

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O PORTUGUÊS NO SECUNDÁRIO:
POLÍTICAS, PROGRAMAS E MANUAIS (1986-2006)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS

DÉLIA MARIA DA SILVA FAGUNDES

Vila Real, 2010

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O PORTUGUÊS NO SECUNDÁRIO:
POLÍTICAS, PROGRAMAS E MANUAIS (1986-2006)**

Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e
Literatura Portuguesas, apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto
Douro, sob a orientação do Senhor Professor Doutor José Manuel Belo.

DÉLIA MARA DA SILVA FAGUNDES

Vila Real, 2010

ÍNDICE

Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual	5
1. Educação e <i>currículo</i>	5
2. Fundamentos do <i>currículo</i>	9
3. Das <i>políticas educativas</i> às <i>políticas curriculares</i>	13
4. Modelos curriculares e <i>programas de ensino</i>	15
5. Materiais didáticos – <i>o manual escolar</i>	20
Capítulo II – Das reformas educativas e curriculares (1986-2006)	25
1. Na génese da Lei de Bases do Sistema Educativo	25
2. A reforma do sistema educativo português	30
3. A reforma curricular no centro da reforma educativa	32
4. A crise de identidade do ensino Secundário e as revisões curriculares no dealbar do século XXI	35
Capítulo III – A organização curricular e os Programas de Português no Ensino Secundário	46
1. Estatuto e funções do Português no currículo do Ensino Secundário – uma visão diacrónica	46
2. Pressupostos epistemológicos e metodológicos nos programas de Português do Ensino Secundário	50
3. Análise documental dos programas de Português do ensino Secundário decorrentes das revisões dos planos curriculares ao abrigo do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro	57

Capítulo IV – Os manuais escolares de Português no Ensino Secundário	91
1. Da certificação e avaliação dos manuais escolares	91
2. Da função e do estatuto do manual escolar	93
3. Breve caracterização dos manuais escolares seleccionados	97
4. Metodologia de análise dos manuais escolares	99
5. Resultados	101
Conclusão	122
Referências Bibliográficas	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Tarefas metalinguísticas de reconhecimento, produção e explicitação	101
Quadro nº 2 – Frequência da tarefa metalinguística de reconhecimento nas diferentes competências nucleares	103
Quadro nº 3 – Frequência da tarefa metalinguística de produção nas diferentes competências nucleares	105
Quadro nº 4 – Frequência da tarefa metalinguística de explicitação nas diferentes competências nucleares	107
Quadro nº 5 – Incidência da explicitação nos manuais da primeira série	109
Quadro nº 6 – Incidência da explicitação nos manuais da segunda série	110
Quadro nº 7 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de reconhecimento	111
Quadro nº 8 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de produção	113
Quadro nº 9 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de explicitação	115
Quadro nº 10 – Incidência da produção nos manuais da primeira série na activação das dimensões: a) Desenvolvimento de valores ; b) Criativa e c) Discursiva	117
Quadro nº 11 – Incidência da produção nos manuais da segunda série na activação das dimensões: a) Desenvolvimento de valores ; b) Criativa e c) Discursiva	117

RESUMO

O objectivo essencial do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário, conforme é possível depreender da leitura dos textos programáticos da disciplina, reside na valorização da dimensão discursiva e comunicativa do indivíduo. Esta concepção decorre de um conjunto de decisões políticas que delimitaram, nos últimos vinte anos, o sentido e o alcance da acção educativa e instituíram a língua como sustentáculo de aquisições múltiplas, centrada na comunicação e na expressão, numa perspectiva transversal da educação para a cidadania e para a defesa e preservação da identidade nacional.

Neste sentido, o conhecimento explícito, reflexivo e sistemático sobre o funcionamento da língua desempenha um papel determinante no desenvolvimento das competências da expressão e compreensão oral e escrita bem como da leitura.

Assim sendo, conscientes de que um programa de ensino deverá constituir-se como uma actualização das directrizes do plano curricular em que se inscreve, procurámos verificar o modo como o Programa de Português do Ensino Secundário concretiza a convicção enunciada no parágrafo anterior, através das propostas apresentadas no âmbito da definição dos objectivos, da selecção dos conteúdos, da delineação das estratégias e do processo de avaliação.

No pressuposto de que os manuais escolares assumem um estatuto privilegiado na articulação que estabelecem com os textos programáticos, incontornáveis, portanto, aquando da estruturação e organização do processo de ensino-aprendizagem, procurámos aferir a expressão das linhas orientadoras vertidas nesses documentos curriculares, através da análise da frequência, incidência e níveis de activação das diferentes dimensões do conhecimento da língua nas propostas de tarefas metalinguísticas apresentadas por um conjunto de manuais.

Os resultados deste estudo revelaram que, apesar de ser indiscutível a importância do desenvolvimento dos níveis de proficiência da língua materna numa perspectiva transdisciplinar e integradora, os programas de ensino em análise não obedecem de forma satisfatória aos princípios da clareza e da exequibilidade na prossecução deste desiderato, e os manuais escolares reflectem, de forma bastante expressiva, as limitações dos textos curriculares, no que respeita aos níveis de aprofundamento do estudo do fenómeno linguístico e a sua articulação às outras competências nucleares.

ABSTRACT

The main objective of the Portuguese language teaching in secondary education, as you can see from reading the programmatic texts, resides in the valorization of communicative discourse and dimension of the individual. This design follows a set of political decisions that delimited, over the past twenty years, the meaning or scope of educational action and imposed the language as mainstay of multiple acquisitions, focused on communication and expression, a cross-section of education for citizenship and to the defence and preservation of national identity.

In this sense, the explicit knowledge, reflective and systematic on the functioning of language plays a decisive role in the development of skills of expression and comprehension in areas such as oral, writing and reading.

Therefore aware that education should be construed as an update of the guidelines of the curriculum, we tried to understand how the Portuguese programme of secondary education corroborates the conviction set out in the preceding paragraph through the proposals submitted in the framework of the definition of the objectives, contents selection and delineation of strategies and evaluation processes.

On the assumption that textbooks have a privileged status in the articulation that establish with the programmatic texts, unavoidable when structuring and organizing the teaching-learning process, we sought to evaluate the expression of that curricular guidelines by analysing the frequency, incidence and levels of activation of different dimensions of knowledge of the language in suggested metalinguistics tasks submitted by a set of manuals.

The results of this study revealed that, although it is unquestionable the importance of the development of proficiency levels of language in an inclusive perspective; the programmes in question do not comply with the principles of clarity and enforceability in pursuing this desideratum, and textbooks reflect quite expressively the limitations of the curricular texts, as regards the levels for more in-depth study of the linguistic phenomenon and its connection to other nuclear competences.

INTRODUÇÃO

A linguagem verbal enquanto «faculdade de *representar* o real por um “signo” e de compreender o “signo” como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de “significação” entre algo e algo diferente» (Benveniste. 1998: 27) será, provavelmente, de entre os traços distintivos da condição humana, aquele que mais contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento individual e social do ser humano.

A língua “ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício dessa faculdade” (Saussure 1995: 34), configura-se como o instrumento por excelência da expressão das necessidades e aspirações mais profundas do indivíduo, bem como da identidade e da cultura de um povo, pelo que se constitui como um legado que nos compete preservar, proteger e enriquecer através de uma reflexão sistemática sobre a sua evolução e, sobretudo, sobre a forma como é perspectivada no projecto de desenvolvimento da comunidade em cuja matriz se inscreve como reduto patrimonial e identitário.

Na verdade, ainda que os falantes de uma mesma língua possuam reservas linguísticas idênticas, estas variam quantitativamente em função da educação e da formação pessoal e profissional de cada um. Compete, pois, às políticas educativas, culturais e linguísticas estabelecer o lugar que a língua materna e de escolarização de um país deve ocupar na consolidação da identidade nacional e na definição do estatuto linguístico e cultural dos seus cidadãos.

Com carácter prescritivo e decorrentes da confluência de uma multiplicidade inevitável de interesses, as políticas educativas geram, recorrentemente, inúmeras controvérsias na sociedade. Com efeito, a definição de um conjunto de decisões políticas que delimitam o sentido e o alcance da intervenção educativa não se constitui tarefa fácil. Assim, a aversão à mudança, a falta de visão acerca das alternativas possíveis, a incapacidade em prever e avaliar as consequências da sua aplicação, a dependência dos contextos políticos e económicos, a incompatibilidade de interesses são apenas alguns dos constrangimentos que condicionam a definição de políticas educativas adequadas e consensuais.

A intensificar a complexidade desta realidade, advém o facto de que dimensão e o reflexo dos efeitos das políticas educativas adoptadas só são passíveis de serem analisados de forma criteriosa após a sua implementação.

A motivação maior do presente trabalho resultou do apelo da necessidade de uma reflexão sobre o modo como, ao longo dos últimos vinte anos, as sucessivas políticas educativas se foram consubstanciando nos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário e a expressão dessas linhas curriculares orientadoras nos manuais escolares.

Pretendemos com o nosso estudo: i) compreender as políticas educativas e curriculares adoptadas no período de 1986 a 2006; ii) aferir a aplicação dessas políticas educativas nos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário; iii) aferir a aplicação das linhas orientadoras dos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário nas propostas de alguns manuais escolares adoptados.

Na prossecução destes objectivos estruturaremos o nosso trabalho em quatro capítulos.

O **Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual** – intentará clarificar, num quadro teórico de análise, os conceitos que sustentam a nossa dissertação e abordará cinco tópicos que consideramos fundamentais: o primeiro, *Educação e currículo*; o segundo, *Fundamentos do currículo*; o terceiro, *Das políticas educativas às políticas curriculares*; o quarto, *Modelos curriculares e programas de ensino*; e, finalmente, o quinto, *Materiais didácticos – o Manual escolar*.

Assim, começaremos por nos determos na evolução do conceito de *currículo*, associando-o aos pressupostos em que assentam as suas acepções mais relevantes. De seguida, tentaremos caracterizar, nos seus aspectos essenciais, o que define uma *política educativa* e o modo como se plasma nas *políticas curriculares* que determinam o modo como o *currículo* se inscreve no *sistema educativo*. No atinente à *organização curricular*, enumeraremos as diferentes fases que assistem à elaboração do *currículo* e apontaremos as principais características dos modelos de organização curricular mais comuns. Ainda neste domínio, apresentaremos os *programas de ensino* como parte essencial do *currículo* e reflectiremos sobre o estatuto e as funções do *manual escolar* enquanto material curricular e didáctico.

O **Capítulo II – Das reformas educativas e curriculares em Portugal (1986 – 2006)** – tem como objectivo principal fazer o enquadramento económico, social e político necessário ao entendimento das transformações operadas no domínio da organização e do desenvolvimento curricular, bem como do papel do Português na formação do indivíduo à saída do Ensino Secundário. Para tal, tomando como ponto de referência a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, procuraremos dar conta das decisões políticas que determinaram os princípios de selecção e de organização do conhecimento, ao nível da educação secundária, com o intento de situar a posição que o

ensino da língua portuguesa foi ocupando no quadro das sucessivas reformas da estrutura curricular, ao longo das últimas duas décadas.

O capítulo terá a seguinte organização: 1. *Na génese da Lei de Bases do Sistema Educativo*; 2. *A reforma do sistema educativo português*; 3. *A reforma curricular no centro da reforma educativa*; 4. *A crise de identidade do Ensino Secundário e as revisões curriculares no dealbar do século XXI*.

O Capítulo III – A organização curricular e os Programas de Português no Ensino Secundário – visará uma análise descritiva e, tanto quanto possível, crítica dos textos programáticos da disciplina de Português, ao nível do Ensino Secundário, no contexto das sucessivas revisões curriculares desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Num primeiro momento, apresentaremos uma breve contextualização diacrónica do *Estatuto e funções do Português no currículo do Ensino Secundário*. Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre os *Pressupostos epistemológicos e metodológicos nos programas de Português do Ensino Secundário*. Por fim, empenhar-nos-emos na *Análise documental dos Programas de Português do Ensino Secundário decorrentes das revisões curriculares ao abrigo do Decreto – Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro*.

O capítulo IV – Os manuais escolares de Português para o Ensino Secundário – traduzir-se-á numa reflexão sobre o modo como os manuais escolares apresentam, organizam e articulam os conteúdos do domínio do Funcionamento da Língua, isto é, o modo como projectam a construção do conhecimento sobre a língua e que dimensões activam na construção desse conhecimento. A nossa análise recairá sobre as actividades propostas em seis manuais de Português para o Ensino Secundário, editados entre os anos de 2003 e 2006, com o propósito de aferir os níveis de interacção e de abertura entre este domínio e os restantes domínios do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, bem como entre o sujeito e a língua, enquanto objecto de reflexão e análise.

Os critérios que presidirão à selecção dos manuais prender-se-ão, por um lado, com a projecção editorial das empresas a seleccionar e, por outro lado, com o intuito de aferir os níveis de progressão do conhecimento sistemático e reflexivo do funcionamento da língua no Ensino Secundário presentes numa mesma série de manuais de uma dada editora e em manuais diferentes de editoras várias, para os três anos do Ensino Secundário.

Não sendo o objectivo principal deste capítulo equacionar a questão da certificação, avaliação e adopção dos manuais escolares, entendemos ser pertinente fazer uma breve

contextualização deste recurso didático-pedagógico no quadro das políticas que o definem no período que elegemos para o nosso estudo. Reservaremos, para o efeito, um tópico subordinado ao título *Da avaliação e certificação dos manuais escolares*. Atendendo à multiplicidade de funções que o manual escolar assume na regulação da prática pedagógica, deter-nos-emos, ainda que de forma muito sucinta, ao tema *Da função e do estatuto do manual escolar*. Seguir-se-á uma *Breve caracterização dos manuais escolares seleccionados*, após a qual se apresentará a *Metodologia de análise dos manuais escolares* adoptada. Por fim, serão apresentados os *Resultados*.

Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

A compreensão da relevância que o Português¹, enquanto “*forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana* do indivíduo” (Mateus s/d: 1), assumiu na organização curricular do ensino secundário nas duas últimas décadas, em Portugal, impõe, num primeiro momento do estudo que nos propomos desenvolver, a clarificação de alguns conceitos essenciais.

Assim, deter-nos-emos na evolução do conceito de *currículo*, associando-o aos pressupostos em que assentam as suas acepções mais relevantes.

De seguida, procuraremos caracterizar, nos seus aspectos essenciais, o que define uma *política educativa* e a forma como se traduz nas *políticas curriculares* que determinam o modo como o *currículo* se inscreve no *sistema educativo*.

No que à *organização curricular* diz respeito, apresentaremos: i) as diferentes fases que presidem à elaboração do *currículo*; ii) as características dos modelos de organização curricular mais comuns; iii) os *programas de ensino* como parte essencial do *currículo*; iv) o estatuto e função do *manual escolar* enquanto material curricular e didáctico.

1. Educação e *currículo*

A questão equacionada no título do ensaio “What Knowledge is of most worth?”, publicado por Herbert Spencer², em 1859, actualiza-se cada vez que mudanças na ordem político-económica e/ou sócio-cultural impõem uma reflexão sobre os meios e os fins da *educação*, porque, de acordo com as palavras de Tanner e Tanner (1980: 48) a *educação* não é apenas o modo através do qual uma cultura é transmitida, mas também o modo através do qual é transformada.

Esta reflexão sobre qual o conhecimento que vale a pena ser ensinado, ou, numa formulação mais precisa, «“Que vale mais saber para exercer tal papel em tal sociedade, para realizar tal função nesse papel, para se tornar tal homem?”» (D’Hainaut 1980:88), inscreve-se,

¹ Designação “que entrou na terminologia curricular oficial já no último terço do século passado, para indicar as disciplinas dos planos de estudos do ensino secundário relativas à língua e à literatura portuguesas.” (Castro e Sousa 1998: 33)

² “Herbert Spencer (1820-1903). Filósofo inglês que, no seguimento dos trabalhos de Darwin sobre a origem das espécies, publica o ensaio “What Knowledge is of most worth?” em que defende a inclusão no currículo do ensino das ciências, dada a importância do conhecimento das ciências naturais para o bem-estar humano e progresso social.” (Gaspar 2003: 29)

naturalmente, num dado contexto ideológico³ que a determina e a condiciona, contribuindo, deste modo, para realçar o papel capital que a *educação* assume tanto no desenvolvimento pessoal do indivíduo como na construção do futuro da sociedade.

Segundo Paul Monroe (1988: 364), o pensamento educacional do século XX reflecte, de forma indelével, a herança de três tendências do pensamento educacional dos séculos XVIII e XIX. Descendentes do movimento naturalista que visava a construção de uma sociedade ideal, as diferenças entre elas dizem, essencialmente, respeito ao enfoque que põem em certos aspectos e pontos de vista. Numa perspectiva global, o contributo da *tendência psicológica* verifica-se sobretudo na atenção que é dada, por exemplo, ao método de instrução ou à preparação do professor; a *tendência científica* dá ênfase à selecção das diferentes matérias a serem objecto de estudo; por último, a *tendência sociológica*, visa um objectivo mais vasto que se prende com o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão.

Deste modo, a *tendência psicológica* caracteriza-se pela crença de que a *educação* não consiste num processo meramente artificial pelo qual se adquire o conhecimento; antes, traduz-se no desenvolvimento das capacidades da natureza humana, nas suas vertentes naturais, intelectuais, morais e físicas.

O crescente desenvolvimento das ciências naturais durante o século XIX favoreceu a expansão da *tendência científica* que acentua a importância do estudo e do conhecimento dos fenómenos da natureza, privilegiando o método indutivo.

Para os sociólogos, a *educação* tem como principal finalidade a preparação do indivíduo para uma efectiva participação nas actividades económicas, políticas e sociais, assegurando, assim, a estabilidade e o progresso da sociedade. A *tendência sociológica* defende, desta forma, uma concepção de *educação* como preparação para a cidadania.

Não obstante a convicção de que o processo educativo do homem se desenvolve e consubstancia na própria vida, é da máxima importância sublinhar o contributo a que a Escola, “enquanto instituição encarregada do tratamento pedagógico-didáctico de conteúdos de natureza cultural” (Vilar 1994: 14), está obrigada, no que diz respeito à concretização do *currículo* entendido, numa perspectiva alargada, “como um conjunto de intenções e orientações balizadoras da intervenção pedagógica” (Amor 1997: 24).

Sem nos determos com profundidade na multiplicidade de acepções que este conceito [*currículo*] tem assumido ao longo dos tempos, consideramos, no entanto, pertinente salientar

³ O conceito de *ideologia* pode ser descrito “as a way of viewing the world , a complex of ideas, various types of social practices, rituals and representations that we tend to accept as natural and as common sense.” (MacLaren 1989:176. Apud Pinar *et al.* 1996: 245)

que as diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento, do aprendente, do processo educativo, bem como do papel da escola na sociedade determinaram a profusão de sentidos que lhe foram sendo atribuídos.

Assim, dependendo dos pressupostos e das opções axiológicas, científicas e epistemológicas predominantes, o conceito de *currículo* evoluiu de forma significativa. Numa acepção tradicional, centrada na perspectiva da herança cultural que remonta ao *trivium* e ao *quadrivium* medievais, começou por ser sinónimo de um elenco de matérias ou disciplinas, chegando mesmo a identificar-se, em certos sistemas de ensino, com o termo “programa de ensino”. (Ribeiro 1990: 11-12)

Esta interpretação do *currículo* enquanto conhecimento sistematizado em matérias a apreender pelo aluno denota, todavia, algumas limitações, conforme se pode verificar na citação que Jackson faz da obra de John Dewey *The Child and the Curriculum* (1902), a este propósito. Segundo Dewey, esta acepção precisaria de

“just to get rid of the prejudicial notion that there is some gap in kind (as distinct from degree) between the child’s experience and the various forms of subject-matter that make up the course of study (...) the child and the curriculum are simply two limits which define a single process” (Dewey 1902: 11. Apud Jackson 1992: 6).

No entendimento do autor, a criança e o currículo são apenas dois limites de um único processo, cabendo ao professor estabelecer a ponte entre ambos através de um método que Dewey define como “continuous reconstruction, moving from the child’s present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies.” (Dewey 1902: 11. Apud Jackson 1992: 6)

Com a publicação da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, em 1918, o conceito de *currículo* enquanto experiência educativa é definitivamente assumido. De acordo com a citação seleccionada por Jackson, Bobbitt define-o como “that series of things which children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be.” (Bobbitt 1972 [1918]: 42. Apud Jackson 1992: 7)

Com efeito, as reformas educacionais decorrentes das transformações sociais que caracterizaram as primeiras décadas do século XX impunham uma relação mais próxima entre o *currículo* e a vida, dando lugar a uma concepção progressista do *currículo* que privilegia a experiência da criança, sempre supervisionada e conduzida pelo professor, em detrimento da

mera transmissão de conhecimentos considerados como uma herança cultural a preservar. O *currículo* afirma-se, numa acepção generalizada, como “the planned learning experiences provided in the school setting” (Tanner e Tanner 1980: 21).

Esta ligação do *currículo* com a vida concretiza-se na afirmação do papel decisivo da escola, enquanto comunidade, na construção de uma sociedade melhor. O ideal de democracia subjacente à importância que o *currículo* assume sob esta perspectiva é bem evidente na seguinte passagem:

“When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely and harmonious” (Dewey 1959: 49. Apud Pinar et al 1996: 106)

No entanto, o carácter excessivamente abrangente destas definições foi alvo de críticas no início da década de 1960. Assentes na ideia de que um *currículo*, enquanto plano, deveria conter informações sobre os seus fundamentos, os conteúdos a serem ensinados, as principais metas e/ou os objectivos específicos, entre outras; também as propostas apresentadas demonstraram carecer de especificidade, não tornando clara a distinção entre *currículo* e “plano de estudos” e insistindo em excluir do âmbito do *currículo* os processos que o permitem pôr em prática.

Nesta linha de pensamento surgem novas acepções que se centram nos resultados a atingir pelo *currículo*. Popham e Baker, citados por Tanner e Tanner, definem-no como “all planned learning *outcomes* for which school is responsible” (Popham e Baker 1970: 48. Apud Tanner e Tanner 1980: 24). Segundo os autores citados, os fins visados pelo *currículo* deverão corresponder aos objectivos que um dado sistema educativo espera que os alunos atinjam. Deste modo, o *currículo* deve ser entendido como uma componente e os meios através dos quais este se concretiza, a instrução, outra componente de um processo de produção que conduz a um produto quantificável, ou seja, a um comportamento final.

“Skinner and other behaviorists not only view the curriculum as a component of a technological production process but also they see the pupil as a kind of mechanical learning unit in the production process.” (Tanner e Tanner 1980: 26)

Este modelo de concepção curricular, baseado no entendimento da educação como um processo de transformação dos padrões do comportamento humano revelou-se, inevitavelmente, pouco eficaz, uma vez que os problemas educacionais dizem respeito a indivíduos e não podem, nem devem, ser encarados numa perspectiva mecanicista.

Pese embora o facto de não haver um consenso, sobressaem nas definições apresentadas três conceitos de *currículo* que privilegiam, respectivamente, as matérias ou conteúdos a ensinar, as experiências ou processos de aprendizagem e os objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar; deixando, assim, entrever uma visão dualística que perpetua a cisão entre pensamento e acção, matérias e instrução, fins e meios, geradora de uma fragmentação e de uma descontinuidade entre este, na sua dimensão normativa, e a situação concreta da prática educativa, confirmando, deste modo, a complexidade da sua natureza.

A partir das acepções que mais comumente são atribuídas ao *currículo*, Tanner e Tanner (1980: 38) avançam com uma definição que pretende ser a síntese do que de mais significativo se possa retirar dos múltiplos sentidos que o conceito de *currículo* assume em diferentes épocas e para diferentes pessoas ou grupos de pessoas – “*that reconstruction of knowledge and experience, systematically developed under the auspices of the school (...), to enable the learner to increase his or her control of knowledge and experience.*”

Também Ribeiro (1992: 17) propõe uma visão integradora das diferentes perspectivas, descrevendo-o como plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos.

2. Fundamentos do *currículo*

Mais relevante do que encontrar uma definição holística para o conceito em apreço será procurar entendê-lo como “a concretização de uma atitude [ideológica] face à Cultura.” (Vilar 1994: 16). Assim sendo, independentemente do modelo curricular adoptado, o *currículo* traduz, invariavelmente, a posição da sociedade face à Cultura⁴, cabendo à escola a concretização desse “Projecto Cultural”. Desse modo, a selecção dos conhecimentos, das competências, das atitudes e valores a privilegiar, tende a reflectir um conjunto vigente de

⁴ Abstemo-nos de optar por uma significação do conceito de Cultura, partindo do pressuposto de que a abrangência da consideração formulada e a polissemia do termo em questão não comportam o carácter redutor da proposta de uma acepção específica. Ainda assim, não obstante as variáveis que determinam a profusão de sentidos atribuídos ao conceito de Cultura, existem características transversais a toda e qualquer sociedade humana que devem ser tidas em conta na definição dos propósitos educacionais. Lawton (1984: 29, 30) refere-se a estas características como “the human universal and cultural invariants”, designando-as da seguinte forma “social structure (...); economic system; communication system; rationality system; technology system; morality system; belief system; aesthetic system.”

ideias e de valores políticos e educacionais que legitimam as opções curriculares. De acordo com esta perspectiva, o *currículo* constitui-se

“no ponto de intersecção de vários elementos: i) as necessidades de aprendizagem sentidas ou supostas de cada aluno; ii) estrutura e evolução do conhecimento como um conjunto de disciplinas e instrumentos para as aprendizagens (...); iii) as realidades e as crenças, os valores e as ideologias em plena mutação que caracterizam a sociedade.” (Skilbeck 1992: 73)

Nesta passagem, Skilbeck remete-nos para uma questão, já afluída ao longo deste trabalho, cuja pertinência obriga a uma, ainda que breve, reflexão. Referimo-nos, mais precisamente, aos pressupostos sócio-culturais, psicopedagógicos e epistemológicos que sustentam e influenciam as orientações educativas que concorrem para a fundamentação do *currículo*.

Tyler e Taba, referidos por D’Hainaut (1980: 28,29), sustentam ópticas divergentes no modo de abordagem dos factores e das influências condicionantes do *currículo*. Tyler, no modelo conceptual que propõe para analisar e interpretar o desenvolvimento do *currículo*, considera que os estudos do indivíduo, enquanto aluno, da sociedade contemporânea e do saber sistematizado das disciplinas contribuem de uma forma interactiva e decisiva na definição dos objectivos educacionais, que, segundo ele, se institui como a primeira questão a definir na elaboração do *currículo*. Hilda Taba, por sua vez, contrariando esta concepção linear de que a definição dos objectivos constitui o ponto de partida, apresenta como primeira etapa da elaboração do *currículo*, a “identificação das necessidades educacionais”.

Quer se opte por uma ou por outra perspectiva, o enunciado que analisa e sintetiza esses critérios justificativos, deverá visar, em última análise, a legitimação da selecção dos conteúdos, da definição dos objectivos, das propostas de aprendizagens e do desenvolvimento do ensino que possibilita a aquisição das mesmas.

Contudo, a análise e a ponderação sobre aspectos como: i) a influência que o meio social exerce sobre o *currículo*, por um lado, e o contributo deste na consecução das metas culturais, políticas e económicas da sociedade, por outro; ii) a natureza e desenvolvimento do sujeito de aprendizagem, bem como as condições, processos e limites dessa aprendizagem; ou iii) a natureza e a selecção de conteúdos culturais ou disciplinares a adoptar a partir do universo do conhecimento e da cultura disponíveis, não esgotam o leque de perspectivas que assiste à escolha de um determinado modelo de organização curricular.

A esta tríade de fontes e de influências em que assentam os fundamentos do *currículo*, desde a sua concepção até à sua avaliação e consequente enriquecimento, Vilar (1994: 34) ousa propor “uma quarta e inesgotável” – o próprio *desenvolvimento curricular*. Segundo o autor (Vilar 1994: 15), sendo o *currículo* a concretização de um “Projecto Cultural”, é importante considerá-lo também como um “instrumento” que surgindo da própria prática, se constitui como elemento nuclear e iluminador da “praxis” pedagógico-didáctica. Tal significa que, sem descurar toda a informação que decorre das pesquisas e das análises sociológicas, psicológicas e epistemológicas, é na “prática curricular” que a complexidade dos problemas resultantes da divergência entre aquilo que se projecta e aquilo que se concretiza ganha relevância, desde que submetida a uma análise reflexiva e sistemática.

No pressuposto de que o produto resultante de uma actividade prática submetida a uma análise criteriosa e metódica se traduz num conjunto de princípios teóricos e empíricos, cujo fim último visa a interpretação e resolução efectiva de problemas, Vilar (1994: 47) afirma que o currículo e a respectiva teorização em torno do seu desenvolvimento farão da Escola uma “célula viva” porque, contribuindo para a transformação dos conhecimentos, dos procedimentos e das atitudes dos sujeitos intervenientes no processo educativo contribuem, igualmente, para a transformação das condições objectivas e constrangimentos institucionais e sociais da Escola e da Comunidade.

Com efeito, como sublinha Ribeiro (1994: 25), é na dicotomia entre a dimensão prescritiva do *currículo* e a dimensão descritiva da prática educativa que o processo de desenvolvimento curricular encontra a sua razão de ser última: conseguir a congruência plena entre os objectivos fixados, as experiências de aprendizagem ou situações educativas proporcionadas e os resultados actuais da aprendizagem.

Daqui podemos inferir que o *currículo* se configura como uma realidade dinâmica atenta e receptiva às inovações, que o saber, fruto da experiência do seu desenvolvimento, torna possível.

Importa, neste ponto, reiterar que, subjacente a qualquer que seja a matriz privilegiada na concepção do plano curricular, existe, invariavelmente, um sistema de valores de ordem política e educacional que determina a prioridade, o equilíbrio e/ou a concomitância das orientações adoptadas.

Nesta linha de pensamento, D’Hainaut, citando Rokeach (1968. Apud D’Hainaut 1980: 72), defende a ideia de que os valores, enquanto convicções duradouras segundo as quais um meio ou um fim de acção é julgado desejável ou não, estão na génese da acção

educativa, determinando e orientando as finalidades referentes à sociedade, ao aprendente, à cultura e à própria acção educativa.

Segundo o autor (D'Hainaut 1980: 23), a determinação destas finalidades decorre do poder político a quem cumpre eleger um conjunto de *declarações de intenção* relativas a orientações ou valores a promover, veiculado em discursos políticos, documentos oficiais ou oficiosos, e por vezes até em obras de homens políticos.

Assim, a materialização dessas intenções em opções e em prioridades traduz-se naquilo que D'Hainaut (1980: 31) designa por *política educativa* e que Vilar (1994: 39) tão bem define como um

“conjunto de decisões [políticas] que, tanto a um nível macro como a um nível micro, delimitam o sentido e alcance da intervenção educativa”, constituindo-se como “uma opção estratégica assumida em função de “marcos” ideológicos, normativos e operativos e de “necessidades práticas” que os contextos sócio-cultural e económico prescrevem.”

Os desígnios da educação decorrem, portanto, de uma série de orientações que determinam a sua natureza e duração, os seus destinatários, os protagonistas de um projecto de continuidade ou de reforma, as metas que se pretendem alcançar. A organização sistematizada destas premissas, apoiada num conjunto de valores sociais, morais e políticos, tem como principal finalidade estabelecer prioridades e definir percursos relativamente àquilo que se pretende que seja a acção educativa. A essência de uma *política educativa* não pode, pois, ser entendida senão inscrita num contexto mais alargado de influências e de interacções que a determina e que por ela será consequentemente influenciado.

Neste sentido, considerada como o “centro de gravidade dos factores que determinam a educação no equilíbrio e na ponderação que lhe concedem os responsáveis.” (D'Hainaut 1980: 31), a clarificação e caracterização da *política educativa* deveriam integrar, através de uma abordagem operacional, a análise dos pressupostos tradicionais (sociedade, aluno e conhecimento), constituindo-se, desta forma, num ponto de partida privilegiado na fundamentação, concepção e desenvolvimento do *currículo*.

3. Das *políticas educativas* às *políticas curriculares*

Nesta miríade de realidades que o envolvem e que o determinam, o *currículo* afirma-se como “um objecto social e histórico” (Vilar 1994: 38), elemento fulcral de qualquer sistema educativo que, segundo Ribeiro (1992: 27)., se define como um “conjunto de estruturas, acções, métodos e meios através dos quais se desenvolve o processo permanente e diversificado de formação dos membros da comunidade que [o] institui.”

Inscrito neste “**quadro de referência** (....) que fornece os princípios orientadores de filosofia e política educativa, propõe as finalidades gerais da educação, apresenta a sua organização geral e define as suas características estruturais” (Ribeiro 1992: 28), o *currículo* configura-se, inevitavelmente, como o resultado de tomadas de decisão decorrentes da *política educativa* vigente e das *políticas curriculares* que, reflexo das ideologias subjacentes à organização da autoridade na sociedade,

“estabelece[m] a forma de seleccionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, desse modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na política educativa, quando apresenta o currículo aos seus consumidores e quando ordena os seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.” (Gimeno 1988: 129. Apud Vilar 1994: 39)

As propostas curriculares que resultam dessas tomadas de posição, que se traduzem em leis e normas sobre o que deve ser ensinado na escola e a quem deve ser ensinado (Jackson 1992: 186), operam-se, segundo Vilar (1994: 39), em diferentes “níveis de decisão”.

Começa-se pela adopção de um modelo curricular específico, privilegiando ora a possibilidade de adaptação das propostas apresentadas a contextos, situações e necessidades concretas; ora a normalização das práticas educativas.

Num segundo “nível de decisão”, determina-se: a) a forma de organização dos conteúdos que pode ser estruturada em disciplinas ou áreas disciplinares, ou em função de “totalidades” significativas para o Aluno.”; b) a ordenação em objectivos, conteúdos e actividades ou a simples explicitação de factos, conceitos, princípios de procedimento, valores e atitudes; c) a utilização de “códigos”⁵ que determinam a “forma pedagógica” assumida pelos conteúdos” (Vilar 1994: 40).

⁵ Os “códigos” resultam de “opções políticas e sociais [por exemplo, separação da cultura intelectual da cultura manual], de concepções epistemológicas [o valor do método científico na prática da aprendizagem das ciências

Finalmente, delibera-se sobre o nível de protagonismo que os agentes educativos assumirão na elaboração do *currículo*, sob a orientação mais ou menos dirigista dos órgãos do poder político, de onde ressalta a dicotomia entre a tendência dos poderes públicos para encontrar soluções rentáveis e a procura, por parte da comunidade educativa, de proporcionar um serviço de educação, por norma dispendioso, à altura das necessidades. O currículo resultará, assim, num “elemento preciso da política do Estado” ou numa “emanação das ciências cognitivas, da investigação universitária e das decisões profissionais de docentes que trabalham com as crianças, os pais e outros parceiros.” (Skilbeck 1990: 80)

Será pertinente referir que todas as deliberações decorrentes destes três “níveis de decisão” estão obrigadas a uma concepção particular de *currículo* que ditará a *política curricular* a adoptar. Com efeito, falar de *política curricular* é tão complexo quanto falar de *currículo*, se tivermos em conta que o seu sentido varia dependendo dos pressupostos em que assenta.

Deste modo, as *políticas curriculares* caracterizar-se-ão por uma atenção especial dedicada à selecção criteriosa dos conhecimentos que melhor servem os propósitos da sociedade, no caso de ser seguida uma corrente tradicional do *currículo* que se arroga o dever de ser veículo de uma herança intelectual.

