar que o discurso relativista e demagógico domine totalmente a cultura, já que esta “diminui à medida que a pressa aumenta” (Paseyro, 1990, 71).

Os grandes momentos da civilização destacam-se pelo saber e pela arte. Não há arte nem poesia que não exijam técnica e gosto. A primeira aprende-se, o segundo educa-se. Tanto a instrução como a educação exigem “silêncio, solidão, tempo” (Paseyro, 1990, 71), ingredientes que o pós-modernismo descurou e cuja ausência parece ter afectado a instrução, a educação e, conseqüentemente, a estrutura cognitiva e afectiva dos jovens.

Precisámos de tempo para tornar as crianças e os jovens sensíveis à beleza das formas, à harmonia dos sons e à ordem das palavras, à criação de significados. Segundo Luís M. Aires, os professores são os guias morais de um país, porque, infelizmente, muitos pais não possuem carácter, capacidade ou formação para educar os seus filhos. Conseqüentemente, “para muitas crianças e jovens, são os professores o derradeiro farol que assinala a terra da Civilização, a fronteira que separa um mar bravio e selvagem de um mundo de oportunidades de desenvolvimento pessoal, respeito e felicidade” (Aires, 2011, p. 83). A nosso ver, a função do professor é instruir, mas se a sociedade lhe exige que seja também educador, os Clássicos e as Humanidades têm de

ser reconhecidos como contributos valiosos no combate contra a ignorância e os sistemas de ensino têm de ser seriamente repensados para não trocarmos os problemas do analfabetismo pelos do “iletrismo” (Paseyro, 1990,129). É certo que os interesses que a sociedade tem na educação mudaram o cânone da cultura reconhecida como relevante, todavia em nome do princípio democrático da universalidade da educação o discurso dos dirigentes políticos tem de considerar como urgente a “transposição didáctica da cultura” (Gimeno Sacristán, 2008) e isto não é possível sem o reconhecimento dos estudos clássicos e humanísticos como aprendizagens relevantes.

Resta-nos desejar que este pequeno estudo origine interesse pelo tema tratado e que seja enriquecido, usando uma amostra mais numerosa e diferenciada.

Se alguém der o segundo passo não terá sido em vão o esforço do primeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P.** (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Aires, L. M.** (2010). *19 Argumentos para Reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alçada, I.** (2005). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Revista Proformar on-line, Edição n.º 9. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_9
- Arends, R. I.** (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arendt, H.** (1995). *La Crise de la Culture: Huit Exercices de Pensée Politique*, Paris: Éditions Gallimard.
- Azevedo, J.** (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Lisboa: Edições Asa.
- Azevedo, J.**(2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L.** (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauvoir, S. de** (1955). *Privilèges, La Pensée de Droit Aujourd'hui*. Paris: Gallimard, p.102
- Benavente, A. & Rosa, A; Costa, António Firmino da; Ávila, Patrícia** (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I.** (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), pp. 177-195.
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I.; Damião, M. H.** (2007). Pedagogia ou Demagogia Construtivista? As orientações curriculares no ensino básico em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, pp. 2723-2733.
- Bloom, A.** (2001). *A Cultura Inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko & Shavelson** (1988) “Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores”. L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: marfil, 259-275.