Por outro lado, directivas que visem promover um maior grau de proficiência administrativa e financeira da acção educativa na conquista de propósitos colectivos serão o cerne das *políticas curriculares* que entendam o *currículo* como um “sistema racional” (Elmore e Sykes 1992: 195).

Numa outra perspectiva, as *políticas curriculares* poderão emergir da interacção de diversos interesses e pontos de vista cuja influência poderá ser limitada no que toca à decisão sobre certas matérias, mas significativa no desenvolvimento da prática educativa em resposta a certos problemas de ordem social, num quadro em que o *currículo* se configura como o produto de acordos entre grupos de interesses.

Nas últimas duas décadas, uma nova visão do *currículo* foi-se afirmando e passou a centrar-se na resposta que a educação e a escola eram capazes dar ao desafio do crescimento das exigências e expectativas económicas, tecnológicas e políticas dos países. Nesse sentido, a qualidade da acção educativa e as *políticas curriculares* que a promovem assumem um papel determinante na preservação e desenvolvimento do *currículo* como um produto que

ou da “nova história” no ensino], de princípios psicológicos ou pedagógicos [o primado do sentido educativo da experiência sobre os conteúdos abstractos elaborados, a importância da aprendizagem pela descoberta, o valor expressivo da linguagem (...)], de princípios organizativos [a ordenação do ensino por ciclos ou por anos (...)] (Gimeno 1988: 91. Apud Vilar 1994: 41)

afecta e reflecte a estrutura das relações sociais através do conhecimento e das competências auferidas pelos alunos. “the curriculum becomes a commodity in a credentials market that enters transactions with other cultural valuables.” (Elmore e Sykes 1992: 195)

Neste quadro, podemos dizer que a análise das *políticas curriculares* está sujeita a uma série de constrangimentos em tudo semelhantes aos do próprio *currículo*. Assim, é importante ter em atenção que as intenções formalmente expressas nem sempre encontram correspondência nas acções de quem é responsável pela sua aplicação. Este facto fica a dever-se a vários factores de entre os quais podemos destacar a forma pouco fundamentada com que algumas medidas são tomadas relativamente aos efeitos pretendidos. De notar, também, que, apesar de caber ao Estado uma boa parte da responsabilidade no que toca a decisões curriculares, ele é apenas uma entre as muitas forças decisoras a quem interessam os desígnios da educação.

Elmore e Sykes (1992: 190,191) sintetizam, em nosso entender, de forma elucidativa o nível de complexidade de que se reveste a dinâmica das *políticas curriculares*:

“The roots of curriculum policy run deeply into key policy communities – academic experts, commercial publishing and testing concerns, state and local policymakers, administrative elites, and religious and political interest groups. Understanding how curriculum policy decisions are made depends in part of understanding how these policy communities define problems and solutions and how they influence each other.”

Numa fase posterior ao estabelecimento de limites, critérios e directrizes a que o *currículo* deve obedecer, definem-se os modelos curriculares a adoptar dos quais derivarão os planos e os materiais curriculares a serem utilizados por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem.

4. Modelos curriculares e *programas de ensino*

Seguindo as fases de elaboração do *currículo* propostas por D’Hainaut (1980: 32-40), depois de delineadas as directrizes no que aos fins da acção educativa diz respeito e determinadas as finalidades que visam realizar as pretensões da *política educativa*, deverá proceder-se à investigação sobre os métodos e os meios de ensino, que pode compreender a realização dos instrumentos; concluindo com a determinação dos métodos e dos meios de avaliação, bem como a eventual concretização dos seus instrumentos.

No que se refere à primeira etapa, “análise dos fins e focagem dos objectivos”, clarificam-se, a nível individual ou social, as opções e prioridades, por um lado, e as necessidades que a acção educativa deve satisfazer, por outro; com o intuito de traçar com precisão o perfil de aluno ou de programa pedagógico que se pretende alcançar.

Com este propósito, é importante um conhecimento aprofundado da população visada, possível através do estudo de caracteres de natureza psicológica, pedagógica, cultural, linguística, entre outros; de modo a permitir tomadas de decisão sobre as matérias/conteúdos a leccionar e as experiências pedagógicas a desenvolver.

Esta análise dos alvos e dos conteúdos deve descrever de uma forma bastante minuciosa as actividades cognitivas que o indivíduo aprendente deve ser capaz de executar com vista a atingir os objectivos desejados.

Relativamente à “investigação dos métodos e dos meios”, importa tanto delimitar os constrangimentos financeiros, administrativos, políticos e sociais, como conhecer os recursos disponíveis que condicionarão os resultados pretendidos. Tomando sempre como ponto de referência a população alvo, a escolha dos meios deve obedecer a critérios racionais que privilegiem uma interacção efectiva entre os métodos e os objectivos. Esta interacção decorre da adequação entre as situações de aprendizagens em que os alunos são colocados, através dos meios, e o nível de alcance da competência que se pretende que estes atinjam.

A componente curricular da “avaliação” deve ser cuidadosamente preparada, sob pena de subverter a apreciação dos resultados reais de aprendizagem. No sentido de evitar esta situação, importa determinar de uma forma inequívoca: i) “as finalidades da avaliação”; ii) “as variáveis sobre as quais ela oscilará”; iii) “os critérios sobre os quais ela se apoiará”; iv) “os métodos e os instrumentos que porá em execução,” (D’Hainaut 1980: 40)

Pode, deste modo, concluir-se que, para além dos aspectos de carácter valorativo determinantes na consolidação de um dado modelo de organização curricular em detrimento de outro, há que ter em consideração as suas *componentes* essenciais e o modo como se estruturam e se interrelacionam. Da conformidade entre os pressupostos da fundamentação e os elementos curriculares básicos resulta a coerência interna de um *currículo* que aumentará a possibilidade de sucesso na sua aplicação prática.

De entre os modelos de organização curricular mais comuns, destaca-se o modelo baseado em disciplinas. Antes de prosseguirmos na análise deste modelo curricular, parece-nos importante clarificar o termo *disciplina*:

“uma disciplina é um conjunto de factos, de conceitos, de relações, de estruturas e de métodos que pertencem a uma mesma categoria de fenómenos e ligados por princípios organizadores que os tornaram pelo menos parcialmente ou aproximadamente deduzíveis uns dos outros. (D’Hainaut 1980: 112)

A opção desta forma tradicional de estruturação curricular tem na sua origem aquilo a que Tanner e Tanner (1980: 70) designaram como a “explosão do conhecimento” e que a escola, na tentativa de cumprir o seu papel enquanto elo de ligação entre o mundo do conhecimento e a vida, procurou sistematizar, provocando, ao invés do desejável, uma fragmentação desse conhecimento, bem como das formas de lidar com ele.

De facto, ao encarar o aluno como um especialista em potência, este tipo de orientação curricular pode revestir-se de um carácter excessivamente académico, não contribuindo para a relação e integração dos saberes das várias disciplinas e afastando-se, consequentemente, dos problemas, interesses e experiências reais dos alunos.

Apesar das limitações apontadas a este modelo de organização curricular por disciplinas, muitos são os que o continuam a defender como o método mais racional⁶ de organizar e transmitir a “herança cultural” (Ribeiro 1992: 82). Considerado na sua natureza funcional, este modelo revela-se altamente facilitador em termos, por exemplo, de elaboração de horários lectivos e constituição de turmas.

Mesmo os defensores mais acérrimos deste modelo, reconhecem alguns constrangimentos no que diz respeito ao excessivo espartilhamento das disciplinas, admitindo variantes de organização curricular, sem comprometer, no entanto, a sua constituição disciplinar.

O tratamento de um dado tema/conteúdo pode decorrer sob a perspectiva de diferentes matérias, numa óptica *pluridisciplinar*, que, mesmo mantendo a sua autonomia e um ensino independente, concorrem de uma forma coordenada para a aprendizagem, quer seja através do ajustamento dos próprios *programas de ensino* que permitem a abordagem simultânea de certas unidades didácticas; quer seja através da leccionação por um mesmo docente de, por exemplo, duas disciplinas cujo ensino se relaciona.

Diferente é a organização *interdisciplinar* que, respeitando o âmbito de cada uma das disciplinas envolvidas, permite uma espécie de “fusão de matérias disciplinares, com

⁶ Destacam-se autores como Phénix (1962) e Bruner (1972) que consideram as disciplinas como a fonte que revela a estrutura da realidade e ajudam a apreendê-la através de uma organização de conceitos e teorias apropriadas, facilitando assim a produção de ideias. (D’Hainaut 1980: 114, 115)

possíveis afinidades, como por exemplo, História e Geografia ou Matemática e Ciências Físicas” (Ribeiro 1992: 83).

A organização por áreas disciplinares mais abrangentes engloba perspectivas *multi* e *interdisciplinares* e estrutura-se de um modo favorável à integração de conteúdos programáticos. Esta variante contribui, por um lado, para uma abordagem mais funcional e significativa dos conhecimentos; por outro lado, devido à abrangência do seu âmbito, pode ficar-se por uma certa superficialidade na análise dos conteúdos.

Um outro modelo, ou, como em rigor lhe chama Ribeiro (1992: 90), um princípio metodológico de construção de planos e *programas de ensino*, digno de referência no âmbito deste trabalho, é o modelo curricular orientado por competências. Este modelo pode coexistir, por exemplo, com o modelo que referimos nos parágrafos anteriores, sem prejuízo da sua natureza organizacional. Decorrente do domínio das exigências do mercado de trabalho, as competências, ou falta delas, tornaram-se, a partir da década de 1970, o centro das preocupações da escola que, numa atitude consciente, se debruçou sobre o papel que desempenha na sociedade: dotar o indivíduo de um conjunto de saberes e saberes-fazer que o enriqueçam e lhe permitam contribuir para o bem comum.

O conceito de competência, entendido como “*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático*” (Roldão 2003: 20), impõe-se num universo marcado pela heterogeneidade que a democratização do ensino gerou, contribuindo, deste modo, para que a todos seja possível a garantia de ser capaz de mobilizar, seleccionar e integrar, de forma adequada, perante uma dada situação, determinados conhecimentos prévios. Para tal é importante que a definição dos objectivos traçados tenham em conta a competência geral ou específica, disciplinar ou transversal que se pretende construir.

Apesar do reconhecimento da importância da organização da aprendizagem dos conteúdos ou técnicas no sentido de promover o desenvolvimento de determinadas competências, este modelo continua a levantar algumas questões que se prendem com a importância relativa que os conteúdos e os próprios *programas de ensino* assumem neste quadro de organização curricular.

Numa tentativa de esclarecer as dúvidas mais frequentes entre os docentes face à sua aplicação, Roldão (2003: 28) considera que os constrangimentos sentidos dizem, essencialmente, respeito ao sentido que é dado ao *programa de ensino*, apreendido, ainda, por muitos como a única face visível do currículo. Segundo a autora, cabe ao professor exercer uma acção individual sobre o *currículo* visado através de um programa que se usa e sobre o

qual se tomam decisões. “O programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. (...) Um programa não se cumpre, o que se tem de cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado.” (Roldão 2003: 29)

Considerado por Amor (1997: 35)) e por Zabalza (1994: 16) como uma peça essencial do *currículo*, o *programa de ensino*, constitui-se, nesta perspectiva, como um prolongamento deste, na medida em que, a partir de um referencial genérico de princípios que orientam os propósitos do ensino, define, a nível disciplinar, os objectivos, selecciona os conteúdos, desenha as estratégias e fixa o processo de avaliação que, espera-se, melhor traduzam as directrizes do plano curricular no qual se inscreve.

Nesta acepção, o *programa de ensino* denota um carácter normativo que visa garantir a equidade e a excelência no que diz respeito ao direito à educação, configurando-se como “um potencial de desenvolvimento garantido” (Zabalza 1994: 17). Ainda segundo o autor,

“para além das declarações formais de índole política ou social, o Programa demarca, identifica e prescreve todo o conjunto de conhecimentos, habilidades, técnicas de trabalho, experiências, etc. a que todas as crianças e adolescentes têm direito, seja qual for a sua origem social, a sua situação geográfica de residência e os seus próprios recursos.”
(Zabalza 1994: 17)

À semelhança do plano curricular, também o *programa de ensino* se traduz de modo concreto num documento, ou “material curricular” (Ribeiro 1992: 167), cuja natureza varia de acordo com o nível de especificação que apresenta. Assim, pode organizar-se numa simples lista de conteúdos, segundo uma determinada sequência, complementada por indicações pedagógico-didácticas genéricas, ou assumir o formato de um plano mais detalhado “de actividades, de saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo do ensino projectado”, ao qual D’Hainaut (1980: 20) dá o nome de “*programa pedagógico operacional*” e que, sempre que possível,

“deverá precisar objectivos susceptíveis de avaliação, e especificar os critérios de avaliação ou, mais exactamente, de domínio desses objectivos, de tal maneira que se possa determinar sem ambiguidade se eles foram ou não alcançados.”

Não obstante a versão adoptada, Zabalza (1994: 13) defende que a equipa responsável pela elaboração dos *programas de ensino* deve ser significativamente representativa, a nível

social, de modo a reflectir uma ideia de “comunidade” e de “consenso”, que garanta a funcionalidade dos mesmos.

Neste pressuposto, os *programas de ensino* devem: i) evitar introduzir mudanças muito radicais nas propostas e conteúdos de ensino, procurando, antes, integrá-las no que já é do domínio dos docentes; ii) promover uma contribuição diferenciada das escolas e dos professores, pese embora o carácter prescritivo das suas orientações; iii) fomentar o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa na sua aplicação e avaliação; iv) serem divulgados de uma forma efectiva tanto nos seus aspectos valorativos como técnicos.

Afirmando-se como um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem, o *programa de ensino* deve constituir-se como “um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência.” (Roldão 2003: 28) A sua operacionalização deve, pois, traduzir-se num trabalho de interpretação e de tomadas de decisão conscientes, por parte do professor, a quem está reservado um papel decisivo no desenvolvimento e implantação do *currículo*.

De modo a tornar-se um material facilitador do papel do professor na concretização das aprendizagens curriculares pretendidas, cumpre ao *programa de ensino* obedecer aos princípios da clareza e da exequibilidade. Estas qualidades determinam de forma decisiva as funções que se espera que o *programa de ensino* desempenhe no processo do desenvolvimento e implantação do *currículo*.

Neste sentido, o *programa de ensino* deverá: i) possibilitar ao docente uma orientação sustentada da sua prática pedagógica; ii) contribuir, enquanto documento oficial, para dissipar quaisquer eventuais deturpações, por parte de outros agentes educativos, acerca do trabalho desenvolvido pelo professor e pela escola; iii) permitir situar o indivíduo aprendente relativamente àquelas que são as expectativas e exigências que o sistema educativo lhe coloca.

5. Materiais didácticos – o manual escolar

O processo ensino-aprendizagem convoca, para além, naturalmente, do professor e do aluno, um elenco de elementos de entre os quais destacamos o *livro* ou *manual escolar*. Numa perspectiva ideal, este instrumento didáctico-pedagógico deverá ser a expressão dos pressupostos do *currículo*, em geral, e do *programa de ensino* de uma disciplina ou área disciplinar, para um determinado ano de escolaridade, em particular; contribuindo para a

consecução das metas educacionais estabelecidas através de um conjunto de saberes organizados e de um leque diversificado de sugestões e de actividades que visem promover a aprendizagem.

Enquanto documento escrito, intencionalmente constituído, o *manual escolar* não só “estabelece uma valorização de saberes e de objectos científicos, técnicos, valorativos, práticos (...) Mas (...) é também uma antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo.” (Magalhães 1999: 287). Configura-se, portanto, como o reflexo de uma determinada ideologia do conhecimento que condicionará a preferência de certos conteúdos programáticos em detrimento de outros, bem como a sua pertinência num dado momento histórico, cultural, político ou sócio-económico.

Etimologicamente, o significado do vocábulo *manual* reporta-se a um “pequeno livro (...) portátil (...) resumo, síntese” (Figueiredo 1939: 308, 684)). Contudo, um longo percurso separa esta concepção “basista e minimalista” (Magalhães 1999: 286) do estatuto e das funções que a era da globalização e dos direitos inalienáveis da educação e da escolarização para todos impôs ao *manual escolar*.

Longe vão os tempos em que, sob o primado das Luzes, o *manual escolar* se identificava com a escola, como método e disciplina, cumprindo uma função enciclopédica, onde todas as matérias necessárias e úteis para a vida podiam ser consultadas em qualquer altura. (Magalhães 1999:285).

No último quartel do século XIX, assiste-se a uma evolução significativa nos domínios das práticas escolares e, conseqüentemente, no que diz respeito ao estatuto e função do *manual escolar*. Sob os auspícios do movimento da Escola Nova⁷, cujos princípios pedagógicos valorizam uma aprendizagem assente no dizer e no fazer, esta ferramenta, até então central do processo tradicional de escolarização, vê o seu valor relativizado; passando a constituir-se como “uma estruturação básica de raciocínio, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e de formação”. (Magalhães 1999: 285). À sua função enciclopédica tende a sobrepor-se, agora, a função de “principal porta de entrada na vida e na cultura.” (Magalhães 1999: 285)

Os regimes ditatoriais que grassaram durante a primeira metade do século XX pela Europa coarctaram, em Portugal, o *manual escolar* à condição de livro único, veículo de uma

⁷ Resultado da simbiose de múltiplas teorias filosóficas, métodos e técnicas pedagógicas, a Escola Nova constitui, um marco importante na relação pedagógica em que a personalidade, motivações e ritmos de aprendizagem do aluno passam a assumir o protagonismo. Privilegiando a espontaneidade e a criatividade, orientadas pelos interesses do aluno, o professor deve promover a auto-actividade, a auto-educação. (Cormry 1980: 153, 154)

ideologia política e cultural decretada pelo Estado. Com o fim da ditadura e o advento da democratização do ensino assiste-se à afirmação quantitativa e qualitativa do *manual escolar*.

“Depuis que l’instruction scolaire pour tous a été instaurée, tout d’abord dans un certain nombre de pays, puis reconnue comme un droit universel, l’utilisation généralisée des manuels s’est imposée comme une nécessité pour assurer l’efficacité de l’enseignement et la réussite scolaire.”(Séguin 1989: 1)

O *manual escolar*, conforme o entendimento que teremos dele ao longo deste trabalho, apresenta-se como um conjunto de textos didáticos organizados de acordo com uma estrutura, uma ordem e uma progressão sistemáticas. (Séguin 1989: 21)

Essa estrutura formal varia segundo os seus autores, tendendo a adaptar-se à natureza da disciplina e aos seus destinatários, não obedecendo, assim, a um paradigma único. Apesar da multiplicidade de esquemas possíveis, basicamente deve organizar-se em capítulos e lições; conter informações, explicações, comentários, exercícios de aplicação, resumos e avaliação sobre os conteúdos de aprendizagem e promover a aquisição de novos conhecimentos e de novos conceitos (Séguin 1989: 21), através, por exemplo, de sugestões de leitura e indicações bibliográficas.

Com o intuito de servir tanto o professor como o aluno, é comum existirem versões diferenciadas do *manual escolar*. Razões de ordem psicopedagógica justificam esta diferenciação, entre as quais podemos destacar, por um lado, a necessidade de adequar a linguagem, estrutura e nível de complexidade conceptual ao aluno; por outro lado, permitir que, na versão do professor, sejam apresentadas directrizes metodológicas para uma abordagem eficaz dos conteúdos programáticos.

O grau de especificidade das orientações e sugestões metodológicas ao dispor do professor, sobre um determinado conteúdo, varia entre a simples listagem de referências bibliográficas e uma enumeração minuciosa de instruções que define a sua actuação. No primeiro caso, procura-se otimizar a experiência e a competência científico-pedagógica do docente; no segundo caso, acredita-se que o seu nível de contribuição individual deve ser reduzido, sob pena de pôr em causa os pressupostos de aprendizagem contidos nos materiais curriculares, mais concretamente nos *programas de ensino*. Subjacente a esta segunda opção, revela-se a convicção de que, mesmo em caso de limitações científico-pedagógicas do professor, os materiais devem ser capazes de prevenir essas dificuldades, graças ao seu

considerável grau de explicitação de estratégias e de actividades didácticas. (Ribeiro 1992: 168)

O crescente aumento do recurso a meios audiovisuais e às novas tecnologias na prática educativa, com vista à promoção de aprendizagens de um modo mais apelativo e interactivo não impediu que o *manual escolar* se afirmasse, enquanto orientador da acção educativa, transmissor de saberes e promotor de competências e valores, como um dos materiais didácticos mais utilizados por professores e alunos; cumprindo deste modo a sua função capital de instrumento orientador na conquista de duas metas maiores a “eficácia do ensino” e o “sucesso escolar”.

Para além do estatuto de meio privilegiado na orientação do processo de ensino-aprendizagem, o *manual escolar* assume, também, uma função informativa que implica a selecção e filtragem dos conteúdos programáticos de uma certa disciplina, sobre um dado tema, de modo a torná-los mais claros e acessíveis aos alunos num determinado nível de escolaridade.

A sua função de estruturação e organização da aprendizagem pressupõe uma progressão na aquisição dos conhecimentos que se pode apresentar numa multiplicidade de sequências: a) da experiência prática do aluno à teoria; b) da teoria aos exercícios de aplicação prática; c) da exposição aos exemplos e ilustrações, para apenas citar alguns exemplos. (Séguin 1989: 22-23)

Como resultado de uma atitude interpretativa do *currículo* e do *programa de ensino* por parte dos seus autores e editores, o *manual escolar*, inevitavelmente, institui-se como um guia na percepção e compreensão do mundo em que o aluno se integra, transmitindo “valores afectivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais.” (Brito: 1999: 145) De acordo com a concepção pedagógica definida, mais ou menos dirigista e em função dos objectivos traçados, o *manual escolar* acaba sempre por se revelar “uma peça importante no processo de comunicação numa relação pedagógica” (Brito 1999: 147).

Do exposto, podemos concluir que o *manual escolar*, transcendendo o devir das tendências tecnológicas e educacionais, continua a ser eleito como um dos materiais didácticos mais utilizados pelos principais actores do processo de ensino-aprendizagem.

Esta eleição tanto mais se justifica se os *manuals escolares* cumprirem alguns requisitos considerados essenciais:

- “i) revelem a intenção de seguir o programa oficial, veiculando informações objectivas e pertinentes; ii) sejam úteis para o trabalho dos alunos e dos professores, motivando para o

saber (...); iii) sejam realistas e contenham informações actualizadas, estimulando o recurso a outras fontes de conhecimento (...); iv) apresentem um nível de linguagem e uma terminologia adequadas ao desenvolvimento dos alunos (...); v) apresentem imagens sugestivas (...) e reais; vi) apresentem (...) uma imagem e caracteres tipográficos adequados; vii) (...) se apresentem elaborados com critério pedagógico e rigor científico.” (Brito 1999: 144-145)

Dada a vastíssima e controversa informação disponível na literatura da especialidade, procurámos, tanto quanto possível, focar a nossa atenção nos pontos de convergência das diferentes teorias; visando, deste modo, cumprir o propósito deste capítulo que consiste em clarificar, num quadro teórico de análise, os conceitos que enformam o corpo do nosso trabalho – *políticas curriculares, programas de ensino e manuais escolares*.

Capítulo II – Das reformas educativas e curriculares (1986-2006)

No pressuposto de que “A legitimidade dos sistemas educativos assenta na autoridade política que regula as suas acções através de diversas políticas e do fornecimento de recursos” (Belo 2002: 97), propomo-nos, neste capítulo, tomando como ponto de referência a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, dar conta das decisões políticas que determinaram os princípios de selecção e de organização do conhecimento, ao nível da educação secundária, com o intuito de situar a posição que o ensino da língua portuguesa foi ocupando no quadro das sucessivas reformas da estrutura curricular, ao longo das décadas de oitenta e noventa.

Abordaremos, ainda que de modo sucinto, as principais transformações económico-sociais e políticas que marcaram o período em análise a nível nacional, procurando desse modo fornecer o enquadramento necessário ao entendimento das transformações operadas no domínio da organização e desenvolvimento curricular e do papel do Português na formação do indivíduo à saída do Ensino Secundário.

1. Na génese da Lei de Bases do Sistema Educativo

Passados pouco mais de dez anos sobre as convulsões políticas, económicas, sociais e culturais provocadas pela Revolução de Abril de 1974, o país preparava-se para enfrentar novos desafios, dando início, em meados da década de 1980, a um processo de reestruturação que viria a revelar-se determinante para os desígnios do Estado-Nação, em geral, e da Educação, em particular. Referimo-nos, concretamente, à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1 de Janeiro de 1986.

Após décadas de sub-investimento nacional na maioria dos sectores da vida pública, associado a uma sistemática canalização de recursos de toda a ordem para Angola e Moçambique, últimos redutos coloniais, o país apresentava, à época, uma economia inequivocamente débil que urgia reabilitar. De acordo com o *Exame das Políticas Educativas* elaborado pela OCDE, a pedido do Ministro da Educação Professor Doutor Vítor Pereira Crespo⁸, e publicado em 1984,

⁸ Professor Doutor Vítor Pereira Crespo, Ministro da Educação do VI e VIII Governos Constitucionais, entre 1980 e 1982.

“O deficit da balança de pagamentos elevava-se a 3254 biliões de dólares no fim de 1982, os preços ao consumidor aumentaram cerca de 25% no mesmo ano. Os recursos naturais do país são limitados; mais de metade dos produtos alimentares necessários são importados, incluindo três quartos dos cereais. As remessas dos emigrantes são indispensáveis, mas o seu valor real diminuiu nos últimos três anos. O turismo é uma indústria importante (...) que se expandiu rapidamente desde 1974, mas o seu potencial não é ilimitado. O investimento estrangeiro foi bastante inferior ao que se esperava.” (ME/GEP 1984: 16)

O desenvolvimento económico e a reforma social apresentavam-se, assim, como dois grandes objectivos nacionais. Neste contexto e partindo da premissa de que “Quem faz a economia é o homem, e quem faz o homem é a educação: donde ser a educação que faz, afinal, a economia” (Telles 1968: 23. Apud Teodoro 2002: 60)⁹, a educação assume um papel determinante na “modelagem do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional e espírito de solidariedade” (ME/GEP 1987: 124), tornando-se uma prioridade, graças a um entusiástico e generalizado movimento político que almejava a democratização da educação e do ensino.

A resposta a estes desafios exigia mudanças na administração e na gestão do sistema educativo, na organização curricular e na inovação pedagógica, bem como na dignificação do estatuto do pessoal docente e não docente. Como preconizavam os examinadores da OCDE,

“Impunha-se melhorar a eficácia da acção governativa e do processo da sua definição e planeamento bem como do funcionamento do aparelho administrativo e dos órgãos de supervisão. Para tal o país tinha de desembaraçar-se da herança de uma administração centralizada e estática e enfrentar as consequências do notável crescimento das escolas e universidades (...). Só assim, Portugal estaria em condições de gerar uma juventude competente e economicamente produtiva.” (ME/GEP 1984: 25)

Décadas de imobilismo, seguidas de um frenesim reformista com início nos anos sessenta, tinham-se traduzido num parque escolar degradado e insuficiente, com taxas de escolarização muito reduzidas e um número significativamente elevado de retenções e abandono escolar no fim do 6º ano de escolaridade. A quantidade de professores sem formação profissional nos ensinos preparatório e secundário tendia a aumentar. Para além destes constrangimentos de ordem material e humana, sublinhe-se que a escola se revelava

⁹ Professor Doutor Inocêncio Galvão Telles, Ministro da Educação Nacional entre 1962 e 1968, no discurso de transferência de poderes ao seu sucessor, Professor Dr. José Hermano Saraiva, em 19 de Agosto de 1968. (Telles 1968: 23. Apud Teodoro 2002: 60)

desligada da realidade e a composição curricular dos diferentes cursos e anos de escolaridade consubstanciava-se num ensino excessivamente teórico e académico, não sendo capaz de associar às competências cognitivas o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à construção do indivíduo enquanto cidadão; ignorando a diversidade das condicionantes sócio-culturais e económicas que a massificação do ensino implicavam; e subvalorizando a promoção e preservação da identidade nacional, enquanto suporte fundamental para a afirmação e participação nos desafios que se perfilavam.

Num mundo em que a “mudança é o símbolo e o denominador comum das realidades globais, as reformas educativas não são apenas um imperativo mas também a única oportunidade de a educação preservar a sua funcionalidade.” (Zakharieva 1991: 12. Apud Afonso 1998: 83). Neste sentido, o imperativo de *modernização*¹⁰ da sociedade portuguesa e a expansão do sistema educativo determinaram transformações significativas na organização dos diferentes níveis de ensino, bem como nos planos de estudo que foram sendo adoptados.

A generalização do acesso a uma formação geral comum, por exemplo, torna-se, depois de um longo período de maturação, numa realidade, com o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro de quatro para seis, depois de seis para nove anos¹¹. Com efeito, a formação de cidadãos livres e responsáveis, tanto na sua dimensão social como individual, dotados de capacidade crítica, num contexto de *educação permanente*¹², em que a aquisição das aptidões básicas devia associar os saberes ao saber-fazer, impõem-se como os principais objectivos educacionais a perseguir pelo sistema educativo.

Para a sua consecução, havia a consciência de que era urgente levar a cabo aquilo que, segundo Canário, comumente se entende como reforma educativa, ou seja “uma mudança em *larga escala*, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica.” (Canário 1992: 192. Apud Afonso 1998: 80), com o intuito de otimizar as condições de organização e funcionamento das escolas, inovar as metodologias de ensino, investir na formação dos agentes educativos, bem como na qualidade e

¹⁰ O conceito de *modernização*, significando, por um lado, a articulação das estruturas produtivas e a adequação dos diferentes mecanismos de apoio ao processo de crescente e rápida internacionalização da economia portuguesa e, por outro lado, uma mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades em vários sectores e dimensões da vida social, passa a ser um tema dominante do discurso educativo; constituindo-se como principal fonte legitimadora das decisões de política educativa. (Afonso 1998: 217-218)

¹¹ Nos anos de 1967 e 1989, respectivamente.

¹² “Processo de desenvolvimento integral da pessoa humana, desde que nasce até que morre (...) os períodos de educação pré-escolar, escolar, de adultos e da terceira idade constituem fases deste processo (...) dentro da fase da educação escolar, os níveis básico, secundário e superior não passam de subfases do mesmo.” (Miall (1980: 13. Apud Medeiros 2002: 147)

acessibilidade dos materiais de apoio, de entre os quais se podem destacar, a título de exemplo, os manuais escolares.

A fundamentação das opções assumidas no domínio da educação deveria revestir-se, por conseguinte, da maior acuidade, se atendermos ao significado inalienável que lhe passa a ser reconhecido no processo de conservação e transformação da sociedade. Ao Estado “entidade administrativa auto-regulada, isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, burocracia” (Torres 1993: 44. Apud Afonso 1998: 135), cumpria, enquanto realização da democracia económica, social e cultural, num cenário de recessão económica, «prover a educação simplesmente porque esta faz parte da oferta de um “conjunto de bens comuns”»¹³ (Carnoy e Levin 1985: 27-28. Apud Afonso 1998: 130).

Neste âmbito, contemplada na *Constituição da República Portuguesa*, pela primeira vez apenas a partir da revisão constitucional de 1976, a educação, em paralelo com a cultura, afirma-se como um direito consagrado dos cidadãos. Os princípios de orientação da acção educativa postulados neste normativo constitucional instituem: i) a democratização da educação e da cultura; ii) a formação integral, nas vertentes do desenvolvimento da personalidade e da ligação com as actividades produtivas e sociais; iii) o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico; iv) o respeito pela liberdade de aprender e ensinar; v) a isenção da educação relativamente a quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas e religiosas ditadas pelo Estado. Ainda segundo esta Constituição, devia caber à Assembleia da República a exclusiva competência de legislar sobre as bases do sistema de ensino, no intuito de pôr fim às medidas educacionais avulsas e, na maior parte das vezes, contraditórias, quase sempre geradoras de instabilidade, que caracterizaram o período pós-revolucionário.¹⁴

No entanto, a efemeridade das equipas ministeriais, que a transição de um sistema autocrático para um sistema democrático supunha, tinha originado uma vincada descontinuidade na definição e aplicação de um conjunto de prioridades e opções capazes de proporcionar um quadro coerente de actuação e, durante aproximadamente dez anos, o país viveu sem um enquadramento geral que sustentasse a reforma global e articulada do sistema educativo, entendido, num sentido restrito como o “conjunto dos agentes e dos meios educativos, formais e não formais, estatais e não estatais, que concretizam a formação

¹³ Perspectiva pluralista que concebe o Estado como representante da sociedade como um todo, responsável por prover bens públicos como a saúde, a segurança social e a educação.

¹⁴ Conforme se pode ler no Capítulo III desta Constituição reservado aos Direitos e deveres culturais, nos seus Artigos 73º, 74º, 75º, 76º, 77º e 78º.

educativa escolar e não escolar, dos portugueses, sob a tutela do Ministério da Educação.” (ME/CRSE 1986: 10)

Gradualmente, o período conturbado dos sucessivos Governos¹⁵ dava lugar a uma estabilização do regime democrático, que reunia condições de garantir o desenvolvimento e aplicação de uma série de propostas referentes à(s) reforma(s) educativa(s) que o país há tanto reclamava. A importância da estabilidade governativa e da continuidade de aplicação de um dado projecto na eficácia das políticas educativas é sublinhada pelo Dr. Baltazar Rebello de Sousa¹⁶ quando afirma “Não há educação – aliás não há governação pública (...) – sem estabilidade (...) a educação pressupõe, primeiro, continuidade da administração, segundo, um projecto, uma ideia, o que é que se quer, para que é a educação, fins e meios.” (Sousa 1998. Apud Teodoro 2002: 38, 39)

No Programa Político do X Governo Constitucional é possível destacar, entre os objectivos prioritários, algumas referências genéricas respeitantes à educação, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na luta contra o abandono e insucesso escolares; na renovação da escola e da qualidade dos professores; na adequação dos programas e na qualidade do ensino¹⁷. A premência de uma reforma do sistema educativo é, assim, anunciada como um projecto remidor de grande parte dos problemas estruturais de que este padecia. Inscrita na agenda governamental, com assinalável relevância, a reforma educativa afirma-se, então, como matriz das mais significativas propostas e mudanças que se pretendiam levar a cabo no domínio da educação nas décadas subsequentes.

A publicação, em 14 de Outubro de 1986, da Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, constitui-se, deste modo, como o corolário de um esforço continuado de garantir um quadro legislativo estável, cujas raízes se podem encontrar na Lei nº 5/73, nunca regulamentada, na qual o então Ministro da Educação, Professor Doutor Veiga Simão, preconizava a definição de um conjunto de princípios como a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades, o acesso por mérito, entre outros. Da afirmação destes princípios esperava-se, agora, capacidade de resposta face à crescente desumanização introduzida pelas tecnologias, à cada vez mais evidente interdependência das nações, ao consumismo desenfreado e à implacável degenerescência dos valores morais e sociais reinantes.

¹⁵ Sucederam-se seis Governos Provisórios no espaço de apenas dois anos (de 1974 a 1976), e nove Governos Constitucionais, constituídos por iniciativa do Presidente da República ou por coligações eleitorais, até Novembro de 1985, data em que o Partido Social-Democrata assume o poder por um período aproximado de 10 anos.

¹⁶ Subsecretário de Estado da Educação Nacional, de Maio de 1955 a Maio de 1961.

¹⁷ Referências proferidas pelo Primeiro-Ministro, Aníbal Cavaco Silva, a 20 de Novembro de 1985, por ocasião do encerramento do período de discussão parlamentar acerca do referido Programa Político. (Silva 1987: 48. Apud Afonso 1998: 193)

No âmbito de um número considerável de disposições, esta Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina: a) uma duração de três anos para o ensino secundário que deverá contemplar predominantemente a preparação para a vida activa ou para o ensino superior, a partir de uma formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de uma componente de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diferentes cursos; b) o estabelecimento de regras relativas à organização e desenvolvimento curricular, das quais se destaca a estruturação do ensino-aprendizagem da língua materna, envolvendo de um modo sistemático, todas as restantes componentes curriculares no desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno; c) uma atenção especial no que toca aos recursos educativos, nomeadamente os manuais escolares, como meios materiais privilegiados para a realização da actividade educativa.

Considerada por Eurico Lemos Pires (1995: 108) como uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros, a LBSE estabelece o quadro de referência que dá início ao movimento da reforma do sistema educacional, cujas metas a atingir até ao ano 2000, de acordo com o plano de desenvolvimento do sistema educativo previsto no Artº 60º da Lei de Bases, deviam privilegiar a garantia de uma escolaridade mínima de nove anos, de carácter obrigatório e gratuito; a formação para a vida activa, acessível quer nos ensinos secundário e superior quer no ensino de formação profissional complementar; a formação daqueles que haviam abandonado precocemente a escola, que a ela nunca haviam tido acesso ou que desejassem complementar a sua formação; e a formação de investigadores e especialistas ao mais alto nível. Em suma, “a elevação educativa de toda a população, num permanente alargar e aprofundar da educação fundamental, pelo recurso às formas participadas de educação comunitária, à rádio e televisão educativas e às novas tecnologias de informação.” (Campos 1989: 28)

2. A reforma do sistema educativo português

Pouco tempo depois da tomada de posse do X Governo Constitucional, uma Resolução do Conselho de Ministros delibera sobre a constituição de uma Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE)¹⁸ a quem competia, por um lado, promover a

¹⁸ De acordo com o texto da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 26 de Dezembro de 1985, publicada no Diário da República de 22 de Janeiro de 1986, “a reforma pretendida deverá preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social.”

realização de estudos para a reorganização do sistema educativo; por outro, orientar a preparação dos diplomas legais e consequentes programas daí resultantes; testemunhando o reconhecimento dos governantes relativamente à importância que a reforma da Educação poderia assumir tanto na correcção das assimetrias e desequilíbrios sociais e económicos, como na supressão das carências educativas e culturais que o país evidenciava.

Com início de funções ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi, desde logo, intenção desta Comissão orientar a reforma numa perspectiva de mudança, sem que isso implicasse uma ruptura total com o passado; antes, o reforço e valorização das potencialidades por desenvolver. A mudança torna-se, deste modo, o vector fundamental que deverá determinar todas as práticas e inovações educativas e curriculares.

Como se pode ler no *Projecto Global de Actividades. Documentos Preparatórios* (ME/CRSE 1986: 18), entregue dois meses após a tomada de posse da CRSE, a reforma do sistema educativo deve considerar como um dos seus grandes princípios orientadores a necessidade de educar para a mudança, na perspectiva múltipla de compreender a mudança, de ensinar a mudança e de construir crítica e responsabilmente a mudança. Neste documento são apresentadas as coordenadas segundo as quais se deveria orientar e implementar a reforma, bem como é feita uma identificação dos problemas mais gritantes do sistema educativo português.

Na sequência deste diagnóstico, concluiu-se que era necessário “induzir a inovação do sistema, o seu enriquecimento qualitativo, o seu potencial de criatividade.” e o entendimento da Comissão, apresentado sob a forma de uma *Proposta Global da Reforma* (ME/CRSE 1988: 14, 15) é de que a reforma deveria assentar: a) na concepção de uma escola pluridimensional; b) na elaboração de uma organização curricular marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa; c) na racionalização da administração da educação orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado; d) no desenvolvimento de um subsistema de formação técnica e profissional; e) na adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos.

Outro dos grandes objectivos estratégicos da reforma e do desenvolvimento do sistema educativo passa a ser a qualidade da educação, factor determinante do sucesso escolar, entendido como a progressão administrativa na escolaridade e, em última análise, do sucesso educativo; pressupondo, deste modo, a consecução dos objectivos do projecto educativo definido. Cabe à escola, enquanto parte integrante do sistema educativo, promover uma educação de qualidade, como tal, a sua organização e funcionamento devem ser encarados

como o cerne da dinâmica da reforma, pois, apesar de não se esgotar nela, a reforma passa inevitavelmente pela escola e pelo seu contributo na aplicação de um conjunto de estratégias de realização dos respectivos programas educativos.

Do exposto, podemos concluir que à Escola cumpre promover o sucesso educativo de cada um, no pressuposto de que “a pessoa é, realmente, o critério decisivo do sucesso ou insucesso de qualquer política, programa ou prática educativa.” (ME/CRSE 1988: 28), verificando-se, nesta posição, o repúdio pelo conceito do aluno, entidade anónima, e o reconhecimento de que os efeitos da educação não se traduzem apenas no indivíduo, mas também no meio do qual faz parte. Desta forma, o programa educativo deve integrar o quadro dos saberes, a realidade psicológica do discente, a realidade profissional do professor, assim como o âmbito social em que se desenvolverá esse programa. Como afirma António Ribeiro (Ribeiro 1994: 6), não pode haver, em sentido autêntico, “educação para todos”, se não for possível assegurar o sucesso educativo, de forma generalizada, dentro do sistema de ensino.

3. A reforma curricular no centro da reforma educativa

Embora não cabendo à CRSE apresentar qualquer proposta sobre os conteúdos de educação e ensino, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) com o objectivo de apresentar uma proposta de (re)organização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, na linha das orientações prevista nos artigos 3º, 5º, 7º, 8º, 9º e 10º da LBSE.

Numa primeira etapa, procedeu-se a uma reflexão sobre o sistema curricular vigente, da qual resultaram vários estudos apoiados em investigações e relatórios já elaborados. A análise centrou-se no exame comparativo dos sistemas curriculares existentes nos países da C.E.E.; na reinterpretação dos objectivos e das metas educacionais, agora à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo; no reconhecimento da função socializadora da escola num mundo em transformação; na definição das bases para uma nova relação pedagógica; na análise do sentido integrador da aquisição educativa; nos aspectos relevantes nos troncos curriculares fundamentais: Língua Portuguesa; Matemática; História, Ciências Sociais; Ciências da Natureza. (ME/CRSE 1988: 170)

Emerge deste diagnóstico a convicção da inevitabilidade das inovações curriculares como um ponto fulcral que se impunha às instituições formativas, estimulando um conjunto de reflexões sobre a noção de currículo, em geral e dos currículos vigentes, em particular.

Segundo os autores do projecto de revisão curricular (ME/CRSE 1987: 185), o currículo deve ser um plano de acção que define o quadro geral de desenvolvimento dos

projectos educativos no qual, formalmente, se define objectivos gerais e específicos, fixa critérios para a selecção de áreas ou disciplinas e respectivos conteúdos, indica metodologias e estratégias a desenvolver e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem, tendo em linha de conta a situação escolar nas vertentes da relação entre os diferentes agentes educativos, das normas e valores tacitamente difundidos, da relação com o meio em que se insere. Em resumo, o “pano de fundo” que determina as opções basilares do currículo formal.

Na óptica do GT, o contexto curricular vigente caracterizava-se por uma acentuada desarticulação tanto no plano vertical como no plano horizontal dos diferentes níveis de ensino. Com efeito, a incoerência dos objectivos e a indefinição de critérios relevantes na selecção de áreas e conteúdos programáticos tinham-se traduzido num número excessivo de disciplinas dotadas de uma carga horária insuficiente; na inadequação dos programas ao tempo que lhes era atribuído e na consequente impossibilidade de os cumprir; na deficiente concepção e dimensão do manual escolar enquanto suporte fundamental à acção de professores e alunos, pelo que urgia reestruturar os planos curriculares e os programas de ensino, preparar os professores para as novas tarefas que essa reestruturação implicava e, disponibilizar, em termos quantitativos e qualitativos, meios de ensino, como manuais escolares, textos e materiais de apoio.

Os princípios orientadores que assistiram à proposta de (re)organização da estrutura curricular, definida pelo GT, nos *Documentos Preparatórios I*, foram determinados pelas solicitações de um mercado de trabalho em constante mutação e com níveis de exigência cada vez mais elevados; privilegiando, por exemplo, o reforço do ensino da Língua Portuguesa, centrado na comunicação e na expressão, estimulando o gosto pela leitura; e a ênfase na prática e nas aplicações técnicas e tecnológicas das matérias científicas.

No que ao ensino Secundário diz respeito, procurou-se assegurar uma permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, conforme o disposto no nº 4 do artigo 10º da LBSE, através da organização em quatro áreas de estudos fundamentais (Estudos Tecnológicos-Naturais; Estudos Económico-Sociais; Estudos Humanísticos; Estudos Artísticos), dotadas de igual valor para efeitos de prosseguimento de estudos e de inserção na vida activa, e da flexibilidade da composição curricular, pela articulação da componente de formação específica e da componente de formação técnica, com reforço de uma delas, segundo os interesses dos alunos. Com a duração de três anos, este ciclo de estudos apresenta uma concepção organizativa que determina o seu carácter terminal, “garantindo-lhe uma

identidade própria de metas, conteúdos, estratégias e regime de progressão e desvinculando-o da função quase exclusiva de ponte para o ensino superior” (ME/CRSE 1987: 234).

As linhas norteadoras destas opções curriculares assentaram nas orientações dispostas no artigo 47º da LBSE, que prevêem: a) uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos; b) uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local; c) um processo de ensino-aprendizagem da língua materna estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

O novo modelo curricular proposto define, assim, como objectivos fundamentais deste nível de ensino:

“i) Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante. (ii) Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e favoreçam, numa perspectiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprios face a opções escolares e profissionais. (iii) Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática.” (ME/CRSE 1987: 237)

Após apreciação por parte da CRSE e posterior debate público que envolveu várias instituições e entidades, com vista a promover o maior consenso social possível, bem como com o contributo do Parecer nº 6/89¹⁹ produzido pelo Conselho Nacional da Educação²⁰, a proposta de reorganização dos planos curriculares, apresentada no *Plano Global de Reforma, Relatório Final*, toma forma de lei nos termos do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto que, dando cumprimento ao disposto na alínea e) do nº 1 do artigo 59º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), constitui o desenvolvimento legal dos princípios consignados no Capítulo

¹⁹ Neste Parecer, o CNE releva que a fixação dos planos curriculares tal como se apresentam não sendo determinantes para a variação nos resultados educativos, condicionam de forma positiva aspectos fundamentais do desenvolvimento curricular e da reforma educativa: programas, metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação, etc. Alerta também este Parecer para a importância da realização de estudos sobre a exequibilidade das condições de implementação dos novos planos curriculares propostos.

²⁰ De acordo com o Artigo 46º da LBSE, a Assembleia da República instituiu, pela Lei nº 31/87, de 9 de Junho, o Conselho Nacional de Educação como órgão com funções consultivas, ampla representatividade e elevado grau de independência, orientado para a formação de consensos relativamente à política educativa, cujo presidente deverá ser eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta.

VIII da mesma Lei e institucionaliza os novos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, no âmbito da Reforma Educativa em curso.

A estrutura curricular então aprovada decorreu, deste modo, de um conjunto de imperativos que, não perdendo de vista a conservação da nossa identidade nacional, pressupunham a construção de uma sociedade capaz de assumir o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Na génese da revisão curricular que se preconizava está patente uma concepção de currículo aberto, propiciador de projectos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, conforme se pode verificar no disposto em algumas coordenadas que fundamentaram a organização curricular dos ensinos básico e secundário, explicitadas no Decreto-Lei nº 286/89 e que visavam: a) a criação de uma área de formação pessoal e social; b) a definição do conceito de avaliação numa perspectiva formativa e promotora de um sentido de autoconfiança; c) o reforço das estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades de aprendizagem; d) no incentivo à iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares; e) no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias.

Neste sentido, importa salientar o papel determinante da língua portuguesa enquanto factor de diferenciação no espaço europeu, por um lado, e como suporte de aquisições múltiplas, por outro. A prová-lo, cite-se o número três do Artigo 9º do referido Decreto-Lei,

“Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”

4. A crise de identidade do Ensino Secundário e as revisões curriculares no dealbar do século XXI

As directrizes desta reforma curricular, em regime experimental desde o ano lectivo de 1990-91, generalizaram-se no ano lectivo de 1993/94 para o 10º ano, estendendo-se progressivamente aos 11º e 12º anos em 1994-1995 e 1995-1996, respectivamente. Com a conclusão do primeiro ciclo de estudos, realizaram-se exames nacionais ao nível do ensino secundário, após dezassete anos de interregno. No entanto, ao longo deste período identificaram-se algumas insuficiências e desajustamentos na organização curricular e no

funcionamento do ensino e das formações secundárias do nosso sistema educativo, pelo que o Departamento do Ensino Secundário (DES), com o propósito de responder às dificuldades manifestadas fez editar um conjunto de *Orientações da Gestão dos Programas (OGP)*²¹ a serem distribuídas às escolas para aplicação no ano lectivo de 1995-96,

É no contexto deste primeiro diagnóstico que o Ministério da Educação do XIII Governo Constitucional, através do Departamento do Ensino Secundário (DES), propôs uma *Revisão Participada do Currículo* que se traduziu num conjunto de iniciativas com o objectivo de definir estratégias de superação das dificuldades detectadas, de entre as quais podemos salientar os *Encontros no Secundário*, que contaram com a participação de centenas de professores deste nível de ensino; a *Consulta aos Parceiros Educativos*; um ciclo de três *Conferências Nacionais*, onde se abordaram temas como a formação científica, tecnológica, humanística e estética; e uma *Conferência Internacional*, em que se discutiram políticas e práticas no âmbito da educação e das formações secundárias. (DES/ GAAIRES²² 2007: 4)

Deste debate público alargado que convocou associações profissionais de professores, sociedades científicas, especialistas e investigadores em desenvolvimento curricular, organizações de pais e encarregados de educação, associações empresariais e sindicais, entre muitos outros, resultou a identificação de um conjunto de problemas relacionados com a identidade do ensino secundário. Conclui-se que persistiam desajustes significativos entre o currículo proposto pelo Ministério da Educação, o currículo tal como era concretizado nas escolas e o currículo efectivamente aprendido pelos alunos, bem como entre o currículo e a avaliação e as dificuldades na vida pedagógica das escolas daí decorrentes. A sobrevalorização do ensino e aprendizagem de conteúdos estritamente académicos em detrimento do desenvolvimento de competências, em especial as de natureza transversal; a indefinição de alguns percursos educativos e formativos e a desarticulação horizontal e vertical na maioria das disciplinas; a concepção insatisfatória dos cursos tecnológicos; os programas demasiado extensos e, por isso, dificilmente exequíveis; o carácter excessivo de algumas cargas horárias lectivas semanais; constituem-se como alguns dos aspectos mais críticos. (ME/DES 2000: 13-14)

²¹ Atendendo ao “enciclopedismo e academicismo” que caracterizavam a generalidade dos programas, impedindo o seu cumprimento tanto quantitativo como qualitativo, decidiu o Departamento do Ensino Secundário (ME/DES 1997: 51) providenciar um conjunto de orientações, das quais constavam uma selecção criteriosa dos objectivos e conteúdos considerados essenciais; o grau de aprofundamento correspondente; sugestões metodológicas no âmbito das actividades e dos materiais didácticos, bem como propostas de gestão dos tempos lectivos. Todavia, a aplicação destas orientações só viria a concretizar-se no ano lectivo de 1996/1997, de acordo com o Ofício Circular número 337 de 96/10/30.

²² Grupo de Avaliação e Acompanhamento da implementação da Reforma do Ensino Secundário.

A clarificação destes e de outros problemas levou a que o Ministério da Educação, na linha das principais orientações do documento orientador das políticas para o Ensino Secundário – *Desenvolver, Consolidar, Orientar*²³, anunciasse, em 1988, *Dez Medidas de Revisão Curricular*, das quais cinco diziam respeito ao Ensino Secundário, privilegiando, por um lado, a articulação entre currículo e avaliação e, por outro, a compatibilidade com o Ensino Básico. Assim, define-se: a) a fixação de 30 horas semanais da carga horária máxima; b) a criação de uma área interdisciplinar, Área de Projecto/Projecto Tecnológico²⁴, com tempo e espaço curriculares próprios, que visava reforçar os saberes e competências nucleares no processo de aprendizagem; c) a reorganização dos Cursos Gerais, de forma a favorecer a integração das dimensões teóricas e práticas, promovendo o ensino de natureza experimental; d) a reorganização dos Cursos Tecnológicos, com o propósito de lhes conferir uma dimensão profissionalizante facilitadora de inserção no mundo do trabalho; e) a diferenciação dos programas de disciplinas como Matemática ou Física, de acordo com a natureza dos cursos, à semelhança do que já se verificava com a disciplina de Língua Portuguesa.

Uma reflexão aprofundada sobre a identidade do Ensino Secundário, conforme é sugerido em *Encontros no Secundário – Documentos de Apoio ao Debate* (ME/DES 1997: 4), não podia descurar a complexidade que decorria da confluência das representações sociais dominantes, das exigências do ensino superior e do mundo do trabalho, dos interesses profissionais dos professores, das necessidades de desenvolvimento do país e das legítimas aspirações e expectativas dos alunos.

Com efeito, a concepção arreigada de que ao Ensino Secundário cabia o papel de “corredor de passagem” entre o Ensino Básico e o Ensino Superior continuava a coarctar o entendimento deste ciclo de estudos como um momento de formação e de educação sólido e válido em si próprio. O momento, um pouco à semelhança do que sucedera em 1836, com a

²³ Neste documento é apresentada uma visão estratégica para o desenvolvimento e consolidação do Ensino Secundário, que prevê “a) conceber o Ensino Secundário na dupla vertente de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal; b) assegurar o carácter terminal de todos os cursos de nível secundário e fazer com que todos eles constituam alternativas igualmente valorizadas; c) assegurar a articulação entre as várias ofertas de formação de nível secundário através da definição de princípios gerais de equivalência e certificação; d) promover a educação permanente e lutar contra a exclusão social; e) consolidar mecanismos de coordenação, sobretudo no âmbito de iniciativas conjugadas das escolas, dos agentes económicos e dos centros de formação; f) valorizar o ensino experimental das ciências, a aprendizagem das línguas modernas, a educação artística, a educação para a cidadania e a aprendizagem de novas linguagens tecnológicas; g) incentivar o desenvolvimento de pedagogias/didácticas diversificadas, nomeadamente a pedagogia de projecto; h) promover a melhoria e rentabilização das infra-estruturas e equipamentos das escolas; i) assegurar o acesso à informação científica e tecnológica; j) favorecer a generalização de estágios ou experiências de trabalho em empresas e outras organizações; k) consolidar um sistema de avaliação externa das aprendizagens escolares; l) assegurar uma crescente transparência e visibilidade do desempenho do sistema dando primazia à qualidade e visando uma distribuição equitativa de meios e recursos educativos. (ME 1997: 2-3)

²⁴ Para os Cursos Gerais e Tecnológicos, respectivamente.

criação dos liceus por Passos Manuel²⁵, exigia, portanto, que se redefinisse o papel e o estatuto do Ensino Secundário, de maneira a clarificar as suas finalidades e objectivos; garantindo, deste modo, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, o acesso à educação e à formação ao longo da vida e o desenvolvimento de aprendizagens significativas centradas no ensino experimental. (ME/DES 2000: 8), pelo que, em Abril de 2000 é publicado, pelo Departamento do Ensino Secundário (DES), o documento *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*.²⁶

Os Cursos Gerais “*cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE)*” e os Cursos Tecnológicos “*cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA)*” (ME/DES 2000: 22), principal alvo dos ajustamentos curriculares apresentados, deveriam configurar-se, nesta perspectiva, como percursos educativos e formativos com identidade e finalidades próprias, capazes de proporcionar uma efectiva igualdade de oportunidades, apesar da diversidade e da relevância das suas formações. A possibilidade de alterar o percurso durante, ou após, este ciclo de estudos devia ser garantida pela efectiva permeabilidade entre os cursos, por um sistema de equivalências ou pela certificação e creditação das formações pós-secundárias, cumprindo-se, deste modo, um dos princípios fundamentais desta proposta de revisão curricular.

Neste contexto, a clarificação e a simplificação do currículo constituíam-se como mais uma das metas a perseguir. A concepção de matrizes curriculares distintas e coerentes com a identidade própria de cada curso impunha uma distribuição criteriosa de disciplinas por componentes de Formação Geral, Formação Específica e Área de Projecto, no caso dos Cursos Gerais; de Formação Geral, Formação Científica-Tecnológica e Projecto Tecnológico, no caso dos Cursos Tecnológicos.

Tornava-se, portanto, necessário que os programas disciplinares identificassem os “conceitos estruturantes” e as aprendizagens fundamentais para cada área do conhecimento, permitindo uma concentração efectiva no desenvolvimento do raciocínio e a possibilidade de os tornar exequíveis na carga horária definida por disciplina, prescindindo-se, assim, do apoio das *Orientações da Gestão dos Programas (OGP)*.

²⁵ À época, o currículo dos estudos secundários reflectiram as condicionantes políticas e sociais decorrentes da implantação do liberalismo e passaram a integrar, para além da formação intelectual e moral, propedêutica do acesso ao ensino superior, a preparação dos alunos para a prática de actividades comerciais e industriais.

²⁶ Esta brochura apresenta os princípios orientadores da Revisão Curricular, as matrizes dos novos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, os princípios e modalidades de avaliação das aprendizagens e uma nova calendarização da Revisão Curricular.

À *Língua Portuguesa*, por exemplo, enquanto disciplina da Formação Geral²⁷, cumpria assegurar, de acordo com a proposta de revisão curricular anunciada pelo Departamento do Ensino Secundário (ME/DES 2000: 23), que todos os alunos, independentemente do curso escolhido, desenvolvessem e aprofundassem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento, quer pela análise e estudo de textos literários e não literários, quer pela produção de vários tipos de textos que incentivassem a interactividade entre a oralidade e a escrita.

O “choque” provocado pela transição entre ciclos de ensino tornara-se por demais evidente no 10.º ano de escolaridade. A má qualidade ou até a inexistência de um suporte de informação e orientação adequado, as significativas lacunas de aprendizagem, agravadas pela pressão da avaliação externa de natureza essencialmente sumativa, vivida pelos docentes, comprometiam seriamente o sucesso educativo; traduzindo-se em índices de retenção e de abandono escolar verdadeiramente alarmantes.²⁸

Para além da relevância das estratégias de recuperação e de acompanhamento a implementar, importava que, nos programas das disciplinas em que tal se justificasse, se incluísse um módulo que abordasse os conceitos considerados essenciais e estruturantes. A sua abordagem permitiria uma avaliação diagnóstica destinada a projectar estratégias de superação das dificuldades evidenciadas.

Num esforço articulado entre professores, alunos, encarregados de educação e Serviços de Psicologia e Orientação pretendia-se promover uma integração efectiva dos jovens nos seus percursos educativos e formativos, através de algumas medidas como: i) a semestralidade das classificações quantitativas; ii) a organização dos tempos lectivos em 90 minutos; iii) o aumento do número anual de semanas lectivas; iv) a diversificação dos instrumentos de avaliação.

A gestão do tempo lectivo revestia-se de particular relevância num cenário onde a articulação entre a teoria e prática era praticamente impossível, mercê do desenho curricular e da distribuição dos tempos lectivos em unidades de 50 minutos cada. As aulas de 90 minutos permitiriam, na óptica da revisão curricular proposta, uma diversificação de metodologias e dinâmicas com vista à construção de saberes teóricos e experimentais.

²⁷ As disciplinas que integram a Formação Geral, comum aos dois percursos, são, para além da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física. Em conjunto, visavam uma articulação com as outras componentes de formação, numa óptica de abertura e alargamento da cultura geral do indivíduo.

²⁸ Segundo dados do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação), a percentagem de alunos que não concluiu o 12.º ano, por reprovação e desistência, acentuou-se com a introdução dos exames nacionais obrigatórios, no ano lectivo de 1995-1996, chegando mesmo a atingir os 52.8% no ano lectivo de 2000/20001. Apenas no ano lectivo 2006/2007 se verifica uma diminuição significativa e os números de reprovações e desistências caem para 36.6%.

Considerando que uma das prioridades fundamentais desta revisão curricular do secundário visava melhorar a qualidade da educação, de resto uma das metas da reforma educativa em vigor, a avaliação das aprendizagens assume um papel fulcral enquanto indicador privilegiado da qualidade do sistema educativo. Propõe-se, desta forma, um reforço na consolidação de uma avaliação interna, de natureza formativa e contínua, que sistematize dados sobre os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências dos alunos, permitindo, aos professores, regular e ajustar o processo de ensino.

Os princípios, segundo os quais esta avaliação se deveria reger, promovem a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação, atendendo, por exemplo, à diversidade sócio-cultural e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes com uma aplicação contextualizada e realista, porque avaliar é, acima de tudo, melhorar os processos de aprendizagem e de ensino. Esta concepção formativa e educativa de avaliação pressupunha um envolvimento mais expressivo de alunos e encarregados de educação, a quem se solicitava uma reflexão sobre a participação na construção das aprendizagens, na identificação das dificuldades e na partilha das responsabilidades, com vista ao sucesso educativo.

No que à avaliação interna de carácter sumativo diz respeito, destaque-se a realização de Provas Globais, elaboradas a nível de escola, pelo Conselho de Grupo, segundo critérios aprovados em Conselho Pedagógico, nas disciplinas bienais (terminais) do 11º ano e nas disciplinas que não fossem objecto de exame nacional no 12º ano.

A avaliação sumativa externa traduzir-se-ia na realização obrigatória de três exames nacionais ao nível do 12º ano de escolaridade, nos Cursos Gerais, e de dois exames nacionais e uma Prova de Aptidão Tecnológica, nos Cursos Tecnológicos. Em ambos os casos, a disciplina de *Língua Portuguesa* constituía-se como um dos exames nacionais obrigatórios.

Consolidava-se, assim, o processo de uma revisão curricular para o Ensino Secundário, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, cujos efeitos, no entanto, não chegam a ser produzidos, graças à aprovação do Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho,²⁹ onde são explicitadas as razões que fundamentam esta decisão do XV Governo Constitucional.

No entendimento da nova equipa governamental, a determinação que centrara esta revisão curricular apenas nos Cursos Gerais e Tecnológicos, em detrimento dos Cursos

²⁹ Em Setembro de 2002, apesar da suspensão da Revisão Curricular, o então Ministro da Educação, David Justino, anuncia a entrada em vigor de dezasseis novos Programas no 10º ano, para o ano lectivo de 2003-2004, abrangendo as disciplinas que integram a componente de Formação Geral dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos e as disciplinas da componente da Formação Específica dos Cursos Gerais. (DES/GAAIRES 2007: 10)

Profissionais, do Ensino Recorrente ou Artísticos Especializados, por exemplo, havia firmado a prioridade dada ao prosseguimento de estudos, reiterando a sua identidade de estágio preparatório para o ensino superior, que o reforço da carga horária veio corroborar, acentuando, cada vez mais, a falta de articulação com o Ensino Básico.

Acresce referir ainda a tendência evidenciada pelas escolas na especialização em determinados cursos ou agrupamentos, agravada pela decomposição dos agrupamentos existentes, facto que comprometia, por um lado, os custos de mobilidade, dificultando o sucesso educativo dos alunos e, por outro, aumentava a compartimentação horizontal, decorrente da especialização, e vertical, em resultado da falta de articulação entre ciclos.

Em síntese, o número de Cursos Gerais e Tecnológicos;³⁰ a necessidade de criar as condições adequadas para a orientação e avaliação dos alunos no fim do Ensino Básico, a fim de ultrapassar os índices de insucesso e abandono escolar no 10ºano de escolaridade; os conteúdos de alguns programas; a ausência inexplicável de uma área de aprendizagem no âmbito das tecnologias da informação; a criação dos instrumentos de monitorização e avaliação dos efeitos da implementação curricular e do seu impacto financeiro, são apenas alguns dos motivos que levaram à suspensão da revisão curricular do Ensino Secundário em curso.

O estado de atraso do sistema educativo português que a publicação, em 1996, do TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*)³¹ e do PISA³² (*Programme for International Student Assessment*), no ano 2000, vieram confirmar, legitimava o propósito de construir

³⁰ Como resultado do ajustamento curricular proposto em 2000 pelo Departamento do Ensino Secundário, estavam previstos sete Cursos Gerais e dezassete Cursos Tecnológicos.

³¹ Concebido para ser aplicado às populações de 9, 13 e 17 anos de idade, este estudo, em Portugal, apenas envolveu as duas primeiras populações. A média de desempenho dos alunos portugueses não ultrapassou os 500 pontos, quer em Matemática quer em Ciências, numa escala de 0 a 800 pontos.

³² Os resultados médios dos alunos portugueses em literacia matemática (na ordem dos 450 pontos) revelaram-se claramente inferiores à média dos países da OCDE (500 pontos). No que se refere ao desempenho dos jovens portugueses em literacia de leitura, 52% dos estudantes apresentaram níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE. Segundo os Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003, Portugal continuou a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% situaram-se no nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%. No ciclo Pisa 2006, relativamente à literacia de leitura, assiste-se à redução da percentagem de alunos com desempenhos abaixo do nível 1 (5,8%), registando-se melhorias, ainda que pouco significativas, em todos os outros níveis. De acordo com o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), as percentagens dos alunos portugueses nos níveis de proficiência 3, 4 e 5 situaram-se nos 28,8%, 14,9% e 2,8%, respectivamente. No que diz respeito à literacia matemática, verificou-se um aumento da percentagem de alunos portugueses com desempenhos nos níveis 4 e 5, 14,2% e 5,2%, respectivamente. Em contrapartida verificou-se uma redução nas percentagens dos níveis 2 e 3, 25,3% e 23,3%, respectivamente. Com efeito, os resultados relativos ao desempenho de literacia matemática revelaram uma estagnação do ponto de vista quantitativo, no entanto, é possível detectar alguma melhoria em termos de níveis de desempenho.

“um modelo coerente de formações tecnológicas de nível secundário, a partir de ofertas articuladas de ensino tecnológico e profissional, englobando também a formação ao longo da vida, com vista à consolidação de um novo equilíbrio entre a oferta de ensino secundário geral, por um lado, e a oferta de ensino secundário tecnológico e profissional, por outro, em termos mais adequados aos modelos de realização profissional requeridos pelas sociedades modernas.” (DL n.º 156/2002)

A prossecução desta grande meta de desenvolvimento do sistema educativo português impunha a definição de objectivos estratégicos para o Ensino Secundário. Assim, em 21 de Novembro de 2002, é apresentado para discussão pública, pelo então Ministro da Educação, José David Gomes Justino, o *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*, em cuja versão definitiva de 10 de Abril de 2003, para além de constarem alguns elementos da revisão curricular anterior, são enunciadas as principais linhas de actuação do XV Governo Constitucional, no domínio da educação, com particular destaque para a reorganização das formações de nível secundário:

a) O aumento da qualidade das aprendizagens, orientado pelo princípio da igualdade de oportunidades, possível a partir de uma flexibilidade na construção dos percursos formativos, e numa perspectiva de transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares³³; considerando a premente necessidade de superação do baixo nível de desempenho e qualificação das gerações recentemente escolarizadas.

b) O combate ao insucesso e abandono escolares enquanto factores de discriminação e exclusão social, através do desenvolvimento de projectos educativos e curriculares ajustados às aspirações e competências dos alunos, bem como do aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, com o alargamento do Ensino Secundário ao actual 3º Ciclo do Ensino Básico, visando potenciar a articulação entre estes ciclos de escolaridade, enquanto um conjunto coerente e progressivamente diversificado.

³³ No âmbito desta nova reorganização curricular, a Língua Portuguesa surge como parte integrante da Formação Geral dos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos “assegurando que todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar, (...) desenvolvam e aprofundem o domínio da língua portuguesa, valorizando a literatura portuguesa na prossecução desse objectivo.” (ME 2003: 19)

A corroborar a importância da língua materna no desenho do curricular, leia-se o ponto três do Art.º 6º do Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, onde se afirma que “As componentes curriculares dos cursos de nível secundário contribuem, na generalidade, para o desenvolvimento das competências do aluno ao nível do domínio oral e escrito do português, devendo ainda ser proporcionadas pelas escolas actividades curriculares específicas tendo por objectivo reforçar a aprendizagem do português, bem como a sua aprendizagem como segunda língua por alunos com outra língua materna.”

c) O investimento sustentado na formação em tecnologias de informação e comunicação, com o ensino obrigatório de uma disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, integrada na componente de Formação Geral.

d) A adequação das estruturas da escola ao princípio da educação e formação ao longo da vida, conciliando os ambientes da sala de aula, do espaço de formação e do local de trabalho, através, por exemplo, da criação de um Estágio nos Cursos Tecnológicos.

e) O reforço da autonomia das escolas, enquanto garante da afirmação da sua individualidade e da expressão social e cultural das comunidades em que se inserem e que servem; a partir, por um lado, do conceito do “currículo mínimo”, definido pelo Ministério da Educação, cujo objectivo visa diminuir a carga lectiva curricular, tornando possível o desenvolvimento de actividades escolares e extra-curriculares; e, por outro, da diversidade de oferta que cada escola disponibilizará em função dos seus recursos, bem como da mobilidade entre cursos que se organizarão de acordo com as seguintes áreas: Ensino científico-humanístico; Ensino tecnológico; Ensino artístico especializado; Ensino profissional e Formação vocacional.

O êxito destas medidas previa uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo que, estando em vigor há cerca de dezasseis anos, necessitava de ser ajustada de forma a “constituir um instrumento de inovação e mudança do sistema e não um bloqueio ao seu desenvolvimento.” (ME 2003: 9). A garantia do reordenamento dos ciclos e do alargamento da escolaridade obrigatória, permitiria, de acordo com o calendário estabelecido, que:

- a) até Dezembro de 2004, fossem definidos os perfis de formação e das competências básicas, para todos os anos e disciplinas dos seis anos do novo ensino Secundário;
- b) até Dezembro de 2005, fossem aprovados os novos planos de estudo e homologados os novos programas das disciplinas;
- c) em Setembro de 2007, se verificasse a implementação do novo Ensino Secundário de seis anos, com novos programas nos 7º e 10º anos de escolaridade;
- d) em Setembro de 2010 se generalizasse a escolaridade obrigatória de 12 anos para os alunos que ingressassem no 10º ano de escolaridade.

Os princípios da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível do ensino secundário da educação encontram-se estabelecidas no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, com acertos legislativos introduzidos pelo Decreto-Lei nº 24/2006³⁴, de 6 de Fevereiro, relativamente à avaliação.

³⁴ Atendendo ao “alargamento da oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e especializados profissionalmente qualificantes, profissionais de educação/formação, (...) entende-se oportuno promover alguns reajustamentos no

Em jeito de síntese, podemos dizer que ao longo das duas últimas décadas o sistema educativo português foi palco de uma sucessão de reformas e revisões curriculares que se estenderam a todos os níveis de ensino, dos quais destacamos o ensino secundário. As profundas mudanças operadas ficaram a dever-se, em grande parte, ao aumento de frequência e à heterogeneidade da população escolar, que a democratização do sistema originou. O ensino secundário, até então destinado a elites, na sua vertente liceal, passa a um ensino de massas, facto que gerou enormes dificuldades na gestão e na integração de uma população escolar com características tão diversificadas.