- Cabral, E. & outros.**(2000). *O Ensino das Humanidades na Universidade: actas da jornada de reflexão*. Lisboa: Ulmeiro
- Calvino, I.** (2002). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Teorema.
- Camões, L.** (1983). *Os Lusíadas* (Edição organizada por Emanuel Paulo Ramos). Porto: Porto Editora.
- Clark & Peterson** (1990). Processos de pensamento de los docentes. M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, vol.III, pp.443-539.
- Closet, F.de** (2002). *A Felicidade de Aprender e como Ela é Destruída*. Lisboa: Terramar.
- Compagnon, A.** (2010). *Para que serve a Literatura?* Porto: Deriva
- Crato, N.** (2010). *O “Eduquês” em Discurso Directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- D’Unrug, M-C.** (1974). *L’Analyse de Contenu*. Paris: Éditions Universitaires.
- Damião, M. H.** (1996). *Pré, inter e pós-acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H.** (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- DataAngel Poliy Research Incorporated** (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise*, Lisboa: GEPE.
- Day, C.** (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.
Electronic Text Center, University of Virginia Library (Tradução usada neste texto realizada por M. I. Torres Fevereiro).
- Dreyfus, H. & Kelly, S. D.** (2011). *Um mundo iluminado*. Alfragide: Lua de Papel.
- Droy, R.-P.** (2011). *Voltar a Ler os Clássicos*. S.l.: Círculo dos Leitores.
- Espírito Santo, G.** (2002). *Concepções implícitas dos professores sobre aprendizagem, ensino e avaliação*. Coimbra: tese não publicada.
- Estrela, M. T.** (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T.** (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J.** (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*, Porto: Porto Editora.
- Gagné, R. M.** (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press.

- Gagné, R. M.** (1987). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gave** (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gave** (2004). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gave** (2007). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grilo, M.** (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*, Lisboa: Oficina do Livro.
- Hargreaves, A.** (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.** (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harris, L. & Associates** (1971). *The 1971 National Reading Difficulty Index*. Washington, D.C.: National Reading Center, citado em Benavente, Ana & outros (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.8
- Hartley, J.** (2002). *Communication cultural and media studies. The key concepts*. Routledge, pp.135-136, citado em Moura, Helena Cidade (2005). *Diálogos Com a Literacia*, Lisboa: Lisboa Editora, p.72.
- Huxley, Aldous** (2004). *Admirável Mundo Novo*, Lisboa: Livros do Brasil, p. 229
- Jakobson, R.** (1977). *Huits Questions de Poétique*, Paris: Seuil, p. 16.
- Julien, C. & outros** (1990). *O Triunfo das Desigualdades*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Justino, D.** (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kirsch, S. I.; Jungeblut, A.; Jenkins, L. & Kolstad, A.** (1995) *Adult Literacy in America: a first look at the results of the National Adults Literacy Survey*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Lyotard, J.** (2006). *A Condição Pós-moderna*, Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Machado, J. L.** (1992). Os adutores da gravata. Consultado em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/adulad12.htm> (02.09.09)
- Machaqueiro, M. A.** “Contradições e disfunções no sistema de ensino em Portugal” (2009) <http://www.aps.pt> (11.08.2009)
- Mialaret, G.**(1997). *A Aprendizagem da Leitura*, Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação** (1998). *Ensino Básico e Secundário: Dez Medidas de Revisão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação.** Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro e 7/2001 (Reorganização Curricular do Ensino Básico)