A elevação do nível de vida das populações e o consequente aumento das suas expectativas de ascensão social, aliados ao descrédito relativamente aos cursos técnicos de nível intermédio promovidos pelas escolas públicas, estimularam o prosseguimento de estudos no intuito de garantir melhores qualificações académicas no acesso ao mercado de trabalho.

Na tentativa de contrariar este afluxo desmedido ao ensino de nível superior que a unificação do ensino liceal e do ensino técnico-profissional, por um lado, e a explosão do ensino superior privado, por outro, tinham provocado, as sucessivas equipas ministeriais procuraram criar alternativas credíveis através, por exemplo, do lançamento dos Cursos Tecnológicos nas escolas públicas, no intuito de criar contextos formativos onde os alunos pudessem adquirir as competências transversais que a nova economia tanto reclamava, tais como a capacidade de adaptação a novas situações, resolução de problemas e inovação.

Apesar dos esforços desenvolvidos, persistiram as elevadíssimas taxas de insucesso na frequência dos Cursos Tecnológicos. Encarados como versões simplificadas dos Cursos Gerais, tornavam-se, na prática, em formações de segunda oportunidade para aqueles que evidenciavam menores capacidades de aprendizagem, e eram essencialmente procurados por alunos de meios sociais mais desfavorecidos, que procuravam um caminho mais curto para o ingresso na vida activa.

O carácter meramente introdutório a certas áreas profissionais que definia estes cursos, não podia ser confundido com os cursos de natureza profissional, nos quais os alunos deveriam adquirir competências profissionais específicas. Não obstante este facto, algumas escolas promoveram uma formação prática em contexto de trabalho. Apesar disso, a homogeneização do tratamento da educação-formação foi esbatendo as especificidades do

regime de avaliação e certificação dos cursos de nível secundário com vista a assegurar a unidade e a coerência de tratamento entre diferentes tipos de formação profissionalizante qualificante.” (*Diário da República – I Série –A 2006*: 860)

ensino técnico-profissional, provocando, conseqüentemente, um progressivo abrandamento na procura de cursos desta natureza.

A indefinição que caracterizava o Ensino Secundário, quando comparado com o ensino liceal ou com o ensino técnico-profissional que o haviam precedido, determinava a redefinição dos objectivos deste nível de escolaridade que parecia não conferir qualquer qualificação profissional, nem era sinónimo de um nível cultural particular, em grande parte devido à natureza eminentemente académica dos conteúdos programáticos da generalidade das disciplinas.

Neste pressuposto, as sucessivas revisões curriculares, vectores fundamentais das reformas educativas levadas a cabo nos últimos vinte anos, anunciaram, nas suas intenções, reger-se por princípios como a igualdade de oportunidades ou a qualidade do ensino, através de uma oferta educativa e formativa diversificada e equilibrada, enquanto garantias de uma educação e de uma formação capazes de dar resposta aos desafios que a integração europeia apenas fazia supor.

Assim sendo, espera-se que a generalização do aumento da escolaridade obrigatória para doze anos, a cumprir-se num futuro próximo, seja, conforme determinação dos seus preconizadores “entendida sempre na dupla perspectiva da educação/formação e no pressuposto de que uma parte se faz em regime de alternância com as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas em ambiente de trabalho.” (ME 2003: 9), de forma a responder cabalmente à missão educacional e instrucional da escola, cada vez mais regida por critérios de eficiência, eficácia e qualidade, bem como às exigências de competitividade que imperam no mercado do trabalho.

Neste contexto, as capacidades ao nível da compreensão e da produção de enunciados escritos e orais, alicerçadas no conhecimento e valorização da literatura portuguesa, são referidas nos textos normativos como competências a desenvolver por todas as componentes curriculares. Enquanto factor de diferenciação no espaço europeu, a língua portuguesa institui-se como suporte de aquisições múltiplas, centrada na comunicação e na expressão, tornando-se, deste modo, determinante elevar os níveis de literacia de leitura dos portugueses, com o objectivo de os aproximar do nível dos parceiros europeus.³⁵

³⁵ A Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho, aprova o Plano Nacional de Leitura. Esta iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministros do Assuntos Parlamentares, assume-se como uma prioridade política, com o objectivo de dotar os portugueses de condições que lhes permitam alcançar níveis de cultura que os tornem aptos a lidar com a palavra escrita, seja para interpretar informação disponibilizada pela comunicação social, seja para aceder aos conhecimentos da ciência, seja para desfrutar as grandes obras da literatura.

Capítulo III – A organização curricular e os Programas de Português no Ensino Secundário

Entendido como um importante factor de identidade nacional e cultural, o domínio da língua portuguesa, enquanto língua materna para a maior parte da população escolar, é determinante no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no desempenho de papéis sociais e profissionais e no exercício pleno da cidadania.

Ao longo deste capítulo procuraremos dar conta do modo como a convicção enunciada no parágrafo anterior se traduziu em propostas concretas ao nível dos textos programáticos da disciplina de Português do período que elegemos para o nosso estudo. Assim, num primeiro momento, apresentaremos uma muito breve resenha diacrónica do estatuto e funções do Português no currículo do Ensino Secundário. Numa fase posterior, debruçar-nos-emos sobre alguns dos princípios teóricos e metodológicos subjacentes à concepção dos textos programáticos da disciplina de Português. Finalmente, deter-nos-emos na análise documental dos programas de Português decorrentes das revisões dos planos curriculares ao abrigo do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto e do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro.

1. Estatuto e funções do Português no currículo do Ensino secundário – uma visão diacrónica

O processo de afirmação da relevância pedagógica do estudo da língua nacional como “língua autónoma e instrumento totalmente capacitado para todas as aventuras da comunicação” (Buescu 1983: 233. Apud Castro 1998: 13) remonta ao longínquo século XVI, época em que o ambiente intelectual vivido favorecia uma nova consciência linguística. Data desse período a publicação de um conjunto de textos gramaticais da língua portuguesa, de entre os quais destacamos a primeira *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, de 1536, logo seguida, em 1540, pela *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros, e *Ortografia da língua portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão, publicada em 1576.

Apesar do contributo destes gramáticos quinhentistas no domínio da pedagogização e da normativização do português, o latim, graças aos jesuítas, será durante mais de dois séculos a língua veicular e, por conseguinte, a mais valorizada na aprendizagem linguística. “Na base de toda a escolaridade estava o Latim (...) A língua pátria era estudada através do Latim, servindo de pretexto, para o seu ensino, as versões e retroversões latinas.” (Carvalho 1986: 334. Apud Castro 1998: 14)

Na carta XVI do *Verdadeiro Método de Estudar*, Luís António Verney assevera a necessidade de “haver em todos os Colégios e Universidades públicas, primeira escola em que se ensine a Língua Portuguesa”, devendo o seu estudo ser feito “por alguma Gramática”. (Verney 1952: 62) O método apresentado por Verney vem advogar um lugar de destaque para o ensino da língua nacional no âmbito dos Estudos Menores, privilegiando, numa primeira fase, a aprendizagem da sintaxe e da ortografia e, mais tarde, da retórica da língua vernácula.

A obrigatoriedade do ensino do português, mais precisamente, da sua gramática, ou seja, o conjunto de formas e de procedimentos utilizados para exprimir uma significação, é secundada pela aprovação oficial da primeira gramática escolar, assistindo-se, desta feita, à consolidação da importância do ensino da língua materna como área disciplinar capaz de contribuir, por um lado, para o aperfeiçoamento do idioma, e, por outro, como prática propedêutica na aprendizagem de outras línguas e gramáticas. O ensino obrigatório da gramática de língua portuguesa marca, assim, por um lado, a intenção da fixação da norma, e por outro, a crescente consciencialização da importância do domínio dessa norma como forma de poder económico, político, social e cultural.

“O Alvará de 30 de Setembro de 1770 (...) ordenava aos mestres de língua latina que, quando recebessem os seus alunos, “os instruissem previamente pelo tempo de seis mezes, se tanto fossem necessários, na *grammatica portugueza*”; simultaneamente, estabelecia que essa instrução fosse realizada com base na *Grammatica portugueza* escrita por António Lobato Faria, “pelo methodo, clareza, e boa ordem com que he feita” (Castro 1998: 17)

Em 1836, Passos Manuel cria um diploma onde se propõe a reforma da instrução secundária e a criação dos liceus em Portugal. A língua portuguesa institui-se como área curricular daquele nível de ensino através das cadeiras *Grammatica Portugueza e Latina* e *Classicos Portuguezes e Latinidade*. Reitera-se, assim, a pertinência do estudo da língua nacional no nível intermédio da escolaridade, naquele que será um marco determinante no longo processo de afirmação da sua importância pedagógica, enquanto veículo de transmissão e objecto de estudo no quadro da acção educativa.

Não obstante os constrangimentos de ordem ideológica que ora defendiam uma educação predominantemente orientada numa perspectiva humanística ora numa perspectiva mais pragmática, capaz de orientar jovens para actividades comerciais e industriais, assiste-se, durante a segunda metade do século XIX, a uma progressiva autonomização da disciplina de língua materna, que aos poucos se desvincula da concomitância intradisciplinar com o latim.

O estudo da língua e da literatura nacional tende a constituir uma mesma área curricular, e a designação de “português/a” passa de qualificativo a denotador do conteúdo da disciplina em si próprio.³⁶

A importância de que passa a revestir-se esta disciplina traduzir-se-á na carga horária significativa que lhe é atribuída nas reformas curriculares da primeira metade do século XX que, à margem das variações da importância da componente humanística no currículo, visavam melhorar o desempenho dos alunos que concluíam o ensino secundário e, desta forma, ultrapassar as lacunas evidenciadas pelos estudantes do ensino superior, no domínio da língua materna, cuja gramática, marcada pela dicotomização simplista dos conceitos *certo* e *errado* e pelas explicações lógicas e filosóficas sobre os fenómenos linguísticos, apresentava, segundo Genouvrier e Peytard (1974: 135)), três traços distintivos,

“o desejo de reduzir a língua portuguesa aos modelos da latina; o esforço por evidenciar as relações da língua com a razão e a lógica; o desejo de consagrar o português como língua de cultura, e portanto, de definir suas normas e impô-las de seguida. “

Esta visão redutora proposta pelas abordagens tradicionais no que toca ao estudo e análise dos fenómenos linguísticos, bem como algumas indefinições relativamente à delimitação do âmbito do português com a incorporação de aspectos de domínios disciplinares como o *Latim* ou a *História*³⁷, não comprometeram o papel de relevo que ao longo desse século o ensino-aprendizagem da língua materna veio assumindo na organização curricular.

A evolução dos estudos linguísticos e literários, bem como as novas concepções didácticas daí decorrentes contribuíram de forma decisiva para a (re)definição da natureza do objecto de estudo da disciplina de língua portuguesa, conduzindo-nos, inevitavelmente, a uma reflexão sobre o que passou a significar ensinar e aprender em contexto escolar uma língua da qual, não obstante factores de ordem biopsicológicos e sócio-culturais, o aluno já possui um conhecimento considerável. Torna-se, neste ponto, pertinente a questão formulada por

³⁶ A corroborar esta afirmação, atente-se nas designações das disciplinas que dizem respeito ao ensino da língua portuguesa ao longo de grande parte do século XIX “1836 – Grammatica Portuguesa e Latina, clássicos Portugueses, e Latinidade, Oratoria, Poética e Literatura clássica, especialmente a Portuguesa; 1844 – Grammatica Portuguesa e Latina; 1860, – Grammatica e língua portuguesa, Oratoria, Poética e Literatura clássica, especialmente a Portuguesa; 1863 - Grammatica e língua portuguesa, Oratoria, Poética e Literatura clássica, especialmente a Portuguesa; 1868, 1872 – Portuguese” (Castro 1998: 22)

³⁷ No âmbito da Reforma do ensino liceal de 1947, “o *Português*, no primeiro dos dois ciclos do curso geral, aparece associado ao estudo da História de Portugal, com a designação de *Língua e História Pátria*” (Castro 1998: 27).

Fonseca e Fonseca (1977: 16) “Corresponderá a esta larga presença a avaliação correcta dos objectivos e das tarefas que deve preencher?”

Com efeito, o ensino-aprendizagem da língua materna tem-se revelado, invariavelmente, uma empresa difícil, se considerarmos que neste processo se pretende instituir como objecto de estudo, o saber linguístico do aprendente, ou seja, o seu domínio intuitivo de regras de combinação de sons da língua, paradigmas flexionais regulares, regras de formação de palavras, para citar apenas alguns exemplos daquilo que foi sendo apreendido em meio natural. Amor equaciona o problema da seguinte forma:

“Sendo a língua um fenómeno de natureza supra-individual, institucional, balanceado entre o obrigatório, a “norma”, e o possível, a “variação”, segundo que modelos e critérios assume a escola a sua vocação padronizadora? E que lugar ou que estatuto reserva ela ao saber linguístico do aluno?” (Amor 1997: 8)

Esta questão torna-se, segundo a autora, tanto mais relevante se tivermos em conta a transversalidade do conhecimento linguístico que, na sua condição de suporte funcional, é a todo o momento convocado pelas diferentes áreas do currículo, onde as situações de comunicação apelam para os conhecimentos e aptidões linguísticas dos alunos, em muitos casos, avaliados de forma aleatória, em paralelo com outros saberes.

A afirmação da relevância do ensino-aprendizagem da língua materna numa perspectiva transdisciplinar e integradora deve, portanto, resultar do equilíbrio entre, por um lado, as múltiplas dimensões e, por outro, a especificidade, que caracterizam o fenómeno linguístico. Tal significa que, sendo a língua “sistema e código – realidade anterior e exterior ao indivíduo, (...) é também *praxis*, acção actualizadora – simultaneamente instauradora e transgressora – do referido sistema.” (Amor 1997: 10); por isso, importa não perder de vista “as suas dimensões básicas, representativa e comunicativa, tendo presente que a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas bem definidos” (Amor 1997: 11).

Na esteira destas coordenadas, o processo de apropriação linguística em contexto escolar deve pressupor uma actividade reflexiva, consciente e explícita, conducente, pela via da padronização, ao exercício normativo da produção verbal. Por outras palavras, a aula de língua materna não deverá ser apenas mais um lugar onde se verifica a actividade linguística; antes, deverá ser um espaço de aprofundamento, sistematização e treino intencional dessa

actividade, através de experiências de aprendizagem significativas, na convicção de que a competência do falante será tanto maior quanto mais rico e diversificado for o leque de contextos e de situações que determinem a actualização dos paradigmas gramaticais e o domínio explícito das respectivas regras. Como afirma Amor, (1997: 22) aprender – alargar o conhecimento que se possui de – uma língua é, prioritariamente, o domínio das situações, das formas de comunicação específicas e dos constrangimentos linguísticos e extralinguísticos que as mesmas impõem.

Deste modo, para que tal se verifique, nas palavras de Fonseca e Fonseca (1977: 44, 45), ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar *numa pluralidade de discursos*, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, *uma pluralidade de actos*, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na praxis social. Daí resulta a convicção, ainda segundo os mesmos autores (1977: 17, 18) de que a aquisição da língua materna serve, ou deveria servir como suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma da capacidade de transformação da vida individual e colectiva.

2. Pressupostos epistemológicos e metodológicos nos programas de Português do Ensino Secundário

Esta forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem que vem definindo a metodologia de ensino das línguas vivas, nas últimas décadas, decorre da confluência de um conjunto de concepções e de práticas que procedem de teorias, conceitos e perspectivas da linguística moderna³⁸, ou com ela relacionadas, cujo legado científico e metodológico explicitaremos, ainda que de uma forma sumária, nos parágrafos seguintes.

³⁸ Conforme nos asseveram Fonseca e Fonseca (1977: 47, 48), a *linguagem* e a *comunicação* constituem o mesmo objecto de estudo tanto da aula de língua como da Linguística, portanto, o seu ensino deveria ser feito de um modo compatível com os dados fundamentais dessa ciência, permitindo aos professores uma visão adequada da natureza e funcionamento da língua; das aptidões que presidem ao exercício linguístico; das condições que determinam essas capacidades; das circunstâncias em que se desenrola o acto verbal, bem como das operações que intervêm em cada acto comunicativo. Segundo os autores, vários são os aspectos da reflexão linguística que sustentam essa possibilidade, dos quais se destacam: i) o carácter sistemático do estudo da linguagem e a apresentação dos princípios fundamentais que regem o seu funcionamento; ii) a valorização da adequação realizada em cada momento do exercício linguístico; iii) a caracterização das funções da linguagem, apontando a sua compresença no acto verbal em articulação com as circunstâncias que suscitam e acompanham a manifestação comunicativa e lhe conferem pleno sentido; iv) a apresentação da língua como um complexo de variedades determinadas por factores de ordem sócio-cultural, regional e funcional; v) a compatibilização das

Uma dessas teorias é o *estruturalismo* que marcou, durante a primeira metade do século XX, os estudos linguísticos, afirmando-se no plano da aprendizagem explícita da língua pela abordagem estrutural, isto é, pela descrição da hierarquia das estruturas que, quer sintagmática quer paradigmaticamente sustentavam a unidade superior do sistema – a frase. Como explica Crystal (1977: 200), qualquer frase, para Saussure, é uma sequência de signos, em que cada signo contribui com alguma coisa para o significado do todo e em que cada um se opõe a todos os outros signos da língua.

A propósito da noção saussureana da língua como sistema estrutural, também Collado (1980: 185 -186) conclui que

“as verdadeiras unidades da língua não são os sons nem os signos, mas as relações que estes pressupõem e representam; (...) os factos linguísticos deverão ser considerados na sua mútua função, numa rede de dependências internas, fora das quais são completamente desprovidas de sentido.”

O estruturalismo inspirado em Saussure situa-se num plano estritamente formal, privilegiando como objecto essencial da linguística, a língua enquanto sistema abstracto, do qual foram eliminados todos os elementos variáveis e espontâneos que caracterizam a fala. Embora partindo de pressupostos divergentes, também o estruturalismo norte-americano defensor do primado da sintaxe sobre a semântica, assentava no pressuposto de que, ao formular uma análise gramatical,

“As sequências são analisadas e os elementos são classificados com base nas suas propriedades formais – forma física, distribuição e estrutura (...) considerando o estudo do sentido como uma tarefa posterior do linguista, sempre dependente de um primeiro estudo das características formais da língua.” (Crystal 1977: 252, 253)

Outro modelo teórico assinalável é o *generativismo* que, embora se distanciando de algum excesso formalista dos fundamentos e métodos estruturalistas, não deixa de dedicar particular atenção à explicitação sistemática das regras que assistem à geração dos enunciados, onde se afirma a criatividade linguística do sujeito e a capacidade inata de os produzir de forma correcta, na tentativa de explicar os mecanismos cognitivos da mente humana através do estudo da linguagem, ou seja,

suas hipóteses fundamentais com os modelos explicativos da aquisição da linguagem; vi) o desenvolvimento de uma metalinguagem marcada pelo rigor e por uma crescente explicitude.

“descrever e, em última instância, explicar o facto de o falante de uma língua ser capaz de distinguir as sequências de palavras da sua língua que são gramaticais – que são portanto *frases* bem construídas da sua língua – das sequências que não são frases bem construídas da sua língua” (Raposo 1983: 137).

Conforme nos fazem notar Fonseca e Fonseca (1977: 55), para Chomsky, a realização linguística, isto é, o uso individual que cada falante faz do conjunto de regras interiorizadas representa apenas um reflexo parcial da língua, pelo que à linguística interessaria não apenas a *performance*, o desempenho sujeito a falhas e imperfeições, mas sobretudo aquilo que permite ao indivíduo criar, seleccionar e reconhecer frases como aceitáveis ou não aceitáveis, identificar tipos e subtipos de frases, captar relações entre elas, decodificar ambiguidades assentes em homónimas de construção; em suma, o seu conhecimento potencial da língua, a sua *competência linguística*. A gramática generativa corresponde, assim, a um conjunto de regras cuja aplicação por um falante/ouvinte idealizado “gera”, produz enunciados, sem que, no entanto, se tenha em consideração o contexto da interacção linguística.

Como se pode depreender, estas orientações estruturalistas e generativas, aplicadas ao estudo da linguagem, privilegiavam uma

“concepção de aprendizagem da língua como aquisição do conhecimento e (algum) domínio do código enquanto sistema formal, concebido como inventário de identidades e/ou como inventário de regras que presidem às possibilidades combinatórias dos elementos sistemáticos da língua” (Fonseca e Fonseca 1977: 26).

Demarcando-se de uma perspectiva que encarava os fenómenos linguísticos na sua dimensão ideal, ignorando as situações particulares de comunicação em que ocorrem, as *teorias enunciativas* elegem como objecto do seu estudo os fenómenos da subjectividade presentes no discurso, resultantes da apropriação da linguagem por um sujeito, isto é, os traços linguísticos que os sujeitos falantes deixam nos seus enunciados. Enquanto acontecimentos sociais, os discursos envolvem sujeitos social e culturalmente demarcados, adaptam-se a situações comunicativas e atestam uma diversidade de jogos de linguagem que permitem ao indivíduo usufruir do poder transformador e criador da palavra na organização da sua vida social.

Conscientes de que a descrição e a explicação linguísticas não podem abdicar de dimensões tão importantes como a sócio-cultural, a individual ou a pragmática, os linguistas elegem a *fala* como a verdadeira instituição da linguagem e, logo, o aspecto central do fenómeno linguístico. Deste modo, a *competência linguística* do falante torna-se antes de tudo uma *competência comunicativa*, pois deixa de visar apenas o domínio da estrutura formal de um sistema, para passar a implicar a capacidade de produzir e identificar unidades mais extensas que a frase, reconhecendo a sua adequação às condições do uso em situações concretas. Como bem sintetizam Fonseca e Fonseca (1977: 59),

“a Linguística da fala ou da comunicação procurará dar conta dos influxos recíprocos dos vários elementos que, compresentes no acto verbal, condicionam e determinam a mensagem estruturada e actualizada por um falante real situado numa comunidade não homogénea, mergulhado numa complexa rede de relações”.

Aliada a estas preocupações da teoria da enunciação, emerge a *pragmática* linguística que decorre da concepção da língua/discurso como um modo de agir directa ou indirectamente sobre os outros, sobre as situações ou sobre si próprio, e que contempla as condições de produção e as especificidades dos actos que a realizam, ou seja, as estruturas linguísticas que, não se confinando aos conteúdos referenciais e conotativos explicitamente realizados, se estendem àquilo a que Fonseca e Fonseca (1977: 59) denominam de *dimensão accional* da linguagem, o implícito e o pressuposto, o dinamismo comunicativo da própria estrutura do enunciado, e ainda ao complexo de todos os comportamentos sociais.

Neste pressuposto, o objectivo principal da aula de língua materna passará pelo desenvolvimento e estruturação da *competência comunicativa* do aluno, ou seja, pelo desenvolvimento da sua progressiva capacidade de realizar a adequação do acto verbal às diferentes situações de comunicação, fomentando, neste propósito, o contacto com essa multiplicidade de situações e com a pluralidade dos discursos daí decorrentes, sejam os que são levados para a aula, sejam os que aí se produzem, quer na oralidade quer na escrita, de cariz literário ou não literário.

Estas concepções promoveram o desenvolvimento dos estudos da *linguística textual* que, não descurando a vertente discursiva da língua, privilegiam a materialidade do *texto*, enquanto “objecto discursivo portador de uma dada intenção comunicativa e cujo processo de codificação obedeceu a essa intenção e ao contexto a que se destina”, (Amor 1997: 21),

atentando sobre a multiplicidade de planos, operações e recursos garantes da sua coesão e coerência, ou seja, da sua eficácia.

Deste modo, o estudo do *texto* na aula de Português será o estudo da *especificidade dos discursos* em articulação com as situações que os suscitam, ao serviço de uma sensibilização à língua e às múltiplas formas de uso dessa língua, elevando, assim, a tema da própria aula a língua, a linguagem e a comunicação, através, por um lado, do exercício da linguagem em situações concretas de produção e de recepção e, por outro lado, da análise e da reflexão sistemáticas sobre os instrumentos, os mecanismos, as operações e as condições de execução actualizados nos discursos produzidos.

O conhecimento esclarecido e alargado do fenómeno comunicativo e linguístico, bem como do processo de aquisição da linguagem e do seu funcionamento constitui-se como condição essencial na definição da especificidade da função do professor de língua materna a quem compete fazer com que o aluno desenvolva a sua *competência comunicativa*, ou seja, *use melhor* a sua língua, não apenas numa dimensão de aperfeiçoamento estrutural, mas, sobretudo, numa perspectiva de realização plena da adequação do acto verbal à situação particular de comunicação, porque

“Falar, utilizar a língua é desenvolver actos variados que distribuímos pela *apropriação* da língua – e, nela, pela *ordenação* e *clarificação* do real – pela *actuação* sobre os outros, pela *avaliação* ou *apropriação* de situações, modos de comportamento e seus protagonistas, pela *assumpção* de pontos de referência de índole sócio-cultural e outros, que definem o homem” (Fonseca e Fonseca 1977: 100-101).

A evidência de que o traço essencial da linguagem é o de constituir uma actividade eminentemente social, obrigou a Linguística, no decurso da década de 1960, a uma reavaliação das dimensões da linguagem articuladas ao uso; reavaliação, essa, desencadeada, em larga escala, por factores como: i) o impasse a que a investigação chegara no domínio da Semântica; ii) o entendimento de que o exercício normal da linguagem se realiza através de unidades linguísticas mais alargadas do que a *frase*; iii) o reconhecimento de certas regularidades presentes no uso individual da linguagem determinantes para o esclarecimento do fenómeno linguístico; iv) a urgência de clarificar categorias e instrumentos cujo estatuto se torna difícil definir de uma forma completa apenas pela investigação do sistema formal.

Esta sensibilidade ao carácter social da linguagem traduziu-se numa premente necessidade por parte dos estudos linguísticos de analisar em profundidade o acto da fala, a situação da enunciação, o discurso e as dimensões implicitamente aí presentes. Convergiram

neste propósito diferentes ciências, em particular as humanas, como a Sociologia, a Psicologia, entre outras, cujas coordenadas de investigação elegeram como objecto de estudo a linguagem articulada ao comportamento em geral do homem no seio das comunidades bem como o seu inverso, ou seja, este comportamento associado à linguagem. De facto, o modo determinante como a linguagem condiciona os múltiplos aspectos da vida do ser humano, da sociedade e da cultura justifica o interesse dessas ciências, se tivermos em linha de conta que

“um princípio fundamental subjacente a toda a abordagem linguística é a afirmação de que a linguagem não é um fenómeno isolado: faz parte de uma sociedade e de nós próprios. (...) portanto não é possível estudar a linguagem utilizando os métodos da linguística ou outros quaisquer sem estudar (...) outros aspectos da sociedade, comportamento ou experiência” (Crystal 1977: 302).

Assim, numa óptica sociológica, a linguagem é entendida como uma instituição ao serviço da comunicação entre os homens. Ao sociólogo interessam as técnicas de comunicação e as variações que sofrem essas formas de comunicação nos diversos grupos sociais, permitindo-lhe inferir dos diferentes níveis de organização e desenvolvimento dentro de uma dada *sociedade*, cujo conceito, entendido num sentido lato conforme nos esclarece Crystal (1977:304), abrange um espectro de fenómenos relacionados com a raça, nacionalidade, grupos regionais, sociais e políticos mais restritos e as interações dos indivíduos no seio dos grupos.

A corroborar esta posição, Collado (1980: 35) afirma

“Com efeito, a razão de ser de uma língua, sistema de signos arbitrários estabelecidos “em virtude de um contrato firmado entre os membros da comunidade” (Saussure 1976: 42. Apud Collado 1980: 35), depende do uso que dela faz a comunidade de falantes (...) Uma vez estabelecida a língua como instrumento ou meio de comunicação entre os falantes, a língua identifica-se com a realidade social.”

A título ilustrativo, podemos dizer que no âmbito da Sociolinguística interessa sobretudo identificar com precisão uma série de questões que se prendem, por exemplo, com o modo como a inserção social determina as capacidades linguísticas, as razões que levam os indivíduos multilingues a utilizarem diferentes línguas de acordo com diferentes fins sociais.

Este estudo sistemático das variações linguísticas e sociais bem como dos parâmetros condicionadores da produção discursiva contribuem de forma decisiva no processo de ensino-

-aprendizagem da língua para: i) a análise das situações de comunicação e respectivas variáveis; ii) estudo do papel social dos parceiros do acto comunicativo, a partir das características dos enunciados e dos sentidos produzidos; iii) análise dos juízos de carácter normativo realizados sobre as realizações linguísticas e dos critérios neles actualizados.

Mas a linguagem não é apenas um fenómeno social. A sua natureza complexa adivinha-se na afirmação de Saussure “No fundo, tudo é psicológico na língua” (Saussure 1976: 30. Apud Collado 1980: 28). Neste sentido, o contributo de áreas de investigação autónoma como a Psicolinguística ou a Sociolinguística é indissociável da evolução dos estudos linguísticos e, em última análise, da didáctica da língua materna.

Influenciados pelas teorias generativistas, que encaravam a linguagem como uma faculdade mental, específica do ser humano, determinada por princípios universais, os estudos psicolinguísticos elegeram como área mais importante da sua investigação a aquisição da linguagem pela criança, o modo como o sujeito mobiliza capacidades cognitivas e linguísticas para compreender e produzir linguagem e a ordem segundo a qual as estruturas gramaticais são adquiridas, no intuito de explicar os processos e os percursos de aquisição das línguas naturais, bem como as perturbações que podem ocorrer nos processos de utilização dessa mesma língua.

Para o psicólogo, o interesse pelos problemas linguísticos é estritamente material; a linguagem é um indício, um sintoma, uma forma de comportamento. A sua atenção centra-se na mensagem linguística e naquilo que esta revela dos traços psicológicos do falante. O estudo psicolinguístico reporta-se a actividades de percepção, de produção, de compreensão, de armazenamento, protagonizadas por locutores reais, em contextos definidos, fornecendo à didáctica da língua materna linhas de orientação e instrumentos de análise bastante significativas, em domínios como o ensino da gramática ou da leitura; influenciando, por exemplo, na definição, hierarquização e alinhamento de conteúdos ao longo do percurso escolar, fundamentados em níveis de complexidade gramatical e de processamento, na escolha de métodos de iniciação à leitura em termos de eficácia de resultados e de adequação aos estilos cognitivos dos indivíduos, bem como na definição de níveis de competência de modo a estabelecer perfis de aprendizagem para os diferentes ciclos de ensino.

De facto, a escolha dos procedimentos metodológicos adequados que garantam o bom desenvolvimento das capacidades inerentes à comunicação verbal, será tanto mais sustentada se houver um conhecimento efectivo dos mecanismos mentais que asseguram um bom desempenho linguístico e comunicativo.

3. Análise documental dos Programas de Português do Ensino Secundário decorrentes das revisões dos planos curriculares ao abrigo do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro.

Dados de reflexão teórica produzidos pela investigação científica em domínios do conhecimento como os que abordámos no ponto anterior alicerçaram, nos últimos vinte anos, as intenções e as opções pedagógico-didácticas do conjunto de orientações curriculares definidas para a disciplina de língua portuguesa, cujo propósito se orienta no sentido da aquisição de um certo número de aprendizagens e de competências no domínio linguístico e comunicativo.

O modo como esses pressupostos epistemológicos e metodológicos determinaram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua materna e presidiram à definição quer de objectivos e de conteúdos, quer de estratégias e de actividades, no âmbito do(s) Programa(s) de Português, será explicitado através de uma análise documental, tão minuciosa quanto para tal formos capazes, dos textos programáticos desta disciplina, ao nível do Ensino Secundário, no contexto das sucessivas revisões curriculares a que temos assistido desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Começemos, então, o nosso estudo com uma análise descritiva e, tanto quanto possível crítica, do texto dos *Programas de Português A e B*³⁹, aprovados pelo Despacho nº 124 / ME / 91, de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 188, de 17 de Agosto, para o Ensino Secundário.

Entendeu a equipa responsável pela elaboração do texto programático, proceder ao seu enquadramento no âmbito da nova organização dos planos curriculares consignada no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, destacando as metas capitais deste ciclo de estudos, bem como algumas das intenções fundamentais do novo currículo que nortearam as opções tomadas relativamente ao Ensino Secundário.

Assim, à luz dos princípios orientadores previstos no artigo 10º da Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário, definem-se três objectivos gerais nos domínios da **dimensão pessoal, das aquisições fundamentais para o desempenho de papéis socialmente úteis e da cidadania**, a saber:

³⁹ A designação *Português A* corresponde ao programa dos cursos orientados para prosseguimento de estudos, enquanto a designação *Português B* corresponde ao programa dos cursos orientados para a vida activa. De acordo com a natureza do curso, esta disciplina dispõe de uma carga horária de cinco e três horas, respectivamente, que se mantém ao longo dos 10º, 11º e 12º anos.

“ 1. Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante.

2. Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e favoreçam, numa perspectiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprios face a opções escolares e profissionais.

3. Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática.”

(ME/DES 1991: 9)

A consecução das metas apontadas determina que os textos programáticos, orientados numa perspectiva cognitivista⁴⁰, se subordinem aos mesmos princípios pedagógicos e apresentem unidade e coerência formais. Tendo em conta que se tratam de projectos orientados para a formação integral dos alunos, dos quais se espera uma participação activa e responsável na construção e avaliação das suas aprendizagens, privilegia-se, em detrimento da exclusiva aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e hábitos de trabalho, de acordo com as suas necessidades, capacidades, interesses e expectativas.

Nesta perspectiva, os programas são apresentados como “instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem (...) de carácter prescritivo” (ME/DES 1991: 8), nos quais foram, no entanto, salvaguardadas áreas de flexibilidade na gestão do currículo que contemplam, por um lado, os interesses e motivações de professores e alunos e, por outro, as especificidades regionais e/ou locais.

No atinente à estrutura textual, os programas de Português A e B apresentam a seguinte organização: Parte I – 1. Introdução 2. Finalidades 3. Objectivos 4. Conteúdos 5. Orientações Metodológicas 6. Avaliação. Parte II – Plano de Organização do Ensino-aprendizagem.

⁴⁰ O modelo cognitivista de Jean Piaget defende o construtivismo das aprendizagens, isto é, o aluno deve ser o construtor das suas aprendizagens, contribuindo de forma activa para a descoberta da verdade e da resolução de problemas. O desenvolvimento deste estímulo tem implicações educativas que vão desde a necessidade da planificação do ensino estar adaptado às capacidades intelectuais de cada etapa do desenvolvimento cognitivo da criança, passando pelo papel determinante do professor na criação de um ambiente educativo rico favorável à aprendizagem pela descoberta. Neste modelo, cabe ao professor verificar os conhecimentos que o discente já possui de modo a ser capaz de propor actividades que o ajudem a desenvolver o seu próprio conhecimento. Esta avaliação é determinante para a correcta adaptação do ensino ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. (Marques 1999: 35-38)

Os textos introdutórios de ambos os programas destacam alguns princípios que os fundamentam, na especialidade, no referente ao conceito de língua e de texto literário, no caso do Português A, e apenas de conceito de língua, no Português B, bem como à estruturação dos domínios programáticos.

Assim, reflectindo uma valorização da dimensão discursiva da linguagem, salienta-se a importância da língua materna enquanto “elemento mediador da compreensão /expressão oral e escrita, meio de conhecimento, apropriação e intervenção na realidade exterior e interior” (ME/DES 1991: 23), sobre a qual importa desenvolver um conhecimento reflexivo, capaz de proporcionar novos e mais adequados instrumentos comunicativos, assegurando, deste modo, o aperfeiçoamento das competências comunicativa e linguística.

O reforço da formação da vertente humanística que se anuncia para o programa de Português A, confere ao texto literário um estatuto de “monumento, documento e agente de cultura” (ME/DES 1991: 24), pelo que os aspectos de *literariedade*, isto é, os “caracteres estruturais peculiares que o diferenciam [o texto literário] inequivocamente dos textos não-literários” (Aguiar e Silva 1983: 15), serão objecto de uma atenção especial.

No que concerne à selecção e organização dos conteúdos, privilegiam-se os domínios da comunicação e as áreas da compreensão e da expressão, estruturados em blocos que contemplam: i) actividades que contribuam para uma comunicação criativa, eficaz e elaborada; ii) uma reflexão sistemática e crítica do funcionamento da língua; iii) uma problematização sobre os fenómenos de produção e recepção textual, acrescentando-se, no caso do programa do Português A, a natureza estético-pragmática e a especificidade do texto literário; iv) abordagem de técnicas auxiliares à pesquisa de informação.

“As finalidades [educativas] antecipam a “imagem” definida (...) do que os educandos deverão ser, em consequência da formação e aprendizagens que lhes vão ser proporcionadas” (Ribeiro 1992: 95, 96). Neste pressuposto, a definição das **Finalidades** relativas ao Português A e B são idênticas, com excepção das duas primeiras que evidenciam o factor estético-literário e cultural do Português A, e veiculam um perfil do aluno a quem se pretende assegurar uma preparação propedêutica no domínio científico, humanístico e artístico, pelo aprofundamento e complexidade das aprendizagens realizadas. Saliente-se, no entanto, que a apresentação dessas **Finalidades** não estabelece de forma muito clara a distinção entre aquelas que se prendem com o domínio estrito da disciplina e as que, de forma inevitável, apresentam um carácter transversal. Com efeito, das dez **Finalidades** enunciadas, apenas três visam as capacidades e atitudes verbais do aluno, enquanto as restantes são formulações genéricas que se referem a aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e cívico.

Segundo Amor (1997: 26, 27), um **objectivo**, em Didáctica da Língua Materna deverá ser a descrição de uma *performance*, uma actuação linguístico-discursiva, a desenvolver pelo sujeito de aprendizagem, num modo e registo específicos, determinados por/para um dado contexto (real ou simulado). Deste modo, a concepção de objectivos em termos **comunicativos** deve ter em conta a especificidade dos diferentes modos comunicativos que vão da recepção oral à leitura e à produção, pelo que, de acordo com a autora, se aconselha um tratamento autónomo (ainda que articulado) e uma correspondente diversificação dos objectivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: **ouvir, falar, ler e escrever**.

Dos objectivos definidos quer para o Português A quer para o Português B, destacamos os que se prendem com as modalidades oral e escrita da língua nas suas dimensões de recepção e de produção:

“ Compreender enunciados orais (...) Utilizar uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação (...) Diversificar as suas experiências de leitura (...) Utilizar as técnicas basilares da composição de diversos géneros textuais, com vista a um progressivo aperfeiçoamento da expressão escrita (...) Produzir textos de diversos géneros (expressivos, informativos-expositivos, criativos e expositivos-argumentativos), demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas requeridas.” (ME/DES 1991: 26, 90)

No tocante ao conhecimento reflexivo do funcionamento da língua, apenas um objectivo é apresentado – “Realizar uma reflexão linguística, a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e expressão.” (ME/DES 1991: 26, 90) Em nosso entender, parece-nos redutor a ausência de uma proposta no sentido de se empreender uma sistematização dos conhecimentos no domínio da língua, atendendo ao nível de ensino a que se reporta a definição dos objectivos. Por outro lado, o conhecimento explícito da língua legitima-se na medida em que contribui para o desenvolvimento discursivo dos aprendentes.

A proposta de distribuição dos conteúdos pelas diferentes áreas de aprendizagem ouvir, falar, ler e escrever, apresenta, a nosso ver, de forma menos correcta, ainda que por motivos diferentes, dois blocos autónomos: **Tratamento da informação e Reflexão sobre a língua**.

Relativamente ao primeiro, **Tratamento da informação**, onde se incluem técnicas auxiliares à pesquisa de informação, consideramos que se deveria incluir no domínio da *Leitura*, na modalidade de “*leitura funcional*, na perspectiva pragmática da resolução de

problemas” (Amor 1997: 92), uma vez que as propostas de operacionalização sugeridas pressupõem o estímulo das competências elementares de compreensão, mediante actividades como: “tomada de notas a partir de textos (...) planificação e construção de textos a partir da informação recolhida” e de algumas aptidões mais específicas, associadas à *leitura funcional*, como “consulta de ficheiros (...) classificação de documentos” (ME/DES 1991: 53, 117).

Ao módulo **Reflexão sobre a língua** é atribuído o objectivo de levar o “aluno a uma melhor compreensão do Outro e a um maior domínio da expressão para ser bem entendido.” (ME/DES 1991: 78, 136). No entanto, apesar de se afirmar que “Lendo ou ouvindo, numa atitude de reflexão (...) Escrevendo ou falando, pondo a língua em acto” (ME/DES 1991: 78, 136), ou seja, a partir de situações concretas de uso é possível proceder a uma análise e a uma reflexão rigorosa dos aspectos linguísticos; este módulo surge completamente desarticulado em relação aos restantes, onde também não se vislumbra qualquer sugestão de investimento de actividades de análise e de reflexão sobre a língua, esgotando-se numa mera listagem, sem referência a quaisquer propostas concretas de operacionalização dos conteúdos gramaticais apresentados.

A dimensão instrumental/funcional da língua é claramente privilegiada, no plano das intenções, em detrimento do conhecimento explícito da língua, como um fim em si mesmo, e “a concepção de funcionamento da língua que emerge nos NPP [Novos Programas de Português] é a de ensino de **metalinguagem gramatical**.” (Duarte 1991: 46)

Ainda que timidamente, sugere-se para este ciclo de escolaridade uma iniciação à perspectiva pragmática e da enunciação na análise do discurso, propondo-se uma reflexão sobre aspectos como “relação entre enunciador e enunciado (...) actos de fala (...) registos de língua” (ME/DES 1991: 79, 137). Este conceito de “iniciação” parece-nos incongruente se tivermos em consideração o tratamento que é proposto para esta matéria nos programas de Português do 3º Ciclo de escolaridade.⁴¹

Em alguns casos, consideramos questionável a caracterização de itens gramaticais, como se verifica na distinção entre “Ortografia” e “Acentuação” (ME/DES 1991: 81, 139), se tivermos em conta que “as regras de acentuação gráfica (...) fazem parte dos preceitos ortográficos que regulam a representação gráfica das sequências orais.” (Duarte 1991: 50)

⁴¹ Com efeito, ao nível dos processos e níveis de operacionalização está previsto para os três anos do 3º ciclo do Ensino Básico “Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinam a sua produção: relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder,...; finalidade da comunicação; objecto preciso da comunicação; papel do destinatário como co-colaborador do texto; circunstâncias de espaço e de tempo.” (ME/DGEBS 1991: 49)

No tópico “Origem, evolução e expansão da língua portuguesa”, presente apenas no programa de Português A, propõe-se, essencialmente, uma abordagem centrada no estudo da evolução fonética e semântica, em termos meramente informativos e, na nossa opinião, simplificadores, que se reporta a períodos históricos bastante recuados e surge associado ao estudo de autores como Fernão Lopes, Gil Vicente ou Camões. De um modo bastante vago e abrangente, surge a proposta de estudo da expansão da língua portuguesa no mundo e das suas variações diatópicas.

Segundo Prista (1991: 40), é possível encontramos alguma inconsistência no que se refere às designações utilizadas, neste caso, relativamente aos fenómenos fonéticos, onde se regista a expressão “alteração”, paralelamente com “adição” e “supressão”, sendo que estes dois últimos são também fenómenos de “alteração”.

Em síntese, podemos dizer que, apesar de se propor uma maior atenção a questões relacionadas com o alargamento do vocabulário, os processos de formação de palavras, seu valor conotativo e polissémico; a elaboração da frase complexa, os modos de conexão frásica e a pontuação (ME/DES 1991: 78); os itens gramaticais seleccionados, com excepção de alguns aspectos do campo da fonologia, são análogos aos propostos no programa do 3º Ciclo, não se divisando claramente qual o nível de aprofundamento, de reflexão e de sistematização pretendido relativamente a cada um dos três anos que constituem o ciclo de estudos do Ensino Secundário.

Com efeito,

“os programas tal como estão construídos não são suficientemente aliciantes para todos os envolvidos na questão do ensino do português, para que se desencadeie um trabalho que tenha como alvo aprendizagem da própria língua em si, das leis que a governam, das categorias que a constituem, das relações que representa. Isto é, não há uma motivação institucional suficientemente forte para que o ensino do português implique também uma atenção às formas linguísticas usadas para representar e referir um conhecimento do mundo que se pretende progressivamente alargado, para a estruturação da identidade individual e social que, esses sim, são constantemente referidos pelos programadores.” (Costa 1991: 17)

No domínio da **Compreensão/Expressão Oral**, é possível entrever uma abordagem orientada segundo princípios da pragmática linguística, quando se sublinha o uso funcional da língua oral em correlação com o contexto situacional. Esta evidência está patente quer na selecção de alguns tópicos como: a) “situação comunicativa: relação entre os intervenientes,

contextos, estratégias de intervenção; b) apreensão de sentidos: relação entre o locutor e o enunciado, sentidos explícitos e implícitos, intenção e intencionalidade comunicativa; c) produção de diferentes tipos de enunciados: enunciados informativos-expositivos, enunciados conversacionais, enunciados expositivos-argumentativos” (ME/DES: 1991: 28, 92); quer no texto que precede o **Plano de Organização do Ensino-aprendizagem**, onde se pode ler:

“As actividades programáticas a desenvolver neste âmbito abrangem a determinação de conteúdos e finalidades, a questionação do posicionamento dos locutores, a inferência dos sentidos dados e implícitos, a análise das condições de produção dos enunciados orais (...) pretende o Programa favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão para uma consciência dos processos e meios subtis com que, por vezes, se solicita e manobra a vontade e a inteligência. “ (ME/DES 1991: 54, 118)

Apesar de se reconhecer a importância determinante da competência linguística do aprendente no processo da compreensão/expressão oral, sugere-se, para este nível de ensino, uma atenção especial, aos “especificadores de ordem psicológica, pela situação de comunicação variável (número e posição social dos interlocutores, possibilidades de troca) e de ordem fisiológica, pelo uso da voz (entoação, débito, pausas) e do corpo (mímica e gesto).” (ME/DES 1991: 55, 119)

Conforme no-lo afirma Amor (1997: 82),

“Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.”

A concordância com esta proposição está patente nos textos programáticos quando sobre a **Prática da Leitura** se diz que

“Pela leitura, o aluno capta informação sobre que reflecte e que utiliza, apreende modelos de comunicação, dialoga quer com outras épocas e culturas quer com os outros e consigo próprio, para o esclarecimento da sua inserção no mundo; confronta e relativiza experiências, conhecimentos, argumentos e valores; recria novos espaços e novos mundos; descobre motivos para agir activamente sobre si e intervir na vida da comunidade.” (ME/DES 1991: 60, 122)

Assim, na apresentação dos **CrITÉrios de Selecção das leituras** declara-se a necessidade de “se atender à inclusão de manifestações da cultura popular, da tradição mitológica ocidental e da literatura erudita, seja portuguesa ou de expressão portuguesa seja universal”, incrementando “uma sensibilização ao texto, enquanto produção e tradição sócio-cultural e estética” (ME/DES 1991: 34, 96), de modo a garantir, no caso particular do Português A:

“a prática da relação viva com textos do passado e do presente; a aquisição de mecanismos de leitura em sincronia e em diacronia; a complementaridade da abordagem histórica e metodológica; a consciência de que a distância do leitor a outras épocas lhe confere a noção de alteridade e renovação; a conjugação do funcionamento intratextual com o intertextual para se conseguir uma mais ampla significação; a disposição num eixo histórico dos factores que condicionam quer a evolução de géneros, formas, temas, gostos, intenções quer a fortuna dos textos; o relacionamento de factos e influências, empréstimos e critérios valorativos das obras, vistas como documentos e monumentos; a perspetivação dos conceitos de literatura, de escrita e de leitor crítico.” (ME/DES 1991: 34)

Espera-se, desta forma, contribuir para uma participação efectiva do aluno na construção activa das suas leituras, o que, de acordo com o modelo construtivista da leitura, significa “confrontar, no plano interno e externo, o objecto da leitura, o texto, com os esquemas disponíveis do leitor – a sua visão do mundo.” (Amor 1997: 88)

A prática da leitura proposta nos programas de Português A e Português B inscreve-se em duas modalidades: a *leitura extensiva* cujo principal objectivo reside em “proporcionar ao alunos os instrumentos e as competências de uma prática autónoma da leitura movida por desejo e prazer”, através de “diversos textos (e outros documentos) dotados de coerência temática ou problemática, contemporâneos ou não, nacionais ou estrangeiros” (ME/DES 1991: 61, 123); e a *leitura metódica*, sendo que esta última implica o domínio de um conjunto de quadros de referência e de estruturas conceptuais, suportados por metalinguagens específicas e padrões de avaliação interna e externa do texto, expressas nos conteúdos programáticos em tópicos como: “Acto de ler”, que reserva para os *Cursos Secundários Orientados para o Prosseguimento de Estudos* o estudo do *estilo*, nas suas vertentes sintácticas, lexicais e semânticas; “Processo figurativo” e, mais uma vez, apenas para o Português A, “Teorização literária: problemas e perspectivas”.

Não obstante se afirmar que “A diversificação de experiência de leitura e o permanente questionamento de textos incentivam o aluno a conferir cada vez mais

significação a quanto lê, ao mesmo tempo que dessacraliza o escrito”, pelo que se impõe “a abordagem de diferentes tipos de texto.” (ME/DES 1991: 61, 123), as tipologias textuais apresentadas privilegiam os modos naturais da literatura: narrativo, dramático e poético, de acordo com uma perspectiva de identificação e preservação do património literário nacional, num *corpus* de leitura demasiado extenso, principalmente no que diz respeito ao programa de Português A⁴², estando reservada apenas para os 11º e 12º anos a abordagem da componente retórico-argumentativa do discurso doutrinário e político, uma vez que, segundo os programadores, as “competências linguísticas e o grau de análise lógica, discursiva e psicológica que a sua especificidade e intencionalidade implicam (...) requer um largo contacto com textos de natureza propedêutica e uma fase etária mais receptiva ao cumprimento das actividades programáticas.” (ME/DES 1991: 63, 125)

Consideramos pertinente referir, ainda, que o *corpus* de leitura se rege por uma temática organizadora, transversal ou específica para cada um dos anos de escolaridade em análise, explicando-se, deste modo, que a leitura de textos de autores como Gil Vicente e Camões seja retomada a cada um dos três anos do Ensino Secundário, de acordo com a oportunidade das temáticas propostas. Assim, para o 10º, 11º e 12º anos os temas são: “A expressão dos sentimentos” e “A relação com a realidade exterior”. No que diz respeito ao 11º e 12º anos, o tema é “O Homem e a sociedade”. No 12º ano, os temas abordados serão: “A reflexão sobre a condição humana” e “A reflexão sobre o mundo” (ME/DES 1991: 36, 97).

Estamos convictos de que uma interpretação menos esclarecida desta organização e selecção das leituras pode facilmente transformar a disciplina de Português numa “mera antecâmara ou simples prolongamento de matérias específicas do elenco curricular, particularmente das de índole social e humana.” (Fonseca e Fonseca 1997: 85)

Sobre a exploração de *temas* na aula de língua materna, os autores atrás citados sublinham que, apesar da comunicação envolver sempre um *topic*, há que constitui-lo apenas como “o *suporte* ou a *motivação* para o arranque e manutenção da comunicação a exercitar e a analisar – e nunca o tema da aula de língua materna, que será (...) inequivocamente a linguagem, a língua e a comunicação.” (Fonseca e Fonseca 1997: 86)

⁴² Tendo em conta a vertente Humanística dominante nos *Cursos Secundários para Prosseguimento de Estudos*, que visa que o aluno à saída do Ensino Secundário detenha uma visão global do movimento literário português, permitindo-lhe “distinguir e caracterizar, nas suas linhas mestras, épocas, períodos e correntes da nossa história literária e nesta situar autores e obras lidos com fundamento estético-literário, ideológico e histórico-cultural.” (ME/DES 1991: 35), parece-nos que alguns autores seleccionados, não sendo significativamente representativos na evolução do pensamento literário nacional, poderiam ter sido omitidos. Referimo-nos, por exemplo, Anrique da Mota, Bernardim Ribeiro ou João de Deus.

No **Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem**, assiste-se, basicamente, a uma enumeração mais extensa e pormenorizada dos tópicos “Acto de ler”, “Texto Narrativo”, “Texto de Poesia”, “Texto Dramático”, “Texto Argumentativo” e “Teorização literária” e à distribuição dos diferentes itens programáticos a desenvolver no decurso dos três anos lectivos, apenas nos casos do “Texto Narrativo”, “Texto Argumentativo” e da “Teorização Literária”.

A operacionalização dos conteúdos assume um carácter genérico, traduzindo-se em propostas como: a) identificar no texto valores (explícitos ou implícitos) com o propósito de detectar o ponto de vista e a opção cultural e ideológica do autor ou caracterizar um espaço social ou de uma época; b) avaliar o contributo de aspectos paratextuais para o esclarecimento do conteúdo de um texto; c) contactar com outras linguagens (música, dança, pintura) que permitam integrar a produção literária no âmbito alargado da produção artística; d) afirmar e sustentar, a partir da elaboração de trabalhos de pesquisa e de projecto, uma experiência e um conhecimento pessoalizados da comunicação e da história literárias; e) detectar os recursos expressivos de que um texto se pode servir para além do respeito pelas normas e convenções; f) abordar textos de natureza paraliterária e não literária. (ME/DES 1991: 60, 61)

Contrariando a natureza transdisciplinar do ensino do Português, enquanto “suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica de participação” (Fonseca e Fonseca 1977: 18), podemos verificar que estão ausentes dos programas, no âmbito da prática da leitura, referências

“a actividades que visem treinar as **diferentes “habilidades” envolvidas na compreensão de textos contendo fórmulas, gráficos, mapas e representações diagramáticas de vários tipos**, presentes nos materiais de estudo de muitas disciplinas curriculares. Não são igualmente propostas actividades que visem treinar as “habilidades mobilizadas no ler “ler para fazer” – envolvidas, por exemplo, na compreensão das instruções e procedimentos a seguir para realizar uma experiência – em Biologia, em Física ou em Química.” (Duarte 1991: 56)

A linguagem escrita distingue-se da linguagem oral essencialmente pelas diferentes condições de produção e uso, constituindo-se, desta feita, como um modo de comunicação diferido que possibilita uma gestão do tempo e, conseqüentemente, um nível de planificação mais elaborado que lhe confere uma maior complexidade e especialização. Socialmente

valorizada pelas suas potencialidades e pelo seu carácter normativo, a escrita tornou-se, na história da humanidade, numa forma privilegiada de transmissão de conhecimentos organizados.

Entendido como uma actividade simultaneamente cognitiva e linguística, o acto da escrita deve ser encarado como um processo para o qual concorrem múltiplos recursos e estratégias. De acordo com Amor, o modelo processual da escrita mais divulgado, da autoria de J. R. Hayes e L. S. Flower, considera três aspectos relevantes do acto da escrita: “a componente relativa ao **sujeito** do processo da escrita; a componente referente ao **contexto da tarefa** e a componente respeitante ao **processo** da escrita” (Flower e Hayes 1981: 365-387. Apud Amor 1997: 110).

Centrando a nossa atenção no **processo** propriamente dito, segundo o modelo proposto por Hayes e Flower, podemos apontar três grandes etapas: a) a fase da pré-escrita, ou de **planificação**, que passa pela definição do objectivo da comunicação, do modo como se pretende fazê-la bem como do destinatário a quem esta se destina; b) a escrita ou **textualização**, onde se procede à organização sintagmática do texto, operação que mobiliza variadas aptidões linguísticas e discursivas, no intuito de evitar ambiguidades, incoerências ou ausência de coesão textual; c) o momento da pós-escrita ou **revisão** que se ocupa do aperfeiçoamento e correcção do texto. (Amor 1997: 112)

Escrever é, assim, um processo complexo não só de criação, mas também de descoberta de sentidos, pelo que importa ter presentes alguns factores que condicionam o acto da escrita. Deste modo, é relevante dar atenção não apenas ao modo como o indivíduo escreve, mas sobretudo à forma como pensa e como lê aquilo que de facto escreve. Neste sentido, para ultrapassar as eventuais dificuldades de escrita e de compreensão, é imperativo que sejam desenvolvidas práticas que melhorem o domínio de operações linguístico-textuais específicas, e sejam propiciadas situações culturalmente contextualizadas que despertem e justifiquem a comunicação escrita.

Pela significativa influência que exerce enquanto mecanismo facilitador das aprendizagens e integrador dos múltiplos níveis e tipos de conhecimento, o acto da escrita é apresentado nos textos programáticos do Português A e B como

“um meio exigente de valorização na vida escolar, social e cultural”, pelo que deve ser estimulado “o gosto constante pela produção de textos de diversos géneros, seja para desenvolver a capacidade criativa da expressão de si próprio seja para a apropriação de

técnicas e modelos indispensáveis à realização profissional e ao desempenho da cidadania.”

(ME/DES 1991: 72, 133)

A abordagem da expressão escrita subjacente nos programas em análise tende a centrar-se na obtenção de um produto textual que poderá ser condicionado por modelos padronizadores ou ter um carácter mais pessoal, de acordo com a modalidade de escrita a desenvolver: “Escrita para apropriação de técnicas e modelos diversificados” ou “Escrita expressiva e criativa”. Embora sobre o processo da escrita propriamente dito se saliente “a importância da organização das ideias, da estruturação do discurso, da apresentação (pertinência, adequação, planificação, sequencialização, coerência, coesão e exploração do valor comunicativo da manha e dos caracteres) na composição dos escritos” (ME/DES 1991: 74, 134), certo é que no **Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem** não são apresentadas propostas de estratégias pedagógicas que promovam situações de aprendizagem relativamente à produção de textos escritos, deixando-se ao critério do professor a escolha de “uma aproximação experiencial, retórica, conversacional, epistémica, por imitação ou como processo” (ME/DES 1991: 74, 134). Esta secção do programa acaba, assim, por se resumir a uma apresentação dos itens relativos a cada uma das modalidades de escrita e a sua distribuição pelos diferentes anos escolares, especificamente no que respeita ao tópico “Escrita para apropriação de técnicas e modelos diversificados”, onde se distinguem “textos de estrutura simples”, como contracção de texto ou relatório, e “textos de estrutura complexa”, como recensões de artigos e de obras.

Segundo os programadores, “é fundamental que o aluno experimente a utilidade e as funções do escrito (...), o poder que o domínio da escrita dá (...), o prazer que a produção/criação de um texto proporciona” (ME/DES 1991: 72, 133). Deste modo, incentiva-se a criação e divulgação de textos escritos por iniciativa própria “como tarefa importante de desbloquear a expressão” (ME/DES 1991: 72, 133), em que o aluno pode “incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos, bem como os seus instrumentos linguísticos-textuais e metatextuais” (Amor 1997: 131); porém, mais uma vez, não são sugeridas actividades que impliquem uma reflexão sobre os processos de produção e reconstrução, recursos linguísticos envolvidos, características dos textos produzidos, entre outras.

No caso específico do programa de Português A, surge neste domínio da expressão escrita um tópico subordinado ao tema “da leitura-produção à produção e criação escrita”, decorrente da interacção constante do aluno com textos de cariz literário, que inclui “a escrita

elaborada **sobre o texto, a partir do texto, com o texto**” (ME/DES 1991: 73), onde se destacam, a título ilustrativo, o comentário, o ensaio literário e a escrita ficcional, enquanto “avaliação contínua dos mundos que se encontram na leitura.” (ME/DES 1991: 74)

A **Orientação metodológica** proposta para os programas de Português A e B assenta, como já referimos a propósito das **Finalidades** e dos **Objectivos** para o **Ensino Secundário**, em princípios pedagógicos centrados na participação activa do aluno a quem cabe um papel determinante na condução das suas próprias aprendizagens. Nesta perspectiva, a aula de Português deverá constituir-se como “o espaço onde o universo do conhecimento é construído, naturalmente e com intenção, por todos e por cada qual, partilhando uma linguagem que é património comum.” (ME/DES 1991: 46, 110) Para este efeito,

“contribui a aquisição de técnicas e métodos de trabalho geradores e integradores do saber que proporcionam a manifestação de capacidades e atitudes, comportamentos, e que permitem ao aluno responder de forma autónoma e crítica e competente às solicitações e exigências do quotidiano e, simultaneamente, dimensionar o futuro.” (ME/DES 1991: 46, 110)

Neste contexto pedagógico, o papel reservado ao professor passa essencialmente por uma função de mediador e de facilitador do processo ensino-aprendizagem, a quem compete programar, orientar, organizar, proporcionar recursos, animar as diferentes actividades (trabalhos individuais, de grupo e/ou de projecto); em suma, criar as condições mais favoráveis às diversas aprendizagens.

Em conformidade com a orientação metodológica adoptada, a **Avaliação**, enquanto elemento regulador da prática educativa, quer ao nível do discente, ao qual são disponibilizados dados que podem melhorar o seu desempenho quer ao nível do professor que a utiliza para corrigir e adaptar os seus métodos e meios de intervenção,

“assume um carácter sistemático, contínuo e globalizante que determina as diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem e constitui, ela própria, uma situação de aprendizagem”; proporcionando, assim, “o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do aluno, a responsabilização dos intervenientes (aluno, professor, classe), ao mesmo tempo que propicia o respeito pelos valores de igualdade, justiça e solidariedade em que se fundamenta.” (ME/DES 1991: 48, 112).

Desta forma, a promoção da avaliação numa perspectiva formativa torna-se tanto mais relevante se tivermos em conta que o ensino/aprendizagem da língua materna, nas suas

dimensões formativa, pragmática e cultural, projecta, por um lado, “o desenvolvimento solidário e recíproco das competências comunicativa, linguística e estético-literária”, e, por outro, “o conceito de língua, que a reflexão teórico-prática (...) privilegia nas suas vertentes sócio-linguística, pragmática e enunciativa.” (ME/DES 1991: 49, 113)

No que respeita à **Bibliografia**, que não sendo uma das componentes dos programas, se pode constituir como um recurso de extrema relevância no apoio ao trabalho dos professores, os títulos apresentados versam sobre temáticas variadas como a dinâmica da sala de aula, a avaliação, novas pedagogias, o processo ensino/aprendizagem; entre outras mais específicas como a teoria e a história da literatura, a estética da recepção, a comunicação oral, a prática da leitura, a didáctica da escrita, para citar só alguns exemplos, sob pena de nos tornarmos exaustivos. Saliente-se, porém, a ausência de referências sobre a descrição científica da estrutura e funcionamento da língua portuguesa em concreto, não sendo também dada qualquer indicação de dicionários (etimológicos, de sinónimos, de verbos) ou prontuários da língua portuguesa.

No atinente à selecção bibliográfica afigura-se bastante actual, a avaliar pelas datas das publicações que se situam predominantemente na década de 1980. De salientar, no entanto, a preferência evidente por autores estrangeiros, em detrimento de alguns nomes nacionais como Isabel Hub Faria, Irene Fonseca, Joaquim Fonseca, Inês Duarte, Maria Helena Mateus, Maria de Fátima Sequeira, Maria Raquel Delgado-Martins, entre muitos outros que poderíamos citar. De facto, como se pode verificar num universo de 120 autores, distribuídos pela bibliografia geral e pela bibliografia específica, apenas 14% são portugueses.

Não obstante os pressupostos pedagógicos veiculados nos programas de Português A e B procurarem actualizar os princípios da filosofia educativa consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, a generalização da sua aplicação após um processo de experimentação demasiado rápido, revelou-se segundo o Conselho Nacional da Educação, inadequada a um projecto de mudança, sobretudo quando não foram salvaguardadas algumas condições mínimas, como por exemplo uma formação prévia dos professores (CNE 1993: 93), e confrontou-se com alguns constrangimentos relacionados com aspectos como: a) a não definição de objectivos essenciais, níveis de aprofundamento bem como de critérios de avaliação do desenvolvimento das aprendizagens; b) o carácter vago das sugestões e/ou orientações (em alguns casos mesmo inexistentes) sobre a gestão e operacionalização dos conteúdos programáticos; c) o número excessivo de conteúdos relacionados com o domínio da teoria literária e da história da literatura; mais evidente no caso do Português A, mas não menos presente no caso do Português B; d) a complexidade de algumas temáticas a abordar

nas obras de leitura metódica; e) a subordinação do estudo reflexivo do funcionamento da língua ao desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos; f) promoção de discursos essencialmente literários.

Em síntese, de acordo com pareceres e relatórios emanados do Conselho Nacional de Educação, os programas, pelo seu carácter demasiado extenso, erudito e pouco preciso relativamente às áreas científicas a privilegiar (língua ou literatura), no caso dos Programas de Português A e B, comprometiam o recurso a metodologias activas centradas no aluno e inviabilizavam a adopção preferencial da avaliação formativa pelos docentes. (CNE 1993: 70)

Assim, atendendo às limitações e dificuldades sentidas e tratando-se de “projectos em aberto, cuja reformulação aguarda os resultados da sua aplicação experimental e os contributos críticos dos intervenientes no processo educativo” (ME/DES 1991: 8), o Departamento do Ensino Secundário fez chegar às escolas, no início do ano lectivo de 1996/1997, as *Orientações de Gestão dos Programas (OGP)*, apesar da avaliação negativa expressa pela Associação de Professores de Português, em Parecer de Julho de 1996, onde se afirma que “estas Orientações estão assentes na sugestão-prescrição de textos e actividades, perdendo em criatividade, restringindo a possibilidade de estimular capacidades diferentes em alunos diferentes, cerceando a liberdade e o espírito crítico de professores e alunos.” (APP 1996: 2)

Segundo esta associação,

“a divulgação de formas como em certas escolas se geriram os programas (...), acentuando-se o que de positivo ocorreu sem, contudo, deixar de se fazer reflexão sobre experiências menos positivas, poderia ter mais vantagens. Nesse caso, tratar-se-ia de autênticas sugestões que, quando são da responsabilidade da instituição tutelar, se tornam imposições.” (APP 1996: 1)

As evidências de que era premente a necessidade de proceder a reformulações nos programas homologados em 1991, levaram o Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário, a apresentar em Janeiro de 1997 uma versão reajustada dos Programas de Português A e B⁴³, na qual, afirmam os seus autores, “se introduziram apenas as indispensáveis alterações.” (ME/DES 1997: 7)

⁴³ Os programas ajustados de Português A e B começaram a ser aplicados no ano lectivo de 1997/1998 ao 10º ano de escolaridade, estando prevista a sua entrada em vigor nos anos lectivos subsequentes para os 11º e 12º anos.

Uma das vertentes destes ajustamentos traduziu-se na intenção de valorizar a reflexão sobre o funcionamento da língua e na definição de objectivos que promovessem a especificidade do objecto de estudo da disciplina de português no Ensino Secundário. Deste modo, na **Introdução** salienta-se que, para além da dimensão instrumental da língua, a disciplina de Português “deve facultar momentos próprios de reflexão e treino explícito tendo como objecto a própria língua, a sua estrutura e o seu funcionamento.” (ME/DES 1997: 8) Assim, foram acrescentados os seguintes **Objectivos**: “Conhecer, compreender e usar apropriadamente o Português padrão”; “Realizar uma reflexão e sistematização linguísticas, não só a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e de expressão, mas também como reflexão autónoma.” (ME/DES 1997: 13, 81), no intuito de desenvolver uma competência metalinguística, sem dúvida indispensável para o aperfeiçoamento dos usos, uma vez que otimiza a identificação de dificuldades e a escolha de estruturas adequadas aos diferentes contextos comunicativos.

No âmbito das **Finalidades**, importa referir que foram suprimidas as finalidades de carácter transversal que definem todo o currículo e não o ensino e a aprendizagem do Português, em particular. Ainda neste domínio, promove-se uma perspectiva diacrónica e sincrónica na aquisição de uma “visão panorâmica clara da Literatura Portuguesa” (ME/DES 1997: 13), no caso do Português A, e “uma educação literária básica” (ME/DES 1997: 81), para o Português B.

Neste sentido, o *corpus* essencial de leituras obrigatórias procura obedecer ao critério da “aceitação universal”, assentando, para o Português A

“numa organização coerente e cronológica que permitirá ao aluno distinguir, nas suas linhas mestras, épocas, períodos e correntes (...); situar correctamente os autores e obras lidos com fundamento estético-literário, ideológico e histórico-cultural, que nenhum outro critério (por exemplo, o da organização temática, que se fundará sempre numa excessiva e incontrolável arbitrariedade) poderá realizar.” (ME/DES 1997: 29)

Para o Português B, propõe-se um “cânone organizado e bem ordenado de textos a ler” que permitam ao aluno “distinguir e caracterizar, no essencial, épocas e períodos e nestes situar os autores e obras lidas.” (ME/DES 1997: 93)

Contudo, embora se considere que a leitura será tanto mais consciente se for feita com o auxílio de algumas reflexões e noções próprias dos estudos literários, não é, de todo, pretensão dos programadores que o domínio de uma metalinguagem literária se substitua à leitura dos textos, esses sim o objecto de estudo, onde se poderão procurar elementos como:

“a representatividade ou o carácter simbólico das personagens, os mitos, a moralidade, os efeitos estilísticos (...), as partes que constituem a narrativa e como se interligam os registos discursivos” (ME/DES 1997: 27, 28 e 91). Consequentemente, verifica-se, ao nível dos conteúdos relativos à teorização literária, uma simplificação dos conceitos cingindo-se às noções de história literária, geração literária, correntes e escolas e especificidade do texto literário.

O *corpus* dos autores e textos indicados para a **Leitura Extensiva** foi significativamente aumentado devido à redução do número de autores e textos de **Leitura Metódica e Obrigatória**. Assim, integram a **Leitura Extensiva** do programa de Português A autores como Pêro Vaz de Caminha, Vitorino Nemésio, Agustina Bessa Luís, José Saramago, Diogo Bernardes; Rodrigues Lobo, Francisco de Vasconcelos; Jerónimo Baía, D. Francisco Manuel de Melo, Gregório de Matos, Filinto Elísio, Marquesa de Alorna, João de Deus, Anrique da Mota, António Patrício, Raul Brandão, António José da Silva, Luís António Verney, Almada Negreiros, Jaime Cortesão. No caso do Português B, muitos foram os nomes que passaram a figurar entre as sugestões de **Leitura Extensiva**, como os de Fernão Lopes, Gomes Eanes de Zurara, Bernardim Ribeiro, Sá de Miranda, Luíza Maria Martins, Natália Correia, Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Alves Redol, Carlos de Oliveira, António Ferreira, Gomes Leal, Guerra Junqueiro, Raul Brandão, Matias Aires, Alexandre Herculano, para citar apenas alguns sob pena de tornarmos a lista demasiado extensa.