- Ministério da Educação.** Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril (autonomia das escolas)
- Ministério da Educação.** Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Gestão Flexível do Currículo).
- Ministério da Educação.** Decreto-Lei n.º 7/2001, 18 de Janeiro, (Reorganização Curricular do Ensino Secundário).
- Ministério da Educação.** Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação).
- Ministério da Educação.** Despacho 13588/2006, de 28 de Junho (cumprimento do Programa)
- Ministério da Educação.** Despacho 13599, de 07 de Junho de 2006.
- Ministério da Educação.** Despacho n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de Maio (Gestão Flexível do Currículo).
- Ministério da Educação.** Portaria 1147/2005, de 08 de Novembro (Implementação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, apenas para o Ensino Básico, a partir do ano lectivo 2005-2006).
- Ministério da Educação.** Portaria 1322/2007, de 4 de Outubro.
- Ministério da Educação.** Portaria 14888/2004, de 24 de Dezembro (Implementação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário).
- Ministério da Educação.** Portaria 476/2007, de 18 de Abril (revogação da generalização da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, a partir de 2006-2007, revisão da Portaria 14888/2004, de 24 de Dezembro e suspensão de adopção de novos manuais de Português até 2010, no Ensino Básico).
- Ministério da Educação.** Portaria n.º 22664/1967, de 28 de Abril.
- Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Formação Vocacional (2003/2004).** *Programa da Componente de Formação Sociocultural da Disciplina de Português.* Lisboa: Ministério da Educação, PDF
- Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (Roldão, Maria do Céu; Nunes, Luísa; Silveira, Teodolinda) (1997)** *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico,* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (1997).** *Encontros no Secundário: Documentos de apoio ao debate.1,* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (1998).** *Ensino Secundário: Ajustar para consolidar.* Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação**/Departamento do Ensino Secundário (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação**/Departamento do Ensino Secundário (João Seixas, José Pascoal, Maria da Conceição Coelho (Coordenadora), Maria Joana Campos, Maria José Grosso, Maria de La Salette Loureiro) (2001-2003). *Programa de Português 10.º, 11.º 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Lisboa: ME/DES, PDF
- Morais, J.** (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, H. C.** (2005). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Nóvoa, A.** (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE** (2010), *PISA 2009, Results: Executive Summary*, Paris: OCDE Publishing
- OCDE** (2010), *PISA 2009, Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, Paris: OCDE Publishing
- Oliveira, F.** (2007). *Eduquês: um Flagelo sem Fronteiras; O caso Lafforgue*. Lisboa: Gradiva.
- Pacheco, J. A.** (2008). *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. & Morgado, J. C.** (2001). [Re]visão Curricular do Ensino Secundário :Gritos e Ecos do Silêncio Cumprido, Porto: CriapAsa.
- Paseyro, R.** (1990). *Elogio do Analfabetismo: ensaio sobre a incultura letrada*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Perrenoud, P.** (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P.** (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.
- Ramalho, Glória** (1994). *As Nossas Crianças e a Matemática. Caracterização da participação dos alunos portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*. Lisboa: DEPGEF/ME
- Rosa, M. J. V. & Chitas, P.** (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sacristán, J. Gimeno** (2008). *A Educação que Ainda é Possível*, Porto: Porto Editora.
- Sampaio, J.** Discurso de apresentação do livro *A Educação e o Futuro*, Palácio de Belém, 9 de Março de 1999.
- Savater, F. & Moreno Castillo, R.; Crato, N.; Damião, H.** (2010). *O Valor de Educar, o Valor de Instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Savater, F.** (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.

- Searle, J. R.** (1999). “Racionalidade e realismo: o que está em jogo?”, in *Disputatio* 7. Berkeley: University of California, p.3-27.
- Serrão, A.; Ferreira, C. P.; Sousa, H. D.** (2010). *PISA 2009: Competências dos Alunos Portugueses. Síntese de resultados*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J. B.** (2010). *A Instituição da Literatura*. Porto: Universidade do Porto Editorial
- Silva, T. T.** (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês & Ramalho, Glória** (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP/ME.
- Steiner, G. & Ladjali, C.** (2005). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Steiner, G.** (2007). *O Silêncio dos Livros, seguido de Esse Vício Ainda Impune de Michel Crépu*, Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G.** (2011). *As Lições dos Mestres*, Lisboa: Gradiva.
- Tavares, G. M.** (2010). *Viagem à Índia*, Alfragide: Editorial Caminho.
- Tedesco, J. C.** (2008). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trigo-Santos, F.** (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Tuckman, B. W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuijnman, A., Kirsch, I., Jones, S. & Murray, T. S.** (1993). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada.
- Unesco.** (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Valentim, J. P.** (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Vermersch, P. & M. Maurel, Eds.** (1997). *Pratiques de l'Entretien d'Explicitation*. Paris: ESF
- Vermersch, P.** (1996). Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques. *Explicititer* (14): 1-12.
- Vieira, M. C.** (2009). *A Arte, Mestra da Vida: reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. s.l.: Quimera.
- Vieira, M.C.** (2010). *O ensino do Português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Villar Ângulo, L. M.** (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores: Implicaciones para el Currículum y Formación del Profesorado*. Alcoy: Editorial Marfil.