Relativamente aos níveis de operacionalização a adoptar neste ciclo de escolaridade, sugere-se, tanto para o Português A como para o Português B, a propósito do **texto narrativo**, um aprofundamento da “interdependência temporalidade/narratividade” (ME/DES 1997: 28, 92). No que diz respeito à **poesia lírica**, propõe-se que sejam consolidadas e aprofundadas as noções de versificação aprendidas no ensino Básico, mais precisamente a noção de ritmo. “A natureza fónico-estilística do modo lírico terá de ser sublinhada, bem como a espacialização específica da poesia.” (ME/DES 1997: 28, 92)

É, no entanto, como já referimos, no domínio do **Funcionamento da língua** que os “programas ajustados” anunciam o intuito de introduzir algumas inovações significativas. Conforme se afirma em ambos os textos programáticos, “Pretende-se que os alunos no final deste ciclo (10º, 11º e 12º anos) tenham adquirido competências nos vários níveis: linguístico, discursivo, comunicativo e textual.” (ME/DES 1997: 32, 96). Para tal, “de acordo com a base conceptual do programa, o estudo do funcionamento da língua não se poderá fazer só por uma gramática da frase, mas dever-se-á estudar até a uma gramática de texto.” (ME/DES 1997: 33, 96)

Com efeito, se por um lado, uma leitura atenta dos programas deixa perceber a importância dada à reflexão e sistematização do conhecimento metalinguístico na abordagem de vários níveis de tratamento como a fonética, a fonologia, a prosódia, a morfologia, a lexicologia e a sintaxe; por outro lado, é visível a presença inequívoca dos inúmeros contributos da pragmática linguística no estudo do fenómeno linguístico, remetendo-nos para uma concepção de língua enquanto actividade discursiva. Por isso, se inclui entre os aspectos que serão objecto de aprofundamento e sistematização o item:

“a organização textual é um processo para cuja compreensão e prática correcta concorrem estruturas linguísticas, discursivas, semânticas. A coerência, a contiguidade semântica, a coesão, a conexão (articuladores do discurso), os tempos verbais são relações que organizam e criam o texto.” (ME/DES 1997: 32, 95)

Deste modo, no pressuposto de que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos não se realiza sem que se assegure uma consolidação da sua competência linguística e pragmática, foram seleccionados, tanto para o Português A como para o Português B, os seguintes **Conteúdos enunciativos e gramaticais**: i) comunicação, enunciação; ii) funções da linguagem; iii) marcas linguísticas; iv) registos de língua; v) relações em interacção comunicativa; vi) níveis de tratamento – estudo dos sons: fonética, fonologia, prosódia – estudo da palavra: morfologia, lexicologia – estudo da frase: sintaxe – estudo do texto: organização do texto, sistema da língua, coerência textual, contiguidade semântica – relações lexicais, coesão textual, tipologia textual, textos e contexto – estudo da história da língua. (ME/DES 1997: 49-53; 112-116)

Antevendo algumas limitações por parte dos professores na aplicação de certos aspectos que subjazem à compreensão do funcionamento linguístico e discursivo de um texto, entendeu a equipa responsável pela reelaboração dos programas proceder a uma explicitação de conceitos como “comunicação e enunciação,” operações de textualização (conexão, coesão, modalização), “coerência”, “tipologia textual e modos de organização do discurso” (ME/DES 1997: 33, 34; 97, 98).

Esta preocupação remete-nos para a consciência da necessidade de neste nível de ensino a actividade de reflexão sobre a língua, sem perder o seu carácter de meio auxiliar no desenvolvimento do saber prático dos alunos, dever adquirir progressivamente um estatuto autónomo. Deste modo, a aquisição de uma nomenclatura gramatical “que possa funcionar como instrumento de trabalho comum aos professores e alunos de Português, utilizável na

reflexão sobre a estrutura, funcionamento e evolução da língua, na tomada de consciência do erro e da inadequação e nas estratégias da sua superação” (Duarte *et al* 1991: 61), deve-se fazer num contexto de ensino/aprendizagem isento de equívocos e de ambiguidades, com o recurso a uma metalinguagem rigorosa, explícita e coerente.

Ainda assim, apesar das intenções enunciadas que elegem como uma das componentes axiais do programa de Português A e B a reflexão e a sistematização do conhecimento explícito da língua, pode facilmente verificar-se que são, afinal, as práticas da língua, nas suas diferentes modalidades – ouvir/falar, ler/escrever, isto é, a produção/recepção de textos e/ou discursos de natureza diversa, adequados a contextos situacionais distintos, o objectivo central que se pretende atingir. Como se pode ler na *Metodologia* apontada relativamente ao tratamento do tópico do **Funcionamento da Língua**,

“o estudo das produções orais e escritas deverá ser orientado em função de uma gramática da frase (morfologia, sintaxe) mas também em função de uma gramática de texto (...) Os textos deverão ser estudados na sua relação com a situação de enunciação que compreende não só os objectos do discurso – código linguístico – mas também os participantes no acto do discurso (locutor – destinatário) e as condições espaço-temporais.” (ME/DES 1997: 33, 97)

Devemos salientar que a pluralidade discursiva que se propõe nos textos programáticos gira essencialmente em torno do texto de natureza literária ou com ele directamente relacionado, pelo que o estudo da língua tenderá a fazer-se quase exclusivamente neste tipo de discurso. Embora estejamos conscientes de que uma leitura devidamente orientada do texto literário permite revelar as infinitas potencialidades da língua, constituindo-se como uma sensibilização à língua, mais do que à literatura propriamente dita, acreditamos que, sob pena de se transformar o Programa de Português do Ensino Secundário numa disciplina de história literária ou de literatura portuguesa, importa promover o conhecimento explícito e reflexivo da língua noutros discursos em que esta se produz, como os textos do domínio transaccional e educativo, científico ou técnico; e circula, como os meios de comunicação social, publicações de especialidade, por exemplo.

A corroborar as reservas que enunciámos no parágrafo anterior, atentemos nas **Sugestões de tópicos a abordar e Bibliografia para os textos de leitura obrigatória** que, sem carácter determinativo, apontam algumas referências e pontos de partida para a abordagem de conteúdos literários próprios dos textos e autores a estudar. De acordo com os programadores, a organização diacrónica e cronológica proposta não deverá invalidar que os textos possam

ser agrupados por temáticas, sem que se opte em extremo por transformá-los em meros exemplos de temáticas vastas ou simples pretextos de reflexões e discussões mais ou menos livres, esquecendo as suas especificidades, do seu autor e do movimento literário a que pertencem.

A contextualização histórico-cultural das obras e dos autores estudados legitima-se, segundo os autores do programa, na medida em que permitirá uma interacção de textos de natureza informativa e explicativa com os textos literários “clarificando-lhe os sentidos, explicitando-os, integrando-os em movimentos mais vastos, sublinhando o que têm de novo e o que neles existe de momentos anteriores.” (ME/DES 1997: 54, 117)

De entre as sugestões apresentadas para o tratamento dos textos de leitura obrigatória, destacamos alguns tópicos que nos remetem para a construção de uma identidade nacional. Assim, a título ilustrativo, podemos citar a “Preservação do património nacional”; a “Procura da nossa identidade como país e povo”; o “Sebastianismo”; “Valores nacionais e universais”, na obra *Os Lusíadas*; “Defesa da transformação moral, social e política”. Apesar de entendermos que o tratamento de aspectos desta natureza não pertencem ao domínio específico de uma disciplina de Formação Geral como o Português, concordamos com João Medina (2006: 11) quando afirma que

“indagar quais os caracteres tribais que definem agora o nosso ser, a nossa diferença e a nossa identidade constitui, dest’arte, um exercício salutar de introspecção existencial que nos pode ajudar a regressar à matriz europeia e a nela encontrarmos o que substancialmente nos liga a ela e que, ao mesmo tempo, nos diferencia: a nossa diferença tribal ou totémica”.

As sugestões bibliográficas indicadas para os textos de leitura metódica obrigatória, onde prevalecem títulos relacionados com aspectos de teoria e de análise literária, anunciam-se como um suporte teórico para os professores na sua tarefa de planificação, que não deve descuidar o desenvolvimento e o aprofundamento concomitantes das áreas do ouvir/falar, ler/escrever, e do conhecimento explícito do funcionamento da língua.

A bibliografia apresentada subdivide-se em: *Bibliografia Geral para a disciplina de Português; Leitura (literatura, história literária); Escrita; Oral; Funcionamento da língua; Gramáticas, dicionários, livros de apoio*, sendo que esta última categoria, na nossa opinião, cabia perfeitamente na subdivisão *Funcionamento da língua*.

Distribuídos por obras, revistas e artigos sugeridos somam-se cerca de duzentos títulos. Este aumento considerável em comparação com a bibliografia apresentada nos

programas de 1991 também se verifica no número de autores portugueses que cresceu aproximadamente 10%.

A título de conclusão, podemos afirmar que os “programas ajustados” de Português A e B sobre os quais nos detivemos nas últimas páginas, apesar de reiterarem a necessidade de promover a especificidade do objecto de estudo da disciplina de Português no Ensino Secundário e uma maior valorização do conhecimento metalinguístico, continuam a apresentar dois subprogramas: um de língua e de práticas da língua, outro de literatura, ou melhor de história da literatura, onde as actividades de reflexão e de sistematização sobre o fenómeno linguístico não se constituem como um domínio autónomo, antes são entendidas como situações de aprendizagem que visam melhorar a competência comunicativa e discursiva dos aprendentes.

Apesar da suspensão da Revisão Curricular, prevista no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, decorrente das eleições de Março de 2002 e consequente mudança da equipa ministerial, entram em vigor no ano lectivo de 2003/2004 dezasseis novos programas no 10º ano, abrangendo as disciplinas que integram a componente de formação geral dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos, bem como as disciplinas da componente de formação específica dos Cursos Gerais.

Elaborados no âmbito do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, os programas de Português são homologados para o 10º ano, em 23 de Maio de 2001 e para os 11º e 12º anos, em 25 de Março de 2002.

É sobre estes documentos programáticos que centraremos, a partir deste momento, a nossa análise, procurando atestar das continuidades e/ou rupturas que apresentam relativamente aos programas anteriores.

De acordo com índice do texto programático em apreço, devemos considerar quatro pontos: 1. **Introdução**; 2. **Apresentação do Programa**, na qual nos são dadas a conhecer as **Finalidades, Objectivos, Competências** e respectivos **Processos de operacionalização, Visão geral dos conteúdos, Sugestões metodológicas gerais, Recursos e Indicações gerais sobre avaliação**; 3. **Desenvolvimento do Programa**, onde são enunciados os **Conteúdos** para os 10º, 11º e 12º anos e a **Gestão do Programa**, onde se propõe a estruturação de cada ano lectivo em **Sequências de ensino-aprendizagem**; 4. **Bibliografia**.

Na **Introdução** dos Programas de Português 10º, 11º e 12º anos, disciplina da componente da formação geral dos Cursos Científico-Humanísticos⁴⁴ e dos Cursos

⁴⁴ Designação que os Cursos Gerais passaram a ter na sequência da revisão curricular regulamentada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março.

Tecnológicos, reafirma-se a convicção de que a língua portuguesa, enquanto língua materna, deve surgir no contexto escolar não só como “instrumento mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão.” ME/DES 2001: 2)

A eleição da própria língua, do seu funcionamento e estrutura como objecto de estudo visa, de acordo com os princípios orientadores da revisão curricular consignada no Decreto-Lei 74/2004⁴⁵, de 26 de Março, o desenvolvimento integrado das competências nucleares da disciplina – *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua* – permitindo, assim,

“a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua (...), sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (ME/DES 2001: 2)

O desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua passam, segundo os autores, pela selecção de uma tipologia textual com uma dimensão praxiológica que combine diferentes protótipos textuais e textos das relações dos domínios sociais de comunicação. Pretende-se, desta forma, preparar “os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional”, bem como “consciencializar os alunos para a língua e, consequentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo.” (ME/DES 2001: 4)

Anuncia-se, assim, na **Apresentação do Programa**, a instituição de uma **oficina de escrita**, espaço curricular de natureza laboratorial, na qual “a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas.” (ME/DES 2001: 4)

No âmbito da leitura, sublinha-se a importância do texto literário no “desenvolvimento de uma cultura geral ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística”, bem como na “exploração das potencialidades da língua” (ME/DES 2001: 5), pelo que se propõe a prática de **contratos de leitura** a estabelecer entre professor e alunos.

⁴⁵ Conforme se pode ler na alínea e) do Artigo 4º, Capítulo II do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março “Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares”

Relativamente às diferentes componentes do desenho curricular, cabe-nos salientar alguma redundância na formulação das duas primeiras **Finalidades** (ME/DES 2001: 6), “Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” e “Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento explícito sobre a língua”. Por outro lado, entendemos que algumas das **Finalidades** apresentadas se enquadrariam de forma mais adequada no âmbito dos **Objectivos**. Se não, vejamos, “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum”; “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”.

No que respeita à enunciação dos **Objectivos**, cuja articulação com as **Finalidades** nem sempre é muito evidente (ME/DES 2001: 7), parece-nos que, por exemplo, o objectivo “Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade” se aproxima mais daquilo que poderá ser uma das finalidades transversais da disciplina de Português. Destacamos também o carácter, no nosso entender, demasiado específico dos objectivos “Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas finalidades e as situações de comunicação em que se produzem” e “Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.” Estranhámos também que tenha sido suprimido o objectivo “Conhecer, compreender e usar apropriadamente o português padrão”, nas suas dimensões vocabular e gramatical, se tivermos em consideração os propósitos instrumentais e funcionais subjacentes ao estudo e ao conhecimento explícito da língua, fundamentais na garantia da formação integral do indivíduo.

Como se pode depreender das palavras de Inês Sim-Sim (Sim-Sim *et al* 1997: 38)

“Sendo um dos objectivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades. Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pela diferença.”

No ponto dedicado às **Competências**⁴⁶ (ME/DES 2001: 8, 9), são definidas três macrocompetências subjacentes ao desenvolvimento das competências nucleares enunciadas na **Apresentação do Programa** – *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*.

Assim, a macrocompetência da *comunicação*, compreende, segundo os programadores, i) a competência linguística, que supõe “conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia”; ii) a competência discursiva/textual, possível através do “conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade”; iii) a competência sociolinguística, decorrente do “conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais”; iv) a competência estratégica, adquirida pelo “uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.”

Quanto à macrocompetência *estratégica*, define-se como um conjunto de “saberes procedimentais e contextuais (...) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens.”

Finalmente, a *formação para a cidadania* surge como uma macrocompetência cujos eixos fundamentais são “A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural”.

Enquanto a macrocompetência da *comunicação* corresponde à especificidade da disciplina em questão – o Português – as macrocompetências *estratégica* e de *formação para a cidadania* revelam um carácter transversal ao currículo, sobressaindo neste domínio uma tentativa de estabelecer uma relação horizontal entre o programa da disciplina e o currículo nacional, sem que sejam, na nossa opinião, devidamente clarificadas as competências específicas da disciplina e o seu contributo para o desenvolvimento do currículo como um todo.

Embora nas **Sugestões Metodológicas Gerais** se afirme que “A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção de leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua”

⁴⁶ O conceito de *competência* é introduzido no sistema escolar português em 2001 e entendido nos programas nacionais como um saber em *acção* ou em *uso*, cuja finalidade é desenvolver de uma forma integrada capacidades e atitudes, tornando possível a utilização de conhecimentos nas mais diversas situações. Em síntese, “um saber em uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal” (Sim-Sim *et al.* 1997: 12)

(ME/DES 2001: 16), a ausência de clareza quanto ao âmbito das competências gerais, específicas e transversais agudiza-se quando se começa por definir nos **Processos de Operacionalização das Competências** (ME/DES 2001: 10, 11) um conjunto de propostas a desenvolver nos domínios da *Compreensão Oral e Escrita*, *Expressão Oral e Escrita*, omitindo-se, inexplicavelmente, a competência nuclear do *Funcionamento da Língua*, logo seguidas de uma **Visão Geral dos Conteúdos** (ME/DES 2001: 12-15) onde, esses mesmos domínios, incluindo agora o *Funcionamento da Língua*, surgem sob a designação de **Conteúdos**. Esta variação terminológica volta a verificar-se na secção do **Desenvolvimento do Programa**. (ME/DES 2001: 33-47) e na apresentação das **Sequências de Aprendizagem** (ME/DES 2001: 50-63), nas quais se enunciam como Competência(s) Visada(s): “*De comunicação; Estratégica; Formação para a cidadania*”, e como conteúdos a *Compreensão/Expressão Oral*, a *Expressão Escrita* e, em vez de *Compreensão Escrita*, *Leitura*.

Ainda no campo das inconsistências ao nível da nomenclatura utilizada, parece-nos que teria sido pertinente explicitar os conceitos de **Conteúdos Processuais** e **Conteúdos Declarativos** e apresentar uma justificação para o facto de na área específica do *Funcionamento da Língua* não serem apresentados quaisquer **Conteúdos Processuais**.

No âmbito das **Sugestões Metodológicas Gerais** reitera-se, de novo, a importância da aula de língua materna “orientada para a consciência e fruição integral da língua” e elege-se o 10º ano, primeiro do ciclo de estudos do Ensino Secundário, como “um ano em que a orientação e as estratégias de recuperação e de acompanhamento devem ter uma grande relevância”, prevendo-se, desta forma um “módulo inicial que equacione os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina, que contribua para a aquisição de um patamar comum mínimo” (ME/DES 2001: 16).

A componente da **Compreensão/expressão Oral** é caracterizada como uma “competência transversal”, pelo que compete à Escola, no geral, e à aula de língua portuguesa, em particular, estimular nos alunos a afirmação pessoal e a sua integração na comunidade, através, por um lado, de práticas de produção oral unidireccional, facilitadoras da expressão e capazes de suscitar manifestações individuais; e, por outro lado, criar espaços de interacção verbal, determinantes na formação para a cidadania.

O desenvolvimento e consolidação desta competência de comunicação na sua complexidade, impõem, neste nível da escolaridade, que seja concedido à oralidade, um estatuto autónomo, pelo que deverão ser “introduzidos nas aulas de Português espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e

formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.” (ME/DES 2001: 18)

No atinente à **Compreensão Oral**, a metodologia proposta prevê a abordagem dos documentos em três momentos distintos, conforme se explicita no **Desenvolvimento do Programa**, no domínio dos **Conteúdos Processuais**

“- **pré-escuta/visionamento**: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários; - **escuta/visionamento**: construção dos sentidos do texto; - **pós-escuta/visionamento**: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos” (ME/DES 2001: 33)

Relativamente à **Expressão Oral**, preconiza-se que a **produção do oral reflectido** observe as fases de *planificação, execução e avaliação*. Assim, à etapa da *planificação* corresponde um número significativo de tarefas, como: “construção de um tópico”; “determinação da situação e objectivos de comunicação”; “determinação do tipo de discurso e de texto”; “elaboração de um plano-guia”. Segue-se a *execução*, correspondente à “construção do enunciado com coesão e coerência, de acordo com o plano elaborado”. Por fim, e com uma função formativa, procede-se à *avaliação*, através da “utilização de instrumentos de auto e hetero-avaliação” (ME/DES 2001: 34)

A concepção da **Escrita** veiculada incide explicitamente sobre o processo em si, mais do que sobre o produto final, pelo que se estabelece, como objecto de leccionação, as três fases em que se desdobram o acto da escrita – *planificação, textualização e revisão*. Enquanto as duas primeiras etapas exigem um trabalho análogo ao prescrito para a oralidade, a *revisão* constitui-se como uma “oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem.” (ME/DES 2001: 21)

Os pressupostos pedagógicos e metodológicos apresentados apontam no sentido de considerar que ao acto da escrita assiste sempre uma intencionalidade, pelo que a natureza dos textos produzidos deve abranger não só os “domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários vários.” (ME/DES 2001: 20)

A consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos presentes no acto da escrita bem como a aquisição das suas técnicas tornam o desenvolvimento da competência da escrita uma tarefa complexa, pelo que, se esperava, no contexto das sugestões metodológicas,

enunciadas, um tratamento mais pormenorizado sobre a prática da **oficina de escrita**, sobre a qual apenas se diz que

“visa possibilitar a interacção e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático (...) tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.” (ME/DES 2001: 22)

Sobre a sua frequência e duração, só no ponto **Sequências de Aprendizagem**, mais precisamente no item “Sugestões de actividades”, ficamos a saber que esta prática deve ocorrer ao longo do ano e do ciclo. (ME/DES 2001: 51-63)

O mesmo se aplica relativamente **ao contrato de leitura** que, de acordo com a metodologia proposta (ME/DES 2001: 25), deve estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, podendo, ainda, estipular a agregação por pequenos grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto; traduzindo-se as reacções às diversas prática de leitura em actividades como 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.

A criação deste espaço de leitura recreativa, cujo principal objectivo passa pelo desenvolvimento dos hábitos de leitura, deve colocar ao dispor dos alunos um leque variado de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal.

O desenvolvimento da competência da leitura prevê o domínio da prática de três etapas fundamentais: “**Pré-leitura**: activação de conhecimentos sobre o tópico/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários”; “**Leitura**: construção de sentidos do texto”; “**Pós-leitura**: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos” (ME/DES 2001: 36).

O acto de ler supõe o domínio de um conjunto de pressupostos referenciais, semânticos e pragmáticos. Neste sentido, o leitor será tanto mais competente, isto é, “capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos” (ME/DES 2001: 24), quanto maior for a sua competência linguística e mais variada for a sua experiência de leitura, no que respeita às diferentes modalidades (funcional; analítica e crítica; recreativa) e estratégias (global e selectiva, por exemplo). De salientar que a leitura literária, convocando competências de

natureza linguística e literária, dever-se-á desenvolver num contexto de aprendizagem integrado, em que o recurso à informação contextual e cultural bem como à teoria e terminologia literárias servirá o enquadramento e entendimento dos textos, sem pôr em causa o objectivo fundamental da leitura.

Entendemos pertinente relevar a redução significativa do *corpus* literário que integra este texto programático, em comparação com os textos programáticos anteriores (1991 e 1997), facto que contribui, por um lado, para uma abordagem em profundidade do texto literário; e, por outro, permite o contacto com uma maior diversidade de tipologias textuais de carácter não literário. Também a flexibilidade na abordagem dos textos literários que se propõe, mais evidente no 10º ano de escolaridade, facilita a adequação do ensino e da aprendizagem de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, tornando possível promover a interacção com textos de diferentes tipos, épocas e espaços. Ainda assim, podemos verificar que, gradualmente ao longo dos três anos do Ensino Secundário, o texto literário vai ocupando um lugar de destaque, sendo mesmo a tipologia textual dominante no 12º ano de escolaridade, ano em que também a flexibilidade na gestão dos textos seleccionados para a leitura literária é menos expressiva.

Conforme se pode atestar na **Visão Geral dos Conteúdos** (ME/DES 2001: 12-15), para o 10º ano, no âmbito da leitura literária, são propostos textos literários de carácter autobiográfico; Poetas do século XX (breve antologia); Crónicas literárias e contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal. No 11º ano estão previstas obras como *Sermão de Santo António aos peixes*, Pº António Vieira (excertos), em articulação com o discurso político, no tratamento do texto argumentativo; *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett (leitura integral); um romance de Eça de Queirós (leitura integral) e poesia de Cesário Verde. Para o 12º ano elege-se a poesia ortónima e heterónima de Fernando Pessoa; a poesia épica-lírica de Camões e de Fernando Pessoa, em *Os Lusíadas*, e a *Mensagem*, respectivamente; *Felizmente há luar*, de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Sobre a componente do **Funcionamento da língua** (ME/DES 2001: 26), afirma-se que privilegiará a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua.

Segundo os autores do programa, o estudo reflexivo da língua visado por este nível de ensino deverá traduzir-se na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico, cujos objectivos instrumentais, atitudinais e cognitivos, serão facilitadores da aprendizagem e aquisição de outras competências e saberes. Nesta perspectiva, e apesar do

Funcionamento da Língua surgir como conteúdo autónomo, deve inscrever-se também nas componentes da **Leitura**, da **Escrita** e da **Compreensão e Expressão oral**, com o propósito máximo de desenvolver a capacidade discursiva e comunicativa dos alunos.

Mais uma vez e à semelhança do que já se verificou em textos programáticos anteriores, sobressai a dimensão instrumental do domínio do conhecimento explícito da língua quando se afirma:

“Os desvios à norma, numa gramática da comunicação, constituem desafios a serem ultrapassados pela reflexão constante sobre os mecanismos de estruturação textual. A selecção dos itens gramaticais (partindo de dificuldades/problemas) e respectiva sistematização co-responsabilizam professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem” (ME/DES 2001: 27).

De acordo com as directrizes apresentadas na **Gestão do Programa** (ME/DES 2001: 48, 49), os **Conteúdos Declarativos** referentes ao **Funcionamento da Língua** distribuem-se, assim, por duas áreas: o *previsível* e o *potencial*, sendo que na primeira se inscrevem conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem, orientados para uma gramática de texto; enquanto na segunda deverão constar os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas, mais interligados, portanto, a uma gramática de frase, que estão na base das opções semântico-pragmáticas.

Segundo os programadores, a terminologia usada nos conteúdos é a que consta da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS)⁴⁷.

O quadro onde são apresentados os **Recursos** mereceu-nos alguma atenção, uma vez que consideramos a categorização pouco clara e repetitiva. Assim, fazendo supor que os **Documentos Didácticos** não são para consulta, estabelece-se uma distinção entre

⁴⁷ A nova *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), aprovada pela Portaria nº 1.488/2004, de 24 de Dezembro, veio substituir a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, publicada a título experimental em 1967, mas em vigor durante mais de três décadas. A contaminação desta Nomenclatura por diferentes correntes linguísticas, das quais se destacam o Estruturalismo e o Generativismo Transformacional, tornou inevitável o desmando relativamente ao ensino e aprendizagem da componente do *Funcionamento da Língua*, pelo que o Departamento do Ensino Secundário em colaboração com o Departamento da Educação Básica, iniciou, na década de 1990, uma sensibilização para a necessidade de uniformizar a terminologia usada por professores e alunos para instituir e descrever factos linguísticos, tomando a iniciativa de criar uma nova *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS). Para tal contou com a colaboração de milhares de professores do Ensino Básico e Secundário, centros de linguística das universidades portuguesas e a Associação de Professores de Português. Adoptada com carácter experimental por um período de três anos, com a finalidade de ser um instrumento de referência para as práticas pedagógicas dos professores de Português e de Língua Portuguesa, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa, a utilização da TLEBS decorreu da implementação do novo programa de Português (ME Portaria nº 1.147/2005, de 8 de Novembro), no qual se recorreu aos termos definidos na TLEBS. A sua aplicação generalizou-se no ano lectivo de 2005-2006 a todos os anos do Ensino Secundário.

Documentos Didáticos e de **Consulta**, onde se inscrevem, para os primeiros, na categoria **Áudio/Vídeo/Multimédia**, “CD-ROM, cassetes áudio e vídeo; CD; sítios da Internet”, e na categoria **Documentos em suporte de papel**, “Manuais; enciclopédias; dicionários (de sinónimos, de verbos); gramáticas escolares”; e, para os segundos, pela mesma ordem, “Bases de dados e sítios na Internet; CD-ROM; CD; dicionários; enciclopédias; Histórias da Literatura; dicionários (de literatura; de autores; de mitologia...); enciclopédias; gramáticas.” (ME/DES 2001: 28)

Nas **Indicações Gerais sobre a Avaliação** sublinha-se, sem prejuízo das modalidades diagnóstica e sumativa, a vertente formativa da avaliação que deve presidir ao desenvolvimento das competências eleitas pelo documento programático, no propósito de

“adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos, e ao processo ensino-aprendizagem; especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias; considerar como objecto de avaliação processos e produtos; propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação; equacionar o percurso individual e colectivo, considerando ajustamento e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas; fornecer ao aluno um feedback em tempo útil.” (ME/DES 2001: 29)

A natureza dos **instrumentos de avaliação** a utilizar numa disciplina como o Português deverá ser inevitavelmente diversificada, adaptando-se ao objecto avaliado – a compreensão e expressão oral e escrita, bem como o funcionamento da língua. Assim, sugere-se o recurso a questionários, listas de verificação, escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas), grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles, testes objectivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa Verdadeiro/Falso, de completamento), testes não objectivos (de resposta longa e ensaio), portefólios organizados pelo aluno, sob orientação do professor, onde deverão constar relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outro software, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura. Em suma, uma amostra significativa do seu trabalho num determinado período de tempo.

A exigência de uma avaliação equitativa e criteriosa reguladora da progressão do desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências nucleares determina que sejam apresentados **critérios de avaliação e níveis de desempenho** correspondentes a cada valor da escala de avaliação quantitativa, capazes de contribuir para a definição de um perfil do aluno

do Ensino Secundário. Saliente-se que enquanto os primeiros são objecto de especificação, os segundos estão ausentes do texto programático.

Deste modo, para a componente da **Compreensão/expressão oral** os principais **critérios de avaliação** enunciados prendem-se com a capacidade de utilizar estratégias de escuta adequadas; captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização; produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização; participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade escola, respeitando as normas que as regem. No âmbito da **Expressão escrita**, prevê-se que o aluno deverá ser capaz de produzir textos de várias tipologias. A competência da **Leitura** verificar-se-á na utilização de estratégias de leitura diversificadas; na captação e na interpretação do sentido de textos escritos; na interpretação das relações entre a linguagem verbal e códigos não verbais; na preferência e na selecção das leituras; no respeito pelas regras estabelecidas no contrato de leitura; no recurso a diferentes fontes de informação. Finalmente, a competência nuclear do **Funcionamento da Língua** atestar-se-á pela identificação de marcas linguísticas de distintos usos da língua; pela reflexão sobre as regras de funcionamento da língua; pela utilização consciente dos conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico.

A estruturação de cada ano lectivo em sequências de ensino-aprendizagem, expressa na **Gestão do Programa**, surge como uma proposta de organização da actividade lectiva sem carácter prescritivo, cuja finalidade consiste em servir de referência à prática pedagógica dos professores. Nesta óptica, a ordem pela qual as sequências surgem nesta proposta não terá de ser seguida de forma exaustiva, alertando-se, no entanto, para o facto de que, seja qual for a opção tomada pelos docentes, deve ter sempre em conta um critério de progressão.

Deste modo, para cada ano lectivo apresentam-se cinco sequências de ensino-aprendizagem, nas quais é/são definida(s), a(s) **Competência(s) visada(s)**, a saber: “De comunicação; Estratégica; Formação para a Cidadania”; os **Objectivos**, dos quais salientamos os comuns à maioria das Sequências: “Mobilizar conhecimentos prévios; Antecipar conteúdos a partir de indícios vários; Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto; Determinar a intencionalidade comunicativa; Apreender os sentidos dos textos; Programar a produção da escrita, observando as fases de planificação, execução, avaliação; Aplicar as regras da textualidade; Reflectir sobre o funcionamento da língua; Aplicar as regras do funcionamento da língua; Adequar o discurso à situação comunicativa; Desenvolver a capacidade de estabelecer relações com os outros, com base no respeito, confiança e cooperação”; os **Conteúdos**, organizados em torno da tipologia textual, leitura, compreensão e expressão oral,

expressão escrita e funcionamento da língua; as **Sugestões de actividades**, que incluem sempre a Oficina de escrita, o Contrato de leitura e, sem especificar de que modo, a “Prática de funcionamento da língua”.

No domínio da **Bibliografia**, verificamos algumas inovações relativamente aos textos programáticos analisados. É visível a preocupação em otimizar a sua consulta, através de uma organização temática e comentada que inclui não só obras em suporte de papel como indica inúmeros sítios na Internet. Os temas mais privilegiados em termos de referências bibliográficas são a **Leitura**, o **Funcionamento da Língua**, os **Media**, seguidos da **Escrita** e da **Didáctica**; enquanto a **Avaliação** e o **Oral** são os temas que apresentam um número mais reduzido de títulos e sítios apontados. Continuamos, no entanto, a assistir a algum desequilíbrio no que respeita aos autores portugueses sugeridos, que num universo de, aproximadamente, cem nomes não ultrapassam um terço.

De uma forma geral, o Programa de Português para os 10º, 11º e 12º anos dos Cursos Científicos-Humanísticos e Tecnológicos do Ensino Secundário sobre o qual nos debruçámos nas últimas páginas denota a intenção de se instituir como um documento verdadeiramente útil aos agentes educativos, mais precisamente aos professores, no sentido de garantir uma orientação sustentada da sua prática pedagógica, quando, por exemplo, propõe uma gestão dos conteúdos estruturada em sequências de ensino-aprendizagem, facto que não sendo de carácter obrigatório pode contribuir para uma maior equidade na operacionalização dos programas; ou, ainda, quando apresenta os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos pelos quais se deverá nortear o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das intenções expressas logo na apresentação do texto programático sobre a sua função de “elemento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, centrado no desenvolvimento das competências nucleares da **Compreensão Oral**, **Expressão Oral**, **Expressão Escrita**, **Leitura** e **Funcionamento da língua**, atrevemo-nos a salientar, tendo em linha de conta a base conceptual em que assenta, alguma falta de clareza nomeadamente no que respeita à explicitação dos conceitos de *competência* (transversal, geral e específica), *conteúdos processuais* e *conteúdos declarativos*, ambiguidade que contribui para alguma indefinição quanto à linha orientadora do programa, podendo fazer incidir a actuação do docente de forma oblíqua ora sobre o desenvolvimento de competências ora sobre a aquisição de conteúdos.

Não obstante esta evidência, é perceptível a consciência da transversalidade instrumental da língua no alargamento do *corpus* textual a outros discursos que não o literário, reforçando a decisão de conceber um mesmo programa da disciplina de Português,

quer para os cursos orientados para o prosseguimento de estudos quer para os cursos orientados para a vida activa.

Outro aspecto lacunar, recorrente em todos os programas já analisados ao longo deste trabalho, reside na dificuldade de operacionalizar a articulação do conhecimento explícito ao desenvolvimento integrado das competências linguísticas transversais e instrumentais. De facto, embora seja reiterada a importância do desenvolvimento de uma competência metalinguística, apenas podemos encontrar algumas referências genéricas quer nas **Sugestões metodológicas gerais**, quer na **Gestão do Programa**, e nas **Sequências de ensino-aprendizagem** propriamente ditas. Referimo-nos concretamente a actividades como a *Oficina de Escrita*, o *Contrato de Leitura*, ou a lacónica *Prática do funcionamento da língua*, que embora mereçam destaque no âmbito das metodologias a desenvolver não são tratadas com o pormenor que a sua importância exigiria. Com efeito, a ausência de um desenvolvimento mais pormenorizado de alguns dos aspectos que referimos contrasta, de forma menos positiva, com o carácter repetitivo deste documento no que concerne à redundância que caracteriza secções como **Visão geral dos conteúdos**, **Apresentação do Programa**; **Conteúdos e Sequências de ensino-aprendizagem**, **Desenvolvimento do programa**.

Por último, não poderíamos deixar de salientar o facto de não ser perceptível ao longo dos programas definidos para os três anos que constituem este ciclo de estudos o grau de aprofundamento que se pretende desenvolver. Como se pode facilmente comprovar na secção reservada ao **Desenvolvimento do Programa** (ME/DES 2001: 33-47), os **Conteúdos processuais** das diferentes competências nucleares mantêm-se inalteráveis no 10º, 11º e 12º anos. Assim, para a **Compreensão/Expressão oral** estão previstos: i) “Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas (pré-visionamento; escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento)”; ii) “Estratégias de escuta”; iii) “Estruturação da actividade de produção em três etapas (planificação; execução; avaliação)”; iv). No caso da **Expressão Escrita** são enunciados os seguintes **Conteúdos Processuais**: i) “Estruturação de actividade de produção em três etapas (planificação; textualização; revisão); ii) ”Elaboração de apontamentos”. Para a **Leitura** prevê-se: i) “Estruturação da actividade em três etapas (pré-leitura; leitura; pós-leitura); ii) “Estratégias de leitura (global; selectiva e analítica e crítica).

Também no que respeita aos **Conteúdos Declarativos** para a **Compreensão/Expressão oral** privilegiam-se: i) “Situação comunicativa: estatuto e relação entre interlocutores; contexto”; ii) “Intencionalidade comunicativa”; iii) “Relação entre o locutor e o enunciado”; iv) “Forma adequadas à situação e intencionalidade comunicativas”;

v) “Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral”. A **Expressão Escrita** atentar-se-á em conteúdos como: i) “Situação comunicativa: estatuto e relação entre interlocutores; contexto”; ii) “Relação entre o locutor e o enunciado”; iii) “formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas”. No caso da **Leitura**, assistimos a alguma evolução quando no 10º ano se propõe no domínio “O verbal e o visual” uma abordagem das funções informativa e explicativa da imagem; enquanto para o 11º e 12º anos se trabalharão as funções da imagem numa perspectiva argumentativa e crítica. Também no que concerne ao **Funcionamento da língua**, podemos verificar algumas alterações que, embora dando papel de destaque à Pragmática e Linguística Textual no decurso dos três anos, excluem dos programas do 11º e 12º anos os itens “Língua, comunidade linguística, variação e mudança” e “Lexicografia”, sujeitos a consolidação no 10º ano. O **Funcionamento da língua** é, com efeito, a competência nuclear onde os diferentes graus de aprofundamento são mais visíveis. Com carácter ilustrativo, podemos referir, por exemplo, o item da Semântica Frásica que no 10º ano contempla o “Valor semântico da estrutura frásica e a “Referência deíctica”, enquanto no 11º ano se detém em aspectos como “Expressões nominais” e “Tempo, aspecto e modalidade”.

No atinente às restantes competências nucleares, verificamos que é a partir do nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas que podemos inferir do grau de aprofundamento pretendido no decurso deste ciclo de estudos. Quer no domínio da produção oral e escrita quer no domínio da leitura, os textos de carácter gregário, educativo e transaccional vão dando lugar, no decurso dos três anos do ensino Secundário, ao texto de natureza expositivo-argumentativo, assistindo-se à inquestionável afirmação do texto de cariz literário no 11º e 12º anos.

Capítulo IV – Os manuais escolares de Português no Ensino Secundário

Assumindo que a prioridade máxima veiculada nos textos programáticos da disciplina de língua portuguesa analisados no capítulo anterior se prende com o desenvolvimento dos níveis de proficiência da língua materna, tanto no domínio comunicativo e da correcção linguística como na qualidade discursiva e textual, importa salientar o papel determinante do manual escolar como espaço de transmissão e aquisição de conteúdos e processos referentes às práticas comunicativas que se constituem como objecto desta disciplina.

Não sendo o objectivo principal deste capítulo equacionar o problema da certificação, avaliação e adopção dos manuais escolares, entendemos, num primeiro momento, ser importante fazer o enquadramento deste recurso didáctico-pedagógico no âmbito das políticas que o têm vindo a definir no período que elegemos no nosso estudo.

1. Da certificação e avaliação dos manuais escolares

Se tomarmos em linha de conta as palavras de António Carrilho Ribeiro (1994: 16) quando afirma que

“Experimentar programas sem manuais é o mesmo que experimentar uma só peça de um todo, nunca se podendo retirar qualquer conclusão dos resultados visto que, onde surgissem dificuldades, não se saberia se provinham da inadequação dos programas ou da falta de materiais de apoio”,

poderemos entender melhor as motivações que determinaram a definição de uma política de elaboração e certificação de manuais escolares, no âmbito da concepção e organização das matrizes curriculares previstas pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

Instrumento pedagógico reconhecidamente privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, o manual escolar, no contexto da reforma educativa em curso, não servia em conformidade, segundo a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (ME/CRSE 1988: 270, 271), os interesses pedagógicos, económicos e administrativos. Com efeito, as mudanças frequentes dos manuais adoptados, o seu preço elevado, bem como a falta de clareza e de objectividade quanto às metodologias aplicadas na sua adopção impuseram uma revisão da política do manual escolar, dando origem à publicação do Decreto-lei nº 369/90, de 26 de Novembro.

A publicação desta lei visava regulamentar os princípios de adopção de manuais escolares a aplicar pelo Ministério de Educação, a quem é conferida a competência, conforme se pode ler no preâmbulo, de “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar para cada nível de ensino e disciplina ou área disciplinar”. Para tal, e de acordo com o previsto no Artigo 6º do referido Decreto-Lei, seriam constituídas “comissões científico-pedagógicas para a apreciação da qualidade dos manuais escolares”, a quem, segundo o Artigo 7º competiria a “elaboração de critérios de selecção para apreciação dos manuais escolares, os quais terão em consideração não só a sua qualidade e adequação pedagógica mas também a robustez, o seu preço e a possibilidade da sua reutilização.”

As sucessivas revisões curriculares dos últimos vinte anos a que já tivemos oportunidade de fazer referência ao longo deste trabalho em muito contribuíram para que a problemática do manual escolar enquanto dispositivo pedagógico regulado e regulador merecesse a atenção das políticas educativas.

No *Relatório sobre os Manuais Escolares* elaborado por um grupo de trabalho constituído pelo Despacho nº 43/ME/97, de 17 de Março, pode ler-se:

“No quadro de uma política educativa que visa o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, com a consequente responsabilização dos professores e dos órgãos pedagógicos das escolas, não parece razoável manter o princípio da intervenção dos serviços centrais do Ministério da Educação no processo normal de avaliação do livro escolar.

Esta avaliação deve competir essencialmente aos professores que são os profissionais mais habilitados para analisarem os manuais disponíveis, para procederem à respectiva selecção e para assumirem a responsabilidade pela utilização destes importantes recursos de aprendizagem.

Este princípio não impede que se encontrem outros mecanismos de intervenção que permitam detectar com eficácia possíveis incorrecções nos livros escolares e evitar que sejam usadas obras de fraca qualidade” (ME 1997: 53, 54).

Mais tarde, em 2005, é publicado um novo relatório, *Relatório do Grupo de Trabalho “Manuais Escolares”* (2005: 33-35) no qual se põe em evidência o inegável mérito que o processo de avaliação prévia dos manuais tem no nível de qualidade intrínseca do produto e a consequente sintonia com as apetências, motivações e necessidades do seu principal destinatário – o aluno. Propõe-se, deste modo, a institucionalização de um sistema de avaliação prévia da qualidade e consequente certificação dos manuais escolares.

O aumento significativo da oferta editorial em matéria de manuais escolares impôs que fosse repensado o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais do ensino básico e do ensino secundário, sendo publicada a Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto, na qual são definidos os critérios que deverão reger a avaliação e decisão das comissões de certificação dos manuais a adoptar pelas escolas e que se organizam por ciclo, por ano de escolaridade, por disciplina ou por área curricular e são constituídas por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas de reconhecida competência. Conforme o Artigo 11º da referida Lei, são considerados os seguintes critérios: *a) Rigor científico, linguístico e conceptual; b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação; e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.* O resultado desta avaliação exprime-se numa menção de *Certificado* ou *Não Certificado*, sujeita a homologação pelo Ministério da Educação.

2. Das funções e do estatuto do manual escolar

A natureza criteriosa dos aspectos enunciados a ter em conta na avaliação da qualidade de um manual escolar justifica-se em pleno se atendermos à multiplicidade de funções que este instrumento estruturador dos conteúdos de determinada disciplina e dos processos da sua transmissão assume na regulação da prática pedagógica. Como conclui Choppin (1999 : 8),

« Il est devenu un outil «polyphonique»: il doit permettre d'évaluer l'acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés ; il doit faciliter l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de méthodes transférables à d'autres situations, à d'autres environnements. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles. »

Tradicionalmente entendidos e estruturados como antologias de textos de carácter eminentemente literário ou como compêndios de gramática, os manuais de língua portuguesa foram gradualmente dando lugar a uma concepção que os institui simultaneamente como

“um repositório de conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola (...) uma tecnologia para a transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua

transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas” (Castro e Sousa 1999: 189).

Desta forma, no intuito de se proporcionar uma aprendizagem integrada de todos os domínios da língua capaz de garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, os manuais, como faz notar Brandão Carvalho (1999: 179, 180),

“tendem a apresentar características diferentes, quer em termos de conteúdo, quer de estruturação: para além dos textos (não só de natureza literária), integram análises, com recursos às metalinguagens, de aspectos relativos ao funcionamento da língua e do texto, bem como propostas, mais ou menos detalhadas, de actividades no âmbito dos diferentes domínios da língua”.

Este nível de complexidade crescente no que respeita às configurações do manual escolar verifica-se nos novos formatos e, consequentemente, nas novas funções que dele se espera. A par com o manual propriamente dito, têm vindo a ser publicados diversos materiais pedagógicos como o “Guia do professor” ou o “Caderno do aluno”; e outros complementos como transparências, CD’s áudio, DVD’s e respectivos guias de exploração. Estes materiais, por reflectirem os objectivos, os conteúdos e os métodos pedagógicos em consonância com o manual escolar, assumem o estatuto de instrumentos pedagógicos e constituem, segundo Choppin (1992. Apud Rodrigues 1999: 424) a categoria de *satélites*.

Pese embora a pluralidade de modelos didácticos de manuais escolares disponíveis, importa ter presente que o carácter regulador deste material pedagógico se traduz nas relações de articulação variável que estabelece com os textos programáticos ao nível da selecção, da apresentação e da distribuição dos conteúdos. Assim, a dimensão funcional e instrumental do ensino-aprendizagem da língua, tão valorizada nos textos programáticos, supõe que a terminologia adoptada pelos manuais seja unívoca e que as estratégias de operacionalização dos conteúdos conduzam a uma tomada de consciência gradual e analítica do funcionamento da língua, visando explicitar o conhecimento interiorizado que o aluno tem de regras e combinatórias, permitindo-lhe, dessa forma, um efectivo e consciente domínio da língua, determinante para o desenvolvimento das suas competências comunicativas e discursivas. Nas palavras de Óscar Lopes (1976: 377. Apud Rodrigues 1998: 154),

“a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa mesma língua [...] desde as simples padronizações fonéticas e flexionais [...] até às

definições da terminologia científica, ao formulário dos seus usos oficiais e à estilística do seu uso literário.”

No entanto, o carácter instrumental, orientado para a resolução de problemas linguísticos, que define a relação entre o sujeito e o conhecimento sobre a língua veiculado de forma preponderante nos textos programáticos é, no entender de Inês Duarte (1997: 73. Apud Barbeiro 1999: 98), insuficiente. Segundo a autora, para além do aperfeiçoamento do domínio do português padrão, da diversificação do uso da língua e da aprendizagem de línguas estrangeiras, importa, através do ensino da gramática, promover a auto-estima e a tolerância cultural e linguística dos alunos. Enquanto actividade de descoberta, o conhecimento da língua como algo que faz crucialmente parte do património genético humano, que utilizamos para exprimir o que pensamos, para comunicar com os outros com objectivos sociais, profissionais e afectivos, deverá ainda reflectir-se no desenvolvimento de métodos científicos e treino do pensamento analítico.

Com efeito, para além das dimensões enunciadas (instrumental, de afirmação de valores e cognitiva) é possível, de acordo com Luís Barbeiro (1999: 98), activar no contexto de ensino-aprendizagem do funcionamento da língua, a dimensão criativa, a dimensão pessoal e a dimensão discursiva:

“Tomando consciência das características da língua, o sujeito tem oportunidade de aceder, de forma reflectida, à dimensão criativa, imprimindo determinados traços aos objectos linguísticos. (...)

O facto de a língua existir enquanto objecto, enquanto sistema que se pode descrever e que é pertença de uma comunidade linguística, não pode fazer esquecer que a relação com a língua apresenta uma dimensão pessoal (...) nas escolhas que fazemos com objectivos estratégicos, (...) nas palavras e construções que privilegiamos, que evitamos, que nos atraem a atenção (...)

A consciência metalinguística activada nestas dimensões pode confluir (...) numa outra vertente: a dimensão discursiva (...) conjugando as características da língua de que o sujeito se torna consciente com as vivências em que se encontram mobilizadas”.

A activação das dimensões supracitadas verifica-se, segundo Barbeiro (1999: 98-101), através do desenvolvimento de um conjunto de tarefas metalinguísticas de *reconhecimento*, de *explicitação* e de *produção* que recaem sobre unidades gramaticais que vão da letra ao texto, passando pela palavra e pela frase.

Assim, a operação de *reconhecimento*, assenta na capacidade de identificação de um elemento linguístico, a partir da sua caracterização gramatical.

Por sua vez, a tarefa de *explicitação*, que pressupõe um domínio efectivo da nomenclatura gramatical, aponta para uma apresentação das características linguísticas de um dado elemento linguístico. Esta tarefa metalinguística traduz-se essencialmente em operações de classificação; explicitação do valor linguístico de determinada unidade linguística; justificação do uso de uma determinada unidade ou ainda de uma determinada classificação. Num nível mais avançado, pode ser solicitada a explicitação de regras, formulação de generalizações e explicação de processos linguísticos e discursivos.

A *produção* está intimamente ligada à dimensão instrumental e materializa-se num conjunto de solicitações do tipo “*escreve*” e “*transforma*”, seguidas de indicações metalinguísticas relativas às características das unidades linguísticas que se pretende que sejam produzidas.

Tomando como referência os pressupostos teóricos acima enunciados, procuraremos neste capítulo reflectir sobre o modo como os manuais escolares apresentam, organizam e articulam os conteúdos do domínio do Funcionamento da Língua, isto é, o modo como projectam a construção do conhecimento sobre a língua e que dimensões activam na construção desse conhecimento. Deter-nos-emos na análise das actividades propostas em seis manuais de Português para o Ensino Secundário, editados entre 2003 e 2006, no sentido de aferir os níveis de interacção e de abertura entre este domínio e os restantes domínios de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como a comunicação oral, a leitura ou a escrita, bem como entre o sujeito e a língua, enquanto objecto de reflexão e de análise.

Os critérios que assistiram à selecção dos manuais prenderam-se, por um lado, com a projecção editorial das empresas escolhidas e, por outro lado, com o intuito de aferir os níveis de progressão do conhecimento sistemático e reflexivo do funcionamento da língua no Ensino Secundário presentes numa mesma série de manuais de uma dada editora e em manuais diferentes de editoras várias, para os três anos do Ensino Secundário.

Deste modo, os **Manuais A, C e E** apresentam o mesmo título e pertencem à mesma editora, pelo que optámos por colocar em cada um deles, entre parêntesis, além do ano correspondente, a designação de **Série 1** (abreviadamente, **S. 1**). Os **Manuais B, D e F**, para os 10º, 11º e 12º anos, respectivamente, pertencem a editoras diversas e integram a **Série 2** (abreviadamente, **S. 2**).

Assim, no que diz respeito ao 10º ano, foram escolhidos os seguintes manuais: *Entre Margens – Português 10º ano*, da Porto Editora, que designámos por **Manual A (10 S. 1)** e

Língua Portuguesa 10º ano – Dimensões da Palavra, da Constância Editores, designado por **Manual B (10 S. 2)**. Relativamente ao 11º ano, utilizámos os manuais **Entre Margens – Português 11º ano**, da Porto Editora, **Manual C (11 S. 1)**, e **Página Seguinte – Português 11º ano**, da Texto Editores, **Manual D (11 S. 2)**. Finalmente, para o 12º ano, seleccionámos **Entre Margens – Português 11º ano**, da Porto Editora, **Manual E (12 S. 1)** e **Português 12º ano / Ensino Secundário**, da Lisboa Editora, **Manual F (12 S. 2)**.

3. Breve caracterização dos manuais escolares seleccionados

3.1. Manuais da primeira série A (10 S. 1); C (11 S. 1); E (12 S. 1)

Os manuais da primeira série (S. 1), com o título comum **Entre Margens**, editados pela Porto Editora, apresentam uma estrutura idêntica para 10º, 11º e 12º anos. Organizam-se em cinco *Sequências de ensino-aprendizagem*, de acordo com o respectivo programa da disciplina, tendo em comum uma sequência prévia intitulada – *Reflexões sobre a língua portuguesa* e, no final, um *Bloco Informativo*, seguido de um *Glossário de termos linguísticos e literários*.

Cada uma das cinco *Sequências de ensino-aprendizagem* está organizada em três partes: **Contextos**, **Textos** e **Pretextos**, rematando com uma *Ficha de Auto-avaliação*. As diferentes competências nucleares surgem sob as designações: *Ler*; *Compreender*; *Falar*; *Ouvir*; *Oficina de escrita*; *Funcionamento da Língua*.

Na sequência *Reflexões sobre a língua portuguesa* predominam textos e actividades que abordam as especificidades da língua portuguesa, a sua origem e evolução, o seu papel no mundo. O *Bloco Informativo* é composto por um conjunto de *Fichas [in] formativas* nas quais os alunos podem exercitar o treino e a verificação dos seus conhecimentos acerca de itens como os diferentes modelos de escrita, a sintaxe, a morfologia, aspectos da semântica lexical e frásica, bem como da pragmática e linguística textual.

3.2. Manuais da segunda série B (10 S. 2); D (11 S. 2); F (12 S. 2)

Os manuais da segunda série (S. 2) pertencem a editoras distintas – Constância, Texto Editores e Lisboa Editora, intitulando-se, respectivamente, **Dimensões da palavra**, **Página Seguinte** e **Antologia**.

Começando pelo **Manual B (10 S. 2) – Dimensões da palavra – 10º ano**, apresenta um *Módulo inicial*, no qual se propõe uma série de actividades de *Diagnóstico das competências de comunicação: linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica*, seguido de cinco *Sequências de ensino-aprendizagem* introduzidas pelos Objectivos, os Conteúdos, as Competências visadas, as Sugestões de actividades e a Avaliação, conforme são enunciados no texto programático. São ainda dadas algumas sugestões em cada uma das *Sequências de ensino-aprendizagem* sobre *Bibliografia* e *Sites* a consultar. Em todas as sequências está presente, no final, um *Teste de Avaliação*.

As diferentes competências nucleares surgem sob diferentes designações como *Compreensão da mensagem; Análise de texto, Funcionamento da língua, Produção escrita; Oficina da palavra (leitura, oralidade e escrita)*.

O **Manual D (11 S. 2) Página Seguinte, 11º ano**, começa por propor um momento para *Reflectir/Relembrar* que consiste numa breve recuperação de conhecimentos, ao qual se seguem cinco *Sequências de ensino-aprendizagem* dando cumprimento às propostas de Gestão do Programa, apresentadas no texto programático da disciplina de Português. No fim do manual surge uma secção intitulada *Informação* que inclui uma pequena enciclopédia literária e que se destina à aquisição de conhecimentos nos domínios da dinâmica da língua, semântica da língua, funcionamento da língua, técnicas de construção de texto, tipologias textuais. São ainda disponibilizados uma série de *Fichas*, como por exemplo, Modelo de Contrato de leitura ou Modelo de Relatório de visita de estudo. Ao nível da bibliografia, para além das referências gerais que incluem dicionários de língua e de literatura portuguesas, são sugeridos alguns títulos para cada uma das *Sequências de ensino-aprendizagem*. Sobre a *Internet*, enquanto repositório de informação essencial, acessível e prático, são dados alguns conselhos que visam a sua correcta utilização.

Em cada uma das *Sequências de ensino-aprendizagem* podemos encontrar as seguintes rubricas: a) *Previamente* – antecede cada conteúdo, destina-se a motivar, reflectir e adquirir conhecimentos e pode apresentar imagens, textos, verbetes de dicionário, definições, biografias, cronologias; b) *Aprender* – conjunto de textos de carácter informativo acerca da estrutura e características do discurso das diferentes tipologias textuais, bem como esquemas auxiliares de análise; c) *Leitura* – selecção de textos (literários e não literários), propostos pelo programa, e respectiva exploração através de questões conducentes à compreensão do texto, reflexão sobre segmentos textuais e apreciação estética e também sobre aspectos relacionados com morfologia, sintaxe, fonética, semântica, por exemplo. São também sugeridas actividades no domínio da escrita (resumo, síntese, exposição, etc.), e da oralidade

(exposição oral, debate, etc.); d) *Saber mais...* – conjunto de textos de análise literária para complementar e aprofundar o estudo das diversas matérias; e) *A propósito...* - textos para reflexão, a propósito da temática em estudo; f) *Ficha formativa* – dedicada à aplicação dos conhecimentos adquiridos e preparação para a avaliação sumativa; g) *Oficina de escrita* – sugestões de trabalhos práticos no domínio da escrita.

O Manual F (12 S. 2) intitulado *Antologia, 12º ano*, quanto à sua estrutura interna, ao contrário dos restantes, está organizado não em cinco, mas em quatro *Sequências de ensino-aprendizagem*. As actividades correspondentes ao desenvolvimento das competências nucleares consignadas no programa de Português para o Ensino Secundário aparecem neste manual sob as seguintes designações: “Ler”, “Ler/Analisar”, “Ler e comparar”, “Ler imagem”, “Criar”, “Ouvir”, “Falar/debater”, “Escrever”, “Pesquisar”, “Tratar informação”.

Para além dos trechos das obras do programa seleccionados para uma leitura crítica e analítica, o aluno terá também ao seu dispor, na rubrica *Documentos de referência*, informação sistematizada em textos teóricos de apoio e um *Glossário* com as noções essenciais de aprendizagem. Na secção *Para ir lendo/ vendo/ ouvindo* são apresentadas obras de literatura, nacional e universal, e de outras áreas da cultura, para promover o interesse e o gosto pela leitura. No final de cada *Sequência de ensino-aprendizagem* é reservada uma página onde o aluno poderá fazer os seus *Registos de escrita*, anotando citações marcantes, uma página ou um texto de que tenha gostado muito, ou o seu melhor texto.

4. Metodologia de análise dos manuais escolares

No que diz respeito à metodologia adoptada, começámos por fazer, no conjunto dos seis manuais em análise, o levantamento da frequência das tarefas metalinguísticas de *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*. Numa segunda fase, tomando ainda como referência o conjunto dos seis manuais referidos, procurámos aferir a frequência de cada uma das tarefas metalinguísticas já citadas no âmbito das diferentes Competências Nucleares – Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita e Funcionamento da Língua. Em ambos os momentos da análise pretendemos dar conta das variações existentes nos diferentes manuais, relativas quer a um mesmo ano de escolaridade quer a anos de escolaridade diferenciados.

Numa terceira etapa, atendendo ao nível de ensino sobre o qual recai este estudo – Ensino Secundário – foi nosso objectivo verificar o nível de incidência da tarefa metalinguística de *explicitação*, primeiro nos manuais da primeira série e, de seguida, nos

manuals da segunda série. Pretendemos com este exercício analisar numa perspectiva comparativa o grau de evolução evidenciado ao longo dos três anos de escolaridade deste ciclo de ensino neste domínio.

De seguida, tomando como referência o conjunto dos seis manuais escolhidos, detivemo-nos na natureza das unidades linguísticas sobre as quais incidem as tarefas metalinguísticas de *reconhecimento*, *produção* e de *explicitação*.

Finalmente, numa tentativa de aprofundamento da nossa análise, propusemo-nos verificar a incidência da tarefa metalinguística de *produção* na activação de algumas dimensões como a **Dimensão Criativa**, a **Dimensão Discursiva** e a **Dimensão de Desenvolvimento de valores**.

Descrita a metodologia seguida na análise realizada, passamos a apresentar os resultados obtidos.

Resultados

Quadro nº 1 – Tarefas metalinguísticas de *reconhecimento*, *produção* e *explicitação* nos manuais da primeira e da segunda série.

Manuais Tarefas metalinguísticas	A (10 S.1)	B (10 S. 2)	C (11 S.1)	D (11 S.2)	E (12 S. 1)	F (12 S.2)
Reconhecimento	121	26	84	47	78	6
Produção	68	19	43	25	66	4
Explicitação	100	90	93	197	128	36

Ao analisarmos a frequência das actividades de *reconhecimento* podemos concluir que os manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)** são os que apresentam um número mais elevado de ocorrências, salientando-se, contudo, que essa frequência tende a diminuir, ainda que de forma ténue, ao longo dos três anos de escolaridade do Ensino Secundário. Esta tendência é secundada pelos manuais da segunda série, **Manual B (10 S. 2)**, **Manual D (11 S. 2)** e **Manual F (12 S. 2)**, verificando-se uma acentuada diminuição da frequência deste tipo de actividades na passagem para o 12º ano de escolaridade.

No domínio das tarefas metalinguísticas de *produção*, podemos atestar que continuam a ser os manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)** a apresentar um nível mais significativo de frequência deste tipo de actividades, verificando-se um ligeiro decréscimo de frequência no 11º ano de escolaridade. No que respeita aos manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)**, **Manual D (11 S.2)** e **Manual F (12 S. 2)**, podemos dar conta de um ligeiro aumento de frequência na passagem do 10º para o

11º ano e, mais uma vez, à semelhança do que se verificou relativamente às actividades de **reconhecimento**, uma notória redução do número de ocorrências de actividades de **produção**, no 12º ano de escolaridade.

No campo da **explicitação** assistimos a um equilíbrio no número de propostas feitas nesta área apresentadas pelos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, com um aumento de frequência, ainda que pouco significativo, no 12º ano de escolaridade. No conjunto dos manuais da segunda série, **Manual B (10 S. 2)**, **Manual D (11 S. 2)** e **Manual F (12 S. 2)** destaca-se, em termos comparativos com os restantes da mesma série, o **Manual F (12 S. 2)**, pelo número reduzido de propostas de actividades que contemplem a tarefa metalinguística de **explicitação**.

Se atentarmos numa leitura do **Quadro nº 1** que observe a frequência das diferentes tarefas em cada um dos manuais, podemos verificar que, com excepção do **Manual A (10 S. 1)**, é a tarefa metalinguística de **explicitação** que sobrevém mais vezes, com 644 ocorrências, seguida da tarefa de **reconhecimento**, com 362 ocorrências e, finalmente, a tarefa de **produção** com um total de 225 ocorrências.

Quadro nº 2 – Frequência da tarefa metalinguística de *reconhecimento* nas diferentes competências nucleares.

Tarefa metalinguística	Reconhecimento					
Manuais Competências Nucleares	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S.1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Compreensão oral	4	—	—	—	—	—
Expressão oral	—	—	—	—	—	—
Compreensão escrita	75	13	51	27	28	6
Expressão escrita	1	—	1	—	—	—
Funcionamento da língua	41	13	32	20	50	—

A leitura do **Quadro nº2** conduz-nos a duas conclusões. Por um lado, permite-nos aferir da intenção gorada de uma maior valorização do conhecimento metalinguístico enquanto objecto de estudo específico da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário. Por outro lado, contrariando as orientações metodológicas dos textos programáticos⁴⁸, evidencia a dificuldade de operacionalizar a articulação desse conhecimento

⁴⁸ “Lendo e ouvindo, numa atitude activa de reflexão, compreende-se como pode desenvolver-se um raciocínio, estabelecer um ponto de vista, informar, narrar, descrever, persuadir. Escrevendo ou falando, pondo a língua em acto (actos de fala), é-se obrigado a organizar o pensamento, a concatenar as ideias, a seleccionar o material a utilizar para produzir um enunciado em que, com eficácia, se expressem intenções, atitudes críticas, pontos de vista.” (ME/DES 1997: 31, 95)

explícito ao desenvolvimento integrado das competências linguísticas transversais e instrumentais que visam melhorar a competência comunicativa e discursiva dos aprendentes.

Com efeito, é no domínio da Compreensão Escrita que se podem encontrar mais ocorrências, num total de 200, para apenas 156 no domínio do Funcionamento da Língua.

Destaque-se que cerca de 70% do número dessas actividades se concentra nos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**

A título ilustrativo, passamos a transcrever alguns exemplos das actividades propostas:

Exemplo A “A **ironia** é um recurso muito utilizado pelo autor nos argumentos que utiliza para sustentar a sua tese: “*A televisão anda a assassinar a Língua Portuguesa.*” Salienta as passagens do texto onde este recurso é mais evidente.” (Manual A (10 S. 1): 23)

Exemplo B “ Na segunda estrofe, observa-se uma mudança de focalização. Aponta a perífrase que identifica o novo sujeito gramatical.” (Manual E (12 S. 1): 31)

Exemplo C “Faça o levantamento dos recursos estilísticos que contribuem para o retrato da figura feminina.” (Manual B (10 S. 2): 130)

Quadro nº 3 – Frequência da tarefa metalinguística de ***produção*** nas diferentes competências nucleares.

Tarefa metalinguística	Produção					
Manuais Competências Nucleares	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S.1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Compreensão oral	3	—	1	—	—	—
Expressão oral	—	1	2	—	—	2
Compreensão escrita	22	8	8	9	10	—
Expressão escrita	8	9	3	3	3	2
Funcionamento da língua	35	1	29	13	53	—

No que diz respeito à tarefa metalinguística de ***produção***, aparece-nos esparsamente distribuída pelas diferentes Competências Nucleares, reiterando a tendência do **Quadro nº 2** no que se refere a uma maior incidência nos domínios do Funcionamento da Língua e da Compreensão Escrita, nos quais o número de actividades propostas é, respectivamente, 131 e 57.

De salientar que, mais uma vez, cabe aos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, a primazia dos números. Assim, das 131 actividades no âmbito do Funcionamento da Língua, 117 registam-se nos manuais da primeira

série; enquanto das 57 actividades a desenvolver no contexto da Compreensão Escrita, 40 são da responsabilidade desta série de manuais.

Sendo a tarefa metalinguística de **produção** a menos explorada pelos manuais em análise, é curioso notar que, ainda que de modo pouco expressivo, esta se estende a áreas como a Expressão Escrita, a Expressão Oral e a Compreensão Oral e se traduz em actividades como aquelas que passamos a transcrever:

Exemplo A “A partir do latim *lact(i)*, *lact(o)*- formaram-se muitas palavras em português que exprimem a ideia de leite. Constrói uma família de palavras com, pelo menos, sete vocábulos.” (Manual A (10 S. 1): 20)

Exemplo B “Construa duas frases em que a palavra “margem” apareça com valor polissémico diferente.” (Manual B (10 S. 2): 129)

Exemplo C “Prepare a leitura em voz alta do poema, de modo a destacar as anáforas que compõem determinadas cambiantes do ritmo: encantamento, imploração, oração, litania.” (Manual F (12 S. 2): 148)

Quadro nº 4 – Frequência da tarefa metalinguística de ***explicitação*** nas diferentes competências nucleares.

Tarefa metalinguística	Explicitação					
Manuais Competências Nucleares	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S.1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Compreensão oral	—	—	—	—	—	—
Expressão oral	—	—	1	—	—	—
Compreensão escrita	56	24	42	87	83	36
Expressão escrita	1	1	—	—	—	—
Funcionamento da língua	43	65	50	110	45	—

A tarefa metalinguística de ***explicitação*** distribui-se de uma forma quase equitativa pelas duas competências nucleares da Compreensão Escrita e do Funcionamento da Língua, num total de 328 e 313 ocorrências, respectivamente. É de referir que, ao contrário do que se tem vindo a verificar, a discrepância no número de ocorrências entre as duas séries de manuais não é tão evidente. Como se pode constatar, 181 das 328 actividades que visam a ***explicitação*** no domínio da Compreensão Escrita podem ser encontradas nos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**. No entanto, é no conjunto dos manuais da segunda série, **Manual B (10 S. 2)** **Manual D (11 S. 2)** e

Manual F (12 S. 2), que se encontram 175 das 313 de actividades relativas à ***explicitação*** no domínio do Funcionamento da Língua.

Quadro nº 5 – Incidência da *explicitação* nos manuais da primeira série.

Operações \ Manuais	A (10 S. 1)	C (11 S. 1)	E (12 S. 1)
Classificação	35% (35)	39.7% (37)	38.2% (49)
Valor	27% (27)	22.5% (21)	21% (27)
Justificação	6% (6)	9.6% (9)	14% (18)
Regras	4% (4)	0% (0)	1.5% (2)
Generalização	5% (5)	3.2% (3)	0% (0)
Explicação	23% (23)	24.7% (23)	25% (32)

A explicitação das características linguísticas de um dado elemento linguístico incide, como podemos constatar pela leitura do **Quadro nº 5**, em operações de natureza classificatória, que detêm uma média de 37.6% no conjunto dos três manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**. Seguem-se, por ordem de incidência, as operações que apontam para a explicação de processos linguísticos e discursivos com a média de 24.2 pontos percentuais. As actividades que solicitam a explicitação do valor linguístico de determinada unidade ou relação linguística situam-se na ordem dos 23.5%. Com valores médios bastante mais baixos surgem as operações que pressupõem a justificação do uso de uma determinada unidade ou ainda de uma determinada classificação, com apenas 9.8%. A explicitação de regras e a formulação de generalizações apresentam as inexpressivas médias de 1.8% e 2.7%, respectivamente.

Quadro nº 6 – Incidência da *explicitação* nos manuais da segunda série.

Operações \ Manuais	B (10 S. 2)	D (11 S. 2)	F (12 S. 2)
Classificação	68.8% (62)	49.7% (98)	19.4% (7)
Valor	3.3% (3)	21.8% (43)	33.3% (12)
Justificação	7.7% (7)	11% (22)	8.3% (3)
Regras	0% (0)	0.5% (1)	0% (0)
Generalização	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Explicação	20% (18)	16.7% (33)	38.8% (14)

O conjunto dos três manuais que constituem a segunda série, **Manual B (10 S. 2)**, **Manual D (11 S. 2)** e **Manual F (12 S. 2)**, apresentam valores muito aproximados aos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**. Assim, os valores médios referentes às operações de classificação tendem a ser os mais expressivos, situando-se nos 45%. A explicação de processos linguísticos e discursivos detém um valor médio de 25%; enquanto a explicitação do valor linguístico de determinada unidade ou relação linguística, bem como a justificação do uso de uma determinada unidade linguística ou ainda de uma determinada classificação não ultrapassam os 19 e os 9 pontos percentuais, respectivamente. É, mais uma vez, no âmbito da explicitação de regras e formulação de generalizações, que se evidenciam maiores constrangimentos, como se pode inferir da média de 0% de ocorrências.

Quadro nº 7 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de *reconhecimento*.

Manuais Unidades Linguísticas	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S. 1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Letra/Som	—	—	—	—	—	—
Palavra	64	18	38	18	42	2
Frase	19	—	24	9	20	—
Texto	38	8	22	20	16	4

Conforme podemos constatar pela leitura dos dados presentes no **Quadro nº 7**, as actividades de *reconhecimento* propostas no conjunto dos manuais que constituíram o nosso *corpus* de análise recaem maioritariamente sobre as unidades linguísticas **palavra** e **texto**. Realce-se a inexistência de quaisquer actividades relativas à **letra/som**, não obstante os textos programáticos preverem níveis de reflexão ao nível da Fonética, da Fonologia e da Prosódia, com a exploração de itens que vão desde a identificação, classificação e articulação dos sons da língua, passando pelas propriedades prosódicas. Deste modo, o número de actividades que se prendem com a **palavra** somam um total de 182, seguidas pelas actividades que incidem sobre unidades textuais em número de 108. Em terceiro lugar, surgem as actividades relacionadas com a **frase** propriamente dita, num conjunto de 72. Continuam a ser os manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, a deter o maior número de actividades, numa relação de 80% para 20%, nos manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)**, **Manual D (11 S.2)** e **Manual F (12 S. 2)**.

Constituem exemplos deste tipo de actividades:

Exemplo A “Identifique os verbos que neste texto são capazes de exprimir actos ilocutórios.” (Manual B (10 S. 2): 38)

Exemplo B “Faça o levantamento dos determinantes e dos adjectivos presentes no poema.” (Manual B (10 S. 2): 80)

Exemplo C “Proceda ao levantamento de expressões do texto demonstrativas dos registos diferentes (de reflexão, irónicos, dialogais) do discurso do narrador.” (Manual F (12 S. 2): 234)

Quadro nº 8 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de *produção*.