Wiker, B. (2008). *Dez livros que estragaram o mundo e mais cinco que também não ajudaram nada.*
Lisboa: Alêtheia.

http://ec.europa.eu/education/news/news2900_en.htm

<http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17>

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=arqactualidades&actualidade=244>

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

<http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

ANEXO I

Coimbra, Outubro de 2008

Exmo(a) Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas

Maria Helena Lopes Damião da Silva, docente da Universidade de Coimbra, na qualidade de orientadora da Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, desenvolvida pela Licenciada **Ana Cristina Grave** e subordinada ao título: *Competências de aprendizagem e metodologias de ensino em Português no Ensino Secundário: das orientações curriculares às percepções de professores*, vem solicitar a V.^a Ex.^a **autorização** para que, no âmbito do estudo empírico que desenvolve entreviste professores do 12.º ano de Português que leccionam na escola a que Vossa Ex.^a preside.

Anexa-se a autorização concedida pela *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*, necessária, ao abrigo do Despacho n.º 15 847/2007 de 23 de Julho, para realizar investigação em meio escolar público.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Helena Lopes Damião da Silva



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
 Universidade de Coimbra
 Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Sujeito n.º _____

Entrevista a professores de Português do 12.º ano de escolaridade

Senhor(a) Professor(a):

Agradeço a sua disponibilidade e interesse em colaborar no estudo subjacente à Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* que pretendo apresentar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Investigo o ensino de *Os Lusíadas* e da *Mensagem*, incluídos na sequência dois, do 12.º ano, do Programa de Português.

O conteúdo desta entrevista destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Muito grata pela sua colaboração.

Sexo: Feminino Masculino

Tempo de serviço: ____ anos

Escola onde lecciona: Pública Privada

Secundária 3.º Ciclo+Secundária

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Observações:

I PARTE

Propunha-lhe que começássemos por falar nas orientações constantes do Programa para leccionar a segunda sequência: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e a *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Nesse sentido, agradecia que respondesse às seguintes questões.

1. Conhece essas **orientações**, no que respeita a:

- | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| 1.1. Competências | Conheço muito bem | <input type="checkbox"/> | Desconheço |
| 1.2. Objectivos | Conheço muito bem | <input type="checkbox"/> | Desconheço |
| 1.2. Propostas de actividades | Conheço muito bem | <input type="checkbox"/> | Desconheço |
| 1.3. Recursos | Conheço muito bem | <input type="checkbox"/> | Desconheço |

Pode dar-me alguns **exemplos** de...

2.1. Competências constantes nessas orientações _____

2.2. E, de objectivos _____

2.3. E, de propostas de actividades _____

2.4. E, por fim, de recursos _____

3. Com que **frequência** recorre a essas orientações? Frequentemente Nunca

Justifique, por favor, a sua resposta _____

4. Qual a sua **opinião** acerca dessas orientações? Adequadas Inadequadas

Justifique, por favor, a sua resposta _____

II PARTE

Tendo em conta a planificação que realizou para leccionar a sequência a que nos reportamos, gostaria, agora, de incidir na sua prática concreta.

5.1. Que **competências** pretende, efectivamente, que os seus alunos desenvolvam no âmbito desta sequência? _____

5.2. E, que **objectivos** pretende que eles atinjam? _____

5.3. Que **actividades ou metodologias** usa para concretizar as competências e objectivos que indicou? _____

5.4. E, que **recursos** usa para tanto? _____

III PARTE

6. Como **descreveria** a relação entre as **orientações programáticas** para a sequência em causa e sua **prática pedagógica**? _____

Muito obrigada pela sua colaboração.