Manuais Unidades Linguísticas	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S. 1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Letra/Som	—	1	—	—	—	—
Palavra	27	9	8	19	27	2
Frase	19	4	18	2	23	—
Texto	22	5	17	4	16	2

Ainda que em menor número do que as actividades de *reconhecimento* abordadas no **Quadro nº 7**, a incidência da tarefa metalinguística de *produção* volta a fazer-se sentir, como é possível ler no **Quadro nº 8**, ao nível de unidades linguísticas como a **palavra**, com um total de 92 actividades. A **frase** e o **texto** somam um total de 66 actividades cada. Os manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, mantêm a liderança quanto ao número de actividades propostas, número esse que representa 80% do total das actividades contabilizadas nos manuais em estudo.

O recurso a unidades textuais surge, por regra, associado a actividades de reescrita de texto com alterações ao nível da pontuação, como por exemplo: “Pontua o texto com base nos teus conhecimentos sobre o valor da pontuação na estruturação do discurso” (Manual D (11S. 2): 91).

É igualmente frequente a solicitação de reformulação do discurso directo para o discurso indirecto e vice-versa: “Relê o excerto da carta que relata a conversa tida durante a ceia de Natal e reescreve o diálogo entre Xana e o narrador, respeitando as regras formais do discurso directo.” Manual A (10 S. 1): 114)

A produção textual, ainda que por vezes apenas ao nível da **frase**, em articulação com determinadas características linguísticas que se pretendem exercitar, também pode ser documentada através de exemplos como os que se seguem:

Exemplo A "Refaz, de forma simplificada o percurso do narrador dentro da Conservatória. Não te esqueças de marcar bem, recorrendo a **conectores discursivos**, as diferentes sequências do texto que vais elaborar." (Manual A (10 S. 1): 59)

Exemplo B "Reescreve a frase *Oh! Se houvera uma Rémora na terra que tivesse tanta força como a do mar, que menos perigos haveria na vida e que menos naufrágios no mundo!*, apresentando a acção como real e actual." (Manual D (11 S. 2): 72)

Exemplo C "Dentro deste contexto de aconselhamento a quem lê um folheto informativo de um medicamento, redige três frases no mesmo modo verbal na forma negativa." (Manual A (10 S. 1): 20)

Exemplo D "Considere as duas frases que se seguem. Construa uma frase complexa que estabeleça uma comparação. *A mentira merece o castigo. A sinceridade merece o perdão.*" (Manual B (10 S. 2): 106)

Quadro nº 9 – Unidades linguísticas sobre as quais incide a tarefa metalinguística de *explicitação*.

Manuais Unidades Linguísticas	A (10 S. 1)	B (10 S. 2)	C (11 S. 1)	D (11 S. 2)	E (12 S. 1)	F (12 S. 2)
Letra/Som	—	3	3	—	1	—
Palavra	62	44	42	94	50	7
Frase	11	21	32	57	35	6
Texto	27	22	16	46	42	23

A tarefa metalinguística de *explicitação*, como já afirmámos no decorrer deste trabalho, foi aquela que mais atenção recebeu por parte dos autores dos manuais que nos propusemos analisar. A esta evidência, facilmente comprovada pela análise que temos empreendido ao longo deste capítulo, associa-se outra não menos relevante que a leitura dos dados presentes no **Quadro nº 9** vem validar – a incidência das actividades de *explicitação*, à semelhança do que se verificou com as actividades de *reconhecimento* e de *produção*, centra-se preferencialmente no domínio da unidade linguística da **palavra**. Consideravelmente aquém das 299 actividades reservadas à **palavra**, o **texto** e a **frase** apresentam, por ordem de referência, 176 e 162 actividades. A fraca expressividade das actividades dedicadas à unidade linguística **Letra/Som**, traduzidas no modesto número de 7 propostas, volta a ser evidente.

Contrariando a propensão evidenciada pelos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, em deter o maior número das actividades propostas, verifica-se, no caso concreto da tarefa metalinguística de *explicitação*, um manifesto equilíbrio relativamente aos manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)** **Manual**

D (11 S.2) e **Manual F (12 S. 2)**, que detêm uma média aproximada de 50% do total das actividades propostas.

Com carácter meramente ilustrativo, passamos a transcrever alguns exemplos de actividades que visam a ***explicitação***.

Exemplo A “Quando olhas para a mancha gráfica do texto, destaca-se uma frase interrogativa. Justifica o recurso ao uso de maiúsculas nessa pergunta.” (Manual C (11 S. 1): 25)

Exemplo B “Explicita o significado do prefixo *re* em “reformulação”, “requalificar” e “reeditar”. (Manual D (11 S. 2): 23)

Exemplo C “Observa as frases seguintes e enuncia as duas regras de concordância verbal que os exemplos ilustram.” (Manual E (12 S. 1): 293)

Exemplo D “Refira os efeitos produzidos pelos traços do discurso oral presentes no poema.” (Manual F (12 S. 2): 121)

Quadro nº 10 – Incidência da *produção* nos manuais da primeira série na activação das dimensões: a) **Desenvolvimento de valores**; b) **Criativa** e c) **Discursiva**.

Manuais Dimensões	A (10 S.1)	C (11 S. 1)	E (12 S. 1)
Desenvolvimento de valores	2.9% (2)	2.3% (1)	1.5% (1)
Criativa	7.3% (5)	0% (0)	6% (4)
Discursiva	7.3.% (5)	2.3% (1)	3% (2)

Quadro nº 11 – Incidência da *produção* nos manuais da segunda série na activação das dimensões: a) **Desenvolvimento de valores**; b) **Criativa** e c) **Discursiva**.

Manuais Dimensões	B (10 S. 2)	D (11 S. 2)	F (12 S. 2)
Desenvolvimento de valores	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Criativa	31.5% (6)	0% (0)	0% (0)
Discursiva	15.7% (3)	0% (0)	0% (0)

Os dados recolhidos e apresentados no **Quadro nº 10** e no **Quadro nº 11** procuram dar conta da relevância que outras dimensões, que não a dimensão relativa ao conhecimento

sobre a língua, assumem no conjunto de manuais de língua portuguesa que tem constituído o nosso *corpus* de análise.

Tomando como ponto de partida a tarefa metalinguística de **produção**, procurámos aferir da incidência de actividades que activam a **Dimensão do Desenvolvimento de valores, a Dimensão criativa e a Dimensão discursiva**.

No que à **Dimensão do Desenvolvimento de Valores** diz respeito e considerando que a consciência por parte do discente da variedade linguística, que vai para além do português padrão e do português europeu, se constitui como uma forma de descoberta e de enriquecimento de si próprio, através do conhecimento do outro, parece-nos, de acordo com os números, que os manuais se encontram muito aquém deste propósito, ficando-se por actividades como: “Reúne as palavras/expressões do português do Brasil que encontre, considerando os planos morfosintácticos, ortográfico e lexical, e reescreve-as em português de Portugal.” (Manual E (12 S. 1): 15)

Com efeito, os manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, apresentam valores que não ultrapassam a média dos 2%; enquanto os manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)**, **Manual D (11 S.2)** e **Manual F (12 S. 2)**, simplesmente não apresentam uma única actividade que promova o desenvolvimento comunicativo ou a tolerância cultural e linguística.

A **Dimensão criativa** que visa, em essência, a produção de unidades textuais com fins expressivos e comunicativos a partir das características linguísticas, também apresenta números pouco expressivos – uma média de 4.4% nos manuais da primeira série, **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**, e 10.5% nos manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)**, **Manual D (11 S.2)** e **Manual F (12 S. 2)**. A activação desta dimensão reveste-se de um carácter essencialmente lúdico em que a análise e a reflexão sobre as características das unidades linguísticas em causa surgem dissociadas, e traduz-se em actividades como as que a seguir se apresentam.

Exemplo A “Também tu podes brincar com as palavras, criar ‘brincadeiras’. O que te propomos é uma espécie de jogo que pode ser realizado individualmente ou em grupo. Escolhe um tema, faz uma lista de vocabulário relativo ao tema seleccionado (campo lexical) e vai combinando sílabas de duas ou mais palavras diferentes. No fim, define cada uma das palavras criadas tal como elas poderiam aparecer num dicionário.” (Manual A (10 S. 1): 28)

Exemplo B “Jogos poéticos: a) Associando 10 nomes, 10 verbos, 10 adjetivos (podendo utilizar artigos, preposições e variações em género, número, modo, tempo e pessoa...); b) Com uma ou duas letras que se repetem, privilegiando as aliterações (por

exemplo o /v/; c) Associando palavras que rimam (mesmo no interior do texto); d) A partir de três palavras que possam, no jogo dos sentidos, remeter para um campo semântico (por exemplo, com as palavras terra, água, céu; ou flores, alegria...).” (Manual B (S. 2): 145)

Neste último exemplo, assistimos à proposta de produção de um conjunto de unidades textuais cujo ponto de partida assenta em determinadas características linguísticas. No entanto, apesar de o sujeito aprendente ser convocado a tomar consciência das unidades linguísticas e respectivas características, não se estabelece uma ligação efectiva ao domínio do funcionamento da língua e, por essa via, à construção de um saber reflexivo sobre a mesma.

A **Dimensão discursiva** possibilita que o sujeito seja capaz de estruturar um discurso sobre a língua, bem como sobre a utilização que dela faz. Esta capacidade complexifica-se de acordo com o nível de escolaridade, permitindo ao aprendente aceder de forma progressiva a níveis de generalização e formulação explícita de regras do funcionamento do sistema linguístico. Para que tal se verifique, é necessário que sejam criadas as condições de carácter pedagógico que incentivem os alunos a falar acerca da língua, isto é, a emitir juízos de valor assentes em conhecimentos de ordem linguística, a debater diferentes possibilidades de construção textual, propondo soluções de melhoramento ao nível morfossintáctico, por exemplo.

Em suma, com a activação desta dimensão prorroga-se a competência do aluno no que diz respeito à fundamentação de uma determinada construção textual, assente em critérios relacionados, por um lado, com características linguísticas e, por outro, com a respectiva adequação às diferentes situações de comunicação.

No entanto, e apesar do nível de escolaridade a que nos reportamos no nosso trabalho, os dados recolhidos permitem-nos concluir que esta dimensão, à semelhança das duas anteriores, não mereceu grande atenção por parte dos autores dos manuais que seleccionámos para a nossa análise. Ainda assim, quer os manuais da primeira série **Manual A (10 S. 1)**, **Manual C (11 S. 1)** e **Manual E (12 S. 1)**; quer os manuais da segunda série, **Manual B (10 S.2)**, **Manual D (11 S.2)** e **Manual F (12 S. 2)**, apresentam resultados bastante semelhantes, rondando a média dos 5% em cada série.

Não obstante a reduzida incidência de actividades de **produção** capazes de promover a activação da **Dimensão discursiva**, cremos ser pertinente dar alguns exemplos das propostas apresentadas.

Exemplo A “Aos dois parágrafos seguintes do mesmo discurso, retirámos toda a pontuação. Lê-os em silêncio e procura entender o seu sentido, de seguida, pontua-os e justifica as escolhas que fizeste.” (Manual E (12 S. 1): 16)

Exemplo B “Consulta a ficha [in]formativa nº 3 e analisa os *slogans/títulos* dos anúncios que o teu (tua) professor (a) irá projectar. Discute com os teus colegas os processos linguísticos aí utilizados para prender a atenção dos destinatários.” (Manual C (11 S. 1): 67)

Em consonância com os resultados obtidos, podemos apresentar, em síntese, algumas conclusões relevantes.

Deste modo, cabe-nos referir que a tarefa metalinguística de **explicitação** prevalece de forma significativa no conjunto dos manuais em análise, em detrimento das tarefas metalinguísticas de **reconhecimento** e de **produção**.

No que concerne à articulação do conhecimento explícito da língua ao desenvolvimento integrado das competências linguísticas transversais e instrumentais que visam melhorar a competência comunicativa e discursiva dos aprendentes, predominam sugestões de actividades no âmbito da **Compreensão escrita**, integradas ou decorrentes de questionários de leitura e/ou de interpretação. No domínio do **Funcionamento da língua**, propriamente dito, os níveis e processos de operacionalização não diferem muito, sendo observável uma preferência por actividades que apontam para o reconhecimento ou para a explicitação de características de unidades linguísticas como a **palavra** e a **frase**, por regra, centradas em aspectos morfológicos, sintácticos e lexicais. Neste contexto, as operações de **classificação** são as mais visadas, enquanto as sugestões de **explicitação de regras gramaticais** e a **formulação de generalizações** ocorrem num grau consideravelmente inferior.

Assim, a selecção de conteúdos gramaticais, a sua estruturação e apresentação, bem como as orientações metodológicas apontadas para a sua aquisição seguem um padrão muito semelhante nas duas séries de manuais, não sendo possível observar uma verdadeira dinâmica de progressão⁴⁹ no que diz respeito à estruturação do pensamento e sistematização do conhecimento linguístico.

Acresce ainda referir que a activação de dimensões como **Desenvolvimento de valores**, **Criativa** e **Discursiva** promovidas por sugestões de **produção** tem uma relevância pouco expressiva nos manuais estudados, facto que corrobora o carácter fechado do domínio do conhecimento explícito do funcionamento da língua que, de acordo com Sousa (1993. Apud Barreiro 1999: 95),

⁴⁹ Entenda-se o conceito de *progressão* no sentido que dela nos dá Amor (1997: 55) – aquela que respeita à selecção e à forma de ordenação temporal (sequencialização) de categorias balizadoras do ensino-aprendizagem, qualquer que seja o plano da língua em que as mesmas se situem.

“tem como objecto um conjunto finito de entidades definíveis, subordinadas a princípios que se constituem num também número finito de regras, e caracteriza-se por uma metalinguagem especializada que a desenha como entidade autotélica e intransitiva.”

CONCLUSÃO

A adesão de Portugal, em 1986, à Comunidade Económica Europeia impôs ao país o compromisso de um desenvolvimento sustentado e de uma reforma social que preconizava, entre outros objectivos, a democratização da educação e do ensino. Este imperativo conduziu a uma inevitável reforma do sistema educativo que estabelecia como prioridades fundamentais: i) a optimização dos recursos materiais e humanos, ii) a inovação das metodologias pedagógicas, iii) o investimento na formação dos agentes educativos, iv) o aperfeiçoamento dos programas de ensino. Pretendia-se, desta forma, erradicar o analfabetismo, reduzir as elevadas taxas de abandono e de insucesso escolar, educar para a vida activa e para a cidadania, em suma, promover a elevação educativa de toda a população, através de um ensino de qualidade.

Este desígnio nacional fez com que, ao longo das últimas duas décadas, o sistema educativo português fosse palco de uma sucessão de reformas curriculares em todos os níveis de ensino, dos quais salientamos o Ensino Secundário. As principais transformações verificadas decorreram do aumento e da heterogeneidade da população escolar, que a democratização do sistema gerara. O Ensino Secundário, destinado a elites, na sua vertente liceal, transforma-se num ensino de massas, provocando significativas dificuldades na gestão e integração de um universo de alunos com características tão variadas.

O crescimento do nível de vida das populações e o inevitável aumento das expectativas de ascensão social, aliados ao descrédito em relação aos cursos técnicos de nível intermédio, estimularam o prosseguimento de estudos, com o objectivo de garantir melhores qualificações académicas e um acesso mais célere a um mercado de trabalho com níveis de exigência cada vez mais elevados.

Com o propósito de travar o enorme afluxo ao nível superior que a unificação do ensino liceal e do ensino técnico-profissional, por um lado, e o aumento da oferta do ensino superior privado, por outro, tinham provocado, procuraram-se criar alternativas credíveis através, por exemplo, da criação dos Cursos Tecnológicos, com o intuito de proporcionar contextos formativos onde fosse possível adquirir as competências transversais que a nova economia tanto reclamava.

Apesar dos esforços desenvolvidos, persistiram elevadas taxas de insucesso na frequência desses cursos que, encarados como versões simplificadas dos Cursos Gerais, tendiam a tornar-se em formações de segunda oportunidade para aqueles que revelavam

maiores dificuldades de aprendizagem, provinham de meios sociais mais desfavorecidos e procuravam uma via mais rápida de ingresso na vida profissional.

A indefinição que passou a caracterizar o Ensino Secundário determinou uma redefinição de objectivos para este nível de escolaridade que deixara de ser sinónimo de qualificação profissional e de um nível cultural particular, graças à natureza altamente académica dos conteúdos programáticos da generalidade das disciplinas, aos programas de ensino demasiado extensos e, consequentemente inexecutáveis, ao carácter vago de alguns percursos educativos e formativos.

Tendo em conta este cenário, as sucessivas revisões curriculares dos últimos vinte anos anunciaram, nas suas intenções, reger-se por princípios como a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino, promovendo, para tal, uma oferta educativa e formativa diversificada e equilibrada. Tomando como referência a missão educacional e instrucional da escola, cada vez mais regida por critérios de eficiência, eficácia e qualidade, bem como as exigências de competitividade que imperavam no mercado de trabalho, almejava-se a educação e a formação de uma sociedade à altura de protagonizar o desafio de modernização que a nova condição de cidadãos europeus nos impunha.

A língua portuguesa surge neste contexto como um elemento de diferenciação no espaço europeu instituindo-se como suporte de aquisições múltiplas, centrada na comunicação e na expressão. Assim, todos os alunos, independentemente do percurso escolar escolhido deveriam desenvolver e aprofundar o seu domínio da língua portuguesa, através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento quer pela análise de textos literários e não literários, quer pela produção de tipos variados de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita. Neste sentido, as capacidades ao nível da compreensão e da produção de enunciados escritos e orais, alicerçadas no conhecimento e na valorização da literatura portuguesa, são referidas nos textos programáticos como competências a desenvolver em todas as componentes curriculares numa perspectiva transversal da educação para a cidadania e para a defesa e preservação da identidade nacional e cultural.

A evidenciar uma valorização da dimensão discursiva da língua, o objectivo principal da aula de língua materna passa a centrar-se no desenvolvimento e estruturação da *competência comunicativa do aluno*, isto é no desenvolvimento progressivo da sua capacidade de realizar a adequação do acto verbal às diferentes situações de comunicação. Ao professor compete ser detentor de um conhecimento esclarecido e alargado do fenómeno

comunicativo e linguístico, bem como do processo de aquisição da linguagem e do seu funcionamento.

Orientados numa perspectiva cognitivista centrada na participação activa do aluno a quem cabe um papel determinante na condução das suas aprendizagens, os programas de ensino do português sobre os quais recaiu o nosso estudo apresentam-se como instrumentos reguladores, de carácter prescritivo e privilegiam a dimensão instrumental e funcional da língua em detrimento do seu conhecimento e reflexão como um fim em si mesmo. A selecção dos conteúdos, ao dar um maior enfoque ao domínio da comunicação e às áreas da expressão e da compreensão, é disso reflexo.

Pese embora o facto de os pressupostos pedagógicos veiculados no plano das intenções dos Programas de Português para o Ensino Secundário, decorrentes da revisão curricular ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89, de 29 de Agosto, procurarem actualizar os princípios da filosofia educativa consignada na Lei e Bases do Sistema Educativo, são evidentes alguns constrangimentos no que se refere: i) à definição de objectivos essenciais, níveis de aprofundamento, bem como de critérios de avaliação do desenvolvimento das aprendizagens; ii) ao carácter vago das sugestões e orientações sobre a gestão e operacionalização dos conteúdos programáticos; iii) ao número excessivo de conteúdos relacionados com o domínio da teoria literária e da história da literatura; iv) à complexidade de algumas temáticas a abordar nas obras de Leitura Metódica; v) à subordinação do estudo reflexivo do funcionamento da língua ao desenvolvimento das capacidades discursivas; vi) à promoção de discursos eminentemente literários.

Com efeito, o carácter demasiado extenso, erudito e pouco preciso relativamente às áreas científicas a privilegiar – língua ou literatura – determinaram um conjunto de reformulações que resultaram numa versão reajustada dos Programas de Português A e B. No entanto, apesar de se reiterar a necessidade de promover a especificidade da língua enquanto objecto de estudo da disciplina de Português no Ensino Secundário, bem como uma valorização do conhecimento metalinguístico, as actividades de reflexão e de sistematização sobre o fenómeno linguístico não se constituem como um domínio autónomo, e persiste a existência de dois subprogramas: um de língua e de práticas da língua, outro de literatura, ou melhor de história da literatura.

Tratando-se os textos programáticos de projectos em aberto, passíveis de reformulação, cujo fim último visa o sucesso escolar e educativo, é elaborado, no âmbito da revisão curricular prevista pelo Decreto-Lei nº 7/ 2001, de 18 de Janeiro, um novo Programa de Português para o Ensino Secundário. Visando constituir-se como um documento

verdadeiramente útil aos agentes educativos, no sentido de garantir uma orientação sustentada da prática pedagógica, o novo Programa de Português propõe uma gestão dos conteúdos estruturada em sequências de ensino-aprendizagem, bem como apresenta os critérios de avaliação das aprendizagens pelos quais se deverá reger o processo ensino-aprendizagem.

Não obstante as intenções expressas sobre a sua função de elemento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, centrado no desenvolvimento das competências nucleares da Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, é visível alguma ambiguidade no que se refere à explicitação dos conceitos de *competência*, *conteúdos processuais* e *conteúdos declarativos*. Este facto contribui para alguma indefinição, ao nível da actuação do docente, entre o desenvolvimento de competências e a aquisição de conteúdos.

Ainda assim, é perceptível a consciência da transversalidade instrumental da língua no alargamento do *corpus textual* a outros discursos que não o literário, corroborando a decisão de conceber um programa único para a disciplina de Português, quer para os cursos orientados para o prosseguimento de estudos quer para os cursos orientados para a vida activa.

Um aspecto lacunar recorrente reside na dificuldade de operacionalizar a articulação do conhecimento explícito ao desenvolvimento integrado das competências linguísticas transversais e instrumentais.

É de salientar o facto de não ser muito claro ao longo do programa o grau de aprofundamento, de reflexão e de sistematização que se pretende desenvolver em cada um dos três anos que constituem o ciclo de estudos do Ensino Secundário, sendo o Funcionamento da Língua a competência nuclear onde os diferentes níveis de aprofundamento são mais visíveis. No que às restantes competências nucleares diz respeito, este afere-se pelo nível de complexidade das diferentes tipologias textuais propostas.

Da análise de seis manuais escolares de Português para o Ensino Secundário a que nos propusemos no Capítulo IV deste trabalho, pudemos verificar que, no que concerne à articulação do conhecimento explícito da língua ao desenvolvimento integrado das competências linguísticas transversais e instrumentais que visam melhorar a competência comunicativa e discursiva dos alunos, predominam actividades no âmbito da Compreensão Escrita, integradas ou decorrentes de questionários de leitura e/ou de interpretação e no domínio do Funcionamento da Língua, propriamente dito, onde os níveis e processos de operacionalização não diferem muito, sendo observável uma preferência por actividades que apontam para o reconhecimento ou para a explicitação de características de unidades linguísticas como a palavra e a frase, por regra, centradas em aspectos morfológicos,

sintácticos e lexicais. Neste contexto, as operações de classificação são as mais frequentes, enquanto as sugestões de explicitação de regras gramaticais e a formulação de generalizações ocorrem de forma menos expressiva.

No que diz respeito à selecção de conteúdos gramaticais, sua estruturação e apresentação, bem como as orientações metodológicas apontadas para a sua aquisição, pode-se dizer que evidenciam um padrão muito semelhante nas duas séries de manuais, não sendo perceptível, quer numa quer noutra, uma dinâmica de progressão relativamente à estruturação do pensamento e sistematização do conhecimento linguístico.

Acresce salientar o facto de que a activação das dimensões Desenvolvimento de Valores, Criativa e Discursiva são promovidas por sugestões de produção e tem uma relevância pouco expressiva nos manuais estudados, corroborando o carácter fechado do domínio do conhecimento explícito do funcionamento da língua.

Assumindo que os manuais escolares detêm um estatuto privilegiado enquanto suporte primordial das práticas pedagógicas e das aquisições daí decorrentes, podemos concluir, citando, Castro e Sousa

“quando se consideram as práticas comunicativas que são propostas nas actividades dos manuais escolares de Português, o que delas decorre é um entendimento simplista daquilo que são as possibilidades de actualização de uma língua natural em contextos de produção e reconhecimento. E, logo por acréscimo, um entendimento redutor do que são as possibilidades de intervenção da escola no desenvolvimento das competências de leitura, de escrita, de ouvir, de falar.” (Castro e Sousa 1998: 67)

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Almerindo Janela (1998): *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. 1ª edição. Braga. Universidade do Minho.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel de (1983): *Teoria da Literatura*. 5ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Amor, Emília (1997): *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. 4ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Associação de Professores de Português (1996): “Orientações de Gestão do Programa de Português B (Ensino Secundário)”. Disponível em <http://www.app.pt>. (Consultado em 4 de Julho de 2008).

Barbeiro, Luís (1999): “Funcionamento da Língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares”. In: Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L., & Sousa, Mª L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 95-110.

Belo, José Manuel (2002): Línguas e culturas: ensino de línguas e políticas culturais, linguísticas e educativas”. In *Domus – Revista Cultural*. Bragança: ISLA S.A.: 91-103.

Benveniste, Émile (1998): *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes Editores.

Brito, Ana Parracho (1999): “A Problemática da adopção dos manuais escolares – critérios e reflexões”. In: Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L. & Sousa, Mª L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 139-148.

Campos, Bartolo Paiva (1989): *Questões de política Educativa*. Porto: Edições Asa.

Carvalho, José A. Brandão (1999): “A escrita nos Manuais de Língua Portuguesa – Objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?”. In: Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L. & Sousa, Mª L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 179-187.

Castro, Rui Vieira de, & Sousa, Mª L. D. (1998): “Práticas de comunicação verbal em manuais de *Língua Portuguesa*.” In Castro Rui Vieira & Mª L. D., *Linguística e Educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri: 43-68.

Castro, Rui Vieira de, (1998): “O Português no Currículo – uma abordagem diacrónica”. In Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (orgs.), *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora: 9-38.

Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L., e Sousa, M^a L. (1999): *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Choppin, A. (1999): “Les manuels scolaires – De la Production aux modes de consommation. » In : Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L. & Sousa, M^a L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 3-17.

CNE (1989): *Parecer n.º 6/89*. Disponível em <http://www.cnedu.pt> (Consultado em 20 de Julho de 2007).

CNE (1993): *Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário (1989-1992)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Collado, Jesús-Antonio (1980): *Fundamentos de Linguística Geral*. Lisboa: Edições 70.

Cormry, Henri (1980): *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Verbo.

Costa, M. Armada (1991): “Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas da língua”. In: Delgado-Martins, Maria Raquel, Duarte, Inês, et al (orgs.), *Documentos do Encontro sobre os Novos programas de Português*. Lisboa: Colibri: 9-29.

Crystal, David (1977): *A linguística*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

D’Hainaut, Louis (1980): *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

DES/GAAIRES (2007): *Análise do Processo de Elaboração, Avaliação e Implementação dos Programas do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, Inês (1991): “Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP”. In Delgado-Martins, Maria Raquel, Duarte, Inês, et al. (orgs.), *Documentos do Encontro sobre os Novos programas de Português*. Lisboa: Colibri: 45-60.

Elmore, Richard, & Sykes Gary (1992): “Curriculum Policy”. In: Jackson, Philip W., *Handbook of Research on Curriculum – A Project of the American Research Association*. New York: Macmillan Publishing Company: 185-215.

Figueiredo, Cândido de (1939): *Dicionário de Língua Portuguesa*. 15ª edição. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fonseca, Irene Fernanda, e Fonseca, Joaquim (1977): *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra. Livraria Almedina.

Gaspar, Teresa (2003): *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino: Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da educação Básica.

Genouvrier, Émile e Peytard, Jean (1974): *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra. Livraria Almedina.

Jackson, Philip W. (1992): “Conceptions of curriculum and curriculum specialists”. In: Jackson, Philip W. *Handbook of Research on Curriculum – A Project of the American Research Association*. New York: Macmillan Publishing Company: 3-40.

Lawton, Denis (1984): *Curriculum Studies and Educational Planning*. 2ª edição. London: Hodder and Stoughton.

Magalhães, Justino Pereira de (1999): “Um Apontamento para a História do Manual Escolar – Entre a Produção e a Representação”. In: Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L. & Sousa, Mª L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 279-301.

Marques, Ramiro (1999): *Modelos Pedagógicos Actuais*. 2ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Mateus, Maria Helena Mira, “Objectivos e estratégias de uma política linguística”. In *Mesa redonda sobre Uma política de língua para o português* Disponível em <http://www.iltec.pt> (Consultado em 1 de Maio de 2007).

Mateus, Maria Helena Mira: “Objectivos e estratégias de uma política linguística”. In: *Mesa redonda sobre Uma política de língua para o português* Disponível em <http://www.iltec.pt> (Consultado em 1 de Maio de 2007).

ME (1986): *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

ME (1997): *Relatório sobre os Manuais Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1998): *Desenvolver, Consolidar, Orientar – documento orientador das políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1998): *Ensino Básico e Secundário: Dez Medidas de revisão curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2003): *Reforma do Ensino Secundário – Documento orientador da Revisão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2005): *Relatório do Grupo de Trabalho “Manuais Escolares”*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/CRSE (1986): *Projecto Global de Actividades, Documentos Preparatórios*. Lisboa: GEP – Editorial – Ministério da Educação.

ME/CRSE (1987): *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/CRSE (1988): *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Barbosa & Xavier, Ldª.

ME/DES (1997): *Encontros no Secundário: Documentos de Apoio ao Debate 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DES (2000): *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DGEBIS (1991): *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-aprendizagem, vol. II, ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/GAVE: *Primeiro Relatório Nacional – Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000* Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt>. (Consultado em 10 de Outubro de 2007).

ME/GAVE: *Resultados Pisa 2003*. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt>. (Consultado em 10 de Outubro de 2007).

ME/GEPE (1984): OCDE – *Exame das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/GEPE: *50 Anos de Estatísticas da Educação* (ensino não-superior). Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>. (Consultado em 10 de Outubro de 2007).

Medeiros, Emanuel Oliveira (2002): *A Filosofia na Educação Secundária: uma reflexão no contexto da reforma curricular educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Medina, João (2006): *Portuguesismo (s) (Acerca da identidade Nacional)*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa.

Monroe, Paul (1988): *História da Educação*. 19ª edição. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Pinar, F. William *et al*, (1995, 1996): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Pires, Eurico Lemos (1995): *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. 2ª edição. Lisboa. Edições Asa.

Prista, Luís (1991): “Os Novos Programas de Português e a História da Língua”. In: Delgado-Martins, Maria Raquel, Duarte, Inês, *et al* (orgs.), *Documentos do Encontro sobre os Novos programas de Português*. Lisboa: Colibri: 37-43

Raposo, Eduardo Paiva (1983): *Introdução à Gramática Generativa*. 2ª edição. Lisboa: Moraes Editores.

Ribeiro, António Carrilho (1992): *Desenvolvimento Curricular*. 3ª edição. Porto: Texto Editora.

Ribeiro, António Carrilho (1994): *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. 4ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, Angelina Ferreira (1999): “Das configurações do manual às representações de literatura”. In: Castro, Rui Vieira de, Rodrigues A., Silva, J. L. & Sousa, Mª L., *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: 423-433.

Roldão, Maria do Céu (2003): *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Saussure, Ferdinand de (1995): *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações Quixote.

Séguin, Roger (1989): *L’elaboration des manuels scolaires – guide méthodologique*. Paris: UNESCO.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês, e Ferraz, Maria José (1997): *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

Skilbeck, Malcom (1992): *A Reforma dos Programas Escolares*. 1ª edição. Rio Tinto: Edições Asa.

Tanner, Daniel & Tanner, N. Laurel (1980): *Curriculum Development – Theory into Practice*. 2ª edição New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Teodoro, António (2002): *As Políticas de Educação em Discurso Directo 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Verney, Luís António (1952): *Verdadeiro Método de estudar. Volume V. estudos Canónicos, Regulamentação, Sinopse*. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora.

Vilar, A. Matos (1994): *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, Miguel A. (1994): *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. 2ª edição. Rio Tinto: Edições Asa.

PPROGRAMAS DE PORTUGUÊS

ME/DES (1991): *Programas de Português A e B*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ME/DES (1997): *Português A e B – Programas 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ME/DES (2001): *Programas de Português - 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MANUAIS ESCOLARES

Alves, Filomena Martins & Moura, Graça Bernardino (2004): *Página Seguinte – Português 11º ano*. Lisboa. Texto Editores.

Magalhães, Olga & Costa, Fernanda (2005): *Entre Margens – Português 10º ano*. Porto. Porto Editora.

Magalhães, Olga & Costa, Fernanda (2005): *Entre Margens – Português 11º ano*. Porto. Porto Editora.

Magalhães, Olga & Costa, Fernanda (2006): *Entre Margens – Português 11º ano*. Porto. Porto Editora.

Pimenta, Hilário & Moreira, Vasco (2003): *Língua Portuguesa 10º ano - Dimensões da Palavra*. Lisboa. Constância Editores, S. A.

Rodrigues, Fátima (coord.), Garrido, Ana; Duarte, Cristina; Afonso, Fernanda & Lemos, Lúcia (2005): *Antologia – Português 12º ano / Ensino Secundário*. Lisboa. Lisboa Editora.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa (revisão constitucional de 1976). Disponível em <http://www.verbojuridico.et> (Consultado em 1 de Maio de 2007).

Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho (Suspensão da produção de efeitos da revisão curricular do Ensino Secundário prevista no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro). *Diário da República – I Série-A nº 140 – 20 de Junho de 2002*.

Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro (Estabelece acertos legislativos relativamente ao Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março sobre a avaliação. *Diário da República – I Série-A, Nº 26 – 6 de Fevereiro de 2006*.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Reorganização dos planos curriculares). Disponível em <http://www.netprof.pt>. (Consultado em 11 de Novembro de 2006).

Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro (Regulamenta os princípios de adopção dos manuais escolares). Disponível em <http://www.netprof.pt> (Consultado em 11 de Novembro de 2006).

Decreto-lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro (Revisão curricular do Ensino Secundário) *Diário da República – I Série-A, Nº 15 – 18 de Janeiro de 2001*.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Estabelece a organização e gestão do currículo referente ao Ensino Secundário) *Diário da República – I Série-A, Nº 73 – 26 de Março de 2004*.

Despacho nº 124 /ME /91, de 31 de Julho (Aprova os *Programas de Português A e B*) *Diário da República II Série – Nº 188, de 17 de Agosto*.

Despacho nº 43 / ME / 97, de 17 de Março (Constitui um Grupo de Trabalho para elaborar um relatório sobre os manuais escolares).

Lei 5/73, de 25 de Julho (Lei da Reforma Veiga Simão). *Diário do Governo –I Série – Nº 173 – 25 de Julho de 1973*.

Lei nº 31/87, de 9 de Junho (Constituição do Conselho Nacional da Educação).

Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto (Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário). *Diário da República 1ª série – Nº 165 – 28 de Agosto de 2006*.

Ofício Circular nº 337 de 96/10/30 (Orientações de Gestão dos Programas de Português para o Ensino Secundário).

Portaria nº 1.147/2005, de 8 de Novembro (Implementa o novo Programa de Português para o Ensino Secundário).

Portaria nº 1.488/2004, de 24 de Dezembro (Aprova a *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*).

Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho (Aprova o Plano Nacional de Leitura).